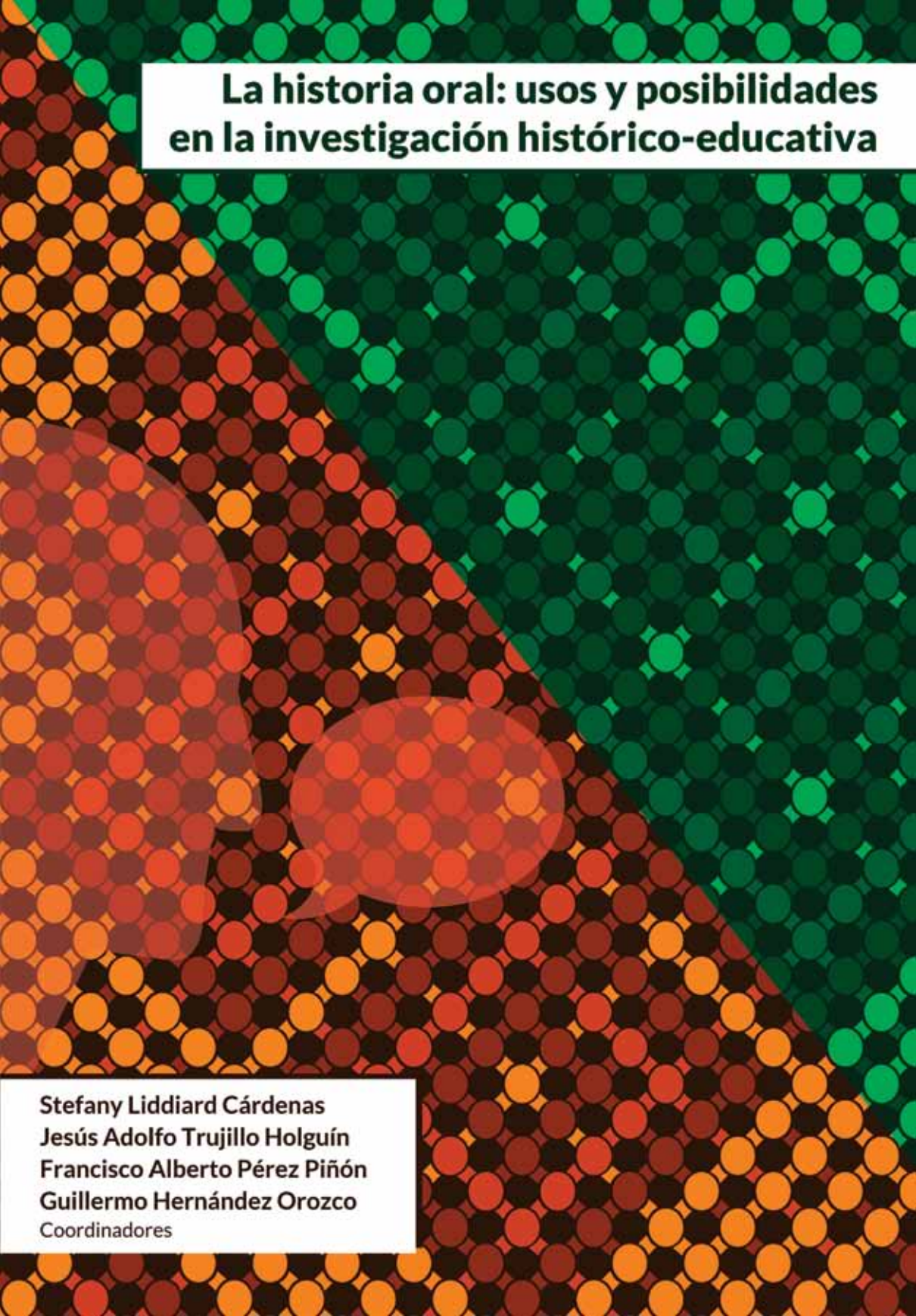
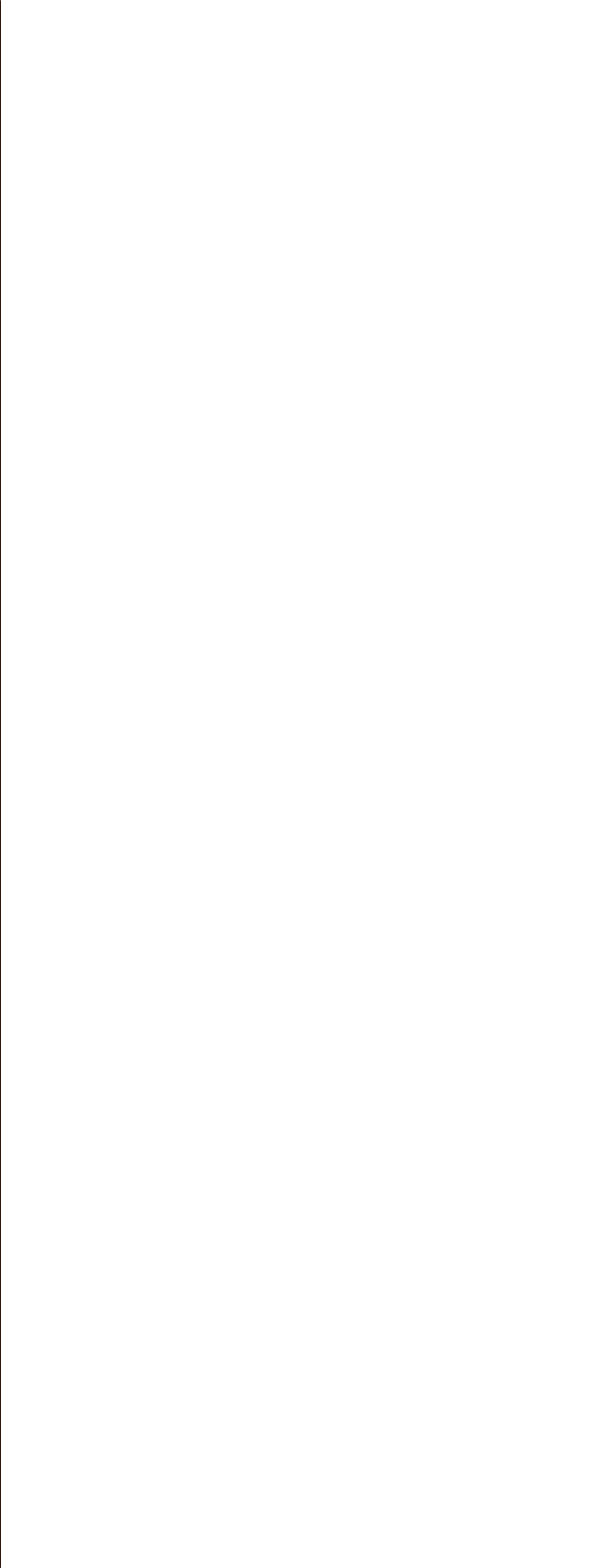
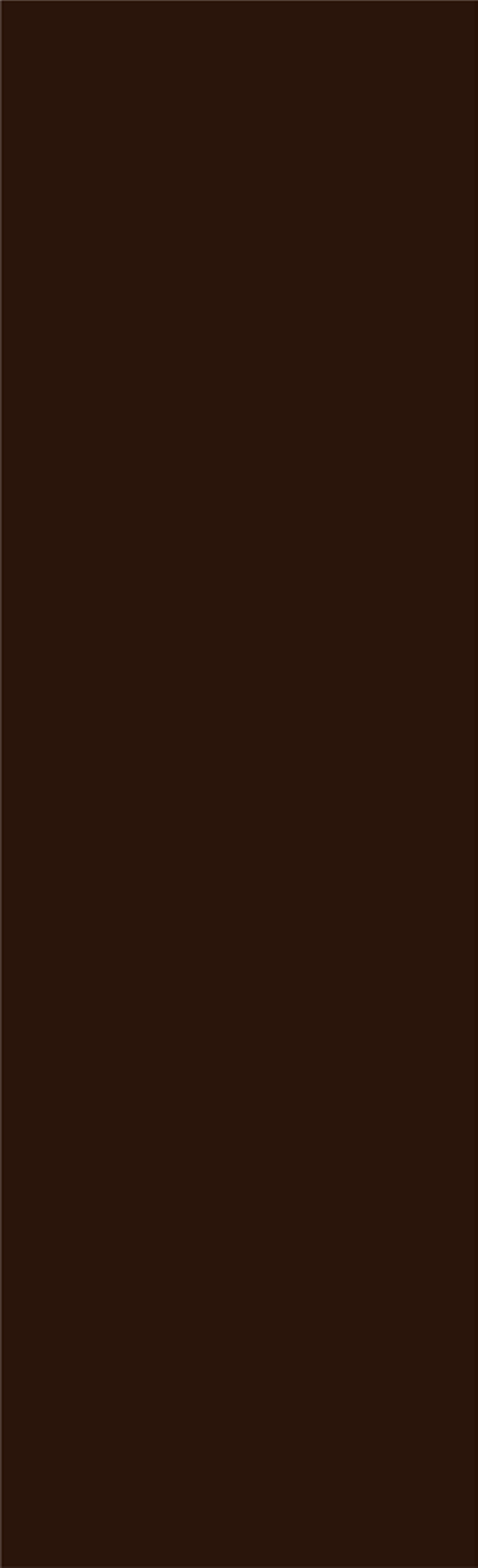




La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa

Stefany Liddiard Cárdenas
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco
Coordinadores



La **HISTORIA** **ORAL:**

usos y posibilidades en la
INVESTIGACIÓN
HISTÓRICO-EDUCATIVA



Red de Investigadores Educativos Chihuahua



Universidad Autónoma de Chihuahua

M.E. Luis Alberto Fierro Ramírez
Rector

M.A. Luis Eduardo Ibáñez Hernández
Secretario Particular

M.A.V. Raúl Sánchez Trillo
Secretario General

Lic. Diana Valdez Luna
Abogada General

Dra. Isela Ivonne Medina Chávez
Auditora Interna



Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Armando Villanueva Ledezma
Director

M.E.S. Mónica Guevara Torres
Secretaría Académica

M.M. Ivonne Esparza Morales
Secretaría Administrativa

M.A.N. Alejandro Chávez Ramírez
Secretaría de Extensión y Difusión

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretaría de Investigación y Posgrado

M.M. Raúl Hiram Frescas Villalobos
Secretaría de Planeación

La **HISTORIA** **ORAL:** usos y posibilidades en la **INVESTIGACIÓN** **HISTÓRICO-EDUCATIVA**

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO
Coordinadores

Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación
REDIECH – Red de Investigadores Educativos Chihuahua
Universidad Autónoma de Chihuahua – Facultad de Filosofía y Letras

Chihuahua, Chih., México
2021

Stefany Liddiard Cárdenas, Jesús Adolfo Trujillo Holguín,
Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco
(coordinadores)

La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa

Primera edición: 2021

Este libro fue sometido a dictaminación en la modalidad doble ciego por pares académicos en 2020. Los dictámenes correspondientes se encuentran a disposición de quien lo requiera, en la Editorial de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C., entidad que los resguarda.

El financiamiento de la obra proviene del Programa para el Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE) 2020.

Edición: Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación,
Facultad de Filosofía y Letras UACH

Diseño de portada: Adán Erubiel Liddiard Cárdenas

Maquetación, revisión y cuidado de la edición: Jorge Villalobos/envés

Derechos reservados, 2021

- © Stefany Liddiard Cárdenas
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco
- © Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.
Calle Efrén Ornelas #1406
Col. Obrera, C.P. 31350
Chihuahua, Chih., México
Tel. 614 415 1998
editorial@rediech.org
www.rediech.org

Se autoriza el uso del contenido de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de los autores y titulares de los derechos de autor de la misma.

ISBN: 978-607-98139-7-0

Editado y producido en Chihuahua, México.

Contenido

Prólogo. Metodologías y teorías en la historia oral y la investigación en educación <i>Federico Lazarán Miranda</i>	9
---	---

COMUNIDADES, INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SUJETOS EN LA HISTORIA ORAL

Maestras y maestros del oriente de Iztapalapa. Trayectorias de lucha desde la disidencia <i>Juan Pérez Cárdenas</i>	23
---	----

Un pasado lejano y una historia reciente. De Madera a la gran ruptura, 1961-1969. Ecos utópicos del normalismo rural <i>Hallier Arnulfo Morales Dueñas</i>	47
--	----

La historia oral como herramienta para la educación popular: una experiencia de trabajo en una comunidad rural en Tlaxcala (2015-2017) <i>Ayamel Fernández García</i>	73
---	----

La ética en el uso de testimonios de una comunidad minoritaria. <i>Stefany Liddiard Cárdenas</i>	97
---	----

LABERINTOS EN LA HISTORIA ORAL, ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

La importancia de una agenda de investigación que priorice la creación y uso de archivos orales: apuntes para la historia de negocios <i>Araceli Almaraz Alvarado</i>	117
---	-----

Conciencia histórica en la oralidad y lo documental <i>Francisco Alberto Pérez Piñón y Guillermo Hernández Orozco</i>	141
La historia oral como metodología para la recuperación de la historia educativa en Ranchería Juárez, Chihuahua <i>Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	155
TESTIMONIOS EN LA HISTORIA ORAL, ENTRE LA NARRACIÓN Y EL RECUERDO	
Confesiones de una aprendiz. Venturas y desventuras con la historia oral <i>Cirila Cervera Delgado</i>	173
“Siempre has querido ser maestra”: el mandato paterno en una historia de vida <i>Alma Elizabeth Vite Vargas</i>	195
Escuchar a los que no fueron escuchados. El uso de la historia oral en un estudio sobre jóvenes rebeldes sesenteros <i>Salvador Camacho Sandoval</i>	215
Aportes de la historia oral a la investigación educativa: experiencias con entrevista a un maestro chihuahuense <i>Arianna Vega Hernández y Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	241
“¿Yo formo parte del equipo?” <i>María de Lourdes González Peña y Eilén Oviedo González</i>	263
<i>Acerca de los autores</i>	283

Metodologías y teorías en la historia oral y la investigación en educación

En nuestra concepción occidental de la historia Heródoto de Halicarnaso (ca. 484 a.C.-ca. 425 a.C.) y Tucídides (ca. 460 a.C.-ca. 396 a.C.) son considerados los fundadores de la disciplina, al primero se le supone el padre porque inició la escritura de relatos de acontecimientos de su época, con el fin de que no se perdiera la memoria de los hechos públicos con el tiempo, así como para resaltar las hazañas de los griegos y los bárbaros (Pou, 2000, p. 13). Por otro lado, se considera que Tucídides fue el fundador de la historiografía, debido a que pensaba que la historia la hacían los hombres a pesar de que pudieran suceder infortunios de forma imprevisible. Pensaba que la historia no era producto del juego o conflicto entre los dioses a quienes se pudiera imputar su desarrollo, por lo cual decía que era posible conocerla utilizando un método riguroso: recogiendo cuidadosamente sus datos en número relevante y atendiendo a diversas perspectivas que en principio pudieran incluir los distintos puntos de vista en conflicto, además de que exponía las fuentes que utilizó y el modo de obtenerlas (Burgos, 2018).

Me preguntará el lector qué hace aquí la historia de los fundadores de la historia. Además de que los cita Alma Elizabeth Vite Vargas en su artículo en este mismo texto, la historia viene a colación porque aquellos antiguos historiadores hicieron narraciones de acontecimientos del pasado reciente, por ejemplo: las Guerras Médicas (490 a.C. y 481-479 a.C.) Heródoto y la Guerra del Peloponeso (431-404 a.C.) Tucídides.

Al paso del tiempo y sobre todo a partir del último tercio del siglo XIX se impuso la idea de que la historia debía de ocuparse de un pasado más lejano, al evolucionar el pensamiento historiográfico e imponer la noción de que el historiador debía ser objetivo, que no podía ser imparcial en la reconstrucción de los hechos

históricos, por lo que el pasado reciente o inmediato no se podía estudiar, pues lo había vivido el mismo historiador y, por tanto, iba a tomar partido por personajes o situaciones, además, para que su historia fuera rigurosamente científica debía recopilar su información de fuentes documentales. A esa situación se sumó la restricción del acceso a los acervos documentales, para consultar esas fuentes la regla que impusieron las administraciones y los archivistas era que la documentación debía tener más de 30 o 50 años de antigüedad; de tal forma se fue imponiendo la idea de que para historizar un tema debía tener más de 30 años.

No entraré en este prólogo en un balance historiográfico que el lector podrá apreciar a lo largo del libro, lo importante para el tema que nos ocupa es que en la década de 1990 se reconoció que el historiador no podía ser objetivo, que por más pretensión que tuviera de serlo, en la práctica no lo podía ser pues él en sí mismo es un sujeto, con su propio pasado familiar, social y académico, esos factores a fin de cuentas están presentes en su investigación, escritura y análisis de los procesos históricos, por lo que después de varios siglos de abandono, la historia inmediata, reciente, contemporánea o del tiempo presente renació.

Por otra parte, como se podrá percatar el lector en este libro, la historia oral ha sufrido una crítica similar a la que se dirigió a la historia reciente: las fuentes de la historia oral, es decir, los informantes, no son objetivos, porque se piensa, como decimos en México, muy coloquialmente, “cada quien habla de la feria según le va en ella”, lo que significa que cada quien da su versión de los acontecimientos. Pero en el desarrollo de nuestra disciplina hemos aprendido a entender esa situación y sabemos que todas las fuentes documentales, cuantitativas o materiales tiene el sesgo de quien las produjo, por ello en nuestra formación aprendemos a aplicar la crítica de fuentes, para poder establecer la certeza de la información que nos ofrecen, por lo que a estas alturas del siglo XXI nos queda claro que reconstruimos y explicamos procesos históricos basándonos en fuentes a las que hemos hecho una adecuada crítica.

La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa tiene como objetivo “generar un espacio para la reflexión, discusión, análisis y difusión de trabajos de investigación que incorporan el enfoque de la historia oral como metodología para la aproximación a los fenómenos histórico-educativos”, de acuerdo con el proyecto de investigación desarrollado por el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación (UACH CA 111) de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

El texto es entonces resultado de un proyecto que culminó en una interesante obra colectiva que pone nuevamente en la palestra de la discusión a la historia oral, que tampoco es una rama de la historia tan nueva, data del siglo XX, como nos lo explican nuestros autores, pero desde su nacimiento ha tenido a sus detractores, por la fuente que utiliza: los propios actores sociales que participaron de una u otra forma en los acontecimientos que narran al historiador que con micrófono, grabadora, papel y lápiz en mano rescata la memoria, como decía Heródoto, para que no se pierda en el tiempo.

Más allá de la discusión acerca de lo adecuado o inadecuado de una u otra forma de reconstruir y analizar los procesos históricos, de lo que debemos estar conscientes es de que en nuestra disciplina hemos desarrollado distintas y variadas metodologías de búsqueda, recolección, almacenamiento, presentación de los avances de investigación que se traducen en reconstrucción y análisis de procesos históricos. Incluidos los de nuestra historia de la educación.

Como lo muestran cada diez años los estados del conocimiento que tan atinadamente ha venido publicando el Consejo México de Investigación Educativa (COMIE) desde 1992, en los volúmenes dedicados a la historiografía de la educación nos podemos percatar de los avances que ha tenido nuestro campo: rigurosidad en el tratamiento de las fuentes, utilización de diversas metodologías en el almacenamiento, tratamiento y utilización de diversas teorías y categorías analíticas de las ciencias sociales para explicar los procesos histórico-educativos. Hemos abordado ese pasado desde lo social, lo regional, lo político, lo cultural y desde la oralidad en un auténtico uso de la interdisciplina, o transdisciplina, como se le dice hoy en día.

Precisamente este libro es una muestra de ello, en la presentación, discusión y utilización de diversas metodologías en historia oral, en la recopilación, tratamiento de información oral, así como en su traducción en artículos que reconstruyen y analizan procesos histórico-educativos desde la visión de los informantes de cada autor.

De acuerdo con Naput (2018, p. 112):

La historia oral no es un simple método al servicio de una vieja disciplina, sino otra manera de pensar y hacer historia. Nos permite registrar un universo de significantes que pasan desapercibidos ante los ojos de un historiador avezado en el uso de técnicas de investigación tradicionales que ubican su centro en el documento escrito. El tratamiento específico de la entrevista conlleva una mirada original sobre el discurso del entrevistado, aportando al conjunto de las ciencias sociales

claves de lectura del archivo oral que permanece, la más de las veces, disfrazadas tras la aparente transparencia del testimonio; enseñando a descifrar lo rutinario tras lo espectacular, lo no-dicho tras lo explícito, el silencio tras el murmullo, en suma, un conjunto de representaciones que se construyen en la cotidianidad del sujeto interpelado.

Para Naput la historia oral tiene por lo menos cuatro elementos que ella clasifica de la siguiente manera: 1. Una historia acontecimental, que menos original, aunque eficaz, en la que las fuentes orales permiten descubrir lo no-dicho, además de percibir la microsociología del poder o la crónica de una serie de eventos no registrados en los documentos escritos; 2. “Una historia de la vida cotidiana, es decir, el espacio donde se ven rebasadas las fronteras entre lo público y lo privado, la intersección de la experiencia individual con la historia de un grupo”; 3. Es una herramienta clave para descifrar cómo funciona la memoria de un grupo social, y 4. Es un factor primordial en la reconstrucción de historias de vida (Naput, 2018, pp. 113-116).

Ahora me voy a tomar la licencia de parafrasear a algunos de los colegas que escriben este libro (no les diré quienes para que ustedes los descubran en la lectura del texto): la historia oral permite al historiador recurrir a testigos presenciales para utilizarlos como fuentes, con ello se logra un resultado diferente al que se obtiene con el mero uso de documentos, además, no es exagerado decir que la historia oral permite “humanizar la historia”, pues no solo se basa en la reconstrucción de hechos, permite mostrar apreciaciones subjetivas y experiencias intensas y muy sentidas de los actores (y actrices) que construyen la historia local y global.

Decía Guillermo Bonfil Batalla en la introducción a la obra *Mi pueblo durante la Revolución* que el objetivo de recopilar testimonios orales y escritos de gente que vivió ese conflicto no era el de alimentar la curiosidad ni la nostalgia o recabar algunas minucias para los historiadores, por el contrario, se tenía la intención de “obtener información testimonial que diera cuenta del acontecer cotidiano durante aquellos años, en los más diversos puntos del país, tanto en el medio rural como en las pequeñas ciudades y en los distintos barrios de la capital. No los grandes hechos de la guerra, narrados solo por excepción, sino la vida diaria, las mil maneras de sobrevivir” (Bonfil, 2010, p. 16), además añadía que el testimonio oral permite observar la cultura popular, elemento fundamental para entender los procesos histórico-educativos regionales y micro-regionales; también nos permite reconstruir la historia desde abajo, es decir, de gente común y corriente, de las masas, como

las llamó E. P. Thompson (2001), que no siempre producen documentos que se puedan conservar en los archivos históricos.

De tal forma, este libro aborda la historia oral para explorar metodologías, formas de reconstrucción de acontecimientos históricos y categorías analíticas aplicadas a la investigación histórico-educativa. Los artículos que integran el texto muestran distintas metodologías de la historia oral, desde la diversidad de la información que ofrecieron los informantes a cada autor: hombres, mujeres, jóvenes, cada actor y actriz social dieron su testimonio con la perspectiva del lugar, la posición desde la que vivieron y observaron los hechos narrados.

El libro está dividido en tres partes: *Comunidades, instituciones educativas y sujetos en la historia oral*; *Laberintos en la historia oral, aspectos teóricos y metodológicos*, y *Testimonios en la historia oral, entre la narración y el recuerdo*. En estas partes quedaron integrados los capítulos que discuten las posibilidades de uso y reconstrucción de procesos histórico-educativos, desde las distintas perspectivas metodológicas que cada autor utilizó para responder a las preguntas y objetivos que tenían sus investigaciones.

La primera parte está integrada por cuatro capítulos: el primero de ellos es de Juan Páez Cárdenas, denominado “Maestras y maestros del oriente de Iztapalapa. Trayectorias de lucha desde la disidencia”; en él se describe y analiza el entrecruzamiento entre los testimonios orales de maestros entrevistados y la movilización magisterial entre las décadas del setenta y ochenta, descubriendo factores culturales comunes. Juan Páez descubrió cómo el origen de los docentes en familias pobres y su formación en la Escuela Nacional de Maestros (ENM) potenciaron su formación política a la par de la pedagógica. Esta situación es muy interesante, pues la historia oral le permitió a nuestro autor ir más allá del currículo académico para descubrir el oculto que le ayudó a descubrir cómo se iniciaron en la teoría y la práctica política al “participar en los movimientos estudiantiles, los grupos políticos, culturales y de estudio, además del contacto con algunos profesores de la institución”. Así J. Páez logró “un enlace entre las vivencias personales y la construcción de una trayectoria de identificación con una militancia político-pedagógica”.

El segundo artículo, de Hallier Arnulfo Morales Dueñas, aborda un tema importante de la historia política y social del siglo XX mexicano, en ella se enlaza la movilización de los normalistas rurales con la problemática política más general del país, además de mostrar que este movimiento no es un fenómeno del siglo XXI sino que tiene sus raíces en el siglo anterior. El capítulo muestra cómo se dio una escisión en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México

(agrupación que integraba a la mayoría de los estudiantes normalistas rurales del país), entre 1961 y 1969, que dio vida a una facción armada del movimiento magisterial con el asalto al cuartel de Madera en Chihuahua en este último año, acontecimiento que además encendió la mecha de la guerrilla campesina y urbana que se hizo presente en el país en los años setenta. Hallier Morales concluye que el conflicto entre los gobiernos –supuestamente conciliadores– y el movimiento en las normales rurales, cada vez más combativo, mantuvo a esas instituciones atrapadas entre dos frentes opuestos: de un lado la visión de los organismos de inteligencia del Estado mexicano y, por el otro, la desconfianza de los estudiantes frente a las autoridades que tomaban decisiones e imponían acuerdos fundados en el imaginario político e ideológico del discurso revolucionario. Para nuestro autor “el futuro solo encontró un resultado posible: el enfrentamiento”.

Ayamel Fernández García presenta la tercera colaboración de este apartado, en la que se evaluó la historia oral como herramienta para la educación popular en una comunidad tlaxcalteca entre los años de 2015 y 2017. La idea de nuestro autor fue conocer la historia de una comunidad rescatando su memoria colectiva, de tal manera que el trabajo partió de la siguiente pregunta de investigación: “¿De qué forma la historia oral puede ser utilizada dentro de las prácticas de la educación popular?” El supuesto que guió la investigación de Ayamel Fernández fue que esta “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”. El reto era crear espacios en los que diversas visiones e interpretaciones fueran escuchadas, tanto por educadores populares e investigadores, así como por los miembros de la comunidad. De esta forma la propia comunidad, a través del rescate de su memoria colectiva, puede investigar lo que “le inquieta y le importa traer al presente, no solo lo que el educador o investigador considera importante”.

La primera parte del libro se cierra con el artículo de Stefany Liddiard Cárdenas, propuesta interesante que valora la ética en el uso de testimonios de una comunidad minoritaria; ello es importante porque en ocasiones el investigador cree que tiene todo el derecho de ingresar en una comunidad a entrevistar a quien quiera, preguntar lo que sea, sin tener el mayor respeto por sus informantes y la comunidad que forman. En estos tiempos en que se exige “alta productividad y rapidez en los resultados a los investigadores” se pueden dar casos en los que el historiador, en el afán de tener productos para cumplir con esas exigencias, no tenga la sensibilidad, ética y responsabilidad profesional en sus actividades en la

comunidad de su interés. De tal forma, Stefany Liddiard hace un llamado para que el investigador actúe con responsabilidad ética, moral y legal en sus indagaciones, por lo que nos presenta los cuatro grandes principios éticos de Hall (2008): de integridad, de dignidad, de privacidad y, por último, de bienestar social. Así, esta autora concluye que aplicando esos principios la historia oral “puede darle voz a aquellos que han permanecido en silencio durante años”, además de “reconstruir los elementos culturales que se producen y reproducen en la vida cotidiana, en la cual se propicia una historia cargada de simbolismos, tradiciones y costumbres”. Asimismo, ello permite rescatar las representaciones en la memoria social de una comunidad étnica y minoritaria, que propicia la reconstrucción e interpretación del sentido de identidad de la misma, en la que está presente la influencia de los procesos de educación informal que se dan en la interacción de múltiples agentes educativos como la familia, la iglesia o la misma comunidad.

La segunda parte del texto aborda los aspectos teóricos y metodológicos de la historia oral y se abre con el artículo de Araceli Almaraz Alvarado que pone de manifiesto la importancia de la creación y uso de archivos orales para su aprovechamiento tanto en la historia como en las ciencias sociales. La propuesta específica se dirige a la enseñanza del método biográfico en la sociología de las organizaciones, la administración de negocios, la historia de las instituciones y los estudios regionales. Para ello la autora divide su escrito en tres apartados: en primer lugar resalta la importancia de los archivos orales en las ciencias sociales; en el segundo enfatiza la riqueza de los archivos orales para la investigación en ciencias sociales y en la docencia, y en tercer término se presentan elementos para la enseñanza del método biográfico utilizando la historia oral en el ámbito de los negocios.

En el segundo capítulo de esta parte del libro, denominado “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental”, Francisco Alberto Pérez Piñón y Guillermo Hernández Orozco hacen un balance de las investigaciones en historia oral; plantean los conceptos y sus usos, así como la utilidad de la historia; reafirman la necesidad de “rescatar desde la oralidad o desde la historia del tiempo presente la memoria de los acontecimientos que aún permanece en los sujetos”. Además consideran que la construcción de la conciencia histórica es una herramienta con la cual reconstruir los acontecimientos históricos, recuperación que haremos de “los documentos archivados, como ese tesoro al que hay que hacer hablar, o de las oralidades, de las cuales nos interesa conocer lo que conservan en su memoria las personas y cómo han sido afectadas o no para luego hacer su revestimiento para lograr el pacto de verdad”.

El capítulo de Jesús Adolfo Trujillo Holguín cierra la segunda parte del libro con una propuesta sobre la historia de un caso particular en el estado de Chihuahua en el que se reconstruyó la historia educativa. La Ranchería Juárez sirvió como laboratorio de investigación para dar voz a la gente común; el objetivo era reconstruir los hechos de la vida cotidiana de esa comunidad, ello daría a los habitantes de este lugar los recuerdos de su pasado común que, a su vez, darían un nuevo significado a su identidad cultural. Jesús Trujillo utiliza las categorías analíticas de memoria e identidad, con ellas el proyecto fue más allá de la recopilación de información oral para reconstruir la historia de la Ranchería, por lo que a través de la edición de un libro se esperaba contribuir a preservar la memoria colectiva, texto que además serviría como herramienta de trabajo para utilizarse en la educación básica; con ello se esperaba que las nuevas generaciones identificaran un pasado común relacionado con la historia de su comunidad.

La tercera parte del libro aborda los testimonios orales desde la perspectiva de la narración y el recuerdo. En este sentido Cirila Cervera Delgado hace un ejercicio interesante de narración y recuerdo, pues como lo expresó en algún momento Gabriel Tortella (Universidad de Alcalá de Henares), el historiador puede hacer introspección sobre su propio quehacer; así Cirila Cervera nos relata el camino que ella ha recorrido por la historia de la educación a través de la historia oral, los aciertos y desaciertos en los trabajos que realizó. Para esta autora, “como cualquier otra opción metodológica, la historia oral tiene fortalezas y debilidades”; lo interesante de este artículo es que se hace una introspección y la autora se convierte en informante de sí misma, es decir, recuperó sus propias experiencias como investigadora de la educación, utilizando la metodología de la historia oral. Ello hace sumamente enriquecedor el libro: conocer las situaciones y problemas que se enfrentan en la investigación en historia oral para reconstruir y explicar procesos históricos. Es interesante conocer una de las reflexiones que hace Cervera sobre su propio quehacer: “Como en toda la investigación educativa, cada opción metodológica tiene sus puntos infranqueables y vulnerables. Yo solo he hecho el intento de plasmar cómo me ha ido, en una confesión de mis venturas y desventuras en este modo de hacer historia”.

Alma Elizabeth Vite Vargas nos recuerda que, en los orígenes de la historia, la fuente oral es “tanto vieja como nueva: se usó en la antigüedad ya desde Herodoto y Tucídides como una forma de recuperar a través del relato de los protagonistas los hechos ocurridos”; después este tipo de fuentes fueron cuestionadas por la historia “científica”, por considerarlas subjetivas, pero es claro que cualquier tipo

de fuente, hasta la escrita, posee la subjetividad de quien la elaboró. Alma Vite recupera la historia de vida de una maestra de Hidalgo que trabajó por tres décadas en la educación pública de su estado. El testimonio oral le permitió a la autora descubrir de su informante cómo se construyó como profesora y mujer, así como recuperar los procesos educativos en la escuela pública hidalguense. Alma Vite reflexiona que “solo el testimonio directo de quien estuvo en el proceso es capaz de dar luz a los detalles y vericuetos que dan contenido a la fría letra de la política educativa”, lo cual es de gran valor para la autora.

Por su parte, en “Escuchar a los que no fueron escuchados. El uso de la historia oral en un estudio sobre jóvenes rebeldes sesenteros”, Salvador Camacho Sandoval rescata tanto el recuerdo de aquellos jóvenes de los años sesenta como sus propias experiencias personales en el trabajo con la historia oral. Plantea cómo la entrevista es una extraordinaria herramienta de investigación, pues además de ofrecer información al investigador también da perspectiva y sentido, permite un acercamiento diferente a los procesos histórico-regionales. Salvador Camacho plantea y rescata un aspecto importante que en estos tiempos de alta tecnología y capitalismo salvaje se ha perdido hasta en el quehacer del investigador del pasado social: “humanizar la historia”. Para este autor la historia oral no solo es la reconstrucción de hechos “sino que permite mostrar apreciaciones subjetivas y experiencias intensas y muy sentidas de los actores (y actrices) que construyen la historia local y global”. Lo interesante es que los testimonios de los jóvenes le permitieron profundizar en lo que ellos vivieron, asimismo descubrir cómo disfrutaron y padecieron su rebeldía; además de reconstruir la respuesta social de sus movimientos: de aceptación y simpatías por algunos sectores, así como el fuerte rechazo de las autoridades escolares y el gobierno, tanto como de sus propios padres.

Arianna Vega Hernández y Jesús Adolfo Trujillo Holguín realizan una exploración metodológica de la entrevista como herramienta de la historia oral. Muestran cómo esta técnica proporciona al investigador elementos para enriquecer el análisis de los procesos históricos en general y de la educación en particular. Así, plantean cuatro elementos de discusión a lo largo del capítulo, a saber: “Las fuentes orales: usos, detractores e importancia”, “Historia oral en la investigación histórica”, “Entrevista histórica en la investigación educativa”, “Una entrevista necesaria: experiencia personal” y “análisis” de la propia entrevista. Así los autores muestran que el testimonio del entrevistado ofrece una historia diferente a la contada en libros o memorias escritas; es además una visión e interpretación distinta de un fenómeno y da información que otras fuentes pasan por alto, por lo que añade

elementos a la interpretación y análisis de los procesos en los que se aprecian sentimientos claros o reacciones ante hechos vividos.

El capítulo que cierra el libro se denomina “¿Yo formo parte del equipo?”. En él María de Lourdes González Peña y Eilén Oviedo González ofrecen una historia de vida muy conmovedora sobre las experiencias de una docente, coordinadora de un área de psicología de nivel medio superior, a quien paulatinamente le fue disminuyendo su capacidad auditiva hasta la pérdida total entre los años 1983 y 2019, periodo en el que estuvo en servicio activo. González y Oviedo se proponen reconstruir el proceso de jubilación desde la perspectiva de la profesora, así como la transición a la jubilación, comparando los factores por los que tuvo que transitar desde una docencia como oyente a una jubilación con hipoacusia. Con esos elementos González y Oviedo muestran cómo los programas y mecanismos de jubilación en instituciones de educación e investigación superior no ofrecen la perspectiva de una vida satisfactoria a quienes toman la decisión de retiro, y mucho menos en el caso de jubilación por motivos de salud. La idea de este artículo, además de la exploración en las técnicas y métodos de la historia oral, es incidir en las políticas gubernamentales para ofrecer mejores mecanismos de retiro a los docentes.

El libro es muy sugerente, es un diálogo y discusión en torno a los aportes y limitaciones de la historia oral en la investigación en educación, que considero que tiene más de los primeros que de las segundas. Cada artículo nos muestra que en la historia no existe un método y una técnica, sino que existen metodologías y técnicas de acuerdo con los temas y problemas de investigación que queremos reconstruir y explicar.

En cada aportación encontramos métodos, técnicas e interpretaciones historiográficas, así como experiencias, tanto de actores y actrices sociales que vivieron distintos procesos en diferentes regiones del país como de los propios investigadores. Incluso, como afirma Salvador Camacho, la historia oral nos recuerda que la historia antes que una ciencia social es una práctica humanista que va más allá de los procesos estructurales y tiene que penetrar en el fondo de las experiencias y sentimientos de las mujeres y hombres en el tiempo.

FEDERICO LAZARÍN MIRANDA
Coyoacán, Ciudad de México
Diciembre de 2020

Referencias

- Burgos Á., I. (2018). *Estudio historiográfico de Historia de la guerra del Peloponeso de Tucídides*. Recuperado de: https://www.academia.edu/29670307/Tucidides_Historia_de_la_Guerra_del_Peloponeso.
- 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. *Revista Educación y Vínculos*, 1(1), 111-122. Recuperado de: <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Naput.pdf?fbclid=IwAR0wdTjkIQ1EhPztO3eTFnuijxQ9RMLo4lZqzxQz3GwKuLbolyXRbKFwiN0>.
- Pou, B. (2000). Prólogo. En Heródoto de Halicarnaso, *Los nueve libros de la historia*. Recuperado de: <http://www.elaleph.com>.
- Thompson, E. P. (2001). History from below. En D. Thompson (comp.), *The essential E. P. Thompson* (pp. 481-490). Nueva York: The New Press.

**COMUNIDADES,
INSTITUCIONES EDUCATIVAS
Y SUJETOS
EN LA HISTORIA ORAL**

Maestras y maestros del oriente de Iztapalapa. Trayectorias de lucha desde la disidencia

JUAN PÁEZ CÁRDENAS

Redes de maestras y maestros del oriente de la otrora Delegación Iztapalapa –regiones Juárez y San Miguel Teotongo según la división geográfica de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal en la década de 1980– buscaron apropiarse de la gestión pedagógica de sus escuelas primarias públicas y sostuvieron este esfuerzo hasta el 2013, año en el cual formaron la Coordinadora de Escuelas de Iztapalapa.

Estas maestras y maestros estuvieron aglutinados, primero, en torno a un grupo de profesores con prácticas freinetianas y posteriormente en colectivos como el Regional Oriente (grupo gremial protagonista del movimiento magisterial de fines de la década de 1980 en el Distrito Federal), el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM), la Comisión Pedagógica del Sector 6 y la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE).

Aunque el núcleo fundante de estas redes pertenece a una generación de maestros formada en la Escuela Nacional de Maestros (ENM) antes de la reforma de 1984, sus trayectorias muestran una capacidad de repensar y resituar sus prácticas y tácticas a lo largo de diferentes etapas en las que la configuración política y gremial nacional y local fue cambiando.

ANTECEDENTES

Este estudio se desprende de una investigación de tesis de doctorado (Páez, 2018a) de perspectiva etnográfica cuya intención es comprender las formas de hacer de estas redes docentes y su apropiación de la gestión pedagógica –entendida según el desarrollo de Ezpeleta (1992)– de sus escuelas como la manera de ofrecer una mejor

educación a las comunidades escolares desde su propia postura político-pedagógica. Esta tenía que ver con una alineación al pensamiento de la izquierda mexicana y con la militancia en las filas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) del Distrito Federal de más de tres décadas.

Realicé trabajo de campo, principalmente, durante los años 2013 y 2014, cuando la Coordinadora de Escuelas de Iztapalapa era uno de los espacios desde el cual se acordaban las acciones de resistencia contra la reforma educativa del 2013, decretada al iniciar el sexenio del presidente priista Enrique Peña Nieto. Observé cómo los docentes involucrados en estas redes, a la vez que participaron en las movilizaciones, también trabajaron en estrecha colaboración con los padres de familia para llevar a cabo proyectos pedagógicos colectivos dentro de sus escuelas y para propagar las alternativas educativas desarrolladas entre los maestros de la región.

Para buscar una aproximación a la dimensión histórica de estos procesos, complementé el trabajo de campo con la colección de relatos de vida de algunas de estas maestras y maestros. Las temáticas tratadas en los relatos y la rica y generosa narrativa de los maestros permiten hacerse una variedad de cuestionamientos, si bien en este estudio quise inquirir sobre las características que las narrativas muestran sobre la formación a lo largo de sus primeros años de vida, al cursar sus estudios normalistas y al iniciar su carrera como maestros en servicio. En este sentido, mi objetivo principal en este trabajo es describir las narrativas sobre el proceso formativo que llevó a estos docentes a iniciar la construcción de las trayectorias de militancia pedagógica-gremial que los identifican.

MÉTODO

En este trabajo adopto la historia oral temática según el desarrollo de Jorge E. Aceves. Este autor señala que el uso de la historia oral ha llenado un hueco en la historiografía contemporánea y que se ha procurado el sustento conceptual y metodológico para convertirse en una práctica de investigación científica robustecida (Aceves, 1997).

Este giro dirige la mirada no hacia al estudio de la historia como fuente para reconstruir fielmente el pasado sino para obtener de las fuentes orales las evidencias de intersubjetividades reveladoras de los sentidos con los cuales las personas traen sus experiencias pasadas al presente.

La historia oral y sus diferentes perspectivas, como las historias de vida, la tradición oral, las narrativas biográficas o los relatos, han sido adoptados por varias

disciplinas. Una de ellas es la educación y particularmente la antropología de la educación. Como señalan Domingo, Luengo, Luzón y Martos, “la subjetividad cobra gran relevancia como estrategia de investigación porque podrá dar sentido y significado al pasado creando memoria ahí donde había silencio u olvido” (2007, p. 12).

Aceves señala que el método de la historia oral temática se fundamenta en recabar información testimonial de varios narradores en torno a temáticas específicas desde el ámbito personal pero que, al mismo tiempo, se entrecruza con el ámbito colectivo “que se nutre también de la ‘tradición oral’, en que se utilizan ambas evidencias, y hay más campo para reconstruir la memoria colectiva de la comunidad social donde están insertos los narradores” (Aceves, 1997, p. 11).

Para este estudio presento la historia oral temática de seis maestros capitalinos, cuatro de ellos originarios de la Ciudad de México, uno nacido en Oaxaca y una profesora originaria del Estado de México; todos egresados de la ENM en la década de 1980 y enviados a distintas escuelas primarias públicas en la Delegación Iztapalapa. El criterio de selección fue precisamente que compartían vivencias de la Normal y en sus inicios como profesores en escuelas de una zona urbano-marginada y en gran crecimiento como lo fue Iztapalapa en aquella década. Todos fueron también simpatizantes de la izquierda mexicana y militantes del brazo de la CNTE en el Distrito Federal.

Las entrevistas en profundidad con ellas y ellos las realicé entre los años 2013 y 2015, en el marco, como ya mencioné, de una investigación más amplia de doctorado. El número, tiempo de duración y lugar de las entrevistas fueron variados según la disponibilidad de cada profesor. Para los relatos de vida hice entre tres y seis entrevistas con cada uno; posteriormente llevé a cabo las transcripciones y una codificación manual no exhaustiva. Para este estudio trabajé con tres grandes categorías: orígenes familiares, formación inicial en la Escuela Nacional de Maestros y, por último, los primeros años en la docencia.

Este pequeño grupo de maestras y maestros no son representativos de todos los docentes de esa generación en el oriente de Iztapalapa, sin embargo, sus trayectorias son suficientemente distintas para mostrar la diversidad de quienes intervinieron en las actividades analizadas. A continuación, mediante el análisis cualitativo (Rockwell, 2009) intento mostrar el tejido de las narraciones cuyo hilado hablará más de una trayectoria en conjunto y de rasgos compartidos que de los relatos de vida individuales.

ORÍGENES EN FAMILIAS MARGINADAS

En México, a diferencia de otros países, con la expansión del sistema educativo durante el siglo XX y la posibilidad de estudiar la educación Normal después de la secundaria (hasta 1984), ser maestra o maestro fue una vía muy valorada por familias de escasos recursos para estudiar y acceder a un trabajo menos precario (E. Rockwell, comunicación personal, 8 de enero del 2018). En este apartado muestro cómo este también fue el caso de las y los profesores entrevistados, quienes, junto a sus familias, experimentaron múltiples carencias. En los relatos de algunos de ellos observo cómo esta condición despertó en ellos un sentimiento de indignación.

La mayoría de las y los entrevistados nacieron en la Ciudad de México, si bien algunos emigraron junto con sus familias a la capital. Otros pertenecen a una primera o segunda generación nacida en la ciudad. Nacieron en los años sesenta, fueron hijos de padres obreros, comerciantes ambulantes, empleadas domésticas, campesinos o con oficios de electricista o chofer.

Todos refirieron haber crecido en núcleos familiares con múltiples carencias, si bien algunos narraron detalles correspondientes a una pobreza extrema, como Jorge Máximo González, quien habló de las condiciones de su vivienda en la zona rural de Oaxaca, de donde es originario:

[En mi casa] no había luz, no había agua potable, no había drenaje... de manera que en las noches mi abuelo tenía un radio que solamente lo prendía dos horas u hora y media, porque las pilas eran caras... prendíamos un quinqué, porque no había para velas, porque las velas son caras [...] nuestras camas eran de carrizo, hacíamos una cama de carrizo amarradas con lazos, y se paraban unos tronquitos así [gesticula con las manos], una cruceta así y otra así y un travesaño... hasta eso que mi abuelo no le gustaba que durmiéramos en el suelo... se preocupaba por eso, porque podían entrar alacranes, víboras... es una zona de mucho alacrán [González, 2013a].

Por su parte, Rogelio Estrada refirió un contexto de origen también muy pobre, aunque en una zona en aquel momento periférica de la Ciudad de México:

Mi mamá rentaba... andaba rentando y se hizo de un terrenito [...] en Apatlaco... y obviamente era una zona muy marginal. Proletaria, marginal y, nuestra casita, obviamente, era de cartón. Nuestras paredes de cartón, o sea, de puro desecho pues, pa pronto... láminas por aquí, láminas por allá... la maderita aquí... [ríe] láminas

de chapopote... los cuartos con desechos de maderas, esa era nuestra vivienda... pisos de tierra [Estrada, 2014a].

En los relatos de algunos de los docentes observo cómo durante su niñez tuvieron también conocimiento de otros estilos de vida distintos a los que ellos y sus familias llevaban. Era, por ejemplo, ver al cura del pueblo comer carne cuando ellos podían hacerlo solo muy de vez en cuando; observar a los compañeros de clase no tener problemas para comprar sus útiles escolares o conocer lugares de la Ciudad de México totalmente urbanizados y con grandes residencias. Constatar estas diferencias generó en algunos de ellos, desde muy temprana edad, una idea de que algo debía estar mal, que algo injusto condicionaba su contexto social.

Rogelio Estrada comentó que, siendo alumno de secundaria, comenzó a cuestionarse por qué a él y su familia les tocaba estar en la parte de quienes tenían tantos problemas económicos; por qué mientras él, su madre y sus hermanos debían vivir en una casa de cartón y desechos en la colonia Apatlaco en Iztapalapa, cuyas calles se convertían en grandes lodazales durante la temporada de lluvias, había otras personas que lo hacían en grandes residencias, las cuales se encontraban en zonas con todos los servicios públicos. Empezó a tener problemas en la escuela y estuvo a punto de ser expulsado. Sin embargo, cuando el maestro de español lo cuestionó sobre a qué se quería dedicar él no dudó en contestar: quería ser maestro (Estrada, 2014b).

Por su parte, Máximo González narró que, de niño, en su pueblo natal en Oaxaca debía levantarse al alba a traer agua del río o ir al molino para que se moliera el nixtamal para las tortillas. Sus abuelos, su madre y sus hermanos debían repartirse un solo pan en pedazos iguales como toda su cena, mientras los ricos del pueblo ejercían un cacicazgo político y económico sobre los demás (González, 2013a).

Para muchos adolescentes de familias pobres, estudiar para maestro era la única opción viable para continuar con sus estudios. La historia de Raquel Martínez García, profesora con 26 años de servicio en Iztapalapa (al momento de la entrevista) e integrante del MEM y la Coordinación de Escuelas de Iztapalapa, habló sobre cómo era vista la ENM entre aquellos muchachos de las clases populares que buscaban una oportunidad para convertirse en docentes.

La profesora narró que cuando estudiaba la secundaria en el municipio de Ecatepec, Estado de México, estando a punto de egresar, la orientadora de la escuela le lanzó una frase que la dejó perpleja: “¡Pero no se te vaya a ocurrir ir a hacer examen a la Nacional de Maestros!, porque no la vas a hacer” (Martínez,

2014a). Esta frase, dijo, la convenció de que no debía aspirar a “tanto”, a pesar de que desde muy niña deseaba ser maestra, y que era mejor buscar una “escuelita” normal en el Estado de México. Con la advertencia de la orientadora en mente, Raquel Martínez contó que se apresuró a buscar en las cercanías del Estado de México y en la capital alguna escuela normal. Sin embargo, el tiempo estuvo en contra y no pudo encontrar ninguna, mientras que las fechas para inscripciones se acercaban. Así, no le quedó otra alternativa que, por no dejar de intentarlo, acudir al examen de la ENM, estando casi segura de que sería tiempo malgastado. La maestra comentó haber hecho el examen y cómo el día de la publicación de los resultados madrugó para alcanzar a comprar el periódico, ya que ese día solía terminarse temprano ante la alta demanda de todos los aspirantes para buscar su número en las listas. Ella describió cómo, estando sentada en una banqueta a las cinco de la mañana, junto al puesto de revistas, confirmó que la orientadora tuvo razón: su nombre no estaba en las listas del diario. En ese momento su hermana menor, quien la acompañaba, le arrebató el papel para buscar ella misma. “¡Sí estás!”, le gritó a Raquel, quien no había buscado su folio cabalmente. Raquel señaló que, incrédula, volvió a buscar y se puso feliz al saberse seleccionada para estudiar en la ENM y comprobar la equivocación de la orientadora (Martínez, 2014a).

La profesora Raquel, al hacer el examen de ingreso a la ENM aun cuando le habían aconsejado lo contrario, tomó una decisión trascendental que, sin sospecharlo, sería un parteaguas en su vida, una bisagra, un gozne, como señala Herrejón (2013). Este autor sugiere que para entender y organizar una biografía busquemos las decisiones más importantes, las que orientan los periodos de la vida. El ingreso a la ENM, definitivamente, orientó la vida futura de la maestra.

Por distintos caminos, todos los maestros entrevistados ingresaron a la Escuela Nacional de Maestros. Sus relatos muestran aspectos significativos de este espacio de formación en aquellos años.

LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS, ÁGORA DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Los profesores de las redes de docentes democráticos del oriente de Iztapalapa que entrevisté son de distintas generaciones de normalistas, ingresaron a la ENM entre 1976 y 1983. Obtuvieron el título de Profesor de Educación Primaria. La mayoría de ellos estudiaron en el turno vespertino de la ENM.

Todos ellos fueron actores y espectadores del ambiente mítico de la Normal, aquel que inició con toda la pompa y resplandor cuando en 1887 Ignacio Manuel

Altamirano logró consolidar el proyecto con instalaciones de primer nivel y con un equipo de profesores de prestigio en la Ciudad de México, tales como Miguel Serrano, Manuel María Contreras, Miguel E. Schulz, Luis E. Ruiz y el propio Altamirano (Jiménez, 1998, pp. 103-104).

Casi un siglo después, la ENM había pasado por diferentes etapas en su historia, hubo varios cambios de edificio, de planes de estudio, de proyectos de docencia, si bien la institución seguía presentando una variedad de actividades que enriquecían la vida académica y estudiantil. En 1984 se promovió un gran cambio en la organización y la cotidianidad de la ENM. En ese año se estableció el requisito del bachillerato para ingresar a las Normales del país. Los estudiantes de reciente ingreso eran mayores que muchos de quienes ya tenían algún tiempo estudiando. Además ese año se eliminó el turno vespertino.

En el espacio escolar de la ENM ubico los primeros hilos tejidos para conformar la red de acciones políticas y pedagógicas que se presentó posteriormente entre maestras y maestros de la parte oriente de la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal. ¿Qué fue lo que permitió que la Normal fungiera como el escenario para el origen de tales acciones?, ¿qué concepciones y subjetividades se formaban los estudiantes en esos años por la institución y de dónde provenían? En ese sentido, conviene tener presente que el movimiento de 1968 y la represión asesina por parte del aparato estatal estaban todavía muy recientes, así como la represión de la movilización de maestros de la Escuela Normal y de la Normal Superior, en 1971, que había resultado en varias muertes. En la segunda mitad de los setenta se vivían los últimos años del periodo conocido en México como “Guerra sucia” contra los levantamientos guerrilleros. Apenas en 1977, con la reforma política de aquel año, salió de la clandestinidad el Partido Comunista Mexicano (PCM), al que pertenecían algunos docentes en la ENM.

Los testimonios de los maestros describieron a la ENM como una escuela muy viva. En aquel tiempo, afirmaron, había miles de solicitantes para ingresar. Venían candidatos de distintos estados de la república, atraídos por el nombre de la institución. En un trabajo anterior (Páez, 2018b) di cuenta de cómo la Normal se volvió un referente de los procesos de memoria que los docentes usaban para sustentarse como sujeto político en la lucha contra la reforma del 2013, sin embargo, en este trabajo amplío la información sobre su paso por la ENM y me centro en el tema de su formación en el periodo normalista.

Del viaje pedagógico al “viaje” en el movimiento estudiantil

Un factor importante, generador de gran expectativa entre los estudiantes de la ENM era el llamado “Viaje pedagógico”. Ávalos (2002, p. 86) anota que este era un tipo de viaje de quince días financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se comenzó a realizar en la Normal en 1965 con el propósito de propiciar el intercambio estudiantil y de estudio. Sin embargo, el maestro Jorge Máximo González Núñez lo recordó como un viaje meramente recreativo en el cual los grupos de normalistas salían en autobuses desde la Ciudad de México e iban recorriendo algunos estados del sureste mexicano. Este viaje era para los alumnos de cuarto año, el último antes de terminar su formación en la Normal.

La exigencia de los estudiantes de no eliminar el viaje fue motivo, entre otros, de algunas de las huelgas estudiantiles a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980 en las cuales tomaron parte algunos docentes de las redes. Eran jóvenes de entre 15 y 20 años y esta participación en la huelga significó su primer acercamiento a la lucha política. Hicieron guardias en los paros, botearon en el transporte público, repartieron volantes, compartieron literatura y música con sus compañeros de movimiento. Para algunos, esto tuvo una gran repercusión en la construcción de su subjetividad, como se observa en la siguiente anotación en mi diario de campo a partir del testimonio del maestro Rogelio Estrada:

Rogelio dijo que en su época de la Normal sonaba mucho la música. La música no solo refería a lo que pasaba en México, sino en toda Latinoamérica. Él se fue sensibilizando. Uno de los libros que leyó primero fue el libro de Mao. Hacían brigadas en la huelga. Llegó una compañera con el Libro Rojo de Mao, se ponían a trabajar en un círculo de lectura en la huelga y cantaban canciones de protesta. Recuerda una canción sobre el Che. Las letras le significaban, le llenaban y le comprometían... maestros de la Normal también reforzaban esa filosofía... los maestros no participaron directamente en la huelga, pero sí los apoyaron moralmente, había simpatía de algunos maestros [Páez, 2014].

A partir de esta narración y de otras elaboradas por los maestros de las redes del oriente de Iztapalapa, considero que los movimientos estudiantiles en la formación inicial de estos maestros los iniciaron en un proceso de agenciamiento político (Martínez, 2006) del que ya no se apartaron, sino todo lo contrario. El ambiente de la huelga, la música, la fraternidad entre compañeros y compañeras, las reflexiones y lecturas compartidas, incluso el tiempo de ocio, la bohemia (criticada

por muchos), los juegos (eran frecuentes las “cascaritas” en el estacionamiento de la Normal), las noches de guardia, el “brigadeo”, las colectas, las asambleas, el reparto de volantes y todo el despliegue de intersubjetividades contribuyó para impactar fuertemente en la formación de los jóvenes. El movimiento significó tomar como posibilidad –desde su condición de estudiantes pobres, hijos de campesinos u obreros– arrancarle algo a la autoridad, al gobierno en turno.

Otras demandas de los movimientos estudiantiles citados por los profesores fueron la conservación de las becas para los alumnos, la entrega de material didáctico y la exigencia de que los egresados se quedaran a trabajar en la Ciudad de México y no fueran enviados al interior del país, argumentando no haber sido formados para, por ejemplo, ser docentes en zonas rurales. En cada caso se organizaban para realizar acciones colectivas de presión para obtener lo que solicitaban, combinando diferentes tácticas y aprendiendo a negociar sus demandas con las autoridades. Aprendieron esto y de ahí en adelante muchos maestros lo aplicaron en toda su carrera docente, aunque, sin duda, otros tomaron otros caminos, e incluso abandonaron el magisterio.

La influencia de algunos profesores de la Escuela Nacional de Maestros

En las acciones de movilización los estudiantes, dijeron los maestros entrevistados, eran apoyados moralmente por algunos profesores de la Normal, quienes llegaron a fungir como modelos de acción pedagógica y política. Hablaron de un grupo de alrededor de doce profesores (nombrados por algunos como “los doce apóstoles” a partir de haber sido acusados por la autoridad educativa de haber tomado las instalaciones de la Normal en uno de los movimientos) muy activos también en la lucha política. Eran considerados por ellos como muy buenos docentes, aparte de tener una posición política muy definida.

Todos los maestros mencionaron por lo menos a algún docente de la ENM que los influyó positivamente y a quien consideraron buen maestro. Una pareja de docentes (fallecidos en un accidente automovilístico) muy recordados fue la conformada por Ramiro Reyes Esparza y su esposa Rosa María Zúñiga Rodríguez. La profesora Norma Rodríguez comentó lo siguiente:

El maestro Ramiro y su esposa Rosa María fueron modelos... nos dieron Ciencias Sociales y nos daban Historia, ellos fueron modelos... a lo mejor para [nosotros] ser críticos... porque muchos nos identificamos, inclusive mi grupo... nos identificamos mucho con ellos dos... tuvimos también al maestro Rodolfo Torrijos que

fue del Movimiento Revolucionario Magisterial... como que tomamos mucho el modelo de ellos [Rodríguez, 2014].

Las lecturas que asignaban los profesores admirados por ellos y que circulaban en la ENM incluían la literatura de la izquierda política. La maestra María de los Ángeles Pérez comentó que adquirió el hábito de la lectura en la ENM; recordó sus clases de Historia y Sociología de la Educación con maestros pertenecientes al PCM y con lecturas como *El capital* o *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, de Karl Marx (Pérez, 2013). Otros mencionaron textos de Mao Tse Tung y de Lenin. Pero no solo se trataba de textos políticos, también literarios. Así lo comentó el maestro Alberto Sánchez:

[La profesora] Blanca Margarita... con ella descubrí a los poetas hispanoamericanos. Y yo digo, si ella no hubiese organizado esto, porque nos organizaba en equipos, para que cada equipo preparara un poeta. Yo ahí conocí a Nicanor Parra, a Pablo Neruda, a Nicolás Guillén, a César Vallejo... y otros que no son poetas, pero que después los vimos, como Mario Benedetti, y sí, ella los dejaba... a mi equipo le tocó preparar Nicolás Guillén y hacíamos poesía coral. Entonces, con ella descubrí eso, descubrí a Rulfo [...] así fue este acercamiento. Pero, fíjate, no era la Normal, eran estos maestros... como muy claves [Sánchez, 2014].

En la ENM, además, también circulaban textos sobre el quehacer educativo de autores como Aníbal Ponce, Paulo Freire, Célestin Freinet, y el libro de los *Alumnos de Barbiana* (1975), que habían sido publicados en la década de los setentas por editoriales como Siglo XXI. Para algunos de los que después se apropiaron de la filosofía de la pedagogía Freinet fue significativa la exhibición de la película francesa *L'école buissonnière* (1949), presumiblemente basada en la experiencia del pedagogo francés.

La lucha política en la Escuela Nacional de Maestros, la otra formación

La ENM era un campo de formación de subjetividades que se extendía mediante la interacción colectiva. Tras el ingreso a la ENM en 1977, Rogelio Estrada relató que tuvo su primera participación en un movimiento estudiantil durante su primer año de formación. Se trató, dijo, de una huelga que se mantuvo en la Normal durante 40 días. En ella le encontró sentido a la teoría marxista. Gabino Palomares, Violeta Parra y Silvio Rodríguez se convirtieron en sus intérpretes favoritos. Entre sus maestros encontró modelos a seguir y se unió al PCM.

El paso por la ENM proporcionó a las profesoras y profesores el espacio para exponerse a información e interacciones cuyo impacto fue modificando sus representaciones acerca del mundo sociopolítico-cultural al que ingresaban y del que provenían. Como se vio antes, Rogelio obtuvo el sentido del injusto mundo infantil del que provenía a través de las explicaciones proporcionadas por la intersubjetividad latente en algunos de los integrantes de los grupos sociales presentes en la ENM y que se nutría de ideas plasmadas en literatura, música, en la tradición oral de sus docentes o en conversaciones con sus pares. Por su parte, la maestra María de los Ángeles Pérez comentó también cómo la ENM fungió como un espacio de participación política:

En cuarto año se viene una huelga y me acuerdo de que mi compañero, el que era jefe de grupo, nos empieza a decir: “Es que tenemos que participar”... ahí fue donde por primera vez me aventé a hacer un boteo [ríe] ...me fui con un grupo de compañeros, nos fuimos a los camiones, andábamos en brigadas... y yo con mi bote... que si no querían cooperar para la huelga y cosas por el estilo. Digamos que ahí fueron mis inicios de participación política... una de las cosas que me animó a meterme por completo ya al movimiento de la huelga fue que nos explicaron que nos querían quitar el viaje pedagógico [Pérez, 2013].

Máximo González señaló cómo en la Normal reforzó aquellas ideas a las que le había acercado un profesor de secundaria quien, según recordó, le ayudó a entender que “tú no estás pobre porque quieras, sino porque hay gente que hace que tú seas pobre” (González, 2013b). Con ese profesor revisó literatura sobre la lucha de clases y escuchó sobre el materialismo histórico y el concepto de plusvalía según la teoría marxista. A partir de esa clase leyó el *Manifiesto del Partido Comunista* y se interesó en notas periodísticas sobre la Liga 23 de Septiembre o la guerrilla de Lucio Cabañas, que se organizaron en esos años. Era 1976, y desde ese año, Máximo González comenzó a ver el mundo social de manera distinta, dijo.

Más que las lecturas, fue el currículo vivido lo que convocaba a los normalistas a las formas de organización y el sentido de tácticas adecuadas que perdurarían en sus carreras como maestros. El profesor Máximo González, por ejemplo, compartió que ya como normalista de la ENM participó en los movimientos estudiantiles y se tomaba muy en serio su militancia y responsabilidad con los compañeros de lucha. Describió cómo, durante una de las huelgas, había destacamentos de estudiantes en cada puerta de acceso de la Normal y cada uno de ellos elegía a cuál de ellos pertenecer para vigilar la entrada y salida de personas. Jorge Máximo perteneció

al destacamento “Los Estacas”, conformado por alrededor de 30 normalistas. Hacía guardias y siempre le gustó acomedirse en las tareas requeridas: boteaba, conseguía víveres en donación de los mercados cercanos, lo que fuera necesario. Escuchaba música, era su mayor disfrute, dijo.

Fue en ese ambiente de compañerismo fraterno donde Máximo González ubicó su madurez ideológica. Sin embargo, mientras no hubiera movimiento, se volvía estudiante y trabajador de tiempo completo. Por las mañanas trabajaba en lo que se pudiera, en la tarde acudía a la ENM y por las noches hacía tareas en casa. El maestro dijo que desde esa época se acostumbó a dormir poco, un promedio de seis horas. Con este estilo de vida, no le quedaba tiempo para nada más.

Los grupos estudiantiles políticos y culturales

En aquellos años existían varios grupos estudiantiles en la ENM. Los grupos mencionados por los profesores fueron “Servir al Pueblo”, el Grupo de Trabajo (GDT) y el “Otilio Montaño”. La maestra Norma Rodríguez participó en la formación del GDT. Además de gestión política, el GDT también organizaba actividades artísticas, como la lectura de poesía (Rodríguez, 2014). El grupo “Otilio Montaño”, según el testimonio de uno de los docentes, fue organizado por maestros de la ENM e incluía a estudiantes y a maestros en servicio.

Estos grupos eran de libre adherencia. En los periodos de movimientos estudiantiles jugaban un rol importante para sostener las actividades de lucha. Funcionaban solo en el turno vespertino, según el testimonio de los docentes. En este sentido, algunos profesores comentaron diferencias en la vida estudiantil del turno matutino y el vespertino. Dijeron que en el de la tarde había mayor participación política y que también había diferencias socioeconómicas entre los estudiantes de uno y otro horario.

Ingreso a la docencia: la definición de una postura política y pedagógica

Los maestros egresaron de la ENM en la década de 1980, en un periodo de intenso movimiento magisterial en los estados adheridos mayormente a la CNTE, cuyos contingentes de otros estados se movilizaron también en la capital mexicana. Ellos llegaron a sus primeras escuelas, como se observó en los apartados anteriores, con memorias y experiencias conformadas en su pertenencia a distintas redes familiares e institucionales.

Todos fueron asignados a la Dirección 4 de Educación Primaria de la SEP. Esta dirección abarcaba a la Delegación Iztapalapa. A pesar de que Iztapalapa me había sido referida como considerada “zona de castigo”¹ para el magisterio capitalino, en el caso de la mayor parte de las y los entrevistados la asignación a esta dirección fue resultado de su propia elección, al tener su domicilio cerca o dentro de la zona.

María de los Ángeles Pérez comentó que su primera escuela estaba en una zona de mucha pobreza y que “eran colonias que se estaban formando... todavía se sembraba... había milpas... y entonces, la gran mayoría (de los habitantes) era gente de provincia” (Pérez, 2014). La maestra describió cómo llegó en el año de 1980 al turno vespertino de esta institución, denominada “Genoveva Cortés” y ubicada en el pueblo de Santa Cruz Meyehualco. Ahí se encontró con un plantel con aulas de emergencia, sin director y con once grupos de primer grado con más de 40 alumnos en cada uno. A ella, comentó, le tocó dar clases a un grupo de 47 niños. María de los Ángeles añadió que se trataba de un turno vespertino de nueva creación y que había sido abierto por la demanda de los padres de familia.

El profesor Máximo González llegó en 1980 a la escuela “José Dolores Medina Delgado” en la colonia Ejército Constitucionalista, mientras que Rogelio Estrada inició su carrera docente en 1981 en la primaria “Albino García”, en Santa Cruz Meyehualco. Norma Rodríguez empezó a dar clases en el año de 1983 en la escuela “J. Concepción Rivera”, ubicada en la colonia Santa María Aztahuacan. Por su parte, Alberto Sánchez Cervantes comentó que, después de egresar de la Escuela Nacional de Maestros (ENM) en 1982, fue profesor de educación especial solo por un ciclo escolar y en septiembre de 1983 fue asignado a una escuela de nueva creación ubicada en la Unidad Habitacional Ignacio Zaragoza, muy cerca del límite con el Estado de México. Posteriormente esta primaria recibiría el nombre del escritor Julio Cortázar. A esta misma escuela llegó cuatro años más tarde, en 1987, Raquel Martínez García (véase cuadro 1).

El hecho de que todos y todas hayan ingresado a la docencia en la década de 1980 contribuyó a que tomaran una posición política-gremial del lado de los autodenominados “maestros democráticos”, quienes en esa década se enfrentaron, en varios estados de la República Mexicana y su capital, al férreo control del magis-

¹ El sentido atribuido al término “zona de castigo” se relaciona con un lugar al cual las y los docentes no desean ser enviados a trabajar por tratarse de zonas muy alejadas y/o carentes de servicios públicos, al cual son asignados aquellos quienes la autoridad educativa desea castigar por algún motivo, en especial político.

Cuadro 1. Nombre de los docentes entrevistados, año de su inicio en la docencia, escuela en la que comenzaron a trabajar y la ubicación de la misma.

Nombre	Año de inicio en la docencia	Primaria pública	Ubicación
María de los Ángeles Pérez Vega	1980	"Genoveva Cortés"	Pueblo Santa Cruz Meyehualco, Iztapalapa
Jorge Máximo González Núñez	1980	"José Dolores Medina"	Unidad Habitacional Ejército Constitucionalista, Iztapalapa
Rogelio Estrada Pardo	1981	"Albino García"	Unidad Santa Cruz Meyehualco, Iztapalapa
Alberto Sánchez Cervantes	1983 ²	"Julio Cortázar"	Unidad Habitacional Ignacio Zaragoza, Iztapalapa
Norma Rodríguez Orozco	1983	"J. Concepción Rivera"	Colonia Santa María Aztahuacan, Iztapalapa
Raquel Martínez García	1987	"Julio Cortázar"	Unidad Habitacional Ignacio Zaragoza, Iztapalapa

Fuente: entrevistas con María de los Ángeles Pérez Vega, Jorge Máximo González Núñez, Rogelio Estrada Pardo, Alberto Sánchez Cervantes, Norma Rodríguez Orozco y Raquel Martínez García.

terio nacional que se esforzaba por mantener la corriente dominante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Vanguardia Revolucionaria. En seguida una cita del profesor Jorge Máximo:

Yo era de los profes que hacía cuestiones por instinto, pues hacíamos colectas en la escuela y las llevaba al plantón del Zócalo, porque [los democráticos de otros estados] venían mucho al Zócalo, desde aquel entonces... llevaba cosas para solidarizarme con ellos... yo ni sabía quién era la CNTE, pero sabía que eran compañeros en lucha; solidariamente con mi instinto, agarraba las cosas y me las llevaba allá... [González, 2013c].

En este relato el profesor menciona dos veces el término "instinto". Posiblemente tal instinto fue conformado, en parte, en las distintas experiencias que Máximo vivió en su infancia llena de carencias y en su participación en las luchas estudiantiles de la ENM, lo que lo llevó tempranamente en su carrera a tomar una postura política en el ámbito de su gremio.³

² Durante el ciclo anterior (1982-1983), el maestro Alberto Sánchez estuvo laborando en el área de la educación especial.

³ Estoy consciente de que hay casos de docentes que crecieron en condiciones similares a las del profesor Max y que han tomado posturas muy distintas e incluso antagónicas a las suyas.

Como el profesor Máximo González, el resto de las y los docentes narradores conocieron gradualmente el movimiento de la corriente democrática y se adherieron a él. A la par de la lucha que daban los contingentes de los estados, en la Ciudad de México se conformó un movimiento local que dio lugar, según registra Agustín Becerra, a la creación de distintas organizaciones como la Promotora de Lucha del Consejo Central de Lucha a principios de los ochenta, la Coordinadora de Lucha de los Trabajadores de la Educación-DF (CLUTE-DF) en la segunda mitad de la década y los regionales Norte y Oriente, los cuales fueron protagonistas en el movimiento magisterial de 1989 (Becerra, 1998).

El caso de Rogelio Estrada es quizá, de entre las y los entrevistados, el de mayor precocidad en el protagonismo de la lucha sindical. Ya en su primera escuela, la primaria “Albino García”, era miembro del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM). El MRM nació a finales de la década de 1950 en la lucha del magisterio de la Sección 9 de la Ciudad de México para recuperar una representación sindical legítima y democrática y por mejores condiciones salariales. Como relatan Enrique Ávila y Humberto Martínez, a finales de la década de 1950 el gremio docente peleó junto a otros trabajadores sindicalizados del país, como los telegrafistas y los ferrocarrileros (Ávila y Martínez, 1990).

El maestro Rogelio fue expulsado de la escuela “Albino García”, según él mismo narró, por su participación en un paro laboral efectuado en esa escuela en el marco del movimiento magisterial por salario y democracia sindical. Agregó que mediante una negociación entre sus compañeros del MRM y la autoridad educativa pudo evitar ser cesado definitivamente de la docencia pública, ya que cuando sufrió la expulsión aún no contaba con seis meses de servicio y por lo tanto no tenía plaza laboral definitiva (Estrada, 2014c).

Después de su salida de la escuela “Albino García” el profesor trabajó en la primaria “Margarita Maza de Juárez”, en la Delegación Iztacalco. Ahí se sintió observado por el grupo sindical Vanguardia Revolucionaria y por las autoridades educativas:

Me pusieron marcaje personal: “a este me lo cuidas”, “este no me lo dejes mover”, “este ya tiene ese sello” [...] te etiquetaban... porque Vanguardia Revolucionaria tenía una íntima relación con las autoridades... hablar de directores, supervisores...

No estoy sugiriendo una relación determinista entre infancia con carencias-lucha gremial disidente.

jefes de sector, era hablar de Vanguardia Revolucionaria... ellos le hacían el trabajo sindical sucio al sindicato [Estrada, 2014c].

El testimonio del profesor refiere la presencia del sindicato en la vida cotidiana de las escuelas y las tensiones que generaba, así como la imbricación entre las distintas jerarquías de la autoridad educativa y las del ámbito sindical, tal como lo describe Etelvina Sandoval (1997, 2016). Los tiempos a los que se refiere Rogelio Estrada son los de principios de la década de 1980, y él ya había elegido a la disidencia sindical como su postura ante los esfuerzos de dominio del grupo hegemónico.

Conforme los años transcurrían, el movimiento de los democráticos capitalino crecía y más docentes se adherían a él, entre ellos los entrevistados. María de los Ángeles Pérez dijo que acudió a la primera marcha magisterial en la primera mitad de la década de 1980, cuando todavía daba clases en la primaria “Genoveva Cortés”. Rogelio Estrada llegó en 1984 a la escuela “Julio Cortázar”, donde ya se encontraba Alberto Sánchez como profesor. Entre los dos conformaron una mancuerna de trabajo pedagógico y político relacionado con la aplicación de las técnicas Freinet y el movimiento gremial democrático. Años después, en 1987, Raquel Martínez llegó a esta misma escuela y se adhirió a ambos proyectos.

Propuestas pedagógicas desde las y los docentes

Máximo González narró que por 1987 o 1988 llegó a la Zona Escolar 85 de Iztapalapa, a la que describió como “muy politizada” (González, 2013c). Ahí inició su trabajo docente en la primaria “Gral. Herminio Chavarría”, ubicada en Santa María Aztahuacan Zona Urbana. A esta misma zona pertenecía la escuela “J. Concepción Rivera”, donde trabajaba Norma Rodríguez. Ambos se involucraron en el movimiento de los democráticos en el Regional Oriente, el cual fungía como entidad local de lucha política. La primaria “Julio Cortázar” y la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fueron espacios de reunión del Regional Oriente. Trabajadores sindicalizados de la ENEP fueron el vínculo para que los y las profesoras accedieran a sus instalaciones. A continuación una cita del profesor Jorge Máximo:

Ahí [en la zona 85] es cuando empiezo a tener contacto con compañeros tanto políticamente como pedagógicamente. Por ejemplo, me acuerdo de que [el maestro] Pedro Gabriel Jiménez, que era de la comisión pedagógica, tenía una gacetita que se llamaba *El Gusanito Medidor*, y que yo le preguntaba que porqué tenía tantos

[no se entiende palabra] tan bobitos, me decía: “es que es para niños de primero y segundo” ...pero yo le empiezo ya a ver chiste a algo. En mis demás escuelas no había pasado nada, pedagógicamente nada de trascendencia... entonces cuando llego a esta zona y veo por primera vez que incluso los maestros se conocen [...] conozco el trabajo sindical de este grupo y también conozco las primeras propuestas pedagógicas [González, 2013c].

En su narración, el profesor Máximo González evoca la importancia que tuvo para su formación docente haberse encontrado con colegas que, además de estar movilizados por la causa sindical, realizaban proyectos pedagógicos autogestionados. Antes de llegar a la zona 85, comentó, ya había iniciado su participación en el movimiento gremial, sin embargo fue hasta su llegada a esta zona que pudo observar a colegas cuyos esfuerzos combinaban lo político-sindical con propuestas pedagógicas. El profesor consideró a este descubrimiento como determinante en su carrera.

Como en el relato de Máximo González, en el resto de los testimonios de los entrevistados se observa el sentido de importancia otorgado a los temas de enseñanza. En varios de ellos es claro también cómo el movimiento político-gremial significó incluso un espacio para el político-pedagógico. Por un lado, Norma Rodríguez y Jorge Máximo, en la zona 85, lograban publicar producciones autogestionadas; por otro lado, Rogelio Estrada, Alberto Sánchez y Raquel Martínez, en la primaria “Julio Cortázar”, usaban las técnicas Freinet y se apropiaron y dieron vida a un proyecto sugerido por la SEP denominado “Laboratorio-Museo Escolar”. Al mismo tiempo, ambos grupos colaboraron en el Regional Oriente en la lucha por mejor salario y democracia sindical. Como mencioné antes, Becerra ubica a la región oriente como una de las más fuertes e influyentes en la trayectoria del movimiento magisterial capitalino en 1989 (Becerra, 1998, p. 62).

Raquel Martínez García relató cómo en sus primeros años de docencia utilizó técnicas Freinet con sus alumnos. Esta profesora enfrentó las expectativas de los padres de familia como una tensión que repercutía en su desempeño. A continuación un fragmento de su narración:

En ese primer año lo que yo implementé fue la conferencia, el diario escolar, y empecé a hacer mis pininos con el método natural... me metí a leer lo del método natural... este... hacía las dos cosas... por ejemplo, llegábamos y les decía a los niños: “Saquen su cuaderno de cuadros”, y les ponía la plana de la letra que tocara, si era la P o la T, hacíamos una plana, la terminaban rapidísimo, se las revisaba y les



Foto 1. El profesor Jorge Máximo González Núñez muestra una de las gacetas infantiles editadas por maestros de Iztapalapa en los años ochenta.

Fuente: Archivo personal del autor.

decía: “Ahora sí ya guarden el cuaderno y ahora sí ya vamos a empezar a trabajar” [...] y esta plana era así como para que los papás dijeran: “Ah, sí trabajaron... sí hicieron algo en la escuela” ...esa era la única intención, no me servía para más... y empezaba a poner en práctica el método natural, a hacer al clase dialogada: “¿Y tú qué hiciste?, ¿a dónde fuiste?”, “pues yo fui a ver los aviones”, “¿quiénes más han visto los aviones?”, “pues yo ya he viajado en avión”, “¿ya viajaste en avión?, ¿y cómo es un avión por dentro?” ...y después de diez minutos de diálogo, ahora sí ya pasaba y escribía el texto: “Antonio fue a ver los aviones” [Martínez, 2014b].

En su testimonio, la maestra comentó haber adoptado la postura política-pedagógica de la Escuela Moderna desde su primer año de docencia en la escuela “Julio Cortázar”. Al llegar a este plantel en el ciclo escolar 1987-1988 fue invitada por algunos de sus colegas a conocer las prácticas freinetianas adoptadas por ellos.

La fundación del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna

El convencimiento de varios docentes de la primaria “Julio Cortázar” por las técnicas Freinet como alternativa pedagógica los llevó, en octubre de 1987, a unirse con maestras y maestros de otras escuelas para crear una asociación civil que difundiera la práctica de la Escuela Moderna en las primarias oficiales de la Ciudad de México. Esta asociación lleva desde entonces el nombre de Movimiento Mexicano para

la Escuela Moderna (MEM). Una descripción detallada sobre el origen de este colectivo puede encontrarse en un trabajo anterior a este (Páez, 2016).

La intención del MEM era que lo freinetiano trascendiera a las escuelas públicas. Varios de los integrantes del grupo habían visitado escuelas particulares freinetianas en la Ciudad de México y uno de ellos, Alberto Sánchez, lo había hecho en España, quedando positivamente impresionados de lo observado en ellas.

Los primeros antecedentes de la trayectoria del MEM pueden encontrarse en un encuentro entre maestros justo a la mitad de la década de 1980. Alberto Sánchez narró cómo en la segunda mitad de 1985 él y Rogelio Estrada acudieron a una reunión previa al lanzamiento de una revista especializada en temas educativos de nombre *Cero en Conducta*, editada por la asociación civil Educación y Cambio, encabezada por el profesor normalista de la ENM Ramiro Reyes Esparza. Ahí un grupo de docentes de escuelas primarias públicas se encontró; varios de ellos eran de la zona oriente de Iztapalapa y con pocos años de servicio. Los maestros compartieron inquietudes y conformaron un círculo de estudio sobre la Escuela Moderna freinetiana cuyas reuniones tenían lugar en casa de la madre de Alberto Sánchez (Sánchez, 2015).

Este grupo buscó al profesor Ramón Costa Jou, exiliado español reconocido por ser uno de los introductores de la perspectiva freinetiana en México, y analizó junto con él la obra *Las invariantes pedagógicas* de Célestin Freinet en la escuela particular “Ermilo Abreu Gómez” en la zona de Tepepan, de la cual Costa Jou fue fundador. El grupo de estudio tuvo distintas reuniones hasta su desintegración algún tiempo después. Sin embargo, algunos de los docentes permanecieron con la intención de difundir las técnicas Freinet en la escuela pública mexicana y con este objetivo principal fundaron, el 3 de octubre de 1987, junto a otros docentes interesados, el Movimiento Mexicano por la Escuela Moderna (Sánchez, 1991).

En la foto 2 aparecen varios maestros en la primaria “Julio Cortázar” acompañados por el profesor José de Tapia Bujalance, quien, como Ramón Costa Jou, fue uno de los exiliados españoles introductores de la Escuela Moderna en México.

Varios de los fundadores de este grupo freinetiano fueron también integrantes de la Comisión Pedagógica del Regional Oriente. El MEM fue creado en el periodo previo a “La Primavera Magisterial de 1989”, denominada así por la maestra Martha de Jesús López (1995). Todos los entrevistados participaron en el movimiento, incluso Rogelio Estrada, Alberto Sánchez, Raquel Martínez y Máximo González expresaron haber sido representantes de escuela o de zona. A continuación un fragmento de la narración de Raquel Martínez García:

Así fue ese año [1989] entre estar en la reunión [sindical] y luego los sábados en la reunión del MMEM... ¡no, no, no!, sí fue muy drástico [...] porque pues prácticamente todo el tiempo me la pasaba en este asunto de la militancia del MMEM, la militancia del rollo sindical [Martínez, 2014c].

En abril de 1989, el mes en cual inició el paro magisterial, la maestra Raquel no cumplía aun los dos años de servicio, sin embargo en este fragmento de su relato hace uso de su pasado y lo trae al presente, como lo proponen Pisani y Jemio (2013), para autodescribirse en sus inicios como una docente militante que atendía dos frentes: por un lado la lucha sindical y por el otro el trabajo con el MMEM.

Este texto no ofrece espacio suficiente para dar cuenta del trabajo de más de treinta años de estos maestros, dos de ellos ya jubilados, sin embargo es pertinente señalar que esta militancia, la cual considero como pedagógica y gremial, la han mantenido durante toda su trayectoria, por supuesto, no exenta de altibajos y de cambios de escenarios y formas de hacer. Dos de los maestros dejaron la



Foto 2. De izquierda a derecha, los docentes Alfredo García, Margarita Téllez, Alberto Sánchez, José de Tapia y Florentino en una imagen de la década de 1980 en el plantel de la escuela primaria “Julio Cortázar” en Iztapalapa.

Fuente: cortesía de Alberto Sánchez.

docencia para ingresar a otros espacios del ámbito educativo como funcionarios de dependencias gubernamentales como la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, la SEP y más recientemente la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). En esos espacios han intentado laborar bajo las premisas del trabajo colectivo y pedagógico en las que se formaron al cursar la ENM y durante sus primeros años como docentes.

Por otro lado, los que se quedaron en las escuelas han continuado con su participación, tanto en la elaboración de proyectos pedagógicos autogestionados como en el movimiento gremial. Sin embargo, las diferentes coyunturas en la trayectoria del magisterio capitalino y sus condiciones laborales han moldeado también las características de su movilización y el trabajo en las escuelas.

REFLEXIÓN FINAL: SUBALTERNIDAD Y MEMORIA EN UNA GENERACIÓN DE MAESTROS

Ezpeleta y Rockwell señalaron, para el caso de México, que “la variable relación entre escuela y clases subalternas también se expresa en la historicidad de la relación entre el Estado y los maestros, quienes como trabajadores y por su origen son parte de las clases subalternas” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, “Una relación construida en los procesos de control y apropiación”, § 25). Agregan que los maestros se encuentran inmersos en un entramado de procesos que van entre la apropiación y el control, que explica la construcción cotidiana de las escuelas. La historicidad de esta pertenencia se encuentra presente en las memorias de los años ochenta, tal como me fue relatada por los profesores entrevistados.

Al seguir la reflexión de las investigadoras Alejandra Pisani y Ana Sofía Jemio, considero que esta historia oral temática presenta a las “memorias subalternas” (Pisani y Jemio, 2013, p. 58) de las y los docentes que visibilizan el origen de una formación política-pedagógica en el pensamiento de la izquierda vigente en los últimos años de la década de 1970 y en la de 1980. En estas historias el espacio sociocultural e “historizado” de la ENM se descubre como formativo no solo a partir de lo que se enseñaba en las aulas sino en las relaciones que propiciaba entre maestros y alumnos, entre estudiantes y entre maestros, alumnos y autoridades escolares. Es decir, fue un espacio en el cual las y los normalistas configuraron las primeras redes de colaboración política-pedagógica y se posicionaron en ellas. Estas memorias subalternas dejan ver también cómo las y los entrevistados recuerdan su ingreso a la carrera docente. Ellas y ellos, siendo muy jóvenes, debieron enfrentarse al grupo de estudiantes y a la responsabilidad que esto implicaba, además de tener

que buscar, gradualmente, la postura pedagógica y política que adoptarían en su cargo como maestras y maestros de escuelas públicas.

Al existir muchas voces condenatorias hacia el magisterio movilizad y disidente, en especial hacia aquellos de la corriente democrática, creo importante registrar y visibilizar con cuáles “usos del pasado” (Pisani y Jemio, 2013, p. 58) los y las profesoras relatan su historia. Los testimonios revelan una cultura magisterial (entre muchas otras) de reflexión y militancia pedagógica, de trabajo colectivo, de fuertes convicciones y de una constante búsqueda de alianzas con el otro para construir por sí mismos las condiciones de posibilidad de incidir en la gestión escolar.

El entrecruzamiento interpretativo realizado entre los testimonios orales de maestros entrevistados y la trayectoria de la lucha del movimiento magisterial a partir de finales de los setenta y hasta finales de los ochenta revela ciertos aspectos comunes de esa cultura compartida. Hice inferencias sobre cómo el origen de los docentes en familias pobres y su formación en la ENM contribuyeron a potenciar su formación política a la par de la pedagógica. Esto fue posible debido a sus experiencias dentro de la Normal al participar en los movimientos estudiantiles, los grupos políticos, culturales y de estudio, además del contacto con algunos profesores de la institución. Lo que encontré en las historias orales, y los sentidos atribuidos en ellas por las y los docentes, me reveló un enlace entre las vivencias personales y la construcción de una trayectoria de identificación con una militancia político-pedagógica.

Fuentes

Bibliografía

- Aceves, J. E. (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En G. de Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida* (pp. 9-15). Ciudad de México: Instituto Mora.
- Alumnos de Barbiana (1975). *Carta a una profesora*. Ciudad de México: Ediciones de Cultura Popular.
- Ávalos, M. D. (2002). *Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en educación primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)* [Tesis de maestría no publicada]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Ávila, E., y Martínez, H. (1990). *Historia del movimiento magisterial (1910- 1989)*. Ciudad de México: Ediciones Quinto Sol.
- Becerra, A. (1998). *Proceso de democratización de la Sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el marco de acción de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. 1989* [Tesis de licenciatura no publicada]. Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

- Domingo, J., Luengo, J. J., Luzón, A., y Martos, J. M. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Perspectivas docentes*, (35), 12-22, recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28310734_Historias_de_vida_e_historia_oral_en_educacion.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 101-117). Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Ezpeleta, J., y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, (37). Recuperado de: http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP_37/CP37.7J_ustaEzpeletaElsieRockwell.pdf.
- Herrejón, C. (2013). Buscando los goznes en la biografía de Hidalgo. En M. Bazant (coord.), *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques* (pp. 41-51). Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional del Maestro. Sus orígenes*. Serie DIE tesis 26. Ciudad de México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- López, M. J. (1995). *La primavera magisterial. Sección 9 del SNTE en 1989* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243- 250. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>.
- Páez, J. (2014). Diario de campo. Registro de la observación etnográfica en redes docentes de Iztapalapa, Ciudad de México [manuscrito].
- (2016). Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 4(8), 201-229. Recuperado de: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/issue/view/9>.
- (2018a). *La apropiación de la gestión pedagógica de la escuela por maestras y maestros democráticos del Oriente de Iztapalapa (1980-2014)* [Tesis de doctorado no publicada]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- (2018b). La Escuela Nacional de Maestros y el profesorado disidente de la Ciudad de México: procesos de memoria desde la resistencia. *PuntoCUnorte*, (7), 129-152. Recuperado de: <http://www.cunorte.udg.mx/puntocunorte/revistas/7>.
- Pisani, A., y Jemio, A. S. (2013). Producción de fuentes orales y construcción de un archivo testimonial sobre el genocidio en Tucumán, Argentina. Reflexiones en torno a una experiencia. En L. Robson y M. Mastrángelo (comps.), *Desde las profundidades de la historia oral* (pp. 57-80). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, A. (1991). *Por una pedagogía autogestiva en la escuela pública. Apuntes de una experiencia* [manuscrito inédito]. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Sandoval, E. (1997) *Los maestros y su sindicato*. Ciudad de México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN).

LA HISTORIA ORAL:

USOS Y POSIBILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

——— (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 171-186. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27047597008.pdf>.

Película

Corti, P. (productor) y Le Chanois, J. P. (1949). *L'école buissonnière* [cinta cinematográfica]. Francia: Coopérative Generale Cinema Francais.

Entrevistas

Estrada, R. (2014a, 23 abr.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
——— (2014b, 23 y 30 abr.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
——— (2014c, 21 may.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
González, J. M. (2013a, 30 abr.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
——— (2013b, 7 may.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
——— (2013c, 5 jun.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
Martínez, R. (2014a, 8 mar.). Entrevista Personal. Ciudad de México. México.
——— (2014b, 12 abr.). Entrevista Personal. Ciudad de México. México.
——— (2014c, 23 ago.). Entrevista Personal. Ciudad de México. México.
Pérez, M. A. (2013, 26 oct.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
——— (2014, 31 may.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
Rodríguez, N. (2014, 9 jul.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
Sánchez, A. (2014, 14 jun.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.
——— (2015, 7 nov.). Entrevista personal. Ciudad de México. México.

Un pasado lejano y una historia reciente. De Madera a la gran ruptura, 1961-1969. Ecos utópicos del normalismo rural

HALLIER ARNULFO MORALES DUEÑAS

INTRODUCCIÓN

Durante la reconstrucción del Estado mexicano de la primera mitad del siglo XX, las Normales Rurales (NR) experimentaron una atmósfera conflictiva, desde su nacimiento, expansión y problemáticas, tales como el espionaje del Estado y la narrativa de sospecha que se creó desde la Dirección Federal de Seguridad (DFS). La cercanía, simpatía y participación que tuvieron en movimientos sociales y políticos, en un contexto de emergencia de luchas de liberación nacional a la sombra de la Revolución Cubana, la Guerra Fría o la ambivalencia en búsqueda de la modernidad, son los elementos que le otorgan relieve a una historia en construcción que anuncia un camino complicado y de retos a un subsistema educativo que deambula entre el olvido y la resistencia.

El andamiaje teórico del presente trabajo se enmarca en la historia del tiempo presente propuesta por Julio Aróstegui y Eugenia Allier, así como en la historia oral de Paul Thompson y Phillipe Joutard, dentro de un marco interpretativo sostenido desde la historia social de la educación expuesta por María Esther Aguirre y Santos Juliá. Los testimonios obtenidos a través de entrevistas a profesores egresados de la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Zacatecas, permiten recuperar voces sobre espacios y momentos comunes del proceso histórico aquí analizado.

La historia oral (HO) ofrece posibilidades diversas para acercarnos al pasado y sus ecos de presente. Permite el cruce interdisciplinario al interior de lo histórico, ese cruce de caminos de voces ocultas, mostrar a quienes no la tienen dentro de las narrativas de poder; cada individuo es un actor en la historia (“cada individuo é ator da história”) (Joutard, 2000, p. 7), de los testimonios aprendemos a reconstruir

la memoria, de escuchar esas voces entendemos su pasado y aprendemos a comprender nuestro presente. Es una perspectiva necesaria para enriquecer la historia del tiempo presente (HTP), entendida como “la interpretación de la historia, las sociedades y las culturas en proceso de cambio a través de la escucha y registros de las memorias y experiencias de sus protagonistas” (Thompson, 2004, p. 15); acercarse a esas vidas desde los testimonios y memorias “es una puerta que se abre hacia la comprensión de la sociedad en la que vive” (Mariezkurrena, 2008, p. 229); no debemos olvidar que “el presente humano es perfectamente susceptible de conocimiento científico” (Bloch, 2019, p. 42).

La HTP permite razonar el acontecer del normalismo rural, sus raíces, efectos, resonancias y alternativas de futuro. Abre la posibilidad de construir, desde un tiempo contemporáneo, explicaciones a los procesos sociales de esa “historia de lo inacabado, de lo que carece de perspectiva temporal (de una historia de los procesos sociales que todavía están en desarrollo), [de] una historia que se liga con la coetaneidad del propio historiador” (Allier, 2018, p. 103), frente a la historiografía tradicional que se caracteriza por el análisis de “situaciones históricas de las que cabe decir que están concluidas, [cerradas, sin voces testimoniales], la dificultad aquí es, lógicamente, cómo captar y cómo analizar históricamente esas situaciones inacabadas” (Aróstegui, 2004, p. 44). La categoría de análisis temporal de *presente* encuentra una justificación desde la propuesta de Julio Aróstegui, quien propone la noción de *generación* para interpretar el fenómeno social.

Por su parte, la historia social de la educación “fermenta y explica los procesos histórico-sociales y sus implicaciones en los múltiples escenarios educativos” (Aguirre, 2015, p. 17), identifica los sedimentos albergados dentro de un proceso educativo, de repercusión, más allá del ámbito escolar; hace referencia a las relaciones sociales desde una perspectiva multiparadigmática, optando por un camino empírico en la construcción de objetos de estudio (Juliá, 1989, p. 27).

La recuperación de voces de la “generación transmisora” (Allier, 2018, p. 103) desde el catalizador de la HO hace pertinente señalar que se está frente a una HTP, exponente de varias coyunturas y momentos fundacionales del normalismo rural mexicano, narrados por distintas generaciones de profesores, narrativa histórica de la coetaneidad, toda vez que es un proceso social y educativo vigente, con protagonistas vivos y desenlace desconocido.

Se parte de la hipótesis que señala: “la relación entre las Normales Rurales y el Estado mexicano fue fracturada de manera irreversible a partir del ataque al cuartel de Madera en Chihuahua”. El suceso sirvió para construir una narrativa gubernamental

mental que sostenía la deformación del papel educativo a causa de la formación política recibida al interior de las NR, generando una imagen de desconfianza que culminó con el cierre de 14 de las 29 instituciones del país. Madera marcó no un distanciamiento sino una ruptura entre el proyecto de educación normalista rural y el Estado mexicano, actores que de pronto dejaron de transitar la misma ruta que les vio nacer.

Estas líneas pretenden mostrar ese paisaje fragmentado que encierra la cartografía histórica donde emergen tres lugares de una memoria herida (Traverso, 2018): la fragmentación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), el levantamiento guerrillero en Madera, Chihuahua y el cierre o transformación de las NR. Para ello se plantean las preguntas: ¿Qué historia se ha reconstruido de las NR de 1961-1969, cuál memoria pervive, qué recuerdos tenemos? ¿Cuál fue la razón del cierre de NR en 1969? ¿La causa está en Tlatelolco 1968 o en Madera 1965? Si la organización estudiantil, FECSM, era tan fuerte políticamente en los sesenta, ¿qué impidió la conservación de sus NR? ¿El estudiantado no protestó para mantener sus escuelas? ¿La historia combativa es mito, ilusión o realidad? ¿Cuál fue la causa de la fractura dentro de la FECSM? ¿Qué es el Consejo Nacional Permanente (CNP) y el Comité Nacional (CN) de la FECSM?

La historia del normalismo rural ha sido compleja. Es posible señalar que en el 2020 apenas se conoce una incipiente historia de tan emblemáticas instituciones (Hernández, 2015; Ortiz, 2019; Civera, 2013), donde los vaivenes políticos marcan su devenir en repetidas ocasiones y latitudes (Navarro, 2015; Morales, 2018). El movimiento estudiantil gestado en el normalismo rural se ha visto de manera periférica, de impacto intrascendente, de corte provinciano y regionalista. El estudio prosopográfico permite que cobre rostro, perfil y voz (Spielmann, 2015, p. 16). Hacia mediados del siglo XX mexicano emergió una juventud que reclamaba una participación social y recibió un tratamiento desde el poder que insistía en señalarle que a las sociedades estudiantiles únicamente les corresponde lo escolar.

El tema social y educativo aquí abordado tiene la peculiaridad de ser uno en el cual, a la luz de cincuenta y un años de distancia, como Fritz Glockner señala al abordar la guerrilla en México, pareciera que todo ha quedado saldado, “pero en el subsuelo, en las cajas herméticas de la memoria, aún siguen retumbando los momentos de represión, las acciones irracionales que han otorgado una de las más grandes e injustificadas palizas a los estudiantes de nuestro país” (Glockner, 2019, p. 18), década de la ruptura, “*momentum* que cierra una época y abre otra” (Traverso, 2018, p. 24) en la historia política del país y educativa del normalismo rural.

Las fuentes documentales consultadas corresponden al Archivo General de la Nación (AGN), fondo de la Dirección Federal de Seguridad (DFS); al Archivo Histórico de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas (AHENRGMRS), fondo Escuela Normal Rural, sección Administración académica, subsección Alumnos, serie Sociedad de Alumnos “Lázaro Cárdenas del Río”, y a testimonios orales de exalumnos protagonistas del proceso analizado, fuentes primarias que sustentan la investigación.

CHIHUAHUA. LA NUEVA REVOLUCIÓN

La gran promesa de la Revolución mexicana fue el reparto de tierras. Chihuahua, al iniciar la década de 1960, experimentaba un retraso enorme en ese rubro. Nuevos latifundios emergieron, acrecentando la desigualdad en la población. El gobierno federal, desde el periodo de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), entregó certificados de inafectabilidad, que impedían aplicarles efectos de distribución para cultivo agrícola a dichos predios. La acumulación de tierras en pocas manos logró que la entidad mantuviera en 1962 doscientas concesiones, un caso, “la familia estadounidense Jeffers, dueña de cien mil hectáreas en las cuales pastaban diez mil cabezas de ganado” (Castellanos, 2007, p. 66). La sierra, fuente de recursos madereros con sus extensos bosques, también estaba concesionada entre políticos, banqueros e industriales.

Bosques de Chihuahua, empresa propiedad de grupo Vallina (dueño del cuarto banco más importante del país, Banco Comercial Mexicano), además de la participación de Carlos Trouyet, Baillères, así como exgobernadores, concentraban más de un millón de hectáreas en la zona de influencia del municipio de Madera. Pueblos enteros que vivían en esas tierras antes de 1940 comenzaron a ser retirados con la llegada de dicha empresa. Campesinos “fueron expulsados de sus viviendas, detenidos, torturados, asesinados. Además, durante la indiscriminada tala de la zona boscosa quedaron al descubierto miles de hectáreas cultivables que fueron repartidas entre caciques de la región: Roberto Schneider, Alejandro Prieto, Tomás Vega Portillo y José Ibarra, quienes velaron por sus intereses y los de la empresa mediante el uso de sus guardias blancas” (Castellanos, 2007, p. 67).

Un tercio de las hectáreas en Chihuahua lo acaparaban latifundios, distribuidos entre 300 propietarios, aproximadamente cada uno con 20 mil hectáreas, mientras un ejidatario promedio contaba con 45, frente a cerca de 50 mil que esperaban dotación de tierras sin respuesta a causa de los certificados de inafectabilidad (Valdés, 1983, pp. 297-298).

El contexto político auguraba la emergencia de numerosos conflictos sociales, un movimiento por la tenencia de la tierra y el reparto agrario que la Revolución mexicana no resolvió (Vargas, 2015). El país presentaba un cuadro que mostraba un “México autoritario, con un modelo económico que había distorsionado la estructura social concentrando el ingreso en unas cuantas manos” (Peña, 2014, p. 209). En Chihuahua, como en otras latitudes del país, “la lucha agraria había cobrado impulso con el apoyo del alumnado y magisterio de las escuelas Normales Rurales” (Castellanos, 2007, p. 71); es necesario identificar cuál coordinada política de la época transcurrió durante la década de 1960, “las vías legales, democráticas y de lucha pacífica están clausuradas, ya sean por la corrupción, la captación o, como han experimentado, la represión” (Glockner, 2019, p. 26).

La Unión General de Obreros y Campesinos de México (UGOCM) fue la plataforma de organización de masas del Partido Popular Socialista (PPS), protagonista de las luchas por la tierra en Chihuahua, capitaneada a nivel nacional por Jacinto López y en el estado por Álvaro Ríos, con fuerte presencia en el municipio de Madera, bajo la dirigencia de Arturo Gámiz y Salvador Gaytán. Las invasiones de tierras de latifundios rápido consolidaron su prestigio y recibieron el ataque de guardias blancas y gobierno estatal.

Arturo Gámiz, desde el Segundo Encuentro en la Sierra (1965) –asamblea de organizaciones populares ajenas a la órbita gubernamental que definió las alternativas de lucha social ante la ausencia de justicia a sus demandas– fue claro en su táctica armada como ruta para llegar al socialismo, criticando a “los intelectuales, al Partido Popular Socialista [PPS], al Partido Comunista de México [PCM], y a los movimientos obreros y estudiantiles por considerarlos parte del juego del poder del Estado” (Castellanos, 2007, p. 78). Por su parte, el maestro José Santos Valdés (JSV), supervisor de NR en la Zona Norte del país, reconocido líder magisterial de izquierda, declararía no estar de acuerdo en la táctica, aunque reconocía: “podrán estar equivocados en los medios pero no en la meta”.

En febrero de 1964 arrestaron a Arturo Gámiz junto a Elizabeth Ramírez de la Torre, a Gloria Guzmán Morales, de la Normal Rural de Saucillo y a cinco campesinos más, por el delito de despojo de inmueble, y posiblemente por asociación delictuosa (AGN, pp. 58-65), por encabezar y dirigir a los campesinos que invadieron los predios particulares en el municipio de Madera, Chihuahua. Gámiz ingresó a la Penitenciaría del Estado el 22 de febrero de 1964, saliendo bajo fianza el 4 de marzo del mismo año; “tras su excarcelación, el profesor normalista se internó en la sierra chihuahuense haciéndose llamar ‘Ernesto’, en alusión al *Che*

Guevara” (Illades, 2018, pp. 106-107). El ejemplo revolucionario cubano resonó más allá del Caribe americano, en el semidesértico norte de México.

La discrepancia en la táctica viraba en la ambivalencia: ¿reforma o revolución?, “la revolución cubana ofreció un modelo alternativo. Después de todo, el socialismo no era un concepto extraño para los maestros rurales; Cárdenas lo había convertido en un elemento de la educación rural durante la década de los treinta” (Padilla, 2019, p. 144). Los maestros rurales cardenistas como José Santos Valdés guardaban simpatías y esperanzas por construir el socialismo en México, utilizando como brújula la Constitución Política de 1917 (Valdés, 1983; Vaughan, 2001; Valdés, 1968). Para la “generación del desencanto” (la nueva izquierda) y del fin del “milagro mexicano”, la Cuba socialista abría una expresión fresca, vigorosa, como horizonte para transformar desde las cenizas al régimen caduco que se apropió de la Revolución mexicana.

Épica acción insurgente tuvo lugar el 23 de septiembre de 1965. Trece insurrectos del Grupo Popular Revolucionario (GPR) se lanzaron contra alrededor de 120 soldados alojados en el cuartel militar de Madera, Chihuahua (Montemayor, 2009, p. 28). El saldo, ocho guerrilleros y cuatro soldados muertos; cinco lograron romper el cerco militar y escapar. Trece jóvenes en acción sincronizada pretendían recibir apoyo de otros insurrectos que les brindarían armamento y apoyo militar. El plan incluía regresar a la sierra después de lograr el golpe castrense. Empezaron la táctica insurgente detallada en el famoso manual sesentero, *Guerra de guerrillas*, del icónico Ernesto Guevara de la Serna, primera expresión insurgente después del proceso revolucionario de inicios del siglo XX en México.

Arturo Gámiz, junto al doctor Pablo Gómez, encabezaron la guerrilla; los acompañaron Salomón Gaytán, campesino; Rafael Martínez Valdivia, profesor en Basúchil; Miguel Quiñones Pedroza, director de la Escuela Rural Federal de Ariseáchic; Óscar Sandoval, alumno de la Escuela Normal del Estado en Chihuahua hasta noviembre de 1964; Emilio Gámiz García, estudiante y hermano de Arturo, y se supone que el profesor Manuel Peña González, que procedía de Zacatecas, y Antonio Escobal Gaytán (Valdés, 1983, p. 346).

Fuerte sonaba por el continente americano la premisa guevariana: “El primer deber de todo revolucionario es hacer la revolución”, ante ella, el manual guerrillero establece: “Las fuerzas populares pueden hacer y ganar una guerra contra el ejército, no siempre hay que esperar a que se den todas las condiciones para la revolución, y en América subdesarrollada, el terreno de la lucha armada debe ser fundamentalmente el campo” (Hernández, 2017, p. 38).

El ataque al cuartel de Madera marcó la ruptura de una cartografía política donde el Estado se reclamaba como el genuino representante y guardián de la Revolución mexicana. Muestra las andanzas del marxismo tropical en México. Del Moncada a Madera hay más que similitudes simbólicas, “representó un poderoso imán para algunos sectores de la izquierda latinoamericana, marxista y nacionalista” (Pettinà, 2018, p. 98), Chihuahua lo ejemplifica.

Respecto a la influencia del movimiento social en las NR, el doctor César Navarro (gen. 1968) considera que esta se daba a través del líder, Arturo Gámiz, de quien rememora su visita a la NR de San Marcos durante su estancia estudiantil en 1962 al cursar el nivel de secundaria:

Él siempre tuvo mucho contacto con las Normales Rurales. A veces también fue muy crítico de ellas, sobre todo de la de Salaces, de los hombres. Arturo tuvo mayor colaboración de las alumnas de Saucillo, de sus dirigentes.

Un día nos reunieron a los de Durango, yo era el más chiquillo, nos avisaron que teníamos reunión en el Comité. Éramos alrededor de catorce. Nos dijo el coordinador: “Tenemos un invitado que quiere hablar con ustedes, quiere informar sobre lo que están haciendo en su entidad”; de pronto nos avisan: “Ya está aquí nuestro invitado”, en eso salió quien después supimos era Arturo; entonces Arturo nos explicó: “He querido hablar con ustedes porque son muchachos de Durango, soy Arturo Gámiz y estoy haciendo un trabajo en la lucha campesina en Durango”. Nos explicó de una manera muy simple que estaban organizando caravanas, marchas, que después me enteré que era una forma típica de lucha de Álvaro Ríos, para organizar caravanas campesinas y lograr más apoyo de la gente en Durango. Nos dijo: “Lo que les pido es que ustedes les digan a sus papás, a sus mamás, gente como nosotros, campesinos, que nos ayuden” [Gallegos, 2020].

La influencia de Arturo Gámiz alcanzó cuando menos las NR del norte del país, desde Sonora hasta Aguascalientes. A 107 kilómetros de distancia del suceso del 23 de septiembre de 1965, en Ignacio Zaragoza, Chihuahua, poblado adherente al movimiento de Arturo Gámiz, la radio confirmó el suceso. El joven e inquieto profesor Pedro Medina Calderón recuerda: “Nos preparábamos para entrar a clases en la Escuela Primaria ‘Josefa Ortiz de Domínguez’. La noticia de la muerte de los compañeros nos conmocionó” (Medina, 2015).

En respuesta, varios líderes sociales del país se integraron a una escuela de cuadros del Movimiento Revolucionario del Pueblo (MRP), en la Ciudad de México, con la intención de encabezar la cohesión de diversos sectores sociales en la

disputa ante el régimen político, intolerante a la disidencia, a casi un año del ataque al cuartel de Madera; Rico Galán y una treintena de personas fueron detenidas por la DFS por entrenamiento insurgente en la Ciudad de México. Entre los inculpados se encontraba Pedro Medina, junto a otros tres normalistas rurales. Nueve días grises, colmados de incomunicación, tortura y amenaza, enmarcan el episodio vivido por los presos políticos del 12 de agosto de 1966.

FRACTURA EN LA FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES CAMPESINOS SOCIALISTAS DE MÉXICO

El 23 de septiembre de 1956 se desarrolló la Operación P, estrategia militar para cerrar el internado del Instituto Politécnico Nacional (IPN); la decisión del gobierno federal encabezado por el presidente Adolfo Ruiz Cortines echó a la calle a 1,500 estudiantes (Pensado, 2015, p. 157). En esa fecha emblemática descansa la inspiración para el maestro Arturo Gámiz de tomar por asalto al cuartel de Madera en Chihuahua, puente temporal de una respuesta política a lo sucedido en el IPN, donde estuvo presente. Después del Poli solo quedaron los internados normalistas rurales, el último eslabón de “agitación” juvenil, herederos del socialismo cardenista.

Desde 1961 comenzó a denunciarse la existencia de una fisura en la organización estudiantil de las NR. Congregados en la NR de Roque, Guanajuato, el Consejo Nacional de las Escuelas Normales Rurales convocó a expresiones estudiantiles para defender las instituciones educativas de la reacción infiltrada del gobierno (AHENRGMRS, 1962, Consejo Nacional de las Escuelas Normales Rurales, “Invitación”, 25 de octubre de 1962), sacar del aletargamiento a los Comités Ejecutivos y sociedades estudiantiles.

El congreso de la FECSM celebrado en el Mexe, Hidalgo, disputó las expresiones de la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM), y la Juventud Comunista (JC), brazo del PCM; Lucio Cabañas “salió electo secretario de la FECSM, y el grupo perdedor formó el Consejo Nacional Permanente de ENR” (Flores, 2019, p. 209). El rechazo a la CJM obedecía a la cercanía mantenida por su dirigente Liberato Montenegro con el gobierno de Adolfo López Mateos. Once NR en 1963 fundaron la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (Medina, 2020), como intento por sustituir la CJM y su influencia al interior de la FECSM. La década transcurrió bajo intentos de unificación de diverso tipo, sin lograrlo del todo.

Después de 25 años de vida, la FECSM inició un proceso de desgaste interno. Durante 1961, en la NR de la Huerta, Michoacán, se dio el primer incidente que desencadenaría un largo y conflictivo problema que desembocaría en el cierre de

catorce de las 29 NR en 1969. El activismo del Consejo Nacional de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, órgano de la FECSM, desconoce a la CJM por su “entreguismo y servilismo”, germen de la división de la FECSM. Salaices, Chihuahua, advirtió: de no lograr la unidad “nosotros mismos marcaríamos la muerte de las Normales Rurales” (AHENRGMRS, 1964).

La FECSM estuvo adherida a la CJM, en consecuencia, todas las sociedades de alumnos de NR asumían los acuerdos de ambas centrales estudiantiles. La CJM fue una “organización creada a finales de la década de 1930 como parte de la estructura corporativa que en aquel momento intentó nuclear diferentes sectores sociales en organizaciones ligadas al Estado Revolucionario” (Pensado, 2015, p. 155). En asamblea estudiantil de la FECSM se denunció al presidente del Comité de la CJM, Liberato Montenegro, quien “se entregó desde el principio al gobierno y a grupos políticos” (AHENRGMRS, 1963); el Comité Nacional fue acusado de no mantener la unidad de la FECSM, por el contrario, abonar a su fractura, y de tomar dinero de grupos políticos. En respuesta, reunidos en la NR de Galeana, Nuevo León, se acordó la creación de un Consejo Nacional Permanente de la FECSM, ratificado por once de las 29 NR del país. La solución a la división era “retirar de la CJM a ese grupo [capitanado por Montenegro] y poner nuevos dirigentes que tengan la confianza y el apoyo de la juventud, para marchar por el sendero de la verdadera lucha revolucionaria” (AHENRGMRS, 1962).

Las Normales Rurales mantenían relaciones políticas con centrales nacionales, entre ellas la FECSM y la CJM; en lo internacional estaban adheridas a la Unión Internacional de Estudiantes (UIE) y a la Federación Mundial de la Juventud Democrática (FMJD). Agrupadas alrededor del Consejo Nacional, dieron a conocer las causas de la problemática de su organización nacional en diversos comunicados, manifiestos, circulares e informes. Aquí un fragmento:

La situación actual de nuestro mundo es el producto del choque de dos fuerzas antagónicas que han creado el panorama nacional internacional que observamos desde esta pequeña organización estudiantil.

Cuántas han sido las veces que esos sectores y aún corrientes de la propia Secretaría de Educación Pública han alentado la ilusión de que nuestras escuelas desaparezcan como internados normales rurales y cuántas han sido las ocasiones en que han tratado de llevar esa ilusión a la práctica.

El problema político de la Federación de estudiantes es precisamente indisciplina, desorganización, choque, odios, regionalismos y pasionalismo, lo que está

creando además de un ambiente mucho muy favorable para que los estudiantes se destrocen entre sí mismos y autodestruyan la tradición educativa de nuestros internados de las escuelas normales rurales [AHENRGMRS, 1962].

Las discrepancias entre la dirección encabezada por Lucio Cabañas al frente del Comité Nacional y el CNP, ambos de la FECSM, acrecentaron. El panorama de las sociedades de alumnos de NR era conflictivo. Mactumatzá tenía dos comités ejecutivos a la par; en La Huerta, Michoacán, se transferían a 30 estudiantes discrepantes con el CN, en medio de acusaciones, descalificaciones e incluso agresiones físicas que terminaron en el hospital. Dos fueron las denuncias contra Lucio Cabañas y el CN de la FECSM, así como contra la directiva de la CJM: división y corrupción (AHENRGMRS, 1962).

Los llamados a la unidad del CNP fueron respondidos por el CN de la FECSM, representado por el secretario general interino V. Escudero Chargoy, declarando: no buscan unidad, “en realidad con su actitud llena de rencores, de idioteces y de falsedad, no hacen más que dividirla” (AHENRGMRS, 1962). Entre acusaciones simultáneas, la sospecha de ambos grupos era una: el cierre de internados, “esperamos que nuestras gloriosas normales no desaparezcan, ya que el interés de algunas personas es exterminar nuestros internados donde se educan en su mayoría, hijos de campesinos y de los más pobres de nuestro pueblo” (AHENRGMRS, 1962). Las estudiantes de Tamazulapan, Oaxaca, señalaban: sin internado, la NR deja de ser una opción para quienes la nutren de estudiantes.

DESPUÉS DE MADERA. NACE EL MITO

La reacción de las NR ante el ataque al cuartel de Madera muestra su cercanía al movimiento social chihuahuense. La Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, con sus 443 estudiantes, reprobó lo sucedido (AHENRGMRS, 1965). Para ello publicó un “Llamamiento” (figura 1), que al cerrar señala:

[...] hacemos un llamado a todos los exalumnos de nuestras Normales Rurales, a todos los mexicanos concientes para que rechacemos a estos tipos de gobernantes analfabetos y asesinos como Praxedis Giner Durán.

El pueblo quiere justicia y justicia ha de alcanzar.

¡Viva la Revolución Mexicana y los ideales del Profesor Pablo Gómez, Profesor Miguel Quiñones, Profesor Arturo Gámiz, Profesor Rafael Martínez, Antonio Escobel! [...] A quienes se les negó la tierra hasta para su tumba [AHENRGMRS, 1965].

[illegible]

Fuente: AHENRGMRS, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Administración académica, Subsección Alumnos, Serie Sociedad de alumnos, Año 1965, Caja 1960-1969, "Llamamiento, 1965".

[...] ya no hay seguridad en México, no es usted dueño de manifestar su pensamiento o de pedir, porque tiene usted la policía que lo persigue, lo consigna, lo tortura, lo encarcela y hasta atenta contra su vida. ¿Sabe por qué están presos los ferrocarrileros, por qué está muerto don Rubén Jaramillo, por qué murieron ocho dirigentes campesinos hace unos meses en el estado de Chihuahua, por qué murieron otros tantos campesinos en Chiapas, por qué hay tanta sumisión de los trabajadores en Monterrey y en fin una serie de crímenes y arbitrariedades

vandálicas?, todo esto ha sucedido porque pedían o exigían mejores condiciones de vida [AHENRGMRS, 1966].

Agustín Yáñez al frente de la SEP recibió del CN de la FECSM el pliego general de peticiones de las NR el 27 de enero de 1968, los estudiantes le recordaban que:

[...] sostenemos orgullosamente el criterio de la tradición combativa de nuestras Escuelas, que ha conquistado en diferentes ocasiones, mejores condiciones de estudio y que los que hoy recogemos esas, sabremos llevarlas con gallardía, con redoblado esfuerzo y responsabilidad, a niveles superiores [AHENRGMRS, 1968].

Firma el documento Matías Rodríguez, Secretario General de la FECSM. Cierra con la consigna “¡Por la superación y ampliación del sistema Normal Rural!”. Entre las peticiones está la de crear una nueva NR en el sureste del país para señoritas, con oferta de 300 becas y creación de 600 becas más para distribuir en las NR de señoritas existentes en el país. Si bien la respuesta del autor de *Al filo del agua* y *La creación* fue negativa, se muestra cómo en el horizonte estudiantil se vislumbraba el crecimiento del subsistema NR y no su desmembramiento.

La abúlica respuesta gubernamental desató la huelga en NR durante el mes de febrero; en medio de un ambiente de crispación política nacional, Agustín Yáñez hacía llamados a la “cordura” de los normalistas rurales, quienes exigían entre otras cosas la libertad de presos políticos estudiantiles, no obstante, Yáñez, igual que Sierra Partida y Torres Bodet, negaba el derecho a los estudiantes de participar en asuntos sociales y políticos en sus demandas, el Secretario de Educación reviró respondiendo: “Ciñan sus problemas a las necesidades estrictamente escolares y no disfracen con banderas escolares otras causas” (AHENRGMRS, 1968).

Posterior a los trágicos sucesos del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco, el discurso de las autoridades no cambió. El director de la NR de San Marcos recibió indicaciones de “llamar a la cordura y reflexión a los alumnos y convencerlos de que solo el cumplimiento del papel que cada uno corresponde en la vida de la institución, permitirá el buen funcionamiento de esta” (AHENRGMRS, 1968). Para las autoridades el germen del problema estudiantil era político. Empero, los directores de NR no denunciaron la rebeldía o indisciplina juvenil ante las autoridades como el mal que aquejaba su correcto funcionamiento, en su lugar, sintetizaron que el problema de todas las escuelas era la pobreza en que vivían, “resuelto el problema asistencial están resueltos un ochenta por ciento de todos los problemas de la escuela Normal Rural. Entendemos por servicios asistenciales lo relativo a alimentación, dormitorios, lavandería, peluquería, enfermería... [porque]

hoy los alumnos viven en muchos casos en la inmundicia” (Normal, 1968, p. 3).

En México se ha instituido dentro de los círculos educativos del Estado mexicano, y en buena parte del académico, la idea de la llegada de la democracia de la mano del conflicto estudiantil de 1968, con epicentro en el 2 de octubre, en la masacre de Tlatelolco. Ese mito fundacional, sin duda, tiene ramajes extendidos en la vida de la nación, no obstante, no alcanza a mostrar la totalidad de las luchas por justicia, democracia y libertad fuera de la caja de resonancia que ha sido históricamente la capital de la República. Otras luchas, sociales, estudiantiles, emergieron fuera de la novelada por Carlos Fuentes como *La ciudad más transparente*. Dos preguntas expuestas por Carlos Monsiváis se hacen necesarias para clarificar la tendencia señalada: “¿qué nos incumbe del pasado? O, quizás más precisamente: ¿qué del pasado se ha permitido que sea de nuestra incumbencia?” (Monsiváis, 2012, p. 26).

Diversas investigaciones han abordado el fenómeno del movimiento estudiantil dentro del normalismo rural, cuya repercusión radica en el cierre de NR durante 1969, algunas encuentran su justificación a partir del movimiento estudiantil de 1968. Yesenia Flores trata de “posicionar la participación de las normales rurales y de los estudiantes en ese movimiento social, así como descentrar la mirada hacia las entidades” (Flores, 2019, p. 207); Alicia Civera encuentra en el respaldo de las bases estudiantiles normalistas rurales a sus pares capitalinos un desenlace de asesinato el 2 de octubre, además de “el encarcelamiento de estudiantes y el cierre de 15 escuelas normales rurales” (Civera, 2015, p. 4). Por su parte, Marcelo Hernández pone énfasis en el activismo estudiantil, desde un epicentro que anuncia su futuro, “el movimiento de 1968 había dejado secuelas importantes en las formas de organización de los estudiantes normalistas, en ese sentido, las manifestaciones en contra de los cambios a la educación normal se dieron con mucha facilidad y frecuencia” (Hernández, 2015, p. 241); Sergio Ortiz pone el acento en la preocupación generada en autoridades por el incremento de la formación política del alumnado, identificado en la coyuntura del año de la resistencia, el ’68, de ahí, la reforma de 1969, “más que académica estuvo relacionada con la preocupación del Gobierno por los acontecimientos de octubre de 1968” (Ortiz, 2019, p. 428). Claudia Herrera comparte la opinión al señalar que el movimiento estudiantil de 1968 marca el inicio de la radicalización estudiantil, desatado por la persecución gubernamental (Herrera, 2002, p. 85). El saldo: “1968 en lugar de ser un amanecer, fue una sepultura, solo quedó la FECSM, en junio de 1969 quitan la mitad de NR” (Medina, 2020). Aunado a lo señalado, las causas y las razones —reconocidas y ocultas— tienen una procedencia previa.

El poder constituye en las normales rurales la viva imagen del *filósofo de la destrucción*, mote acuñado a “intelectuales de izquierda acusados de ser los instigadores de las revueltas que sucedían en el mundo” (Volpi, 1998, pp. 316-317). La DFS nutre sus informes a través de fuentes gubernamentales estatales. Los veneros del espionaje expresan lo que las autoridades organizaban a espaldas de las NR:

En la Secretaría Educación Pública se considera que una solución radical para acabar con el problema que implique a las escuelas Normales Rurales, sería el cierre de las mismas y crear en cambio una escuela única para la educación del campesino, con un curso de tres años para los que egresen de las escuelas primarias [AGN/DFS, 1965, Pliego petitorio FECSM a SEP, 28 de octubre de 1965, p. 105].

En su segundo informe de gobierno, Gustavo Díaz Ordaz señala los peligros que representaba la influencia de ideas socialistas en los jóvenes de los centros educativos, con especial atención de las Normales Rurales y su agrupación en la FECSM.

El movimiento estudiantil no fue solo capitalino, se vivió en la provincia. En noviembre de 1968, catorce NR se encontraron cerradas por el gobierno, e incluso dos estaban sitiadas por soldados, Ayotzinapa y Cañada; Díaz Ordaz ordenó su ocupación para desarticular a la FECSM y a la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (Castellanos, 2007, p. 172). La DFS informó que eran las bases estudiantiles las que mantenían huelga en diversas instituciones, entre ellas:

1. Salaires, Chihuahua.
2. Saucillo, Chihuahua.
3. San Marcos, Zacatecas.
4. Hecelchacán, Campeche.
5. Atequiza, Jalisco.
6. El Quinto, Sonora.
7. Ayotzinapa, Guerrero.
8. Roque, Guanajuato.
9. San Diego Tekax, Yucatán.
10. Galeana, Nuevo León.
11. Palmira, Morelos (AGN/DFS, 1968, pp. 162-165).

Las denuncias y consignas estudiantiles reiteraban que el gobierno quería desaparecer a las NR por su apoyo a los estudiantes del D.F., si bien no era solo por ese factor, sino por el activismo político.

RUPTURA Y CIERRE. “DE PRONTO LA MITAD DE LA ESCUELA SE FUE Y LA MITAD DE LA ESCUELA LLEGÓ”

El 29 de abril de 1969 daba inicio, con cerca de 300 delegados, el Congreso de Educación Normal, preámbulo de profunda reforma a las normales rurales. Celebrado en Saltillo, Coahuila, buscó diagnosticar el estado de salud del sector. Ahí participaron “maestros de gran trayectoria profesional, como Ramón Bonfil, quien ocupaba el cargo de director general de Enseñanza Normal, Luis Álvarez Barret, Luis Herrera y Montes, Jesús Mastache y Raúl Bolaños, entre otros” (Curiel, 2011, p. 456). El Consejo Nacional Técnico de la Educación antaño mostró tal pretensión; finalmente, se “dictaminó en julio de 1969 la separación del ciclo secundario del profesional en las escuelas normales que todavía ofrecían ambos” (González, 2011). Se decía que el establecimiento de Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias (ESTA) valdría de oportunidad para jóvenes de zonas rurales, además de un mejoramiento profesional de NR con la ampliación de tres a cuatro años.

Apenas en noviembre del '68 el profesor JSV y los directores de las NR de Saucillo y Salaices declararon que se realizaban gestiones para su reestructuración (AGN/DFS, 1969). No obstante la afirmación del supervisor de la Zona Norte, la tan temida clausura se dio de manera matizada, no fue el cierre sino la transformación del subsistema; catorce de las NR dejaron de fungir como tales y se transformaron en ESTA. Los alumnos de nivel secundaria de las escuelas que se quedaron como Normales fueron enviados a alguna que se convirtió en ESTA, mientras que los alumnos de nivel superior cuya sede fue una escuela transformada en Secundaria debieron ser reubicados a alguna que se quedó como Normal Rural.

Las reacciones fueron previstas por el Estado mexicano. La persuasión a profesores, la reubicación de alumnos y el uso policial fueron la táctica para hacer valer la decisión a través de las armas y la fuerza. El profesor Francisco Sánchez Galicia (gen. 1976) vivió en Salaices, Chihuahua, entre 1960-1969; hijo de la maestra Soledad Galicia González, docente en la NR, ante la pregunta “¿cuál fue la reacción de los maestros y alumnos ante el cierre o transformación de las NR?” rememora:

No hubo reacción. La SEP la hizo [la transformación] de tal modo que entraron en contacto con cada uno de los maestros y les preguntaron: “¿Quiere quedarse en NR?”, en las escuelas donde serían secundarias les decían: “¿Quiere quedarse en NR?, meta su solicitud, no ponga en dónde pero se le considera para seguir en NR; ¿quiere irse a secundarias?, está su lugar asegurado en su escuela”; entonces muchos maestros que tenían ya su casa en ese lugar, que su esposa trabajaba cerca

de la escuela, o que no querían cambiarse, se quedaron en secundarias. Nosotros, por ejemplo, a mi mamá le dijeron: “¿No quiere acercarse a Puebla?”, y mi mamá dijo “sí”, era un lo toma o lo deja. Sí hablaron con los maestros, seguramente con la intención de que no hubiera reacción por parte de ellos, ni por parte del alumnado. Fue un shock terrible para los que llegaron a otra escuela; por ejemplo, era común que en Aguilera hubiera rivalidad entre los de Aguilera y los de Santa Teresa que llegaron a cursar nivel profesional, se hicieron los grupos y se daban sus golpes por tratar de imponer su hegemonía. Después se fueron acostumbrando, haciendo a la nueva vida y no pasó a mayores. En 1970 llegamos a Teteles, Puebla, ahí estaban las chicas de Atequiza, Jalisco, antiguamente de mujeres; en el 69 la convirtieron en NR de varones y a las mujeres las mandaron a Teteles; también aquí [Puebla] se daba esa rivalidad en ese ajuste de adaptarse a las nuevas condiciones, creo que eso también impidió una reacción organizada. De pronto la mitad de la escuela se fue y la mitad de la escuela llegó [Sánchez Galicia, 2020].

La DFS, las fuerzas militares y policías judiciales, participaban de la contención a una posible movilización estudiantil en las regiones, al parecer, estudiantes, padres de familia y cuerpos docentes ignoraban lo que sucedía en un movimiento planificado a escala nacional que coordinaba a los gobiernos estatales, encabezados por el federal y las estructuras de poder subsecuentes. Continúa reseñando el maestro Francisco Sánchez Galicia:

A mí me sorprende mucho cada que lo pienso, estaban más preocupados por sobrevivir, aunado a las rivalidades internas entre las nuevas composiciones, la forma de comunicarse en ese momento era por telégrafo, nada más les mandaba un mensaje de diez palabras y no tenías más que presentarte en donde te daban la indicación o perder tu lugar, porque en muchas de las escuelas donde se querían presentar a continuar sus labores estudiantiles no tenían escuela. Fue un golpe muy bien preparado. Esas rivalidades distrajeron lo que debió ser la respuesta necesaria. Las dejaron morir [Sánchez Galicia, 2020].

El ciclo escolar 1968-1969 fue complejo a causa de las tensiones políticas despertadas por las manifestaciones estudiantiles en la capital del país. Posterior al trágico 2 de octubre, las NR se lanzaron a huelga en cada entidad donde tenían presencia, “argumentando el incumplimiento del convenio que había dado fin a la pasada huelga” (Ortiz y Camacho, 2017). Lo peor llegó con la reforma a Normales que argumentó buscar elementos profesionalizantes, dos destacan: “independizar

de la enseñanza secundaria el funcionamiento de las normales; ampliar a cuatro años los estudios de la normal” (Meneses, 1998, p. 68).

El 26 de abril de 1969 —tres días antes de iniciar el congreso en Saltillo— en la circular No. 12 D, Ramón Bonfil solicitó a los directores de NR una relación de alumnos donde se especificara el grado que cursaban, nombre del padre o tutor y domicilio particular, listados entregados el 9 de mayo por el director de la NR de San Marcos, Gilberto Lozano Montañez (AHENRGMRS, 1969), que servirían para notificar en periodo vacacional de la decisión tomada por la SEP para reubicar a los alumnos de grado secundario; al parecer la planeación de lo que sería el resolutive del congreso de Coahuila ya estaba fraguada.

El director de la NR zacatecana notificó el 25 de junio a la sociedad estudiantil “que nadie podía permanecer durante el periodo de vacaciones” (AHENRGMRS, 1969), incluidos los comisionados por el Comité Ejecutivo de la escuela. El sigilo y secrecía de la implicación de la reforma mantuvo al margen de la decisión al estudiantado sanmarqueño, estrategia para prevenir posibles manifestaciones.

Eran los primeros días del mes de agosto, apenas iniciaba su labor docente el profesor Antonio Ortiz Garay, graduado en la generación 1969. Al darse cuenta de la reforma a NR, rememora:

Yo me enteré estando en servicio en Saltillo. Nos juntamos algunos compañeros, entre ellos un exsecretario general de la NR de Santa Teresa, Coahuila, nos hospedábamos en la misma casa de asistencia, fuimos a hacer protesta a un periódico, cuando menos que se dijera que los exalumnos de NR en Saltillo protestaron por el cierre de estas.

Todo estaba muy bien urdido, [antes de egresar] el jefe de grupo nos preguntó: “¿A qué estado quieren ir a trabajar?”, a todos nos mandaron a donde solicitamos, tratando de que no dijéramos nada; considero que quien sí sabía era el director de la escuela [Ortiz, 2020].

Su experiencia en el suceso la concluye afirmando, “para mí no fue una reforma sino un golpe artero a la educación popular mexicana, no se le puede llamar reforma porque nada reformaron, hicieron sus cambios de estudiantes y acabaron con el trabajo de catorce Normales Rurales” (Ortiz, 2020).

La SEP define a la reforma como “reorganización de NR”. En la NR de San Marcos para iniciar el ciclo escolar 1969-1970 se quedaron los alumnos que concluyeron tercer grado de secundaria y primero y segundo de profesional (253). Transfirieron a Santa Teresa 100 alumnos a los grados de segundo y tercero de se-

cundaria, mientras que desde Coahuila pasaron a su par zacatecana 114 estudiantes, distribuidos en los grados de primero a tercero de profesional.

Elpidio García Larios (gen. 1975) concluía primero de secundaria en junio de 1969. Al iniciar el periodo vacacional de verano se trasladó a su hogar en García de la Cadena, Zacatecas, ahí recibió la notificación. Recuerda:

No tuvimos información alguna de esa decisión. Yo creo que la organización estudiantil no estuvo enterada porque de haberla conocido seguramente alguna acción hubiera tomado. Lo planearon muy bien. Todo mundo en vacaciones, ¿quién se daba cuenta? En vacaciones le llega un oficio a mi hermano que era mi tutor, señalando que mi lugar está asignado en la escuela secundaria de Santa Teresa, Coahuila.

Me presenté en la NR de San Marcos [en agosto] junto a más o menos veinte compañeros que estábamos en la misma situación; tuvimos una reunión general de alumnos, nos dijeron los compañeros de profesional que ya no teníamos lugar ahí, que hiciéramos el favor de retirarnos a donde estaba la beca. “Tienen su beca asegurada para terminar su carrera de profe”. Todos salimos llorando [García, 2020b].

La pobreza y el miedo a perder la última oportunidad para superarse incidieron —de acuerdo al maestro Elpidio— en aceptar trasladarse a la nueva sede. No es poco lo que señala, considerando la matrícula de la NR de San Marcos en el ciclo escolar 1968-1969, de 449 alumnos; 283 (63%) hijos de campesinos (agricultores, jornaleros y hortelanos), 33 (7%) de profesores, 123 (27%) de padres dedicados a diversos oficios (albañil, chofer, comerciante, ferrocarrilero, ama de casa, mecánico, peluquero, entre otros). Ni siquiera la diversidad de procedencia detuvo los anhelos de continuar sus estudios, la composición de la sociedad estudiantil era heterogénea, de latitudes como Zacatecas, Aguascalientes, San Luis Potosí, Guerrero, Durango, Jalisco, Hidalgo, Puebla, Oaxaca, Morelos, Coahuila, Chihuahua, Yucatán, Tlaxcala, Veracruz, Quintana Roo, Nuevo León, Michoacán, Guanajuato, Estado de México y Campeche. Cien jóvenes guardaron, junto a su equipaje, temores, lágrimas y muchas dudas por su porvenir.

Continúa narrando el profesor Elpidio: “Los que estábamos en la secundaria en San Marcos nos mandaron a la Secundaria Técnica Agropecuaria número 166 de Santa Teresa, Coahuila. Recordamos con indignación las lágrimas derramadas del compañero Pueblita y de Caballero porque los normalistas no nos brindaron su apoyo y no se opusieron a ese cambio” (García, 2020a, p. 125); considera que

la reforma no implicó tal sino que “fue eliminación, hay que resaltarlo” (García, 2020b).

Los vaivenes, la división interna y la represión estatal a la organización estudiantil incidieron sobre una aparente calma en NR, “con el cambio de estudiantes de unas escuelas a otras distantes las sociedades de alumnos quedaron desarticuladas, incapaces de intentar siquiera luchar por revertir esta determinación” (Flores, 2019, p. 263).

La ruptura al interior de la FECSM disminuyó su capacidad de organización y reacción coordinada ante la reforma de 1969. En los primeros días de agosto el diagnóstico era contundente. Las instalaciones de las NR de Aguilera, Durango; Santa Teresa, Coahuila; Saucillo y Salaices, Chihuahua; Tamatán, Tamaulipas; Palmira, Morelos; Roque, Guanajuato; Perote, Veracruz; Zaragoza, Teteles y Champusco, Puebla, y Ayotzinapa, Guerrero, estaban bajo la custodia de la Policía Judicial del Estado.

Fernando Gutiérrez Barrios describió el estado policial de custodia en las NR por la decisión de la SEP en contubernio con los gobiernos estatales, instituciones a las que llamó las “exEscuelas Normales Rurales”. Agrega el informe de la DFS que en los lugares donde se encontraban las 29 NR, comisiones de estudiantes estaban apostados frente al Palacio de Gobierno en forma permanente, mismas que habían recibido el apoyo de las masas (AGN/DFS, p. 181).

La NR de Mactumatzá, Chiapas, se mantuvo custodiada por 16 elementos de la Dirección de Seguridad Pública del Estado. Continuaban detenidos en la 31ª Zona Militar, a cargo del 46º Batallón de Infantería, tres miembros del Comité de Lucha que encabezaba Elin Santiago.

El licenciado Abelardo Treviño Martínez, representante de la Dirección General de Enseñanza Tecnológica de la SEP, justificó la medida tomada sobre las NR, esgrimiendo: “Los alumnos aún siendo niños o adolescentes, tenían forzosamente que convivir con jóvenes y adultos de un nivel mental superior. [Además] el alumno por costumbre al terminar la secundaria continúa la carrera de maestro” (AGN/DFS, p. 188). Convivencia que argüía abusos sexuales.

La NR de San Diego Tekax, Yucatán, iniciaría funciones como ESTA a partir de septiembre de 1969. La sociedad de alumnos desarrolló un mitin en la plaza principal con cerca de 150 asistentes, denunciaban al gobierno estatal por haber evitado la marcha que tenían programada, dijeron que la prensa local estaba “vendida” por no publicar unos escritos en los que daban a conocer la intervención de la policía, la cual consideraban arbitraria y anticonstitucional.

En Guerrero, los militares se llevaron a cinco estudiantes de la NR de Ayotzinapa a las instalaciones de la Zona Militar en el Puerto de Acapulco (AGN/DFS, p. 194). En Oaxaca, los normalistas rurales de Reyes Mantecón y Tamazulapan recibieron apoyo de la Federación Estudiantil Oaxaqueña; un fragmento del posicionamiento ilustra dónde discurre la confrontación entre estudiantes y autoridades de la SEP: “Existiendo 29 Normales Rurales con sus respectivas 29 secundarias, han sido reducidas a la mitad; 15 Normales y 14 Secundarias, sin medir las consecuencias, agravando el problema educativo y con el solo afán de perjudicar a las Normales Rurales” (AGN/DFS, p. 190).

Las Escuelas Normales Rurales que se transformaron en ESTA son las siguientes:

1. “Abraham González”, de Salaices, Chihuahua.
2. “Rafael Ramírez”, de Santa Teresa, Coahuila.
3. “Mariano Escobedo”, de Galeana, Nuevo León.
4. “Lauro Aguirre”, de Tamatán, Tamaulipas.
5. “Benito Juárez”, de Xalisco, Nayarit.
6. “Enrique Rodríguez Cano”, de Perote, Veracruz.
7. “Miguel Quevedo”, de La Huerta, Michoacán.
8. “Basilio Vadillo”, de Zaragoza, Puebla.
9. “Gral. Emiliano Zapata”, de Champusco, Puebla.
10. “Lázaro Cárdenas del Río”, de Xocoyucan, Tlaxcala.
11. “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, de Palmira, Morelos.
12. “Moisés Sáenz”, de Reyes Mantecón, Oaxaca.
13. “Gregorio Torres Quintero”, de San Diego Tekax, Yucatán.
14. “Lic. Gabriel Ramos Millán”, de Roque, Guanajuato.

Las instituciones que se mantuvieron como Normales Rurales fueron:

1. “Gral. Plutarco Elías Calles”, de El Quinto, Sonora.
2. “Ricardo Flores Magón”, de Saucillo, Chihuahua.
3. “J. Guadalupe Aguilera”, de Aguilera, Durango.
4. “Gral. Matías Ramos Santos”, de San Marcos, Zacatecas.
5. “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda, Aguascalientes.
6. “Miguel Hidalgo”, de Atequiza, Jalisco.
7. “Vasco de Quiroga”, de Tiripetío, Michoacán.
8. “Raúl Isidro Burgos”, de Ayotzinapa, Guerrero.
9. “Luis Villarreal”, de Mexe, Hidalgo.
10. “Lic. Benito Juárez”, de Panotla, Tlaxcala.

11. “Vanguardia”, de Tamazulapan, Oaxaca.
12. “Carmen Serdán”, de Teteles, Puebla.
13. “Lázaro Cárdenas del Río”, de Tenerife, Estado de México.
14. “Mactumatzá”, de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
15. “Justo Sierra Méndez”, de Hecelchacán, Campeche.

Al cerrar el sexenio de Díaz Ordaz, nueve de cada diez infantes en edad escolar (primaria y secundaria) se encontraban en un estado de escolaridad básica incompleta (Tuirán, 2012, p. 71). El país contaba en 1964 con 166 escuelas Normales formadoras de profesores de primaria; 87 particulares (52%), 41 estatales (25%), 38 federales (23%) (Meneses, 1998, p. 65); las Normales Rurales eran 29, representan el 17%. Es decir, durante dicho mandato federal las NR pasaron de representar del 17 al 9%. La expresión del problema tocó su decibel más alto después de la reforma: prohibió la existencia de la FECSM “durante tres años (1969-1972), al más puro estilo fascista, muchos dirigentes estudiantiles fueron expulsados sin motivo” (Medina, 2017, p. 5).

LA FECSM

Una caricatura política difundida en un órgano de propaganda estudiantil en 1973 (figura 2) muestra una bandera que ondea con las siglas de la FECSM, a su costado derecho aparece el cuerpo de una joven tendida en el piso, con un vestido maltrecho y entrecortado, sus piernas muestran signos de violencia, fue despojada de un zapato y una calceta, su cara expresa dolor, tristeza y rabia, lo último a juzgar porque un globo de texto emerge de su boca mostrando al interior una serie de símbolos que son utilizados para representar palabras ofensivas y altisonantes; a la altura de su vientre se puede leer la palabra “violada”. En la mano derecha se aprecia la marca de una bota que ha machacado la piel. La caricatura muestra la leyenda: “Así se encuentra la FECSM o ¿no?”. En la segunda mitad inferior de la papeleta aparece una gran bota militar con la insignia “SEP”, pisando un documento que representa el pliego petitorio estudiantil; encima de la bota aparece un apacible felino con el nombre “René Nuncamendi”, analogía del presente vivido durante poco más de una década de lucha estudiantil.

CONCLUSIONES

De 1922 al 2020 se cruza una serie de asincronías que distan del proyecto primigenio de las NR respecto a la función educativa que desempeñan hoy, no obstante, algo emerge entre ellas: una institución de profunda raigambre social. A 51 años



Figura 2.

Fuente: AHENRGMRs, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Administración académica, Subsección Alumnos, Serie Sociedad de alumnos, Año 1973, Caja 1960-1969, "Boletín. 1973".

de la separación, la memoria del episodio del cierre de la mitad del subsistema es ínfima, a resguardo cuasi de manera exclusiva en la memoria de sus protagonistas —la escasez de bibliografía muestra ese vacío—, muchos de los cuales hoy gestionan la reapertura de las escuelas del '69.

La utopía del normalismo rural descansa en una organización estudiantil que se considera con derecho legítimo a la exigencia del cumplimiento de principios axiológicos de la ley; en un profesorado que ve en el horizonte al socialismo; a comunidades escolares ancladas en la fraternidad, el interés común y el beneficio mutuo. Todas, sorprendidas por el fin de un ciclo en el que sus andanzas no encuentran lugar posible, igual que la utopía, sin lugar.

La división interna, la intimidación policiaca, la movilidad intempestiva, el periodo vacacional de escuelas y el fantasma militar, conjuraron la tormenta perfecta

para que la SEP lograra el cometido: eliminar la mitad de NR y sus internados. No obstante, de alguna manera la transformación o cierre de catorce NR, clara derrota para la organización estudiantil en 1969, abrió paso para la cristalización de muchas de sus demandas: en 1972 a muchas de las sobrevivientes les fueron creadas zonas de infraestructura académica completas; para no pocos exalumnos fue la consolución por la afrenta del cierre de 14 de 29 NR en 1969. La fragmentación de la FECSM en 1961, el levantamiento en Madera y la transformación de escuelas en 1969 son espacios de ruptura que establecen un momento fundacional al término de la década en la historia del normalismo rural mexicano, ecos resonantes en el presente. Conflicto soterrado hasta mediados de la década de 1960, después se volvió cruento. Desde entonces, los gobiernos las han acusado de vivir en crisis permanente bajo un autogobierno cuyo centro emisor es el internado.

Como colofón se puede apreciar el nacimiento de un conflicto entre un gobierno aparentemente conciliador y un movimiento estudiantil cada vez más combativo que hizo de las Normales Rurales instituciones atrapadas entre fuegos que no eran posibles de armonizar, por un lado la falsedad, intriga o sobredimensión de su papel político en la esfera social según los cuerpos de inteligencia del Estado mexicano y por el otro una desconfianza de los estudiantes frente a las autoridades que bajo políticas educativas encriptaban decisiones y acuerdos fundados en imaginarios políticos e ideológicos; el futuro solo encontró un resultado posible: el enfrentamiento.

Bibliografía

- Allier, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 100-112.
- Aguirre, M. (2015). *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. México: ISSUE/UNAM.
- Aróstegui, J. (2004). La historia del presente: ¿una cuestión de método? En *Actas del IV Simposio de Historia Actual, Logroño, 17-19 de octubre de 2002*, vol. 1 (pp. 41-76). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28242564_La_historia_del_presente_una_cuestion_de_metodo (consulta: 28 abr. 2018).
- Bloch, M. (2019). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Castellanos, L. (2007). *México armado. 1934-1981*. México: Era.
- Civera, A. (2015). *Notas sobre la historia de las escuelas normales rurales (de su fundación a nuestros días)*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Curiel, M. (2011). La educación normal. En F. Solana, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (pp. 426-462). México: Fondo de Cultura Económica.

- Enríquez, A. (2012). *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet (1943-1964)*. México: El Colegio Nacional.
- Flores, Y. (2019, jul.-dic.). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (87), 205-226.
- Gallegos, C. N. (2020, 4 mar.). “Arturo Gámiz en la Normal Rural de San Marcos”. Entrevista personal.
- García, E. (2020a). *Arroyito revoltoso*. México: Santi Ediciones.
- (2020b, 31 jul.). “Reforma del Escuelas Normales Rurales. Secundaria de San Marcos a Santa Teresa”. Entrevista personal.
- Glockner, F. (2019). *Los años heridos. Historia de la guerrilla en México 1968-1985*. México: Planeta.
- González, A. (2011). Los años recientes. 1964-1976. En F. Solana, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, México: FCE.
- Hernández, L. (2017). El Che en México: andanzas del marxismo tropical. En C. Navarro, *Vigencia del pensamiento crítico y la estrategia revolucionaria de el Che Guevara* (pp. 32-48). México.
- Hernández, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. Zacatecas, México.
- Herrera, C. A. (2002). *Las escuelas Normales Rurales en México: un paraíso perdido (reportaje)* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Illades, C. (2018). *El futuro es nuestro. Historia de la izquierda en México*. México: Océano.
- Joutard, P. (2000). Evaluaciones y tendencias de la historia oral. En M. de Moraes, V. Alberti y T. M. Fernandes (coords.), *História oral: desafios para o século XXI* (p. 204). Río de Janeiro: FIOCRUZ.
- Juliá, S. (1989). *Historia social/ sociología histórica*. Madrid: Siglo XXI.
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23-24), 227-233.
- Matute, A. (2011). La revolución recordada, inventada, rescatada [grabado]. Ciudad de México.
- Medina, P. (2015, 7 jul.). “Madera, Chihuahua”. Entrevista personal.
- (2017, 7 oct.). *Historias perdidas del normalismo rural, con y sin internado*. México.
- (2017, may.). *Ortega: un educador de la juventud en la FEC.SM, la CJM y la FMJD*. Ciudad de México.
- (2020, 9 abr.). “De Madera al cierre de Normales Rurales en 1969”. Entrevista personal.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Universidad Iberoamericana.
- Monsiváis, C. (2008). *El 68. La tradición de la resistencia*. México: ERA.
- Montemayor, C. (2009). *Las armas del alba*. México: Random House Mondadori.
- Morales, H. (2018). *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana (1922-1990)*. México: Taberna Librería Editores.
- Normal, D. T. (1968, 22 oct.). *Junta de Directores de Escuelas Normales Rurales, Calendario Tipo “A”* [facsimilar]. México D.F.
- Ortiz, A. (2020, 28 jul.). “La reforma de Normales Rurales en 1969”. Entrevista personal.
- Ortiz, S. (2019). *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969*. México: Zezen Balta Editores.

- Ortiz, S., y Camacho, S. (2017). El normalismo rural mexicano y la “conjura comunista” de los años sesenta. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 4(10), 245-268.
- Padilla, T. (2014, 4 oct.). La criminalización de los normalistas rurales. *La Jornada*.
- Padilla, T. (2019). “Un foco de agitación latente”. Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960. *El Cotidiano*. Recuperado de: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/21312.pdf>.
- Pensado, J. (2015). El movimiento politécnico de 1956: la primera revuelta estudiantil en México de los sesenta. En R. Marsiske, *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV* (p. 316). México: IISUE/UNAM.
- Peña, L. M. (2014). *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-2000*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pettinà, V. (2018). *Historia mínima de la Guerra Fría en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Sánchez Galicia, F. S. (2020, 10 mar.). “Madera y el cierre de las Normales Rurales”. Entrevista personal.
- Spielmann, E. (2015). Movimientos estudiantiles y líderes estudiantiles en América Latina del siglo XX: el estado de la cuestión. En R. Marsiske, *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV* (p. 316). México: IISUE/UNAM.
- Thompson, P. (2004). Historia oral y contemporaneidad. En *Historia, memoria y pasado reciente. Anuario N° 20 2003/2004* (pp. 15-34). Argentina: Universidad Nacional de Rosario/Homo Sapiens.
- Traverso, E. (2018). *Melancolía de la izquierda. Marxismo, historia y memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tuirán, R. (2012). *90 años de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valdés, J. (1968). *Educación democrática (problemas de nuestros días)*, colec. Cuadernos de informaciones técnico pedagógicas para maestros de educación primaria. México: SEP.
- (1983). *Madera. Obras completas* (vol. II). México: Federación Editorial Mexicana.
- Vargas, J. (2015). *Madera rebelde. Movimiento agrario y guerrilla (1959-1965)*. Chihuahua: Ediciones Nueva Vizcaya.
- Vaughan, M. (2001). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: FCE.
- Volpi, J. (1998). *La imaginación y el poder. Una historia intelectual de 1968*. México: Era.
- Archivos históricos
- AGN [Archivo General de la Nación]. [Fondo: Dirección Federal de Seguridad, José Santos Valdez, versión pública].
- AHENRGMRS [Archivo Históricos de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”]. [Fondo: Escuela Normal Rural, sección: Administración académica, subsección: Alumnos, serie: Sociedad de alumnos, año 1968, cajas 1960-1969].

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 Urra, 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 (*cfr.* 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 contruidos 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 (*cfr.* 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 (*cfr.* 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 Mazaquiahuac, 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 Mazaquiahuac 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 Mazaquiahua 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 mí? 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 Mazaquiahuc, Tlaxco*. Tlaxcala: Instituto Tlaxcalteca de la Cultura.
- Menegus, M., y Leal, F. (1981). Las haciendas de Mazaquiahuc 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 Grafía*, (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, CEEAAL.
- 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.

La ética en el uso de testimonios de una comunidad minoritaria. El caso de los mormones fundamentalistas

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS

UNA COMUNIDAD MINORITARIA

Una de las aristas a considerar durante el proceso indagativo en la comunidad que conforma un grupo de mormones fundamentalistas fue definirlos como una minoría étnica, religiosa y cultural. Esto debido a que comparten un espacio geográfico, idioma, formas de organización específicas, así como una serie de costumbres y tradiciones que los hace particulares. Se trata de una comunidad que mantiene formas de pensamiento y convivencia que no coinciden con las sociedades mayoritarias que les rodean. Corroborando que “el énfasis en la singularidad aísla la historia de estos grupos del marco social en que se formaron y desarrollaron, convirtiéndolos en casos especiales” (Barela, Miguez y García, 2004, p. 14).

El sentido que se le otorga al vocablo *étnico* que es utilizado en este documento proviene de la discusión de Stavenhagen (1992) sobre los enfoques y postulados con los que se abordan las múltiples definiciones y caracterización de las relaciones étnicas. Si bien Stavenhagen aclara uno a uno el listado de elementos para identificar una etnia, reconoce que comúnmente se combinan y refuerzan entre sí. Por ello y tomando como base la propuesta del autor, se considera a la comunidad centro de este trabajo como una etnia, al cotejar las pautas para su identificación.

Entre las características objetivas que indica el mismo autor y que son determinantes en la identificación de esta comunidad están la religión y su ascendencia estadounidense, mismas que orientan los factores subjetivos e identitarios de esta comunidad. En consecuencia, se afirma que la etnia cuenta con la interrelación de factores externos e internos, y mediante estas interacciones se va estructurando y perfilando como tal. Así mismo, ubicarles en una posición minoritaria se debe al

espacio que ocupan dentro de las diferentes estructuras estatales, las cuales sirven como marcos referenciales para considerarse por sí misma o por otros como minoritaria.

En el caso particular de la religión como elemento externo, y como lo menciona Stavenhagen (1992), se trata de “un importante marcador de la identidad étnica de un pueblo” (p. 57). Así que referirse a una comunidad derivada del mormonismo fundamentalista refleja la relación entre aquello visible y lo que solamente tiene sentido para los miembros de la etnia, ya que “la religión condiciona el comportamiento interpersonal, las instituciones locales y públicas, el derecho y la justicia, los valores morales y las normas y costumbres de las personas” (p. 58). Además la religión es un elemento que forja el pensamiento identitario de la comunidad, ya que “cuanto más imbricado se encuentra el factor religioso con los demás elementos de la vida social de un pueblo, mayor importancia tendrá la religión como factor determinante en la caracterización de una etnia” (p. 58).

En este sentido, se hace necesario aclarar la denotación *fundamentalistas*, proveniente del ámbito religioso, ya que esta agrupación surgió y se mantiene cohesionada por el hecho de profesar los mismos preceptos religiosos. Históricamente, a mediados de los años cincuenta del siglo XX varias familias se congregaron para seguir los preceptos de una nueva iglesia llamada Iglesia del Primogénito de la Plenitud de los Tiempos, la cual se fundamenta en los mandatos y documentos iniciales de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, conocida como iglesia mormona. Esta agrupación no es reconocida como parte de iglesia mormona, ni como una rama de ella, ya que estos nuevos adeptos no acataron las normativas vigentes, que para aquel momento habían cambiado de forma significativa durante más de un siglo. Así fue que, durante el mes de abril de 1955, en Utah, Estados Unidos de América, un hombre de apellido LeBaron se autoproclamó como el profeta de esta nueva iglesia e indicó a todos sus seguidores que migraran hacia el país vecino, donde ya les esperaba un territorio al noreste del estado de Chihuahua, en el poblado de LeBaron dentro del municipio de Galeana, lugar en el cual podrían radicar y seguir con los cánones de la novel iglesia, sin tener repercusiones ni juicios de valor en su contra.

Ahora bien, los primeros acercamientos a esta comunidad fueron determinantes para llevar a cabo este trabajo desde la oralidad, ya que fue posterior a múltiples visitas al poblado de mormones fundamentalistas que se decidió profundizar sobre el tema del sentido de identidad de esta comunidad, el cual se interpretó al lado

de los protagonistas de dicha historia. Como parte elemental para inmiscuirse en el tema identitario se colocó especial interés en la reconstrucción histórica, organizando una serie de quiebres históricos elementales que repercutieron en la conformación de su identidad. Específicamente, se consideraron como ejes transversales interpretativos la historicidad y los procesos de educación informal, ambos presentes durante la interpretación.

Es posible afirmar la importancia de un trabajo que enlace la identidad de esta etnia con el plano histórico educativo. Esto debido a los múltiples acercamientos de externos, quienes desde la lejanía elaboran escritos en los que manifiestan desconocimiento sobre la historicidad de este grupo y sus repercusiones en sus formas de pensar y actuar; textos centrados en aspectos sensacionalistas en la mayoría de las ocasiones, o bien algunos otros en los que exhiben ataques desde una perspectiva que no refleja un verdadero análisis contextual, fundamentado y procedente de sus formas particulares de vida; concluyendo que muchas de las exploraciones se realizaron con la única finalidad de vender una serie de supuestos, más que de generar conocimiento sobre esta comunidad, a quienes se les juzga, en ocasiones sin conocerles.

Así pues, con el objetivo de conocer e interpretar el sentido de identidad de la comunidad mormona fundamentalista se recurrió a la historia oral para recuperar testimonios, derivados de una serie de entrevistas en profundidad efectuadas con varios de los habitantes de la agrupación. A la par se llevó un registro de las observaciones durante las visitas a este lugar, las cuales se consideran como una fuente de información valiosa, al observar formas de convivencia dentro de su vida cotidiana entre los descendientes o actuales miembros de esta agrupación. Con la información obtenida de las entrevistas y observaciones se realizó la triangulación e interpretación al cotejar con diferentes documentos para lograr así la mencionada reconstrucción, desde una visión con más aristas; consumando así el hecho de que “el historiador tiene la obligación de cotejar con fuentes escritas, ya que los aspectos que más le interesan forman parte del campo de las ideas y de las mentalidades sociales en relación con acontecimientos históricos” (Mariezkurrena, 2008, p. 229).

Específicamente, y profundizando en el uso de la historia oral como útil recurso al investigar dentro de una comunidad minoritaria, tal como la que se ubica al norte de México, se atestigua que el interés en recuperar una serie de entrevistas pertenecientes a una agrupación étnica se materializó con la ayuda de conocer esta historia, lentamente encaminada a recuperar la visión de los habitantes de

una sociedad, una agrupación a la cual se le ha volteado a ver en pocas ocasiones, y cuando se ha hecho, las reflexiones han estado marcadas por una serie de prejuicios o confusión, los cuales surgen de un desconocimiento que trasciende geografías, iniciando desde las más cercanas. Entonces, esta tarea constituyó una forma de reconstruir y presentar una historia desconocida por la mayoría, evitando los problemas de ignorancia e incomprensión al detallarla desde las narrativas de sus protagonistas.

Como sujetos singulares encarnan de manera única e irrepetible los valores, modas, costumbres, normas, mitos del orden familiar, grupal, social, etc., que los incluye y lo hacen dentro de un contexto social que no es estático, sino que, por el contrario, está continuamente afectado por las contradicciones, rivalidades y tensiones de sus miembros [Barela, Míguez y García, 2004, p. 14].

En este sentido, se considera que el acercamiento a los informantes o entrevistados debe precederse por una preparación del investigador, quien además demostrará cierta pericia para lograr dilucidar y expresar la idea central del entrevistado, sin perder de vista tanto la intencionalidad del proceso indagativo como las condiciones particulares que rodean a los personajes, quienes son el centro del trabajo. Precisamente sobre el uso de los testimonios y de la historia oral, así como las diferencias entre estas, se expresan las ideas en palabras de Pozzi, quien menciona lo siguiente:

La utilización de testimonios orales para reconstruir el pasado es un recurso tan antiguo como la Historia misma. La Historia Oral en cambio, ya sea que la consideremos como una especialidad dentro del campo historiográfico o como una técnica específica de investigación contemporánea al servicio de varias disciplinas, es un producto del siglo XX que enriqueció sustancialmente el conocimiento de la historia contemporánea [2012, p. 63].

Para ahondar sobre este aspecto se dedica un espacio en el siguiente apartado, en el cual se señalan los principales aspectos teóricos y metodológicos de la historia oral para comprender su relación con este trabajo. Así mismo se considera pertinente iniciar con una breve descripción del encauzamiento de los cambios en los paradigmas historiográficos y su relación con la historia oral, así como incluir puntualizaciones sobre términos como “memoria”, “memoria colectiva”, “experiencias”, “recuerdos” y “olvido”.

LA HISTORIA ORAL, MÉTODO Y TEORÍA

El postmodernismo abandona el pensamiento único de la modernidad y el progreso. Considera la historia desde un punto de vista poliédrico, con la intención de liberarla de los tradicionales moldes académicos o metodológicos [...] El postmodernismo es un conjunto de epistemologías y metodologías, más que una corriente intelectual propiamente dicha. Entre esas tendencias convergentes cabría destacar el postestructuralismo foucaultiano, el deconstruccionismo derridano, la nueva hermenéutica de Paul Ricoeur y Michel de Certeau y las derivaciones del giro lingüístico [Aurell, 2005, pp. 113-114].

El fragmento anterior aclara que las tendencias epistémicas y metódicas ciertamente han influido en el modo de concebir y escribir la historia. Las formas de hacer historia oral varían en función del objetivo que se busca lograr, por lo cual lo que aquí se expone como caso en particular no pretende cerrarse ante la multiplicidad y complejidad investigativa. En consecuencia se reconoce que la investigación histórica tiene diferentes alcances, dependiendo de los intereses y posibilidades de las partes involucradas.

Dichos cambios teóricos y metodológicos han impactado a nivel mundial en la investigación histórica, lo cual queda expuesto principalmente al analizar sus paradigmas historiográficos. Advertidos de manera general, los paradigmas han transitado desde el materialismo histórico, visión positivista, estructuralismo, hacia aquellos en los que paulatinamente se permitió una apertura hacia la interdisciplinariedad, aceptando la interpretación de los acontecimientos históricos con el afianzamiento de distintos préstamos metódicos. Al inicio de la década de los ochentas, mediante el diálogo compartido con la antropología y el uso de la etnografía se comprendió mejor esta dinámica, que posteriormente, con el retorno hacia los acontecimientos, se le otorgaría mayor empuje hacia las narrativas en el ámbito historiográfico.

Con esta visión cada vez más integradora en la disciplina, se pasó de tener como punto focal a las narrativas de las grandes historias hacia un interés en la recuperación de aquellas desde pequeños grupos o comunidades, para interpretar el pensamiento o mentalidad proveniente directamente de sus actores. En conformidad con estos cambios, el papel del historiador también se modificó con este retorno a la narrativa, sin denostar o indicar la inexistencia de la paleografía en los actuales trabajos investigativos de quienes recurren a los archivos históricos como fuente básica de información. Lo que se indica es que al oficio del historiador se le

fueron agregando una serie de elementos formativos para que pudiese enfrentar los cambios en las formas e intereses de la historia.

En historia oral —según lo define Grele— la meta es traer a la expresión consciente la problemática ideológica del entrevistado, revelar el contexto cultural en que se transmite la información y así transformar una historia individual en una narrativa cultural, para entender de manera más plena lo que pasó en el pasado [Barela, Míguez y García, 2004, p. 15].

En lo particular, al interior de la comunidad minoritaria se localizó poca documentación disponible para los externos, optando por recopilar información mediante las fuentes orales para lograr reconstruir su historicidad, la cual se complementó con documentos o bibliografía proporcionada por los mismos habitantes. Con estos dos principales insumos se organizaron y secuenciaron los antecedentes, incluyendo los sucesos o quiebres históricos y su devenir que, al provenir de los personajes, fueron detallados con testimonios paralelos que sirvieron para conjuntar, ensamblar y brindar sentido a toda esta información, cumpliendo con el compromiso tácito de la historia oral de “rescatar el mayor número de materia verbal, que no se ha escrito, que no se escribirá, ya sea por circunstancias de educación, de tiempo, por escasez de posibilidades, por cuestiones de orden político, etc.” (Meyer y Olivera, 1971, p. 378).

Archila (2005) narra que la historia oral reclama incidir en las experiencias populares, algo que surgió en Europa, y dependía del tipo de información que se buscaba, reflejado en muchas ocasiones mediante las historias de vida y con el uso de la etnografía, haciendo posible sacar a la luz aspectos ocultos de las respectivas sociedades mediante un diálogo interdisciplinario. Esta historia encerrada en la vida cotidiana y su cultura, claro, desde un plano complementario del privilegio positivista, siendo en países periféricos donde se realizaron aproximaciones diferentes, pero sin estar claro cómo nació este nuevo paradigma. En América Latina, fue entre las décadas de los cincuentas y setentas que llegó para reconstruir una historia elitista, pero rápidamente tomó rumbos populares, lo que resultó y que en ocasiones se ha mantenido como la noción de no tener rigor metodológico suficiente.

En el caso particular de México, debido a que “por lo general siempre recibimos tardíamente las influencias de fuera” (Meyer, 1998, p. 128), las primeras apariciones de esta historia, según las especialistas en historia oral en este país Meyer y Olivera (1971), se remontan al año de 1959, cuando Wigberto Jiménez

organizó el archivo sonoro del Departamento de Investigaciones Históricas, en el cual se preservaron los testimonios de aquellos actores políticos y militares que participaron durante la Revolución mexicana. Este archivo se reorganizó en 1968 para recopilar más material, extendiéndose lentamente a otros campos. Luego, otro momento relevante para la oralidad fue entre 1964 y 1965, cuando James y Edna Wilkie elaboraron un libro derivado de entrevistas; a partir de ese momento se utilizó la entrevista en diversas áreas, creando con ello diversas políticas para realizar transcripciones y su publicación.

Actualmente en el campo de la historia los testimonios se ubican en un espacio destacado al realizar investigación, confirmando que la historia oral dentro del campo de las ciencias sociales se utiliza recurrentemente como un procedimiento fructífero mediante el cual se pueden dar a conocer aspectos que por lo regular permanecen en silencio. Otorgar voz a las *voces silenciadas* es el principal objetivo de la historia oral desde el plano historiográfico. Dentro del complejo proceso que la envuelve, la ética para el uso del testimonio es un aspecto que se debe considerar de manera especial, por ello se reitera que “la historia oral implica ciertos problemas y obligaciones; se convierte de hecho en un sistema extractor de recuerdos, de ideas y memorias que contribuyen a conocer mejor la Historia” (Meyer y Olivera, 1971, p. 372).

Estas consideraciones sugieren que la mencionada formación del historiador sea repensada, por lo cual es pertinente estudiar lo que Rodríguez (2014) maneja metodológicamente sobre las “dos dimensiones en la fuente oral: la de su creación y la de su interpretación” (p. 148). La primera como una técnica para recuperar el testimonio y que asume una parte subjetiva, además de reunir los intereses, de quien pregunta —incentivando la memoria— y de quien ofrece su narrativa —resignificando hechos del pasado y mediante la memoria los trae al presente—. Es importante resaltar, aunque parezca obvio, que es un momento indagativo en el que está presente la subjetividad de ambos ya que “la subjetividad, la memoria y la particularidad de la fuente son las características que definen la historia oral” (Barela, Míguez y García, 2004, p. 14).

Al asumir que en esta experiencia existen una serie de elementos para rescatar e interpretar las subjetividades mencionadas, se vuelve inevitable señalar que el marco de estas interpretaciones, en el caso de la comunidad de mormones fundamentalistas, se estableció junto al conocimiento de la vida cotidiana como una meritoria fuente de información. De aquí la destreza investigativa para voltear a ver esta cotidianidad y no solo los documentos, ya que “para el historiador oral

la subjetividad es parte de lo material de la historia, al igual que lo pueden ser los datos” (Pozzi, 2012, p. 62).

En este mismo tenor, la subjetividad está inmiscuida en el pensamiento social de la comunidad, incluso se menciona que “toda historia, y todo estudio histórico, remiten a una noción de presentismo y de historia reciente, más allá del tiempo cronológico que sea su eje de estudio” (Pozzi, 2012, p. 62). Es así que se otorga un papel fundamental a los protagonistas como parte del contexto, en el cual se manifiesta su devenir histórico que se encuentra en constante movimiento, reconociendo el dinamismo de la vida cotidiana que alberga las prácticas y costumbres particulares que aportan los miramientos específicos útiles para abordar la temática seleccionada. En este sentido, y concordante con lo que expresa Pozzi, se marca que “el tema de la memoria y de los recuerdos históricos también se encuentran ligados e inficionados por pautas, tradiciones y patrones culturales de sociedades determinadas” (2012, p. 61). Con estas ideas se testifica la necesidad de abrirse ante los sujetos de la agrupación minoritaria, quienes son la figura activa y central en esta historia, que es tan rica como la multiplicidad de sus piezas.

Para deslizarse en el tema de la memoria es necesario considerar los olvidos y los recuerdos. En este caso la memoria colectiva se forja precisamente al recuperar los recuerdos; este tipo de memoria incluye el movimiento entre la recepción y transmisión al interior de un grupo, la cual se constituye por los modos de relación, las creencias, tradiciones, ritos y símbolos, en fin, aquello con lo que el grupo va conformando su sentido de identidad y que no se trata solo de un listado de fechas o acontecimientos (Barela, Míguez y García, 2004).

Así mismo, para delimitar la memoria colectiva se acude a Betancourt (2004), quien extrae una precisa diferenciación sobre los tres tipos de memoria: histórica, colectiva e individual. La memoria histórica la establece como “reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado” (p. 126). En cuanto a la memoria colectiva, es la que “recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos” (p. 126). Finalmente indica que la memoria individual es aquella que “enfrenta a la memoria colectiva, es una condición necesaria y suficiente para llamar al reconocimiento de los recuerdos” (p. 126).

Continuando con los planteamientos de Betancourt (2004), se afina que la memoria se construye desde la experiencia vivida y de la experiencia percibida. Referente a la primera, se trata del conocimiento que poseen los integrantes de una

colectividad sobre sus procesos históricos, sociales y culturales, que se aprehenden durante el trascurso de su vida. Aplicando este tipo de experiencia a la comunidad de LeBaron se ejemplifica con el conocimiento que tienen acerca de su proceso migratorio, o bien de sus prácticas cotidianas comunitarias y sociales, las cuales van nutriendo su mentalidad y emociones sobre los acontecimientos. En cuanto a la experiencia percibida, esta comprende los mismos procesos históricos, sociales y culturales, pero de ellos toman el sentido del discurso, ya sea religioso, político, filosófico u otro, el cual proviene de los diferentes medios de comunicación o de mensajes culturales, mismo que se convierte en conocimiento formal e histórico acumulado con el paso del tiempo.

La experiencia surge “espontáneamente” en el ser social, pero ella no brota sin pensamiento; surge porque los hombres son racionales, piensan y reflexionan sobre lo que les acontece a ellos y a su mundo; dentro del ser social se produce una serie de cambios que dan lugar a la experiencia transformada; dicha experiencia produce presiones sobre la conciencia social, generando nuevos y mejores cuestionamientos [Betancourt, 2004, p. 127].

Con los planteamientos anteriores se muestra la relación entre la historia oral, la reconstrucción histórica y el sentido identitario de la comunidad. Para edificar la memoria colectiva se precisa la experiencia y la memoria —que, en términos de Portelli (1991), la memoria no es un simple depósito de los acontecimientos sino un proceso en el cual se crean los significados—. Al mismo tiempo en la memoria se incluyen las experiencias, compuestas tanto de recuerdos como de olvidos. “El recuerdo se sitúa, así como la frontera, como el límite, en la intersección de varias corrientes del pensamiento colectivo, hasta el punto que nos resistimos a remover (traer) los recuerdos, los eventos que nos conciernen solo a nosotros” (Betancourt, 2004, p. 126). Es así que el modo para conocer e interpretar el tan buscado sentido identitario de la comunidad recae en adentrarse en las narrativas que albergan y dan cuenta de sus conocimientos sobre su vida cotidiana y que incluyen sus valores, creencias, mitos, etc.

Ahora bien, en términos metodológicos, para cubrir con los requerimientos de interpretar y reconocer al sujeto como el creador de estas subjetividades es propicio el uso de diversas técnicas. En este sentido “la historia oral, al igual que en la antropología y en la sociología que investiga con metodologías cualitativas, debe ir también al mundo de la vida para obtener sus fuentes” (Hernández, 2011), afirmando que este tipo de investigación deberá encaminarse hacia una

interdisciplinariedad con la cual sea posible un préstamo de métodos entre diferentes disciplinas, posibilitando la construcción de diversas formas de búsqueda que desemboquen en el cumplimiento del objetivo. Con el siguiente fragmento de Rodríguez, Pérez y Sánchez (2014) se cierra el presente apartado y se abre el diálogo sobre los aspectos éticos, parte nodal de este texto.

A través de la historia oral se nos permite conocer el mundo de la persona desde dentro, es decir, a través del punto de vista de la implicada, se nos permite disfrutar de una mirada personal e íntima de su relato de vida personal [2014, p. 195].

ASPECTOS ÉTICOS EN UNA COMUNIDAD MINORITARIA

Para aprovechar el potencial de la historia oral y que se incremente su aceptación en el terreno académico es necesario demostrar que las investigaciones se manejan con profesionalismo y con el suficiente cuidado metodológico. Por ello, aquellos estudios que incluyen relatos o testimonios —con los que busca comprender el actuar y las formas identitarias, las representaciones y el pensamiento social que residen en la memoria colectiva de una agrupación— deberán elaborarse bajo un escrutinio del investigador, quien está obligado a reflexionar constantemente sobre los aspectos éticos a considerar.

Repensando sobre la responsabilidad ética, moral y legal del investigador social y el uso que se le otorga en este texto es que se discierne sobre los cuatro grandes principios de Hall (2008). El principio de integridad, al respetar la integridad física y mental de los participantes; el principio de dignidad, que asegura su consentimiento informado; el principio de privacidad, para respetarla y no divulgar información confidencial, y finalmente el principio de bienestar social, al no hacer daño a la comunidad o sociedad que la compone.

Con estas categorías éticas presentes en el caminar indagativo se recurrió a la historia oral al interior de la comunidad minoritaria, misma que no se dirigió solo a la recuperación de un testimonio sino que se centró en las significaciones extraídas de varios puntos de vista, en los que cada uno de los miembros de la etnia desde su narrativa hizo aportaciones y con ello se dio evidencia de su sentido identitario. Son relatos que posibilitan una historia enriquecida, en la cual se busca una comprensión e interpretación de esa vida cotidiana de la que se habló.

Los informantes, testigos presenciales que cuentan el relato de sus vidas, lo hacen en su doble calidad de individuos singulares y de sujetos colectivos. Cada uno de ellos es único, pero al mismo tiempo en el camino de construcción de su subjeti-

vidad han sufrido la influencia familiar, barrial, social, socioeconómica, cultural, en que han vivido y viven [Barela, Miguez y García, 2004, p. 14].

Así mismo, la realidad, experiencias, recorrido de vida, formación e intereses de quien investiga repercuten en el tema y sobre los actores en los que muestra interés. Las posibilidades de explorar al interior de determinada comunidad, grupo u hogar para escuchar atentamente los relatos y entablar un diálogo con la propia fuente de información debe ser algo a prever antes de comenzar el proceso de indagación; en función de que las entrevistas son el espacio en donde se detallan situaciones no solamente fácticas, sino que incluye toda una relación emotiva al traer al presente aquellos recuerdos que respaldan las narrativas, con lo que caracterizan sus relatos.

El entrevistador lleva un ordenamiento, selección e interpretación histórica preexistente, también el entrevistado llega a la entrevista con su propia conciencia histórica, su propia interpretación de la historia de su comunidad [...] aceptando que el entrevistador no puede ser neutral y que influye en su informante, resulta imprescindible revertir la idea de que esto constituye un obstáculo e incorporarse a sí mismo como una variable más a tener en cuenta [Barela, Miguez y García, 2004, p. 20].

Como se puede discernir junto a las reflexiones expuestas, la posibilidad de acceder a los relatos y el hecho que los habitantes de una comunidad —que ha sido juzgada durante décadas— permitan el ingreso de externos a sus hogares, lugares de trabajo y áreas de relación social, genera un vínculo con quien investiga, ya que todo esto conlleva una apertura, pero también cierta vulnerabilidad de los implicados. En este sentido, Betancourt (2004), en un esfuerzo de cuidar las historias orales o narraciones, se adhiere a Williams y García para reconocer la existencia de la *contaminación ideológica*; también refiere a White con el problema de crear una visión romántica del pasado y presente con el cual se agrega un *culto* al pueblo, lo que hace caer la balanza hacia no criticar, ser lo más imparcial posible con las fuentes orales y evitar caer en un *populismo peligroso*.

Tener acceso a estos testimonios encierra una gran responsabilidad, al no tener interés solamente en el relato de los acontecimientos sino también en los sentimientos y emociones de los pobladores. Por lo tanto, en un ejercicio previo a la entrada al campo se consideraron dichos aspectos éticos, ya que los marcos interpretativos del investigador, al ser diferentes al de los habitantes de la comunidad sectaria, exigieron lentos acercamientos abstractos, iniciados con la revisión de la

literatura, conociendo mínimamente sobre ellos sus antecedentes y fundamentos religiosos. Meyer y Olivera (1971) afirman que la entrevista se debe preparar para no abrumar a los entrevistados con cuestiones que para ellos sean conocidas o intrascendentes. “El entrevistador debe conocer a su entrevistado, y saber lo que quiere; tener un programa, obliga a que se emplee más tiempo en preparar una entrevista que en realizarla, en ‘empaparse del personaje’, antes de comunicarse con él” (p. 376). Porque aquel que se acerca debe escuchar de lo que el informante desee dar testimonios y no aquellas narrativas académicas que se pudieran esperar.

En el proceso de interpretación el investigador debe reflexionar y dejar asentado en el producto final sobre su rol como entrevistador, los preconceptos que tenía sobre el informante y su cultura, cómo se lo llegó a conocer y su relación en el tiempo, y cómo sus preguntas intervinieron en la configuración de la entrevista [Barela, Míguez y García, 2004, p. 20].

Estas dificultades son visibles cuando se presta atención a los marcos interpretativos del investigador quien, al no pertenecer a la mencionada comunidad, posee claramente una cosmovisión diferente. Lo que se transformaría en conflicto al ausentarse el respeto ante la diversidad, al momento de adentrarse en una cultura con prácticas que, desde la mirada externa, son desconocidas e inusuales. Para mitigar la problemática que nace del choque cultural resulta ventajoso, antes de comenzar con la recuperación de las entrevistas, conocer la agrupación de forma abstracta o bibliográfica, consiguiendo así esbozar un panorama general, y posteriormente, ya con los antecedentes, poder acudir de la mano con algún integrante de la misma comunidad, que si bien es una forma, no garantiza la apertura y aceptación del externo quien investiga y puede ser juzgado por aquellos, quienes lo miran como algún intruso que ronda sus calles en búsqueda de respuestas.

Debido a las características herméticas de la agrupación y las pautas que marcaron la oportunidad de conversar con algunos miembros de esta comunidad minoritaria, se propició una elección de personajes de forma dirigida, recayendo en aquellos que mostraron disposición para entablar conversaciones en varias ocasiones. Estos personajes fueron quienes, al ser parte de la comunidad y conocer al resto de los integrantes, pudieron cavilar desde sus marcos referenciales quiénes podrían ser los siguientes, ya sea por su disposición o bien por el conocimiento o reconocimiento de la propia sociedad. En este punto, Meyer y Olivera (1971) apuntan que el “historiador oral debe intentar convencer al sujeto; sin embargo, en aquellas ocasiones que se niegue —que no son escasas—, debe aceptarse que el

sujeto entrevistable escriba lo que desea comunicar, aunque solo sirva de complemento documental” (p. 385).

Otro aspecto ligado al anterior e indispensable al entablar el diálogo con los habitantes fue informar a los entrevistados del objetivo de estas comunicaciones. En este caso se les hizo saber que los testimonios no serían utilizados para resaltar aspectos sensacionalistas, sino que con ellos se buscó mostrar un mundo desconocido para la mayoría, una etnia con dinámicas e interacciones particulares, pero no enjuiciables, y con ello permitir en el otro la reflexión sobre las diferentes formas de vida, las cuales dan forma a la identidad —concebida como algo dinámico— no solo de esta agrupación, sino parte de la conformación identitaria chihuahuense.

Al mismo tiempo, lograr que los entrevistados permitan grabar las entrevistas es también algo difícil, pero en lo que se debe tener especial cuidado para evitar los tres problemas legales que mencionan Meyer y Olivera (1971): la difamación, la violación de la vida privada del individuo entrevistado y los derechos de autor al publicarse la entrevista. Por ello, para cuidar de los testimonios se deben respetar algunas pautas básicas, entre las que se encuentra el anonimato de aquellos entrevistados que así lo solicitan y darles a conocer sus derechos; algo tan básico puede generar incluso mayor libertad y franqueza al momento de dialogar con los entrevistados. Asimismo, debe prevalecer el respeto ante la diversidad de posicionamientos, cosmovisiones, prácticas y tradiciones, en el sentido de que no se trata solamente de constatar algunos datos históricos sino de conocer sus formas culturales y educativas existentes.

Posterior a consumir las narrativas se hizo necesario organizar la totalidad de la información, misma que se clasificó en torno a las dimensiones y ejes trasversales previamente elegidos por el investigador sobre los cuales se interpretó el sentido de identidad de la comunidad. Cabe puntualizar que en un inicio se contemplaron tres dimensiones, pero durante las entrevistas emergieron tres nuevas, debido a la importancia que les brindaron los personajes a ciertos aspectos, más allá de las que resaltaron a los ojos externos durante las primeras observaciones. Con esto se demuestra la necesidad de flexibilidad para adaptar la información obtenida a la conveniencia de reconstruir una historia enriquecida, en la que el protagonista puede también traer cuestiones que no fueron estimadas por quien investiga.

Puesto que las historias de vida y el testimonio constituyen y cuestionan la práctica del historiador al exponerle el desafío de construir o reconstruir nuevas fuentes de información [...] los contextos creados permiten conocer sus relaciones sociales,

su percepción de mundo, así como, la forma de interpretarlos desde su particular punto de vista [Rodríguez, 2014, p. 149].

Entre los últimos comentarios de este apartado se marca la existencia de un vínculo entre el entrevistado y quien entrevista, sin que ello conlleve una enajenación de aquel que escucha. Es precisamente el entrevistador quien se desliza en aspectos páticos —en juego durante las comunicaciones—, debido a que se traen a la memoria varias situaciones o experiencias cargadas de emoción, por lo cual el entrevistador deberá interpretar a la luz de los nexos que ha distinguido y con ello lograr comprender el sentido y el significado de aquellas palabras que con dificultad han sido expresadas por las personas que se abren ante los desconocidos; a sabiendas de que se trata de individuos y grupos que narran su propia historia y con ello su vida en la cotidianidad, con el legítimo interés de ser reconocidos como un igual.

Finalmente, además de los puntos detallados sobre la ética en la historia oral aplicados a un caso en particular —los cuales podrían resultar útiles para quienes realicen investigaciones de este corte—, se resaltan como imprescindibles el consentimiento previo a las entrevistas y poner a disposición de los entrevistados las transcripciones de los escenarios verbales, para que los personajes expresen su aprobación, modificación o censura de los datos que consideren pertinentes.

CONCLUSIONES

Se concluye que mediante la historia oral es posible darle voz a aquellos que han permanecido en silencio durante años; que unido al plano educativo resulta conveniente colocar al centro los elementos culturales que se producen y reproducen en la vida cotidiana, en la cual se propicia una historia cargada de simbolismos, tradiciones y costumbres; elementos que se hacen visibles mediante relatos de sus protagonistas, quienes lo utilizan como un mecanismo para dar a conocer sus formas de vida, y cómo lo relacionan a su pasado como agrupación. Conocer las representaciones que se encuentran en el pensamiento social de una comunidad étnica y minoritaria favorece la reconstrucción e interpretación del sentido de identidad de la misma, lo que implica aceptar obligadamente la influencia de los procesos de educación informal presentes en cada espacio y derivados de la interacción de múltiples agentes educativos como la familia, la iglesia o la misma comunidad.

Se reconoce que la historia oral es una tarea difícil que implica una serie de problemáticas y obligaciones tanto metodológicas como éticas, por lo que requiere una preparación o formación de aquel que está interesado, quien preverá, al menos,

el conocimiento bibliográfico en el plano histórico y contextual, reconociendo que es una parte fundamental de su comportamiento que ha de encontrar al interior de las prácticas en la vida cotidiana de los grupos o individuos que son el centro de atención.

La reconstrucción histórica de una comunidad que ha vivido durante más de seis décadas en territorio mexicano está determinada por los quiebres históricos, por los procesos de educación informal, por la memoria individual, colectiva e histórica y también por aquello que desean expresar los entrevistados. Por esta razón se colocó especial énfasis en la conformación del sentido identitario, lo que implica conocer los marcos de pertenencia e interpretación desde la misma comunidad, los cuales son necesarios para reconocerse como tales y al mismo tiempo saber cómo los conciben los extraños desde fuera.

La historia oral como proceso dialógico entre el entrevistador y el entrevistado atiende dos intenciones manifiestas. La primera es la exposición de la voz del entrevistado, quien muestra a través de su memoria y olvidos aquello que quiere dar a conocer. La segunda la construye el entrevistador mediante su interpretación, en la que hay que reconocer que coexisten sus intereses y subjetividades particulares, al igual que en la primera. Por lo tanto se debe prestar constante atención durante las conversaciones y su interpretación, ya que incluyen un riesgo de interpretar desde la otredad, sin siquiera representar a los verdaderos personajes de esa historia, llámense individuos, grupos o comunidades, todos con dinámicas propias; lo que hace necesario unir las entrevistas con observaciones y confrontación de testimonios con diversos documentos, llegando a plasmar lo más cercano a la realidad en la que ellos interactúan diariamente.

Finalmente se concluye que los testimonios pueden recuperarse de manera individual o en pequeños grupos, pero siempre acompañados de la explicación sobre los objetivos indagativos, logrando cierta apertura, pero delimitada según los criterios que cada participante revela, según lo que desea comunicar. En cuanto al tiempo de entrevista, no existe una medida que cumpla con los intereses de los participantes, lo que se sugiere es la posibilidad de realizar varias entrevistas con los mismos personajes, permitiendo que los informantes seleccionen y ordenen sus ideas y recuerdos que en un primer acercamiento hayan pasado por alto. No se trata de ser espontáneo, más bien que al expresar su devenir como grupo, sus formas de vida, las experiencias que consideran relevantes, puedan reflexionar mediante algunos planteamientos y ejemplificaciones su punto de vista, conformado mediante sus experiencias vividas y percibidas.

Referencias

- Archila, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (32), 293-308. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/8196>.
- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria: de los positivismos a los postmodernismos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barela, L., Míguez, M., y García, L. (2004). *Algunos apuntes sobre la historia oral*. Argentina: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/archivo/archivo-oral/bibliografia/Barela_Miguez_conde.pdf.
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En A. Torres y A. Jiménez (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*, Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>.
- Hall, R. (2008). *Ética de la investigación social*. Unidad de Bioética de la Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de: <http://unidadbioetica.com/libros/E%CC%81tica-de-la-investigacio%CC%81n-social.pdf>.
- Hernández, G. (2011). Conversiones religiosas e historia oral. Pentecostales y mormones en contextos migratorios, en Bahía Blanca y área de influencia. *Revista Cultura y Religión*, 5(1), 135-155. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3713824.pdf>.
- Mariezcurrera, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztari*, (23-24), 227-233. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>.
- Meyer, E. (1998). Desconstrucción de la memoria, construcción de la historia. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (19), 127-135. Recuperado de: http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3411/Meyer_Eugenia_Destructorcion_de_la_Memoria_Construccion_de_la_Historia_127-135.pdf?sequence=1.
- Meyer, E., y Olivera, A. (1971). La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Historia Mexicana*, 21(2[82]), pp. 372-387. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2546/0>.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En W. Moss, A. Portelli, R. Fraser y otros, *La historia oral*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina. Recuperado de: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/archivo/archivo-oral/bibliografia/PORTELLI%20Alessandro,%20Lo%20que%20hace%20diferente%20a%20la%20historia%20oral.pdf>.
- Pozzi, P. (2012, ene.-jun.). Esencia y práctica de la historia oral. *Revista Tempo e Argumento*, 4(1), 61-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338130378005.pdf>.
- Rodríguez, A., Pérez, R., y Sánchez, A. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *REIDoCREA: Revista de Investigación y Docencia Creativa*, 3, 193-200. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32326/ReiDoCrea3-A24.pdf?sequence=6&isAllowed=y>.

- Rodríguez, J. (2014). Visiones y representaciones. Historia oral, imágenes y guerrillas en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(145), pp. 147-160. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/17618/17112>.
- Stavenghagen, R. (1992). La cuestión étnica: algunos problemas teórico-metodológicos. *Estudios Sociológicos*, 10(28), 53-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4470086>.

LABERINTOS
EN LA HISTORIA ORAL,
ASPECTOS **TEÓRICOS**
Y **METODOLÓGICOS**

La importancia de una agenda de investigación que priorice la creación y uso de archivos orales: apuntes para la historia de negocios

ARACELI ALMARAZ ALVARADO

INTRODUCCIÓN

En el campo de la historia, todo suceso está en construcción. La ciencia histórica, de acuerdo con Marc Bloch, coexiste con la vida humana, y así nos los recuerda Le Goff (1996, p. 16), en el prefacio a la obra *Apología para la historia o el oficio del historiador*, reiterando que no se trata de una ciencia positivista ni mucho menos, y que el oficio del historiador se encuentra enlazado al devenir de los sucesos y no a la abstracción de estos para ser comprendidos desde leyes y abstracciones únicas. La reconstrucción histórica, de acuerdo con Marc Bloch, consiste en sobrepasar la “mera observancia de los hechos”, de ahí el interés de discutir la importancia de los *archivos orales* en las ciencias sociales, no solo como propuesta en las nuevas agendas de investigación, sino en su proceso de enseñanza desde la educación en el ámbito de los negocios.

Sostener la recuperación de testimonios como parte de un compromiso de investigación y formación hermenéuticos debe ser asumido por todos los programas de posgrado en México y América Latina, sobre todo cuando se trata de currículos alejados de la antropología, etnografía y los estudios culturales. La enseñanza de cómo interpretar las prácticas sociales y culturales tiene que ver con todas las ciencias sociales y por lo tanto con la planeación de la docencia. En particular, este trabajo enfatiza en el campo de los negocios, desde la historia empresarial, en donde la enseñanza de recuperar el trabajo con “testimonios” se concibe desde la creación de archivos orales y como parte del ejercicio analítico y comprensivo de las narrativas de los sujetos. La propuesta de este trabajo consiste en aportar elementos para la enseñanza del método biográfico a la sociología de

las organizaciones, la administración de negocios, la historia de las instituciones y los estudios regionales. Este documento se compone de tres apartados. En el primero se resalta la importancia de los archivos orales en las ciencias sociales, partiendo de una crítica a las agendas de investigación y a los programas de formación de posgrado sobre el uso de métodos que intentan recuperar la voz de los actores. En el segundo se enfatiza la fertilidad de los archivos orales como parte de agendas tanto de investigación en ciencias sociales y como parte de la planeación de la docencia. En el apartado tres se ofrecen elementos para la enseñanza del método biográfico y la historia oral en el ámbito de los negocios, aludiendo a los *acontecimientos del emprendimiento* y los *acontecimientos de los emprendedores*.

I. LA IMPORTANCIA DE CREAR Y UTILIZAR ARCHIVOS ORALES EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y EN LOS ESTUDIOS SOBRE NEGOCIOS Y EMPRESARIOS

La comprensión de la vida cotidiana de las comunidades y el comportamiento de los agentes sociales y económicos avanzó a lo largo del siglo XX evidenciando la importancia de las narrativas de los individuos. En las ciencias sociales el cambio radical se presentó desde la sociología, superando las ideas positivistas del siglo XIX en la generación de conocimiento social. Tal y como señala Guadarrama (1999, p. 14) las dos escuelas que dieron este importante salto fueron “la sociología europea de la vida cotidiana... [y] la filosofía fenomenológica de Husserl, Alfred Schultz y sus seguidores Thomas Luckman y Peter L. Berger”. A estas aportaciones —continúa Guadarrama— se unieron “las primeras expresiones de Herbert Blumer, sociólogo estadounidense que propuso la inducción etnográfica como método para construir ‘desde abajo’ conceptos abiertos y sustituir conceptos contruidos ‘desde arriba’ anclados al método nomológico deductivo”. El proceso de generación de conocimiento sobre las prácticas de los individuos desde la propia acción hizo necesario repensar los principios epistemológicos de la sociología positivista y avanzar hacia la construcción de las prácticas sociales.

Al cambiar la forma de analizar y reflexionar sobre las prácticas y representaciones sociales, el uso de los métodos para recabar información representó un cambio sustancial en las agendas de investigación, y paulatinamente en los currículos o planes de estudio.¹ La recolección de información codificada, representada en datos

¹ Es importante señalar que los planes de estudio representan lo que las instituciones educativas pretenden ofrecer a sus estudiantes y el sentido de la formación, es decir el proyecto formativo (Zabalza, 2007).

abstractos a través de la estadística descriptiva, era capaz de arrojar explicaciones agregadas, que poco a poco fueron complementándose con la comprensión y el acercamiento a los “sujetos” desde sus narrativas y la interlocución entre investigador y sujetos sociales. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX se intentó superar el peso de las correlaciones y el análisis sistemático de los hechos sociales que habían sido reducidos a bases de datos numéricos. En México, la enseñanza de la antropología y la etnografía se reflejó en los nacientes institutos y escuelas de antropología y más tarde en una corriente de estudios culturales, los cuales colocaron en el centro de las discusiones el método etnográfico y precisaron una mirada mucho más cercana a las agencias de los sujetos, a las prácticas, a la vida cotidiana de los grupos sociales, a los códigos y signos, y a las costumbres de las comunidades. No obstante, desde la antropología también se suscitarían problemas en la consolidación teórica de las prácticas culturales. C. Geertz advertirá sobre las delimitaciones, especificaciones, circunscripciones y contenciones que existieron para tratar de dominar la realidad (Geertz, 2001, p. 19). Algunos ejercicios ofrecían una especie de ruta hacia “una falsa totalidad” que pronto habría de cuestionarse. Al respecto Geertz propuso una postura centrada en la interpretación de las significaciones desde las prácticas y el funcionamiento de las estructuras culturales:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones [Geertz, 2001, p. 20].

Bloch también rechazó los preceptos únicos. Hablaba de la ciencia histórica en la que el oficio del historiador se encontraba enlazado al devenir de los sucesos y no a las leyes universales y abstracciones únicas. La reconstrucción histórica propuesta por Bloch invitaba a sobrepasar la “mera observancia de los hechos”. Parafraseando a Bloch, el historiador debía tener conciencia de que un hecho histórico no era un dato positivo, sino el producto de una construcción activa, es decir de la transformación de las fuentes en documentos y de esos hechos históricos en problemas. Esta idea se aleja del utilitarismo instrumental y exige un esfuerzo claro en comprender una historia que no puede ser moldeada, ni modelada, desde el asiento, sino comprendida en su totalidad.

Estos cambios en la perspectiva analítica de las prácticas sociales debieron mostrarse con claridad en las agendas de investigación de las ciencias sociales

y paulatinamente en los planes educativos. En los programas de enseñanza, los avances teóricos y metodológicos evidenciaron nuevos problemas, plataformas e instrumentos. Y es aquí donde se enmarca la creación de *archivos orales* y otros registros como vías para recuperar la memoria individual y colectiva. Si bien Meyer y Olivera (1971, p. 372) reconocían que “toda la historia se refiere a ideas, a palabras que transmiten un pensamiento y ello es lo que hace de la técnica de la historia oral, un complemento de otras técnicas, ya tradicionales, de las que se vale el historiador”, en México la tradición empezaría no en las primeras décadas del siglo XX como fue en Estados Unidos, sino hacia el final de los 1950s. Asimismo dejarían clara una serie de preocupaciones de carácter metodológico y por tanto de enseñanza. Las autoras señalaron: “...los historiadores hemos estado entrevistando gente por cientos de años. La diferencia fundamental pues, con la historia oral, estriba en que generalmente el historiador entrevista gente para sus propósitos propios, específicos, individuales, y aquel que hace historia oral ‘ortodoxa’, está reuniendo una gran cantidad de datos que posiblemente servirá a otros investigadores”. Esta precisión es fundamental porque marca un antes y un después en la manera de concebir las narrativas en la investigación social, y en los despegues que van a tener la historia, la sociología, la antropología, la etnología, y cómo en el campo de la historia económica y empresarial en México aún después de varias décadas seguimos a la zaga.

Incorporando los llamados “métodos cualitativos” en los estudios de negocios y empresarios

La comprensión de las prácticas culturales y el análisis estadístico pueden tener alcances complementarios sobre todo cuando las teorías e instrumentos metodológicos pueden unir a la economía con las industrias culturales, al patrimonio empresarial con el emprendimiento, o a la organización familiar con la productiva. Estos tópicos, aunque han sido abordados desde la historia económica y empresarial en México recientemente, en las escuelas de administración y negocios son poco frecuentes. Sin embargo, urgen debates acerca de las prácticas colectivas e individuales en el campo de los estudios empresariales ya sea desde la historia económica, la historia de las instituciones o la administración de negocios. Enfocarse en las experiencias de negociantes, emprendedores y toda clase de actores mercantiles exige la creación de archivos orales vinculados al mundo de los negocios. Algunas universidades de Estados Unidos han avanzado decididamente en la recuperación de narrativas empresariales; uno de los avances más significativos es el de David

M. Boje, cuya propuesta se concentra en la investigación organizacional y el uso del *storytelling* como una técnica para recuperar el sentido de las tramas narrativas, que sintetizan la herencia aristotélica de la trama, la historia y el tiempo.

Sin embargo, en el norte de México la distancia es mayor. En la década anterior apenas surgieron los primeros programas de maestría y doctorado en Estudios Culturales,² cuya atención y debates excluyen aún a las comunidades tecnológicas, al consumo digital, a la historia del emprendimiento, a la historia industrial y de negocios. A pesar de todo, las bases epistemológicas que rigen el acercamiento a los sujetos, la comprensión de las prácticas sociales y la recuperación de la memoria, conducen al uso de las narrativas y a la enseñanza de técnicas y métodos que siguen condensando protocolos y bases éticas en los procesos de interlocución.

La propuesta de crear y utilizar archivos orales en el campo de los estudios empresariales se sustenta en la idea de recuperar testimonios como parte de un compromiso hermenéutico, que se aleja del fácil instrumentalismo que acompaña la moda de “realizar” entrevistas. Se trata de discutir sobre la hechura social desde las prácticas sociales en torno al mundo mercantil y alejarse de las falsas etiquetas de los “métodos cualitativos” como un fácil acceso a la palabra y a las voces de otros.

Se busca crear conciencia sobre las formas de interpretación de las prácticas colectivas e individuales y sobre las formas de acercamiento e interacción con los informantes y su pasado. No solo hay que entender las prácticas de los etnógrafos como sugiere Geertz (2001, p. 20), sino comprender el oficio del historiador, en el cual el sentido final de la investigación sea la generación de conocimiento basado en una inteligibilidad progresiva, como señaló Bloch.

En el prefacio a la obra *Apología para la historia o el oficio del historiador* Le Goff recuerda que para Bloch la historia debía “en lugar de una simple enumeración [...proponer], una clasificación racional y una inteligibilidad progresiva” (Le Goff, 1996, p. 16). Aquí el porqué de la historia toma sentido desde una *racionalidad no funcional*, sino total *inteligibilidad progresiva* que no es otra cosa sino la comprensión de los hechos desde su construcción temporal. Por lo tanto, “lo racional” no debe entenderse como una forma meramente positiva de interpretación, es la intención de comprender la construcción de los hechos, a veces en su curso, de la humanidad

² En El Colegio de la Frontera Norte (sede Tijuana), el currículo de la maestría apareció en el 2005 y una década más tarde lo hizo el del doctorado (2016). Ambos programas ofrecen como líneas de especialidad: a) Identidades, fronteras y migración, b) Historia, etnicidad y patrimonio cultural, y c) Estudios de género y poder (El Colef, 2020).

y en diálogo con otras ciencias sociales. A su vez, Meyer y Olivera (1971, p. 378) señalan que la historia oral:

[...] tiene un compromiso tácito y urgente [que es]: rescatar el mayor número de materia verbal, que no se ha escrito, que no se escribirá, ya sea por circunstancias de educación, de tiempo, por escasez de posibilidades, por cuestiones de orden político, etc. [Y que al llevarlo...] a la cinta magnetofónica preservará testimonios de valor indiscutible para el historiador.

Por lo tanto, la importancia de los testimonios reside no solo en las publicaciones sino en su revitalización permanente. La enseñanza de la recuperación de la memoria debe concebir el resguardo de relatos para entender la transformación y evolución de las estructuras sociales. Aludiendo a Prins (1993), Aceves pone en relieve que:

A la historia oral le ha interesado conocer y comprender la dinámica propia de los grupos y sociedades humanas, y, como parte de una disciplina científica, le preocupan los hechos y fenómenos sociales en los que participan instituciones e individuos involucrados en determinados procesos económicos, políticos y culturales [Aceves, 2000, p. 9].

No obstante, uno de los problemas para la historia oral en las ciencias sociales en su conjunto, no solo para la historia empresarial, es que “en español hay ausencia de guías y manuales para la historia oral, a diferencia de lo que acontece en otros idiomas” (Aceves, 1990, p. 245). Al carecer de agendas de investigación y planes educativos que den prioridad a guías metodológicas para impulsar la historia oral y la conformación de archivos orales, la comprensión de los hechos permanece limitada. Y aunque la historia oral goza de gran solvencia en las investigaciones de corte cualitativo, las actividades archivísticas de carácter público son menos frecuentes.

Frente a ello, se puede mencionar que los *archivos orales* o *archivos de la palabra* pueden nutrirse de técnicas y fuentes para recuperar la memoria social que pueden ser incorporadas en los planes de estudio de pregrado y posgrado, incluidos aquellos que orientan la enseñanza al estudio de empresas y empresarios. Algunas de estas fuentes son materiales documentales, archivos fotográficos, fonotecas o videos de divulgación. Intencionalmente se puede coadyuvar a la construcción de registros visuales mediante una planeación educativa efectiva; en la medida que los currículos de programas de licenciatura y posgrado incorporen nuevas epistemologías

para la integración, preservación y difusión de las narrativas mediante archivos orales, la recuperación de la memoria puede prosperar en todos los ámbitos. Sin una estructura institucional académica y formativa, la tarea puede ser difícil de sostener. Al marco normativo e institucional en el proceso de enseñanza también debe sumarse el de las vías de almacenamiento y difusión.

Algunos ejemplos en el noroeste de México son los siguientes: por un lado, el Archivo de la Palabra de los municipios de Baja California; esta tarea fue encabezada por el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Universidad Autónoma de la entidad:

En 1980 se inició este acervo con las entrevistas realizadas para el proyecto de Panorama histórico de Baja California. Posteriormente, con cada investigación que incorporó la fuente oral se fue consolidando. Actualmente cuenta con más de 600 informantes que hacen referencia a cómo vivieron y percibieron los cambios urbanos, económicos, políticos, sociales y culturales que acontecieron durante el siglo XX, principalmente en Baja California y en menor medida la frontera norte de México [Archivo de la Palabra, 2014].

Por otro, la fonoteca de El Colegio de la Frontera Norte, cuyo objetivo es preservar la producción sonora,³ y dos espacios de información visual que son el

³ “...Al igual que todas las fonotecas del mundo almacena documentos sonoros que resguardan los sonidos culturales de una región o de un país, y son susceptibles de formar parte del patrimonio cultural. La Fonoteca de El Colef se presenta también como una herramienta fundamental de investigación reconocida a nivel nacional, que busca resguardar y promover el patrimonio sonoro fronterizo, poniendo al alcance de investigadores, estudiantes y público en general, la memoria sonora de la frontera norte de México [...] es un proyecto ambicioso [...] A través de la documentación sonora, digitalización y el registro de músicas y literaturas orales, viejos archivos de radio, documentos históricos sobre la sonoridad de la región, conforman en conjunto el patrimonio cultural intangible de la región fronteriza. [...] El Colef ha subido a través de SoundCloud un catálogo para su consulta (El Colef, s.f.c). Ir a <https://soundcloud.com/fonotecaelcolef?fbclid=IwAR1GFwCc-1JbvkEKhoeA1U2wZavVgVoPI3k1XRqB-bERISzf-j1H9ntjuLxY>, correspondiente a la Fonoteca de El Colegio de la Frontera Norte (El Colef, s.f.b). *Hecho en la frontera* (videos de divulgación). *Sonorizando la frontera* (El Colef, s.f.c) con registros tipo *podcast*, el cual es un proyecto de reciente creación de emisiones cortas realizadas por estudiantes de posgrado, las cuales pueden ser escuchadas en cualquier tipo de reproductor digital, y si bien estos registros no tienen el objetivo de recuperar la memoria individual o colectiva de un grupo social determinado, abre una posibilidad de recuperar mediante este formato la memoria de comunidades específicas, y finalmente el *Archivo Oral de Migración de El Colef*, que fue un proyecto efímero pero cuyo valor radicó en recuperar las

Archivo Fotográfico —organizado en ocho secciones temáticas que son Migración, Frontera norte, Frontera sur, Industria y desarrollo, Población, Medio ambiente, Religión y Administración pública— y el resguardo digital de Exposiciones Fotográficas.

En esta zona del país, como se puede observar, existen avances e interés en la recuperación de las memorias colectivas. El reto además de la integración de archivos orales es que los planes de estudio reflejen la enseñanza de metodologías centradas en las historias de vida, en las narrativas de los grupos y en la memoria social. Las narraciones no deben concebirse como un compendio de voces. Para llegar a los sujetos y a sus experiencias se requiere de distintos pasos y de la interlocución (véase Denzin, 1989, y Denzin y Lincoln, 1994):

[...] la historia de vida es el estudio de un individuo o familia, y de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales. Denzin (1989, p. 69) la define como “el estudio y colección de documentos de vida que describen puntos cambiantes en una vida individual”, y agrega que se trata de una biografía interpretada, porque el investigador escribe y describe la vida de otras personas [Mallimaci y Giménez, 2006, p. 175].

El análisis de las narrativas exige un compromiso de comprensión e interpretación con la experiencia de los individuos y los grupos sociales, por lo que Creswell (1998, pp. 50-51) advierte de la utilización de supuestos teóricos “para comprender el relato de la vida del investigado” para centrarse en el uso de métodos. El propio Creswell refiere al análisis biográfico como un proceso de reflexividad en el cual el investigador debe comprender el contexto histórico y la posición de los sujetos en la sociedad. Por su parte, Franco Ferrarotti advierte que las historias de vida no deben concebirse como un método o una técnica más, sino como una perspectiva analítica, ya que señala que no trabajamos con datos, sino con procesos. Los relatos de vida remiten, como sostienen Mallimaci y Giménez (2006, p. 177), a procesos de acumulación de experiencias y a “múltiples redes de relaciones que, día a día, los grupos humanos atraviesan, y a las que se vinculan por diversas necesidades”.

voces de migrantes de origen haitiano contadas por ellas y ellos, en el marco de una coyuntura que se generó entre el 2015 y el 2016 con la primera ola masiva hacia Tijuana. El objetivo fue rescatar la memoria de los migrantes en su viacrucis desde las diferentes ciudades de Brasil hasta su llegada a la frontera sur y luego a la frontera norte de México. Una vez que terminó esta oleada, la iniciativa ya no fue retomada, pero sin duda es una tarea pendiente en los contextos de elevados flujos migratorios que viven las ciudades fronterizas (El Colef, s.f.b y 2013).

Por estas razones es que la comprensión de las historias de vida debe aprovecharse para descubrir las tramas de lo cotidiano y la comprensión de prácticas de vida que han sido “dejadas de lado o ignoradas”, en particular las que refieren al ámbito mercantil, empresarial o económico. Los relatos de emprendedores, empresarios y otros agentes económicos deben ayudar a la recreación y debate de nuevas problemáticas sobre los sujetos, así como del desenvolvimiento de instituciones y las estructuras organizacionales. Los planes educativos de los currículos de pregrado y posgrado afines a la historia, administración de empresas y economía, así como a la antropología, sociología y etnografía, deben evidenciar su potencialidad. Este capítulo se centrará en el marco general que los programas educativos podrían seguir en torno a la recuperación de narrativas de los agentes económicos.

II. DE LA HISTORIA EMPRESARIAL A LA CREACIÓN DE ARCHIVOS ORALES

En las últimas décadas del siglo XX la orientación de los estudios sobre negocios en México avanzó vigorosamente, al igual que en casi toda América Latina; ello dio vitalidad a las discusiones sobre empresas, grupos económicos y sectores. La base metodológica que se siguió desde la década de 1920 fue la propuesta por Chandler, uno de los padres de la historia económica estadounidense y de los estudios de administración.⁴ Franco Amatori (2009, p. 17), ha señalado que la historia de los negocios es uno de los campos de mayor viveza en la historia económica, sin embargo, para los llamados contextos “emergentes” urge una reflexión epistemológica sobre las trayectorias de los emprendimientos, las historias de los agentes económicos y la cotidianidad de los grupos mercantiles. Para Marichal (2010), el lento arranque de la historia empresarial en México y la región latinoamericana se superó apenas hace un par de décadas, motivando avances conceptuales y teóricos.

⁴ La propuesta metodológica de Alfred Chandler orientó desde la década de 1980 los estudios en América Latina que se orientaron a la gran firma, los sectores y el desenvolvimiento nacional (*Estrategia y estructura*, *La mano visible* y *Escala y alcance*), y a la historia de la administración de negocios. Los “estudios de caso” en México se colocaron como la vía convencional para el estudio profundo de empresas o sectores únicos, desde los cuales se intentó llegar a generalizaciones, aunque no siempre se especificó la estrategia entre el uso de unidades de análisis y las unidades de recolección. En la década de 1990 los estudios empresariales felizmente se empaparon de la perspectiva regional y a partir de entonces se incluyeron nuevas discusiones relacionadas con burguesías locales, tejidos empresariales y la organización de grupos regionales (Cerutti, 2018). A estas propuestas se fueron sumando los estudios de familias pertenecientes a grupos económicos, y más tarde las discusiones sobre empresa familiar y el desenvolvimiento de familias empresarias (Almaraz y Ramírez, 2018; Almaraz, 2020).

La tarea más importante en los albores del siglo XXI ha sido y continúa siendo el debate de la historia del capitalismo latinoamericano. Las sendas y ritmos heterogéneos de las colonias españolas conducen a la comprensión de las culturas híbridas que, parafraseando a Néstor García Canclini, han permeado los campos de la economía, la administración y la historia de los negocios hasta nuestros días rechazando los enfoques deterministas. La historia prehispánica y colonial mantiene su huella en la organización de negocios, al menos en México. Este contexto histórico marcará la aparición de agentes económicos de los cuales no existen archivos orales o compendios de relatos de vida con una orientación mercantil pero que desde otras disciplinas pueden orientar un trabajo integrador, ya que el comportamiento de los agentes mercantiles urge ser estudiado y discutido, así como la historia de los ambientes de emprendimiento entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.

Por lo tanto se requieren metodologías que cuestionen “lo emergente” para comprender la historia de los negocios y el comportamiento de los sujetos emprendedores en México y de sus grupos de adscripción en el tiempo. Los planes educativos deben incluir discusiones sobre el papel de los agentes y el comportamiento de las redes de colaboración e interacción mercantil en distintos periodos históricos, no solo lo que sucede en el presente y en los casos exitosos. La enseñanza en los distintos campos disciplinarios debe incluir la reflexión sobre trayectorias pasadas, así como el debate sobre las motivaciones sociales y culturales que inciden en el desenvolvimiento de las empresas y los emprendimientos.

Entre los programas y especializaciones en historia y economía que ofrecen instituciones de educación superior (IES) públicas en México destacan la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), donde la carrera en Economía ofrece en el área básica de enseñanza la materia de Historia Económica en tres semestres enfocándose en los espacios mundial, América Latina y México (UABC, 2018); mientras que en la licenciatura en Historia se incluye la materia optativa de Historia Económica, y en los programas de maestría y el doctorado en Historia una de las dos líneas de especialidad que se ofrece es “Historia del poblamiento, la economía y la frontera”, así como una materia optativa en historia económica.⁵ La licenciatura y maestría en Economía de la Universidad Autónoma de Nuevo León incluye también la materia de Historia Económica (ver UANL, s.f.a y s.f.b). En el

⁵ La materia se denomina “Colonización y desarrollo económico del norte de México, siglos XIX y XX” (UABC, 2015).

Colegio de Michoacán el programa doctoral en Historia imparte las materias de Historia Económica I y II. La UNAM ofrece además una especialidad en Historia Económica (UNAM, 2016). El Colegio de México en sus programas de maestría y doctorado en Economía imparte la materia de Historia Económica; mientras que en el doctorado en Historia una de las líneas de investigación es la Historia Económica (ver El Colegio de México, 2020a y 2020b).

Como se observa, el avance en la materia de historia económica es vivible en los planes de estudio de pregrado y posgrado de Historia y Economía revisados, pero queda aún pendiente la enseñanza de la historia empresarial. En el caso de los estudios culturales, la sociología y la antropología, la complementariedad con los enfoques económico y empresarial es mínima. Mientras que en la enseñanza de estudios sobre empresas destacan a nivel nacional cursos y diplomados fuera de IES públicas que están orientados en su mayoría a la empresa familiar. Algunos de los centros que ofrecen esta línea son el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM),⁶ la Universidad de Monterrey,⁷ el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey,⁸ la Universidad de Anáhuac y el Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE).⁹

Por lo tanto, la ausencia en los planes de estudio de la línea de especialidad en historia de los negocios (empresarial) en México es una tarea pendiente. Los programas de pregrado y posgrado deberían incluir en sus modelos de enseñanza la de la historia empresarial y las metodologías biográfica, etnográfica, historia oral

⁶ En 2017 el Centro de Desarrollo de la Empresa Familiar de la institución celebró el vigésimo aniversario del Programa de Empresas Familiares (ITAM, 2017).

⁷ En 1999, dos años después del centro del ITAM, esta universidad constituyó el Centro de Empresas Familiares, aunque el principal objetivo en los inicios fue brindar “consultoría y asesoría para familias empresarias, cuyos servicios apoyan la preservación del legado familiar-empresarial y permiten lograr una transformación de la familia empresaria y de la empresa en sus órganos de gobierno y esquemas de comunicación” (UDEM, 2020). Posterior a su creación ha implementado diplomados como el de Gestión y dirección de empresas familiares (EGADE-ITESM, s.f.).

⁸ En el 2019 esta institución a través de su Escuela de Negocios del Tecnológico de Monterrey anunció la creación del Instituto de Familias Empresarias para México y LATAM, el cual “busca ser un referente en el desarrollo estratégico de familias empresarias a nivel global”, con este marco avanzó en ofrecer un programa para familias: “Familias empresarias líderes” (EGADE-ITESM, 2019). Los esfuerzos en esta materia surgieron en el ITESM en el año 2004.

⁹ Curso en línea: Retos y dinámicas de la empresa familiar (IPADE Business School, s.f.).

y estudios de caso, que se complementarían de manera puntual con los estudios en historia económica.

Recientemente he planteado una propuesta conceptual basada en el análisis de la *perdurabilidad y continuidad empresarial* (Almaraz, 2020), en la que se sugiere abordar el rol de los agentes *emprendedores* y cómo enfocar los ambientes de emprendimiento a los que están expuestos. Se propone discutir en la construcción histórica de las estructuras *sociales y culturales* de los sistemas de emprendimiento mediante el análisis de los roles individuales y colectivos de los agentes en torno a la empresa. Se trata de fomentar el estudio de las redes de relaciones familiares, de migración y etnicidad de los emprendedores y empresarios, y el rol histórico del emprendedor, como se detalla a continuación.

III. LA HISTORIA EMPRESARIAL: UNA GUÍA DE ENSEÑANZA

La preparación de una guía metodológica para enseñar historia empresarial se conecta directamente con el estudio de las narrativas de los sujetos y la necesidad de registrar y en su caso construir archivos orales enfocados en el ámbito de los negocios. La propuesta conceptual se sustenta en el estudio de la *perdurabilidad y continuidad empresarial* como ejes de la historia empresarial. Ambas categorías permiten que los agentes sean estudiados en los entornos de la empresa y los sectores productivos. En este sentido se propone estudiar los *ambientes de emprendimiento* y el *rol de los agentes emprendedores* de manera intrínseca y donde las interacciones de los sujetos son clave para comprender los cambios en la organización productiva total. De este modo, se plantea que la historia empresarial se comprenda desde la narrativa de los sujetos para identificar los roles asumidos por estos, la configuración de grupos y los contextos normativos y productivos que dan sentido tanto a los encadenamientos productivos como a las trayectorias de emprendimiento.

Enseñando sobre redes socio-empresariales (socio-mercantiles)

La importancia de considerar las relaciones sociales en la enseñanza sobre la historia de empresarios y ambientes de emprendimiento implica trascender la noción meramente funcional de la racionalidad económica de los sujetos, para enfocarse en las prácticas cotidianas que dan sentido a la organización mercantil, las cuales no deben ser asumidas *a priori*, debido a que la historia económica de las regiones y los países tiene antecedentes distintos. El enfoque de redes sociales permite reflexionar en las interacciones y las estructuras que recrean los sujetos en el ámbito de emprendimiento y en sus posiciones económicas. Las redes sociales de los

emprendedores permiten comprender las vías de perdurabilidad y continuidad, y los sistemas complejos de la organización social de los emprendedores, por lo que es básica la enseñanza de la metodología de redes.¹⁰

Las redes sociales nos permiten hablar de grupos y analizar el sentido de los sujetos en estructuras como la “familia” o “sistemas de parentesco”, así como la construcción de “roles” y el “estatus social”. Las redes permiten comprender espacios de interacción y diversas formas de intercambio. Mauss ([1923]1967) mostró cómo las formas y funciones del “intercambio” y ciertos objetos adquieren un papel significativo en la organización de los grupos sociales a través de su estudio sobre los maorís. Mauss advierte de los obsequios, dones, preferencias o mercancías que suelen estar presentes en las formas de intercambio y que definen los roles asumidos por los individuos en las estructuras a las que se afilian. Asimismo permite reflexionar sobre el sentido de obligatoriedad y/o voluntad propia de los sujetos, y sobre la confianza y la lealtad como principios de tales intercambios. En tanto que el ritual de los intercambios implícitamente permite identificar la manera en que se manifiesta el ejercicio de poder y cómo son establecidas las jerarquías que diferencian la participación de los individuos en sus estructuras de interacción.

Si las redes visibilizan la organización de los sujetos, entonces aportarán datos sobre sus adscripciones, roles y posiciones, que la enseñanza de la historia de los negocios deberá asumir como propósito central, aunque definidos a partir de la conformación de dichas *redes socio-empresariales (socio-mercantiles)*, lo que por ende conducirá a los acontecimientos que configuran los ambientes de emprendimiento y la continuidad de las organizaciones. De esta manera, la guía para enseñar y evaluar la comprensión de los acontecimientos que rodean el emprendimiento debe iniciar con la dimensión individual. La historia de los individuos y cómo estos adquieren roles empresariales y estatus en las estructuras de interacción dependerá de las etapas de vivencia de los sujetos y los “cliques” que llegan a ser centrales en la empresarialidad, por lo que debe advertirse de las estructuras sociales y culturales.

La diferencia en el estudio de las redes socio-empresariales y la historia de los emprendedores es importante. En ambos casos la investigación depende de la definición del objeto de estudio. No obstante, la historia empresarial debe tomar en cuenta a la empresa como unidad analítica y a los discursos y la memoria de

¹⁰ En sus inicios, el *Social network analysis* vislumbró la idea de superar la división conceptual de los sistemas económicos, sociales y políticos (Johnson, 1994).

los sujetos como fuentes de unidades de dato, y ambas permiten invariablemente problematizar distintas dimensiones. El planteamiento de un problema define si son las redes socio-mercantiles, la historia individual o la historia colectiva de los sujetos el eje del abordaje, pero no una separación *a priori*.

Los periodos históricos por su parte son referentes de los marcos normativos del emprendimiento. La actuación formal de los emprendedores en México estuvo regulada desde finales del siglo XIX por el Código de Comercio, a partir del cual se considera la propiedad de las empresas y el tipo de participación de las personas físicas en la asociación mercantil. Sin embargo, las bases sociales y culturales también son importantes para comprender los tipos de asociación.

La colaboración mercantil entre sujetos se reconoce en los registros notariales con el nombre de “sociedad mercantil”, por lo que a partir de la acción notarial y el registro público los individuos se reconocen como agentes que integran sociedades en nombre colectivo y/o personas morales, ya sea desde *sociedades en nombre colectivo*, *en comandita simple*, *sociedad de responsabilidad limitada*, *sociedades anónimas* (de acuerdo con el tipo de capital que integra una sociedad y la responsabilidad que asumen los socios), y *sociedades de acción bursátil*.¹¹ Además de estos registros, en México se reconoce a las personas físicas con actividad empresarial mediante el “régimen de incorporación fiscal” avalado por el Sistema de Administración Tributaria. La diferencia es que en estos casos los sujetos no cuentan con un registro público de

¹¹ En el primer tipo todos los socios responden, de modo subsidiario, ilimitada y solidariamente de todas las obligaciones sociales. La sociedad en comandita es la que existe bajo una razón social, y se compone de uno o varios socios comanditados que responde, de manera subsidiaria, ilimitada y solidariamente, de las obligaciones sociales, y de uno o varios comanditarios que únicamente están obligados al pago de sus aportaciones; aquí el socio comanditario quedará obligado solidariamente para los terceros, por todas las obligaciones de la sociedad. La sociedad de responsabilidad limitada se constituye entre socios que solamente están obligados al pago de sus aportaciones y ninguna tendrá más de cincuenta socios. La sociedad anónima es la que existe bajo una denominación y se compone exclusivamente de socios cuya obligación se limita al pago de sus acciones. A partir de 1889 el código sufrió modificaciones y alentó la formación de sociedades por acciones. En dicho documento se estipularon las consideraciones generales –basadas en la doctrina extranjera, leyes y proyectos de otros países– y las particulares –basadas en las leyes vigentes de ese momento–, con el fin de dar continuidad a la normatividad que regulaba el ejercicio de las diferentes sociedades mercantiles que operaban en México. Las disposiciones para cada tipo de sociedad se encuentran asentadas en la Ley de Sociedades Mercantiles y Cooperativas ([1933]2003), que en 1992 también sufrió modificaciones.

la empresa, lo que hace difícil su seguimiento y abre el espectro de interrogantes sobre los ambientes emprendedores y la historia de los emprendedores. Las sociedades mercantiles cuya estructura se entremezcla con la organización familiar se han convertido en una línea fuerte de investigación en Estados Unidos y Europa. De esta corriente han emanado categorías como la de “familia empresarial” y clasificaciones de “empresas familiares”: tipo nuclear, extendido y compuesto, aunque en México y el resto de América Latina se requiere mayor discusión y reflexión.

Una sociedad-mercantil (persona moral o sociedad en nombre colectivo) corresponde a la mínima expresión de una red cerrada. Mientras que un conjunto de sociedades mercantiles ya sea en un espacio delimitado local o regionalmente corresponde a un encadenamiento productivo. Los tejidos socio-empresariales¹² corresponden al conjunto de redes sociales y empresariales en espacios y temporalidades específicas que se reconocen como “tejidos productivos”. Los tejidos productivos definen encadenamientos y aglomeración de empresas y se estudian principalmente desde la economía, la ciencia regional y la planeación urbano-regional.

Los ambientes de emprendimiento por su parte son producto de acontecimientos económicos, sociales y productivos que dan impulso a la organización mercantil. Las redes mercantiles por tanto están expuestas a cambios constantes. La combinación o traslape de estructuras sociales y mercantiles abre interrogantes más allá de las empresas familiares, ya que los enlaces de parentesco y amistad representan estructuras sociales que inciden o restringen la continuidad y creación de sociedades mercantiles respondiendo de manera diferencial a los ambientes de emprendimiento.¹³ Tanto las estructuras familiares como los espacios de convivencia y organización social primaria (escuelas, comunidades, clubes, gremios) dependen de los sistemas culturales y por lo tanto no puede separarse su influencia de los ambientes de emprendimiento.

Metodológicamente, las redes de asociación mercantil en contextos modernos corresponden a registros públicos de sociedades mercantiles y son el primer

¹² Para diferenciar completamente los dos tipos de tejidos se propuso la categoría de “tejido socio-empresarial” en la que son relevantes las interacciones de los empresarios y la conformación de redes a partir de distintos tipos de acuerdos de confianza, de lealtad y de tipo parental que recrean las relaciones productivo-mercantiles constituidas públicamente.

¹³ Esta división se hizo tomando como referencia la clasificación de hogares con base en los vínculos de parientes y no parientes (García, Muñoz y Oliveira, 1982).

punto de referencia de los acontecimientos que han impulsado los ambientes de emprendimiento. La interconexión de redes mercantiles formales y no formales constituye el ambiente empresarial; mientras que las redes sociales, no solo de tipo familiar (representación gremial, acción colectiva, e incluso políticas), permiten la constitución de tejidos socio-empresariales (tejidos socio-mercantiles).

Los planes educativos deben considerar que la interacción entre socios emprendedores y otros actores permite la conformación de redes abiertas que acompañan la asociación empresarial y que solo pueden comprenderse a través de la recuperación de narrativas. De esta manera se arriba a los espacios de convivencia social de los emprendedores, al peso de la familia, la escuela, la comunidad, los clubes, los grupos de esparcimiento, entre otros. La memoria de los sujetos sobre las redes en las que participan y la naturaleza de los roles permite analizar la asociación mercantil y sus temporalidades.

Cuando se aborda únicamente la personalidad jurídica de las sociedades mercantiles o se hace un recuento temporal de negocios, los archivos notariales y los registros de propiedad ofrecen solo una descripción simple de los negocios y del emprendimiento. Desde la historia oral, los discursos de los agentes emprendedores se volverán referente de las redes socio-empresariales, en especial de las prácticas de emprendimiento y la forma en que los acontecimientos normativos, económicos y sociales, son recibidos y transformados en acciones mercantiles.¹⁴

¹⁴ En el caso de los trabajos europeos destaca el estudio de McDonogh (1989), quien retoma los aportes de la antropología económica para analizar la continuidad de las familias empresariales de la élite barcelonesa durante los siglos XVIII y XIX. El objetivo de este estudio fue analizar la manera en que se amplió el capital monetario de un grupo de familias de la clase alta de Barcelona y los mecanismos para la construcción del prestigio social de la burguesía catalana, así como la importancia de los mecanismos sociales. El principal argumento es que a partir del siglo XVIII las relaciones sociales (principalmente de carácter familiar) fundaron un tipo de solidaridad determinante en los círculos de poder de la región barcelonesa que, además, poseía una estructura independiente al Estado español. La familia fue la vía para acceder al poder económico, social y cultural. Pero solo algunas de las élites más prósperas lograron desenvolverse y explotar sus capacidades de cohesión a partir de los lazos familiares, ya que dependió del momento histórico y de los niveles de poder que prevalecían en la región. Los niveles de poder inferiores estuvieron dominados por élites de dirigentes locales, de las cuales dependió la organización social y continuidad de la élite. El prestigio social se concibió como una forma de poder que irrumpió en las estructuras institucionales (mercantiles y políticas) de una manera diferente a como lo solían hacer las élites nacionales o multinacionales (McDonogh, 1989).

Los acontecimientos del emprendimiento a través de la memoria

El rol de los emprendedores puede esbozarse en las redes mercantiles dependiendo de la participación accionaria y las posiciones en los consejos de administración. Sin embargo, el sentido de los acontecimientos que posibilita el emprendimiento no se encuentra en la dimensión formalista. Los acontecimientos del emprendedor se enmarcan en la historia personal y en cómo esta se entrelaza con otras historias. Por lo tanto, se requiere un análisis etnográfico, y específicamente recurrir al método biográfico para recuperar historias de vida y contar creación de archivos orales que permitan resguardar registros de acontecimientos que han impulsado ambientes de emprendimiento.

En 2018 Geoffrey Jones y Rachael Comunale presentaron un documento de trabajo titulado *Oral history and writing the business history of emerging markets*, aludiendo a la escasa información sobre procesos de emprendimiento en países de América Latina, Asia y África. Los autores señalaron en el documento que:

Las historias orales pueden proporcionar información sobre por qué ciertos eventos no ocurrieron o por qué las compañías eligieron ciertas industrias sobre otras, así como la intención de evitar sectores donde hubo una importante participación gubernamental [Jones y Comunale, 2018, p. 4].

Ambos autores reconocieron que:

Si bien los desafíos metodológicos de la historia oral son considerables y plenamente reconocidos, su práctica aún puede verse como una fuente crítica de datos sobre opiniones, voces y juicios sobre eventos en los que a menudo existe silencio en los registros escritos [Jones y Comunale, 2018, p. 4].

Para superar los desafíos de la enseñanza de historias de vida empresariales y conformación de archivos orales en la historia empresarial es preciso avanzar en un método de enseñanza. El proyecto de Jones y Comunale (2018), *Creating Emerging Markets (CEM)*, iniciado en el 2007 por la Harvard Business School y que se enfocó en la realización de entrevistas a líderes empresariales de ciertas economías emergentes, abrió una agenda de investigación en América Latina que desgraciadamente no ha repercutido en planes de estudio de pregrado y posgrado en México en los cuales se haya incorporado el uso del método biográfico y la

historia oral, ni la promoción de archivos orales empresariales en el estudio de redes empresariales dentro de la línea de historia de los negocios o historia empresarial.¹⁵

En México destaca el trabajo de Lomnitz y Pérez-Lizaúr (1993), quienes utilizaron categorías de la antropología para estudiar la importancia de las redes sociales y la continuidad de los negocios familiares. Las autoras profundizaron en la importancia de la familia y la identidad empresarial con base en un seguimiento histórico de los negocios y las redes sociales de los miembros de una familia que despegó en el siglo XIX y continuó a lo largo del siglo XX.¹⁶ Los lazos de parentesco se conciben por Lomnitz y Pérez-Lizaúr (1993) como elementos que permiten la interconexión de empresas y, al mismo tiempo, como la vía para perpetuar los negocios y ampliar el capital social de la familia Gómez. Por su parte Cerutti (2005) discute la importancia de las redes sociales de los empresarios y trata de precisar las directrices que marcaron el surgimiento empresarial en algunas zonas del norte de México. Con el objetivo de explicar cómo las redes sociales hicieron posible una forma particular de tejido productivo en la región de noreste de México, el autor

¹⁵ En España Rodrigo y Alharilla (2005) utilizó el concepto de “red empresarial” refiriéndose no solo a las relaciones productivas de empresas o industrias, sino también a las relaciones personales que se tejen por los impulsores de los negocios. Este ejercicio combina claramente el análisis del ambiente del empresario con la historia personal y familiar, utilizando los conceptos de “tejido industrial” y “tejido empresarial”. Rodrigo y Alharilla (2005) precisa que en los tejidos empresariales se mezclan redes sociales de tipo familiar, encadenamientos de las empresas de una misma familia y relaciones sociales con proveedores. Otros autores, como Núñez (2005), advirtieron que las organizaciones mercantiles o empresas formales representaban espacios diferenciados y jerarquizados con objetivos específicos, y donde las relaciones “más o menos formales” entre los empresarios respondían a una forma organizativa más difusa (informal). En este trabajo se avanzó en la comprensión de los acuerdos para captar las formas de asociación y permanencia de relaciones entre empresarios. Para este autor, el concepto principal es el de “red empresarial” cuyo objetivo fue la reconstrucción de los lazos sociales que persistían en torno a la formación y organización de empresas, trascendiendo el plano formal para situarse en la configuración de redes empresariales desde un estudio histórico centrado en los consejos de administración de las sociedades anónimas de una familia.

¹⁶ Desde la experiencia del núcleo familiar de los Gómez, las autoras resaltan las relaciones de cohesión que acompañaron el desarrollo de los negocios y la organización familiar. Asimismo las autoras distinguieron las “redes informales” que lograron establecer los miembros de dicha familia.

se acerca a los lazos sociales y a los vínculos productivos de grupos económicos y empresariales, señalando la importancia de las relaciones sociales y familiares.¹⁷

El recuento de publicaciones de los últimos veinte años en los que es evidente el avance de la historia de empresarial en México (Cerutti, 2018; Almaraz, 2020), deja clara la existencia de enormes retos en cuanto a estrategias metodológicas y pedagógicas en el análisis y recopilación de narrativas de los sujetos empresariales. Por lo tanto, el uso del método biográfico, la historia oral y la creación de archivos orales se proponen como vías para que desde la educación se refuerce la ya abundante agenda de investigación de la historia empresarial. No obstante, la propuesta pedagógica debe tener una base conceptual. Se considera al respecto que las discusiones sobre perdurabilidad y continuidad empresarial, las redes y los ambientes de emprendimiento en México y América Latina son la base para un modelo educativo de pregrado y posgrado.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

En México desde los planes educativos de pregrado y posgrado de programas de Historia y Economía en IES públicas se ha constatado la oferta de créditos en materias de historia económica y afines, así el registro de líneas de especialización en este campo. No obstante, la historia empresarial aún se encuentra fuera de la planeación de la docencia. Su enseñanza aún no alcanza consistencia con las investigaciones y publicaciones que se han realizado en los últimos veinte años. El trabajo realizado permite valorar la importancia de las biografías, las redes y familias empresariales, así como la recuperación de testimonios como parte del ejercicio analítico y comprensivo de la organización empresarial y los procesos de emprendimiento.

La línea de historia empresarial o de negocios aún es joven, por lo que en las llamadas “economías emergentes” se requiere de estrategias metodológicas claras

¹⁷ Esta región contó, desde finales del siglo XIX y hasta principios del siglo XX, con la participación del norteamericano John F. Brittingham, quien se relacionó con un nutrido número de socios mexicanos. Su participación giró en torno a dos importantes empresas: el Banco de La Laguna y la llamada Jabonera de La Laguna. Entre los socios de J. F. Brittingham figuraron Ernesto Madero, Patricio y Daniel Milmo, Óscar y Marcelino Garza, Luis y Alberto Gurza, Práxedes y Emilio de la Peña, Miguel y Pedro Torres, Tomás Mendirichaga, Juan Terrazas, Aurelio Corral, Rodolfo J. García, Mariano Hernández, Francisco Larriva, Adalberto A. Biseca y Adolfo Sarralde (Cerutti, 2005).

para la enseñanza en los programas de docencia y exigir mayor consistencia en los abordajes de investigación. Se requiere que la historia del emprendimiento se incluya en la planeación de la docencia, incluidas las etapas prehispánica y colonial así como las vías de resguardo y utilización de memorias empresariales. La enseñanza será factible si se logra un diseño curricular adicional a la historia económica, en el que las historias de vida, los relatos y la creación de archivos orales empresariales tengan una base teórica y conceptual como referente para la enseñanza de las estructuras metodológicas. En Estados Unidos el uso de narrativas ha avanzado en el campo de la administración de los negocios desde la perspectiva del *storytelling*. David Boje define que “la narración es la interacción de grandes narrativas (narrativas epistémicas y empíricas) con historias vivas” (Boje, 2014).

En este momento el interés es señalar los retos de la enseñanza de la historia oral, la metodología biográfica, la etnografía y los relatos de vida, en el campo de la historia económica. La enseñanza en los programas de posgrado de calidad y programas de pregrado acreditados internacionalmente en historia y economía en México deben aumentar la enseñanza de competencias a partir de la reflexividad sobre la memoria y los testimonios empresariales, así como de los acontecimientos que configuraron los ambientes de emprendimiento, las redes y los roles de los emprendedores. Es menester conocer la historia de las relaciones socio-empresariales para entender las sociedades mercantiles, las redes sociales y culturales que las han activado y cómo emergieron los tejidos socio-empresariales. La prioridad del uso del método biográfico, la historia oral y la creación de archivos orales, como vías para comprender los ambientes de emprendimiento en México y América Latina, requieren acreditación inmediata.

Bibliografía

- Aceves, J. (1990) Bibliografía comentada sobre historia oral e historia de vida. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 3(9), 235-254.
- (coord.) (2000). *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación. Seminario de Historia Oral y Enfoque Biográfico* (2a. ed.). México: CIESAS.
- Almaraz, A. (2020). Perdurability, families, and internationalization processes: Approaches from business history in Latin America. *Journal of Evolutionary Studies in Business*, 5(2), 1-32.
- Almaraz, A., y Ramírez, L. A. (coords.) (2018). *Familias empresariales en México. Sucesión generacional y continuidad en el siglo XX*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Amatori, F. (2009). Business history: State of the art and controversies. *Historia Industrial*, 18(39): 17-35.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research—Unity and diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>.

- Bandieri, S., y Almaraz, A. (2020). Business families in southern Patagonia: from the end of the 19th century to the first decades of 20th century. *Journal of Evolutionary Studies in Business*, (5), 2, 33-70, July-December.
- Bloch, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boje, D. M. (2014). *Storytelling in organizations: Managing in the Quantum Age*. Londres: Routledge.
- Cerutti, M. (2005). Redes y bolsones empresariales en el norte de México (1870-1920). En Rodríguez, M. G. *La nostalgia y la modernidad, empresarios y empresas regionales de México, siglos XIX y XX*, pp. 27-96. Durango: Universidad Juárez del Estado de Durango.
- (2018). *Problemas, conceptos, actores y autores. La historia económica y empresarial en el norte de México (y en otras latitudes)*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. Qualitative research method series, n. 17. Londres: Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- García, B., Muñoz, H., y Oliveira, O. (1982). *Hogares y trabajadores en la ciudad de México*. México: El Colegio de México/Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Geertz, C. (2001). *Interpretando las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial, Serie Antropología.
- Guadarrama, R. (2001). *Los empresarios norteños en la sociedad y la política del México moderno. Sonora (1929-1988)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa/El Colegio de México/El Colegio de Sonora.
- Johnson, J. (1994). Anthropological contributions to the study of social networks: A review. En S. Wasserman y J. Galaskiewicz, *Advances in social network analysis. Research in the social and behavioral sciences*, pp. 113-151. E.U.A.: Sage Focus Edition.
- Jones, G., y Comunale, R. (2018). *Oral history and writing the business history of emerging markets*. Harvard Business School General Management Unit Research Paper Series.
- Le Goff, J. (1996). Prefacio. En M. Bloch, *Apología para la historia o el oficio del historiador*, pp. 9-40. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leyes y Códigos de México ([1933]2003). *Ley General de Sociedades Mercantiles y Cooperativas* (58a. ed.). México: Porrúa.
- Lomnitz, L., y Pérez-Lizaúr, M. (1993). *Una familia de la élite mexicana, 1820-1980. Parentesco, clase y cultura*. México: Alianza.
- Mallimaci, F., y Giménez V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 175-212. Barcelona: Gedisa.
- Marichal, C. (2010). Historia y anatomía de siete grandes empresas mexicanas. Estudio introductorio. En M. Cerutti, C. Hernández y C. Marichal, *Grandes empresas y grupos empresariales en México*, pp. 11-30. México: Plaza y Valdés.
- McDonogh, G. (1989). *Las buenas familias de Barcelona. Historia social de poder en la era industrial* (trad. Mercedes Güell). Barcelona: Omega.

- Núñez, G. (2005). *Territorio y sistemas societarios: notas para una geografía de las redes empresariales en España a principios de los años treinta*. Recuperado de: www.h-economica.aub.es//simposioHE/cast/principal.htm.
- Rodrigo y Alrahilla, M. (2005). *Vínculos personales, relaciones horizontales y decisiones verticales en el grupo empresarial Comillas*. Recuperado de: www.h-economica.aub.es//simposioHE/cast/principal.htm.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (pp. 25-62). Madrid, España: Narcea.
- Páginas web*
- EGADE Business School del Tecnológico de Monterrey [EGADE-ITESM] (2019, 6 nov.). *Lanzan Instituto de Familias Empresarias para México y LATAM*. Recuperado de: <https://egade.tec.mx/es/blog/lanzan-instituto-de-familias-empresarias-para-mexico-y-latam>.
- (s.f.). *Familias empresarias líderes*. Recuperado de: https://egade.csf.itesm.mx/ee/FEL.html?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=FEL_ago20.
- El Colegio de la Frontera Norte [El Colef] (2013, 1 jul.). *Al límite – La migración y sus miradas*. Recuperado de: <https://www.colef.mx/expo/sat/>.
- (2020). *Maestría en Estudios Culturales*. Recuperado de: <https://www.colef.mx/posgrado/programasdeposgrado/mec/>.
- (s.f.a). *Archivo Colef. Fotografías de El Colegio de la Frontera Norte*. Recuperado de: <https://www.colef.mx/foto/>.
- (s.f.b). *Fonoteca El Colef*. Recuperado de: <https://soundcloud.com/fonotecaelcolef?fbclid=IwAR1GFwCc-1lJbvEKhoaA1U2wZavVgVoPI3k1XRqBbERISzf-j1H9ntjuLxY>.
- (s.f.c). *Fonoteca El Colef y su patrimonio sonoro en la región fronteriza México – Estados Unidos*. Recuperado de: <https://www.colef.mx/estemes/fonoteca-colef-patrimonio-sonoro-la-region-fronteriza-mexico-estados-unidos/>.
- (s.f.d). *Hecho en la frontera*. Recuperado de: <https://www.colef.mx/hechoenlafrontera/>.
- (s.f.e). *Sonorizando la frontera Baja California*. Recuperado de: <https://www.colef.mx/podcast/>.
- El Colegio de México (2020a). *Centro de Estudios Económicos. Maestría en Economía*. Recuperado de: <https://cee.colmex.mx/es/maestría/economía>.
- (2020b). *Centro de Estudios Históricos. Doctorado en Historia*. Recuperado de: <https://ceh.colmex.mx/doctorado/historia>.
- IPADE Business School (s.f.). *Retos y dinámicas de la empresa familiar. Programa online*. Recuperado de: https://emeritus.ipade.mx/empresas-familiares/?utm_source=Google&utm_medium=CPC&utm_campaign=B-10005_MX_GG_SE_FB-LATAM_SEP_20_B1-Search-Course-Direct-Traffic&utm_content=Course&utm_term=diplomado%20empresas%20familiares&gclid=EA1aIQobChMIzeiljrXV6wIVQQPnCh0YCwQVEAAYASAAEgJPCPD_BwE.
- Instituto Tecnológico Autónomo de México [ITAM] (2017, 24 oct.). *20 años de empresas familiares en el ITAM*. Recuperado de: <https://mundoitam.com/2017/10/24/20-anos-de-empresas-familiares-en-el-itam/>.

- Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2014). *Archivo de la palabra*. Recuperado de: <http://iih.tij.uabc.mx/comunidad.html#acervos>.
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2018). *Facultad de Economía y Relaciones Internacionales. Licenciatura en Economía*. Recuperado de: <https://www.feyri.mx/index.php/programas/licenciatura/economia#cartas-descriptivas>.
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2015, 27 abr.). *Instituto de Investigaciones Históricas. Investigación y posgrado*. Recuperado de: <http://iih.tij.uabc.mx/posgrado.html>.
- Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL] (s.f.a). *Facultad de Economía. Licenciatura. Plan de estudios*. Recuperado de: <http://www.economia.uanl.mx/plan-de-estudios/plan-de-estudios.html>.
- Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL] (s.f.b). *Facultad de Economía. Maestría en Economía con Orientación en Economía Industrial (MEI). Plan de estudios*. Recuperado de: <http://www.economia.uanl.mx/maestria-en-economia-industrial-mei-/plan-de-estudios.html>.
- Universidad de Monterrey [UDEM] (2020). *Centro de Empresas Familiares (CEF)*. Recuperado de: <https://www.udem.edu.mx/es/conoce/centro-de-empresas-familiares-cef>.
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2016, 3 ago.). *Facultad de Economía. División de Estudios de Posgrado. Especializaciones en Economía*. Recuperado de: <http://www.depfe.unam.mx/especializaciones/historia-economica/>.

Conciencia histórica en la oralidad y lo documental

FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO

INTRODUCCIÓN

Se inicia el escrito con la interrogante relacionada con la utilidad de la historia como punto de partida, se plantean algunas de las corrientes historiográficas abocadas al rescate del pasado, a veces un pasado tan lejano y poco sensible incluso para el mismo investigador que a veces tampoco sabe para qué lo investiga, salvo para elaborar un artículo, ni qué decir de los usuarios, en la mayoría de las veces estudiantes de carreras de historia o afines en donde esta disciplina queda como algo efímero, como un contenido más de los planes de estudio, que se cursa, se acredita y se olvida por carecer de utilidad en la vida cotidiana.

El recorrido hace alusión desde la generación de la historia científica creada por el alemán Leopold von Ranke (1795-1886), el historicismo, el cual se abocaba a la transcripción de los documentos con el fin de reconstruir los acontecimientos fielmente; se continúa con la generación de la escuela francesa de los Annales inaugurada en Francia en 1929 por Marc Bloch y Lucien Febvre, quienes, en contraposición a Ranke, incursionan en la creación de una escuela metódica basada en documentos y sujetos, pero con la adición de la categoría de la interpretación y otorgándole peso a las subjetividades a las que está sujeta la disciplina histórica; se avanza en las distintas generaciones de dicha escuela, hasta llegar a la historia cultural y se aborda también el giro lingüístico, se narra la confrontación entre lo que plantea la historia cultural basada en las evidencias de la ocurrencia de los acontecimientos y las narrativas del giro lingüístico que reduce la historia a las narraciones que se realizan por parte de los investigadores, sin considerar los acontecimientos, se abocan más a la escritura y los discursos elegantes de la historia. Posterior al desarrollo de las corrientes historiográficas, se pasa a la descripción

de lo medular avizorando, a manera de propuesta, a la conciencia histórica y sus componentes –historicismo, condición y sentido histórico– como la forma en la que se deben tratar los constructos historiográficos. Al considerar la conciencia histórica, se reflexiona y se adoptan de manera transversal otras disciplinas de las cuales se apoya la historia.

DESARROLLO

Más con el deseo de aprender de la lectura de materiales que se han recopilado de diversos artículos y textos y de contribuir con ideas que se han encontrado propias de este campo de la historia en general y en particular de la historia oral, sus teorías, métodos y técnicas, se presenta este trabajo pensando que puede ser útil a quienes nos dedicamos a este hermoso trabajo de la investigación historiográfica.

Hace varios años que está presente la pregunta sobre la utilidad de la historia, y después de vastos y diversos escritos aún continúa la interrogante, caminando con autores que tratan de demostrar que la historia es apasionante, que siempre está presente la necesidad de viajar al pasado para traerlo al presente y aprender de él, como esa historia ejemplar, la cual nos muestra a actuar en el presente; a veces un pasado tan lejano que los mismos investigadores de historia no conocemos la manera articularlo con la vida cotidiana y sin embargo se rescata. Cuando se cuestiona para qué sirve la historia, en la mayoría de las respuestas está que es necesario rescatar el pasado, traerlo al presente y proyectarnos al futuro; siempre el presente es mejor que el pasado pero el futuro será mejor que el presente. Son demasiadas las dudas que se tienen en relación a esta utilidad de la historia, en la cual parece que aún en el siglo XXI se sigue mirando al pasado en descuido del presente. Pero, ¿qué podremos hacer para que en verdad la historia, ya sea en la clasificación de oral o documental, sirva, tenga utilidad en la vida cotidiana? Para ello se desea plantear un concepto central, el de la *conciencia histórica*, concepto que se mueve en la temporalidad del presente, pasado y futuro. La conciencia histórica como un medio, un artefacto o herramienta que sirva para que los rescates que se hacen del pasado lejano o cercano, esos pasados que no pasan y que siguen afectando a los individuos, sean verdaderamente valiosos.

El título del trabajo nos conduce a una toma de conciencia desde este presente vivo o contemporáneo; al estar trabajando con acontecimientos históricos, ya sean de un pasado lejano –y que solo podemos acercarnos a él a través de las huellas o vestigios que pueden dar cuenta de su historicidad– o de un pasado más cercano –como es el del rescate de la historia que aún puede obtenerse de la memoria

de los sujetos—, tenemos entonces dos líneas de la historia: la que se construye y reconstruye con las referencias (documental) y la que se hace con los recuerdos de la memoria a través de la oralidad. *Hacer la historia* (“Faire de l’histoire”) es uno de los textos de Pierre Nora en colaboración con Jacques Le Goff escrito en 1978 (Pérez, Hernández y Trujillo, 2018b), en donde las discusiones que se presentan son precisamente que la historia, una es la de los sujetos que interactúan en determinado momento histórico en la búsqueda de la reproducción de sus condiciones de vida materiales e intelectuales de existencia, y la otra historia la que nos cuentan a través de las narrativas; estamos ante una ciencia eminentemente subjetiva, en la cual el sujeto narrador, con sus juicios, alimenta y recorta los sucesos pasados e imposibles de reproducir de nueva cuenta a la manera de como si se podría desde la mirada de las disciplinas experimentales con sus objetos de estudio; entonces, es necesario considerar que la historia parte de esa doble epistemología, como lo ha mencionado Ricoeur (Dosse, 2009), objetividad y subjetividad; la primera se encuentra en la temporalidad pasada, que es interpretada por la subjetividad que está en el presente; es un encuentro del presente con el pasado, esto en relación a la historia documental. En relación a la memoria que aún perdura en los sujetos y que es a su vez narrada por la oralidad, da la idea de una historia más reciente, de un pasado que no pasa, que aún está presente debido al impacto del acontecimiento, por ello en estas líneas de trabajo historiográfico se tiene que establecer el *pacto de verdad*, resultado de las fuentes, de los documentos y de la oralidad; esta última de la memoria de quienes narran los sucesos. El pacto de verdad tiene que ver con la ética del investigador al presentar los resultados del trabajo a sus lectores; esta es una idea trabajada por Ricoeur (Ovalle, 2018), al igual que la idea de que los seres humanos estamos afectados por el pasado. Dejaremos esto para más adelante, cuando definamos la conciencia histórica en sus tres dimensiones temporales: historicismo perteneciente al pasado, el presente de la condición histórica y el futuro de las expectativas históricas.

Sin duda en el desarrollo de la producción historiográfica han ocurrido grandes avances y quiebres de la disciplina, lejos estamos ya de aquella historia científica rankeana del siglo XIX en la cual hacer historia era la transcripción de los documentos para la reconstrucción de los acontecimientos o hechos sociales, más correctamente expresado. Historia que, aunque lejana, sigue siendo necesaria; los documentos no pierden su valor, solo que ahora los valoramos como aquellas inquietudes y deseos de quienes nos los legaron, buscamos lo humano que encierran dichas fuentes, la búsqueda de la conciencia de esas épocas a través

de las huellas dejadas en el tiempo. El impulso de la Escuela de Annales dado por Bloch y Febvre en su afán por crear una ciencia que viera más al progreso de las sociedades, llegando a fortalecer la disciplina desde lo metodológico con las evidencias documentales y la incorporación de la subjetividad, haciendo valer las interpretaciones y las direccionalidades de sentido humano, en la búsqueda de la construcción de sociedades basadas en su progreso, la interdisciplinariedad dada ahora a la historia al enfocarla a problemas que tenían que ver con lo económico, lo político y lo social hacía más viva esta disciplina; la culminación de esta línea de trabajo con Fernando Braudel con su recordada *historia total*, historias que subsumieron los acontecimientos en acontecimiento generales, en las cuales se perdía el individuo como sujeto, el artífice, el creador, por el surgimiento de la colectividad, los grupos, las masas sociales, el predominio del todo; no en vano esta escuela estuvo en franca convivencia con la filosofía marxista, con la teoría de la totalidad social, un ejemplo de ello son las ideas que estaban presentes en la pretensión de que para cambiar la sociedad había que cambiar el modo de producción capitalista y ello traería aparejado la destrucción de la superestructura, esta caería sola, sin embargo hoy conocemos por la literatura que tanto la estructura como las diferentes formas de conciencia social tienen esa respectiva autonomía, que aun cambiando un modo de producción las formas de pensamiento social e individual se siguen conservando o conviviendo con las nuevas ideas. Con este previo enunciado dejamos asentado que con Fernando Braudel se abandonó el acontecimiento, se dejó oculto, eclipsado, como parte de las grandes historias y que en la actualidad hacemos la lectura a través de las distintas publicaciones historiográficas, estamos regresando a ella a través de nuevos enfoques metodológicos y teóricos. En los años setentas tenemos la continuación de lo que se ha considerado la cuarta generación de la Escuela de Annales, y en esta temporalidad se ubica el surgimiento de la *historia de las mentalidades*, que vendrá a ser el parteaguas con los abordajes de nuevas y sentidas temáticas y traerá la

[...] ampliación de las temáticas abordadas, el abandono de los esquemas más rígidos del materialismo histórico, el diálogo entre las distintas ciencias sociales, la aparición de nuevos métodos de análisis y una nueva reflexión epistemológica acerca de las posibilidades y límites del conocimiento histórico [Ríos, 2009, p. 98].

Es de interés rescatar de la cita anterior que la historia deja de ser esa disciplina cercada y aislada al relacionarse con otras disciplinas, estamos lejos ya de ser en exclusiva la narración de los acontecimientos del pasado, esos son necesarios

pero no los únicos; se establece el diálogo con la psicología norteamericana para abordar objetos relacionados con los pensamientos, las ideas, enfoques culturales y distintivos del uso que hacen los grupos sociales; se ensanchan las miradas, los enfoques, aunque la cita menciona que se inicia con la separación y distanciamiento de las ideas del materialismo histórico, en esa dinámica de comprender y explicar los acontecimientos particulares desde la generalidad; un ejemplo de lo que aquí se escribe es la teleología marxista al divulgar el desarrollo de las sociedades a partir de los modos de producción, así tenemos que el comunismo primitivo fue un modo de producir de forma colectiva y la distribución de la caza, pesca, recolección, se hacía de acuerdo a las necesidades para reproducir materialmente la vida social; el modo de producción esclavista en el cual la fuerza del trabajo recaía en los esclavos y los esclavistas se convirtieron en la clase social dirigente opresora, el feudalismo, el capitalismo, el socialismo, y así llegar hasta el comunismo de nueva cuenta, pero ahora científico; la crítica a esto es que el desarrollo de las sociedades se pensaba como un desarrollo mecanicista, finalista. Hoy no es posible pensar en esas teleologías, porque no ocurrió ni sucederá de esa manera, las tesis en estos tiempos son del desarrollo de los países como parte de una globalización a la cual ninguno escapa, sin embargo también con la llegada al poder de Donald Trump, presidente de los E.U.A., se han venido acrecentando las medidas proteccionistas de ciertos productos y materiales, de bloqueos ante el empuje de la economía de la República Popular China, y en esta crisis del coronavirus o COVID-19 en este año 2020, ante la inundación de petróleo en los mercados y la consabida baja de precio del energético en forma de gasolinas que se utiliza para mover la industria, ya que se encuentra al borde de la paralización, se plantea la reducción de la producción del energético del momento, para lo cual se reúnen los países exportadores de petróleo para mantener la estabilidad en los tipos de comercialización. Por lo anterior y con esas ideas expuestas se percibe la necesidad de la multidisciplinariedad y, ¿por qué no?, de la interdisciplinariedad para que los abordajes de la disciplina histórica sean más profundos, más abundantes y ricos con la información que se obtenga, a eso se refiere la cita de Ríos (2019) cuando propone el diálogo entre las distintas disciplinas, pero también con este tránsito de la historia de abocarse a los problemas más actuales está demostrando por cierto la necesidad de que se perciba ese pasado y el presente y se realicen las aproximaciones a un futuro, mediante juicios de lo deseable socialmente, porque la historia se avizora ahora como una disciplina que puede incidir en la construcción de futuros anhelados. Con esto último dejamos asentada la necesidad de la reflexión en cuanto a lo epistemológico de

la disciplina: tiene que migrar a nuevas formas de construcción del conocimiento de lo considerado histórico. No es posible pensar que en exclusiva el objeto de la historia en el cual se le ha refundido sea la narración de los hechos del pasado; ahora la historia, apoyándose en diversas disciplinas sociales, también pretende ser más útil al abordar el tiempo presente, como lo veremos en este desarrollo narrativo; nos detenemos solo para enunciar que la disciplina histórica, de conformidad con Ricoeur, que en sus libros de *Mímesis* I, II y III centra su método en la narración, el método de la historia es el narrativo y en ello está presente el tiempo, porque la dimensión de la historia es temporal y luego espacial. Para cerrar con la cita anterior, las posibilidades y limitaciones en estas reflexiones epistemológicas de la historia —ahora sí lo podemos mencionar— son inconmensurables, porque la historia está en presente en todos los objetos de estudio, todo tiene historia, solo es necesario planificar los enfoques investigativos.

En los años ochentas llega la nueva oleada para la disciplina, el rescate de los espacios geográficos micro, el rescate del sujeto artífice y transformador, capaz de incidir con sus acciones e ideas en los cambios estructurales, algo que parecía vedado en la época de la historia total, nuevos enfoques como el de la microhistoria, ya sea en su versión italiana con Carlo Ginzburg o a la mexicana con Luis González. El primero de ellos es multicitado como padre de la microhistoria, al darle la vuelta al rescate de los acontecimientos sociales, al probar hipótesis en los espacios micro, como el accionar de la Santa Inquisición que, a decir popular, no tenía mucho de Santa, pero eso no le permitió a Domenico Scandella Menocchio el molinero italiano escapar de los castigos al ser considerarlo hereje y ser condenado y quemado en la hoguera en el año de 1599; la historia es parte de un nuevo quehacer de la historia, con el método del paradigma indiciario, el cual parte de ir armando las pistas concretas que se encuentran en documentos escritos, icónicos, entrevistas y todo lo que permita eslabonar la historia de la vida de este personaje; el paradigma es parecido a como el detective consigue las pistas con las que armará su caso. En lo que concierne a Luis González y González, considerado como un renegado, como él lo dice cuando concluyó su sabático y presentó su obra, misma a la que no le daban crédito ni estaban interesados en ella, ¿a quién le iba a gustar San José de Gracia, la microhistoria de un pueblo, cuando aún predominaban las visiones de una historia general, nacional?, palabras más, palabras menos es como lo expresa el autor, la cual es considerada una obra cumbre elaborada de manera distinta a la predominante en esos años; les debemos tanto a Ginzburg como a González el arrojo que tuvieron para realizar ese tipo de investigación no aceptada.

Personajes, terruños, acontecimientos que permanecían invisibilizados son ahora posibles de ser narrados, y como lo mencionaría Lawrence Stone, estamos ante el resurgimiento del acontecimiento, de los sujetos, un retorno a los orígenes de la historia científica a la manera rankeana, a lo que nos oponemos precisamente porque ahora estas narraciones son de personajes desconocidos pero representativos de algunas poblaciones o de acontecimientos perdidos; es entonces y como corolario que se puede mencionar que esta forma micro ha traído oxígeno a los estudios del campo de la historia; nuevos métodos, enfoques teóricos, una historia más cercana geográficamente, más de lo conocido, más cercana temporalmente; en franco acercamiento con la memoria de pobladores populares que, mediante el conocimiento directo o por narrativas de sus ancestros, aún se conserva en la memoria colectiva e individual.

Nuevos métodos y oleadas frescas llegan abonando al campo de la historia en la actualidad, con la irradiación de los dos nuevos paradigmas que se conocen a nivel mundial; nuevas formas de analizar la realidad histórica que desembocaron en lo que se conoce como el “giro lingüístico” trabajado por los anglosajones y con el “giro cultural”, oleadas frescas e innovadoras para la disciplina: el primero desarrollado por Hayden White y continuado más adelante por Frank Ankersmit, y en el segundo, el cultural, podemos citar a Peter Burke, Roger Chartier y Pierre Nora, entre otros. El acercamiento de la historia con otras disciplinas permite su crecimiento, el despertar a nuevas e importantes fortalezas que permitió aceptar que es posible realmente el acercamiento de la disciplina encargada de las narrativas del pasado con el presente vivo, con la vida cotidiana. Pero lo que vino a ser el beso de Cenicienta fue la llegada de White al poner en crisis la veracidad de los acontecimientos narrados por los sujetos, llegando en los extremos a proponer que lo único verdadero es el discurso (lingüístico) que se produce por los historiadores. Leamos la siguiente cita, de su obra

Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe agregaba que si la historia no era otra cosa que un discurso, lo que realmente debería interesar no eran los hechos del pasado sino la forma en que se construían esos hechos en función de las preguntas que hacía el propio historiador, así como establecer los significados –los tropos– contenidos en el discurso [Ríos, 2009, p. 107].

Está claro que se barre con estas expresiones, en las que los actos y las acciones humanas dan el giro hacia lo que nos narran los investigadores; esto se parece mucho al género de la novela literaria: lo que cuenta es el discurso o la narrativa

elegante considerando las figuras gramaticales, lo que importa es el impacto en el lector, lejos estamos ya de ese pacto de verdad que espera al lector cuando lee con la esperanza de hacer una lectura verídica.

Sin embargo, ese pacto de verdad y estar afectado por el pasado, como lo expresa Paul Ricoeur, se desvanece, se pierde, nos alejamos de él, con esta oleada considerada posmodernista; la historia como la suma de los acontecimientos reales surgidos en la vida cotidiana en las temporalidades distintas, consideradas pasadas o presentes, ya no cuentan, lo importante es el discurso, lo lingüístico por sobre los acontecimientos, el lenguaje, lo poético al narrar esas formas de sentir y de pensar sociales e individuales; esto le ha valido a White distintas críticas, desde negar las acciones humanas del pasado y el presente hasta acusarlo de reduccionista y poético. No está de más dejar asentado en ese escrito que no es posible negar las acciones de los hombres y las mujeres en el tiempo y en el espacio, pero tampoco se puede negar que la narrativa histórica, que el discurso, es parte de la narrativa comunicacional de la práctica historiográfica, nos extendemos más para continuar con lo que se podría considerar como la contraparte en la cual la evidencia sigue teniendo un lugar privilegiado en las narraciones, pero sin ser ilusos, esas evidencias con sus debidas cargas de subjetividades y de la situación posicional de los sujetos que las interpretan, se presenta el desarrollo de una rama de investigación que sigue irradiando como paradigma a nivel mundial, el de Peter Burke y el de Roger Chartier, que se enfocan a la historia cultural, en la cual la historia se ocupa de desentrañar las acciones de los sujetos en sus interacciones concretas con lo social y con lo material, tomando auge la vida cotidiana y las formas o pensamientos, las mentalidades, pero no ya estableciendo marcos comunes para las interpretaciones sino volviendo la mirada a los sujetos y sus condiciones en las que se encuentran enclavados contextualmente; es el cambio perfilado a la recuperación de las obras de los sujetos, de lo natural y hasta de lo sobrenatural, como es el caso de la indagatoria de Ginzburg, según la narración siguiente (Múgica, 2005):

[...] no hay que callar, que ciertas mujeres malvadas, convertidas en seguidoras de Satanás, seducidas por las fantásticas ilusiones del demonio, sostienen que por la noche cabalgan sobre cierta bestia junto a Diana, diosa de los paganos, y a una gran multitud de mujeres, que recorren grandes distancias en el silencio de las noches profundas, que obedecen a las órdenes de la diosa como si fuera su señora, que son llamadas en determinadas noches para que le sirvan [citado en Ginzburg, 1991, p. 82].

Con la cita anterior, es de suponer que la historia como se ha venido trabajando en el escrito tiene una diversidad de objetos de estudio que pueden ser abordados si se enfocan desde este terreno; las preguntas que motivaron a conocer lo relacionado con los aquelarres apuntan al conocimiento de la cultura de siglos pasados que podríamos mencionar pre-modernos y modernos, pero aún en la actualidad siguen apareciendo leyendas desde demoniacas de embrujos malignos hasta de brebajes de amor y de placeres.

Con este giro cultural o de la nueva historia, esta se apoya en otras disciplinas como la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, la religión, entre otras, porque hacer historia no solo son esas narrativas del pasado a la manera rankeana, se requieren las fuentes pero para la reconstrucción de los acontecimientos, no para su transcripción, de los referentes no se puede prescindir, y es esta la discusión que se encuentra presente entre los narrativistas y los posnarrativistas o posmodernistas; la historia se hace con basamentos, huellas, documentos, oralidades y, también es necesario mencionarlo, no se puede dejar de lado las observaciones del posmodernista White, las narrativas deben de ser bien elaboradas, buenos discursos atrayentes para motivar, para lograr la empatía como hoy se trabaja ante la pérdida de sujetos interesados en esta disciplina. Siguiendo la línea de quien se posiciona en los límites de narrativistas y posmodernistas, Michell de Certeau (Nava, 2016) nos menciona que el discurso tiene que ver desde el lugar donde se produce, porque la historia es una fabricación y en esa fabricación se debe tener en cuenta la temporalidad, misma que solo conocemos por la narración; pero no abundaremos en esto que no es por hoy el objetivo del trabajo.

Se deja para este espacio a Pierre Nora, que se ubica como parte del paradigma de la historia cultural, con la finalidad de mencionar sucintamente que como efecto de la publicación de su obra *Les Lieux de mémoire* (francés),

En los años ochenta, el historiador francés Pierre Nora acuñó la noción lugar de memoria para designar los lugares donde se cristaliza y se refugia la memoria colectiva. Poco utilizado en la academia de México, este concepto ha significado un aporte valioso para comprender las diferencias y similitudes entre historia y memoria, así como para emprender una historia de la memoria desde estos lugares y no solo desde las discusiones en el espacio público. En este trabajo se ahonda en el nexo que esta noción mantiene con la historiografía francesa, en sus aportaciones a la historia de la memoria y del tiempo presente, en tanto propuesta historiográfica que ofrece un modo específico de analizar la memoria [Allier, 2008].

La cita por sí sola nos muestra que ahora es la memoria la preocupación por conocer qué recuerdos de esos pasados aún no pasan (citado por Ovalle, 2018) y nos remiten ya no al fenómeno que en el caso de la investigación de Nora fue indagar no la historia de los monumentos en Francia sino el significado que los sujetos les atribuían, esto es una cercanía ya con nuestro presente, ya que la memoria, afectada diferencialmente por los acontecimientos, recuerda y olvida de manera patológica, ideológica o por el bloqueo necesario ante el recuerdo impactante (Garrido, 2005). Esto ha venido a refrescar y a proponer una forma novedosa de cómo esos pasados permanecen y son diferenciales dependiendo de cómo hayan sido afectados los individuos; la memoria en ocasiones la oponen a la historia, sin embargo, a riesgo de ser reduccionistas podemos decir que los recuerdos alimentan esta historia del tiempo presente, pero con el tiempo esta memoria será parte de la historia del pasado. Hasta aquí hemos intentado recordar de manera muy reducida la manera como la historia se sigue desarrollando desde pasados lejanos a los cercanos y a los actuales o presentes; cómo se combinan las distintas formas en relación a las fuentes, sean estas documentales u orales, y para ello es necesario volver a lo que dejamos pendiente páginas atrás, a la consideración de la conciencia documental y de la conciencia histórica.

Traeremos ahora al presente escrito lo que se entiende por la *conciencia histórica* con el apoyo de la siguiente cita:

Las nociones claves para la articulación de la conciencia histórica son, a mi juicio, tres: historicidad, condición histórica y sentido histórico. Todas deben ser puestas en relación con la hermenéutica y la teoría de la historia. Por historicidad entenderé una realidad antropológica, el de articular la conciencia en los términos temporales pasado, presente y futuro (Gumbrecht, 2003, p. 58), cuestión que se entiende desde los sujetos (individuos) y la comunidad (social). La condición histórica es estar implicado en el pasado, una condición de posibilidad que se muestra como rango ontológico y de proyección de sentido (Ricoeur, 2000; Rüsen, 2014). Si se ha podido expresar que “Hacemos la historia y hacemos historia porque somos históricos” (Ricoeur, 2000, pp. 373-374), es porque estudiamos sujetos que están “afectados por el pasado” (Ricoeur, 1985, p. 385). La clásica teoría kosellequiana del espacio de experiencia y horizonte de expectativas como precondition de cualquier historia no dejará entonces de resonar (Koselleck, 1992, pp. 333-337) [citado en Ovalle, p. 50].

Con la cita de Ovalle Pastén, aunque larga y suficientemente explicativa de la atingencia de este artículo, así se considera, nos presenta un concentrado de lo que se ha venido trabajando en el escrito; algo que no se había mencionado es el planteamiento hermenéutico y es precisamente esa característica de la historia, rescatar lo humano, los deseos y aspiraciones que han estado presentes en todas las temporalidades como objetivo de la disciplina histórica. Se dilucida la conciencia como esa matriz de información que va internalizando el sujeto en las distintas temporalidades; a través de la historicidad se contempla el pasado, el presente y el futuro de los distintos acontecimientos sociales, esto quiere decir que es necesario al narrar o describir considerar y conocer el fenómeno de forma holística (ontología y su desarrollo) para no parcializar y considerar el acontecimiento aislado; por condición histórica, entendemos que nos encontramos en el presente con sus vivencias sin desconocer lo anterior e idealizar el futuro de los acontecimientos, y por sentido histórico está claro que la pretensión es darle orientación, direccionalidad a los acontecimientos con ese sentido de lo humano, siempre en la búsqueda de lo mejor, y aquí se rescata de nueva cuenta a Certeau, no debe olvidarse que la historia se fabrica dependiendo del lugar donde se produce y de los planteamientos ideológicos de quienes lo hacen; no existen historias neutras como tampoco lo existen los sujetos que hacen la escritura de la historia, que en ocasiones la convierten en historia historizante.

Finalmente la construcción de la conciencia histórica es fundamental, es la herramienta que nos sirve para la búsqueda de esa utilidad de la historia en la que las temporalidades pasadas, presentes y futuras deben de estar consideradas en las narraciones, ya sean orales o documentales, algo no sencillo, pero es lo que hoy en día nos demanda la disciplina. A continuación, y para estar a tono con el libro denominado *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa*, se menciona el intento con dos narrativas de oralidad considerando la conciencia histórica.

Nikita mariquita, lo que se da no se quita.

Se hace alusión a la salida de las tropas rusas y con ello a las inversiones de los rusos en la isla de Cuba, lo que generaba un bienestar económico a la población que sentía y sufría ya los embates del embargo de los Estados Unidos de Norteamérica, que se fue convirtiendo en bloqueo con el fin de exterminar el régimen político instaurado por el comandante Fidel Castro, que tenía como objetivo crear

el descontento social y que este ocasionara su derrumbe; sin embargo, al parecer se han olvidado del estoicismo de la población y el orgullo que, aunque cada vez menos, acompaña a los cubanos, porque de los que hicieron la Revolución son ya muy pocos los que sobreviven.

Otro escenario verbal en la misma línea:

No me tocó la Revolución, yo la conozco por mis abuelos, cuando dicen que esto estaba peor, ¿pero yo qué culpa tengo? En cuanto pueda me salgo de la isla.

Esto se evidencia con los comentarios de los jóvenes y la mayoría de menos de cuarenta años, que lo expresaron en los diálogos establecidos, expresiones aún no tan libremente, aún hay el temor de ser acusado de disidente del régimen de Castro (Pérez, Hernández y Trujillo, 2018a).

Otro episodios verbal relacionado con entrevistas de la investigación en la cual se rescata la oralidad es la reconstrucción histórica de la Hacienda de Humboldt; cuando se realizó la fase de inmersión con los informantes claves surgieron varias narrativas, una de ellas:

Como a cuatro kilómetros del pueblo de Julimes está la hacienda de Humboldt, bueno, las ruinas las conozco muy bien, es más, mi madre vivía en la casa del hacendado.

Este entrevistado externa que, por desconocimiento, nunca buscó información de la hacienda ni de los hacendados, pero proporciona información muy valiosa para la reconstrucción de la historia de la Hacienda de Humboldt.

[...] recuerdo haber visto una torre que estaba en los campos de cultivo, considero que era para vigilar a los peones, si trabajaban o no.

Este episodio verbal coincide con la llegada de los bóers a Chihuahua en el año de 1903, granjeros procedentes de Sudáfrica que ocupaban mano de trabajo esclava y se dedicaban a las industrias agropecuarias (Pérez, Liddiard y Hernández, 2019).

CONSIDERACIONES FINALES

Sin duda, aún existen personas que se dedican a la investigación histórica que adolecen de teoría de la historia, por lo que en este capítulo del libro interesa mostrar de manera sencilla y práctica cuál ha sido el camino que se ha seguido en la investigación de este campo, sus conceptualizaciones y sus usos, pensados como la utilidad de la historia, para concluir en la necesidad de rescatar desde la oralidad

o desde la historia del tiempo presente la memoria de los acontecimientos que aún permanece en los sujetos, como la define Pierre Nora.

Se considera que el constructo de conciencia histórica puede ser la herramienta con la cual nos podamos apoyar en la reconstrucción de los acontecimientos históricos, provengan estos de los documentos archivados, como ese tesoro al que hay que hacer hablar, o de las oralidades, de las cuales nos interesa conocer lo que conservan en su memoria las personas y cómo han sido afectadas o no para luego hacer su revestimiento para lograr el pacto de verdad.

La historicidad, la condición histórica y el sentido histórico son atributos de la conciencia histórica que forzosamente deben estar implicados en las narraciones históricas y no desconocer que esta disciplina tiene su método, el narrativo y que en esas narraciones debe de tenerse el cuidado de la temporalidad que implica a la conciencia histórica.

No debemos desconocer que nuestra disciplina no puede permanecer aislada, que requiere el apoyo de otras, por lo que hacer historia solo es posible de manera interdisciplinaria; tampoco desconocer que la producción historiográfica tiene que ver con el lugar desde donde se produce.

La utilidad de la historia solo es posible pensarla desde la posibilidad de la mixtura del pasado histórico con el presente que nos condiciona y el sentido deseable de futuro, que como expectativa pensada está ya en el presente; en síntesis, para hacer historia es necesario pensar desde la conciencia histórica, construida en las distintas temporalidades.

Referencias

- Allier Montaño, E. (2008). Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. *Historia y Grafía*, (31), 165-192.
- Dosse, F. (2009). *La historia entre el decir y el hacer*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Garrido Lecca, J. (2005). Reseña de “La memoria, la historia, el olvido, 1. ed. en español” de P. Ricoeur. *Persona*, (8), 205-210. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816011>. ISSN 1560-6139 (consulta: 19 ago. 2019).
- Múgica, C. (2005). Menocchio y las brujas. *Acta Poética*, 26(1-2), 595-603. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822005000100026&lng=es&tlng=es (consulta: 12 abr. 2020).
- Nava Murcia, R. (2016). Historia, escritura y sucesos. *Historia y Grafía*, (46), 15-52. ISSN: 1405-0927. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589/58949544002> (consulta: 12 abr. 2020).
- Ovalle Pastén, D. (2018). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: el historiador “afectado por el pasado”* [Tesis de doctorado]. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

- Pérez Piñón, F., Liddiard Cárdenas, S., y Hernández Orozco, G. (2019, ener. -mar.). La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers procedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28(1), 179-198.
- Pérez Piñón, F., Hernández Orozco, G., y Trujillo Holguín, J. (2018a). Cuba en movimiento: derrumbe del socialismo, una mirada de primer orden. *Revista Ratio Juris*, 13(27), 27-44.
- (2018b). Faire l'histoire. *Debates por la Historia*, 6(1), 169-192. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/15>.
- Ríos Saloma, M. (2009, ene.-jun.). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (37), 97-137.

La historia oral como metodología para la recuperación de la historia educativa en Ranchería Juárez, Chihuahua

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

INTRODUCCIÓN

El uso de la historia oral en las investigaciones histórico-educativas tiene distintas posibilidades y matices. Aunque hay autores que distinguen su aparición desde antes de la invención de la escritura —como recurso utilizado para transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento acumulado de los pueblos (Mariezkurrena, 2008)—, lo cierto es que en el contexto latinoamericano tomó auge como estrategia metodológica y como enfoque teórico-epistemológico durante las últimas décadas del siglo XX, principalmente en los estudios orientados hacia la recuperación de la memoria de las víctimas de dictaduras militares, en los trabajos sobre grupos subalternos o en investigaciones con participantes de movimientos subversivos, revolucionarios y/o libertarios (Archila, 2005, 2018; Castro, 2018).

En Estados Unidos y Europa la historia oral ofreció la posibilidad de recuperar los testimonios de víctimas de las guerras, por lo que representa una alternativa de investigación para los científicos sociales y a la vez detonó la preocupación por establecer archivos orales, como el de la Universidad de Columbia en 1948, que posteriormente dio pie a la organización de asociaciones de especialistas y estudiosos de la historia oral (Archila, 2005). Más adelante, el campo de investigación se extendió hacia el trabajo con minorías étnicas y grupos subalternos, como resultado de la influencia de las corrientes historiográficas del siglo XX, particularmente de la historia social de la Escuela Francesa de los Annales, que se cultivó con gran impulso hasta la década de 1960 (Barros, 1993).

En los estudios realizados en países como Argentina, Colombia y Ecuador, los autores se enfocaron en secundar la tendencia hacia una historia social que

diera la voz a los grupos “marginados de la historia”, o bien hacia una “historia de los vencidos” (Archila, 2018), pues en la historiografía tradicional estos actores quedaron al margen, en parte por los enfoques metodológicos heredados del positivismo, que privilegiaron el uso de los documentos de archivo generados por el Estado para dar cuenta de acontecimientos políticos y militares (Santana, 2005).

En el caso de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia fue pionero en la introducción de la historia oral como metodología de investigación en acontecimientos sociales y no solamente quedó en que los historiadores se afiliaran a dicho enfoque. Durante la década de 1970, a través del Programa de Historia Oral del Museo Nacional de Historia se sentaron las bases para la instalación de un Archivo de Historia Oral (Olivera, 1976). De esta manera el proyecto dio la pauta para reflexionar en el hecho de que no solamente debemos avanzar en la exploración de nuevas maneras de construir el conocimiento histórico, sino en la disponibilidad de nuevas fuentes y espacios que estén al alcance de los investigadores para el desarrollo de sus trabajos.

Sin el ánimo de ser exhaustivos en la explicación de los procesos por lo que ha transitado la historia oral hasta llegar a los estudios de carácter histórico-educativo, tenemos que en los trabajos elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)¹ se reconoce el arribo hacia la pluralidad de métodos para el abordaje de fenómenos educativos, en los cuales los investigadores no necesariamente se ciñen a las modas metodológicas o a corrientes teóricas específicas, sino que la pauta está marcada por la disponibilidad de fuentes, privilegiando los modelos de investigación interdisciplinarios (Galván, 2003). Con un enfoque más reciente, Aguirre y Márquez (2016) sostienen que en las últimas décadas los historiadores educativos pasaron de las miradas macro a lo micro y hacia la exploración de acontecimientos del tiempo presente, en la que entran en juego nuevas estrategias metodológicas, “la historia oral, la recuperación de la memoria, las vivencias de los actores, las representaciones sociales y los imaginarios construidos en torno a lo sucedido” (p. 51).

¹ A través del proyecto de elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa, el COMIE hace un recuento y valoración de la producción investigativa generada por décadas. Para el área de historia e historiografía de la educación contamos con los balances del periodo 1992-2002 (Galván, Quintanilla y Ramírez, 2003) y el correspondiente al 2002-2011 (Aguirre, 2016). Durante el 2020, un equipo nacional de investigadores –afiliados al mismo COMIE– comenzó a trabajar el reporte correspondiente a la década 2012-2022.

Con estos breves antecedentes tenemos que la historia oral representa una herramienta con bastantes posibilidades para el abordaje de fenómenos educativos pertenecientes al ámbito de la microhistoria, en el cual la disponibilidad de documentos de archivo es limitada o insuficiente para explicar los aspectos de la vida cotidiana de comunidades que –incluso– permanecen al margen del desarrollo que experimentan las grandes ciudades. Por ello, en este trabajo se explica la manera en que se aplicó el método de la historia oral en un proyecto de recuperación de la historia educativa de lo que antiguamente fue el Ejido Ranchería Juárez, Chihuahua, y las dificultades que enfrentaron los investigadores para encontrar información de fuentes primarias que sirvieran para sustentar la investigación. Se explican las ausencias documentales que se descubrieron en los planteles de educación básica, debido a la poca cultura de conservación de archivos, y el viraje que hubo que dar al trabajo investigativo para que se construyera –primordialmente– a partir de relatos de los protagonistas del hecho educativo (ejidatarios, amas de casa, maestros, exalumnos, cantineros, comerciantes, padres de familia, conserjes, etcétera) para que finalmente permeara el enfoque de la historia oral.

La adopción del método en cuestión no obedeció solamente a un hecho circunstancial, determinado por la ausencia de documentos, sino a una definición de carácter teórico-epistemológico de la investigación, que buscaba reconstruir los procesos educativos de manera distinta a como la ha hecho la historia tradicional, a partir de las aportaciones de grandes personajes (autoridades educativas, políticos, líderes sindicales) o mediante las fuentes oficiales (documentación de dependencias del sector educativo, archivos históricos, hemerotecas) que ofrecen una visión macro de los fenómenos en estudio. El acercamiento a la historia educativa de Ranchería Juárez buscaba recurrir a los microprocesos, para dar voz a la gente común, pues se trataba de la reconstrucción de hechos de la vida cotidiana de una pequeña comunidad e indudablemente aportaría mayor significado para los habitantes si se incorporaban sus visiones. Mariezkurrena (2008) señala que esta es una perspectiva más amplia para el estudio del pasado, al considerar como actores de una nueva historia a los sectores marginales y, además,

[...] estos nuevos campos de estudio provocaron la revaloración de los testimonios y documentos verbales, prestándose una mayor atención a los recuerdos, experiencias y puntos de vista de los testigos y actores del acontecer contemporáneo, personas que en ningún momento se han considerado a sí mismas como protagonistas del devenir histórico [pp. 228-229].

Desde nuestra perspectiva, una investigación histórico-educativa asentada en una pequeña comunidad ejidal no cobraba un interés reivindicativo de la memoria, simplemente aspirábamos a lo que señala Hinojosa (2012) en el sentido de utilizar la oralidad y la recuperación de la memoria colectiva en la vertiente que se orienta hacia la identidad. Al establecer como propósito del proyecto la generación de un libro destinado a trabajar actividades académicas con estudiantes de educación básica, el objetivo implícito era generar procesos de identificación de las nuevas generaciones con un pasado común, relacionado con la historia de su comunidad, “de esta manera la memoria funda identidades: individual y colectiva” (p. 60). Estas dos categorías (memoria e identidad) estarán presentes a lo largo del proceso de investigación y durante la fase de trabajo con el material didáctico generado como producto.

La técnica de investigación que se utilizó fue la entrevista a profundidad, para la cual se diseñó un cuestionario semiestructurado integrado por grandes temas que se definieron desde el planteamiento inicial del proyecto: surgimiento y desarrollo de los planteles educativos de la ranchería,² aportaciones de las personas de la comunidad para la fundación de escuelas, anécdotas relacionadas con estudiantes y maestros, actividades y eventos escolares; concepciones de los habitantes acerca del papel de las escuelas en la comunidad, transformaciones del ejido, entre otros. Para la selección de informantes se aplicó la técnica de *bola de nieve* o *cadena*, con la cual “se identifican los casos de interés a partir de alguien que conozca a alguien que puede resultar un buen candidato para participar” (Martínez-Salgado, 2012, p. 616).

El resultado final del trabajo de campo fue la recopilación de 23 testimonios de personas que narraron sus experiencias, anécdotas y datos importantes relacionados con la historia educativa del ejido durante el periodo de 1932 hasta la década de 1980. Al mismo tiempo, las entrevistas permitieron la exploración de otra veta de investigación que se encuentra en los archivos personales y familiares, donde se atesoran fotografías, notas periodísticas y demás documentos primarios que dan cuenta de la evolución de una comunidad a lo largo del tiempo y de la participación de sus habitantes en cada proceso histórico. De esta manera, podemos decir que el

² Los planteles que surgieron durante el periodo 1932 y hasta la década de 1980 son: escuelas primarias Emiliano Zapata, Benito Juárez, John F. Kennedy y Josefa Ortiz de Domínguez; Jardín de Niños María Helena Chanes; escuelas Secundaria por Cooperación Gustavo L. Talamantes y Secundaria Federal número 7.

enfoque de la historia oral se enriqueció con el uso de fuentes primarias a las que se tuvo acceso, gracias a la interacción con los sujetos de investigación.

Entre las precauciones para utilizar tanto las narrativas de las personas entrevistadas como los documentos proporcionados se encuentra el reconocimiento del papel de la memoria selectiva de los sujetos, es decir, de los criterios que —consciente o inconscientemente— aplican para decidir qué pasajes o experiencias de su vida conservan y cuáles dejan en el olvido. Igualmente, como señala Portelli (2018), “las fuentes orales, como todas las demás, están sujetas a los procedimientos comunes de la crítica historiográfica para determinar la fiabilidad y utilidad, nada más ni nada menos que como con los documentos de archivo” (p. 193), de manera que se aplicaron procedimientos para triangular datos con otros testimonios o mediante los documentos disponibles.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

La Ranchería Juárez antiguamente fue una comunidad rural perteneciente al municipio de Chihuahua. Estaba conformada por familias de campesinos y pequeños ganaderos que se establecieron en las inmediaciones de la planta fundidora de metales de la American Smelting and Refining Company (ASARCO) desde 1910, y fue hasta el 31 de mayo de 1921 cuando los habitantes hicieron la solicitud formal de tierras ante la Comisión Local Agraria, para que se estableciera un ejido (Trujillo, Hernández y Pérez, 2016, 2019).

Con el paso de los años llegaron migrantes de muchos lugares del país, quienes, al no encontrar trabajo como empleados de la planta fundidora de Ávalos, comenzaron a dedicarse a actividades agrícolas y ganaderas, estableciéndose dentro del ejido Ranchería Juárez, lo que propició un crecimiento moderado hasta la década de 1970 y la expansión acelerada a partir de 1980; con el consecuente cambio de denominación a colonia Villa Juárez, como se le conoce actualmente. Ahora el ejido forma parte de la mancha urbana en la zona sur de la ciudad de Chihuahua y las tierras de cultivo se transformaron en decenas de colonias habitacionales que abarcan una porción importante de la capital del estado.

A lo largo de su desarrollo histórico, la Ranchería Juárez se distinguió por el empuje educativo que tuvieron los primeros habitantes, “pues antes de contar con cualquier otro espacio público, llámese iglesia, plaza, salón ejidal, campos deportivos, etcétera, se buscó establecer una escuela primaria” (Trujillo y Hernández, 2017, p. 92). Igualmente realizaron gestiones destinadas al establecimiento de un plantel de educación preescolar, una escuela secundaria por cooperación y opciones

de educación nocturna para trabajadores, mucho antes que en colonias céntricas de la ciudad de Chihuahua.

Las particularidades educativas que presentó una comunidad campesina donde la mayor parte de sus habitantes contaban con grados de escolarización muy escasos, despertaron el interés de un grupo de investigadores pertenecientes al Cuerpo Académico 111 de Historia e Historiografía de la Educación –adscrito a la Universidad Autónoma de Chihuahua– para dar cuenta de los procesos educativos que ocurrieron en la ranchería. Establecieron como propósito final la publicación de resultados de la investigación a través de un libro impreso, en el que tuvieran la posibilidad de dar a conocer el surgimiento y desarrollo de los planteles educativos, para luego incorporar el texto a las actividades escolares dentro de la asignatura de Historia, en cinco escuelas de la colonia Villa Juárez.



Figura 1. Toma aérea de Ranchería Juárez y Ávalos en 1954.

Fuente: Archivo personal de Rubén Ochoa López.

RESULTADOS: DE LAS FUENTES DE ARCHIVO A LA HISTORIA ORAL

Al iniciar las actividades de investigación del proyecto “La educación en Ranchería Juárez, recuperación de su memoria histórica”³ se enfrentó como principal obstáculo la poca disponibilidad de documentos de archivo en las escuelas de educación básica de la misma colonia. Aunque hubo accesibilidad de parte de los directivos de cada plantel, solamente contaban con algunas cajas con documentos –guardados sin orden– que generalmente se referían a procesos administrativos de los últimos cinco años. Fueron pocos los materiales que tuvieron utilidad para la elaboración del libro.

Pareciera que la constante en las escuelas es deshacerse de los papeles viejos, aunque con ello se pierda la memoria histórica, no solo del plantel, sino de la comunidad donde se encuentran insertos. A pesar de que existen escuelas primarias cuya antigüedad es de casi 90 años –como la Emiliano Zapata– lo cierto es que han realizado pocos esfuerzos por contar con un archivo histórico y lo único que conservan son algunas fotografías o álbumes de egresados de los últimos años.

La problemática de infravaloración del patrimonio documental no es algo exclusivo de las escuelas de educación básica en Chihuahua, pues Trujillo, Hernández y Pérez (2010) señalan que:

Solamente algunos archivos han sobrevivido al paso de los años y, los más, almacenados en cajas y sin control alguno, se ha perdido por estar expuestos a la humedad, a los roedores y a las personas sin escrúpulos que durante años los mutilaron con diferentes propósitos [p. 20].

Una vez identificado el vacío documental, los investigadores tuvieron que buscar otras alternativas para reunir la información que permitiera reconstruir los procesos educativos en Ranchería Juárez, así que el nuevo reto era localizar a los antiguos ejidatarios para realizar una investigación con el enfoque de la historia oral, que permitiera reunir el testimonio de los protagonistas, de acuerdo a las categorías que habían sido establecidas. La relevancia del testimonio oral reside en que “da cuenta de las expectativas de las personas, sus emociones, sentimientos, deseos, etc., y de que la vida de una persona es una puerta que se abre hacia la comprensión de la sociedad en la que vive” (Mariezkurrena, 2008, p. 229).

³ El proyecto “La educación en Ranchería Juárez, recuperación de su memoria histórica” fue financiado por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC) en la convocatoria 2018.

A diferencia de lo que ocurría con la historia con enfoque positivista, centrada en los grandes acontecimientos y en los grandes personajes, el proyecto en Ranchería Juárez se apega a la corriente de la microhistoria,⁴ en la cual interesa el relato de los protagonistas, sin importar su estatus económico o nivel académico. De las 23 entrevistas realizadas, los informantes se dividen entre profesores, directores y personal de diferentes escuelas; exalumnos, padres de familia y personajes de la comunidad que destacan porque estuvieron en el día a día del acontecer de la comunidad a lo largo de los años: cantinero, zapatero, vendedor de verduras, tendero o amas de casa. De esta manera arribamos a la dimensión social de la historia, pues accedemos al significado que las personas dan a los hechos, más que a los hechos mismos (Mariezkurrena, 2008).

En las entrevistas con los exalumnos, los datos recabados ayudaron a establecer la cronología de los principales acontecimientos de las escuelas, como fue el caso de la primaria Emiliano Zapata, en el que se pudo revalorar la vocación educativa de los primeros ejidatarios que dieron todo por sus escuelas. La evocación en el recuerdo de los profesores que se distinguían por su arraigo y por su compromiso hacia la comunidad son la constante hasta finales de la década de 1980. A partir de entonces comenzó un periodo de deterioro en las relaciones de los maestros con los padres de familia, que se ha acentuado durante los últimos años.

Entre las anécdotas que las personas mayores platican a sus hijos –y que a su vez ellos escucharon en algún momento de sus padres– se encuentran las aportaciones educativas de don Andrés Campos, quien fue presidente del Comisariado Ejidal y realizó innumerables gestiones y actividades para que en la ranchería se lograra establecer una escuela secundaria en la década de 1970. Durante las entrevistas tuvo que adaptarse el guión para incluir preguntas relacionadas con este personaje, que más tarde brindó información suficiente para la publicación de otras investigaciones donde se describe el papel que tuvo como autoridad ejidal, su participación en las gestiones y trabajos para la introducción del servicio de agua potable y –sobre todo– el empeño que puso para que iniciara lo que pos-

⁴ El enfoque de la microhistoria que se adoptó para este proyecto fue el que popularizó el historiador mexicano Luis González y González durante las décadas de 1970 y 1980, principalmente. Su propuesta diferenció la historia tradicional –enfocada en los grandes acontecimientos y personajes– de aquella que se cultiva desde el ámbito municipal o local (*historia matría*), ocupada en dar cuenta de los procesos cotidianos de una comunidad y de la participación de la gente común que quedaba excluida del relato histórico (González, 1973).



Figura 2. Habitantes del ejido Ranchería Juárez en la ceremonia de inauguración de la escuela primaria Emiliano Zapata en 1932.

Fuente: Archivo personal de Rubén Beltrán Acosta.

teriormente fue la Secundaria por Cooperación Gustavo L. Talamantes (Trujillo, Pérez y Hernández, 2019).

La documentación de la historia de la escuela Talamantes —como la recuerdan los habitantes del ejido— ofreció el mayor reto investigativo, pues a pesar de que muchos entrevistados hablaban de este antecedente que se interpreta como un intento prematuro para crear un plantel educativo de nivel secundario,⁵ lo cierto es que no se lograba determinar hasta dónde había llegado la influencia de don Andrés Campos para su establecimiento; qué papel jugaron los maestros, alumnos

⁵ Los autores de este trabajo consideran la fundación de la escuela Gustavo L. Talamantes como un acto prematuro de interés hacia este nivel educativo, pues tan solo unos cuantos años antes —en 1963— inició sus actividades la Escuela Secundaria Federal número 1 en la capital del estado, con innumerables contratiempos y gracias a las gestiones y participación de los personajes de mayor renombre educativo en esa época, como fueron los profesores Guillermo Prado Prado y José Gómez Reyes (López, 2015). A principios de la siguiente década los habitantes de Ranchería Juárez ya visualizaban la necesidad de un plantel de este tipo en una comunidad rural, siendo que en las colonias más importantes de la ciudad de Chihuahua no se contaba con este servicio.

y padres de familia; cómo respondieron las autoridades educativas; qué obstáculos enfrentaron los impulsores del proyecto, y cuáles fueron las motivaciones que llevaron al cierre del plantel en un periodo en que el servicio era escaso, incluso en las cabeceras municipales y en grandes ciudades como Chihuahua. Parecía que la escuela solo había existido en la memoria de las pocas personas que estudiaron en ella o de quienes fueron sus maestros, pero no se lograba localizar documentos de archivo, pues la institución desapareció a finales de la misma década de fundación y lo que habían sido sus primeras aulas ahora formaba parte de la Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez. Al haber sido un plantel educativo por cooperación, tampoco dejó rastro en los archivos oficiales de las dependencias educativas, o al menos no se logró ubicarlos.

Mediante la localización de una persona que perteneció a la primera generación de alumnos de la escuela Talamantes (Cervantes, 2016) se pudo establecer una cadena de informantes que ya no habitaban en lo que antiguamente fue la Ranchería. Uno de los protagonistas fue el profesor Francisco Castillo Castillo, quien fue fundador y director del plantel. La entrevista no hizo más que corroborar algunos datos que ya habían sido recuperados en voz de exalumnos o de maestros de dicho plantel, pero indudablemente la visión que tuvo cada uno, dependiendo de la posición o función que ocupó, fue muy diversa y ofreció mayor riqueza al momento de realizar la interpretación de los datos. El inconveniente que se presentó durante la entrevista fue la avanzada edad del profesor, situación que dificultó la remembranza de algunos acontecimientos, aunque la riqueza de esta experiencia estuvo dada por los documentos de su archivo personal que puso a disposición del equipo de investigación (Castillo, 2018).

Los procesos de investigación en historia oral obtienen mayor riqueza cuando el relato se acompaña de evidencias materiales que dan cuenta de la participación de los protagonistas en los hechos narrados y que se encuentran en los archivos personales y familiares. Fotografías, oficios de diferentes trámites, correspondencia, estadísticas escolares, recortes de notas periodísticas, reconocimientos y dibujos de estudiantes fueron solo algunos de los materiales documentales que el profesor Castillo conservaba de su antigua escuela y que en algún momento fueron parte del archivo institucional. Al decretarse el cierre oficial del plantel los documentos pasaron de mano en mano y muchos de ellos se perdieron, lo cual hace evidente la necesidad de tener lineamientos claros para la conservación del patrimonio documental y —sobre todo— la urgencia de contar con espacios de resguardo,

organización y apertura pública para la consulta de estos materiales, con fines de investigación académica.

En la historicidad de la escuela primaria John F. Kennedy resalta otro aspecto que es digno de considerar en el trabajo con las fuentes orales y que se refiere a la preservación de mitos y leyendas, más si se trata de pequeñas comunidades donde estos relatos actúan como dispositivos de cohesión social y de identidad comunitaria. En este caso la tarea del investigador no es precisamente la búsqueda de “verdades” en las interpretaciones de los relatos que ofrecen los sujetos, pues estas dependen de las circunstancias de participación, de los intereses, de las motivaciones o del rol que ocupaba cada persona en ese momento histórico; pero sí es importante corroborar la veracidad de fechas, nombres de personas o la manera en que ocurrieron ciertos procesos.

Sobre la escuela Kennedy surgieron muchos testimonios —la mayoría contradictorios entre sí— acerca de la subvención económica norteamericana que el plantel recibía cada año y que supuestamente se reflejaba poco en las obras materiales. Algunas personas señalaban que era una aportación directa de la familia Kennedy por haber adoptado el nombre del presidente estadounidense, otros decían que la embajada norteamericana era la encargada de entregar una cantidad en efectivo, pero lo más que se llegó a comprobar, tanto en el contraste de los testimonios como en la ausencia de documentos que dieran cuenta de ello, es que existió una relación estrecha del plantel con la familia Kennedy —a través de los altos ejecutivos de la Planta Fundidora de Ávalos— que motivaron a Jacqueline Kennedy —en 1967— para enviar una carta de agradecimiento por haber asignado el nombre de su esposo a la segunda escuela primaria de Ranchería Juárez. El documento original aún se conserva en las oficinas de la dirección del plantel.

Con lo señalado en el párrafo anterior podemos deducir que en la historia oral no se trata únicamente de reconstruir pasajes del pasado por decisión mayoritaria, sino que hay aspectos que necesariamente requieren de un contraste, ya sea con testimonios de personas que ocuparon una posición distinta o mediante documentos primarios que permitan contextualizar el discurso. En este caso resultaba diametralmente opuesta la percepción sobre las coyunturas más importantes de una escuela cuando se le daba voz a quien estuvo a cargo de la dirección del plantel que cuando el mismo fenómeno era narrado por un conserje o por una persona que vivió esos acontecimientos como padre de familia o vecino de la escuela. Aquí es donde tienen sentido las posturas teóricas que abogan por un relato que recupere

la memoria de “los que genéricamente se llaman los vencidos, los excluidos de la historia, cuya voz ha sido silenciada” (Archila, 2018, p. 23). Al realizar el trabajo investigativo en las escuelas pudiera pensarse que la primera entrevista de historia oral debiera ser con el director del plantel, pero en este proyecto se tomó como criterio de inclusión la antigüedad en el servicio y ello permitió trabajar –por ejemplo– con los conserjes, quienes fueron testigos de los cambios de autoridades, de las transformaciones del plantel, de las etapas de conflicto y de una interpretación muy particular de la historia institucional y educativa (González, 2016).

La temporalidad de los acontecimientos fue otra situación que estuvo presente durante el desarrollo del proyecto de investigación, pues existía la necesidad de documentar los principales acontecimientos educativos de la ranchería, que ocurrieron entre 1932 y hasta 1980. Mientras más distante en el tiempo era la fecha de estudio, más compleja fue la localización de personas que pudieran ofrecer un testimonio confiable y correspondiente con los intereses del equipo de investigación, pues como señala Sandoval (2010), los informantes “recordarán aquellos hechos de su entorno social que han quedado en su memoria histórica personal y que se han sedimentado como importantes porque así los han considerado” (p. 12). En nuestro caso hubo un personaje importante –el señor Humberto Ortega Gabaldón– que proporcionó relatos y anécdotas muy valiosas para entender la vida



Figura 3. El proceso de investigación con actores de la comunidad de Ranchería Juárez.

Fuente: Archivo personal de Jesús Adolfo Trujillo Holguín.

cotidiana y evolución de la antigua ranchería a colonia urbana, pues ha permanecido como testigo silencioso de esos procesos, al ser el propietario de la cantina con más tradición de la comunidad.

Tanto en la entrevista con Ortega (2016) como en el resto de los participantes, el uso de las imágenes y documentos que habían sido recopiladas en otras actividades –y que se referían a la historia de la comunidad– resultó un apoyo muy valioso para activar los recuerdos del entrevistado. Al momento de mostrar alguna fotografía de los grupos escolares o de acontecimientos importantes de la ranchería, se identificaban participantes o ayudaban en la descripción del contexto que los rodeó.

Las implicaciones de rescatar la voz de los protagonistas dan significado y sentido a lo que el investigador encuentra en los documentos de archivo y representan una oportunidad para conocer las versiones de los hechos en voz de sus protagonistas. Aquí se encuentra una de las premuras de la historia oral, pues las personas tienen menor periodo de vigencia que los documentos de archivo. Navarro (en Llopis, 2016) señala que “las urgencias son muy importantes en la Historia Oral, y lo prioritario es acudir a la gente que todavía vive” (p. 96). Esta situación se hizo evidente con uno de los participantes que contaba con una edad superior a los 90 años durante la primera fase del proyecto en el año 2016 y para la segunda etapa (2018) ya había fallecido. Ejemplos como este ayudan a reflexionar sobre la función social de la historia oral como recurso para evitar que el recuerdo del acontecer cotidiano de una comunidad se pierda junto con la presencia física de las personas.

Entre los aspectos que aún faltan por explorar en el ámbito local –y en proyectos como el que aquí se relata– está la posibilidad de conservar las grabaciones de entrevistas en soporte electrónico para que se depositen en archivos de historia oral, a los que puedan recurrir personas interesadas en realizar otras investigaciones. Este es uno de los pendientes que tenemos la comunidad académica que trabajamos con estas fuentes y más para quienes se autodefinen como historiadores orales.

CONCLUSIONES

La trascendencia e importancia de la historia oral está dada por las posibilidades que ofrece para la recuperación del testimonio, pues la memoria es un recurso efímero que puede ser arrebatado por el olvido o que se esfuma cuando los protagonistas llegan al final de su vida. Aunque el testimonio esté mediado por una triple subjetividad –la del sujeto que narra los acontecimientos, la del investigador que los interpreta y plasma en un escrito y la del lector que establece sus propios juicios

a partir de la información revisada—, lo cierto es que constituye un recurso muy valioso para trabajar en el campo de la historia. Al menos para proyectos como este, sus posibilidades estarán dadas en la medida que los testimonios orales puedan enriquecerse con otras fuentes documentales, principalmente las que emanen del propio sujeto, a través de los archivos personales y familiares, donde se atesoran evidencias materiales a las que la persona da mayor significado y que conserva—consciente o inconscientemente— como elementos reforzadores de la memoria.

Los testimonios orales resultan ser un recurso muy valioso para los trabajos relacionados con procesos históricos relativamente recientes y de los cuales se puede localizar a las personas que fueron sus protagonistas. Para el caso de la recuperación histórica de los procesos educativos en Ranchería Juárez fue muy enriquecedora la mirada de personas que fueron parte de la historia de su comunidad, ya sea como alumnos, maestros o habitantes que recibieron el influjo educativo de alguno de los planteles establecidos desde 1932.

La ventaja del enfoque de la historia oral no solamente descansó en el hecho de que las personas evocaron los acontecimientos, anécdotas, personajes y datos importantes relacionados con el ámbito educativo, sino que además son una fuente directa para recuperar material gráfico y documental con el cual se enriquece la investigación, es decir, la veta de los archivos personales y familiares.

El desarrollo general del proyecto permitió aportar a la comunidad un producto que actúa a manera de espejo, pues los propios habitantes encontraron un reflejo de lo que ha sido su historia personal y comunitaria, pero vista desde la subjetividad de quien proporciona los datos (entrevistado) y de quien interpreta el discurso y le da forma a través de un texto (investigadores). Aún así, el trabajo tiene un gran significado para ambos porque se construye a través de un proceso dialógico en el que ambos tienen la intencionalidad de mantener vivo el recuerdo de una comunidad. No hay duda de que esta es la aportación más importante de la investigación, pues en las fuentes orales se encuentra la riqueza de una historia que siempre está bajo la amenaza de perderse.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un territorio abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011* (vol. I, pp. 35-60). México: COMIE/ANUIES.
- Aguirre Lora, M. E. (2016). *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES.

- Archila Neira, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (32), 293-308.
- (2018). Memoria, verdad e historia oral. *Revista Controversia*, (209), 21-39.
- Barros, C. (1993). Historia de las mentalidades, historia social. *Historia contemporánea*, (9), 111-139. Recuperado de: <https://www.ehu.es/ojs/index.php/HC/article/view/19598/17492>.
- Beltrán Acosta, R. Archivo personal (consulta: nov. 2018).
- Castro Bueno, F, y Cárdenas, U. (comps.) (2018). *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario/Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Castillo Castillo, F. (2018, 25 may.). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Cervantes Camarillo, J. M. (2016, 14 jul.). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Galván Lafarga, L. E. (2003). Debates, enfoques y paradigmas teóricos. En L.E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González (coords.), *Historiografía de la educación en México*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galván Lafarga, L.E., Quintanilla Osorio, S, y Ramírez González, C. I. (coords.) (2003). *Historiografía de la educación en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González Escobedo, M. (2016, 15 jul.). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- González y González, L. (1973). *Invitación a la microhistoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Hinojosa Luján, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v3i5.562.
- Llopis, E. (2016). La historia oral no hay que abordarla con ingenuidad, sino con espíritu crítico. Entrevista a Javier Navarro. *Historia, Voces y Memoria*, (10), 95-99.
- López Morales, M. (2015). *La Secundaria Federal No. 1. Un baluarte de la educación en la ciudad de Chihuahua* (2a. ed.). Chihuahua, México: Artegrafico.
- Mariezcurrera Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23/24), 227-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>.
- Ochoa López, R. Archivo personal. Chihuahua (consultado: abr. 2016).
- Olivera de Bonfil, A. (coord.) (1976). *Programa de historia oral. Catálogo 1974-1975*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Ortega Gabaldón, H. (2016, 19 abr.). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Portelli, A. (2018). Un trabajo de relación. Observaciones sobre la historia oral [trad. Mariela Canali]. *Testimonios*, 7(7), 193-204. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/testimonios/index>.
- Sandoval Pierres, A. (2010). Diseño de proyectos de investigación de historia oral. En A. M. Lara Meza, F. Macías Gloria y M. Camarena Ocampo (coords.), *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral*, Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.

- Santana Pérez, J. M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto, Venezuela: Fundación Buría.
- Trujillo Holguín, J. A. Archivo personal (consulta: ago. 2016).
- Trujillo Holguín, J. A., y Hernández Orozco, G. (2017). La pobreza campesina frente a la opulencia minera: relato histórico de Ranchería Juárez, Chihuahua. *Chihuahua hoy*, 15(15), 81-106. Recuperado de <http://revistas.uacj.mx/ojs/index.php/ChihuahuaHoy/article/view/2036>.
- Trujillo Holguín, J. A., Hernández Orozco, G., y Pérez Piñón, F. A. (2016). *Villa Juárez, Chihuahua. Un recorrido por la historia de mi ranchería*. Chihuahua, México: PACMYC/Doble Hélice Ediciones.
- (2019). *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua (1932-2018)*. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua/PACMYC/Doble Hélice Ediciones.
- Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F.A., y Hernández Orozco, G. (2010). La conservación de archivos públicos: una ventana para mirar al pasado. *@cceso Revista del Instituto Chihuahuense para la Transparencia y Acceso a la Información Pública*, 1(1), 17-24.
- (2019). *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, aportaciones de un ejidatario*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1656.pdf>.

TESTIMONIOS
EN LA HISTORIA ORAL,
ENTRE **LA NARRACIÓN**
Y **EL RECUERDO**

Confesiones de una aprendiz. Venturas y desventuras con la historia oral

CIRILA CERVERA DELGADO

INTRODUCCIÓN

Contamos historias, porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas.

Paul Ricoeur

La oportunidad de escribir este capítulo me significó un ejercicio de recordación de los poco más de quince años en los que he intentado hacer investigación educativa mediante la historia oral, particularmente en el terreno de la historia de la educación de mediados del siglo XX y, de un modo en particular, de la historia de la educación de mujeres, en la cual he destacado la historia de maestras.

El camino recorrido da cuenta de aciertos y desaciertos (venturas y desventuras) en los trabajos que he elaborado. Como cualquier otra opción metodológica, la historia oral tiene fortalezas y debilidades, como bien asientan los manuales de la investigación social y educativa. Por tanto, no es novedoso lo que escribo ahora, salvo porque lo hago desde la recuperación de mi experiencia, como advertencia para evitar, en lo posible, tropezar con la misma piedra en los senderos por descubrir o construir en la investigación educativa.

En concordancia con lo anterior, el capítulo se estructura a partir de estas áreas de la historia oral: el campo temático, los sujetos, las herramientas y el componente ético. Cada apartado se compone por una breve descripción conceptual y se ilustra con ejemplos contruidos en la práctica (aventuras) en este terreno de la investigación educativa; apegado a la historia oral, que recupera la memoria más personal del sujeto que la emite, aparece mi comentario en forma de balance, con la pretensión de mostrar las fortalezas y las debilidades de este enfoque metodológico, no como una prescripción sino dejando al descubierto, como he anunciado,

el aprendizaje que he adquirido a través de los aciertos y desaciertos que percibo hasta el momento en mis propias andanzas investigativas.

En síntesis, el capítulo es un documento muy personal del que, espero, siga siendo mi guía y, en determinado momento, pueda serlo también para quienes se inician en esta opción metodológica; no es entonces un manual ni un recetario, sino un texto fraterno y cercano que nos hable al oído, como un Pepe Grillo¹ que espabile a la conciencia cuando se recaban las voces con las que se construye la historia.

1. SOBRE EL ALCANCE DE LA MEMORIA EN EL TIEMPO.

EL CAMPO DE LA HISTORIA ORAL

La memoria histórica no conserva todos los recuerdos,
hay cosas como dormidas en nosotros,
que en algunos se despiertan, pero no en todos.

Andy Warhol

La historia oral revela más los significados de los hechos que los hechos mismos. Revela el sentido para los protagonistas que vivieron esa historia y los historiadores y los lectores deben estar conscientes de ello. Si se tratara de repetir los datos, acudimos a los archivos, a los libros, a la estadística; no a las personas. El auge de las metodologías cualitativas (la historia oral incluida) se puede explicar porque, en palabras de Vicente Sisto,

[...] los procesos de transformación social de nuestras sociedades contemporáneas se están concretando en procesos más simbólicos y subjetivos: los modos de construir identidad y de significar los espacios y procesos sociales [...] Para comprender el devenir social, se hace urgente indagar los significados que construyen los sujetos, pues son estos los que basan la acción individual [Sisto, 2008, p. 115].

El documento oral es producto de la memoria, y debemos aceptar que la retentiva de los informantes no es infalible, es discriminativa. En la selección de los recuerdos, las personas evitan los hechos que les provoquen desequilibrio, eligen lo que les da sentido en el presente, así es que sus relatos están mediados por esa opción inconsciente; no es que quieran o se propongan mentir, no, las expresiones de la oralidad son verdades desde el plano emotivo y psicológico. Son

¹ Me refiero al personaje del grillo parlante en la película de Walt Disney, adaptación de la novela *Las aventuras de Pinocho*, de Carlo Collodi. Pepe el grillo es el fiel acompañante de su amigo Pinocho. Es la conciencia de Pinocho.

válidas porque tienen un sentido *único* para los sujetos de la historia. De allí que un mismo hecho sea recordado y valorado desde la percepción y la emoción que ha causado en las y los protagonistas participantes de ese acontecimiento, que, si bien comparten un tiempo-espacio cultural, para cada cual tiene un significado y un sentido. Víktor Frankl, magistralmente, afirma:

Los valores y las tradiciones tiemblan, se desmoronan. Pero los significados no se transmiten vía las tradiciones (no podrían hacerlo) porque, a diferencia de los valores, que son universales, los significados son únicos. Y como tales se transmiten, mediados por la conciencia de cada uno, por la conciencia personal [Frankl, 2008, p. 155].

Como ejemplo para esta categoría rescato los relatos de una profesora y un profesor que vivieron –y protagonizaron– el mismo suceso: el cambio de directora en una institución formadora de docentes, en la primera mitad de la década de los setenta, en la ciudad de León, Guanajuato.

En voz de la profesora Ángela,² se trató de un “golpe de Estado” organizado al más puro estilo de la política hegemónica en ese entonces que ejercía el Partido Revolucionario Institucional (PRI), que:

[...] había formado sus cuadros de militantes entre los alumnos; ellos mismos fueron los “porros” que sacaron a la maestra [la directora en esa fecha]. Fue un acto de cobardes. No había causas académicas. Nadie la acusó de malos manejos en la escuela ni de maltrato a los alumnos o maestros... Nada. El único motivo venía de más arriba... para que el PRI se hiciera del control absoluto entre los alumnos de la escuela, de donde saldrían, como sucedió, maestros incondicionales al partido y que, por décadas, retuvo el gobierno en la ciudad, el estado y el país. Que echaran así a la directora fue una injusticia.

Para el maestro Gabriel,³ por el contrario, el cambio de directora fue legal y benéfico para la escuela:

² Empleamos un seudónimo, como expondré más adelante, para guardar los códigos de la historia del presente y las implicaciones en el presente de identificar o no a las y los informantes claves. Durante el suceso que evoca, la maestra Ángela era profesora de varias materias y colaboraba muy de cerca con la directora “depuesta”.

³ También, nombre ficticio. Gabriel era profesor de asignatura, como Ángela, y más o menos de la misma edad que ella; la gran diferencia es que, a la larga, él formó parte del grupo cercano al director entrante. Ella salió en solidaridad con la profesora en referencia.

Ya tenía más de veinte años siendo directora, era una especie de dictadura académica... no digo que la maestra no era buena en su desempeño, pero se requería un cambio; los cambios siempre son buenos. Ella también era del PRI... o al menos, años después, era visible su militancia [...] No recuerdo verla traumatizada por entregar la dirección, y, hasta donde sé, ahora va a la escuela cuando la invitan y la he visto en algunos actos conmemorativos, muy agradecida, sin malos recuerdos ni rencores [...] Ella es más reconocida que él [se refiere al maestro que le sucedió en la dirección de la escuela] en la tradición magisterial... al menos dos escuelas llevan su nombre y sigue siendo toda una institución [...] El maestro también tiene lo suyo, aún tiene cartel político, pero a la larga [después de 15 años en el puesto de director] casi le hacen lo mismo; solo que a él sí lo defendieron sus amigos, y aunque tuvo que entregar la dirección, en lugar suyo se quedó su incondicional compadre, un maestro que había llegado a la escuela tal vez por ser mejor priista que maestro.

Las narraciones de Ángela y Gabriel son sobre un mismo suceso, pero en interpretación, cada uno le otorga el significado desde la perspectiva en donde se encontraba cuando se gestó ese hecho y cuando dieron las entrevistas. Los datos, como he dicho, están en los archivos. Pero Ángela y Gabriel nos adentran en un pasaje cotidiano de esas instituciones, en donde el secretario de educación en la entidad (que había sido designado por el gobernador) tenía la potestad de nombrar a los directores y en donde, claro está, existe el disenso. Vale recordar además que un puesto de dirección implica poder y, como en toda relación de poder, concurren grupos antagónicos: dominantes y subordinados; unos estarán conformes, los otros no. Añado que, en efecto, como reconocen los dos entrevistados, esos recintos educativos eran el campo por excelencia para la formación de los cuadros políticos, por lo que cada cambio en la dirección hacía sospechar de quién era la mano que movía la cuna: no una mano académica, sino un largo brazo político.⁴

⁴ El modo de poner y quitar directores en esos planteles estatales permaneció hasta entrando los noventa, cuando los Consejos Técnicos (en los que participaban docentes y estudiantes) abrieron el camino para que esas escuelas las encabezara un o una profesora, que presentaba, entre otros requisitos para aspirar al cargo, un proyecto de desarrollo institucional; se intentó, así, quitarle a este acto el peso político-partidista que tenía hasta entonces. El Consejo Técnico haría llegar al Secretario de Educación una terna con los mejores candidatos, de entre los cuales él, finalmente, nombraba al siguiente director/a por un periodo establecido en cuatro años, con la opción de repetir por un lapso más.

Las versiones distintas no son elementos para juzgar la verdad. Son aberturas que adentran a la vida cotidiana de las escuelas, que son tanto producto como productoras de una cultura forjada en años de usanza, en este caso, de una tradición magisterial. Puede ser la no-oficial, pero, en todo caso, es la historia humana. Los protagonistas cuentan una versión que es desde su posición biográfica. Es tarea del que la escribe hacerla parte de la historia más extensa, que se logra con el dominio pleno del tema que investiga.

Antonio Bolívar nos advierte que los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados o “triangulados” con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar, y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos autobiográficos sí, pero reelaboración biográfica también (Bolívar, 2014, p. 715).

Respecto al tiempo, la historia oral es una historia *desde* el presente. En el claustro de profesores que contribuyeron a mi formación doctoral y en bastantes foros académicos de especialistas he atestiguado cómo se defenestran señalamientos contra la validez de la historia oral. En la mayoría de los casos los autores de esas calificaciones y descalificaciones juzgan como históricos solo los trabajos e investigaciones basados en las fuentes de los archivos históricos. “Allí sí están los datos”, parecen decir. “Allí sí está la verdad, no en la opinión de desconocidos en la historia de bronce”. Joan Pujadas lo declara categóricamente:

[...] los grandes recelos con los que el positivismo histórico evalúa el campo de la historia oral provienen no solamente de objeciones de carácter metodológico, como es el tema de la mayor o menor precisión y falta de exactitud de los testimonios orales para la reconstrucción histórica, sino esencialmente por el desafío que representa para la autoridad del historiador y para el canon establecido en la investigación histórica, basado en el análisis de fuentes escritas. Además, es indudable que el auge y desarrollo de la historia oral y de otras modalidades que podemos denominar “método biográfico” o, como prefiere Plummer (1989), “método humanístico”, proviene de campos no académicos, próximos al activismo social... [Pujadas, 2000, p. 129].

Es verdad que la memoria se refiere a hechos vividos directa o indirectamente por los entrevistados, por lo que, en todo caso, se trata de una historia *reciente*, pero

no por ello menos historia. Información válida contienen tanto las fojas como las voces. Sobre este punto, Liliana Barela, Mercedes Míguez y Luis García añaden:

Los historiadores tradicionalmente han evitado investigar sobre los años más recientes en la creencia de que el paso del tiempo otorgaba una supuesta objetividad. Se veía como dificultad el hecho de ser, al mismo tiempo, sujeto y objeto de trabajo y se temía que la pasión puesta en un tema contemporáneo distorsionase la objetividad en el análisis de los hechos [Barela, Míguez y García, 2009, p. 6].

A partir de la preliminar aceptación de que los hechos relativamente recientes son también hechos históricos, la historia oral es una herramienta muy adecuada para su registro y construcción. Cualquier tema al alcance de los informantes se puede documentar; elegir el qué, en específico, está en correspondencia con los objetivos de las y los historiadores que busquen aportar al campo del conocimiento en este ámbito.

2. LOS SUJETOS DE LA HISTORIA ORAL, CON VOZ Y MICRÓFONO

La Historia debe ser sobre todo la pintura de un tiempo,
el retrato de una época.

Cuando esta se limita a ser el retrato de un hombre
o la pintura de una vida, solo a medias es Historia.

Joseph Joubert

“Darles la voz” a los sujetos,⁵ protagonistas de la historia, fue una frase recurrente en algunos de mis trabajos. Se leía bien y se escuchaba mejor. Pero dar es conceder. Darles la voz era, entonces, como permitirles que hablaran, aunque yo no tenía conciencia de ello. Por supuesto que este posicionamiento resultaba una contradicción obvia, pero que mi miopía de aprendiz no me permitía observar con claridad y contundencia en la frase. No obstante, considero que en los hechos y en los *papers* siempre respeté el lugar de las y los relatores como personas.

Las personas (que no los sujetos, desde un enfoque más comprensivo-crítico) tienen voz, *yo no* se las daba. Tomar conciencia de esto me permitió cambiar de paradigma, lo cual me condujo a reconocer a las personas con la capacidad y el

⁵ Desde un enfoque técnico-positivista se llaman “objetos” de la investigación, desde un enfoque más interpretativo son “sujetos”, y se les reconoce como *personas* en una tradición crítica, que tiende a la transformación de las personas y las sociedades. Esta perspectiva es en donde he intentado estar en el planteamiento y desarrollo de mis investigaciones más recientes.

derecho de expresarse. Resultaba más afortunada la metáfora y locución “poner el micrófono”, que también empleé en varios trabajos, cerrando así el ciclo de comunicación: las personas protagonistas de las historias tienen voz, nosotros,⁶ como estudiosos de la educación a través de la historia oral, solo les ofrecíamos ser escuchadas más allá de su espacio privado, en una historia más amplia, más allá de la dimensión personal.

La historia oral involucra una relación dialógica investigador-investigados, sujetos o personas todos, y, más que un juego de palabras, implica una larga confrontación entre lo objetivo y lo subjetivo; entre el que sabe y el que no sabe; entre el que tiene el poder y el sojuzgado. Así, un principio de corte metodológico adquirió un matiz epistemológico y ético,⁷ según el plano en donde se coloque el entrevistador en relación con los entrevistados, o con ellos. En la tradición cualitativa, en la cual se ubica la historia oral, el investigador no va en busca de comprobar una hipótesis (aserto tentativo o afirmación provisional, pero verdad de inicio) sino que se adentra en un campo virgen y desconocido, en una realidad no publicada en los libros, en historias de vida inéditas. Tan inéditas que los historiadores llegaron a ceder todo el espacio, transcribiendo fielmente las notas de campo, renunciando a intervenir, dejando que el documento hablara por sí solo. Según María da Gloria Marroni, esta postura epistemológica se tornó radical:

El investigador aparece como una figura subordinada, un ente pasivo que reproduce la única verdad posible: su voz es la voz de los sujetos entrevistados. Dar voz al Otro se transformó de una perspectiva metodológica novedosa a un conjunto de transcripciones literales de las entrevistas captadas a través de una grabadora y con una orientación metodológica basada en la premisa de que los hechos hablan por sí mismos [Marroni, 2016, p. 213].

Aunque no del todo, y, como adelanté, en varios trabajos que he presentado a modo de avances de investigación, se advierte esta postura (dubitativa-afirmativa entre *ceder la voz-tomar la palabra*), por ejemplo en el siguiente extracto de la ponencia

⁶ Empleo el “nosotros” para dar el crédito al trabajo en equipo, no por renunciar a la responsabilidad que asumo en este texto.

⁷ En el giro epistemológico, se traduce en reconocer que no se da la voz, sino que la tienen todas las personas como constructoras de la historia. Como tema metodológico, el investigador interviene las producciones orales de las y los entrevistados, poniendo también su voz. Se trata, en síntesis, de una historia participativa, que armoniza las voces tanto de los investigados como del investigador.

“Educación de mujeres en Guanajuato: relatos de vida para des-invisibilizar otra historia” (Cervera, Martí y Alejo, 2015, p. 7):

“¿Qué les puedo decir yo?”, suelta Bertha como saludo. Mujer que nació en 1956, parece de diez más cuando alcanzaba los 55. A pesar de lo que cree, tiene mucho que contar, como en el círculo de autoayuda al que acude desde hace dos años. Bertha es Contadora –al igual que su esposo–, “solo que él sí es reconocido, mientras que yo terminé dando clases en la Prepa”, lamenta.

En varios casos que hemos documentado, las mujeres entrevistadas asumen que no tienen nada valioso que decir, como Bertha. Indefectiblemente, tomando como guía mi incipiente aprendizaje en estudios de género (además, incursionar en indagatorias con ese cariz no había sido mi intención), luché por no hacer una presentación doblemente subordinada de las entrevistadas: por ser maestras y por ser mujeres. Respecto a esto, Pujadas admite que la voz de las personas subalternas por criterios de raza, religión, sexo o clase, genera un enorme enriquecimiento, tanto en el trabajo histórico como en el etnográfico, así como en el de otras ciencias sociales, sirviendo a la vez de impugnación de los modelos autoritarios y unidireccionales de interpretación social (Pujadas, 2000, p. 129).

Algunas veces, considero, logré mi objetivo de socializar sus historias, erigiéndolas como personas importantes, constructoras de historias valiosas. Otras, el propósito se quedó a medias, pues por razones más de carácter ético que metodológico no las identifiqué por sus nombres reales, quedando trunca la aspiración de visibilizarlas, invisibilización a la que la historia de bronce y la historia oficial han orillado a las mujeres.

Al renunciar a llevar su máscara *del que más sabe* en la relación investigador-investigados, el primero concede que “los otros” tienen voz, no es quien se las otorga; pero al transformar los relatos de vida en historias de vida (Bolívar, 2014), quien investiga aporta una parte activa; aporta su sentido a las narrativas haciéndolas parte de la historia más amplia. Es decir, con la voz de las y los protagonistas de una historia y con su propia voz, el investigador construye la historia. En efecto, “la definición de lo que es hacer investigación cualitativa hoy ha variado radicalmente respecto a la antigua idea de recolectar datos desde la experticia [sic] del investigador que garantizaría la pulcritud y neutralidad del trabajo” (Sisto, 2008, p. 116).

En definitiva, son más aún las ocasiones en las cuales cedimos el lápiz y, en un primer momento, transcribimos los fragmentos tal cual los produjeron las y los entrevistados, prácticamente sin mediación, siguiendo la línea de las constantes

que se observaban en una entrevista y en otra; más adelante, ya con suficientes evidencias, intentamos entretelar una historia más general, más allá de la propia de una sola persona. Ello nos condujo a afirmar que:

Hay indicadores casi inamovibles en la historia de la educación de las mujeres, pero también va sumando a nuestra incipiente tesis de que los contextos singulares de cada mujer hacen diferencias. Los relatos de vida no son la historia, pero contribuyen al conocimiento de las circunstancias en que se dio la educación en Guanajuato a mediados del siglo pasado y, sobre todo, cómo la vivieron estas mujeres particulares, que forman parte del entramado social que se puede comprender mediante sus testimonios [Cervera, Martí y Alejo, 2015].

Aun con todos los casos documentados, tengo la certeza de que la relación que indago, mujer-maestra, está lejísimos de concretarse en una historia de las maestras, mucho más en una historia del magisterio. La historia oral me ha llevado a conocer algunos limitados aspectos del tema en el estado de Guanajuato (y a explorar un poco en otras localidades), pero, en definitiva, su alcance no es para pensar en una historia general. Esa es una de las consecuencias de elegir trabajar con la historia oral: dota de elementos para la comprensión, no para la generalización.

Retomo el indicio de que, desde su base cualitativa, en la historia oral no se recolectan datos, se construye conocimiento, y más aún, se co-construye conocimiento. En este reposicionamiento de la investigación en un plano crítico, los *otros* son parte del *nosotros*; la *otredad* es *nostredad*. Investigador-investigado es una relación dialéctica en la cual ambas partes aportan lo que saben, aprenden juntos. Bien queda aquí una de las tantas frases de Paulo Freire: “Nadie ignora todo, nadie sabe todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Por eso siempre aprendemos”.

En el terreno de la historia de la educación, particularmente en las historias de vida de maestras, es imposible abstraerme de la *otredad* puesto que es mi *nostredad*. Como parte del gremio magisterial, al que respeto y trato de honrar en cada oportunidad, en mis proyectos y tareas de investigación presentes están mi vocación, convicción y pasión por la formación y el quehacer de las profesoras. Me alienta cada relato que se apegue a mis principios y creencias y me increpa y decepciona cuando escucho —y transcribo— las respuestas que, desde mi posición, ofenden y traicionan lo más noble de la profesión de educar.

Entiendo cómo esta aceptación afecta mi “neutralidad” de investigadora, pero intento responder con ética, con respeto, más importante, al fin y al cabo, hacia la colega entrevistada, quien, sin regatear, confió en mí al regalarme su testimonio

para ampliar mis horizontes, para hacer menos monocromática mi visión acerca del tema, para decirme, por últimas, que, si bien tenemos en común una formación inicial, para cada una tiene un significado distinto ser maestras.

Admito, algunos pasajes en las narrativas han dado al traste con la imagen que tenía de ciertos procesos y personas; mi romanticismo pedagógico se ha visto golpeado ante la implantación de determinadas medidas políticas en las escuelas; varias ocasiones he acallado declaraciones de las entrevistadas... preliminarmente puedo afirmar que, una vez pasado el desequilibrio mental-emocional, el conocimiento nuevo (recibido de las voces de las entrevistadas) me lleva a otro reencuentro con mi “ser maestra”, una profesión que amo más cuanto conozco más, aunque no todo lo que conozco, reitero, sea de mis complacencias.

En un congreso nacional presentamos (acudo de nuevo al plural porque el trabajo se hizo y presentó en equipo) avances de la investigación con base en los relatos de vida de maestras. Y, como conclusiones que vienen a bien con las afirmaciones anteriores, asentamos:

[...] rescatamos fragmentos de las historias de vida de profesoras que hemos calificado como sobresalientes, por sus aportaciones al campo de la educación, más allá de su dedicación a las tareas cotidianas del aula. Estamos convencidos de que la historia social valora estas trayectorias como vitales, capaces de incidir positivamente en las vidas de las profesoras, de sus alumnos y de las comunidades.

Contra la desmemoria, el olvido, la ingratitud y la incomprensión de que es objeto el magisterio, quisimos echarles unas flores a esas maestras [...] Tenemos la convicción de que, en cada época, en cada aula, hay otras muchas labores que escribir, nombres que rescatar y maestras que, por su dedicación y profesionalismo, merecen también ser traídas a las páginas de la historia de la educación... [Cervera, Martí y Alejo, 2015].

A partir de la enorme enseñanza freireana en torno a educar-*nos* en comunidad es como se entiende que la verdad (provisional siempre) no la tiene un sujeto o un grupo de sujetos; esta se construye cuando se le otorga un sentido en común, esto es, cuando se ha construido dialógicamente. Frankl refiere lo mismo con su sencillo pero profundo pensamiento: “Un médico no puede dar significados a sus pacientes. Tampoco un profesor puede dar significados a sus alumnos. Lo que sí pueden dar, sin embargo, es ejemplo, el ejemplo existencial del compromiso personal con esta búsqueda de la verdad” (Frankl, 2008, p. 156).

Los párrafos anteriores son evidencia de que, en esta vertiente epistemológica, el investigador también es transformado por la realidad mostrada en los relatos de las y los entrevistados, pues soy interpelada con sus declaraciones, cuestionada en verdades *a priori*, en mis creencias ingenuas, sobre todo, mi ser mujer, investigadora, maestra. Los textos producidos integran, al final, las dimensiones de los relatos con las propias. Como en una obra musical (ojalá fuera así de bello y estético), se funden armonía y melodía; sin la una, la otra no se articula. Se trata, entonces, de una coproducción de la historia, una experiencia de construcción, dialógica, “de horizontalidad entre los participantes de un proceso investigativo que incursiona en nuevas modalidades del quehacer académico aún en ciernes” (Marroni, 2016, p. 219).

Para cerrar este apartado tomo la cita que Sisto (2008, p. 116) aplica para resaltar el carácter de la investigación cualitativa:

[...] la investigación funciona como un proceso constructivo, o como dirá Willig (2001), una aventura. Lo que es producido, los resultados de la investigación, corresponde más bien a lo que Gadamer (1975) ha llamado *verdad participativa*; esta no es una verdad en sí e independiente al sujeto, sino que producto del diálogo y la coconstrucción (Gadamer, 1975; Denzin y Lincoln, 2003; y Lincoln y Guba, 2003).

Para hacer posible la coconstrucción de conocimientos, o la verdad participativa, entre los sujetos (investigador-investigados) median los elementos instrumentales, las herramientas, que describo en el siguiente acápite.

3. MÁS QUE MATERIALES, LAS HERRAMIENTAS EN LA HISTORIA ORAL

Hay que recuperar, mantener y transmitir la memoria histórica, porque se empieza por el olvido y se termina en la indiferencia.

José Saramago

No ocuparé a las y los lectores leyendo sobre las herramientas materiales necesarias para hacer historia oral: una buena grabadora de audio y video, así como un buen cuaderno de notas. Haré referencia a la entrevista, herramienta por excelencia para la historia oral.

Los relatos que tanto he nombrado en el capítulo son producto de una entrevista, que David Mariezkurrena presenta en una excelente conceptualización:

El objetivo de una entrevista de historia oral no es obtener “datos”, sino entender una vivencia, ya que todo lo que aporta es significativo. Aunque nuestro informante

incurra en fallos de memoria, exageraciones o ficciones, todo ello confiere significado a la historia de su vida. Lo importante es saber interpretar la experiencia de una persona, ya que su testimonio nos aporta el privilegio de conocer y comprender las vivencias íntimas de esa persona [Mariezkurrena, 2008, p. 231].

A estas alturas ya sabemos que la riqueza de la información que obtengamos depende de la calidad de este instrumento, por lo que ningún intento de entrevista puede ser azaroso, ni espontáneo. Responde a un muy buen estudiado tema y, en consecuencia, a un idóneo, propicio y prometedor perfil de informante. Por más libre y abierta que parezca una entrevista, su columna vertebral (ejes, dimensiones, componentes) está perfectamente construida en propósitos claros de investigación. El autor *en comentario* aconseja:

Para llevar a cabo una buena entrevista son necesarios varios requisitos: una adecuada elección de los informantes, un profundo conocimiento previo de la temática a investigar, la definición clara de problemáticas e hipótesis de investigación, la amplitud necesaria para abordar aspectos no contemplados en las instancias previas a la entrevista, que pueden abrir nuevas vertientes, y el registro no solo de lo dicho sino también de lo omitido [Mariezkurrena, 2008, p. 231].

Se acude con un guión a la entrevista; un guión tan flexible que no sea un cuestionario, pero tan estructurado que la información se enmarque en el enfoque y la finalidad de la investigación. Entre los diversos tipos, resulta ser funcional una entrevista semi-estructurada, organizada en temas, pues aunque se trate en ocasiones de hacer toda una historia de vida, es conveniente y saludable tener a la mano los núcleos de asuntos o hechos en los que se quiere incursionar o destacar.

No sobra tener presente que el entrevistador debe foguearse en esta tarea, pues lo que aparenta una actividad fácil (dar por hecho que cualquiera puede preguntar) puede naufragar por la improvisación o falta de experiencia, que, a la larga, hace al maestro. Sin embargo, un elemento primordial es el *rapport* o primer vínculo de empatía con la o el informante.

Ningún ingrediente de la historia oral se da por generación espontánea ni existe un hada con una varita mágica (pese a mi anterior alusión a Disney) que nos haga empáticos y buenos entrevistadores; como he dicho, es cuestión de práctica; si bien es cierto que algunos más que otros pueden destacar por la innata facilidad de palabra, siempre es mejor practicar y perfeccionar esta herramienta.

El *rapport* parte del conocimiento de la persona a entrevistar y del tema investigado. Conocer a la gente es la mejor manera de acercarnos, de hacer *clíc*. La empatía

significa, nos han enseñado, ponerse en los zapatos de esa persona y caminar con esos zapatos junto a esa persona. Pues bien, es elemental tener un conocimiento básico de las y los entrevistados.⁸

El *rapport* también se da cuando el informante nos percibe como personas genuinas, honestas y dignas de su confianza. Para ello vale hablarle con toda la verdad, comunicarle nuestros propósitos y el destino de sus producciones orales. Cuanto más transparentes seamos con las personas, más ganaremos en información.

La entrevista es una herramienta insustituible en la historia oral porque, además de las palabras, los informantes *hablan* con el lenguaje no verbal, expresiones a las que el investigador les ha de dedicar unas notas. Inmediatamente concluya la entrevista, se deben registrar todos los detalles que en presencia de la persona no se pudo hacer. Ya sea con instrumentos tradicionales como la audiongrabadora, lápiz y papel, o con cámaras de video de última generación, debe recordarse que la interacción humana es fundamental. Por ello prevengo del uso de la videollamada o videoconferencia que, por supuesto, se puede emplear como un complemento en la historia oral pero, desde luego, no puede sustituir el encuentro personal y directo.

Una vez concluida la entrevista (que puede tomar más de una sesión), se transcribe literalmente y es el momento de devolverle la voz a su autor, para constatar, corregir o precisar el relato. Este ejercicio es de ida y vuelta (por lo general, solo una), muy necesario para asegurarnos de que hemos captado el mensaje tal cual lo dio el emisor. Hasta aquí contamos con la materia prima.

Para analizar el relato nos podemos valer de técnicas tan tradicionales y efectivas como la famosa “sábana santa” que fue en ocasiones nuestra única herramienta, hasta el empleo de software para procesamiento de datos cualitativos, como Atlas.ti, Ethnograph o MaxQDA, entre otras ofertas del mercado. Sea cual sea el recurso de apoyo, el historiador debe acudir a un análisis riguroso del relato, que puede “cruzar” con datos provenientes de otras fuentes de primera o segunda mano; el relato se puede complementar con documentos de los archivos personales de las y los entrevistados... de allí la importancia de que la entrevista se desarrolle en su contexto, en su medio cotidiano.

En esta etapa, la tarea abarca y tiende a la interpretación a la luz de la comprensión del texto, es decir, el historiador anticipará por qué el entrevistado refiere

⁸ Es conveniente conocer a la persona que se va a entrevistar, acercarnos previamente a ella y a su círculo cercano. Puede haber acercamientos previos a la entrevista “definitiva”. Claro está, quien debe consentir a lo anterior es el entrevistado.

de ese modo el hecho que relata. Por sobre todo el investigador tiene una materia prima, la narración tiene ese valor: es inédita. Y ya sea en ese momento o en uno posterior, la riqueza de la entrevista es enorme. Dejará de ser una lista de respuestas u opiniones para ser parte del universo del conocimiento, como lo asienta Bolívar:

Sin expropiar las voces de los sujetos investigados, empleando las reglas e instrumentos reconocidos por la comunidad científica, es tarea propia de una investigación de carácter interpretativo situarlos en un contexto más amplio que los dote de sentido [Bolívar, 2014, p. 717].

Este espacio que dediqué a las herramientas es en realidad el abordaje de la esencia práctica de la historia oral (no he mencionado todo porque no es mi intención presentar un manual). Además de las cualidades del entrevistador (para lo cual se debe preparar con todo rigor), la confección de la entrevista, su transcripción y análisis requieren una inversión de tiempo, que probablemente no requieren otros enfoques metodológicos. Empero, la investigación cualitativa es así: los escenarios son naturales (no laboratorios acondicionados artificialmente, en donde se tiene control de las variables), las personas son reales (con sus propias dinámicas y ritmos, en toda su complejidad). La transcripción, por sí sola, es una tarea gigante, pero la interpretación, dar sentido a los relatos, lleva también su esfuerzo. Todo ello conforme y en el marco de la vida misma. Con los sabores y sinsabores de la vida humana.

Así se saborea un trabajo de este tipo. Recuerdo una gran entrevista que fue el encuentro más afortunado que pudimos tener en los *pinitos* de la investigación: fue con la maestra Tere Ortiz,⁹ una señora entrañable, testigo directo de episodios coyunturales en la historia de la educación en León, Guanajuato; en un hogar acogedor, en donde había inculcado en sus hijos (tres mujeres y dos hombres) la vocación por la docencia (si bien dos habían hecho otras carreras, también daban

⁹ Nombre real, profesora jubilada en la fecha de la entrevista (2007). Perteneció al linaje de profesoras formadas al interior del gremio de las directoras de la época: las que hicieron escuela, que elegían a las mejores alumnas de primaria para que fueran maestras —y las cuidaban desde entonces para que trabajaran en “sus escuelas”—, como sucedió con ella al amparo de la maestra Luz Quiroz, de la Escuela del Barrio. Formó parte de la primera generación de la Escuela Secundaria Técnica Vocacional en la ciudad y, como dice, también fue de las primeras maestras divorciadas de la época, lo que le provocó ciertas discriminaciones que ignoró, confiesa, no por ser fuerte sino por no tener opción al tener que sacar adelante a cinco hijos.

clases); un lugar rico en recuerdos y evidencias: fotografías y cartas de sus alumnos, libros de texto y cuadernos de trabajo, recortes de periódicos con reportes de eventos de su escuela... un tesoro que muchos investigadores quisiéramos tener para completar el generoso relato.

La excelente memoria y narrativa de la maestra Ortiz dio para cuatro sesiones de entrevista, cerca de 15 horas de grabación que hemos procesado solo parcialmente. Tengo la deuda con ella y con la publicación de las vivencias de otras maestras. El vaivén académico trazó para mí rumbos en otras áreas, pero, cuando llegue, será el momento más adecuado para que estas historias vean la luz. Mantengo este propósito en mi tintero.

En nuestra travesía haciendo historias de vida de profesoras hemos adaptado el relato biográfico único en tercera persona (Pujadas, 2000, pp. 135-144), esto es, la recuperación de episodios de vida en el aula de maestras a través del ejercicio de recordación y narrativa de quienes fueron sus alumnos/as y hoy son profesores/as. Adaptando la técnica de relatos cruzados y paralelos (Pujadas, 2000, p. 141), hemos conocido a docentes a través del testimonial de sus alumnos, a los que ellas marcaron con su ejemplo en la mente y el corazón.

Efrén Caudillo, profesor de secundaria, recuerda a la maestra Oliva Hernández, su maestra de primer grado de primaria (1974-1975) en la Escuela Ramón López Velarde, en León, Guanajuato, en el turno vespertino.

Muy apasionada por lo que hacía, comprometida con cambiar nuestro entorno, aplicaba métodos o estrategias que ya difícilmente pueden emplearse el día de hoy como recurso didáctico y este hecho marcó mi vida para siempre, no por querer posteriormente ser maestro [...] sino porque me dio alas, me ayudó desde esa pequeña edad a tejer sueños mientras hacía un bordado de cruz en un mantel para regalo del Día de las Madres.

Me dio la libertad comprometida de llegar a tiempo a clases y, posteriormente, a mi trabajo, sabiendo que de no hacerlo tendría tarea extra, no como castigo sino como consecuencia de faltarle al respeto a ella, a la clase y a mis compañeros. Entusiasmada, trabajando a la par de sus alumnos, educando en el servir, en el ser responsable de lo que es nuestro, pero también del otro; una ciudadanía comprometida con su prójimo.

En los fragmentos anteriores se vislumbra la trascendencia del ser de las profesoras, en una especie de currículum oculto, nunca declarado oficialmente, pero más fuerte que cualquier contenido programático. Las enseñanzas de las maestras

no se constriñen a un tema del libro sino que tocan las esferas de las actitudes y valores, esto es, la personalidad de los alumnos. En esta faceta de la investigación seguimos haciendo historia oral con las voces indirectas (cruzadas, paralelas) de las profesoras: las de alumnos suyos que se formaron como profesores. Su legado permanece, como la vocación que impregnaron en aquellos chiquillos/as gracias a su ejemplo.

4. LA IMPRESCINDIBLE ÉTICA EN LA HISTORIA ORAL

La cultura no puede estar al margen de la ética.

Elena Poniatowska

En el Congreso Nacional de Investigación Educativa del 2015 presentamos una ponencia cuyo núcleo residía en visibilizar a las mujeres en el desarrollo educativo. Un participante, que no identifiqué como parte del grupo habitual que concurre a este tipo de espacios temáticos, nos interrogó en cuanto a cómo, si nuestro objetivo era visibilizar, no pusieramos nombre y apellido a las mujeres que nos habían concedido las entrevistas. Su pregunta ameritaba una respuesta profunda que en ese momento, ni ahora, reconozco, acabo de tener.

Por principio, esas mujeres nos dieron permiso de no identificarlas por su nombre sino por un seudónimo. Así es que la contestación fue simple en esa ocasión, aunque el rigor metodológico de “dar voz” implica el compromiso de otorgar un lugar destacado –comenzando por nombrarles debidamente– a nuestras fuentes, y no lo hicimos. Primó en nosotras un principio ético.

Un relato construido con una supervisora de primaria, ya retirada en el momento de la entrevista, puede ilustrar el dilema y dar un poco de apoyo a nuestra decisión de cuándo poner nombres y cuándo no.¹⁰ He de decir que su narración la construimos como parte de un microproyecto que se desarrolló con una estudiante del Verano de la Investigación y que, asimismo, la probabilidad de que se publicara el reporte –que incluía su entrevista– era remota, pero no una probabilidad cero. Además aplicamos el refrán de “pueblo chico, infierno grande”, y ya que los resultados de todas las investigaciones se presentaban en un congreso al final de la

¹⁰ Traigo a colación los ejemplos de Ángela y Gabriel, profesores citados en el primer apartado de este capítulo. Ya habrá quedado claro que las personas testimonian los hechos históricos desde su subjetividad: tal como los percibieron en su momento y también posicionados en el presente, cuando dan la entrevista.

estancia veraniega decidimos, aunque la profesora otorgó su permiso para los fines académicos que decidiéramos, optar por identificarla con un seudónimo: Raquel.

Como preámbulo vale aclarar que, prácticamente, a la profesora en cuestión le pidieron su renuncia, si bien ya tenía el tiempo laboral requerido para jubilarse. Y se fue porque, en su propia voz,

Estuve acusada de corrupción. Me acusaron [da nombres de su jefe superior y varios profesores] de que me robé dinero que estaba destinado para el mantenimiento de las escuelas de mi zona. Me acusaron de nepotismo, porque una de mis hijas entró a trabajar conmigo, en trabajo de oficina. Me acusaron de floja... que llegaba tarde y faltaba porque quería. Cuando sucedió fue porque me quedaba a cuidar a mi hija [diferente a la que trabajaba con ella], enferma de un padecimiento crónico-degenerativo [...]

Estuve muy enferma de los nervios. Por atender a mi hija en casa cuando se ponía muy mal [recién había fallecido cuando nos dio la entrevista]; por recibir los reproches de mi otra hija que se ponía celosa... y con todas las acusaciones que me llevaron a renunciar. Ya eso está saldado. Pero aún tengo pendiente un proceso legal, porque me denunciaron penalmente por desvío de fondos.

A casi diez años de ese relato, el suceso habrá desaparecido de la memoria colectiva de la localidad, pero en ese momento, en un lugar en donde las y los profesores (más en un puesto de supervisión) son muy conocidos, dar, no digo ya su nombre, sino cualquier pista de identificación, hubiera resultado contraproducente, no solo por la causa judicial abierta en su contra sino por las implicaciones éticas. Así es que en el cuadro de caracterización de las profesoras entrevistadas para ese reporte optamos por crearle un perfil distinto y prescindir de valiosos datos para resguardar su identidad.

El principio ético debe responder a la pregunta: “¿Quién se beneficia con este trabajo y cómo?”. Las razones académicas suelen no ser suficiente justificante para publicar historias de vida, ni fragmentos de los relatos siquiera. El aporte al campo de conocimiento también puede ser una razón mezquina, aun cuando es bastante socorrido este argumento.

Desde la crítica, la respuesta debe ser que las y los entrevistados sean los beneficiarios de sus producciones, de los resultados de la investigación. Para ello, me atrevo a señalar que los testimonios son generosos en este sentido; los entrevistados perciben como bueno explayarse: “Gracias porque me hiciste pensar de nuevo en mi profesión y revalorarla”, “No había recordado ese hecho que me

marcó tanto y me hace estar agradecida”, “La entrevista fue catártica... ni mi hija sabía ese pasaje de mi vida”, “Reivindiqué el ejemplo de mi padre y entendí por qué mi madre no quería que fuera maestra”, etc. Sin embargo, en este apartado quiero resaltar la conveniencia de hacer la devolución a las y los participantes, es decir, de los resultados que elaboramos con sus aportaciones.¹¹

Luego, los beneficios debían ser para el campo de la profesión docente, los estudios de género, la historia de la educación. Por ejemplo, como hicieron algunos estudiantes del Verano de la Investigación 2019: crearon una página web en donde recabar testimonios de mujeres que inspiren a otras. Tengo pendiente, entre otras tantas, la tarea de hacer aunque sea un folleto que complete las asignaturas de historia de la educación en las escuelas Normales oficiales del estado de Guanajuato, dando a conocer las trayectorias de profesoras/es ejemplares, entre otras opciones que enaltezcan la profesión de educar.

Aunque en este apartado de cierre solo toco el aspecto de la identificación de las y los informantes, es menester recordar la importancia que van cobrando los comités de bioética de las instituciones en donde se hace investigación con personas, así como los consabidos formatos de consentimiento informado. Al igual que con otros principios de manual, merecen ser observados.

CONCLUSIONES [CONFESIONES] PARCIALES

Escribir era mi manera de golpear y de abrazar.
¿Para qué escribe uno si no es para juntar sus pedazos?

Eduardo Galeano

En estos años he aprendido un poco más de la historia oral. Algunos aprendizajes los he adquirido a través de los libros, pero entre los más significativos están los provenientes de señalamientos, algunos cariñosos y otros que me han dejado un sabor a ocre, de colegas que me cuestionaron en varias ocasiones. Gracias a eso ahora soy consciente de la importancia que tiene el respeto por las personas, fuentes primarias claves. Sus relatos no son tarjetas informativas; las entrevistas no son un examen. Es mi deber conocer el contexto, el tema, para extraer lo más valioso de cada relato y convertirlo en historia.

¹¹ Si bien la devolución cierra el proceso, en nuestro proceder, la participación de las y los entrevistados se hace presente en tres momentos claves: en la confección de las entrevistas se les informa de qué va y se les pregunta qué quieren modificar, para revisar la transcripción y, finalmente, el reporte de los resultados.

Mis andanzas me han hecho ir de un tema a otro en la historia de la educación, y eso me ha dado elementos para profundizar más en determinados temas, como la formación docente y la relación entre ser mujer y ser profesora, en los que, en algunos casos, me he decantado por el enfoque de género. De esta aventura también he aprendido, por ejemplo, que mis trabajos no tienen un sello feminista, sino una profunda admiración hacia las buenas maestras, aquellas que identifico como íconos, aunque sus nombres no figuren en la placa de una escuela.

Escuché a una muy sabia historiadora de la educación, mi maestra en muchos sentidos, en una mesa de trabajo del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), cuando advertía “no trivializar” la historia oral. En ese momento, mayo del 2014, pensé que me advertía de no tomar como protagonistas a mujeres que no tenían nombre, que no eran relevantes; creo que lo que advertía, en general, porque no fue un señalamiento directo, era que el conocimiento del contexto le daría significado relevante al relato biográfico de cada mujer en lo individual; una genealogía del contexto es lo que da relevancia a lo que dicen las y los profesores sobre sus trayectorias profesionales.

Como dando un giro completo me describo siendo una aprendiz que hace historia oral. Como admití, a pesar de mi convencimiento de que no tenía —y sigo sin tener— el conocimiento y la razón, y me adentraba a esperar lo inesperado de las entrevistas, atesoraba la ventaja de mis propósitos: perfectamente sabía a dónde quería llegar. En ese caso, creo que mi postura estaba más cercana a “ceder la voz” a los otros y llegué, genuinamente, a estar totalmente abierta al cauce de sus narrativas; el conflicto asomaba más tarde, al tener un extenso relato sin un hilo conductor como para convertirlo en un reporte académico y un aporte al campo del conocimiento. En ese ir y venir —presiento que pronto cerraré el círculo—, estoy en la búsqueda de un trabajo más integral, equilibrado: trato de que la historia que escribo narre las historias de vida de los informantes, pero a través de un sendero temático que he vislumbrado de antemano, no para forzar respuestas, sino para darle coherencia y orientándolo al logro de un objetivo de investigación.

Pasé también de estar preocupada por el equipo material (grabadora, cámara de video) a estar más atenta a la construcción del relato, desde la primera palabra que pronuncia el entrevistado. A la vez, cuido mucho más las expresiones personales, calculo cómo le ha sentado el tema y la pregunta, profundizo en algún concepto. Cuido a la persona. Es uno de los más grandes aprendizajes: trabajo con personas, y, en esta dimensión, antepongo los principios éticos a los técnicos.

He dejado mi lucha por defender a ultranza la historia oral ante los ataques positivistas; este enfoque no requiere de mi defensa. Por sí solas afloran sus fortalezas y sus debilidades, pero no faltaba más, la literatura es vasta en cuanto a este debate, no hace falta la voz de una aprendiz. Como en toda la investigación educativa, cada opción metodológica tiene sus puntos infranqueables y vulnerables. Yo solo he hecho el intento de plasmar cómo me ha ido, en una confesión de mis venturas y desventuras en este modo de hacer historia.

Referencias

Bibliografía

- Barela, L., Miguez, M., y García, L. (2009). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla* (4a. ed.). Buenos Aires: Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734, ISSN: 1405-6666. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14031461004> (consulta: 12 jun. 2020).
- Cervera, C., Martí, M., y Alejo, S. (2012). *Flores para las maestras. Testimonios para recordar a las profesoras que han dejado huella en su oficio*. SOMEHIDE/UAAZ.
- (2015). *Educación de mujeres en Guanajuato: relatos de vida para des-invisibilizar otra historia*. COMIE/UASLP.
- (2017). *Recuerdos de mis maestras. Una historia de la profesión de educar en tercera persona*. COMIE/UACH.
- (2018). *Desde el recuerdo y la memoria: una recuperación del quehacer de profesoras en la escuela primaria*. SOMEHIDE.
- Frankl, V. (2008). *El hombre en busca del sentido último. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*. México: Paidós.
- Lara, P., y Antúnez, Á. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (20), 45-62, ISSN: 1316-9505. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65247751003> (consulta: 13 jun. 2020).
- Mariezkurrena, D. (2008). *La historia oral como método de investigación histórica*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>.
- Marroni, M. (2016). ¿“Dar voz al otro”? Los métodos biográficos y las narrativas de los migrantes: un debate ejemplar en ciencias sociales. *Tla-Melau, Revista de Ciencias Sociales*, 10(41), pp. 202-221. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00202.pdf> (consulta: 4 jun. 2020).
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), pp. 127-158.
- Rodríguez, A., Luque, R., y Navas, A. *Usos y beneficios de la historia oral*. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32326/ReiDoCrea3-A24.pdf;jsessionid=984944AADD26B6D469DE0F3F55692D5A?sequence=6>.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>.

Entrevistas

Ángela (2011, 22 ene.). “Política y educación”. Entrevista personal. León, Guanajuato.

Bertha (2013, 27-28 sep.). “Gracias a la educación todavía tengo muchas historias que escribir”.

Entrevista personal. Salvatierra, Guanajuato.

Caudillo, Efrén (2016, 2 may.). “Recuerdo de mi maestra Oliva Hernández”. Entrevista personal.

León, Guanajuato.

Gabriel (2011, 1 feb.). “Política y educación”. Entrevista personal. Irapuato, Guanajuato.

Ortiz, Tere (2007, mar.-abr.). “Historia de una profesión”. Entrevista personal. León, Guanajuato.

Raquel (2010, 20-22 jul.). “La docencia fue mi vida”. Entrevista personal. Guanajuato, Guanajuato.

“Siempre has querido ser maestra”: el mandato paterno en una historia de vida

ALMA ELIZABETH VITE VARGAS

INTRODUCCIÓN

El permanente movimiento en las ideas y haceres del mundo en que vivimos llega desde luego a las formas de hacer investigación, campo no solo proclive sino impulsor de la gestación de nuevas formas de proceder en la construcción de conocimientos. Nuevas o renovadas formas de entendimiento y aparejados nuevos caminos sistemáticos para arribar a ellas han sido la constante en los últimos tiempos. Estamos en los tiempos, en que “ninguna noción, teoría o método puede aspirar a la hegemonía” (Bertaux, 1999, p. 3) situación totalmente benéfica para todos los campos de estudio.

Es el caso de la historia oral, que volvió con fuerza para enriquecer la forma de hacer historia. La palabra “oral” ha sido uno de los elementos privilegiados de comunicación entre los seres humanos, sin embargo para la investigación no solo ha sido poco considerada sino francamente desdeñada por algunas corrientes y autores. Dentro del campo de la historia, la historia oral es como fuente, tanto vieja como nueva: se usó en la antigüedad ya desde Herodoto y Tucídides como una forma de recuperar a través del relato de los protagonistas los hechos ocurridos, no obstante la demanda de “cientificidad” llevó a considerar que la subjetividad en el relato no podía ser aceptada, de ahí que durante mucho tiempo se negó al testimonio oral ser fuente para historiadores. Con ello perdió gran parte de la riqueza de la vida que los sujetos en su devenir cotidiano construyen en torno a sus distintas actividades; es fuente nueva a partir de su repunte en diferentes ramas de la ciencia en los tiempos actuales.

En el campo educativo en las últimas décadas se han multiplicado los estudios que desde distintas formas recrean el trabajo en diferentes épocas. Así mismo se ha visto un importante avance en cuanto a la incursión en el rescate de las vidas de los

sujetos educativos, sobre todo de aquellos que en el nivel correspondiente se han calificado como destacados en alguna o varias facetas de su vida docente; poco se ha hablado de aquellos profesores o profesoras modestos cuyo valor central reside en trabajo del día a día, que dan vida a escuelas y comunidades. De ellos hay miles.

El presente escrito tiene la intención de reconocer una de tantas posibilidades que ofrece la historia oral para el estudio del campo educativo. Recuperar la voz de una profesora sencilla cuyo único mérito fue laborar por más de tres décadas en la escuela pública de Hidalgo, posibilita recrear una forma de ser profesora, una forma de construirse como mujer y de mirar procesos de esa escuela pública que de otra forma no pueden emerger, solo el testimonio directo de quien estuvo en el proceso es capaz de dar luz a los detalles y vericuetos que dan contenido a la fría letra de la política educativa. Así ese mérito no por humilde es menos importante que otros.

En el documento se trabajan tres grandes apartados: en el primero a grandes trazos hago un recuento de lo que es y ha significado la historia oral como una manera célebre, aunque a veces rechazada de hacer historia. En el segundo apartado doy cuenta de cómo avanza la interpretación de una historia de vida en particular; justamente por ser una interpretación, la pregunta planteada por Joutard (1999), “¿cuál es el papel del intermediario (intérprete), del transcriptor en la objetividad del texto?”, es de permanente reflexión y con respuesta múltiple en tanto se provoca durante el trabajo una relación entrevistado-entrevistador que a su vez presenta múltiples aristas. En la tercera parte hago algunas anotaciones al proceder metodológico vía la entrevista en profundidad a través de la cual se ha obtenido la mayor parte de información.

El acento que pongo en esta historia está desarrollado en el segundo apartado, en que la interpretación avanza en la asunción de un mandato paterno: “siempre has querido ser maestra”, que le permite a la profesora construir para sí una historia personal que le da un significado a su vida y con ello también le da un valor a la existencia. Así, tomar una idea y desde ahí contar la vida es como se construye la narrativa, en el reconocimiento de que “no debo relatar mi historia para descubrir quién soy, sino porque tengo la necesidad de fundarme en una historia que pueda sentir mía” (Duccio, 1999, p. 119). Esta historia, al mismo tiempo que importa a Florecita, importa en el campo educativo porque en ella se reconoce una posibilidad de ser maestra en la condición que el propio contexto impone.

Por otra parte, el propósito de conjuntar los trabajos en este volumen fue contar con un espacio para mirar cómo los fenómenos histórico-educativos pueden

ser abordados desde la historia oral, de modo que la reflexión, discusión, análisis y difusión de estos trabajos permita el abordaje del plano metodológico y epistémico para contribuir en la producción del campo en cuestión. Por ello consideré pertinente mostrar en el escrito los planteamientos al respecto que me ayudan a construir la historia de vida de esta profesora.

APUNTES EN RELACIÓN A LA HISTORIA ORAL

Fue a mediados del siglo pasado cuando se reconsideró la posibilidad de volver a la historia oral como fuente válida de información.

En el año 1948, el periodista Allan Nevins fundó en Nueva York, en la Universidad de Columbia, el primer centro de Historia Oral, con el objeto de recuperar los testimonios de pequeñas comunidades y grupos sociales. Esta iniciativa fue secundada por la Universidad de Berkeley (EE. UU.), que en 1954 creó un archivo de fuentes orales para ser utilizado en el futuro por estudiantes e investigadores. A partir de entonces, en Estados Unidos se produjo un proceso de institucionalización de las fuentes orales con la creación de numerosos archivos por iniciativa de sociedades históricas y bibliotecas [Mariezkurrena, 2008, p. 228].

Aceves (1993) apunta que el uso de la metodología cualitativa por la “escuela de Chicago” permitió el desarrollo de investigaciones mediante la “recopilación y sistematización de informes orales y autobiografías”; al difundirse y crecer esta forma de proceder en investigación se formularon proyectos en que la historia de vida ocupó un lugar importante, a partir de entonces ha ganado terreno en el campo de la investigación, no sin altibajos y serias dificultades, sobre todo por la demanda de cuantificación y objetividad que por tanto tiempo ha sido predominante.

No obstante, en distintos ámbitos del conocimiento humano se volvió la mirada hacia esta forma de crear y recrear el conocimiento, contribuyó a esto el apoyo que desde distintas disciplinas se logró articular, fundamentalmente con la antropología y la sociología, así mismo su desarrollo en países europeos posibilitó el fortalecimiento de la historia oral, al enriquecer la práctica del historiador y ampliar la mirada al estudio de diversos grupos sociales. El mismo Aceves plantea que en México el desarrollo de la historia oral a partir de los años setentas tuvo serias dificultades tanto financieras como de recursos humanos que no favorecieron la implementación de proyectos como era el objetivo, sin embargo hay grupos que en la actualidad dedican su esfuerzo investigativo a esta forma de producir conocimiento.

Thompson (2004) define a la historia oral como “la interpretación de la historia, las sociedades y las culturas en procesos de cambio a través de la escucha y registro de las memorias y experiencias de sus protagonistas” (p. 15). En este sentido no podemos dejar de reconocer que grandes cantidades de información valiosa se han perdido por desdeñar la palabra de los profesores de banquillo a quienes se les menosprecia porque se ha supuesto que sus conocimientos son menos que básicos o que poco importa su mirada sobre el mundo, pero el mismo Thompson sostiene que todo hombre y toda mujer tienen una vida interesante para contar y con ello alumbrar el camino de lo social y de lo histórico.

En palabras de Thompson,

La historia, que surgió como ciencia a finales del siglo XIX fue de corte positivista, modalidad investigativa heredada por transferencia de las ciencias naturales y como figura principal Augusto Comte, se aferraba al documento escrito como argumento para justificar no solo la objetividad de sus estudios, sino la verdad sobre los hechos que estudiaba. En este contexto los estudios históricos se centraron en una clase dominante, y largas líneas fueron dedicadas al héroe, a las personalidades, poco o nada se sabía del soldado que actuaba en las batallas, o de los campesinos que vivían alrededor de las ciudades. Era una historia excluyente, que justificaba su accionar dentro de un esquema, donde lo escrito estaba por encima de lo oral; en este sentido, la historia, al igual que otras ciencias, se quiso equiparar a las ciencias naturales, pero como lo plantea Bertaux: Afrontémoslo: ni la sociología, ni la economía, la historia o la antropología serán nunca ciencias como las ciencias naturales. La vida social surge de conflictos cuyos resultados son impredecibles. No existen “leyes sociales” como las leyes físicas; es decir, eternas, totalmente establecidas, operando sobre cualquier elemento del universo. Nuestras leyes son creadas y borradas por la historia humana, y actualmente la humanidad ha adquirido los medios incluso para erradicarse a sí misma de la Tierra. ¿Sucederá esto? Ninguna ley puede predecirlo [Thompson, 2004, p. 31].

La historia oral tiene la particularidad de acercar al conocimiento de gente que tradicionalmente ha sido olvidada porque no ha pertenecido a los grupos que ostentan el poder en sus distintos niveles, voces silenciadas y hasta ocultadas bajo el supuesto de su exiguo aporte a la vida. Así se han documentado vidas de próceres, vidas de personajes extraordinarios por sus logros políticos, académicos, artísticos, y muchos otros, pero pocos registros existen de sujetos como el molinero de Ginzburg (1996) cuya historia, reconstruida varios siglos después y

no obstante su humildad e infortunada vida, permite la comprensión de la cultura popular del siglo XVI.

A través de los testimonios de los paisanos de Menocchio, recopilados durante el juicio en su contra, la historia oral tuvo peso decisivo en la reconstrucción de la vida del molinero. No obstante, personas nacidas en humildes cunas no han sido precisamente privilegiadas en aras de la inmortalidad. La historia oral cambia aquella forma tradicional de hacer historia cuando recupera las experiencias vitales de gente "ordinaria". Pero si los hombres ordinarios han sido poco estudiados, las mujeres en general y en particular de estos estratos marginales al poder han sido además invisibilizadas, como bien lo muestra Duby (1996). De ahí la trascendencia de la historia oral que se acerca al conocimiento de los sujetos de grupos vulnerados u olvidados. Para el campo de la educación, que desde hace varias décadas cuenta entre sus filas una mayoría de mujeres, es la historia oral un excelente aliado para el conocimiento y reconocimiento (en el doble sentido de volver a conocer y de gratitud) de las vidas de profesoras que han hollado las escuelas del país.

Por otro lado, en general las vidas de los ancianos no son un tema de especial atención. Lessing (1983) dice que hay ciertos estereotipos, como la dama encantadora, la madre tradicional, la tía solterona, la esposa misionera, por ejemplo, pero la realidad enfrenta con muy distintos tipos de mujeres con vidas apasionantes por su sencillez, por su tiranía o por distintos rasgos que pueden provocar todo menos indiferencia, de ahí que el estudio de estas vidas resulte tan valioso. En el caso que ahora me ocupa, trabajar con una maestra de más de ochenta años de vida muestra que en la llaneza de su palabra hay todo un mundo pleno que presenta múltiples aristas para el análisis, y en su narrativa no solo habla de sí misma y sus cercanos sino del amplio contexto que permite y quizá moldea miles de vidas sencillas. En este sentido,

...el informante viejo no es alguien con quien se discute y que habla más de lo que sabe o piensa del pasado que del pasado mismo [...] las palabras del informante valen tanto para el presente como para el pasado. La historia oral se convierte en puente entre lo local y lo nacional histórico en su conjunto necesario para entender los procesos [Augé, 2000, p. 16].

De manera que la historia oral como especialidad dentro de la ciencia histórica utiliza como fuente principal para la reconstrucción del pasado los testimonios orales. Pero no es únicamente regresar al pasado, es mirar cómo el pasado está siempre presente y cómo en los ojos, en la sonrisa, en el rostro y hasta en el

cuerpo vuelve el ser que se fue; cuando Florecita cuenta sus vivencias de niña da la impresión de que está en aquel tiempo, con la mirada brillante en un punto fijo, en un paisaje invisible para quien la escucha, lugar imaginario y real al mismo tiempo, y es justamente esto lo que a mi parecer señala De Garay (1997) al decir que la historia oral como acto comunicativo permite hacer una historia viva en la que aflora el sentimiento, la pasión, en suma, lo humano.

UNA HISTORIA DE VIDA: “TÚ SIEMPRE HAS QUERIDO SER MAESTRA”

Escribir sobre la vida de otras personas es una fuerte responsabilidad que implica construir personajes, establecer relaciones entre hechos significativos que pasan por el tamiz de la memoria de quien se narra, sin olvidar que con la narración –siempre contingente– se completa una experiencia en la que se advierte una forma de estar en el mundo. Por otra parte está el riesgo permanente de traicionar la palabra del otro, porque quien escucha lo hace desde la mediación de su experiencia y trayectoria, además de que el malentendido siempre está en acecho dada la polisemia de las palabras (Ricoeur, 1995).

Durante algún tiempo, señala Bertaux (1999), la recuperación de relatos se orientó a la búsqueda de la anormalidad como casos dignos de documentarse, perspectiva trabajada desde la escuela de Chicago. Por fortuna no fue la única posibilidad. Eso permite sostener que, como antes se ha señalado, seleccionar sujetos “extraordinarios” para escribir sus vidas ha sido un hito en el terreno de la biografía, sin embargo ha sido menos autorizado contar la vida de sujetos “ordinarios” (Vite, 2004) cuya obra no ha sido más que la de la vida cotidiana sin acontecimientos gloriosos o trágicos que incorporar a una existencia más bien plana a la cual la sencillez en todos los sentidos es lo que le da su importancia. Sacarlos del anonimato implica convertirlos en sujetos particulares, como resultado del proceso de investigación cobran cierta vida pública y se miran más de cerca sus actos y la construcción de su espacio vital.

En el campo educativo se han trabajado distintas perspectivas y denominaciones, desde los escritos escolares hasta las biografías, pasando por relatos, historias orales, testimonios, entre muchos otros. Un caso de indudable riqueza es el de Bazant (2016) con la biografía de Laura Méndez de Cuenca, obra que recrea las condiciones en que se desarrolla el trabajo de una maestra que vivió entre 1853 y 1918, sus penurias y éxitos en un contexto complejo que le presentó serias dificultades no solo para el ejercicio docente sino para su misma vida como mujer.

López (2001), por su parte, permite reconocer en su trabajo el “arte de ser maestra en el Valle del Mezquital” en una zona rural del estado de Hidalgo y su impacto en las transformaciones culturales que el Estado promovía. Cito estos trabajos no porque sean los únicos sino porque permiten de alguna forma entrever el amplio abanico de posibilidades: un sujeto, varios sujetos; una mujer que pudo influir en la política educativa y en otros ámbitos de la vida nacional y unas mujeres que sin una pertenencia ni formación en el campo educativo contribuyeron en la construcción de la imagen de la maestra rural en una región hidalguense.

Entre ese abanico de posibilidades ubico este caso, mirar el devenir de una vida común que no por eso deja de ser interesante, como plantea Ginzburg (1981), en una vida “carente en sí de relieve y por ello representativa, pueden escrutarse, como en un microcosmos, las características de todo un estrato social en un determinado periodo histórico” (p. 25). Por ello importa contar esta vida, la de una profesora nacida en un pequeño lugar alejado de la ciudad, que sin tener claro que quería ser maestra en sus primeros años de vida, dedicó más de tres décadas de su vida al ejercicio docente.

La historia de vida que reconstruyo es la de Florecita. Nació en un pequeño poblado de la Huasteca hidalguense en 1933. Hija de un matrimonio bien avenido, refiere una niñez hermosa, rodeada de exuberante naturaleza, con tres hermanos y tres hermanas mayores que ella y que con cierta frecuencia la hacían “pagar los platos rotos”. Debido a esto, se advierte en sus palabras sobre sí misma como una niña un tanto solitaria que siempre estaba en actividad: sus padres tenían una tienda “de todo” (abarrotes, leche, verduras, zapatos, útiles escolares, farmacia, ropa, vinos, pan), algunos de estos productos eran elaborados por su madre, de tal suerte que además de atender la tienda tenía que ayudar en la elaboración de quesos, vinos, ropa, entre otros productos. Además acarreaba agua del pozo y eventualmente cuidaba gallinas. Como es notorio, se trata de una vida común, parecida a la de miles de profesoras en Hidalgo y seguramente en otros estados del país. Es una vida representativa que nos habla no solo de Florecita sino de muchas profesoras rurales que asumieron la docencia en los años sesenta, con escasas referencias pedagógicas y pocos conocimientos disciplinares pero con la convicción de que podrían hacer bien el trabajo docente, con energía para tratar a los alumnos, y aunque no lo asumieran de manera totalmente consciente, tomaron la responsabilidad de consolidar un nuevo tipo de mujer: aquella que ya no dependería económicamente de un hombre sino que tendría sus propios medios de subsistencia.

La educación primaria de Florecita se desarrolló en un ambiente en que la política educativa estaba encaminada a construir una cultura nacional (Villoro, 1960). Su incorporación a la docencia se dio en el momento en que el país terminaba lo que se denominó “desarrollo estabilizador”, caracterizado por la expansión de servicios entre los que el educativo era esencial, debido a ello la contratación de profesores era un proceso que facilitaba la entrada de personas sin formación normalista a cambio de dar atención en escuelas alejadas de las cabeceras municipales y con vías de comunicación difíciles.

La reconstrucción de ese proceso vivido requiere considerar una serie de posibilidades analíticas; me interesa la narratividad que tiene como telón de fondo el tiempo transcurrido. Ahora, después de ochenta años de vida, para Florecita el debate permanente entre la memoria y el olvido cobra más fuerza si se considera la relación dinámica y ambivalente frente a la vida y la muerte (Torres, 2004) porque recordar momentos vividos necesariamente alude al tiempo que pasa y por tanto a la muerte. Así, escribir sobre la vida de otra persona es una suerte de lucha imposible que intenta vencer al olvido y acaso a la muerte. Al respecto, Ricoeur (2004) señala que el olvido se vive como amenaza, por ello se acicatea la memoria con la intención de hacer más lenta la acción del olvido; como no es posible vencerlo, se deplora tanto como el envejecimiento o la muerte, en suma, como algo irremediable. En relación a estos dos polos, “la memoria se define tanto por lo que rechaza como por lo que conserva, el olvido es uno de sus instrumentos, como lo son también las deformaciones y sus errores, errores o deformaciones que ofrecen una cierta forma de verdad” (Joutard, 1999, p. 8). Por su parte, dice Braunstein (2008), el olvido era válido como una manifestación de inocencia pero a partir de Freud el olvido puede ser asociado a la culpabilidad por lo que encubre. La articulación entre estas dos nociones es algo que está siempre presente en la oralidad y cobra relevancia cuando de construir historia de vida se trata.

La narratividad es básica si entendemos que la vida es relato, es una forma de dar cuerpo a la historia contada de una vida, señalan De Souza, Serrano y Ramos (2014). Al hablar de sí mismo o de alguien más se recurre a la memoria y al olvido en una permanente recomposición en la que se anudan y alejan, siempre en movimiento, lo que se interpreta de lo acontecido en el pasado, lo que aparece en el presente y aquello que se espera en el porvenir; la articulación memoria-olvido se hace presente para dar sustancia a los sujetos. Por esta dinámica, la idea de trabajar con la vida de un sujeto se mira como un reto, en tanto siempre, señala Braunstein, habrá algo inasequible pues “a nadie le cabe el privilegio de mante-

nerse siendo el mismo a lo largo del tiempo” (Braunstein, 2010, p. 13). Sin duda el movimiento entre estas dos instancias proporciona asideros importantes para el reconocimiento de sí mismo o para reconocer al otro, responsabilidad que ha de asumir quien interpreta.

Entre la memoria y el olvido aparece como mediador el recuerdo, este sería “una acción contra el olvido orientada a reafirmar la vida ante la inevitabilidad de la muerte. Aunque la muerte no se pueda vencer, se puede alejar” (Duccio, 1999, p. 65). Es así como en la historia de vida de Florecita a través de este movimiento que va asomándose en su narratividad, en sus recuerdos, se asoma, entre otras vetas interesantes, una concepción de docencia que por décadas se ha mantenido en el estado de Hidalgo, una concepción muy pegada a la tradición de la escuela rural mexicana donde el esfuerzo, la dedicación, el cariño por la profesión, por la niñez y por el pueblo era más importante que tener una competencia profesional basada en los estudios correspondientes. Para Florecita la palabra paterna fue decisiva en la elección de carrera; en sus palabras:

...trabajé en Petróleos pero lo dejé por ser maestra, yo siempre quise ser maestra, es que me crié entre maestros, pero ya no... como ya no... ya, ya tenía yo mis hijos, este, no, ya no me dejaron entrar a la Normal y me fui a la Universidad a estudiar trabajo social, y me fui a trabajar a Petróleos pero mi papá, como sabía que yo quería ser maestra, me dijo: “Hija, ya me voy a jubilar, tú siempre has querido ser maestra, no vas a ganar como en Petróleos”, porque ganaba lo de tres tantos que de maestra, “no vas a ganar como en petróleos, pero mira, vas a tener dos veces vacaciones al año [risas], y largas, tres días... este... préstamos, es de los tres días, tres veces, tres días que tenemos de esos que se llaman permisos especiales, los tres días económicos, préstamo para casa, para coche y para cuando estés muy necesitada, y sábados y domingos; piénsalo y me avisas” [Ramírez, 2020].

Tuvo la posibilidad de ejercer otra profesión en la que tenía mejor salario que siendo profesora, pero la cambió por ser maestra, situación que le daba otros beneficios. Llegó a la docencia como muchas otras profesoras en su época, sin los estudios que avalaran la entrada a la profesión pero con las relaciones paternas necesarias para acceder y sostenerse en el gremio. En este sentido era algo “normal” el ingreso por esa vía y así el posterior ejercicio docente, sin grandes realizaciones más que vivir el día a día en el cumplimiento de lo solicitado por las autoridades inmediatas. Con este sentido de normalidad se oscurece algo “anormal”: haber ingresado a la docencia tardíamente, cuando ya contaba con cerca de treinta años

de edad, hecho que para ella misma no es tan presente, no recuerda su edad al ingresar al magisterio. En su memoria queda la huella del instante en que se decidió su ingreso a la docencia pero olvida el año en que esto ocurrió. En ese sentido su historia se despegas de la mayoría de este tipo y adquiere un matiz particular en tanto prácticamente siendo adolescentes —porque al salir de la escuela primaria o cuando mucho de la secundaria— las señoritas se incorporaban al servicio docente por esa época.

En este fragmento del relato el deseo de cambio de actividad queda velado por la explicación de que en la docencia tendría mayores privilegios porque el sueldo que ella percibía como trabajadora social desde luego le permitiría obtener casa y coche, como eran sus necesidades apremiantes. Sabiendo que su salario sería menor optó por ejercer la docencia aduciendo el tiempo que tendría disponible para el cuidado de sus hijos. Pero existen otras razones no aceptadas explícitamente en esa toma de decisión, entre ellas está el control que con los pequeños y con el entorno escolar se podía manejar, a diferencia de las condiciones en que el trabajo social se desarrollaba en ese momento cuando, como ella señala, poco se podía hacer para remediar los problemas que a diario se le presentaban con los adultos que atendía. Otra razón estaría en los afectos que se establecen con los chiquillos en una convivencia a largo plazo que incluso puede sobrepasar la estadía en la escuela, como le ha pasado con algunos de sus alumnos; una tercera razón ampliamente señalada en el magisterio es la jornada de medio tiempo que permite a las mujeres ocuparse de su hogar en el tiempo restante. En su relato se advierte que era más “normal” para ella ejercer la docencia que el trabajo social en términos de los lazos hacia su pasado y las condiciones que el magisterio ofrecía. De modo que ha interiorizado a la escuela como una institución de vida donde se goza y se sufre, porque a su edad señala que no se arrepiente de dos cosas: de haber sido profesora y de haberse jubilado. Atendiendo a Kaës (1988), “la relación con la institución nos confronta con dos lógicas contradictorias: el sujeto se ve apresado entre el deseo de satisfacer sus fines propios y el renunciamiento necesario para que el conjunto pueda funcionar” (p. 62).

En este sentido, la concepción docente señalada antes adquiere otros matices, la alusión a la entrega y al compromiso con la enseñanza bien puede ser una pantalla con la que la misma Florecita encubre para sí otras razones prácticas para la elección de carrera porque es más seductor contar con un motivo noble que uno más mundano, desde luego no se trata de una cuestión cínica sino más

bien de los vericuetos que la memoria toma para entonces relatar la vida como se quisiera haber vivido; cumple entonces con un anhelo y a la vez un mandato paterno: “siempre quise ser maestra”, una frase recurrente en esta historia que se acompaña de otra que sugiere un contrasentido: “no me arrepiento de haberme jubilado”. A diferencia de otras profesoras que ingresaron en la misma época al magisterio y alargaron su vida profesional tanto como les fue posible, ella decidió jubilarse para poder realizar otras actividades como conocer el mundo, pues viajar ha sido una ocupación frecuente una vez que dejó el trabajo en la escuela primaria. Su último viaje, narra, fue una sorpresa para su familia porque, sin más, en la hora de comida, cuando estaban todos, les anunció que al día siguiente partiría a Tierra Santa, viaje al que dedicó un mes en compañía de amistades.

En el relato de Florecita son dos las instituciones que se mantienen vigentes, siempre entrelazadas, que arman su historia de vida: la familia y la escuela. Provenir de una familia de maestros, así lo sostiene aunque cuando narra la vida de sus padres y abuelos solo reconoce a su padre como profesor rural improvisado y a su madre que tuvo la posibilidad de ser igualmente profesora rural improvisada pero no lo concretó por tener una familia de nueve hijos (dos murieron a edades tempranas). Y por otro lado el trabajo en la escuela primaria como una institución que le permitió lograr sus objetivos, por ello reitera “no me arrepiento de haber sido maestra”.

La familia es fundamental para ella, ese lazo afectivo que mantuvo con sus padres le permite incluso obviar que por ser la hija pequeña podía tener un futuro mezquino y dedicarse a atender las necesidades paternas, destino que ella recusó de manera casual porque antes de cumplir los quince años conoció al hombre que pronto sería su esposo. Sus padres le habían advertido que por ser la hija menor tendría la encomienda de quedarse siempre a su lado para ayudarlos cuando ya no pudieran valerse por sí mismos, pero trabajar en la tienda la hacía conocer a otras personas como a quien un día llegó a...

...encontrar a una muchachita de quince años cuidando una tienda, una muchacha, ¿quién es fea a los quince años?, y él, deportista, trabajador activo, era un hombre de buen cuerpo, no gordo, facciones bonitas, era educado muy bien, este... les cuento que cuando veníamos de la ciudad donde vivíamos a ver a mis papás, como todo turista pasaba a comprar las cosas para ir comiendo y a los que estaban de allí les ofrecía, siempre me acuerdo de esa acción [...] y no fue malo el trato conmigo pero las mujeres no respetan los derechos de las mujeres [Ramírez, 2019a].

Era un señor mucho mayor que ella, con 22 años de diferencia, sabía cómo conquistar a una niña en pleno crecimiento, así que se fue con él, tuvo tres hijos, una niña que “nació muerta” y dos varones; la llevó a vivir a otro estado cercano pero “hubo mujeres que no respetan los derechos de las mujeres” y cuando los problemas de faldas crecieron ella decidió regresar a Hidalgo con sus padres, ese fue otro motivo, quizá el más importante, para dejar su trabajo en Petróleos Mexicanos e ingresar a la docencia. Es evidente en su relato que la figura y por tanto la palabra de su padre siempre tuvo un fuerte peso, lo recuerda en cada tramo de su existencia como el “padre bueno” cuyo consejo nunca se hizo esperar, por tanto no podía ser de otra forma que, cuando él le señaló “tú siempre has querido ser maestra” y le enumeró todas las ventajas de ingresar a la docencia, ella no dudó en hacer suya la idea, que tomó fuerza cuando su padre le ofreció su plaza en herencia. Sin que fuera imperativo contar con los estudios correspondientes y con un padre que siempre mantuvo relaciones con personas de la política porque era intérprete de sus paisanos que no hablaban español, el profesor los asesoraba y acompañaba a la ciudad capital cuando requerían hacer algún trámite y actuaba como traductor cuando algún candidato o mandatario llegaba hasta su pueblo, esta traducción del español al náhuatl o viceversa y el contexto en que la ejercía le aseguró conocer y ser conocido por personas que directa o indirectamente podían facilitar los trámites para sus paisanos y para él mismo, por lo que pudo ayudar a su hija a obtener la plaza que él dejaría por su jubilación.

Su padre fue en todo momento un apoyo para Florecita. Al cancelar su vida marital pudo regresar a la casa paterna donde vivió un tiempo con sus dos hijos hasta que decidió que no tenían por qué estar de “arrimados” y consideró que era tiempo de empezar a trabajar en el patrimonio de sus hijos, por lo que además de trabajar en una escuela primaria oficial conseguía trabajo en escuelas particulares, daba clases de regularización en su hogar y se daba tiempo para “coser ajeno” al confeccionar sencillas prendas o repararlas. La situación era difícil pues la escuela oficial a la que estaba adscrita se encontraba alejada de su hogar, tenía que invertir hasta cuatro horas en el viaje de ida y vuelta diariamente. Pero todo ello lo hacía para poder comprar una casa o un terreno donde construirla y así dar comodidad a sus hijos. En todo ese proceso siempre contó con el auxilio de sus padres, pero no de toda su familia, que de alguna forma la acicateó por que

...aquí estoy, estoy bien, mi familia está bien, claro, como no tenía estudios, mi familia como todos habían estudiado, a mí como que me veían un poquito [...] y

después ya me preparé y salí adelante más que que cualquier otro de mi familia y los que me conocen, así como mi amigo F. V. me dice, sí, sí tengo un paisano, no es mi familia pero me dice que me admira [Ramírez, 2019b].

Sus hermanas y hermanos mayores salieron a estudiar una carrera, ella no pudo hacerlo por “pagar los platos rotos” y por cumplir la expectativa de sus padres. Fue cuando ya tenía hijos que decidió estudiar en la escuela Normal y, al no conseguirlo, se fue a trabajo social. Su perseverancia y el trabajo sostenido que siempre realizó, además de la ayuda económica de su esposo y la herencia que su padre le dejara, la llevaron a consolidar un patrimonio para sus hijos que ahora disfrutan sus nietos.

La escuela es la otra institución de permanente referencia, para Florecita es un elemento fundamental, indiscutible en su conformación identitaria. Sus recuerdos de la escolarización básica son catalogados por ella como “normales”, como los que cualquier niño o niña de su época podría contar, sin matices especiales, son por ello mismo una cuestión importante de revisar. La vida en esas condiciones temporales y espaciales marca una forma de ser niño, en este caso todos iguales, sin que hubiera alguien sobresaliente o destacado o, por el contrario, alguien por debajo que mereciera un recuerdo especial.

...no, no creas que teníamos mucha exigencia en el pueblo, nos dejaban una tarea y yo la hacía, quiero decirles, sí, ya les dije que mi mamá tenía la tienda de todo, y tenía bonitos cuadernos, para vender, pero tenía unos, los más corrientitos, que tenían la pasta con dibujos de animalitos, vacas, burros, de todos, y la pasta era como de papel de china con unas diez, ocho, diez hojas, no me daba mi mamá de los bonitos, me daba de esos, corrientitos, y no porque no tuviera, pues ahí estaban, pero de esos me daba, así, así nos criaron, y nos dejaban tarea y mi mamá nunca se metió a ayudarme a hacer la tarea ni a decirme “haz la tarea”, uno ya nace ‘con responsabilidad’, y teníamos, pues, los maestros que, que tal vez no habían estudiado pero eran dedicados, ¿no les digo que mi maestro fue su papá de H. V.?, y lo recuerdo con mucho cariño, trabajaba bien, era trabajador, y yo pues era cumplida como cualquier niña; no, no me acuerdo que hubiera en el grupo, en ninguno de los grupos, sobresalientes, no se estilaba eso, pero yo creo que los maestros sí se daban cuenta de que niño tenía talento o no, eso sí, y terminé mi primaria y no había secundaria allá, y ya les dije lo que pasó, pagué los platos rotos de mi hermana y no me mandaron estudiar [Ramírez, 2019c].

La escuela, además de obligatoria para niños de su edad y condición, en su caso era referente por la propia ocupación de su padre y del padre de uno de sus

amigos más cercanos, es por ello que guarda recuerdos amables, es probable que su cercanía con al menos estos dos profesores le garantizara una estancia grata en la escuela porque recuerda que sí había profesores golpeadores que casualmente a ella no le tocaron.

No tuvo la oportunidad de salir a estudiar como lo hicieron todos sus hermanos y hermanas mayores porque, además de ser la menor y como antes he dicho, por ello destinada a ser acompañante de sus padres, la hermana mayor inmediata al salir del pueblo para estudiar quebrantó la confianza de sus padres por quedar embarazada, y eso le fue cobrado a Florecita al negarle el permiso de ir a la secundaria. No obstante, el recuerdo de esos años siempre le provoca sonrisa, tanto por haber nacido en un lugar bello como por los padres que tuvo, por ello se siente “bendecida”.

Ir a la escuela y estar en familia eran las dos principales actividades, no había más en un lugar donde se carecía de servicios y tan alejado de otras poblaciones. Allí florecieron otros afectos: los de amigos que a la fecha siguen cercanos, con tristeza dice que varios ya murieron pero los que quedan, sobre todo uno, ha estado al pendiente de lo que a ella le ocurre, por ejemplo en la muerte de su hijo, que ha sido el acontecimiento más doloroso, su amigo de infancia siempre la apoyó.

LAS ENTREVISTAS EN CASA DE FLORECITA. APUNTES METODOLÓGICOS

La narración de vida para este caso específico tiene como herramientas metodológicas básicas la entrevista y la revisión de archivos, el de la misma Florecita, un archivo elemental que comprende documentos de preparación docente, de su trayectoria como profesora y fotografías escolares.

La entrevista se entiende como un acercamiento entre entrevistado y entrevistador que no pretende solamente plantear preguntas y obtener respuestas sino avanzar hacia un encuentro comprensivo en el cual quien escucha aprende y trata de comprender la palabra y el sentido del otro. El objetivo de una entrevista de historia oral no es obtener “datos” sino entender una vivencia, ya que todo lo que aporta el entrevistado es significativo (Mariezkurrena, 2008). Para este caso el acercamiento inicial fue casual, motivado por una reunión organizada por una conocida en común. El diálogo desde el principio fue franco y receptivo; Florecita comentó su inquietud por dar a conocer sus vivencias no pedagógicas sino las que ella llama de “otra dimensión” y que aluden a ciertas “apariciones” que han ocurrido intermitentemente en su vida desde la infancia. Así mismo platicó de su trabajo en una escuela de la capital hidalguense donde, dijo, había laborado por muchos años

y tenía muy buenos recuerdos, eso llevó a comentar la inquietud por conocer vidas de profesoras jubiladas y a acordar una siguiente reunión en corto para hablar más del asunto. Así iniciamos una fructífera relación de conocimiento mutuo.

Con mucha generosidad ella sugirió que las entrevistas fueran en su casa, dispuso del horario más adecuado a sus actividades cotidianas, aunque siempre con la disposición de cambiar, porque “yo tengo todo el tiempo para mí y ustedes trabajan”. Desde luego, fue respetado el horario que ella propuso y así se han efectuado entrevistas en profundidad, en las que se ha admitido la forma en que ella decide platicar sus vivencias, entendiendo que para que el relato fluya se precisa que el entrevistado quiera contar su historia y por tanto asuma de cierta manera la directividad de su narración (Bertaux, 1999).

La entrevista en profundidad es un diálogo abierto, un cara a cara en el que quien entrevista tiene que buscar cómo estimular al protagonista para que hable lo más posible, cuida que la exposición sea lo más clara posible, para ello incluye preguntas cuando alguna idea es oscura o muy corta; el conocimiento claro de la cronología se hace necesario para ayudar a que el relato avance y para ayudar al entrevistado a situar sus recuerdos. Esta entrevista, que otros autores han llamado “narrativa” (Moriña, 2017), tiene como característica fundamental que sea una conversación en la que tanto quien narra como quien pregunta contribuyen a producirla, en ese sentido la conversación es abierta aunque, en contrasentido, sigue un guión previamente establecido en el que se señalan los temas o cuestiones que importa tocar. Desde luego el guión no se convierte en clausura, incluso se le puede olvidar, para dejar que fluyan libremente las ideas y las palabras. Una característica fundamental en este tipo de entrevista es la reiteración del encuentro, no basta con una plática, es necesario plantear una serie de encuentros, cada uno con un propósito definido por ambos participantes.

Inmediatamente después de la entrevista viene la transcripción que a su vez servirá de base para el desarrollo de la siguiente charla. Como se trata de una serie de entrevistas, lo mejor es que el narrador se sienta cómodo y en confianza; ella decidió que su hogar sería el lugar más cómodo pues vive relativamente sola y eso garantiza que no haya interrupciones. Es necesario que el entrevistado sepa la importancia que tiene su testimonio y aportes para generar nuevos conocimientos, desde luego, primero es el entrevistador quien debe estar convencido de esta aseveración porque de otro modo no podría fluir esa relación de mutuo acompañamiento.

En la planeación de las entrevistas se pueden emplear dispositivos que permitan su organización, para el caso de Florecita hubo una primera entrevista en

la que ella contó a grandes trazos su vida completa, lo que pudo o quiso platicar sin un guión establecido previamente para tener un panorama general y empezar a reconocer hechos importantes o dignos de ser contados según su perspectiva. Para los posteriores encuentros se trabajaron los biogramas, que son cortes temporales y temáticos para desarrollar cada una de las entrevistas tratando de centrar la conversación en un aspecto concreto; de inicio los cortes fueron temporales, englobando etapas como la primera infancia, los recuerdos de los abuelos, la etapa de escuela primaria y otras. Con este dispositivo es posible obtener información más o menos organizada y permite así mismo esbozar algunos hilos analíticos. Desde luego es necesario tener claro que no se puede contar la vida completa, tampoco la “verdadera” vida, es mejor entender, como nos enseñó García Márquez (2002), que “la vida no es lo que uno vivió, sino lo que uno recuerda y cómo lo recuerda para contarla”, o bien aceptar que se cuenta la vida como se quisiera haber vivido, porque este relato tiene como principal interlocutor a uno mismo y después a los otros.

Cuando se trabaja con historia de vida, un aspecto fundamental desde mi opinión es no infamar, siguiendo a Blázquez y Lugones (2016), quienes señalan que “infamar” es el acto de quitar fama, honra y estimación a alguien, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, y plantean algunas preguntas por demás interesantes: ¿cómo no crear una mala reputación de las personas con las que trabajamos y cómo no ofender su dignidad?, y ¿qué hacemos como investigadores pre-ocupados por las vidas humanas cuando, vista de cerca, toda existencia humana puede resultar infame? Para ello es preciso entender que los entrevistados han depositado un voto de confianza en nosotros y mantienen la esperanza de que lo dicho por ellos ha de ser trabajado con sumo cuidado. De modo que una premisa para no infamar es concentrarnos en la experiencia que los narradores re-hacen de su vida y pensar que esa reconstrucción es en buena medida producto de nuestra intervención y por tanto asumir en cada tramo la responsabilidad que esto implica. Al mismo tiempo, no infamar involucra el reconocimiento de que en toda vida aparece la contradicción, la incoherencia y el absurdo que por lo mismo han de pasar al relato como parte esencial del vivir cotidiano. Por ello “los (yos) que hemos sido y que continuamos siendo y queriendo ser, justamente gracias al recuerdo, entre sentimientos de añoranza y plenitud, es justo que continúen vagando sin rumbo. Tenemos la necesidad de seguirlos viendo improvisar, errar, traicionar, contradecirse y tropezar de nuevo con sus mentiras

y sus salidas de tono leves o exaltadas" (Duccio, 1999, p. 15); entender esto en el curso del relato evita en cierta medida caer en la tentación de "arreglar la plana al otro" para bien o para mal.

Por eso el propósito que guía la entrevista es advertir el sentido que recorre la forma de relato, cómo se combinan las voces, qué se marca en las conversaciones, cómo emergen el mundo privado y la intimidad, los sentimientos, todos aquellos aspectos que configuran la identidad. En tanto se entiende a la vida "como un saber sobre la vida. Desaciertos, infortunios, tropiezos, desengaños, la vida como un padecer. Pero también –y casi prioritariamente– los logros, éxitos, virtudes: la vida como cumplimiento, como realización" (Arfuch, 2002, p. 123).

A MANERA DE CIERRE

Joutard (1999) plantea que los eruditos prefieren los textos escritos y refiere a los eruditos franceses que trabajan monografías locales. Señala el poco aprecio a la historia oral en esas reconstrucciones. Sin duda esa forma respetable de proceder deja de lado la enorme riqueza que la historia oral recupera con el testimonio de las personas que acceden a contar su relato. Para la historia de la educación, explorar y profundizar el trabajo en las historias de vida es fundamental porque hay muchos profesores y profesoras con deseo de ser escuchados y con aportes más que importantes para conocer cómo en cada escuela, en condiciones particulares y con cada docente con su propia historia también particular se da vida a eso que se conoce en general como "sistema educativo" pero que visto desde estos pequeños espacios cobra forma generalmente para mostrar que no es como lo imaginan desde la política educativa sino es algo diferente, algo vivo y que por ello se modifica cotidianamente. De modo que trabajar con la historia oral es todo un reto pero también toda una promesa.

Hasta ahora uno de los problemas más serios que he enfrentado es la cuestión ética, el cuidado con no infamar por momentos clausura el análisis, sobre todo cuando ella no puede o no quiere leer lo escrito porque además plantea que este trabajo será una sorpresa para su familia, a quienes no ha comentado lo que está haciendo. Frente a este dilema, lo único que me autoriza la escritura es asegurarme de respetar en todo momento las palabras que ella ha pronunciado y de acuerdo con lo planteado por Ricoeur (1999), considerando que en la escritura se da forma al habla y por tanto tiene que haber un movimiento hermenéutico que moldea y modifica; desde luego esto hace no olvidar que la interpretación es solo responsabilidad propia y que necesariamente el que traduce, traiciona.

En la actualidad Florecita pasa por una etapa difícil, la muerte de su hijo mayor que fue siempre su compañero de lucha la ha llevado a una depresión profunda, tiene temporadas en que puede seguir adelante sin mucho problema pero otras en que los achaques de todo tipo no le permiten la movilidad ni la tranquilidad para interactuar con otras personas, por lo que esta historia de vida por momentos está en suspenso, el trabajo de entrevista tiene que considerar esos estados de ánimo para avanzar o retroceder. Esto hace evidente que por diversas razones no sea tan fácil ni tan fluido el desarrollo de la narrativa.

El acercamiento con Florecita permite reconocer que la reflexión que el trabajo provoca no lo hace solo en el investigador sino, sobre todo, en quien narra su vida, el recuerdo, en suma el trabajo con la memoria y el olvido le hace reconocer en voz alta y sobre todo para ella las distintas posibilidades que ha tenido en su vida y de alguna manera reconciliarse consigo misma cuando reitera “no me arrepiento de...” o “me siento bendecida por...”. De igual forma se reconcilia con sus padres, con sus hermanos, con su nuera y sus nietos, porque reconoce sus diferencias con ellos pero también lo que han aportado a su vida. En este sentido las palabras de Duccio (1999) resultan provocadoras cuando señala que es preciso “saber hacer de nuestra vida una mezcla que sea armoniosa y conveniente para nosotros” (p. 30).

El ejercicio de la docencia para Florecita ha sido un elemento importante para conseguir sus metas tanto prácticas como simbólicas, le permitió por principio contribuir con los gastos de manutención de sus hijos así como para su escolarización desde preescolar hasta la universidad. Por otro lado, se siente satisfecha porque logró con creces que ellos fueran “gente de bien y buenos hijos”.

Para ella someterse al mandato paterno, “siempre has querido ser maestra”, le ayudó a trazar el camino que seguiría en la vida, pudo resolver los problemas inmediatos que la separación conyugal le presentaba pero al mismo tiempo pudo encontrar una salida decorosa para reconstruirse y desde entonces abrazar a la docencia no solo como una medida de salvación sino como una identidad que la hace sentirse orgullosa y agradecida con su vida. Esto le ha permitido además ayudar a sus hijos y nietos al provocar que las esposas se incorporen a la docencia sin que necesariamente tengan el aval de los estudios y para ello ha invertido en la construcción y sostén de escuelas particulares donde ellas se desempeñan.

Referencias

- Aceves, J. (1993). *Historia oral*. México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacio del anonimato (una antropología de la post-modernidad)*. Barcelona España: Anagrama.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Blázquez, G., y Lugones, G. (2016). De cómo no infamar: reflexiones en torno del ejercicio de escribir sobre vidas ajenas. En F. Gorbach y M. Rufer (coords.), *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*, México: UAM/Siglo XXI.
- Bertaux, D. (1999, mar.). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29458>.
- Braunstein, N. (2010). *Memoria y espanto o el recuerdo de infancia*. México: Siglo XXI.
- De Garay, G. (1997). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora.
- De Souza, E., Serrano, J., y Ramos, J. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300002.
- Duby, G. (1996). *Mujeres del siglo XII. Recordando el linaje femenino*. Chile: Andrés Bello.
- Duccio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. México: Diana.
- Ginzburg, C. (1996). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. México: Océano.
- Joutard, P. (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Kaës, R. (1988). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lessing, D. (1983). *Diario de una buena vecina*. México: Punto de Lectura.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanza domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23-24), 227-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024>.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid, España: Narcea.
- Ramírez Castillo, F. (2019a, 22 mar.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- (2019b, 30 mar.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- (2019c, 6 abr.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- (2020, 12 feb.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: FCE.

LA HISTORIA ORAL:

USOS Y POSIBILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

- Thompson, P. (2004). Historia oral y contemporaneidad. En *Historia, memoria y pasado reciente. Anuario N° 20 2003/2004* (pp. 15-34). Argentina: Universidad Nacional de Rosario/Homo Sapiens. Recuperado de: http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/e-Historia,%20memoria%20y%20pasado%20reciente.pdf.
- Torres, R. M. (2004). La narratividad de la vida, una lucha frente a la muerte y el olvido. En E. Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Villoro, L. (1960). “La cultura mexicana de 1910 a 1960”, en *Problemas de educación y sociedad en México* (pp. 23-46), México: UPN.
- Vite, A. (2004). *La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria* [Tesis doctoral]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1753>.

Escuchar a los que no fueron escuchados. El uso de la historia oral en un estudio sobre jóvenes rebeldes sesenteros

SALVADOR CAMACHO SANDOVAL

¿Hice “historia oral” en mi tesis de maestría en los años ochenta sin tener mucha conciencia de ello? Realicé más de 20 entrevistas a profesores, campesinos y líderes obreros que vivieron y participaron a favor y en contra de las reformas sociales del presidente Lázaro Cárdenas, entre 1934 y 1940. Recuerdo haber conversado largas horas con ellos y retomar, al final, tan solo algunos fragmentos de sus opiniones y experiencias ocurridas durante aquellos años. Aún tengo una grata sensación del impacto afectivo que me provocó escuchar historias intensas de vida, en las que hubo muchas dificultades pero también muchos logros y satisfacciones. Algunas de estas entrevistas se hicieron a profundidad, pero mucho material ya no fue usado en el reporte final de la tesis. Allí quedó para usarlo posteriormente en algunos artículos que nunca se escribieron.

Recuerdo, por ejemplo, al profesor José T. Vela, que había sido supervisor de zona durante la educación socialista y que en 1914, junto con sus compañeros, habían ido a pedirle al general Francisco Villa que intercediera por ellos ante el gobernador de Aguascalientes para que, por fin, les pagaran varios meses de trabajo en sus respectivas escuelas. El general había asistido a la Convención Revolucionaria y había convertido un vagón en una especie de oficina de despacho en la estación de ferrocarril al oriente de la ciudad. El profesor Vela, ya con muchos años a cuestas pero con una extraordinaria memoria, me contó detalles de su encuentro con aquel líder controvertido y carismático que se convirtió en héroe revolucionario y que fue sujeto de maravillosas leyendas. La manera como me narró aquella experiencia, por su elocuencia y sugestivos pormenores, es tema de otro texto.

También recuerdo las entrevistas que hice a los profesores que me dijeron que habían apoyado la educación socialista y que habían sido, a la vez, maestros de niños y adultos, asesores de campesinos, organizadores sindicales y líderes políticos. Viene a mi memoria cómo varios de ellos hicieron mención del difícil ambiente en el que hacían su trabajo y del asesinato de uno de sus compañeros, el profesor David Ibarra Moreno, ocurrido el día 22 de mayo de 1935 en la Hacienda de Santa Inés, a manos de un grupo de campesinos que creían que las maestras y maestros que habían llegado a las comunidades rurales eran agitadores comunistas que tenían el propósito de quitarles la religión y enseñar sexualidad a los niños. Por otro lado, también escuché a las maestras que habían renunciado a su trabajo porque decían no compartir la ideología socialista que impulsaba el gobierno, así como a mujeres quienes, sin tener una formación normalista, se incorporaron a enseñar en escuelas clandestinas, con el respaldo del obispado y la complicidad de padres de familia. Entre ellas entrevisté a mi madre, a quien pude hacerle una larga historia de vida por su experiencia y, en general, por su trayectoria como una mujer extraordinaria, y no la hice.

Años después recuperé mediante la consulta documental y la historia oral parte de lo que fue la creación y promoción artística y cultural de Aguascalientes en el siglo XX. En un principio me había llamado la atención la presencia de importantes personajes de finales del siglo XIX y principios del siguiente. En la lista estaban José Guadalupe Posada, Jesús F. Contreras, Manuel M. Ponce, Saturnino Herrán, Ramón López Velarde, Francisco Díaz de León y otros nacidos y avecindados en el estado; ellos eran y siguen siendo íconos sobresalientes e identitarios para los aguascalentenses y relevantes en la historia de la cultura y las artes en el país.

Luego me llamó la atención el proyecto de Casa de Cultura de los años sesenta del siglo XX que luego, por su éxito, fue replicado en otros estados. El creador principal, Víctor Sandoval, y otros artistas en varias entrevistas me comentaron que lo que querían impulsar eran talleres más que crear una universidad de las artes, deseaban “no un palacio, sino una casa para todos”. Para comprender esta historia investigué que la tradición de “llevar la cultura al pueblo” tenía un antecedente en las misiones culturales de José Vasconcelos al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, y en la educación socialista impulsada durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. En Francia, en los últimos años de la década de los cincuenta, el gobierno del general Charles de Gaulle (1958-1969) impulsó la creación de casas de cultura dirigidas a los grupos populares. El responsable era el ministro de Asuntos Culturales, André Malraux, quien, inspirado por Jules Ferry, se propuso llevar la

cultura a todos los ciudadanos de la república francesa, “hacerla popular”, para lo cual creó las *Maisons de Jeunes et de la Culture*, que marcaron profundamente la vida de los barrios y municipios en Francia durante varias décadas (Camacho, 2010).

La reconstrucción de esta historia contemporánea me hizo retomar mi gusto por la entrevista como una extraordinaria herramienta de investigación, porque no solo me daba información sino perspectiva, sentido. Fue tanta la satisfacción que me dio tener conversaciones con artistas y promotores culturales que seleccioné algunas y también se publicaron (Camacho, 2009). Todo esto lo hacía considerando que me involucraba en la historia oral e historia regional, para lo cual investigué algo que aquí comparto a manera de notas.

1. NUEVAS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS

El origen de la historia oral, dicen Eugenia Meyer y Alicia Olivera de Bonfil en su ensayo ya clásico “La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas”, se debe al historiador norteamericano Allan Nevins, profesor de la Universidad de Columbia, quien al estar elaborando una investigación a finales de los años veinte y principios de los treinta del siglo XX sobre Groover Cleveland, primer presidente demócrata de los Estados Unidos después de la Guerra Civil, comprendió la importancia de rescatar vivencias personales de muchos de los contemporáneos del biografiado. En México el desarrollo de la historia oral, dicen estas autoras, llegó en 1959, cuando el profesor Wigberto Jiménez Moreno, entonces jefe del Departamento de Investigaciones Históricas del Instituto Nacional de Antropología e Historia, coordinó la organización de un archivo sonoro, “con objeto de recabar y preservar testimonios vivos de personajes destacados, tanto en el campo político como en el militar, durante la Revolución de 1910” (Meyer y Olivera, 1971, pp. 381 y 373).

Como se puede apreciar, este tipo de historia es muy reciente, aunque el interés por recuperar la memoria de una persona o una colectividad mediante la oralidad es una tarea muy antigua. Lo que ahora se enfatiza es la intencionalidad y claridad de los objetivos académicos, el fundamento epistemológico y la sistematicidad metodológica.

Desde que hice las entrevistas a personas que vivieron la reforma educativa y otras medidas impulsadas por el gobierno de Lázaro Cárdenas supe de su utilidad y de la riqueza de contenidos que otros acercamientos disciplinares y metodológicos no me proporcionaban. No solo se trataba de usar la oralidad como una técnica más, que ya es mucho decir, sino que con ella se profundizaba en el conocimiento

de hechos y, de manera especial, se podían recuperar opiniones y emociones. Las mismas expresiones corporales me decían mucho de la persona y de lo que me narraba, su pasión al recordar sus luchas de reivindicación social, además de que yo la disfrutaba, me daba pistas para comprender mejor los sucesos que investigaba.

De esta manera me incorporé a las corrientes de la historia local y regional, la historia social y otro tipo de historias que ya se venían dando en otros países y que en México tuvieron su fortaleza a partir de un cuestionamiento a la historia nacional y política. A raíz de discusiones y propuestas de académicos liberales y de izquierda en México se reconoció que el desarrollo de la historia académica se había concentrado en el estudio del ámbito nacional desde la perspectiva de quienes vivían en la Ciudad de México, sin atender y comprender lo que ocurría en las regiones y las localidades. Esto respondía a que desde el surgimiento del Estado-nación en México en el siglo XIX se concibió a la historia nacional como una historia política uniforme y monolítica, que marginaba e ignoraba las diferencias sociales, culturales y políticas existentes en todo el territorio nacional.

En el caso de la historia local, se sabe ahora que fue Luis González y González uno de los principales pioneros de este tipo de estudios. Con su investigación *Pueblo en vilo* se tuvo el convencimiento de que los historiadores y las instituciones de investigación podían estudiar las pequeñas localidades que no aparecían en el mapa ni en los libros de historia patria. Asimismo puso la atención en otros actores (actrices) sociales que no eran autoridades y líderes políticos pero tenían gran relevancia en el desarrollo de los acontecimientos históricos de la población donde vivían. Coincidiendo con planteamientos marxistas de estudiar a las “clases subalternas”, Luis González se enfocó en entrevistar y conocer a la “gente común”, a su gente en su pueblo natal, para entender sus costumbres y posicionamientos personales y comunitarios ante sucesos importantes de carácter local y global. Así, “desde el kiosco contemplaba el mundo”.¹

Luis González y González, en su peculiar manera de escribir, reivindicó la historia local o microhistoria: “Ya es tiempo de que la historia local lance su grito de independencia. Ya lo han hecho algunas hermanas”, afirmó en 1971, y desatendió la crítica de quienes hacían “macrohistoria”, pues ellos veían “con olímpico desprecio a las hormigas de la verdad, en buena medida porque no comprenden

¹ Agradezco el apoyo de Yolanda Padilla Rangel, exalumna de Luis González, con quien desde hace 35 años he venido compartiendo lecturas y, sobre todo, apasionantes discusiones sobre estos temas.

las metas y los métodos de los gambusinos del detalle y la exactitud”. Para él la microhistoria nació “del corazón y no de la cabeza como la macrohistoria”, por lo que el microhistoriador suele acercarse a su objeto de estudio más por simpatía o por antipatía que por el mero afán de saber. Desde esta perspectiva, la relación entre el sujeto y el objeto no es de separación absoluta y la comunicación de resultados es de circuito corto, aunque también puede circular en un ámbito más amplio (González, 1971, pp. 225-226). Con gente como él se abrió un vasto panorama temático y metodológico para los estudiosos de la historia en México. De paso se revalidó a la historia oral como una disciplina y una metodología válidas para el historiador profesional.

Un acontecimiento relevante y atractivo para ciertos estudiosos de aquellos años fue la Revolución mexicana. El revisionismo que Alan Knight analizó cuestionaba precisamente las investigaciones que concebían a la Revolución como un movimiento político y social monolítico y uniforme, particularmente la versión del “nacionalismo revolucionario” que era muy provechosa para el control del grupo en el poder. Precisamente los estudios regionales vinieron a criticar esa uniformidad y recuperar y valorar la diversidad de expresiones históricas que tuvo este movimiento en las regiones y localidades pequeñas, así como reconocer la diversidad cultural de México. De manera particular estos cuestionamientos se acentuaron con los científicos sociales de los años sesenta, puesto que se criticaba el autoritarismo del régimen, la centralización de la administración pública y las interpretaciones de la historia oficial (Knight, 1988).

La corriente historiográfica regional, la microhistoria y la historia oral se desarrollaron con fuerza en los años ochenta. Yo estudiaba mi maestría y la experiencia de la educación socialista en México la investigamos desde esta perspectiva en el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, bajo la coordinación de Mary Kay Vaughan y Susana Quintanilla; pero esta experiencia no era la excepción, pues nos dimos cuenta de que dentro y fuera del país habían surgido centros académicos para promover dicha corriente; se estaban introduciendo materias con esta orientación en programas de estudio de instituciones de educación superior, y se rescataban archivos estatales, municipales y parroquiales. En suma, en esos años se estaba contribuyendo a tener una visión de la historia de México más rica, más diversa, más policromática. Por esto mismo, desde entonces a la fecha ya no podemos ver más una visión cerrada de la “historia nacional” sin considerar la complejidad y diversidad del país. Quien tenga el deseo de hacer una historia nacional diferente

—dice el historiador Alan Knight— solo tiene cuatro opciones: la primera es evadir el intento de síntesis, considerándola imposible; la segunda es hacer comparaciones limitadas, lo cual puede no conducir a la síntesis; la tercera es generalizar un caso particular como si fuera representativo de todo el país; la cuarta es hacer lo contrario, es decir, negar lo típico de cualquier caso (Knight, 1988).

Con Yolanda Padilla recordé que, en los años noventa, Enrique Florescano señaló que la historia regional era uno de los campos historiográficos donde había ebullición, experimentación y continuidad (Florescano, 1992, p. 168). Así también Carlos Martínez Assad habló de una vasta producción de la historia regional que abordaba temas diversos y con calidad (Martínez, 1992). Por su parte, Gladis Lizama señaló que los estudios regionales (aún los de otras disciplinas como la antropología y la sociología) enriquecieron la historiografía, ayudaron a pensar y entender mejor los momentos de cambio social a nivel micro y macrosocial, facilitaron el estudio de problemas sociales y, lo que ya se dijo muchas veces, proporcionaron nuevas formas de interpretar lo nacional (Lizama, 1994).

Con la historia regional, la microhistoria y la historia oral comprendimos mejor la necesidad de no solo hacer historia política y menos historia de los grupos en el poder. La historia cultural, la social, la de las ideas, la de las clases subalternas, como ya se dijo, ocuparon un espacio en los intereses y preocupaciones no solo de los historiadores sino de otros científicos sociales. Como era de esperarse, también aparecieron investigadores que buscaban la interdisciplinariedad y el uso heterodoxo de métodos y técnicas de recopilación y análisis de datos. Se trataba de nuevas formas de construir conocimiento. Esto se reflejó en la historiografía de la educación en México, según se puede observar en el “estado del conocimiento” que realizó Susana Quintanilla cuando el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se dio a la tarea de estudiar cómo y qué se hacía en este campo en los años ochenta (Quintanilla, 1995).

2. LA HISTORIA ORAL NOS APROXIMA

Con el tiempo me di cuenta de que el acercamiento a la memoria de los otros es en sí mismo una actitud y una habilidad que se va adquiriendo con la experiencia. Es además una primera aproximación a la construcción de un pasado cercano que lo puede hacer el académico como otra persona interesada en recuperar una historia familiar o comunitaria, desde luego, teniendo cierto rigor en el trabajo. La historia oral se puede hacer iniciando con propósitos básicos pero con intereses muy significativos para quienes la hacen y puede surgir por el interés de una persona

o un grupo de personas estrechamente vinculada a la vida de una comunidad. Se trata de un acercamiento que, como señala Luis González, nace del corazón, no siempre de la razón. No es casualidad que ya en los libros de texto de historia de primaria se hagan modestos ejercicios de historia oral.

Recuerdo mi colaboración en la hechura del libro de *Historia y geografía de Aguascalientes*, de tercer año de primaria, cuando la SEP cayó en la cuenta de que había que incorporar al currículo escolar contenidos regionales para que las y los niños conocieran el lugar donde vivían, su historia y algunas actividades que allí se hacían. Una de las primeras lecciones para conocer la historia consistía en que los niños comprendieran el concepto de tiempo a partir de su propia vida, que, aunque fuera muy corta, ya podían identificar un antes, un ahora y un después. Se leía en el libro lo siguiente: “Investiga algunos hechos de tu vida. Por ejemplo, cuándo naciste, cuándo empezaste a caminar, a hablar, a leer o escribir. Consigue algunas fotos y testimonios de tu pasado...”. Para comprender un pasado menos cercano, se les pedía a las y los niños que preguntaran a sus abuelos y a las personas mayores cómo era la ciudad o la comunidad rural donde habían vivido su infancia y juventud: “Tus abuelos y tus tíos te pueden contar relatos muy interesantes sobre cómo era el pasado y cómo cambiaron muchas de las cosas hasta llegar a nuestros días. Esas historias familiares son parte de la historia de la localidad, del municipio, de la entidad y de nuestra nación”, se concluía (González y Camacho, 1999, pp. 78-79).

Cuando trabajaba en este libro me encontré con referencias del historiador Henry Pluckrose para hablar de la enseñanza de la historia. Él citó atinadamente la frase de una niña de cuatro años, quien dijo: “¿Cómo era esto antes que yo?”. La pregunta me pareció realmente sorprendente en varios sentidos. A su edad, esta niña nos da ejemplo de que las personas desde temprana edad tienen la capacidad de formularse una de las grandes interrogantes sobre la relación existente entre el sujeto y su historia: “¿Cómo era esto antes que yo?”. Como se sabe, la naturaleza de esta pregunta ha sido analizada desde la perspectiva tanto de historiadores como de pedagogos a través de los años. Antes y ahora me sigo preguntando: ¿Por qué el hombre se interesa por el pasado?, ¿qué le interesa conocer de él?, y de manera particular: ¿Para qué enseñar historia a los niños y a los jóvenes? O, en última instancia: ¿Para qué la historia? Dicen que el gran historiador Marc Bloch escribió alguna vez que la historia no era solamente una ciencia en marcha sino también una ciencia que se halla en la infancia, como todas las que tienen por objetivo el espíritu humano.

Después de mi participación en la elaboración del libro de texto, como miembro del Consejo de la Crónica de Aguascalientes y entusiasmado con el rescate de la historia local, me di a la tarea de convocar a historiadores, periodistas, literatos y a toda persona dispuesta a escribir una historia sobre la ciudad de Aguascalientes desde una perspectiva muy personal. Para aquellos que no podían o sabían escribir un texto como se solicitaba pero que tenían mucho que compartir, se pidió que alguien los entrevistara y luego escribiera lo escuchado y grabado. Al final se tuvieron 80 textos que mostraron una rica gama de temas que se refieren a la historia lejana y reciente de la ciudad. Hay en este libro colectivo historias fascinantes y dignas de leer sobre el ferrocarril, la feria de San Marcos, la migración de los “defeños” después del terremoto de 1985, la vida nocturna en bares, una experiencia de vida en el seminario diocesano, las travesuras infantiles en una céntrica vecindad, los bailes clandestinos de jóvenes, el arribo de japoneses a la ciudad, etc. Algunas, por su relevancia o manera de abordarse, trascienden el localismo (Camacho, 2005).²

Pensando en la historia contemporánea de Aguascalientes y con un interés muy personal en la rebelión estudiantil de 1968 en México, me dediqué un tiempo a explorar la manera en que vivían los jóvenes de aquella época en provincia. Para conocer con mayor detalle ese pasado, la entrevista, como principal herramienta de la historia oral, me fue de gran utilidad. En este artículo quiero compartir este acercamiento, que trata de responder localmente a preguntas más generales. Si en los años sesenta el mundo presenció la movilización de jóvenes rebeldes que cuestionaron el *statu quo* e imaginaron mejores formas de vida, ¿qué pasó en un estado pequeño de la república con una tradición conservadora y de fuerte arraigo católico?, ¿cómo estudiantes de las instituciones de educación media y superior conocieron y simpatizaron o no con lo que estaba ocurriendo en otras partes de México y el mundo?

Aquí quiero mostrar a la historia oral como centro de mi investigación, la cual fue complementada con la revisión de literatura básica sobre la generación de jóvenes rebeldes de los años sesenta, así como de la consulta documental y de

² El valor del testimonio ha sido relevante para mí y por eso, unos años antes, siendo consejero ciudadano en la entidad, convocamos a consejeros locales y distritales, que habían salido de organizaciones civiles, para que hiciéramos valer nuestra voz y escribiéramos lo que habíamos vivido en las elecciones federales del 2000 y 2003. Eran tiempos de lucha por ciudadanizar los órganos electorales e impulsar la democracia en un país con un régimen autoritario (Camacho y Reyes, 2003).

archivos para recrear algunos rasgos de lo que era el estado de Aguascalientes en cuanto a su vida política y social, destacando su inserción en un país con un régimen autoritario, pero con ciertos logros en su economía que permitían el ascenso de sectores de la población a servicios importantes que antes no tenía, como el de la educación media y superior.

3. LA CONTRACULTURA Y LAS REBELIONES ESTUDIANTILES

Los años sesenta marcaron una etapa importante en la conformación de una nueva cultura en México, aunque lo ocurrido en este país fue solo una expresión de lo que estaba sucediendo en otros lugares. De esta década, el año 1968 se constituyó en un símbolo clave de la rebelión en contra del *statu quo* y a favor del cambio social. Con un tono llamativo, propio del periodismo, la revista española *El País* calificó al “68” como el año que hizo temblar al mundo; presentó imágenes y testimonios de aquellos días en los que se quiso “cambiar la historia” (*El País*, 1998). Este fenómeno ha sido objeto de numerosos estudios que han intentado precisar su naturaleza y su significado. Algunas interpretaciones “culturales” hablan de “choque generacional”, “revitalización romántico-humanista” y desajustes sociales, aunque también se habló del movimiento estudiantil como una “conjura comunista” y de una presunta manipulación de los jóvenes disidentes.

A raíz del 50° aniversario del movimiento se publicaron varios libros importantes de fácil localización.³ Sobre la historia oral destaco el de Emiliano Ruiz, quien narra esta historia “desde los ojos y los testimonios de los brigadistas que participaron en dicho movimiento (Ruiz, 2018). También señalo un libro de testimonios de Elena Poniatowska (1980), *La noche de Tlatelolco*,⁴ que no es una investigación pero sí un trabajo excepcional por las entrevistas realizadas.

La rebelión estudiantil no solo mantuvo una vertiente política sino también cultural. Carlos Monsiváis fue de los primeros que dio cuenta de este elemento fundamental en México. Para él, el movimiento se caracterizó por un disenso activo contra la tradición autoritaria del país, un cuestionamiento amplio de la institución familiar, una liberación del lenguaje, la difusión de ideas marxistas y el socialismo, una participación cada vez más activa de las mujeres y un rechazo al

³ Un “estado del arte” muy útil y valioso sobre el movimiento fue elaborado por Héctor Jiménez (2018).

⁴ El exlíder estudiantil Luis González de Alba señaló que muchos testimonios habían sido recopilados por él y entregados luego a Poniatowska (González, 2011).

valor ideológico clasemediero de decencia para dejar de reverenciar al poder, entre otras cosas (Monsiváis, 1981). Años más tarde Eric Zolov profundizó mediante una investigación minuciosa en las manifestaciones de contracultura y exploró el mundo del rock y el mercado, que involucró a nuevos actores sociales y transformó la dinámica de ciertos espacios culturales e intelectuales (Zolov, 1999).

Recientemente Mary Kay Vaughan, a través de una biografía extraordinaria en la que entrevistó al artista José Zúñiga, exploró la vertiente cultural de la generación rebelde de los años sesenta. Su propósito fue “explorar la memoria para entender su participación en los procesos históricos, y la manera en la que negoció los discursos contradictorios a los que se enfrentó en distintos espacios educativos”, entendiendo por estos no solo los escolares sino la familia, la Iglesia, los medios de información y otros. Como muchos de su generación, Pepe Zúñiga “se apropió de mensajes y bienes culturales que lo ayudaron a expresar su oposición a ciertos valores y conductas que él asociaba con sus padres y con un entorno social que le parecía convencional, represivo y coercitivo; siempre buscó la ‘libertad para ser él mismo’” (Vaughan, 2019, pp. 23-24).⁵

En nuestro país, no obstante los beneficios del “milagro mexicano”, se comenzó a cuestionar el autoritarismo del régimen de partido único. Se habló de que la Revolución se había extraviado y se venían tiempos difíciles. Jesús Silva Herzog, Daniel Cosío Villegas y Luis Cabrera, entre otros, analizaron el rumbo que habían seguidos los gobiernos y grupos sociales después de varias décadas de régimen posrevolucionario.⁶ Se llegó a los años sesenta con una inocultable crisis de legitimidad que se expresó en descontento social, activismo político y transformación cultural. El escritor y líder disidente José Revueltas escribió en la cárcel en 1969: vivimos “en un sistema político donde no hay posibilidad de expresarse, de reunirse, de discrepar”, en medio de un “habilidoso aparato de hipocresía social, de engaños, mitos y de toda clase de superchería que en el extranjero dan

⁵ También se puede citar, por lo menos, el trabajo de Ariel Rodríguez Kuri, el cual llama la atención para decirnos que los Juegos Olímpicos celebrados en México ese año de 1968 y el movimiento estudiantil no fueron “antitéticos” sino “complementarios” y “simbióticos” (Rodríguez, 2019).

⁶ Estos intelectuales, según Stanley Ross, fueron “sepultureros de la Revolución”, aunque sus trabajos no son de índole historiográfica, sino ensayos políticos mediante los cuales se denunció el uso que le daban a la Revolución como fuente nutriente del gobierno en turno y del Estado mexicano en general (Matute, 2005, pp. 39-40).

la impresión de que en México existe una cierta democracia de tipo muy propio” (Revueltas, 2018, pp. 221).

El movimiento estudiantil de 1968 fue la expresión máxima de la rebeldía juvenil en México y fue analizado primeramente como un acontecimiento político y social con rasgos radicales, para luego enfatizar las expresiones culturales que daban cabida a distintas inquietudes en el terreno de las ideologías, de las artes y de las formas de comportamiento. No se trataba de un movimiento estrictamente original, aunque tenía sus manifestaciones propias. En el ambiente social y político del México de esos años circularon ideas de izquierda, influidas por los movimientos de liberación en América Latina y el triunfo de la Revolución Cubana. Al mismo tiempo, a veces en contraposición, entre algunos jóvenes mexicanos se desarrollaron manifestaciones culturales liberales y anarquistas venidas de Estados Unidos y Europa.

La manera como se originaron, evolucionaron y expresaron estas manifestaciones en los distintos estados de la república mexicana ha sido poco analizada.⁷ En Aguascalientes en particular hubo expresiones de contracultura y de rebeldía política y social que contradice la idea de que en este estado conservador el “68” no tuvo ni tiene mayor importancia. Ciertamente, no existieron acontecimientos que nos hablen de una sociedad en confrontación y con amplios sectores juveniles trastocando los valores tradicionales de la generación de sus padres, pero sí de grupos que expresaron su descontento a la situación política del país o que simplemente sin hacer política exploraron nuevas formas de pensar y de vivir, influenciados por la contracultura que se experimentaba en otras partes del país y el mundo.

Varias preguntas me hice cuando comencé a estudiar a los jóvenes de mi estado: ¿Qué pasó en Aguascalientes cuando en la Ciudad de México los estudiantes se organizaban y marchaban en contra de la represión policiaca y a favor de la autonomía universitaria en 1968? ¿Qué expresiones de contracultura y activismo político vivieron estudiantes del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (IACI), antecedente de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; del entonces recién creado Instituto Tecnológico Regional de Aguascalientes (ITRA), y de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda? ¿Cuál fue la reacción del gobierno del Estado, la jerarquía eclesiástica, los medios de comunicación y sectores importantes de la sociedad?

⁷ David Piñera Ramírez, profesor de la Universidad Autónoma de Baja California, hizo una convocatoria para hacer este trabajo, pero no ha tenido la respuesta deseada.

A través de la consulta de archivos, periódicos y, de manera especial, de la historia oral, supe que muchos estudiantes además de demandar apertura política expresaron una cultura distinta y nuevas maneras de relación social. Al comenzar el año de 1968 en Aguascalientes la vida en sociedad parecía ser la misma que en otros años, pues había una tranquilidad solo perturbada un poco por estudiantes normalistas de todo el país que se habían reunido en la Escuela Normal Rural para realizar el XXXII Congreso de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), una organización que había surgido en 1935, en pleno auge de la educación socialista. Entonces esta agrupación estudiantil era aliada del gobierno, pero en los años sesenta ya manifestaba distanciamiento y un sentido crítico que luego se radicalizó.

En esta reunión se tomaron acuerdos basados en el pliego petitorio que se había presentado a la SEP, el cual consistía, entre otros puntos, en demandar mejoras que elevaran las “condiciones de vida y de estudio de los estudiantes normalistas del país”. Los estudiantes sostuvieron la tradición combativa de sus escuelas e hicieron referencia a los problemas y a los movimientos populares. Al final expresaron sus consignas: “Por la liberación de las juventudes y clases explotadas”, “Por la superación y ampliación del sistema normal rural”, “Por la liberación de los presos políticos estudiantiles”. El grupo de normalistas tenía tal fuerza que podía acercarse directamente con el titular de la SEP y el Secretario de Gobernación (AGN, 1968a).

En 1964 esta institución ya había sido sede de varias reuniones de representantes estudiantiles de las normales rurales del país, cuya finalidad era propiciar la unificación de su organización y continuar con la lucha de reivindicaciones escolares y sociales. La prensa local dijo que esta reunión era opositora al gobierno y acusó de comunistas a los estudiantes. Ciertamente, algunos de ellos sí expresaron sus simpatías con el grupo magisterial disidente que encabezaba Othón Salazar, con los ferrocarrileros de izquierda que lideraba Demetrio Vallejo y con los grupos políticos opositores a la candidatura a la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz, pero los medios exageraban. La idea de que estas escuelas eran bastiones de comunistas fortaleció la tendencia de cerrar algunas de ellas, por lo que los estudiantes no cesaron en su empeño de favorecer la unificación de su organización, pues muchos no dudaban de que al llegar a la presidencia de la república Díaz Ordaz “hiciera pedazos a las Normales Rurales”, según lo decía el maestro José Santos Valdés (Ortiz y Camacho, 2017, pp. 258-259).

Ya en 1968 la agitación se fue incrementando a partir de julio, por lo que el gobernador de Aguascalientes, el profesor Olivares Santana, tuvo que hacer una exhortación para que hubiera calma en el estado. El 11 de agosto, por ejemplo, el gobernador fue homenajeado por la asociación de vitivinicultores en el Club Campestre y en su intervención hizo un llamado a la cordura y a la unidad para evitar que alcanzaran al Estado los disturbios estudiantiles de la capital de la república. También señaló que había un interés porque Aguascalientes fuera una entidad ejemplar en el trabajo y la producción, y reconoció que estaban llegando a la entidad los efectos de los actos violentos que se habían desatado en todo el mundo y que estaban afectando también a la ciudad capital. Por ello exhortó a que los aguascalentenses estuvieran siempre unidos para no estar envueltos en esta problemática (AGN, 1968b). Sin embargo, este deseo no detuvo la inconformidad de algunos estudiantes en torno a lo que sucedía en el Distrito Federal.

Un día después de estas declaraciones amanecieron fijados en postes de la luz volantes relacionados con el movimiento estudiantil. Uno de ellos decía:

MÉDICO: ¿RECUERDAS MAYO DE 1965? Recuerda que tú también fuiste amordazado y que fuiste golpeado en tus propios hospitales, por tanto, este no es tan solo un movimiento estudiantil, sino que también es tu movimiento. Únete a las manifestaciones estudiantiles y populares de protesta. COMITÉ ORGANIZADOR.

El texto de otro volante era un llamado a los ferrocarrileros para que se sumaran al movimiento:

COMPAÑERO FERROCARRILERO: ¿Recuerdas marzo de 1959? ¿Recuerdas que fuiste encarcelado y golpeado? [...] Recuerda a tu compañero Vallejo que tiene 19 días en huelga de hambre [...] ÚNETE A LAS MANIFESTACIONES ESTUDIANTILES Y POPULARES DE PROTESTA [AGN, 1968c].

Estos mensajes fueron recogidos por agentes del gobierno federal que radicaban en el estado con el propósito de informar a sus superiores en la Ciudad de México lo que sucedía en Aguascalientes. Por muchos años esta información estuvo vetada al público y solo se abrió décadas después ante las exigencias de aquellos estudiantes y de familiares de jóvenes desaparecidos entonces. De esta información ubicada ya en el Archivo General de la Nación también se puede saber lo siguiente:

En el IACT algunos estudiantes tuvieron intereses políticos y se comunicaban con sus pares de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” y del ITRA. Del IACT surgió un líder que coordinó la creación del Círculo de Estudiantes

Aguascalentenses (CEA), el cual pronto expresó su solidaridad con los jóvenes de la Ciudad de México. En una carta pública dirigida al presidente de la República protestó por la violación a la autonomía de la UNAM y solicitó que se respetara la Constitución Política de los mexicanos. La carta decía textualmente: “El Círculo de Estudiantes Aguascalentenses protesta enérgicamente por el brutal atropello de que ha sido víctima la UNAM al ser ocupada arbitrariamente por el ejército. De este modo se ha violado no solo la Autonomía, sino también la Constitución y los derechos humanos”. El documento también señalaba que la protesta pacífica se había respondido con la fuerza, evidenciando que en México no existía libertad de expresión y sí soberbia gubernamental en contra del pueblo (AGN, 1968d).

A raíz de estos incidentes en la Ciudad de México, diversas organizaciones económicas y sociales del estado, clubes de servicio, cámaras industrial y de comercio se dirigieron al presidente de la República, Gustavo Díaz Ordaz, para solidarizarse con las medidas tomadas por su gobierno. Según ellos, esta intransigencia de la autoridad recuperaría normalidad en la UNAM y protegería a otras instituciones. Como si fuera un solo poder, el gobierno del Estado elaboró un boletín de prensa del PRI y sus tres sectores para señalar que la medida del presidente era la correcta, toda vez que permitía que los “auténticos estudiantes” regresaran a sus actividades. Mientras esto ocurría, en los círculos estudiantiles de Aguascalientes crecía la unión para llevar a cabo paros escalonados tendientes a realizar una huelga general. Ese mismo día amanecieron algunos edificios con pintas negras que decían “Viva la autonomía universitaria” (AGN, 1968e).

La prensa local se sumó a la crítica en contra del movimiento estudiantil. *El Sol del Centro*, por ejemplo, se pronunció a favor de los “centros de cultura” y no por lo que dio en llamar “refugio de delincuentes”. También informó que los ferrocarrileros, los estudiantes y la población en general repudiaban a “los alborotadores”; todos ellos, según lo cuenta el periódico, ya habían enviado una carta de apoyo al presidente Díaz Ordaz. Por ningún motivo, decía reiteradamente *El Sol del Centro*, se impediría “la normal celebración de los Juegos Olímpicos” y hacía suyos los planteamientos del gobierno federal: “Terminante advertencia a los huelguistas; el gobierno usará todos los medios legales”. Para la prensa local, la violencia la cometían los vándalos, los delincuentes y, por consiguiente, el uso de la fuerza militar era justificable, necesario, porque de lo contrario se permitiría que siguieran desarrollándose “enésimas manifestaciones” y se caería en disturbios semejantes a los que ocurrían en otros países, donde se ponían “trapos rojos” como banderas

y se cantaba “La Internacional”, tal como sucedía en el Barrio Latino de París, o donde se provocaban choques con la policía, como en Montevideo, Uruguay.

El conflicto tuvo su culmen en la matanza del 2 de octubre de 1968, como se sabe, y fue justificado por el gobernador del Estado, la élite empresarial y algunos medios de comunicación. El día 3, *El Heraldo de Aguascalientes* informó a ocho columnas: “Noche trágica en el D.F.” y agregó: “Terrible balacera entre soldados y estudiantes”, “20 muertos y 80 heridos: furiosa lucha en Tlatelolco”, “Francotiradores en el edificio Chihuahua. Muchos detenidos” (*El Heraldo*, 1968a). *El Sol del Centro* manejó la noticia en páginas secundarias. En lugar de informar sobre el conflicto, en las ocho columnas se leía: “Abre la Iglesia su pensamiento hacia los no creyentes”. Debajo hay una foto de un tren con una frase que dice: “Cooperación rielera a las Olimpiadas” (*El Sol del Centro*, 1968a).

La prensa manejó la idea de que los francotiradores eran los estudiantes. *El Sol del Centro* escribió: “Manos extrañas insisten en desprestigiar a México. Objetivo: frustrar las Olimpiadas”, “Abrió caminos de diálogo: solo cerrazón del Consejo de Huelga”, “Francotiradores abrieron fuego sobre el ejército en Tlatelolco”. Ese día 3 de octubre el gobernador Enrique Olivares, “por razones de fuerza mayor”, canceló una reunión con empresarios, pero al siguiente día habló de lo ocurrido en la Ciudad de México, justificando la intervención del ejército. Dijo que la crisis por la que atravesaba el país era parte de una crisis mundial y que el ejército había “cumplido con su misión y responsabilidad histórica para hacer que se respetaran las instituciones y las leyes”. Los hombres de empresa de Aguascalientes, según el diario, coincidían plenamente con los razonamientos del gobernador del Estado y “aseguraron que tienen fe en el presidente de la República, quien en reiteradas ocasiones ha manifestado su deseo y esfuerzo para llevar el progreso al país, dentro de la tranquilidad y paz de la República”. Ante lo sucedido, el gobernador pidió “serenidad en esta hora y fe en México” (ver *El Heraldo*, 1968b, y *El Sol del Centro*, 1968b).

Esta información fue rechazada por los estudiantes que venían manifestando su solidaridad con el movimiento estudiantil. Para otros que no tenían conocimiento ni interés en la política tampoco fue totalmente creíble lo que decían los medios. Había mucha confusión y las noticias se centraban en los preparativos de los Juegos Olímpicos. Según un estudiante de aquellos años, lo que se escuchaba

...eran cápsulas difíciles de entender y la televisión estaba preparada para las olimpiadas; la información era apenas lo que quería decir Jacobo Zabludovsky

(conductor del monopolio televisivo aliado al gobierno). En el IACT, de plano se pospuso el inicio de clases para evitar comunicación entre los jóvenes e inhibir la posible expansión del conflicto estudiantil a otras entidades [Rodríguez, 2002].

Los estudiantes que más conocimiento tenían del movimiento estudiantil y que simpatizaron con su causa se organizaron para hacer una manifestación de protesta el día 3 de octubre, de manera que aproximadamente 250 estudiantes del IACT, secundarias, escuelas técnicas y las normales rurales de Cañada Honda y San Marcos, Zacatecas, realizaron un recorrido por las principales calles de la ciudad y un mitin en la exedra, apoyando el movimiento en el Distrito Federal. Los estudiantes llevaban un listón en el brazo derecho en señal de luto por los compañeros caídos; además cantaron, y entre sus consignas se escuchaba una que decía: “¡Libros sí, bayonetas no!”. En algunas pancartas se leía: “Pueblo, despierta, es tu lucha”, “Clamamos justicia para nuestros hermanos”, “Nosotros no hemos perdido el miedo al gobierno, le hemos perdido el respeto”, “Es preferible morir de pie que morir de rodillas”, “No más violaciones a la Constitución”, “Unidos venceremos”, “Prensa vendida”, “Libertad a presos políticos”, “Asquerosos asesinos”. Por su parte, elementos militares estuvieron a distancia para evitar que el mitin degenerara en la violencia. Al llegar a la plaza de armas, representantes de las distintas escuelas tomaron la palabra: protestaron por la matanza, exigieron justicia y libertad, reclamaron respeto a la Constitución, exigieron veracidad en los medios de comunicación y exhortaron al “pueblo de Aguascalientes” para que apoyara a los estudiantes. El mitin finalizó cantando el Himno Nacional (AGN, 1968f; *El Sol del Centro*, 1968c). Los estudiantes volvieron a marchar días después, en noviembre hubo huelga en las normales rurales exigiendo atención a sus demandas, pero, como ocurrió en otros lugares, las protestas fueron disminuyendo con el paso del tiempo.

En el IACT también hubo protestas por asuntos internos de la escuela. El Círculo de Estudiantes dirigido por José Luis Chávez Luévano acordó organizar una huelga en contra del rector Carlos Ortiz González, a quien acusaron de “déspota y tirano” (AGN, 1968g). Hubo cambio de autoridad, pero el nuevo rector, el médico militar Álvaro de León Botello, al parecer tampoco era una persona comprensiva de las inquietudes de los estudiantes. Por el contrario, desde un principio su postura fue tajante y amenazadora, creía que los estudiantes solo eran piezas manipuladas por un pequeño grupo de profesores. Años después, en una entrevista, se refirió a su periodo en los siguientes términos:

En primer año me encontré con un tipo que era un agitador profesional que fue a alborotar a los muchachos del bachillerato para que me crearan una huelga semejante a la de la Ciudad de México y lanzaron estudiantes contra la Escuela y el gobierno del Estado; algunos maestros estaban actuando como consejeros de los muchachos.⁸

La respuesta del rector fue de rigidez y, haciendo gala de su antecedente militar, dijo:

Como militar que era, yo no iba a permitir un motín a bordo, por ningún motivo. Me di cuenta quiénes eran y los maestros que también andaban actuando, creo que porque tal vez no estaban de acuerdo con mi disciplina férrea, que tal vez traté de que todos caminaran como maquinitas engrasadas y todos a estudiar y nada de agitación... Mandé llamar a los seis maestros que andaban aconsejando a los agitadores y les dije: “Yo me eduqué para matar soldados y no voy a dejar que ustedes vengan a alborotar a los muchachos”.⁹

Esta postura defensiva se enfrentó a la de estudiantes que asumían una cultura abierta y de enfrentamiento sin violencia.

4. LAS VOCES DE UNA REBELDÍA CULTURAL

Lo ocurrido en la Ciudad de México era de incertidumbre para muchos en Aguascalientes y en todo el país. Según la apreciación de un exestudiante del IACT, el ambiente que se vivía era de dudas y desinformación, puesto que “se encargaron de que la prensa no dijera las cosas como fueron, y menos en provincia donde todo llegaba de rebote”. Para esta persona, en aquel año de 1968 “se sintió un cambio, un ambiente en el que la gente esperaba algo, porque no se sabía qué pasaba, como una llamada de atención, una advertencia: ‘¡Aguas, puede llegar aquí!’”. Hubo inquietud y por sus amigos se “enteraba de cosas”:

No hubo nada alarmante, fuerte, si acaso una tarde cuando regresaba del trabajo a la casa, por la calle Colón, un muchacho salió de una esquina corriendo con una pancarta en la que nunca pude leer lo que decía, y pasó gritando: “¡Que viva el movimiento estudiantil!”; el caso es que la calle estaba sola, nada más yo circulaba por ahí, y así se fue, se perdió al fondo de la calle. Eso me sorprendió o me asus-

⁸ Entrevista realizada por Norma Odgers, en De León, 2002, p. 238.

⁹ Ídem.

tó, me figuré que en cualquier momento aparecerían las patrullas y me llevarían también, pero no, nada pasó... Por entonces yo leía los periódicos y casi no salían notas del movimiento, aquí siempre ha estado más manipulada la información, entonces no había forma de enterarse bien de lo sucedido [Muñoz, 2002].

Esta desinformación, sin embargo, no fue obstáculo para que algunos pequeños grupos de jóvenes con mayor conocimiento de los problemas asumieran una postura política más radical en contra del gobierno. Otros fueron rebeldes a su modo, sin vincularse abiertamente a la política ni enfrentarse a las autoridades gubernamentales; ellos más bien exploraron en las artes y la cultura. Escuchaban música que no solían oír en su casa ni en la radio, también comenzaron a leer libros que traían información e ideas nuevas y a vestirse como lo estaban haciendo jóvenes de Estados Unidos y de Europa occidental: usaron ropas holgadas y coloridas, las mujeres usaron minifalda y pantalones acampanados, como los hombres, quienes se dejaron crecer el pelo, como las mujeres. En su comportamiento y discurso había una gran decepción por lo que hacían y pensaban las personas de la generación de sus padres y abuelos, metidos en instituciones políticas y sociales rígidas y obsoletas que no respondían ya a los intereses, gustos y necesidades de las nuevas generaciones.

El rock fue no solo una música alternativa sino también una expresión de estos jóvenes para distinguirse de los adultos, incluso de otros jóvenes. Algunos combinaban la música con una ideología de izquierda, tal como fue el caso de David García, quien en una entrevista nos dijo: “En el ambiente estudiantil que yo me movía tenía que ver más con cierta ideología, lo de siempre, el personaje idealizado ahí era el Che Guevara, se hablaba de Marx, de Nietzsche, de Castro Ruz, y de la Revolución Cubana, ¡ni se diga!”. Para él era posible hacer convivir la simpatía por el guerrillero argentino en Cuba con el gusto por el rock: “Éramos pocos los que coincidíamos en lo que se decía de un Che Guevara y escuchábamos rock; parecería una contradicción, pero lo que creo es que ambos gustos mostraban, por su lado, que existía inconformidad” (García, 2002).

El caso de David García es muy especial porque le gustaba conocer y buscaba revistas que no solían circular donde vivía. En ellas se enteraba de las distintas expresiones de la contracultura, sabía tanto del uso de drogas como de la represión que se vivía en las instituciones gubernamentales y en la familia: “Yo ya estaba definido en mi gusto por el rock, con la lectura de las revistas (...), abordando temas como las drogas, la brecha generacional y viendo los problemas de represión, pues

solito yo me ponía el saco” (García, 2002). Algunos pusieron también atención en nuevas alternativas filosóficas y religiosas, hubo jóvenes que exploraron la filosofía hindú, la meditación, el yoga y el vegetarianismo. Lo importante era ser diferente, “sentirse aliviado” y “no ser fresa, ni cuadrado”, aunque esto significó vivir en una tensión permanente entre mantener el orden existente y poner énfasis en la propia voluntad juvenil.

No cualquiera contaba con las posibilidades de tener acceso a revistas y discos, acceder a nuevas manifestaciones culturales era más fácil en estudiantes de clase media con inquietudes por abrir puertas y experimentar otros mundos. Volviendo a la música, lo que los medios locales ofrecían era realmente muy limitado. Lo que entonces existía, dice Jesús Martínez Jiménez, eran estaciones muy pobres en cuanto a música alternativa se refería: “Era poca la oferta y lo que se presentaba de rock apenas alcanzaba para Enrique Guzmán y otros por el estilo, la programación no salía de ahí” (Martínez, 2002). Por eso él tuvo que buscar fuera; así me lo contó en alguna ocasión:

El Canal 58 daba otra gama de posibilidades, no solo el “rock en español”, versiones deleznales de los temas básicos que se hacían en Estados Unidos, a partir de ahí surge el gusto y a partir de 1966 o 67, cuando ya se dejaba sentir lo que se denominó como Ola Inglesa, fue la mejor oportunidad para escuchar rock de peso, era Beatles y todo lo que viniera atrás de ellos; ese fue el principal punto de referencia, de información [Martínez, 2002].

Pero, ¿qué era lo que escuchaban estos jóvenes? Según nos cuenta David García, después de tener su primer disco de The Beatles fue descubriendo que el panorama era muy amplio, “y al poco tiempo ya fue otra cosa. Ya fue Pink Floyd, eran grupos atractivos a pesar de no ser conocidos aquí. Y a ellos se agrega Led Zeppelin, y esos fueron los tres primeros grupos que yo considero exponentes del rock ‘de a de veras’, y así pasó el tiempo en ese disfrute” (García, 2002). Así, el rock se convirtió en una expresión identitaria de un grupo de jóvenes dispuestos a defender sus preferencias culturales, las cuales estaban asociadas a demandas de carácter social reivindicatorio.

Luchar en contra del autoritarismo y a favor de la libertad individual fue el denominador común de aquellos jóvenes. Un exestudiante del IACT recuerda: “La mayor parte de nuestras inquietudes, por la misma edad, era oponerse al autoritarismo de los papás, de los maestros; renegar sistemáticamente de una falta de libertad para ser nosotros mismos” (García, 2002). Al igual que algunos de sus

compañeros de escuela y semejante a muchos jóvenes en otras latitudes del mundo, la vestimenta fue símbolo de sus ideales, una forma particular de expresar su deseo de libertad; en este caso no desde una postura ideológica de izquierda, sino desde el movimiento hippie, que predominaba en Estados Unidos:¹⁰

Era una lucha muy importante dentro de nosotros, se trataba de andar como se nos diera la gana. Usábamos el pelo largo y pasábamos por la calle y nos criticaba todo el mundo; algunos usábamos barba, pantalones de mezclilla rotos, en fin, hippiosos, el hippismo tuvo mucha influencia en nuestra generación [Galicia, 2002].

“La Onda” y libertad individual eran rasgos sobresalientes que se expresaban, para algunos, en la música, como fue el caso de Juan Manuel Muñoz, quien, según él, la música era su droga: “Por las tardes era el hippie que andaba de mezclilla y huaraches, y no me importaba la seriedad, simplemente quería escuchar música, divertirme, pasarla bien, platicar y convivir, practicar yoga y todo lo que me gustaba hacer” (Muñoz, 2002). La música se asoció a estas nuevas maneras de presentarse y representarse en sociedad. Una de las fuentes de inspiración para decidir sobre el uso del pelo largo fueron precisamente las revistas musicales especializadas en el rock. El caso de Sergio Rodríguez fue una mezcla entre circunstancias relacionadas a rituales sociales y ciertas imágenes de los miembros de los grupos de rock que estaban impresas en las publicaciones. Para este joven su experiencia fue la siguiente:

Me dejó crecer el pelo desde la prepa, desde 1968, en la clásica prepa de Petróleos. Era la época en que si había hombres, se hacían las novatadas, y uno de nuevo ingreso tenía que “aguantar vara” con los demás grados. El caso es que me cortaron el pelo, a rapa, y a partir de ahí, con la imagen de los rockeros ingleses en la mano comenzó a crecer mi pelo. Entonces, decidí dejarme el pelo largo [...] Antes, en la secundaria, estuve en una escuela de sacerdotes, no hubiera sido posible de habérmelo propuesto [Rodríguez, 2002].

¹⁰ La generación nacida después de la Segunda Guerra Mundial creó una época convulsa en ciudades como Londres, San Francisco, Los Ángeles, Nueva York, París y en muchas otras ciudades pequeñas, con sus manifestaciones e ideas que tuvieron una incidencia en la política, la moral, la filosofía y las costumbres de la época y en las de las generaciones posteriores. Deseaban transformar la realidad y crear una sociedad nueva inspirada en sus valores. El pacifismo, la revolución sexual, la experimentación con sustancias psicotrópicas, los estudios antropológicos y psiquiátricos, el interés por la filosofía, la mística y la sabiduría milenaria del lejano oriente y de las culturas autóctonas, fueron señas de identidad del movimiento hippie, todo ello complementado con nuevas manifestaciones artísticas (Milles, 2006).

Lo mismo nos comentó David García, quien reconoció que la fuente de inspiración para tener su pelo largo fueron las fotografías expuestas en revistas sobre rock: “Veía las fotos de los integrantes de los grupos y el pelo largo era lo que destacaba, era lo primero que uno quería imitar” (García, 2002). No era solo un tema estético, de gusto, sino también una expresión de esta generación que en muchas ciudades del mundo estaban dislocando estructuras culturales y sociales. Para David García haberse dejado el pelo largo “era la manera como yo me daba a notar (...) andaba a la moda, y esa era la manera como yo manifestaba mis inconformidades juveniles, creo yo, sin ofender a la gente, la que se sentía inquieta, quizá alarmada por verlo a uno con esas fachas”. David García afirmó que el pelo largo fue un elemento de identidad contracultural:

Recuerdo que el editor de la revista *Piedras Rodantes* decía: “aquí todos usamos el pelo largo, excepto los calvos”, esa era una cosa que para mí contaba bastante, el pelo largo pasaba de ser una moda a una forma de identificación juvenil, se usaba la greña larga por algo más que parecerse a alguien, y ese algo más era la música de rock [García, 2002].

Aunado a la música, la vestimenta llamativa y el pelo largo, como ya se dijo, la búsqueda de experiencias filosóficas y psicológicas también eran importantes. Por ejemplo, algunos decidieron fumar marihuana y acercarse a los rituales y creencias indígenas, era la época de la curandera y chamana María Sabina. De aquellos años el mismo David García nos comenta:

Tenía un compañero que fue de los primeros que empezó a experimentar con marihuana, con pastillas y cosas de esas. Él llegaba a la prepa con su disco de *Indaga la vida*, no llegaba nunca con un libro, siempre con discos. Era un tipo muy especial, estaba influido por su hermano mayor que andaba muy metido en esas ondas en Oaxaca, con María Sabina. Él nos abrió espacios de los que nosotros no teníamos conocimiento; le gustaba quedarse en la noche después de la clase a platicar de todo, a ver las estrellas y agarraba sus ondas acá bien “loconas”. Fue de los primeros en vestir “hippioso” y de los que tuvo miedo para vestirse así porque había varios maestros que lo reprimían bastante, lo hacían sufrir [García, 2002].

Ciertamente, estos jóvenes vivieron la incompreensión de los adultos y también de muchos de sus compañeros. El entorno local, nacional e internacional era de tensión, la cual desembocó muchas veces en conflicto y prohibición de todo aquello que fuera en contra del orden social establecido. En el terreno político

y policiaco estas expresiones llegaron a provocar violencia, que no pudo ser canalizada como algunos quisieron. En México surgieron grupos guerrilleros, pero esto ya es otra historia.

5. NOTA FINAL

En este artículo he querido mostrar experiencias y acercamientos con la historia oral a través de algunas de mis investigaciones, considerando referencias básicas de la historia regional, porque fue allí donde surgió mi formación y sustentan mi incursión en pretender dar la voz a quienes tienen mucho que decir y no suelen ser escuchados. En mi caso, he referido entrevistas que he realizado a profesores, campesinos, líderes obreros, estudiantes, artistas y especialmente jóvenes rebeldes de los años sesenta. Los acercamientos han sido diferentes, dependiendo de mi objeto de estudio, pero los hace común el rescate de experiencias y opiniones personales que ofrecen nuevos conocimientos en mis investigaciones.

No es exagerado decir que la historia oral me ha permitido, como dicen algunos, “humanizar la historia”, en el sentido de que no solo se basa en la reconstrucción de hechos, sino que permite mostrar apreciaciones subjetivas y experiencias intensas y muy sentidas de los actores (y actrices) que construyen la historia local y global. En mi caso, he sabido de experiencias límite con maestros rurales que vivieron una época de mucho peligro, lo cual hace que sus testimonios y opiniones reflejen intensidad y que, no obstante los años que transcurrieron entre lo vivido y lo narrado, siguen calando hondo en ellos. No importa si tuvieron o no razón, no importa si estuvieron en el bando adecuado, lo que sí importa es su vivencia extraordinaria como personas, como seres humanos que tuvieron que salir adelante haciendo uso de sus propias capacidades y convicciones. Para quienes pretendemos tener nuevos conocimiento, este tipo de acercamientos a las personas es de gran valor investigativo y humano.

La historia oral también tiene una gran utilidad en la historia contemporánea y en la “historia del presente” (HTP), un término que fue acuñado en los años sesenta del siglo XX por un grupo de historiadores franceses para diferenciarlo de la historia contemporánea y contradecir la idea de que “desde 1830 no hay historia, hay política”. La historia oral, además, tiene una conexión muy cercana con la historia cultural y social, con las biografías y con la historia de las emociones. Los testimonios de los jóvenes aquí presentados, por ejemplo, son una muestra de que es posible profundizar en lo que ellos vivieron, disfrutando y padeciendo su rebeldía. Fueron bien recibidos en ciertos grupos de personas que pensaban como

ellos, pero también fueron abiertamente rechazados no solo por las autoridades escolares y de gobierno sino también por sus propios padres.

Desde esta perspectiva, la historia oral permite profundizar y encontrar aquello que los documentos en archivos no ofrecen. La oralidad y el acercamiento con las personas nos dan la oportunidad de escuchar a un individuo o a un colectivo para comprender sus vivencias y formas de entender y dar significado a su propia vida y, con ello, acercarnos a comprender la nuestra y el presente en que vivimos. En mi caso, he procurado enriquecer mis investigaciones combinando distintos acercamientos, pero no soy del todo consciente al usar categorías e intentar la interdisciplinariedad; las preguntas y la búsqueda misma me van diciendo qué y cómo trabajar.

Aprovechar la historia oral tiene otra ventaja, que es la de socializar y compartir el trabajo de investigación, en el sentido de que es posible acercar la construcción de conocimiento a personas que no necesariamente tienen una formación profesional. La construcción de historias locales puede hacerse con investigación participativa y con las herramientas de la historia oral. Un grupo de personas, de jóvenes estudiantes o adultos interesados en conocer sus raíces, puede entrevistar a quienes fueron y siguen siendo clave en la vida de una comunidad. Desde luego, se recomienda la asesoría de profesionales con experiencia para llevar este proyecto colectivo a buen puerto.

En Argentina, por mencionar un caso que ahora recuerdo, hay experiencias importantes de profesores que trabajaron con sus estudiantes de nivel medio con la historia oral para llegar a conocer una historia viva de la que ellos formaban parte, que los involucraba directamente y que los comprometía en un futuro que, de un modo u otro, estaba en sus manos transformar. Y esto es posible que también lo encontremos en México y otras partes. En mi paso por Chicago como estudiante de posgrado supe también del interés de jóvenes mexicanos de hacer la historia de su barrio, Pilsen, entrevistando a personas de las generaciones de sus papás y abuelos. En este sentido, tanto los argentinos como los mexicoamericanos coincidieron con Sitton, Mehaffy y Davis cuando, en su libro *Historia oral*, afirmaron que la historia oral sirve para salvar la brecha entre lo académico y la comunidad, toda vez que trae la historia al hogar y relaciona el mundo del aula de clase y el libro de texto con el mundo social directo y diario de la comunidad en que viven los estudiantes (Sitton, Mehaffy y Davis, 1989).

Para finalizar, espero y deseo que este artículo contribuya a cumplir con el objetivo de favorecer la reflexión, discusión, análisis y difusión de trabajos en el

campo de la historia oral para aproximarnos a fenómenos históricos y educativos. Quise con él señalar que por muchos años este tipo de historia me ha permitido construir conocimiento, pero además me ha concedido la oportunidad de que mi trabajo tenga una dimensión humana apasionante e intensamente viva, no por su cercanía al presente, sino porque, como lo decía el historiador y crítico literario británico Thomas Carlyle hace más de cien años, la historia es un don y todos somos históricos, y porque, como tales, revela que la historia abre puertas para encontrar sentido a lo que hacemos y ofrece rutas para construir lo que, como individuos y comunidad, queremos.

Fuentes

Bibliografía

- Agustín, J. (1996). *La contracultura en México*. México: Grijalbo.
- Biagini, H. (2012). *La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados*. Argentina: Capital Intelectual.
- Camacho, S. (1992). *Controversia educativa entre la ideología y la fe*. México: Conaculta.
- (coord.) (2005). *La vuelta a la ciudad de Aguascalientes en 80 textos*. México: ICA/UAA/Conaculta/Consejo de la Crónica/UAA-ICA-CONCYTEA.
- (2009). *Antenas vivas. Conversaciones con artistas de Aguascalientes*. México: UAA-CONCYTEA-ICA.
- (2010). *Bugambilias. 100 años de arte y cultura en Aguascalientes*. México: UAA.
- Camacho, S., y Reyes, A. (coords.) (2003). *En la trinchera de las elecciones*. México: IFE.
- Carrier, H. (1994). *Diccionario de la cultura para el análisis cultural y la inculturación*. España: Verbo Divino.
- De León, H. (2002). *60 años de autonomía*. México: UAA.
- El País* (1998, oct.). (127). España.
- Florescano, E. (1992). *El nuevo pasado mexicano*. México: Cal y Arena.
- González, L. (1971). Microhistoria para Multiméxico. *Historia Mexicana*, 21(2[82]), 225-241, México: El Colegio de México.
- González, L. (2011, 28 mar.). En descarga de Elena. *Milenio Diario*. México.
- González, S., y Camacho, S. (1999). *Historia y geografía de Aguascalientes. Libro de texto gratuito de tercer año de primaria*. México: SEP.
- Jiménez, H. (2018). *El 68 y sus rutas de interpretación: una historia sobre las historias del movimiento estudiantil mexicano*. México: FCE.
- Knight, A. (1988). *Interpreting the Mexican Revolution*. Paper 88-02. E.U.A.: University of Texas at Austin.
- Lizama, G. (1994). Región e historia en el Centro Occidente de México. *Relaciones*, (60), pp. 13-39.
- Martínez Assad, C. (1992). Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía. En H. Gutiérrez Crespo et al., *El historiador frente a la historia*, México: UNAM.

- Maute, A. (2005). Los orígenes del revisionismo historiográfico de la Revolución Mexicana. *Históricas Digital*, pp. 39-54.
- Meyer, E., y Olivera, A. (1971). La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Historia Mexicana*, 21(2[82]), pp. 372-387.
- Milles, B. (2006). *Hippie*. E.U.A.: Global Rhythm Press.
- Monsiváis, C. (1981). La ofensiva ideológica de la derecha. En P. González y E. Florescano (coords.), *México, hoy*, México: Siglo XXI.
- Ortiz, S., y Camacho, S. (2017). El normalismo rural mexicano y la “conjura comunista” de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(10), pp. 243-266.
- Poniatowska, E. (1980). *La noche de Tlatelolco*. México: Era.
- Quintanilla, S. (1995). *Teoría, campo e historia de la educación* (colec. La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa). México: COMIE.
- Revueltas, J. (2018). *México 68. Juventud y revolución*. México: Era.
- Rodríguez, A. (2019). *Museo del universo. Los juegos olímpicos y el movimiento estudiantil de 1968*. México: El Colegio de México.
- Ruiz, E. (2018). *El 68: una historia oral más allá de la masacre de Tlatelolco*. México: Instituto Belisario Domínguez.
- Sitton, T., Mehaffy, G. L., y Davis, O. L. (1989). *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México: FCE.
- Vaughan, M. K. (2019), *Retrato de un joven pintor. Pepe Zúñiga y la generación rebelde de la Ciudad de México*. México, UAA-CIESAS.
- Zolov, E. (1999). *Refried Elvis. The rise of the Mexican counterculture*. E.U.A.: University of California Press.
- Archivo
- AGN [Archivo General de la Nación] (1968a, 9 feb.). [Investigaciones Políticas y Sociales, ff. 1-12]. Ciudad de México.
- (1968b, 11 ago.). [Investigaciones Políticas y Sociales, ff. 178-179]. Ciudad de México.
- (1968c, 12 ago.). [Investigaciones Políticas y Sociales, ff. 178-179]. Ciudad de México.
- (1968d, 21 sep.). [Investigaciones Políticas y Sociales, f. 236]. Ciudad de México.
- (1968e, 21 sep.). [Investigaciones Políticas y Sociales, ff. 233-234]. Ciudad de México.
- (1968f, 3 oct.). [Investigaciones Políticas y Sociales, f. 249]. Ciudad de México.
- (1968g, 19 oct.). [Investigaciones Políticas y Sociales, f. 270]. Ciudad de México.
- AHEA [Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes].
- Hemerografía
- El Heraldo* (1968a, 3 oct.).
- (1968b, 3, 4 y 5 oct.).
- El Sol del Centro* (1968a, 3 oct.).
- (1968b, 3, 4 y 5 oct.).
- (1968c, 4 oct.).
- Milenio*.

LA HISTORIA ORAL:
USOS Y POSIBILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

Entrevistas

Rodríguez Prieto, Sergio (2002, 21 may.). Entrevista personal. Aguascalientes.

Galicia, Ricardo (seudónimo) (2002, 24 may.). Entrevista personal. Aguascalientes.

Martínez Jiménez, Jesús (seudónimo)(2002, 21 may.). Entrevista personal. Aguascalientes.

García, David (2002, 20 feb.). Entrevistado por José Luis Engel. Aguascalientes.

Muñoz, Juan Manuel (2002, 20 feb.). Entrevistado por José Luis Engel. Aguascalientes.

Aportes de la historia oral a la investigación educativa: experiencias con entrevista a un maestro chihuahuense

ARIANNA VEGA HERNÁNDEZ
JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

HISTORIA ORAL: APOORTE A LAS INVESTIGACIONES DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

En una investigación histórica en la que es posible recurrir a los testigos presenciales para utilizarlos como fuentes, se logra un resultado diferente al que se obtiene con el mero uso de documentos. El trabajo con fuentes orales, específicamente con la técnica de la entrevista, tiene potencialidades que ayudan a enriquecer el análisis del investigador. En el presente capítulo se aborda el tema, profundizando en el uso de la entrevista como técnica de trabajo para las investigaciones en el área de historia de la educación. La propuesta nace de la investigación que se realiza como parte de un proyecto de maestría que se titula *Influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles normalistas de Chihuahua durante la década de 1960*. Para su realización se contó con los testimonios de varios egresados de las escuelas Normales de la entidad que fueron protagonistas de los hechos durante el periodo abordado. En los siguientes apartados se presenta la experiencia y análisis historiográfico de una entrevista realizada con un personaje clave: el maestro normalista Ramón Gutiérrez Medrano.

LAS FUENTES ORALES: USOS, DETRACTORES E IMPORTANCIA

El trabajo con la historia oral es significativo en cualquier tipo de investigación que se realiza en este campo de estudio. Para el proyecto que aquí se narra, las fuentes orales fueron de indudable valía dada la ausencia, en varias ocasiones, de fuentes documentales, así como en el proceso de contrastación para el análisis

de los hechos. La utilización de este método es interesante y a la vez riguroso, ya que involucra el trato con las personas y el investigador debe llegar a un punto de análisis en el cual logre separar la subjetividad existente en sus propios juicios y en los testimonios de los entrevistados. Plasencia, Zanetti y García (1987) señalan que:

La palabra no resulta tan efímera como generalmente parece, ella constituye la forma más antigua y generalizada de transmitir conocimientos, y ocupa por esa razón un lugar relevante entre las fuentes históricas. Una cantidad importante de información, que hoy se nos ofrece plasmada por escrito, fue en su origen, tomada de testimonios orales [...] Los historiadores de todos los tiempos han empleado procedimientos más o menos perfeccionados para obtener información oral de testigos o participantes directos en acontecimientos históricos relevantes [p. 181].

El trascurso de la humanidad ha demostrado que las primeras formas de hacer historia fueron mediante la oralidad. Por ello su uso no es actual, pero la academia de investigaciones históricas, entre ellos los que se especializan en educación, enfatiza desde hace años en la utilización de este método, sobrepasando posicionamientos positivistas que veían en el documento escrito la única forma de hacer historia.

Sin intentar subestimar la evidente importancia del documento escrito, el uso de las fuentes orales aumenta la validez científica y enriquece el debate en los posicionamientos teóricos, obteniendo resultados más certeros. En la historia de la educación, en la cual es necesario el estudio de temáticas contemporáneas, de realidades de un pasado no tan lejano, el trabajo con los protagonistas es invaluable.

Según Mariezkurrena (2008), la historia oral tiene muchos detractores que dudan de los resultados de investigaciones que utilizan dicho método. Las principales limitaciones que generalmente se le adjudican son la inexactitud en fechas o datos. “Ante esta crítica se puede argumentar que las fuentes orales se utilizan como complemento de la historiografía basada en fuentes escritas, a la que aportan una evidencia, un testimonio que sirve para confirmar, contrastar o bien refutar hipótesis enunciadas a partir de las fuentes escritas” (Mariezkurrena, 2008, p. 229). Sin ánimos de quitar importancia a datos exactos como fechas, horarios y lugares, el verdadero valor que tiene una investigación son los aportes que pueda tener para mejorar e influir en la sociedad actual y en el porvenir. Basados en esta afirmación, las experiencias validadas y trianguladas —que aportan las fuentes orales— permiten un análisis más rico y fortalecen a los beneficiarios que, necesitados de anécdotas y de experiencias, eviten caer en errores del pasado.

El empleo de las fuentes orales en las investigaciones, principalmente en las históricas o de historia de la educación, también tiene valedores. Amplia es la bibliografía que valida el uso de este método basándose principalmente en su potencial como esclarecedora de elementos que no se escriben y realidades que no aparecen en documentos. Al respecto Necoechea (2005) afirma que “una característica de la historia oral es que devela, con singular claridad, el entramado y los nudos de las relaciones sociales que moldean la cotidianidad y delimitan los horizontes de opciones posibles” (p. 17). A pesar de ello, los defensores de la historia oral entienden la carga de subjetividad en este método, de ahí que evidencien la importancia de que esta información sea validada y entrecruzada con otras fuentes que permitan que sus resultados no sean falseados.

Entre los elementos que atentan contra el mayor uso y credibilidad de las fuentes orales está el tema de la memoria. Al respecto, varios autores dan su punto de vista, evidenciando el sesgo, pero a su vez la importancia, de las fuentes orales. Para Necoechea (2005), “la otra característica particular de la fuente oral reside desde el punto de vista desde el que se narra la historia. Este punto de vista informa la interpretación subjetiva no solo de los sucesos sino del mundo en que se vive” (p. 18). También se defiende que “a las fuentes orales se les han atribuido poca credibilidad debido a las limitaciones propias de la memoria humana: el paso del tiempo, la edad del informante, la propiedad selectiva de la memoria que provoca que sufra omisiones inconscientes o que se distorsionen ciertos recuerdos” (Mariezcurrera, 2008, p. 229). Si bien es cierto que elementos como la subjetividad, la memoria o el contexto atinan contra el uso de estas fuentes, no se puede dejar de lado que el documento escrito fue creado por personas, también con cargas de subjetividad. La memoria debe ser contrastada y es trabajo del investigador realizar los estudios pertinentes para que los contextos queden esclarecidos y la fuente oral pueda utilizarse a cabalidad.

El testimonio del entrevistado es el resultado de una historia diferente a la contada en libros o memorias redactadas y revisadas. Constituye un punto de vista novedoso sobre un fenómeno y puede auxiliar en el esclarecimiento de elementos que otras fuentes pasan por alto y que pudieran ser decisivas para determinado análisis. A pesar de reconocer las debilidades que tiene este tipo de investigación, superan el hecho sus ventajas y aportes. En el caso de la historia de la educación en Chihuahua durante los años 1960 a 1970, el trabajo con testimonios de la época es imprescindible. Ningún texto o fuente escrita expresa sentimientos claros o

reacciones ante hechos vividos. Para entender la sociedad de esta época y el sector estudiantil de las escuelas Normales es necesario recurrir a los protagonistas.

Para entender la influencia del socialismo y el comunismo en los jóvenes estudiantes de Chihuahua de la década de 1960 hay que conversar con ellos. Solo de su viva voz se entiende qué los motivaba, por qué militaban en partidos políticos de izquierda, cuáles eran las razones de sus manifestaciones, entre otros temas importantes. La información se debe analizar y contrastar, pero su utilidad es innegable.

HISTORIA ORAL EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Entre las temáticas base para sustentar la investigación que dio paso a este trabajo fue necesario estudiar los movimientos estudiantiles de la década de 1960. México es mundialmente reconocido por los hechos de Tlatelolco en 1968, pero Chihuahua tuvo antecedentes más tempranos que se deben estudiar y esclarecer. Este periodo fue convulso en el estado, los sectores sociales más activos contra las políticas del gobierno fueron los campesinos, obreros, maestros y estudiantes. Para un estudio más completo de los hechos es necesario, ahora que el tiempo aún lo permite, escuchar las historias en voz de sus protagonistas. Hombres y mujeres mayores de 70 años que, aún lúcidos, pueden contar sus vivencias y llenar vacíos historiográficos que fuentes escritas no pueden. Para ello es indispensable el uso de la historia oral y la aplicación de su metodología.

La Historia Oral ha intentado no solo el rescate de la memoria de sectores antes marginados en su protagonismo, sino también, el crecimiento de los niveles de conciencia de aquellos como protagonistas de esta historia, y de una realidad que puede ser modificada [Pozzi, 2012, p. 63].

La historia de la educación necesita conocer lo que tienen que contar sus protagonistas. Estudiantes y maestros de la década de 1960 en Chihuahua están dispuestos a narrar sus vivencias y las nuevas generaciones merecen conocer —de primera mano— las versiones de los protagonistas principales. El elemento subjetivo es innegable, pero este existe en todo y en todos, desde el entrevistado hasta el entrevistador. La labor del historiador de la educación es buscar las herramientas que permitan filtrar la información y triangular los hechos desde diferentes fuentes para conseguir una cercanía a la verdad histórica.

Una herramienta eficaz para el trabajo con la historia oral es el uso de fuentes directas e indirectas (Plasencia, Zanetti y García, 1987). Las fuentes directas son las personas que estuvieron en los hechos, que fueron participantes de los

acontecimientos o contexto a estudiar. En el caso de la investigación realizada, son aquellos docentes y estudiantes de Chihuahua de la década de 1960. Como el estudio estuvo basado principalmente en los normalistas, se entrevistó a egresados de la Escuela Normal Rural de Saltaices, de la Escuela Normal Rural de Saucillo y de la Escuela Normal del Estado. Tal es el caso del profesor Rubén Beltrán Acosta, actual cronista de la ciudad de Chihuahua.

Para contrastar la información obtenida de las fuentes directas se puede utilizar las indirectas, que son aquellas que, a pesar de no haber vivido o participado en los hechos, tienen vasto conocimiento de ellos por ser estudiosos o investigadores de temas similares. El trabajo con estas fuentes es enriquecedor pues además de la variada bibliografía que pueden sustentar son portadores de análisis previamente elaborados que ayudan al historiador de la educación a esclarecer los hechos. En términos metodológicos, a esta técnica se le conoce como *entrevista a expertos*. En el caso del presente tema, algunos personajes utilizados como fuentes orales indirectas fueron la maestra Aleida García¹ y el doctor Javier Contreras Orozco.² A pesar de defender puntos ideológicos contrarios, desde sus perspectivas han estudiado acontecimientos de Chihuahua en la década de 1960.

Por el hecho de trabajar con fuentes orales y defender la importancia de la historia oral, no se deja de lado el uso del documento escrito. Las fuentes de archivo, hemerográficas y secundarias enriquecen y aportan cientificidad a una investigación histórica. Lo interesante de este proceso es que generalmente la información que reflejan los documentos históricos es de las élites de poder de la región. Sin embargo, la historia oral permite conocer las versiones de otros sectores de la población, otras visiones y versiones. Pozzi (2012) defiende la tesis de que hacer historia oral supera la frase de “hacer historia de los sin voz”. La historia oral es más que eso, es la construcción del historiador sin evitar datos, ya sean escritos u orales. “Lo que sí permite, es acceder a sectores no dominantes de maneras innovadoras. O sea, sino [sic] fuera por la historia oral en general todo lo que podemos hacer es ver a los oprimidos a través de las fuentes gestadas por los opresores” (Pozzi, 2012, p. 65). Por ello, escribir la historia de la educación en Chihuahua es ir más allá de registros de escuelas, de la prensa de la época o de

¹ La maestra Aleida García ha estudiado las temáticas del socialismo en las escuelas Normales de Chihuahua en la década de 1960.

² El doctor Javier Contreras Orozco ha abordado el tema de los movimientos guerrilleros en Chihuahua con el libro *Los informantes*.

textos, es conocer el pensamiento de los maestros, los alumnos y los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la etapa a estudiar.

La historia oral tiene la atribución del rescate de memorias silenciadas. También permite evidenciar percepción y construcción que tiene el sujeto de su entorno, la identificación con ciertas cosas que lo rodean y el significado de lo que experimenta [...] La memoria individual se complementa con los recuerdos de otros individuos, ya que también son partes de memorias y recuerdos colectivos [Necoechea y Pensado, 2013, p. 102].

La justificación de la memoria como impedimento para el uso de la historia oral no es más que un mito. La memoria es individual y colectiva. Al igual que los textos y documentos se complementan, las historias de la oralidad también. Para las investigaciones de corte histórico, entre ellas las del área de educación, la historia oral es un recurso valioso que se debe utilizar y defender. Uno de los métodos fundamentales son las entrevistas históricas, que fueron las más utilizadas en este proceso de investigación.

ENTREVISTA HISTÓRICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Una de las técnicas empleadas en las investigaciones históricas contemporáneas es la entrevista. Para Plasencia, Zanetti y García (1987) tiene como objetivo fundamental la recopilación cualitativa de información mediante el testimonio directo de uno o varios participantes o testigos de un acontecimiento o proceso histórico determinado.

Ronald Grele define entonces la entrevista de historia oral como una “narrativa conversacional”. Se dice que es conversacional por la relación que se establece entre entrevistado y entrevistador y narrativa por la forma de exposición - el que se cuenta, relata o narra una historia. Pero debe quedar claro que esta narrativa conversacional es diferente a una autobiografía, una biografía o una memoria porque las conversaciones grabadas mediante la entrevista de historia oral son el resultado de una actividad conjunta, de una negociación entre entrevistado y entrevistador, organizada a partir de las perspectivas históricas de ambos participantes [Grelle, citado en De Garay, 1999, p. 85].

En el caso de la presente investigación, la entrevista constituye tanto un instrumento indispensable de trabajo como un auxiliar valioso en la recogida de datos y su confirmación en otro tipo de fuentes. Es una técnica idónea para reconstruir

con todo su dinamismo y particularidades los acontecimientos históricos de un pasado próximo, como es el caso de los movimientos estudiantiles normalistas de la década de 1960 en Chihuahua.

La entrevista es indispensable para estudiar un suceso ignorado o silenciado por la historiografía burguesa, como es el caso del proceso revolucionario y de la lucha de clases. Bajo estas aseveraciones se entiende el uso de la entrevista histórica con personas que fueron docentes y estudiantes en la década de 1960, siendo la vía idónea para conocer parte de la historia que no aparece en los documentos.

Para entender la influencia de la ideología cubana en los estudiantes chihuahuenses, fue necesario entrevistar a algunos de ellos para conocer sus puntos de vista al respecto. Los testimonios fueron triangulados con la información encontrada en documentos de archivo y hemerográficos, así como con las consideraciones de los expertos. El contraste de las fuentes evitó incurrir en errores como solo validar los datos provenientes de documentos escritos: “Durante mucho tiempo, la única forma de acercarse a esa experiencia (militancia de izquierda) era mediante manifestaciones externas, es decir, las instituciones (...) sin embargo, ahora se buscan otras evidencias: las de carne y hueso, que se jugaron la piel en el empeño de estas actividades” (Necoechea y Pensado, 2013, p. 70). Exactamente el objeto de la presente investigación es vincular ambos tipos de evidencia para llegar a interpretaciones más acertadas.

El uso de la entrevista como recurso de la investigación histórica tiene características específicas que varios autores han señalado. Mariezkurrena (2008) propone que para esta técnica se puede estructurar un cuestionario fijo o flexible, individual o colectivo. Para la presente investigación las entrevistas se desarrollaron con un formato semi-estructurado, que tiene la ventaja de dejar que los entrevistados expongan sus puntos y durante el proceso se improvisan nuevos cuestionamientos dependiendo de la información que se va obteniendo, aunque siempre se lleva un guion que permita al entrevistador y al entrevistado seguir una línea propuesta.

Para Plasencia, Zanetti y García (1987), las entrevistas pueden ser exploratorias, refiriéndose a aquellas que se aplican a especialistas o a testigos excepcionales, con el fin de tener asesoramiento sobre el tema de investigación. Para esta investigación se realizaron encuentros de este tipo con expertos en el tema, maestros e investigadores que habían realizado trabajos similares en la época escogida. También están las entrevistas informales o introductorias, que son aquellas que se llevan a cabo para preparar las condiciones y concertar las entrevistas definitivas. Para este

trabajo se realizaron contactos por teléfono, conversando de manera informal con los contactos para explicar lo que se buscaba y, una vez obtenida su aprobación, se concretó una cita para la entrevista formal.

Otro elemento significativo dentro de la metodología para las entrevistas históricas es el conocimiento previo del tema a indagar. Antes de llegar a la entrevista se debe conocer datos del recorrido de los entrevistados, tanto como sea posible. Este elemento garantiza la ubicación en el contexto y el cuestionamiento interno de información brindada por los exponentes. El dominio del tema favorecerá la acertada selección de los tópicos concretos. Es obligatorio documentarse sobre los temas que van a ser abordados con el entrevistado, elaborando un guion con una lista de ideas a tratar durante el encuentro. “No es aconsejable plantear un cuestionario cerrado, ya que las ideas que fluyen a lo largo de la entrevista siempre plantean nuevas preguntas, e igualmente el orden e importancia de los temas seguramente los marcará la propia persona que tenemos enfrente” (Mariezkurrena, 2008, p. 231).

Para llevar a cabo la entrevista en las investigaciones históricas se necesita seguir una serie de pasos fundamentales. Primeramente se debe determinar la situación específica que requiere el informe oral y seleccionar a los informantes, partiendo de su vinculación con los hechos que se necesita conocer (Plasencia, Zanetti y García, 1987). Para este trabajo se estudió el contexto a partir de las fuentes secundarias y de allí salieron nombres que permitieron seguir la pista hasta encontrar testigos de las acciones. A partir de las conversaciones con expertos emergieron datos interesantes y contactos a los cuales entrevistar.

Como segundo paso –siguiendo las indicaciones de Plasencia, Zanetti y García (1987)– se realizó una guía de tópicos, llamada también “guía de entrevista”, que sirvió de base para la formulación de las preguntas que se emplearon. Dentro de los temas estuvo conocer quién era la persona y qué implicación tuvo en los movimientos sociales de la etapa. El último elemento fue definir la estructura de la entrevista a través de preguntas abiertas que permitieran el debate.

Necoechea (2019) hace alusión de tres etapas fundamentales: la preparación, para sistematizar todo el contenido que ya se conoce del tópico; la entrevista en sí, y el análisis de la misma, siendo este último aspecto la parte fundamental en el proceso. En el caso de esta investigación cada hora de entrevista significó ocho horas de análisis, entre transcripción, triangulación con otras fuentes y búsqueda de resultados.

Otro elemento no menos importante fue la autorización de los implicados

tanto para la entrevista como para su grabación en audio o video y —una vez trascrita— para su utilización en la tesis. En este punto se aplicó un formato propio que fue firmado y autorizado por los entrevistados. La metodología para emplear la entrevista en la investigación sobre historia de la educación en Chihuahua de la década de 1960 fue indispensable. Esta técnica dio los frutos necesarios para demostrar la influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles.

UNA ENTREVISTA NECESARIA: EXPERIENCIA PERSONAL

Durante las primeras fases de la presente investigación se abordaron elementos teóricos que aportaron elementos de contexto acerca de la situación política y social de Chihuahua durante la década de 1960, pero el objetivo era analizar la influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles normalistas en dicho periodo. Para entender la existencia de un elemento tan subjetivo como este (la influencia ideológica) era necesario apartarse de los textos. Ningún periódico o documento iba a expresar lo que la Revolución Cubana representaba para los estudiantes de Chihuahua. Para ello eran necesarios los testimonios de los implicados.

En este proceso, gracias al asesoramiento del tutor de la tesis, fui (me permito a partir de ahora utilizar la primera persona para dejar sentada mi experiencia personal en el proceso investigativo) conociendo a participantes y estudiantes que, mediante la cadena que se va forjando con la empatía, llevaron a realizar la entrevista que se comparte en este trabajo.

En marzo del 2020, gracias al contacto ofrecido por Jesús Adolfo Trujillo, llegué a un café pequeño y acogedor cerca de la Avenida Universidad de la ciudad de Chihuahua, donde había quedado de verme con el profesor Ramón Gutiérrez Medrano. Este personaje fue egresado de la Escuela Normal Rural de Salas y, como era de esperar por su formación en este tipo de internados, fue muy puntual. La conversación fue fluida, duró prácticamente una hora y media. El maestro se mantiene en la producción literaria sobre su escuela, por ello los datos fueron abundantes. Con el fin de la entrevista era obligatoria la pregunta: “¿Maestro, me recomendaría a alguien más cuyas experiencias puedan ayudarme en mi investigación?”

La empatía era evidente, así que de inmediato el maestro Ramón me habló con mucho cariño de su tocayo. Hasta el momento solo sabía eso, que era su tocayo y que tenía información que podía interesarme pues, según las palabras de maestro, era un comunista consagrado. Mi olfato de historiadora no quiso dejar para



Figura 1. Foto tomada durante la entrevista del 4 de marzo del 2020.
De izquierda a derecha: maestra Yolanda Rodríguez,
Arianna Vega Hernández (entrevistadora), maestro Ramón Sánchez Soto
y maestro Ramón Gutiérrez Medrano.

Fuente: Archivo personal de Arianna Vega Hernández.

después un tema que prometía información abundante, así que pedí su contacto y su recomendación. Para mi sorpresa, y burlando mis estereotipos de ver a los chihuahuenses, a diferencias de los cubanos, como personas muy reservadas, el maestro me dijo: “Vamos ahorita mismo a su casa, vive cerca y seguro nos va a atender. No puede decir que no”. Y me aventuré.

A las once de la mañana llegábamos a una casa bien compartida y muy organizada. Allí nos recibió un señor en pijama, mayor de 70 años, y su esposa, que se ayudaba con un bastón para poder caminar. Me sentí un poco incómoda al principio por irrumpir de aquella forma en la casa, pero la amabilidad y hospitalidad de los anfitriones me hizo entrar en confianza con rapidez. Mi mayor impacto fue, al decir que era cubana, la empatía y la alegría con que me recibieron; la pareja dijo casi a coro que su sueño era conocer Cuba. Fuera de la cientificidad y el rigor que exigen este tipo de documentos, debo confesar que aún visito a la familia de Ramón Sánchez Soto y su esposa, la maestra Yolanda Rodríguez, aún nos llamamos por teléfono y hemos intercambiado algún tabaco cubano por las dulces mandarinas de su patio.

Luego de las presentaciones correspondientes estábamos acomodados en su sala, una habitación muy hogareña, llena de fotografías de la familia y adornada con un muñeco de Andrés Manuel López Obrador, como demostración clara

del partido político y la postura ideológica de los habitantes del hogar (figura 1).

ENTREVISTA CON EL MAESTRO RAMÓN SÁNCHEZ SOTO (RSS)

Arianna Vega Hernández (AVH): ¿Realizaban los jóvenes chihuahuenses, principalmente normalistas, actividades de corte socialista o relacionadas con la Revolución Cubana?

Ramón Sánchez Soto (RSS): En primer lugar, los dos [él y su esposa, maestra Yolanda Rodríguez] somos, o fuimos, militantes del Partido Comunista Mexicano [PCM], que ya desapareció. Fuimos militantes como estudiantes de manera destacada, no por el hecho de que se trate de nosotros, sino porque en aquellos entonces, estamos hablando de los años sesenta, la Normal del Estado, que es por lo que se habla de ella porque se quedan pegados con Salaices, pero en la Escuela Normal del Estado [ENE] de Chihuahua teníamos una actitud de democracia muy avanzada. La institución como tal, estamos hablando de la comunidad, estamos hablando de maestros y maestras, trabajadores administrativos y no se diga alumnos. Hay que recordar que en la Normal surge Arturo Gámiz García, que fue uno de los dirigentes de la guerrilla acá en Madera.

Sobre todo, en la generación del 56-62, bullían las ideas revolucionarias de aquellos entonces que estaban muy metidas con la Revolución Cubana. Por ejemplo, en 1961 llevamos a cabo a nivel estatal una concentración de apoyo a la Revolución Cubana. No se puede explicar cómo ahí, en la Plaza de Armas, frente a Catedral, la plaza estaba a reventar pero las calles adyacentes igual. El hecho es que fue una acción de trascendencia estatal, al nivel de varias organizaciones y de la ciudadanía en general, y no se diga, pues, de la parte magisterial y estudiantil. Cuando se estaba en el mitin, alguien avienta una bomba de esas que huelen muy feo, no causan la muerte, pero huelen muy feo, huelen como a huevo podrido, una cosa así. La gente en aquella situación del mitin pensaban que se trataba de otra cosa, pero el hecho es que fue nada más para asustar.

Sin embargo, perdona que hable de mí, pero así son los hechos y, ¿qué voy a hacer? Yo cursé la ENE de Chihuahua gracias a que tuve una beca. Esa beca la disfruté en el internado de la Escuela de Artes y Oficios [EAO], ese edificio estaba entre las calles Jiménez y Ramírez, por la calle Sexta. Como presidente de la asociación del internado de la EAO, que éramos alumnos de la Normal, pero los más eran de la EAO, que estaban en la misma calle. Esta escuela la destruyó Giner Durán, uno de los gobernadores más represivos que ha tenido el estado de

Chihuahua, ¿por qué?, pues porque ahí asistían hijos de obreros, hijos de campesinos, hijos de maestros. El hecho es que había talleres de talabartería, fundición, imprenta, etcétera, etcétera. Era algo muy importante para los hijos, insisto, obreros, campesinos, trabajadores de la educación en general. Yo era el presidente en esos momentos de la Asociación de Alumnos del Internado de la EAO y era el responsable del grupo de tercer grado de la Normal. Allí estaba todavía Arturo Gámiz García.

El hecho es que nosotros, los del internado, encabezados por el presidente, que era yo, éramos los responsables de cuidar el mitin desde el quiosco. Por eso fue que alcanzamos a agarrar al tipo que lanzó la bomba. Cometimos un grave error, se lo entregamos a la policía del banco que funcionaba ahí al frente, Banco Comercial, creo. Si fuera cierto que le dieron unas nalgadas, a lo mejor alguien le pegó en la cabeza, eso no le sé decir, porque cuando nosotros llegamos ya él iba avanzando precisamente hacia el banco. Esa persona era primo hermano de una condiscípula de la generación 56-62. Ella nos comentó que efectivamente le pagaron para que hiciera eso. A los dos días apareció muerto... pero nosotros lo entregamos vivo a la policía bancaria, quizás esto te suene a anécdota más que todo. No sé... pero dijiste que era plática, pues órale, pues...

AVH: ¿Quién pagaba este tipo de acciones?

RSS: Ella, la muchacha que era prima hermana de él, nos presentó muchas hipótesis, de que pudieran ser los jerarcas de la Iglesia Católica de aquí del estado o que pudieran ser los banqueros. En aquellos entonces había una lucha muy importante del movimiento campesino, muy interesante y destacada la lucha de los campesinos con sus manifestaciones y caminatas, por ejemplo, de Madera aquí a Chihuahua.

AVH: La caravana...

RSS: La caravana... exactamente. Entonces ella supuso, pero nunca se averiguó exactamente quién había pagado a esa persona para que hiciera aquello.

AVH: ¿Qué pensaba la opinión pública al respecto?

RSS: La opinión pública se quedó básicamente con la información que dimos nosotros. Ese mitin tuvo secuelas. Un grupo, muy radicalizado, asaltó las oficinas del entonces *El Heraldo de Chihuahua*, que estaba en la Aldama y 17. Como consecuencia de eso detuvieron a varias y varios estudiantes. Porque en aquellos entonces vinieron también una representación de las estudiantes de la Normal Rural

del Carmen, en el municipio de Buenaventura, que luego se trasladó a Saucillo. También estuvo Salaces y las Normales Nocturnas, que funcionaban en aquellos momentos y también las desaparecieron con saña, porque debiesen estar funcionando. Sobre todo cuando se habló de la Reforma Educativa de Peña Nieto que declaró: “Eres química... no le hace... da clases; si eres topógrafo, ¿qué le hace?, da clases”. Esas Normales Nocturnas hubiesen servido para que si faltan maestras y maestros que los formaran.

Yo hice un cálculo al finalizar [el año] dos mil de que aquí en el estado de Chihuahua faltaban alrededor de mil quinientas trabajadoras y trabajadores de la educación de grupo, o sea profesoras y profesores. También desaparecieron el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que era a donde iban las compañeras y compañeros que terminaban la primaria y luego les daban, a los que solicitaban, plaza de trabajadores de la educación. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio era para eso... para que te nivelaras, para que cursaras la carrera de maestro y maestra. Si existiesen las escuelas nocturnas y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, era para eso, para que esos químicos, esos topógrafos, que andan vendiendo palomitas, porque no encuentran trabajo, pudieran capacitarse en las materias técnico-pedagógicas, las que son la base para desenvolverse como trabajador de la educación.

El movimiento campesino también nutrió mucho a ese mitin del que estoy hablando. Creo que fue algo que despertó mayor interés por la Revolución Cubana. En todas las Normales del estado de Chihuahua se sabía algo, cada quien algo, los que más leían sabían más de los que menos leíamos. Pero se nutrió el mitin de campesinos y campesinas. Pese a que no se hizo mucha alharaca para la invitación, pero por lo que son las matemáticas, aquello estuvo al reventar.

AVH: ¿El mitin fue en apoyo al triunfo de la Revolución Cubana?

RSS: Sí, claro que sí. ¿Lo de Bahía de Cochinos fue en el 59?

AVH: No, en abril de 1961.

RSS: Pos ahí está. El hecho es que la trascendencia fue que ese mitin unió más al estudiantado con la Revolución Cubana, eso es indiscutible. Desde luego, también a las y los trabajadores de la educación, quienes militábamos en el PCM, quienes militaban en el movimiento revolucionario del magisterio, quienes militaban en Acción Revolucionaria Sindical, y los que no militaban en ninguna de estas agrupaciones. La Revolución Cubana fue una influencia muy grande en la juventud, y

sobre todo en la juventud estudiantil. Merece atención aparte el estudio de Salaices y del Carmen, hoy Saucillo ciertamente.

AVH: Estuvimos visitando la Escuela Normal Rural de Saucillo y realmente nos pareció muy interesante el pensamiento revolucionario de sus estudiantes.

RSS: Por eso la persecución a la que han sido víctimas las Normales, particularmente las rurales. ¿En qué año se cerraron las catorce Normales?

AVH: En 1969.

RSS: Esa es una demostración de cómo el régimen represor, oscurantista, reaccionario, perseguía a los y las estudiantes de las Normales rurales, particularmente, pero también a la ENE.

AVH: ¿Ustedes, como miembros de esa juventud comunista, leían literatura o información cubana?

RSS: Sí, claro que sí, sobre todo el *Boletín* [boletín soviético], que traía información de Cuba. Este se distribuía grandemente aquí en el país. No me acuerdo el nombre exacto.

Quiero decir algo, esto te puede sonar a las paradojas que existen en nuestros países subdesarrollados, pero el ministro cubano de Cultura en Sonora, en la Escuela Técnico Agrícola [ETA], del Quinto, Sonora, dijo: “Muy bien, esto está bien, pero esta intención pertenece ya a otro sistema”. Eso dijo en el Quinto, Sonora, donde se abrió por primera vez una ETA, y esa apertura se debió al esfuerzo, a la intención del camarada Rogelio Tabares Mercado, también integrante del PCM. A él lo expulsan de Salaices por ser militante de este partido, pero él somete una propuesta de cómo pudiesen funcionar las ETA en el país. Ya murió, por cierto.

AVH: Cuando los sucesos de Madera ya había egresado usted, ¿qué me puede contar sobre ello?

RSS: Ya estábamos en servicio. Si aprecias la composición de los que intentaron asaltar el cuartel de Madera, te puedes dar cuenta que eran básicamente campesinos y estudiantes de las Normales. Estaba Arturo Gámiz, que era nuestro compañero, pero no se graduó en nuestra generación.

Pero hay de esas cosas que son como para un cuento o para una novela. Arturo Gámiz García me invitó a formar la Juventud Popular Socialista, antes de yo ingresar al PCM. Andábamos en esas, viendo el local y toda la cosa, pero yo

comienzo a ver gentes del internado que yo sabía quiénes eran, sabía perfectamente bien quiénes eran. Le dije a Arturo: “Si con ellos te vas a juntar, ahí nos vemos”.

También quiso que ingresara a la masonería, y yo le dije: “Órale, vamos”, pero cuando llegamos ahí a la Cosmos, en la Libertad y Ocampo, me dice: “Nada más que, Ramón, vas a tener que hacer un ritual”, “ah, ¿se trata de eso?”, le dije, “ahí nos vemos”, y ahí lo dejé solo [risas].

Sí, Arturo Gámiz y yo llevamos a cabo el mitin de apoyo a los obreros en huelga de Celulosa, aquí en Cuauhtémoc, Chihuahua. Y ahí fue donde por primera vez yo aparezco públicamente.

Cuando yo llego al PCM ya tenía experiencia de andar corriendo delante de la cordada, en la lucha por la tierra, acá en la Babícora. Esta estaba en manos del dueño de muchos periódicos en Estados Unidos, Randall P. Hertz, que era el dueño del latifundio de la Babícora. Este latifundio se componía de cuatrocientas mil o seiscientas mil hectáreas, para que te des una idea. Entonces pues había peticiones de que se repartieran las tierras a las y a los campesinos sin tierra, de hacía años y años, y no hacían caso. Por ejemplo, el 14 de abril de 1939 asesinan a Socorro Rivera Rodríguez, a Manuel Jiménez y a Crescencio Macías, por lo menos Socorro sí era miembro del PCM, que lo mandó el Comité del PCM a ver ese problema del latifundio, y los asesinaron. El decreto para la entrega de las tierras de la Babícora lo firmó Adolfo Ruiz Cortinas en 1954, pero para eso de Socorro Rivera en el 39 al 54 corrió mucha agua, y en esa corrida de agua pues muchas veces mi padre me agarraba de la mano para salir corriendo entre el monte. Entonces yo ya traía experiencias del movimiento agrario, campesino en el estado de Chihuahua. Experiencias propias, concretas, no de lecturas. El núcleo fundamental conductor del movimiento campesino para que se entregara el latifundio estaba en lo que ahora es la cabecera del municipio de Gómez Farías en el estado de Chihuahua... y mi padre era invitado, y yo solo iba acompañándolo. Fue una experiencia interesante para mí.

En el movimiento estudiantil, creo yo que es interesante, es importante, que la Normal de Saltales, del Carmen, la Normal del Estado, las nocturnas, se reuniesen y le dieran vida a lo que fue la Federación de Estudiantes Chihuahuenses [FECH], ¿a quién crees que nombraron presidente? [risas].

AVH: ¿A quién? [risas].

RSS: A Ramón Fernando Sánchez Soto [risas]. Entonces, todo eso antes de llegar al Partido Comunista, por ello llego con un bagaje de experiencias de los movimientos en los que había participado, sean campesinos o estudiantiles, ya sea como

dirigente o como soldado raso. Y sobre todo tenía experiencia de lo que era la pobreza. O sea, yo no hubiese estudiado si no me dan la beca, si no me gano la beca. Pues era el mayor de doce hermanos.

Hay algo que seguramente tiene relación con el movimiento de Madera. En el 66-67 la Sección Octava de trabajadores de la educación, en aquel entonces éramos cuatro mil seiscientas gentes. Esas cuatro mil seiscientas gentes en una huelga de la Sección Octava del SNTE nos enfrentamos a la sociedad, los medios de comunicación, a los gobiernos a todos los niveles, pero nos enfrentamos por la unidad que había en la Sección Octava.

En la huelga de 66-67, de una u otra manera se enlaza con el movimiento de Madera, porque había compañeras y compañeros que habían cursado aquella experiencia también. Entonces, sin haber participado directamente en el intento de toma del cuartel, en esa huelga, en primer lugar, se obtuvo el veinte por ciento de aumento al salario base de las y los trabajadores de la educación. Se revisaron los sobresueldos, los quinquenios. Entonces, se produjo un movimiento de tal trascendencia que Víctor Rico Galán, en la revista *Siempre!* dijo: “El movimiento de la Octava se puede comparar con el de la Novena, allá en el Distrito Federal”. El veinte por ciento logró jurisprudencia y se aumenta en toda la República.

Para echar abajo la huelga nos acusaban de agitadores, de comunistas. Interesante por esto: se reúne el Comité Ejecutivo Seccional de la Octava, que estaba de secretario general Salvador Caballero Legarreta y el presidente del Comité de Huelga era René Rentería Duarte, de este comité formé parte. Ramón Bonfil cita a los padres de familia. Sale el presidente de la Asociación de Padres para que primero pase el representante de Educación y diez minutos después el presidente me hace pasar y escucho todavía unas palabras de Ramón Bonfil diciendo que eran agitadores y comunistas los dirigentes de la huelga. Termina, nadie lo aplaudió, pero se sentó y saca un puro, cruza la pierna y yo dije: “Aquí se fregó”.

Yo expliqué a *grosso modo* el porqué de la huelga y que debían estar interesados en que se resolviera de forma favorable, pues era por el bien de sus hijos e hijas. Cuando yo estoy hablando, todos los alrededores del salón donde se estaba realizando la asamblea ya estaba lleno. Sucede que cuando yo termino, me aplauden, pero... y luego el presidente toma la palabra y dice: “Tenga la seguridad profesor, y así comuníquelo, que no mandaremos a nuestras hijas e hijos hasta que logren ustedes sus demandas”. Pos otro aplauso [risas].

Yo no pudiese haber trabajado como trabajé, por los ideales y los principios

que mamé al nacer entre los obreros y provenir de una familia liberal, democrática, avanzada, sin la ayuda de ella [su esposa].

Para mí un ejemplo a seguir era la figura de Manuel Reinaldo Gaitán Méndez. Anduvo aquí apoyando al movimiento de Madera. Yo lo escuchaba. Yo tuve varias escuelas antes de llegar al PCM, antes que me eligieran presidente de la FECH, etcétera.

Resulta que ese Ramón Bonfil, subsecretario de enseñanza Primaria y Normal del país se fue muy mal herido. Luego me mandan otra vez aquí a la Vallina, que era un nido de hijos de obreros, de campesinos, de maestros, ferrocarrileros, y me mandan también ahí, y sucedió lo mismo. Luego hay algo, creo que te estoy hablando por anécdotas, no sé si te gustará...

AVH: Por supuesto.

RSS: Entonces Ramón se fue tan herido que años después llega un telegrama para que me cesen. Duré cinco años cesado. Ella sosteniendo sola la familia, y a mí de vez en cuando hasta para los cigarros me daba. Ya casi mejor me quedaba así [risas]. Hubo manifestaciones de parte de la Octava, fuimos a México. Incluso en el piso del SNTE a nivel nacional, ahí por la calle Venezuela, en diagonal con la SEP, está el edificio del SNTE, coincidimos en el elevador con alguien que no conocíamos, pero sí conocía a algunas gentes del comité seccional y del comité de Huelga. Entonces nos pregunta qué pasaba en la Octava, cómo que se está protestando porque se cesó a un profesor, pero no se protestaba por eso sino porque no se le comprueba nada de lo que se está diciendo y sin un juicio de por medio. Pues cinco años cesado, y acá la compañera haciéndonos fuertes.

AVH: ¿Cómo, a pesar de lo que decía de la prensa sobre Cuba, los jóvenes defendían la revolución? ¿Cómo sabían?

RSS: Por Radio Habana, esta era muy escuchada como a las cuatro de la mañana. A mí me consta, mi tocayo Ramón Corral, de Colonia Independencia, diariamente escuchaba Radio Habana, y él era el responsable de la célula. Por eso afirmo que era escuchado en bastantes lugares.

Por ejemplo, actos de heroísmo: en la huelga de 66-67 de la Sección Octava Isabel Landeros y la maestra María tenían que caminar todo el día para llegar a la reunión de la delegación y lo hacían. Fue un momento crucial en la Sección Octava.

En el PCM tenía pues relaciones muy amistosas con la Juventud Comunista

de México [JCM]. Esta aquí en Chihuahua forma lo que se llamó “El Fantasma Rojo”, ellos, los jóvenes comunistas, iban a las escuelas a llevar su música, teatro, poesía. Este era un trabajo muy interesante de los jóvenes. La JCM fueron los que trazaron los terrenos para construir las casas de quienes no tenían, por ejemplo, en Cuauhtémoc y Jiménez. Entonces mis respetos para la JCM, porque también se fajó.

ANÁLISIS

La entrevista realizada al maestro Sánchez permitió nutrir los resultados de la investigación. Para su uso fue necesario contrastarla con otros documentos y entrevistas a expertos que validaran los criterios y que mostraran las diferencias entre posturas.

Para la caracterización de la década de 1960 en Chihuahua, indispensable para ubicar el contexto de los hechos, se contrastaron varias bibliografías, entre ellas de Contreras (1997). La identificación de este autor permite evidenciar desagrado al respecto de este tipo de movimientos sociales y en sí de la significación de la década del 60 en los cambios logrados. Frases como “moda”, “epidemia” o “locos años sesenta” y el hecho de que fueran una pérdida lo corroboran. Con los mismos argumentos, pero contrastante con las adjetivaciones, en entrevista al maestro Ramón Sánchez muestra similares criterios con diferentes posturas. A pesar de las diferencias que marcan las actitudes de los autores, el hecho es que la década de los 60 fue de cambios, movimientos y revoluciones. La posición de la Revolución Cubana fue distintiva en el continente y sirvió de faro para incipientes movimientos sociales. México, al igual que otros países, tuvo una de sus épocas más agitadas en cuanto a movimientos sociales y estudiantiles en esta etapa. Chihuahua representó un ejemplo de rebeldía en este tipo de acciones durante esta década, también alentada por la revolución triunfante en Cuba.

Otro aspecto clave en la investigación fueron los hechos de abril de 1961 en Chihuahua, a favor de Cuba, contra la invasión norteamericana. El Partido Popular Socialista fue uno de los que apoyó. Clara era la posición de este partido respecto a Cuba, sin embargo, no fue el único sector en apoyar a la isla tras las amenazas y la invasión por Bahía de Cochinos. Chihuahua tuvo participación activa en estos hechos mediante un mitin que se realizó. Beltrán (1961), García (2015) y Sánchez (2020) concuerdan en la realización de dichas acciones, aunque con perspectivas diferentes. La entrevista realizada fue clave para entender el papel de los estudiantes de la ENE de Chihuahua.

Ante la invasión de Estados Unidos a Cuba en abril de 1961, los estudiantes

chihuahuenses se manifestaron. La ENE y la Sociedad Amigos de Cuba organizaron un mitin en apoyo a la Revolución Cubana el 24 de abril del propio año. La convocatoria fue firmada por el licenciado y maestro de la Facultad de Derecho Ernesto Lugo y los profesores Moisés Avitia, Carlos Flores y Antonio Becerra, y entre sus oradores estuvo la maestra Ana María García. El evento terminó en un enfrentamiento físico (García, 2015). Según *El Heraldo*, los estudiantes normalistas de Salaces iniciaron el conflicto y provocaron la muerte de un joven trabajador que iba pasando por ahí.

Se evidencian opiniones encontradas, respecto al evento, de las diferentes fuentes. *El Heraldo* por una parte culpando a los “elementos comunistoides” y las fuentes orales de la etapa, a las cuales entrevista García (2005), defienden la versión de una provocación institucional.

Sánchez (2020) comentó que en su generación como estudiante de la ENE, de 1956 a 1962, eran frecuentes las ideas revolucionarias y muy relacionadas con la Revolución Cubana. La entrevista con el profesor aclaró varios puntos que tanto en la revisión de *El Heraldo* como en las notas de Beltrán (1961) no habían quedado claros, con un joven que resultó muerto luego de esta acción. “Asesinado joven Carranza Anchondo en Plaza de Armas era un joven del grupo demo-cristiano” (p. 3). Al contrario, Sánchez asegura entregarlo a la policía del banco que funcionaba cerca. “Si fuera cierto que le dieron unas nalgadas, a lo mejor alguien le pegó en la cabeza, eso no le sé decir, porque cuando nosotros llegamos ya él iba avanzando precisamente hacia el banco” (Sánchez, 2020).

La procedencia de los estudiantes definía en muchas ocasiones su posicionamiento político e ideológico. Este aspecto también fue confirmado con las entrevistas a participantes, entre ellas la del maestro Ramón Sánchez. Según el entrevistado, varios de los militantes en el ex Partido Comunista Mexicano, al igual que él, habían sido sus condiscípulos en la Normal. Parte de los estudiantes de la ENE llegaron ahí gracias a becas, algunos provenían —como Sánchez— del Internado de la Escuela de Artes y Oficios (EAO). En su mayoría eran de familias humildes, ahí asistían hijos de obreros, campesinos y maestros. En el caso del entrevistado, testifica ser el presidente en esos momentos de la Asociación de Alumnos del Internado de la EAO y responsable del grupo de tercer grado de la Normal, cuando se funda —por la Normal de Salaces, del Carmen, del Estado y nocturnas— la Federación de Estudiantes Chihuahuenses (FECH). Nombran presidente a Ramón Fernando Sánchez Soto. Este fue un importante paso en el movimiento estudiantil chihuahuense. Como varios de los estudiantes normalistas,

Sánchez refiere: “Sobre todo tenía experiencia de lo que era la pobreza. O sea, yo no hubiese estudiado si no me dan la beca, si no me gano la beca. Pues era el mayor de doce hermanos” (Sánchez, 2020). Gran parte de los estudiantes de la Normal del Estado compartían estas características. Venían de familias de clase media o baja, eran hijos de obreros y campesinos. Provenían de familias numerosas y en muchos casos tenían antecedentes en movimientos sociales que defendían sus padres. La ENE vino entonces a sumar ideas, a dar más fuerza para los movimientos estudiantiles.

“En las Normales del Estado y Nocturna daban clases algunos maestros y maestras que también desempeñaban cargos en el gobierno estatal o en la Sección XL del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)” (García, 2015, p. 52). Gran parte de estos maestros se habían formado bajo la consigna socialista de los años treinta o habían formado parte de organizaciones como el Partido Comunista Mexicano o eran miembros de la Sociedad Amigos de Cuba. Estos maestros enseñaban las materias del currículo, pero también formaban y hacían crecer las ideas libertarias y de justicia social de los alumnos.

Otro aspecto de interés para la investigación era el o los medios por los cuales los estudiantes normalistas tenían acceso a información sobre Cuba. En entrevista a varios egresados de las escuelas Normales, coinciden en que una de las formas de conocer lo que sucedía en Cuba era mediante Radio Habana. Tras la pregunta “¿Cómo, a pesar de lo que decía de la prensa sobre Cuba, los jóvenes defendían la revolución? ¿Cómo sabían?”, el maestro Ramón Sánchez comunica: “Por Radio Habana, esta era muy escuchada como a las cuatro de la mañana. A mí me consta, mi tocayo Ramón Corral diariamente escuchaba Radio Habana, y él era el responsable de la célula. Por eso afirmo que era escuchado en bastantes lugares” (Sánchez, 2020). Sobre esta temática la profesora Yolanda explica que conocía, como estudiante de la ENE de Cuba, por Radio Habana, “esta era muy escuchada en un radio chiquito antiguo. De banda ancha” (Rodríguez, 2020).

No solo en la ciudad se escuchaban las noticias mediante la emisora cubana, los estudiantes de la Normal de Saucillo aseveran que “decían que sí se escuchaba la Habana por allá a la madrugada o medianoche en un radio banda ancha, los que tenían, pero era muy contados” (Gutiérrez, 2020). Según García (2015): “En Flores Magón, los maestros Pablo Gómez Ramírez, Marco Vinicio Aguilera, Estrella Ballesteros, José Martínez Estrada, Roberto y Salvador Talamantes, Ramona Soto y otros, les hablaban de la situación agraria en Chihuahua, les relataban noticias de Radio Habana y comentaban temas de política nacional e internacional” (p.

62). En esta emisora las noticias tenían un carácter de defensa al socialismo y a la Revolución Cubana. Tras el triunfo revolucionario en Cuba se cerraron la mayoría de prensa o medios de comunicación en contra del sistema dentro de la isla. Por ello lo que escuchaban los jóvenes eran los logros del comunismo y las medidas tomadas en Cuba que influían en sus ansias de justicia social.

Otra de las formas en que la ideología cubana penetrara en los normalistas chihuahuenses de la década de 1960 fue mediante las reuniones con las organizaciones más consolidadas. Según R. Sánchez (2020): “El PCM tenía relaciones amistosas con la Juventud Comunista de México. Esta, aquí en Chihuahua, forma lo que se llamó ‘El Fantasma Rojo’, ellos, los jóvenes comunistas iban a las escuelas a llevar su música, teatro, poesía. Entonces mis respetos para la JCM, porque también se fajó”. El PCM y la JCM eran organizaciones militadas por personas con mayor conocimiento de la ideología comunista y cubana, y le hacían llegar estas doctrinas a los estudiantes.

La educación socialista en México tuvo su auge en los años 30 con la modificación al artículo 3º constitucional, bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas. Los niños de esa época fueron la generación de maestros de la década de 1960. La influencia de este cambio educativo se percibió en su posterior accionar y en la formación izquierdista dada a sus estudiantes. Los maestros de las ENR “les hablaban de la situación agraria en Chihuahua, les relataban noticias de Radio Habana y comentaban temas de política nacional e internacional” (García, 2015, p. 62).

El movimiento campesino también nutrió mucho al estudiantado normalista. La Revolución Cubana y la Reforma Agraria despertaron el interés del sector. El hecho es que la trascendencia de ese mitin (abril del 61, por la invasión a Cuba) unió más al estudiantado y al campesinado con la Revolución Cubana, eso es indiscutible. Desde luego, también a las y los trabajadores de la educación, quienes militaban en el Partido Comunista Mexicano, en el Movimiento Revolucionario del Magisterio o en Acción Revolucionaria Sindical. La Revolución Cubana fue una influencia grande en la juventud, y sobre todo en la estudiantil (Sánchez, 2020).

CONSIDERACIONES FINALES

En varios aspectos medulares de la investigación las entrevistas históricas fueron imprescindibles para dilucidar interrogantes que los documentos no pueden. Estos elementos de análisis presentados son reflejo de la importancia que tiene la utilización de las entrevistas en las investigaciones de historia de la educación.

Variada es la bibliografía que recomienda el uso de esta técnica y da herramien-

tas metodológicas para su utilización. Entre ellos son representativos los artículos y libros de Necoechea; Mariezkurrena; Pozzi; Plasencia, Zanetti y García. El presente capítulo relató una metodología propia, que incluye elementos de estos autores, y se utilizó en la investigación sobre la influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantes normalistas de Chihuahua durante la década de 1960.

Los modelos pueden cambiar según la necesidad del autor con la entrevista. En el caso de la presente, para el trabajo con el maestro Sánchez se requirió una entrevista semi-estructurada, guiada por una serie de preguntas que fueron variando con la plática. Los resultados de la investigación se basen en gran medida en las entrevistas realizadas, demostrando que la historia oral es un recurso valioso para las investigaciones de historia de la educación.

Referencias

- Beltrán, R. (1961). Fichas personales [hojas de anotaciones].
- Contreras, J. (1997). *Guerrilla. Del asalto al Cuartel de Madera al E.P. R.* Impresora Alpha.
- De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1).
- García, A. (2015). *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua 1960-1968*. Ciudad de México: Doctor Barragán.
- Gutiérrez, R. (2020, 4 mar.). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23-24), 227-233.
- Necoechea, G. (2005). *Después de vivir un siglo. Ensayos de historia oral*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- (2019, 3 nov.). Entrevista personal. Ciudad de México, México.
- Necoechea, G., y Pensado, P. (coords.) (2013). *El siglo XX que deseábamos. Experiencia, expectativa e historia oral*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Plasencia, A., Zanetti, O., y García, A. (1987). *Metodología de la investigación histórica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Pozzi, P. (2012). Esencia y práctica de la historia oral. *Tempo e Argumento*, 4(1), 61-70.
- Rodríguez, Y. (2020, 4 mar.). Entrevista personal. Chihuahua, México.
- Sánchez, R. (2020, 4 mar.). Entrevista personal. Chihuahua, México.

“¿Yo formo parte del equipo?”

MARÍA DE LOURDES GONZÁLEZ PEÑA
EILÉN OVIEDO GONZÁLEZ

I. INTRODUCCIÓN

Con este artículo se pretende contribuir al campo de conocimiento de la historia e historiografía de la educación, e invitar a las y los lectores a la reflexión de que se requieren otras iniciativas en materia de políticas públicas educativas que permitan programas más justos para sus docentes, con leyes que satisfagan las necesidades de inclusión y protección laboral de las personas que se suman al grupo de discapacidad. Así también, precisar las líneas de investigación y exploración que se requieren fortalecer en el marco de las políticas de educación para la vida, de aprendizaje permanente, de medidas laborales proactivas y adaptativas con protección social y cobertura universal. De igual manera, clarificar la importancia histórica con la que se ha abordado la formación inicial de profesores oyentes para la educación especial.

Para las y los oyentes, el circuito del habla cobra importancia en la construcción de la realidad, en acordar las soluciones a dificultades. En México, durante el último tercio del siglo XIX se asumió educar a las personas sordas para que adquirieran el habla del oyente y se ajustaran a la normalidad, por esta razón en el ámbito educativo se aplicaron metodologías ubicadas en la categoría de oralistas, que excluían el uso de las lenguas de señas para no entorpecer la adquisición de la lengua oral y, desde la perspectiva médica, los planteamientos atendían a la rehabilitación, a la curación, en el entendido de que eran enfermos (Cruz y Cruz-Aldrete, 2013; Rodríguez, 2013).

El énfasis de los oyentes en normalizar a las y los sordos e imponer la modalidad oral y excluir la lengua de señas llevó a invisibilizar la investigación sobre su lengua y su cultura y a generar la concepción ideológica de que la persona sorda era un oyente defectuoso, incapaz, inválido, anormal (Morales, 2011).

Las y los protagonistas hacen parte importante para construir la historia. Por lo anterior podría comprenderse que Cruz y Cruz-Aldrete (2013) subrayen que

hay una falta de testimonios y documentos producidos por la propia comunidad sorda, lo que Morales (2011) explica en el sentido de que la narración de la historia de la comunidad sorda se acentúa por

[...] poder y control que han ejercido los oyentes sobre los procesos educativos, lingüísticos, legislativos y sociales, de las personas sordas y por otro, la historia narrada por los propios protagonistas, las personas sordas, la que da cuenta de las múltiples prácticas sociales cargadas de significados y representaciones en respuesta a esta influencia y poder ejercido por los oyentes, materializado a través de las políticas de Estado [Skliar, 1997 citado en Morales; 2011].

Cabe destacar que las personas sordas han emprendido distintas acciones para hacerse visibles y tener una identidad y cultura propias. Partiendo del modelo de ciudadanía sostenible, desde luego que se tiene una deuda con la comunidad sorda y conviene explicarla a luz de la conciencia histórica para evitar incurrir en riesgos innecesarios que se corrieron en el pasado, invitar a implementar mejoras con impacto a largo plazo y advertir sobre los riesgos de continuar igual o dejar de hacer, considerando que se suman miembros a este grupo, en edades avanzadas o por riesgos de trabajo.

¿Qué se ha hecho con los docentes que pasan de ser oyentes con una identidad, formación y años dedicados a la enseñanza del otro, toda vez que las condiciones de salud, trabajo u otras los llevan a migrar a la cultura sorda, una identidad que desconocen? El objetivo del presente texto es describir, a partir de la historia personal de una docente, coordinadora del área de psicología de nivel medio superior, quien paulatinamente experimentó la pérdida auditiva que va de parcial a total en sus años de servicio que transcurrieron de 1983 al 2019, las experiencias retadoras que vivió en el proceso, y que se acentuaron en mayor medida durante su último año en la docencia, tanto en las aulas con las y los estudiantes como con las y los compañeros docentes y el personal administrativo, incluyendo el proceso durante la gestión de su trámite de pensión y también, una vez que la consiguió, para precisar las líneas de ayuda que se necesitan fortalecer.

Así también, de acuerdo con Naput (2018),

El aporte que la oralidad realiza a la historia no reside en la cantidad de información sobre los hechos, sino en la calidad de una perspectiva diferente: las representaciones de lo real, la visión del mundo, las identidades en conflicto, y la presente narración habla acerca de este concepto [p. 120].

La educación tiene la noble tarea de preparar a las personas para la vida y el trabajo docente tiene un tiempo útil. A la planta académica y de investigación le llega el momento en la vida de gestionar la pensión, que debería ser un paso natural y no una tensión. Cuando las y los trabajadores al servicio del Estado comienzan los trámites de pensión en México por cese de la actividad laboral examinan los diferentes tipos de pensiones que se ofrecen por ley, como son la jubilación y la cesantía en edad avanzada o vejez para precisar lo que les corresponde percibir y también mirar si les conviene. Todos los tipos de pensiones se caracterizan por cumplir con requisitos, tanto de edad que determina la ley para pensionarse como de años de servicio para determinar el monto de la pensión (DOF, 2018, 2019).

Pensión y jubilación, términos que se relacionan porque comparten factores como la edad de la persona, años de prestar el servicio laboral y la imposibilidad de continuar, aunque la pensión, para tener derecho a recibirla, se subordina a presentar comprobantes que respaldan cumplimientos legales (RAE, 2020). Y aunque la etimología de “jubilación” se refiere al júbilo, a la alegría, habría que preguntarse si es un sentimiento que siempre acompaña al proceso.

I. 1. Antecedentes teóricos

Una audición normal es de vital importancia en la labor académica. En caso de daño auditivo temporal o permanente, lo motivan procesos patológicos, tales como alteraciones congénitas, enfermedades infecciosas, traumatismos, exposición a ruido y envejecimiento, entre otros (Olarieta, García-Alcántara, Pérez, y Rivera, 2015).

Para tratar la disminución de la agudeza auditiva, también llamada hipoacusia, los profesionales de la salud ofrecen a los pacientes alternativas médicas, sean medios quirúrgicos o prótesis. Cabe destacar que la hipoacusia suele ser uno de los problemas de salud crónicos más comunes. Se estima que son “360 millones de personas en el mundo que viven con hipoacusia moderada... el 91% son adultos y 56% son hombres” (Díaz, Goycoolea y Cardemil, 2016, p. 732).

Y dado que la historia nos permite comprender por qué estamos actualmente en un punto de construcción del cuerpo de conocimientos, particularmente nos gustaría hacer un salto a las últimas décadas del siglo XIX en México por el enfoque al sentido del oído, cuando el gobierno se enfocó a difundir entre la población los hábitos de limpieza individual y colectiva como la salud auditiva y su higiene, publicados en manuales como el de Bustamante (1866), para arraigar la idea de orden y el progreso en el imaginario colectivo y evitar la embriaguez, la vagancia,

la ignorancia, la prostitución, la inmoralidad o la mendicidad (Cruz y Cruz-Aldrete, 2013). Ya para la década de 1970 comenzaron las campañas en torno al chequeo, prevención y conservación auditiva para evitar las afectaciones en la productividad de las empresas (Hernández y Gutiérrez, 2006).

Los motivos para abordar la salud auditiva se sustentan acorde a intereses de ciertos grupos. Las investigaciones también se enfocan en ciertos grupos, e inquieta que los estudios sobre la detección temprana de hipoacusia en recién nacidos son muchos, aunque en adultos se carece de investigaciones sobre despistaje auditivo que se refiere a pruebas que ofrecen pistas para detectar, diagnosticar y dar tratamiento oportuno a un posible problema auditivo (Becerril-Ramírez, González-Sánchez, Gómez-García, Figueroa-Moreno, Bravo-Escobar y García de la Cruz, 2013). Ofrecer a la plantilla docente información y pruebas para tratamientos oportunos sería deseable en pro del bienestar personal y acciones para sostenibilidad.

Así también, encontrar antecedentes sobre experiencias de docentes en servicio que pasan de un estado oyente a otro con hipoacusia no fue sencillo; se consultaron importantes portales de revistas científicas con artículos arbitrados que hablaran sobre el tema, aunque solo se encontraron producciones que tenían la meta de ofrecer información para lograr progresos en los aprendizajes de las y los estudiantes con hipoacusia, vistos desde la docencia (Bocio, Villagra y Zaporta, 2015) o, desde la política pública, antecedentes a nivel historia de México, como el de que el 15 de abril de 1861, Benito Juárez, presidente interino constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, decretó una Ley de Instrucción que en el apartado de la educación primaria señala, en el artículo tercero, la creación de una escuela de sordomudos para la enseñanza del español en su forma escrita (Tamayo, 1972); así como, el decreto del 28 de noviembre de 1867 sobre la instauración de la Escuela Nacional de sordomudos (ENS), que luego terminó por cerrar, sin que se conozcan los motivos.

Otros artículos arbitrados que se encontraron centran los hallazgos en la búsqueda de tecnologías más eficientes para que las personas sordas disminuyan su defecto para asimilarse a los oyentes porque desde la perspectiva oralista se tiene la idea de que la comunidad sorda desarrolle capacidades psicológicas superiores, como lo es el pensamiento (Morales, 2011, p. 163). ¿Pero qué sucede con los procesos cognitivos de un docente que pasa de un estado oyente a sordo?

Sin duda, de igual manera inquieta que en ninguna ley se contemplen modificaciones en los apartados referidos a que las instituciones escolares cuenten con

programas para apoyar a quienes prestan los servicios docentes o de investigación a afrontar el paso de oyentes al grupo de población con discapacidad por presentar hipoacusia. Entendiendo por discapacidad la definición que presenta la Organización Mundial de la Salud (OMS, s.f.), que se refiere a la persona que muestra una afectación en su estructura o en su función corporal y que le causa limitaciones y dificultades para ejecutar acciones o tareas y posibles restricciones para participar en situaciones vitales.

Para un académico, investigador o investigadora, que transita al grupo de discapacidad por hipoacusia, la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado en el artículo 111 y la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en el 37 le ofrecen lo siguiente:

Los trabajadores que sufran enfermedades no profesionales, tendrán derecho a que se les concedan licencias, para dejar de concurrir a sus labores, previo dictamen y la consecuente vigilancia médica y [...] que los que tengan de diez años de servicio en adelante, hasta sesenta días con goce de sueldo íntegro y hasta sesenta días más con medio sueldo [...] Si al vencer la licencia con medio sueldo continúa la imposibilidad del trabajador para desempeñar su labor, se concederá al trabajador licencia sin goce de sueldo, mientras dure la incapacidad [DOF, 2018, 2019].

El marco legal indica el mero trámite administrativo. A todas luces, las leyes protegen a las instituciones educativas y a la comunidad educativa de las interrupciones a la continuidad académica, aunque lo que es invisible son los mecanismos para apoyar a las y los profesionales de la educación que son sorprendidos por cuadros de hipoacusia por causas degenerativas cuando durante muchos años demostraron ser comprometidos con la educación e incluso se les vulnera más, porque solo se considera riesgo de trabajo la exposición a ruidos altos, pero es un hecho que en las aulas los ruidos existen y los audífonos hacen que el problema auditivo avance y empeore; el caso es que si el diagnóstico señala la hipoacusia degenerativa, al final solo se les otorga licencia sin goce de sueldo. Lo anterior hace urgente revisar otras opciones, por ejemplo si se es candidato o candidata a tramitar la pensión.

A colación de lo anterior, en importantes bases de revistas arbitradas e indizadas se consultaron estudios que abordan el envejecimiento de la planta académica y las condiciones que les depara el sistema de pensiones y jubilaciones. Al respecto se encontró un estudio que se realizó en el interior de la Universidad de Sonora

en el 2009, que destaca que para ese año un número considerable de su planta académica alcanzaría 60 años de edad o más. Al hallazgo de la edad le acompaña la preocupación en torno al deterioro de la salud de la planta académica por los efectos negativos para la Universidad reflejados en la disminución de la producción académica, pero también se reconoce que durante décadas fueron los que sostuvieron a la institución y que tienen el derecho de vivir la vejez con pensión y decorosamente (Rodríguez, Urquidí y Mendoza, 2009).

Ante lo dicho, hace sentido que regularmente a las personas adultas mayores se les asociaba y se les relaciona con ocupar papeles de líderes, de cuidadores y de custodios de la tradición. Y también antes, el perfil de la persona jubilada se encarnaba como un ser humano físicamente agotado, quien fuera acreedor a un merecido descanso, a no hacer nada o a “esperar” lo inevitable (Meza-Mejía y Villalobos, 2008).

Sin duda, el envejecimiento causa inquietudes, tal como fueron las crisis de edad al cumplir los treintas, los cuarentas y la vejez. La edad se transita a la par de las actividades laborales en activo. Es así que en 1982 la Organización de Naciones Unidas (ONU) realizó la primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, esto hizo surgir el Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento, un informe con 62 puntos. Posteriormente, en 1991, la Asamblea General de la ONU adoptó los Principios en Favor de las Personas de Edad, 18 derechos de las personas mayores, y al año siguiente también promovió la Proclamación sobre el Envejecimiento. Ya para el año de 1999 la Asamblea General de la ONU lo proclamó como “Año Internacional de las Personas de Edad”.

La ONU destaca que la población mayor de 65 años crece a un ritmo más rápido que el resto de los segmentos poblacionales y subrayó que “en 2018, por primera vez en la historia, las personas de 65 años o más, superan en número a los niños menores de cinco años mundialmente” (ONU, s.f.).

Aunque tratándose de estudios referidos a voces docentes de media superior y conferenciantes que pierden progresivamente la capacidad de escuchar sonidos y las experiencias y necesidades que viven en tanto les autorizan la pensión, es una realidad poco abordada. De hecho, Moreno-Crespo y Pérez-Pérez (2014) manifiestan en un estudio que la jubilación por enfermedad es a la que menos tiempo le dedicaron.

Como se aprecia en la búsqueda de la cantidad de trabajos sobre experiencias académicas con hipoacusia y su tránsito a la jubilación, son inexistentes, y

se espera que vayan ganando interés poco a poco, porque el paso de un ciclo de vida a otro requiere adaptación a las nuevas circunstancias y no solo es una mera cuestión de trámites, por las consecuencias asociadas, como son sentimientos de resistencia, impotencia, o incluso se desbarata o frustra la independencia en torno a la continuidad de los planes laborales para quienes ofrecen servicios educativos en investigación o en docencia. Por lo tanto este artículo, basado en la historia de vida de una académica mexicana, pretende ser un aporte que sume al contexto de la historia y que transforme.

II. METODOLOGÍA

El diseño para esta investigación estuvo enmarcado en el paradigma cualitativo. La técnica de investigación que se empleó para recopilar la información fue la entrevista en profundidad semiestructurada (Taylor y Bogdan, 2015). Es una técnica que se utiliza en los estudios cualitativos, tiene la particularidad de ofrecer al informante mayor libertad para expresar en torno a un tema o problema lo que piensa, cree, interpreta y qué significados le confiere, y al entrevistador le favorece a agregar preguntas para precisar conceptos y recopilar mayor información (Creswell, 2013; Stake, 2007; Seidman, 2006).

De acuerdo con la recomendación de McMillan y Schumacher (2005) para la selección de las personas que se entrevista a profundidad, se empieza con que tengan conocimiento del tema que se conversa, así que sus datos generales son:

- a) Docente, 54 años. Profesora de media superior, jubilada; nació en México, en Ciudad Juárez, Chihuahua, en el año 1966.

En torno a las entrevistas, “se hace una reinterpretación de la narración proporcionada (...) porque como sabemos no tenemos acceso directo a la experiencia vivida por otros” (Manni, 2010, p. 154). En las narrativas de historia de vida es importante usar diversas técnicas para añadir credibilidad a los hallazgos (Creswell, 2013; Stake, 2007). A colación de lo anterior, otra de las técnicas que se empleó fue la reflexión escrita para recopilar las opiniones y las percepciones de una mujer mexicana, adulta, radicada en el centro del país, en torno a su tránsito de oyente a ser completamente sorda en el último año de servicio como docente.

Con ambas técnicas se estudia la realidad de la situación de vida en su respectiva localidad para conocer cómo sucede y sacar e interpretar fenómenos. Las historias de vida constituyen una forma de investigación narrativa porque relatar ayuda a procesar aspectos que faltaban de aclarar (Creswell, 2013).

III. RESULTADOS

III.1. Retrato narrativo de un modelo de legitimación y su relación con la educación

La mujer objeto de nuestra investigación nació en 1966. Fue el producto de crianza en una época en que varias mujeres empezaron a plantearse muy seriamente la importancia de la educación de sus hijas para que los estudios les permitieran lograr un trabajo, ser personas autónomas e independientes, sobre todo al experimentar la fragilidad de los vínculos humanos, por la decisión de ser madres solteras por elección, ante el alto costo que representaba depositar su destino por completo en manos de otro (Bauman, 2012; Moncó, Jociles, y Rivas, 2011). Y el siguiente testimonio da fe a los datos históricos del presente párrafo.

La docente nació en Ciudad Juárez, gozando de buena salud y sin problemas auditivos. Relató que sus padres se divorciaron y que, pasados cuatro años del suceso, su madre como proveedora decidió mudarse a la Ciudad de México, llevándose consigo a ella de once años y a su hermano dos años mayor, porque representaba mayores oportunidades laborales y con mayor cantidad de instituciones educativas para ofrecerles. La docente subrayó que su madre los crió sola y la describe como una persona disciplinada, visionaria, cuidadosa de su salud y que trabajó en una institución educativa de media superior con jornadas extendidas para sacarlos adelante. Así también menciona que su madre relacionaba el tema de oportunidades laborales y liberación de tensiones económicas con mayores oportunidades en la vida y contar con un mejor nivel de estudios. La docente acreditó con mención honorífica el examen profesional en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Al respecto menciona que la cara de su madre era entre de emoción y de felicidad, pero desafortunadamente agrega que un mes después falleció de manera inesperada.

Como primer punto se aborda la relación entre maternidad sin participación de la pareja y su relación con la educación. Al respecto, la responsabilidad y la autonomía que van dibujando y trazando la identidad de la protagonista. Para comprender el desafío de los temas tratados hasta el momento se hace oportuna la revisión histórica.

Durante la mayor parte del siglo XX las familias biparentales fueron las que se irguieron como el modelo dominante, entendidas como la pareja legalmente casada. El modelo familiar se organizó en torno al varón quien, laboralmente, a

cambio de prestar un trabajo percibía un salario que aseguraba la manutención de todos los miembros del grupo familiar. En caso de que la mujer casada reportara un ingreso al hogar, era algo complementario al salario de la pareja, secundario (Moncó *et al.*, 2011). Por lo regular la mujer casada dependía económicamente del varón.

Sin duda, se experimentó tensión al emerger nuevos modelos como los monoparentales posicionándose con los biparentales, ya que contravenía a las representaciones ideales de las dinámicas sociales, así como también algunas mujeres que se alejaban del modelo estereotipado. Se podría valorar que en materia de concepción de hijos o hijas también hubo cambios.

Siguiendo con el testimonio de la docente, 1994 resultó un año con varios acontecimientos difíciles de enfrentar, ya que a cinco años de haber contraído nupcias su matrimonio llegó a su fin, acordaron la ruptura en buenos términos para no terminar con sentimientos negativos de uno hacia otro; se sumaba la tristeza de un aborto por complicaciones en el embarazo, la presión de presentar en un par de meses su examen profesional que le acreditase como psicóloga, y meses después desafortunadamente ocurrió el fallecimiento de su madre. Destaca que aunque fue muy doloroso para ella, tener conocimientos de psicología le favoreció al llevar los procesos. En sus palabras por escrito al respecto señala: “Se vive un duelo por la pérdida, un proceso de readaptación a la nueva condición y se requiere la elaboración de un nuevo proyecto de vida”. Posteriormente cursó en la UNAM una maestría en Terapia Familiar, del 2005 al 2007.

Históricamente, en materia de oferta educativa, la carrera de Psicología por la UNAM se impartía dentro de la Facultad de Filosofía y Letras y fue hasta 1973 que se creó la Facultad de Psicología y que se incorporó Psicología de la Educación, pero se mantuvo el plan de estudios que se propuso en 1971, con enfoque conductual, visión positivista y cuantitativa de la investigación (Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006).

En relación a lo dicho por la docente, se aborda la asociación entre los aprendizajes que ofrece la formación de una carrera y aplicarlos para trazar la hoja de ruta. Es así que la preparación académica universitaria se fortalece con la adopción de una ideología que se forja en el seno familiar, durante las experiencias de vida, entendida como un sistema de ideas, de representaciones que se asumen de forma individual y como institución educativa que ejerce influencia durante la preparación y vuelve a trazar una identidad en la protagonista para transitar a través de las lecciones escolares a mejores elecciones para no solo volver a la normalidad.

III.2. Retrato narrativo de un modelo de formación y las barreras en la práctica

Las organizaciones tienen la responsabilidad social corporativa de comunicación, tanto al interior como al exterior, para reconocer los compromisos que se tienen por cumplir por parte de las instituciones y sus colaboradores que son canales formales de comunicación (Beltrán, 2011). Los psicólogos son los canales formales de las instituciones educativas para atender a grupos en situación de riesgo, brindar educación familiar y comunitaria porque cuentan el cuerpo de conocimientos con los mecanismos para su enseñanza y la noción de servicio (Díaz *et al.*, 2006). El siguiente testimonio da cuenta de lo dicho en el presente párrafo.

La docente licenciada en Psicología y con maestría en Terapia Familiar estuvo en servicio activo en el nivel medio superior de 1983 hasta el 2019. Se desempeñó como coordinadora del Departamento de Psicología, fue docente, brindó atención psicológica a las y los estudiantes, coordinó la escuela para los padres y las madres, se encargó de las campañas que se organizaban en el plantel, de las ferias de sexualidad y de empleo, de las ceremonias de bienvenida y de egreso, era representante del plantel en las exposiográficas de nivel medio superior y superior que organiza el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En el área central tuvo a su cargo el diplomado de Desarrollo Humano de todas las escuelas de nivel medio superior del IPN y estuvo a cargo de las áreas de biblioteca, cultura, deportes, servicios médicos y orientación juvenil, entre otros.

Las áreas de formación de los psicólogos en México tienen una historia. “La psicología se enfocó en un inicio a la educación especial y ya entre 1920 y 1955 es cuando se centra en el ámbito escolar y en la orientación educativa” (Díaz *et al.*, 2006, p. 13). Cabe destacar que los psicólogos educativos durante los años setenta incursionaron en la formación del profesorado, en la planificación educativa, en el diseño curricular e instruccional y en la evaluación (Hernández, 2003).

Como primer punto se abordó la relación entre los canales de comunicación formales de las instituciones educativas y la labor de los psicólogos educativos. Como segundo punto, la tensión entre la comunicación y sus barreras para un docente hipoacústico; cabe agregar que la docente relató que durante los años de servicio fue cuando ocurrió el tránsito de ser oyente a la pérdida auditiva total. Al respecto, cuando se presenta una pérdida de la audición en las personas sin problemas para hablar, se sentirán inquietas por comprender el lenguaje hablado, sin

embargo pueden leer, escribir, dejarán de implementar acciones ante instrucciones verbales o ante timbres, teléfonos, alarmas sísmicas o durante las conversaciones.

De hecho, algunas pistas para detectar problemas de audición en la planta académica o de investigación se asumen con la repetición frecuente de preguntas o interjecciones como “¿qué?” y “¿eh?” o hablar más alto de lo normal, o enfrentar impedimentos para dar continuidad al circuito del habla, especialmente en entornos ruidosos. La *escucha* activa es un paso antecedente para ofrecer la *retroalimentación* y, a la par, es un elemento clave del diálogo; sucede en el aula, en una junta de trabajo, en una reunión informal entre colaboradores, entre subordinados o compañeros de equipo (Beltrán, 2011). Todos tienen el derecho de comunicarse, pero dada la situación de hipoacusia, aparecen las barreras y dificultades que padecen no solo quienes presentan el cuadro de pérdida auditiva, sino también las y los colegas y las y los alumnos, con posibles efectos negativos para lograr los aprendizajes dentro del aula.

La docente, al percatarse de esta pérdida gradual, solicitó un estudio médico de su nivel de audición para descartar inquietudes por avisos que detectaba. Durante los primeros diez años los resultados se referían a que tenía un problema auditivo leve. Escribió que aceptar que se tiene hipoacusia es de lo más difícil, y que en el proceso se involucran la resistencia, el temor de sentirse vulnerable, de que cambien las relaciones sociales y el papel laboral. Sin embargo utilizar un aparato para escuchar le fue inevitable, aunque después ni con todo el volumen percibía sonido alguno. Llegó el momento en que con los oyentes y con la comunidad sorda las conversaciones eran complicadas. A los primeros les notaba el poco ánimo de hacer de intérpretes para ayudarlo a comprender la charla, o su cara de confusión o risa ante sus intentos por continuar la conversación y entender que algo incongruente pasaba o había dicho; por lo que ante los ojos de sus compañeros de trabajo, que anteriormente la respetaban por los logros de años anteriores, pasó a ser invisibilizada por aquellos que anteriormente la buscaban para apoyo. Y a los segundos no les entendía. Expresó que la educación especial fue parte de su formación universitaria, pero que nunca imaginó formar parte del grupo de discapacidad.

Las proyecciones de un estudio señalaron que “se espera que entre el período 2010-2020 exista un crecimiento de hipoacusia de entre 18% a 50% en personas de 65 años. Esto implica un desafío para las acciones que se deben implementar para prevenir la hipoacusia” (Díaz, Goycoolea y Cardemil, 2016, p. 732).

III.3. Retrato narrativo hacia el tránsito a la jubilación y reconocimiento docente

Las acciones de mayor impacto en los planteles educativos tienen relación con escuchar a su planta académica, a sus estudiantes, y se recurre al uso de varias estrategias. Al respecto, es bien conocido que la tecnología de la información y la comunicación (TIC) es utilizada por los adolescentes y se convierte en una oportunidad de escuchar sus necesidades o propuestas en formatos de audio, de video o escritos para detectar e implementar acciones a partir de lo que expresen y también garantizar que no se trata de diseñar intervenciones por separado (Blázquez, Gómez, Frontaura, Camacho, Rodríguez y Toriz, 2018).

Sin embargo, cuando se viven dificultades en la salud por parte de quien se encarga de la formación de las y los estudiantes como es un déficit sensorial auditivo severo, para evitar la tensión la opción es revisar posibles cambios de actividad, o los requisitos para ser candidato a incapacidad o a la pensión. Al respecto de la pérdida de sonidos, un estudio señala que las personas optan por disminuir el nivel de participación social y se reduce su estado de ánimo (Millán-Calenti, Maseda, Rochette y García-Monasterio, 2011). Así también, una investigación acentuó que decidirse a tomar la jubilación dependía de factores como el género, la edad, la educación, el estado civil, la salud y la riqueza (Boveda y Metz, 2016). El siguiente testimonio da fe de lo citado.

La docente notificó a sus colegas y a las autoridades del plantel educativo donde laboraba que le otorgaron incapacidad médica con goce de sueldo. Al respecto, le solicitan considerar cuándo se agotaría la opción, si el diagnóstico no respondía a un riesgo de trabajo y si se consideraba degenerativo su problema. Lo que siguió fue la licencia para ausentarse sin percepción. Entonces comenzó a averiguar los trámites para la jubilación, pero se le informó que toman tiempo. Luego aconteció el paro del IPN, donde prestaba sus servicios, y la docente aprovechó para aislarse de grupos formales e informales por el poco éxito que experimentaba para escuchar. Después, en su trabajo le ofrecieron otra solución: asignarle como docente en grupos virtuales y también una gran cantidad de presenciales para que las y los estudiantes la aprovecharan antes de su salida del mercado laboral, como forma de reconocer su labor.

La docente experimentó tensión, porque la asignatura que impartía se relacionaba con mejorar los procesos personales y escuchar era algo imprescindible en las aulas y en las terapias. En el entorno virtual se enfrentó a que ni con audífonos

lograba escuchar, lo que dificultaba las intervenciones de mediación y evaluación. Dado que dedicó su vida a que las personas superasen los procesos que los lastimaban, mejorasen sus vidas con la información necesaria, desarrollasen su talento, y ahora ella se enfrentaba a esto. La docente manifestó que estaba lúcida y padecía un trato insensible, con poca empatía, y le colocaban en posiciones cada vez más vulnerables y de reconocimiento no había nada. Todavía recuerda el proceso y le es doloroso.

Como primer punto se abordó la relación entre la escucha y la importancia para trazar la hoja de ruta. Como segundo punto se plantearon las tensiones entre el déficit sensorial auditivo y su influencia en la calidad de vida de una docente sorda. Como tercer punto se analiza que la situación muestra que la diversidad y la equidad entran en conflicto. Como cuarto punto, existe incongruencia entre las acciones sostenibles que se teorizan y las prácticas para dar respuesta y avances en materia de sostenibilidad; es así que el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número 16 de la ONU se ocupa de justicia para todos y la construcción de instituciones responsables: “16.6.2. Proporción de la población que se siente satisfecha con su última experiencia de los servicios públicos (...) 16.7.2. Proporción de la población que considera que la adopción de decisiones es inclusiva y responde a sus necesidades” (ONU, 2016, p. 73). Como quinto punto la diferencia de ofrecer asistencialismo para hacer cumplir un derecho humano a garantizar e incluso aplicar sanciones a quien corresponda.

III.4. Retrato narrativo del aprendizaje a lo largo de la vida y tareas de las instituciones educativas

Una de las tareas de las instituciones educativas es apoyar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en conjunto con las actividades de aprendizajes específicos y complementarios para el desarrollo de competencias profesionales, que se basan en la necesidad de cursar para reducir la tensión de las y los profesionales y satisfacer los objetivos o prioridades acordadas. Sin duda, la autoevaluación hace parte, y en ello preguntarse “¿dónde estoy, cómo me siento?”, “¿cómo solucionarlo?”, son indicadores de la necesidad de aprendizaje. Sin embargo, para el éxito se requieren factores tales como los niveles de predisposición al aprendizaje, la metodología implementada, el enfoque de la formación que se centre en problemas concretos y no en meros conocimientos fácticos, que ayude progresivamente a la autonomía, que se trabaje con un ambiente de respeto, de trabajo colaborativo y se forme en la inclusión (Martínez y Macaya, 2015). El siguiente testimonio da fe de lo citado.

La docente, debido a que su institución carecía de cursos de la lengua de señas, optó por matricularse en una institución que se la ofrecía y ella lo financia desde hace tres o cuatro años. En su salón encontró colegas docentes que transitaban de oyentes a hipoacústicos, como ella. Al respecto subrayó que muchas o muchos no hablaban de ello por pena o para evitar poner en riesgo su trabajo. Agregó que algunos o algunas usan su condición para hacer bromas, otros se vuelven estrictos como medida de protección, y que no todos usan aparato. Para reconocer sus avances en materia de comunicación con lengua de señas, la docente se acercó a la comunidad sorda y descubrió que aún se le complica, por eso sigue con los estudios. Ella expresa que lo más difícil para cualquiera es la aceptación. Comparte que adentrarse a la comunidad sorda le hizo experimentar los retos de los que se habla en la teoría en torno a la insensibilidad ante la situación que atraviesan e incluso abusos y discriminación. De igual manera agrega que la formación académica de los oyentes debería funcionar como una oportunidad educativa y de trato para las personas sordas, pero que no siempre es así.

Como primer punto se analizó la relación entre la igualdad de oportunidades y la autonomía para implementar estrategias y mecanismos para reducir las desigualdades, porque se carece de apoyo de los planteles educativos. Como segundo punto se interpeló a la aproximación entre motivaciones y expectativas que se esperan del estudio contra logro de aprendizajes en adultos mayores. Cabe agregar que el Segundo Congreso Internacional de Maestros Sordomudos, celebrado en Milán en 1880, históricamente sentó un precedente porque detuvo la lengua de señas sugeridas por el sistema francés, dado que se concluyó con preocupación que contribuían a aislar a las y los sordos (Cruz y Cruz-Aldrete, 2013), y que además tal forma de expresarse los conduciría al “desconsuelo, la decepción y el embrutecimiento” (Sánchez, 1897, p. 49). Por el Congreso de Milán en 1880, el lenguaje de señas cayó en descrédito tanto para los directivos de la Escuela Nacional de Sordomudos como en las escuelas de Europa, Estados Unidos y Asia, las cuales optaron por el sistema alemán que arrasó con la aprobación del oralismo, y la lectura labiofacial y la articulación de palabras era lo que se esperaba lograr con la comunidad sorda (Cruz y Cruz-Aldrete, 2013). Conocer estos aspectos nos permite la comprensión acerca de por qué a la fecha nuestro país no ha avanzado en la inclusión y el avance que se tiene en el lenguaje de señas en las personas sordas dentro de nuestra sociedad, y preocupa más aún considerando el grupo de edad que actualmente ingresa y entrará en esta condición en los próximos años.

Otra tarea de las instituciones educativas es notificar a los colegas que se encuentren en edad acerca de iniciar trámites de pensión. No debemos olvidar que frente al proyecto jubilatorio las personas experimentan sensaciones de temor, de confusión e incertidumbre por posibles secuelas en la calidad de vida, toda vez que dejan la etapa productiva, en torno a la satisfacción e incertidumbre en la forma de enfrentarlos y resolverlos, y agregar que un gran número de jubilados se retira por completo de la institución en la que laboró (Giraldo y Arango, 2012).

La docente obtuvo la pensión a dos meses de solicitarla, agrega que otros colegas no la recibieron tan pronto como ella. También la docente manifestó que antes le agradaba asistir a cursos y a congresos, ir a bailar, ir al teatro, ir al cine, dependiendo del exceso de trabajo porque era absorbente. Señala que de todo lo anterior, ahora jubilada e hipoacústica, solo asiste al cine porque cuenta con subtítulos. Añade que antes de la jubilación y ya jubilada disfruta de las actividades altruistas. Es así que ahora organiza con los vecinos talleres de desarrollo personal o de temas ecológicos. Al respecto, formaron un grupo de mujeres que hacen voluntariado en el centro de atención de integración social que se llama ATLAMPA.

Como primer punto se presentó la relación entre evaluar experiencias y nuevas etapas de vida. Como segundo punto se planteó la relación entre la vejez y su relación con movimientos y lucidez intactos. Como tercer punto, la educación prepara a las personas para la vida, y al cesar la actividad docente se requiere de acompañamiento a otra etapa de vida.

Entre los años 2017 y 2030 se espera que el número de personas mayores de 60 años crezca en un 46%, de 962 millones a 1,400 millones, superando en número a los jóvenes, así como a niños menores de diez años a nivel global (ONU, s.f.).

CONCLUSIONES

La presente investigación propone entender el proceso de jubilación desde la narrativa de un caso sobre el proceso de transición de los académicos a la jubilación y comparar los factores relacionados de manera histórica al transitar desde una docencia como oyente a una jubilación con hipoacusia.

Las acciones que hasta el momento se tienen en materia de investigación y de programas desde los colegios y universidades para la planta académica a manera ofrecerles un envejecimiento satisfactorio al menos ya se discute abiertamente, pero los retos por lograr continúan. La jubilación por mala salud es otra etapa más de la vida para analizar los mecanismos que se tienen en torno al trazo de líneas de ayuda

y preparación. La voz de una académica mexicana ofrece su análisis para que las políticas educativas evalúen la lógica con la que operó para mantenerse con ética y trazar hoja de ruta como divulgadora de saberes, pese a que en su propio proceso por parte de la institución careció de instancias de apoyo y que sean oportunidades educativas socialmente relevantes.

La jubilación supondría numerosas ventajas, por ejemplo: mayor libertad para disponer del tiempo como se desee, oportunidad de realizar proyectos, viajar. La realidad es que la jubilación no siempre resulta satisfactoria, entre otras razones trae consigo anomia y reestructuración de los contratos sociales y familiares del individuo, la pérdida de contactos sociales, y en caso de que el trabajo sea la parte medular de la vida del docente o investigador suelen suceder crisis de identidad y disponibilidad de tiempo libre para rellenarlo o para encontrar el gusto por nuevas actividades cotidianas (Calvo y Sánchez-Malo, 1984).

Cabe destacar que bajo el principio de “no dejar a nadie atrás”, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU trazan la hoja de ruta mundial para la transformación de nuestro mundo en uno más sostenible e inclusivo (ONU, 2016).

Y si encima hay mala salud, es poco estudiada y se han generado pocas oportunidades educativas documentadas que muestran cómo disponer a los profesionales de la educación en estos casos para otra etapa de la vida ante la salida del mercado laboral (Meza-Mejía y Villalobos Torres, 2008).

Documentar los hechos aquí narrados permite sugerir con una voz a la ciencia las oportunidades educativas, de investigación, la historia y el tránsito que enfrenta un docente tras años de servicio al momento de la jubilación. Así también es un grito en el silencio que nos pide identificar las necesidades personales de formación, elegir y utilizar otros métodos para no acostumbrarnos a una normalidad que es anormal.

Apoyo para la jubilación gradual, planificación para proyectos de vida, capacitar a los propios directivos para llevar a cabo un diagnóstico acorde a las necesidades del plantel o institución educativa. Explorar la jubilación, además de por los tipos que la conforman y en cifras, en relación con las formas de salida del mercado laboral y los desequilibrios asociados, para plantear otras rutas. Consultar con la planta académica en aula y en investigación para determinar las afectaciones propias de la labor docente, que podrán ser distintas de acuerdo a las particularidades de cada persona, y diseñar medidas a largo plazo para generar políticas focalizadas.

Referencias

- Bauman, Z. (2012). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bocio, M., Villagra, M., y Zaporta, J. (2015). La inserción laboral de los profesores de hipoacusia y sordera del instituto Cabred. Demandas y competencias del campo profesional. *Cuadernos de Educación*, 13(13). Recuperado de: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11484>.
- Blázquez, M., Gómez, D., Frontaura, I., Camacho, A., Rodríguez, F., y Toriz, H. (2018). Uso de Internet por los adolescentes en la búsqueda de información sanitaria. *Atención Primaria*, 50(9), 547-552.
- Becerril-Ramírez, P., González-Sánchez, D., Gómez-García, A., Figueroa-Moreno, R., Bravo-Escobar, G., y García de la Cruz, M. (2013). Hearing loss screening tests for adults. *Acta Otorrinolaringológica*, 64(3), 184-190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.otoeng.2013.06.001>.
- Beltrán, L. (2011). Adiós a Aristóteles: la comunicación “horizontal”. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, (7), 12-36.
- Boveda, I., y Metz, A. (2016). Predicting end-of-career transitions for Baby Boomers nearing retirement age. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 153-168. DOI: <https://doi.org/10.1002/cdq.12048>.
- Bustamante, G. (1866). *Elementos de anatomía, fisiología e higiene de los aparatos de la voz y el oído para uso de los alumnos del Conservatorio de la Sociedad Filarmónica Mexicana*. México: Tipografía del Comercio.
- Cardemil, F., Aguayo, L., y Fuente, A. (2014). Programas de rehabilitación auditiva en adultos mayores, ¿qué sabemos de su efectividad? *Acta Otorrinolaringológica Española*, 65(4), 249-257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.otorri.2013.10.005>.
- Creswell, J. (2013). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4a. ed.). E.U.A.: Sage. Recuperado de: https://ditpages.sva.edu/arttherapy/wp-content/uploads/sites/12/2015/01/2003_Creswell_A-Framework-for-Design.pdf.
- Cruz, J., y Cruz-Aldrete, M. (2013). Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867-1900). *Cuicuilco*, 20(56), 173-201.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2018, 22 jun.). Ley Federal de los Trabajadores al Servicio de l Estado, reglamentaria del apartado b) del artículo 123 constitucional. México: Autor. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo17051.pdf>.
- (2019, 4 jun.). Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. México: Autor. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo13204.pdf>.
- Díaz, C., Goycoolea, M., y Cardemil, F. (2016). Hipoacusia: trascendencia, incidencia y prevalencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27(6), 731-739. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2016.11.003>.
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E., y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, 35(137), 11-24. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602006000100011.

- Giraldo, G. y Arango, G. (2012). Caracterización de la jubilación y sus efectos en la calidad de vida de los docentes jubilados y en proceso de jubilación en el ambiente universitario. *Eleuthera*, 6, 148-165.
- Hernández, G. (2003). *Notas para una historia de la psicología de la educación en México*. México: UNAM.
- Martínez, J., y Macaya, C. (2015). La formación de los médicos: un continuo inseparable. *Educación Médica*, 16(1), 43-49. DOI: 10.1016/j.edumed.2015.04.010.
- Manni, L. (2010). Cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales. *La Aljaba*, (14), 135-156.
- Meza-Mejía, M., y Villalobos-Torres, E. M. (2008). La crisis de la jubilación como una oportunidad educativa. *Educación y educadores*, 11(2), 179-190. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000200011.
- Millán-Calenti, J. C., Maseda, A., Rochette, S., y García-Monasterio, I. (2011). Relación entre el déficit sensorial auditivo y depresión en personas mayores: revisión de la literatura. *Revista Española de Geriátrica y Gerontología*, 46(1), 30-35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.regg.2010.09.002>.
- Moncó, B., Jociles, M., y Rivas, A. (2011). Madres solteras por elección: representaciones sociales y modelos de legitimación. *Nueva Antropología*, 24(74), 73-92. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-06362011000100004&script=sci_arttext.
- Morales, P. (2011) Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 161-180. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200010>.
- Moreno-Crespo, P., y Pérez-Pérez, I. (2014). Estereotipos sobre la jubilación en pretitulados universitarios: proyecto de innovación docente. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 53-70. DOI: 10.1344/reire2014.7.2724.
- 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. *Revista Educación y Vínculos*, 1(1). Recuperado de: <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacion-yvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Naput.pdf?fbclid=IwAR0wdTjKIQ1E-hPztO3eTFnujxQ9RMLo4lZqxzQz3GwKuLbolyXRbKFwN0>.
- Olarieta, J., García-Alcántara, F., Pérez, N., y Rivera, T. (2015). Hipoacusia. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(91), 5445-5454. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.med.2015.11.014>.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1982). Report of the World Assembly of Aging. Nueva York: ONU. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/ageing/documents/Resources/VIPEE-English.pdf>.
- (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- (s.f.). Envejecimiento. Recuperado de: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>.
- (s.f.). ¿Por qué un día sobre la tercera edad? Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/olderpersonsday/background.shtml>.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (s.f.). Discapacidades. Recuperado de: <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>.

- Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México. *Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 113-138. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n005/pdf/rmie03n05scC00n06es.pdf>.
- Real Academia Española [RAE] (2020). *Diccionario de la lengua española* (ed. del tricentenario).
- Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la comunidad sorda ya su sentimiento identitario. *Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 18(1), 23-50. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.378>.
- Rodríguez, J., Urquidí, L., y Mendoza, G. (2009). Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora: una primera exploración. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 593-617. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200011&script=sci_arttext.
- Sánchez, T. (1897). Revista publicada en la voz de México. En *Distribución de premios hecha por el C. Presidente de la República a los alumnos de la Escuela N. de Sordomudos el 9 de enero de 1897* (pp. 38-65). México: Agencia Tipográfica de Francisco Díaz de León.
- Seidman, I. (2006). *Interview as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences* (3a. ed.). Nueva York: Teachers College.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4a. ed.). Madrid: Morata.
- Tamayo, J. L. (1972). *Benito Juárez: documentos, discursos y correspondencias* (4 vols.). México: Libros de México. S.A.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2015). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Básica.

Acerca de los autores

Araceli Almaraz Alvarado

Obtuvo el doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Historia Social por el CIESAS-Occidente y el grado de maestría en Desarrollo Regional por El Colegio de la Frontera Norte, institución de la cual es investigadora desde 1997. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT desde 2008 y actualmente tiene el nivel II. En 2006 obtuvo el Premio de Estudiante Distinguido por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Desde el 2008 es evaluadora internacional del CONACYT. En el bienio 2010-2011 presidió la Asociación de Historia Económica del Norte de México. Desde el 2015 es editora adjunta para el área de América Latina del *Journal of Evolutionary Studies in Business* de la Universidad de Barcelona. En 2019 ingresó a la Academia Mexicana de la Historia, correspondiente de Madrid, como académica por Baja California. Ha sido profesora visitante en la Universidad Complutense de Madrid (2011), la Universidad de La Laguna, Tenerife (2012), la Universidad de San Diego, California (2015) y la Universidad de Buenos Aires (2018-2019). Ha participado en más de diez proyectos de investigación relacionados con el desarrollo productivo del norte de México, el desarrollo empresarial y la cooperación transfronteriza. Correo electrónico: almaraz@colef.mx.

Salvador Camacho Sandoval

Licenciado en Educación, maestro en Investigación Educativa y doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago. Es autor y coautor de varios libros, entre ellos *Controversia educativa: entre la ideología y la fe*; *Historias latinoamericanas. Reflexiones desde la otra América*; *La modernización educativa en México*; *Educación y alternancia política*; *Bugambilias. 100 años de cultura y arte en Aguascalientes*; *La luz y el caracol. La universidad, un espacio de estudio, lucha y placer*; *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*; *La temible sexualidad. Las reformas educativas en México y libros en debate* y *¡Libros sí (también rock) bayonetas no! Contracultura, política y guerrilla, 1965-1975*. Es Premio John Nuveen en Chicago y en Humanidades en Aguascalientes en 2008; enseñó e investigó en la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Madrid, España, y fue Cronista del Estado, investigador nivel II del Sistema Nacional de Investigadores y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Ha trabajado en la administración pública en proyectos de educación, cultura y ciencia. Actualmente es profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes e invitado en otras universidades del país. Correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx.

Cirila Cervera Delgado

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato y licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Oficial de León. Profesora de tiempo completo, titular A, en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores; Perfil PRODEP. Pertenece al Cuerpo Académico Consolidado Educación en la Cultura, la Historia y el Arte; al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Forma parte del Observatorio Ciudadano Legislativo del Congreso del Estado de Guanajuato. Sus líneas de investigación: historia de la educación de mujeres, educación y género y formación y currículum. Entre sus publicaciones recientes está: *Huellas académicas. El Departamento de Educación a medio siglo: trayectoria y desafíos* (Cervera, C. y Martí, M., Universidad de Guanajuato, Guanajuato, 2019); *Tradición y desafíos. El género como factor de exclusión social y educativa* (Cervera, C., Jiménez, M. y Cuevas, A., coords., Universidad de Guanajuato, 2016); “Desde el recuerdo y la memoria: una recuperación del quehacer de profesoras en la escuela primaria” (Cervera, C. y Martí, M., en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2019). Correo electrónico: ciryccervera@yahoo.com.mx.

Ayamel Fernández García

Egresado de la carrera de Historia en la UNAM. Ha participado en campañas de alfabetización y educación con adultos entre 2013 y 2016, en Tlaxcala, Puebla e Hidalgo. Ha trabajado en el diseño iconográfico de libros de textos de historia. Fue asistente de investigación del doctor Pablo González Casanova en el proyecto “Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo”. Actualmente es parte del proyecto “La era del Antropoceno y la gran aceleración: personajes, ideas y políticas medioambientales en México durante el periodo 1945-1995”, coordinado por Humberto Urquiza. Colabora en el proyecto social de la ADVC Kolijke, en la Sierra Norte de Puebla. Se ha especializado en historia ambiental y de las ciencias en el México contemporáneo. Correo electrónico: ayamel.fernandezg@gmail.com.

María de Lourdes González Peña

Maestra en competencias docentes. Profesor investigador. Ha sido profesora en servicio en todos los niveles educativos. Invitada a participar como árbitro en la Red de Investigadores de Chihuahua (REDIECH), forma parte del comité académico de la Red Multidisciplinaria de México de la Revista *Transdigital*, colabora con artículos para la revista *Multiversidad Management* y en algunos periódicos. Directora académica del diario *Alternativa: Educación*. Invitada como panelista y moderadora en mesas de análisis

con investigadores del país y de otras nacionalidades. Autora y coautora de artículos de investigación científica y divulgación, autora de un libro. Entre sus publicaciones más recientes: *Análisis de casos: exámenes que se transforman de preguntas de conocimiento a la actuación ante problemas del contexto*, con prólogo del doctor Miguel Ángel Sabalza Beraza; artículo arbitrado “Los técnicos en plásticos del IPN: modelo de enseñanza para un mundo sin residuos plásticos”, entre otros. Formador docente, participó en diversas instituciones como el IPN, el Gobierno de Guanajuato para talleres con ATPS, directores y docentes en el nivel Telesecundaria. Participó en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en la validación de casos. Sus líneas de investigación son evaluación educativa, prácticas pedagógicas, análisis y validación de estrategias didácticas y desarrollo de talento humano. <https://orcid.org/0000-0003-2431-4090>. Correo electrónico: lugmx77@gmail.com.

Guillermo Hernández Orozco

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están “José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua” (en *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 8, núm. 14, 2017) y el capítulo de libro *La formación de investigadores en Chihuahua: una mirada histórica* (2019). Obtuvo el reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018. Cuenta con reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Es miembro activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: ghermand@uach.mx.

Stefany Liddiard Cárdenas

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México). Es doctora por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Entre sus publicaciones recientes están “La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers precedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX” (en *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, vol. 28, núm. 1, 2019) y “Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” (en *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol.10, núm. 18, 2019). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, nivel Candidato. Es socia activa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: sliddiard@upnech.edu.mx.

Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Profesor investigador en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Licenciado en Educación Primaria; maestro en Filosofía y doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). El énfasis de sus investigaciones atiende la historia social y biográfica de la educación, siglos XIX y XX; en particular trabaja el proyecto de la Escuela Rural mexicana. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Candidato a Investigador, perfil PRODEP. Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), asimismo de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA por sus siglas en inglés). Autor de *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana (1922-1990)* (México, Taberna Librería Editores, 2018), “Artículo tercero constitucional: entre el anhelo y la historia (1857-1917)” (en *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*, Chihuahua, México, Red de Investigadores Educativos Chihuahua, 2019), “De revolucionarios a transgresores. La construcción del normalismo rural en Zacatecas, 1930-1955” (en *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 40, 2019). <https://orcid.org/0000-0003-3701-461X>. Correo electrónico: hmoralesduenas@gmail.com.

Eilén Oviedo González

Doctor en Gerencia y Política Educativa, Perfil PRODEP vigente. Cuenta con estudios de maestría en Educación con especialidad en Formación de Docentes, especialista en el área de Competencias y evaluadora desde 2010 de Competencias Docentes en el nivel Medio Superior. Líder del Cuerpo Académico Políticas, Formación y Actualización en centros escolares. Autor de 18 artículos arbitrados e indizados, así como participación en la publicación como autor en cuatro libros. Actualmente trabaja la línea de investigación Formación docente y uso de TIC, así como Formación, actualización y evaluación del desempeño docente en el nivel Medio Superior. Docente de tiempo completo de licenciatura así como posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Tijuana. Es árbitro de algunas revistas nacionales e internacionales. Pertenece a la Red de Investigadores de Chihuahua, así como a la Red de Capacidades y Desarrollo Regional (RSTA) del Colegio de la Frontera Norte (COLEF) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE). Presidente del Capítulo México para el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). <http://orcid.org/0000-0001-6495-5015>. Correo electrónico: eoviedog@edubc.mx.

Juan Páez Cárdenas

Investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Es licenciado en Comunicación por la misma universidad y tiene la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. En 2018 obtuvo el Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN. Su tesis, realizada en la zona marginada de la alcaldía de Iztapalapa de la Ciudad de México, integró historia oral y etnografía para mostrar la apropiación de la gestión pedagógica escolar por maestros y maestras, la cual incluyó formas situadas de animación de la lectura y escritura. En el IIIDE, es integrante del cuerpo académico Discurso, Identidad y Prácticas Educativas con la línea de investigación Sujetos educativos y prácticas discursivas, y se ha sumado al estudio de escuelas primarias del subsistema indígena en Baja California –desarrollado por la doctora Guadalupe Tinajero Villavicencio– desde la conceptualización de la gestión pedagógica y bajo la perspectiva etnográfica. Correo electrónico: paez.juan@uabc.edu.mx.

Francisco Alberto Pérez Piñón

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están “Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” (en *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2019) y “Recuento de la educación en Chihuahua: el seminario de Formación Docente” (en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2019). Desarrolla la línea de investigación Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con reconocimientos PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Educación, maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, y cuenta con una especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid. Entre sus publicaciones recientes están el libro *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018* (2019) y el capítulo de libro “La formación de investigadores educativos en Chihuahua. Experiencias desde el área de historia e historiografía de la educación” (2020). Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la

Red de Investigadores Educativos Chihuahua y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación para el periodo 2019-2021. Entre sus temas de interés están la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx.

Arianna Vega Hernández

Profesora de la Universidad de Sancti Spíritus (Cuba). Estudiante del doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), México. Máster en Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” (Cuba). Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Entre sus publicaciones recientes está “Influencia ideológica. La reconstrucción de un concepto. La Revolución Cubana y movimientos estudiantiles en Chihuahua durante la década de 1960” en la revista *Debates por la Historia*. Correo electrónico: arianna.vega91@gmail.com.

Alma Elizabeth Vite Vargas

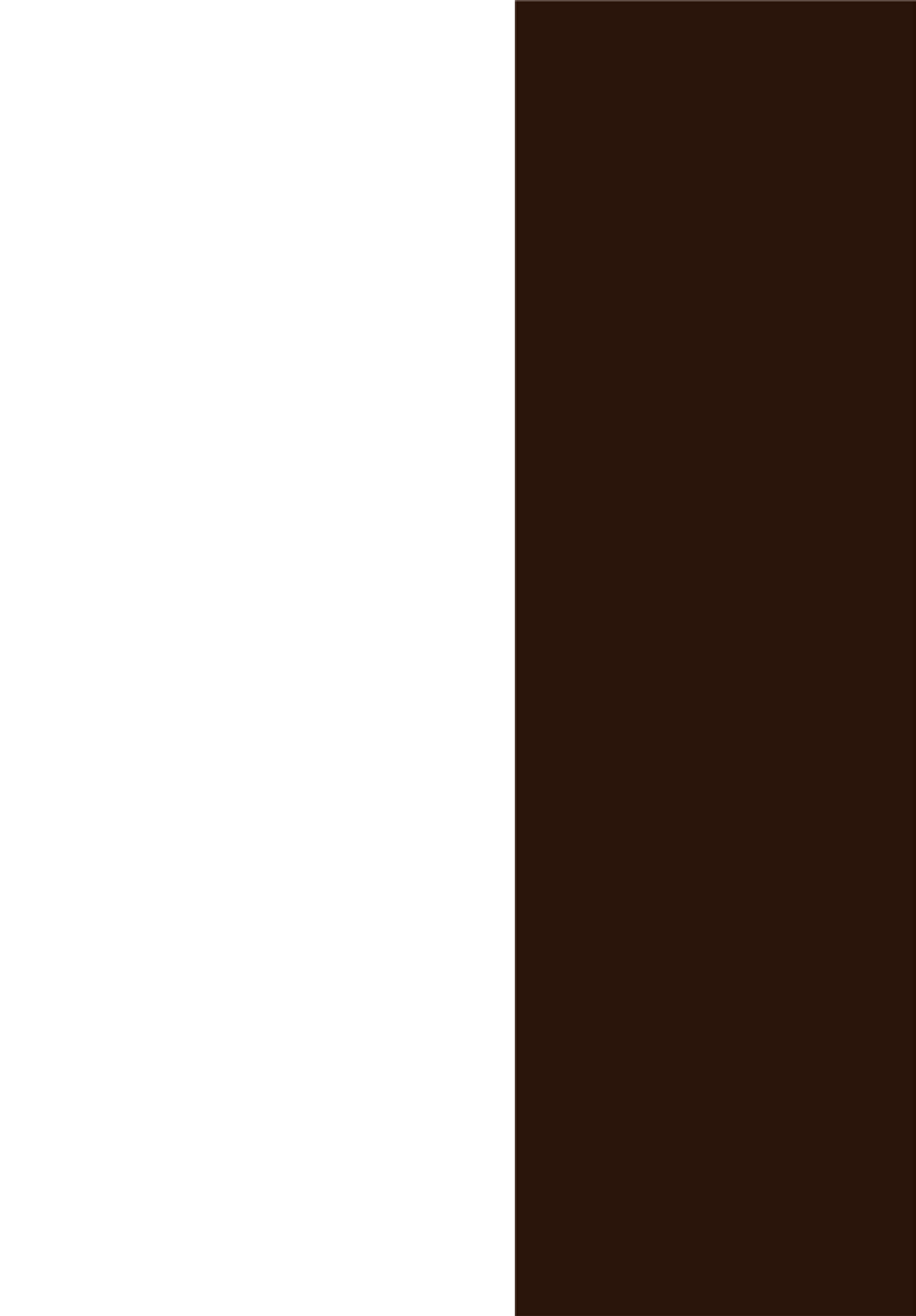
Doctora en Educación en la línea “Teoría educativa y prácticas institucionales”. Actualmente es profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Coordinadora del doctorado en Investigación e Intervención Educativa en UPN Hidalgo. Pertenece a múltiples grupos de trabajo, siendo miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; miembro del Grupo Interinstitucional de Historia de la Educación en Hidalgo; miembro de la Red Nacional de Investigación: Políticas y acontecimientos educativos estatales: características, procesos y posibilidades. Coordinadora del Núcleo Hidalgo. Su línea de investigación es prácticas e identidad de profesores de educación primaria en Hidalgo. Entre sus publicaciones recientes están “Albores de la profesión docente en Hidalgo” (en Hidalgo y sus instituciones: temporalidades y coyunturas, Pachuca, Gobierno del Estado de Hidalgo, 2018), “Una escuela para profesores, legado de Don Teodomiro Manzano” (en Anuario Mexicano de Historia de la Educación, México, Somehide, 2019) y coautora de La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares (México, INEE, 2019). Correo electrónico: aevitevargas@yahoo.com.mx.

Esta primera edición de
La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa
se terminó de imprimir en el primer semestre del 2021

Edición



Calle Cd. Delicias 251, Chihuahua, Chih.
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com



El libro *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* tiene como objetivo generar un espacio para la reflexión, discusión, análisis y difusión de trabajos de investigación que incorporan el enfoque de la historia oral como metodología para la aproximación a los fenómenos histórico-educativos.

Una interesante obra colectiva que pone nuevamente en la palestra de la discusión a la historia oral, que tampoco es una rama de la historia tan nueva. Data del siglo XX, como nos lo explican nuestros autores, pero desde su nacimiento ha tenido detractores, por las fuentes que utiliza: los propios actores sociales que participaron de una u otra forma en los acontecimientos que narran al historiador quien, con micrófono, grabadora, papel y lápiz en mano, rescata la memoria –como decía Heródoto– para que no se pierda en el tiempo.

Más allá de la discusión acerca de lo adecuado o inadecuado de una u otra forma de reconstruir y analizar los procesos históricos, de lo que debemos estar conscientes es de que en nuestra disciplina hemos desarrollado distintas y variadas metodologías de búsqueda, recolección, almacenamiento y presentación de los avances de investigación, que se traducen en reconstrucción y análisis de procesos históricos, incluidos los de nuestra historia de la educación.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA



ISBN: 978-607981397-0



La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa

Liddiard Cárdenas • Trujillo Holguín
Pérez Piñón • Hernández Orozco
Coordinadores