



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Tesis:

“Un camino hacia una historia para todos: reconstrucción de las concepciones de la historia a lo largo de una vida”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Arlette del Rocío Navarro Ayala

Director de Tesis: **Dr. Xavier Rodríguez Ledesma**

Índice

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | i |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| El largo camino para la construcción de una tesis | 1 |
| CAPÍTULO 1 | 13 |
| SER PARTE DE CLÍO | |
| La historia oral y la narrativa. Las <i>historias</i> de mi abuelita | 21 |
| La historia de la vida cotidiana. Nuestras <i>historias</i> según mi madre | 28 |
| El cambio de roles. La disrupción histórica de mi tía. | 33 |
| El alimento de Clío. Los archivos de mi padre. | 36 |
| CAPÍTULO 2 | 42 |
| ...Y CLÍO SE VOLVIÓ HOMOGÉNEA | |
| Los primeros contactos con la escuela. | 43 |
| “Lo que sabes son sólo cuentos”: Clío en la escuela primaria. | 46 |
| “La ciencia es la verdad”: la Historia de la escuela secundaria. | 61 |
| Destellos de otra historia: el paso por el bachillerato. | 71 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 3 | 79 |
| ENSEÑAR A CLÍO...¿HOMOGENEA? | |
| Una para todos y todos para una: aprendiendo a enseñar una historia en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). | 85 |
| Lo igual y lo distinto: primeros enfrentamientos formales a la discriminación y la otredad. | 98 |
| | |
| CAPÍTULO 4 | 108 |
| CLÍO HOMOGÉNEA SE ENFRENTA A LA REALIDAD DIVERSA | |
| Los niños tienen sus propias historias (o de cómo una normalista se enfrenta por primera vez a la diversidad en el aula) | 113 |
| A grandes males...¿grandes remedios? (o los primeros recursos a los que nos acercamos los docentes cuando queremos cambiar nuestra práctica) | 123 |
| Yo como el otro (o cuando uno mismo es el diferente) | 130 |
| | |
| CAPÍTULO 5 | 151 |
| RECONCILIACIÓN CON CLÍO O CUANDO CLÍO ME MOSTRÓ SUS MÚLTIPLES ROSTROS (Y ME ENCONTRÉ ENTRE ELLOS) | |
| Volviendo a casa con la perspectiva del otro (o los primeros pasos hacia una historia diferente) | 151 |
| ¿Cómo y con qué se hace la historia? Los primeros pasos hacia una nueva concepción de la historia (o de los conflictos de una novata con la concepción de lo que es la historia como disciplina) | 160 |

| | |
|---|------------|
| El “Otro” entra en escena (o cuando lo invisible se volvió visible y adquirió nombre) | 169 |
| Otros personajes, otras voces y otros documentos: reconciliándome con Clío. | 187 |
| CAPÍTULO 6 | 200 |
| UN NUEVO ACERCAMIENTO A CLÍO: NUEVAS MIRADAS HACIA SU ENSEÑANZA | |
| “Mal de muchos, remedio de tontos”: Papel de la historia en las escuelas (y en la sociedad). | 208 |
| ¿Existe una alternativa distinta de llevar a Clío a las aulas? Hacia una historia para la diversidad. | 227 |
| CAPÍTULO 7 | 246 |
| A MANERA DE CONSIDERACIONES FINALES: EL SIGUIENTE PASO | |
| Lo aprendido a través del camino (des)andado | 246 |
| Y ahora...¿hacia dónde? Los nuevos retos | 256 |
| FUENTES CONSULTADAS | 260 |

A Eréndira Aranza, por enseñarme
el verdadero significado de las
palabras esfuerzo, coraje y
constancia.
Gracias chiquitina, porque ésta es
también tu historia.

A Edgar Ricardo, por brindarme
siempre tu amor y tu apoyo, por ser
quien me impulsa cada día a
realizar nuevas locuras. Gracias
por creer en mi. ¡Te amo!

A mi tía Sonia y a mis padres, por
permitirme ser parte de sus
historias y dejarme tejer la mía
propia.

A Carmelita, como un pequeño
homenaje para que su historia no
se pierda.

A los amigos y amigas que
estuvieron siempre allí para
escucharme, alentarme, corregirme
y/o criticarme, porque me han
ayudado a crecer como
profesionista, pero sobre todo
como ser humano.

Al Dr. Xavier Rodríguez Ledesma,
por su enorme confianza en este
proyecto que se salió totalmente de
los cánones establecidos. Gracias
por alentarme aun cuando todo
parecía estar en contra.

A Ti, por permitirme lograr una
meta más. Infinitas gracias.

De igual forma, agradezco profundamente a todos y
cada uno de los maestrantes, maestros y doctores
con quienes compartí estos dos años de estudios, por
ayudarme a ampliar y enriquecer mi perspectiva
sobre la labor docente. Gracias.

Prólogo.

Por Xavier Rodríguez Ledesma

Cuando Arlette me pidió que escribiera un prólogo para su tesis lo primero que se me vino a la mente es que las tesis no suelen llevar prólogo y menos escrito por alguien que no sea el autor de la investigación que se presenta como documento para optar por un determinado grado académico. Tal reflexión fue fugaz pues inmediatamente caí en cuenta de que su trabajo ya poseía una serie de características que lo alejaban en mucho de las formas tradicionales de elaboración y presentación de una tesis, convirtiéndolo en un producto académico sui generis. De tal forma, decidí, por qué no, colaborar directamente en esta fase final de sus afanes que han cristalizado en esta inteligente, rica y novedosa propuesta realizada por una alumna de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tuve el privilegio de fungir como asesor de la investigación lo cual me permitió atestiguar la manera en que en los últimos dos años su autora creció académica, intelectual y personalmente. Ahora ya habiendo finalizado el periplo investigativo, viendo a la distancia el camino por ella andado y la forma en que lo hizo, confirmo que en ocasiones -casi siempre felices- son los temas los que escogen a los autores que habrán de abordarlos.

La realización de un trabajo como el que el lector tiene en sus manos requiere algunas características específicas. La primera es poseer -además de una buena dosis de valentía- la maleabilidad intelectual suficiente como para ser capaz de explorar nuevos senderos en la formas de realizar una investigación y, sobretodo, de presentar los productos de la misma. Cuestiones ambas no menores, pues es alto el riesgo que se corre al salirse de los cánones establecidos y no respetar los protocolos tradicionales que la liturgia académica ha estipulado como los únicos válidos y legítimos tanto para la elaboración de la investigación (selección de temas, definición de objetivos, etc.) como en la presentación y

escritura de los resultados de la misma (marco teórico, estrategias metodológicas, hipótesis, etc.). La fuerza de la costumbre es grande, la dictadura del esquema por lo general es inapelable. La aventura de la crítica se detiene frente a las puertas de la solemnidad académica. Los arcabuzazos descalificatorios venidos desde esas murallas derruyen los esfuerzos que osen desalinearse del canon sentenciándolos a vivir por siempre en el fantasmal espacio de la no rigurosidad académica, del no reconocimiento, donde deberán servir de escarmiento tanto al resto de la comunidad como a los que anhelan ingresar al gremio.

Un segundo elemento que habría de cumplirse para atreverse a plantear un objeto de estudio como el desarrollado en esta investigación, es que el autor tenga la suficiente madurez y templanza (personal e intelectual) para ser capaz de ponerse a sí mismo bajo el lente analítico a fin de verse en el espejo de la crítica que él mismo habrá de desarrollar. Si a ello le sumamos que, en este caso, el ejercicio ineludiblemente implicaba elaborar una reconstrucción de la vida personal del sujeto (con todo lo que eso quiere decir) el reto se evidencia en toda su dimensión, por lo que el haberlo asumido adquiere aun mayor mérito. Abrirse, exponerse, verse a sí mismo de manera crítica es una prueba del temple personal y de firmeza en sus convicciones académicas que no cualquier posee.

El tercer punto se refiere a cumplir una condición bastante pragmática. Una investigación que implica hacer la construcción histórica de las transformaciones que la concepción de la historia ha sufrido a lo largo de una vida, en la cual las vicisitudes escolares juegan un rol central, requiere contar con un archivo personal lo suficientemente amplio para poder soportar la reconstrucción que se pretende hacer. Es bastante raro que las familias conserven durante décadas los archivos escolares de sus integrantes.

Felizmente la autora cubrió los tres aspectos, todos ellos indispensables para siquiera plantear la posibilidad de realizar una investigación de las características que realizó y cuyo producto final ahora nos presenta.

Por último, es necesario destacar un punto crucial que esta tesis ejemplifica. Cuando el trabajo académico colegiado se hace de a de veras por lo general los resultados se decantan de manera natural. Discusiones, comentarios y sugerencias profundas, echando por delante y sacándole todo el jugo a la experiencia acumulada, asumiendo la obligación de ser riguroso e implacable en la crítica sin menoscabo de mostrar la generosidad profesional implicada en el gusto y entusiasmo por ver florecer el trabajo de los otros, etc. constituyen una muestra del crecimiento y consolidación de un programa académico de alto nivel. Si bien, obviamente, esta tesis es producto en primerísimo lugar del esfuerzo particular de su autora, ella es muestra asimismo del crisol de talentos, capacidades y pasiones cómplices de todos los involucrados en los trabajos de nuestra línea de la Maestría. En hora buena por todos.

Ciudad de México.
Noviembre 2010.

Preguntas de un obrero que lee.

¿Quién construyó Tebas, la de las Siete Puertas?
En los libros se mencionan los nombres de los reyes.
¿Acaso los reyes acarrearon las piedras?

Y Babilonia, tantas veces destruida,
¿quién la construyó otras tantas?

¿En qué casas de Lima, la resplandeciente de oro, vivían los
albañiles?

¿A dónde fueron sus constructores la noche que terminaron la
Muralla China?

Roma, la magna, está llena de arcos triunfales.
¿Quién los construyó?

¿A quiénes vencieron los Césares?

Bizancio, tan loada,
¿acaso sólo tenía palacios para sus habitantes?

Hasta en la legendaria Atlántida, la noche que fue devorada por el
mar, los que se ahogaban clamaban llamando a sus esclavos.

El joven Alejandro conquistó la India.
¿Él solo?

César venció a los galos;
¿no lo acompañaba siquiera un cocinero?

Felipe de España lloró cuando se hundió su flota.
¿Nadie más lloraría?

Federico Segundo venció en la Guerra de Siete Años,
¿quién más venció?

Cada página una victoria.
¿Quién guisó el banquete del triunfo?

Cada década un personaje.
¿Quién pagaba los gastos?

Tantos informes,
Tantas preguntas.

Bertolt Brecht

El largo camino para la construcción de una tesis

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Antonio Machado¹

Escribir la introducción de un texto científico resulta relativamente sencillo, pues basta con dar a conocer a los futuros lectores el espacio vacío que dentro de una disciplina se pretende llenar, explicar las bondades que la investigación aportará a la humanidad (o al menos a un sector de ella), la forma en que se analizaron los datos que dan sustento al trabajo, y se cierra este apartado con una breve reseña de lo que el lector encontrará a lo largo del cuerpo de la investigación.

Se cubren así los tradicionales puntos de justificación, propósitos, marco teórico-metodológico y resumen del trabajo, quedando así resuelta la tarea.

Sin embargo, crear la introducción sobre la narración de un viaje es tarea más complicada, puesto que involucra no sólo aspectos técnicos, teóricos y logísticos, sino también elementos emocionales y de la tan vilipendiada subjetividad humana, no bien vista por gran número de puristas positivistas, pues argumentan que resta validez a los estudios y a cualquier actividad académica que se precie de ser “seria” y “formal”.

Pero, ¿por qué hacer esta comparación entre dos tipos de introducciones a un texto dentro de la introducción misma de una tesis de maestría? Porque el contenido del documento que el lector tiene en sus manos, si bien es el producto

¹ <http://www.poema-de-amor.com.ar/mostrar-poema.php?poema=971>

de una investigación, fue, al mismo tiempo, un viaje que la autora, asesor de tesis y otras muchas personas involucradas decidieron emprender en busca de hacer patente la necesidad de mostrar que la historia para la diversidad es una opción viable para ser trabajada al interior de las aulas de educación básica.

Como en toda travesía se decidió de inicio el destino hacia el cual se pretendía arribar. El puerto de llegada era, como ya se indicó en el párrafo anterior, vincular a la historia con la diversidad para llevarla a los salones de preescolar, primaria y secundaria, y si bien el destino estaba claro, en un principio se pensó en una ruta para arribar, pero con el paso del tiempo esta forma de travesía fue teniendo transformaciones, mismas que a continuación comparto con quien esto lea.

La primera alternativa podría equipararse a realizar un viaje muy lejano y sin escalas, pues se pensó en exponer a los y las docentes de educación básica (a quienes se considera como los lectores principales de este documento) una serie de elementos teóricos que les dieran luz para encontrar en la propuesta de historia para la diversidad la mejor forma de trabajar la disciplina de Clío en sus aulas. Puede decirse que el punto culminante del trayecto sería la presentación de un fichero a partir del cual, cualquier persona interesada en mejorar su forma de enseñar historia en los salones de escuelas de educación básica, utilizara estrategias donde la historia no se circunscribiera a la versión de bronce a la que estamos acostumbrados.

¿Por qué digo que es casi como un viaje de gran distancia y sin escalas? Porque el propósito es realmente enorme, se trataba de una tarea que requeriría más tiempo del considerado por la maestría para poder obtener el grado, ya que no sólo era necesario hacer una revisión de teorías sobre la historia y la diversidad, sino también sobre estilos de aprendizaje, materiales didácticos, pilotear la propuesta y crear instrumentos de evaluación para la misma. En esto estribaba lo lejano del recorrido.

En cuanto a las escalas, el pensar que con sólo leer una especie de manual sobre la historia para la diversidad y luego ofrecer a los y las colegas enseñantes una colección de actividades prefabricadas por alguien que se asume como experto, resultaba justo eso, hacer un gran salto, como un vuelo directo a un país lejano, donde el avión escasamente permite observar unas cuantas nubes, montañas y concentraciones de agua, sin disfrutar en realidad el paisaje. En otras palabras: se estaba obviando el proceso de construcción de los lectores, asumiendo que la sola posesión de un ejemplar de esta tesis sería el factor que desencadenaría el cambio en la forma de enseñar historia que el país esperaba. ¡Un poquito de soberbia de maestrante, nada más!

Afortunadamente, como en todo viaje que uno emprende, siempre hay alguien que ya visitó el sitio o al menos lo intentó, y se encuentra en posibilidades de aconsejar una mejor ruta de acceso, un itinerario alternativo o cómo preparar de una manera más práctica el equipaje.

Para el caso concreto de la construcción de esta tesis, hubo básicamente dos personas que sirvieron de “agentes de viajes” y “brújulas” que reorientaron este trabajo.

Así, por un lado, dentro de las presentaciones de avances de tesis, los comentarios de la profesora Ana María Prieto Hernández abrieron la perspectiva de seguir una nueva ruta para llegar al mismo destino, un camino que se perfilaba un tanto más corto en tiempos, pero más complejo y emocionante por la serie de escalas que se harían a lo largo del recorrido. Sería casi como hacer el mismo viaje pero deteniéndose en cada pequeña población que ofreciera un atractivo para conocer mejor el destino final. Casi me atrevo a compararlo con lo que me han platicado es hacer el Camino de Santiago de Compostela, pues lo interesante, si bien es llegar a la misa a Compostela, también lo es ir colectando a lo largo del recorrido los sellos que se dan en las pequeñas hosterías donde los peregrinos

van haciendo sus descansos, lugares que además les ofrecen la oportunidad de irse adentrando poco a poco al misticismo que implica el destino final.

La nueva alternativa de tesis fue planteada a partir de lo que entonces era prácticamente la introducción de la primera versión, y que trataba sobre mis primeros acercamientos a la historia a través de mi familia y de cómo esta idea sobre varias historias que se entrelazan va diluyéndose hasta llegar a convertirse en una historia homogénea donde sólo unos cuantos tienen derecho a ser protagonistas, y si bien se trataba solamente de unas cuantas cuartillas y de una diapositiva con las cuales daba inicio a lo que más adelante sería el manual que mostraría a los y las docentes las bondades de trabajar una historia para la diversidad, una historia donde todos estuviéramos incluidos.

Partiendo entonces de la idea de cómo casi todos estamos inmersos, al comenzar nuestras vidas, dentro de varias historias interconectadas, se presentó la posibilidad de documentar el proceso que llevaba a una persona a conceptualizar la historia de determinada manera, lo que implicaba:

1. Detectar los espacios donde se va construyendo la concepción de historia.
2. Conocer las corrientes historiográficas que subyacen en cada una de estas etapas.
3. Reconocer factores que propician cambios significativos en la concepción de la historia.
4. Para el caso de las personas dedicadas a la docencia, encontrar si estas concepciones tienen algún impacto en la forma en la cual tratan la disciplina de Clío en sus espacios de trabajo.

Se suponía que, a partir de lo encontrado, el trabajo serviría para mostrar una de las razones más importantes por lo cual las tan llevadas y traídas reformas a la educación (específicamente las relacionadas con la enseñanza de Clío) no

han dado los frutos esperados: la razón es que los y las docentes, al igual que todas las personas, poseen una serie de ideas en torno a la historia, mismas que se van construyendo a lo largo de la vida, y que son resistentes al cambio, a menos que se les someta a alguna experiencia o situación que las ponga en conflicto².

La senda estaba trazada. El itinerario de viaje indicaba que se harían altos para analizar el tipo de historia con el cual se convive en casa durante la primera infancia, para luego revisar el o los conceptos de historia con los cuales se nos forma en los distintos niveles educativos (desde preescolar hasta educación superior) y, de ser posible, detectar si elementos fuera del hogar o lo académico influyen en la construcción de la concepción de historia.

Si bien el camino estaba definido, faltaba saber qué se “visitaría” durante el recorrido para poder resolver las interrogantes que motivaban el viaje. Y es en este punto donde hace su aparición el “segundo agente de viajes”, mi asesor de tesis el Dr. Xavier Rodríguez Ledesma, con quien se trazó el “itinerario” del recorrido y se definió lo que contendría el “equipaje”.

Primero se pensó hacer el seguimiento de varios profesores: conocer sus trayectorias académicas a través de entrevistas, analizar sus prácticas cotidianas al interior del aula en el momento en el cual impartían la clase de historia y aplicarles un test para conocer algunas de sus ideas en torno a la historia. Sin embargo, el tiempo era un factor que se tenía en contra, por lo cual se buscó una alternativa para salvar esta situación.

² Por lo general, lo referente a ideas previas se asocia a trabajos realizados en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales, siendo dos de las autoras más conocidas que han trabajado el tema son Rosalind Driver (Driver, Rosalind. **Las ideas científicas en la infancia y la adolescencia**. Madrid, Ed. Morata, 1987) y Rosario Cubero (Cubero, Rosario. **Cómo trabajar con las ideas de los alumnos**. Sevilla, Ed. Díada, 1997). Sin embargo, el tema acerca de las ideas que los profesores tienen sobre sus disciplinas de enseñanza ha sido un espacio poco trabajado, que de hecho es considerado como un nicho interesante en el campo de la investigación de la enseñanza de la historia.

De allí que se decidiera hacer un estudio de caso, de alguien que contara con evidencias a través de las cuales se pudiera detectar la manera en la cual la idea de historia iba modificándose o manteniéndose a lo largo de su trayectoria personal y académica. Lo anterior implicaba que a quien se seleccionara como sujeto de estudio debería contar con un archivo amplio sobre su formación escolar y que pudiera explicitar la forma en la cual Clío hubiera sido parte de su vida.

Después de revisar quién podría ser la persona con la cual se trabajaría, tanto a mi asesor de tesis como a una servidora nos pareció oportuno que fuera yo mi propio sujeto para realizar un estudio de caso por dos razones.

En primer lugar, si se trataba de mostrar que la historia para la diversidad era una buena alternativa para trabajar la disciplina de Clío en el aula, era pertinente que los y las docentes, a quienes finalmente se pretendía dirigir la tesis, conocieran que una nueva forma de ver la enseñanza de una asignatura no surgía de la noche a la mañana, y mucho menos era el producto de una mente aséptica que nunca tuvo titubeos ni dudas respecto a su forma de trabajar con los alumnos y las alumnas, sino que quienes deciden hacer un cambio de fondo en su práctica docente se debe a una serie de situaciones personales que hacen que se reconceptualice todo lo que hasta determinado momento se consideró como verdadero.

En segundo lugar, por diversas razones que se explican en el primer apartado de este trabajo, cuento con un archivo bastante completo que da cuenta de mi relación con la historia desde mi primera infancia hasta el día de hoy, archivo que incluye trabajos escolares de educación básica, bachillerato, profesional (donde se integran las dos carreras que he cursado: la Licenciatura en Educación Primaria y mis primeros pasos como historiadora) y posgrado, lo que permitiría ver de cerca las modificaciones vividas en diferentes etapas.

Así pues, se decidió hacer una investigación basada en un archivo personal, y si bien en algún momento durante la elaboración del trabajo se tuvieron dudas respecto a la validez que podría tener una tesis de este tipo, al poco tiempo de que el fantasma de la incertidumbre hiciera su aparición, se encontró que las tendencias actuales en el estudio de la profesión docente tendían hacia el análisis de las narrativas de los y las enseñantes, donde los documentos personales (diarios, narrativas, trayectorias formativas, entre otros) servían para comprender mejor la manera en la cual se desarrolla la labor de la enseñanza en las aulas³. En pocas palabras, los estudios más recientes sobre los y las docentes tienden a mostrarnos como lo que somos: seres humanos producto de un entorno social.

Ahora faltaba hacer el “equipaje”, es decir, seleccionar todo aquello que ayudaría en la realización del viaje, tanto para disfrutar del recorrido como para entender cada una de las cosas que se irían encontrando durante el camino.

De esta forma, se fue consolidando un bagaje teórico que podría dividirse en tres grandes apartados:

- 📖 Concepciones en torno de la historia/corrientes historiográficas/posturas frente a la historia.
- 📖 Posturas frente a la diversidad.
- 📖 Documentos oficiales referentes a la enseñanza de la historia en México en distintos momentos del siglo XX y XXI (específicamente de mediados de los setentas hasta la Reforma Integral de Educación Básica).

La mochila de viaje se encontró llena, en su mayoría, por lecturas del primer rubro, que nos permitieron ubicar las diferentes concepciones que se han tenido a

³ Huberman, Michael, et al. *Perspectivas de la carrera del profesor*, en Bruce J. Bilde, et al, **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar**, España, Paidós, 2000.

lo largo del tiempo en torno a la historia, lo que ayudó a que se les fuera reconociendo dentro de los documentos del archivo personal.

Resultaría complicado hacer un listado de todas y cada una de los textos revisados en este sentido, por lo cual sólo se mencionan a autores que resultaron clave para definir las formas de historia dentro de las cuales nos vemos inmersos a lo largo de la vida.

Para auxiliarnos en el reconocimiento de la historia de la vida cotidiana se recurrió a los trabajos publicados por Pilar Gonzalbo Aizpuru y para conocer qué es la historia oral e identificarla se revisaron trabajos de Graciela De Garay, quien se ha dedicado dentro del Instituto Mora a rescatar las fuentes orales como recursos para escribir la historia.

En cuanto al uso de fuentes gráficas, como la fotografía y el video, los guías fueron Aurelio de los Reyes y Teresa Matabuena Peláez, el primero como referencia a la forma de interpretar fotos y secuencias fílmicas, la segunda por hablar del uso de las imágenes en la historia.

Referente a los usos y abusos de Clío, autores como Hayden White, Peter Burke, Karel Kosik, Michel De Certeau y Walter Benjamín, además de Marc Ferro y Martín Bernal, sin olvidar a Jorge Ibargüengoitia y a José Agustín, estos dos últimos, si bien no aportaron pistas en estricto sentido teórico, sirvieron para poder hacer un contraste con las historias oficiales y tener de esta forma un parámetro para valorar los enfoques formales de otro tipo de historia.

Como se dijo, hubo muchos otros, la mayoría referidos en la bibliografía de la tesis, pero considero que estos fueron los que principalmente dieron luz en lo referente a las concepciones de historia que se iban detectando en los documentos del archivo.

El otro espacio de la valija de viaje de gran importancia fue el dedicado a la diversidad, dado que era importante definir qué llevaba al sujeto de estudio a determinar que la historia debía incluir a todos los agentes que la conforman. De esta forma, autores como Xavier Besalú, Carlos Skliar, Jorge Larrosa y Cristóbal Ruíz Román sirvieron como aportaciones teóricas para poder comprender qué se estaba entendiendo como diversidad en la educación; en tanto que textos de Ranahit Guha, Frida Gobarch, Giovanni Levy y del mismo director de esta tesis, Xavier Rodríguez Ledesma, dieron pie a comprender la manera en la cual la historia y la diversidad se tocan, haciendo viable esta forma de trabajo en las aulas. Asimismo, combinando ambos grupos de autores, fue claro encontrar en qué momentos y qué circunstancias de vida propiciaron que la dueña del archivo estudiado se inclinara por una historia donde tuvieran cabida todo tipo de situaciones y agentes.

Un comentario más acerca de esta parte del equipaje teórico: se trató del más rico en cuanto al tipo de materiales abordados, pues además de textos escritos se revisaron películas de diferentes géneros, donde la diversidad, la educación y la historia eran elementos comunes.

Finalmente, como en todo viaje, se piensa que ya se tiene todo empacado y, a lo largo del camino, van surgiendo nuevas necesidades que llevaban a buscar otros materiales, para el caso de este recorrido se trató especialmente en lo referente a los documentos oficiales de educación.

En este sentido, al nacer dudas sobre la veracidad de un documento del archivo o cuando se quería leer a partir de la realidad del momento en el cual había sido creado, se recurrió a los planes, programas y materiales con los cuales se enseñaba historia en distintos momentos del siglo XX. Estos textos fueron extraídos, en su mayoría, del Fondo Reservado y de la Colección de Libros de Texto Gratuitos de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero.

Con esta maleta teórica y utilizando como brújulas la metodología de historias de vida⁴, a partir de la cual es posible detectar, ubicar e interpretar una experiencia biográfica en el tiempo y en el espacio, para así conocer los cambios y las subjetividades que conforman la manera de pensar de una persona o una colectividad, se inició la travesía, de la cual a continuación se presentan una serie de postales del recorrido hacia un pasado leído desde la situación actual de la autora.

Así, el primer “recuerdo de viaje” lo constituye el acercamiento que se tiene con Clío dentro del hogar, el cual incluye los relatos de la abuela, los materiales que conforman la historia, las interrupciones de algunos de los integrantes de la familia en la historia contemporánea y las comparaciones que pueden llegar a establecerse entre el presente y el pasado.

La segunda postal da cuenta del momento en el cual se pasa de una historia diversa a una homogénea y exclusiva, como producto de la escolarización, y como a consecuencia de esta nueva mirada hacia Clío es posible tener una ruptura con ella que llegue incluso a enemistar a una persona con la disciplina histórica.

La tercera instantánea del viaje muestra la forma en la cual esa historia homogénea se cuele dentro de la formación docente para así perpetuar una concepción de bronce de esta asignatura, además de presentar los inicios formales de la relación de la persona con la discriminación y la diversidad, factores que le harán perfilar una alternativa a la atención a las diferencias dentro del plano educativo.

Dentro del cuarto apartado se relata el conflicto al cual se enfrenta una docente que ha vivido con una idea de una historia única, al enfrentarse a la

⁴ Aceves Lozano, Jorge (comp.). **Historia oral**. México, Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana, 1993; De Garay, Graciela (coord). **Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida**. México, Instituto Mora/CONACyT, 1997.

realidad educativa donde la diversidad está presente a cada instante, sea por las historias de vida de los estudiantes, sea por sus estilos de aprendizaje, sea por las concepciones que manejan en torno a diferentes situaciones culturales.

Asimismo, es dentro de este apartado donde la autora narra su más grande enfrentamiento a la diversidad, al verse como parte de una minoría en una experiencia que cambiaría para siempre su vida personal y profesional.

La quinta postal del viaje retrata el momento en el cual, después de un gran recorrido y como producto de la reflexión de las experiencias de trabajo y del ingreso a la UNAM a la carrera de historia, quien narra esta travesía cierra un círculo al retornar a las primeras formas de contacto con la historia y al incluir en esos primeros trabajos como incipiente historiadora a nuevos agentes históricos y situaciones distintas a las que la historia de bronce la tenían acostumbrada.

Dentro del sexto capítulo, las reflexiones de la persona sobre quien se escribe esta historia de vida se encausan hacia la enseñanza de la historia y cómo, finalmente, resuelve que es la historia para la diversidad la alternativa que desea llevar a las aulas de educación básica.

En el último apartado de la tesis se expone una especie de “historia proyectiva”, donde se anotan las conclusiones a las cuales se llegaron después del viaje, así como los planes que a futuro se vislumbran a partir de lo aprendido en este recorrido a la forma en que se construyen las concepciones de la historia.

Sirva pues la narración de este viaje al pasado de una generación en voz de una de sus representantes, para conocer la manera en la cual los que nos dedicamos a la docencia conceptualizamos a la disciplina de Clío y cómo esta serie de construcciones teóricas influyen en la manera en que trabajamos la historia en nuestras aulas.

Asimismo, espero que este ejercicio de rescate de archivos personales sea de utilidad para quienes en un futuro se aventuren a hacer uso de estas fuentes para la reconstrucción de algún evento del pasado y/o para conocer las formas en las cuales fuimos educados en determinada generación.

Adelante, pues, a la revisión de estas postales de viaje.

Ser parte de Clío

En cuanto nacemos, empieza el mundo a obrar en nosotros, a transformarnos en unidades sociales, de meras unidades biológicas que éramos. Cada uno de los seres humanos, en cada una de las fases de la historia o de la prehistoria, nace en el seno de una sociedad, que le moldea desde su más temprana edad.

Edward H. Carr⁵

Las líneas de este epígrafe me atraparon desde la primera vez que las leí y se habían quedado guardadas en alguna parte de mi memoria, hasta este momento en el cual me dispongo a realizar un recuento de lo que ha sido la historia en mi vida...¿o debería decir la historia de mi vida? Porque como bien apunta Carr, la vida de cada quien está estrechamente relacionada con la historia, porque cada ser humano es una historia en sí misma, al mismo tiempo que forma parte de una o varias historias más.

No creo poder hablar por otras personas, pero en mi caso particular, sé que Clío me ha envuelto desde antes de nacer. Y es ese el único punto en el que no estoy de acuerdo con el epígrafe: ninguna persona lograría ser un ente biológico si una serie de elementos históricos y sociales no se hubieran conjuntado. Bajo este planteamiento, sé que para que mi nacimiento fuera posible tuvo que darse un desplazamiento de la población hacia los centros urbanos entre los años cuarentas y cincuentas⁶, de lo contrario mi abuelito materno (originario de Querétaro) y mi abuelita⁷ (quien era del estado de Michoacán) no se hubieran conocido en la Ciudad de México, no se hubieran casado, mi mamá no hubiera nacido. Esta misma situación del desplazamiento hacia los principales centros urbanos del país produjo que mi papá naciera, ya que debido a ello mi abuelo,

⁵ Carr, Edward H. *¿Qué es la historia?* Barcelona, Ariel Historia, 2001. p. 77

⁶ Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer. *A la sombra de la revolución mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México.* México, Cal y Arena, 1995. Capítulos V y VI

⁷ Me temo que el uso del diminutivo sea necesario para mí, pues desde pequeña me acostumbré a distinguir entre mis abuelos maternos haciendo uso de un nombre más cariñoso, pues tenía más contacto con ellos, que con mis abuelos paternos.

originario de Guanajuato, llegó a la capital del país y conoció a mi abuela, a la sazón oriunda del barrio de La Candelaria, aquí en el Distrito Federal⁸.

También sé que si mi abuelito materno no hubiera fallecido en 1969, no me encontraría escribiendo estas líneas, pues cuando dejó viuda a mi abuelita dejó sola a una mujer que, siguiendo los roles establecidos para las féminas provincianas de su época, no había cursado más que la primaria y, por tanto, no tenía muchas oportunidades de encontrar un trabajo para mantener a sus hijas, no pudo defender la herencia que su esposo le había dejado y, en consecuencia, mi madre se vio obligada a trabajar desde los 15 años, para mantenerse a ella y a su familia. En ese empleo conoció a mi padre, se casaron y, tres años después, nació yo.

De la misma forma, sé que mi relación con la historia se dio desde antes de que diera el primer respiro por mi cuenta, pues el mundo al que llegué tenía ya una historia en la que me fui inscribiendo poco a poco y que, además, me fue influyendo y construyendo. Para el momento en el cual nací (11 de Febrero de 1976), el mundo había pasado, en forma reciente, por dos grandes revoluciones:

↳ Una revolución social, que implicó la reducción de la población que se dedicaba a las actividades agrícolas, convirtiendo al campesinado en una minoría dentro de la sociedad; hubo una considerable alza en la población, fenómeno al que se conoce como explosión demográfica; y aunado a estos dos elementos ya mencionados, los cambios en la industria (transformación y/o desaparición de algunas formas de producción, como la minería en ciertas zonas del mundo, y surgimiento de otras fuentes de empleo), llevó a la reestructuración de las ciudades.

⁸ Si bien en la historia por regla general el “hubiera” no existe, la historia contrafactual, en tanto método historiográfico y ejercicio literario, da la libertad de hacer uso de esta palabra para poder crear escenarios alternativos a partir de la detección de un momento clave de la historia “real”. En lo personal, considero que el nacimiento de mis padres y el hecho de que se conocieran y se casaran constituyen esos instantes que pueden abrir la posibilidad de imaginar “¿qué hubiera pasado si...?” Sobre este tema es interesante revisar el artículo de Humberto Beck titulado *Sobre la historia contrafactual*, en **Letras Libres**, México, Octubre de 2008, pp. 14-15

Dentro de la revolución social, también se incluye la incorporación cada vez más frecuente de las mujeres en el mundo laboral, lo que tuvo como consecuencia una reorientación en los tópicos de discusión, pues a partir de esta modificación en los roles de género se dio inicio al tratamiento sobre el asunto de la “triple jornada”⁹.

Finalmente, la brecha generacional que se estableció en esa época no estaba dada tanto por la diferencia de edades, sino por las situaciones que padres e hijos habían vivido: por un lado, los padres se habían desarrollado en un mundo lleno de privaciones y carencias, en tanto que los hijos se desenvolvían en una época de prosperidad¹⁰.

↳ Una revolución cultural, que significó cambios en la estructura familiar, pues ante la explosión demográfica se dieron una serie de campañas para promover que las parejas tuvieran cada vez menos hijos (de allí un lema que he escuchado decir a mi padre desde que tengo uso de razón: “La familia pequeña vive mejor”, con lo cual se justificaba que yo hubiera sido hija única), además de que se dio un incremento importante en el número de divorcios, cambiándose la tradición de familias extensas a hogares monoparentales¹¹, es decir, donde exclusivamente había padre o madre viviendo con los hijos.

Sin embargo, fue la juventud la que fundamentalmente se vio involucrada en esta revolución cultural a través de una serie de situaciones que estuvieron interconectadas: por un lado, se comenzó a considerar la necesidad de “estudiar para ser alguien”, es decir, se buscaba por todos los medios que los jóvenes cursaran estudios universitarios, pues para sus padres era un sinónimo de éxito y

⁹ La llamada “triple jornada” se refiere a los trabajos que una mujer “liberada” desarrolla durante el día: ser profesionista, ama de casa y madre de familia, todo en aras de ser “mujeres completas y realizadas”.

¹⁰ Hobsbawm, Eric. **Historia del siglo XX. 1914-1991**. Barcelona, Crítica, 2005. pp. 293-319

¹¹ Achirica Uvalle, Marisol. **Orientación familiar**. México, Instituto de la Comunicación Humana, 2004.

movilidad social. El aumento en la matrícula de las escuelas de educación superior llevó a la construcción de más espacios para que se cursaran esos estudios, creándose así las “ciudades universitarias”, lugares que poco a poco se transformaron en focos de formación política e ideológica, de donde comenzaron a surgir movimientos sociales, siendo los más notorios los de finales de los sesentas.

Un elemento más determinó que, poco antes de que yo naciera, fuera la juventud la que empezara a dictar tendencia: esta etapa de la vida dejó de ser una fase de preparación para ingresar al mundo adulto, y se comenzó a considerar que las personas jóvenes se encontraban en la fase culminante de su desarrollo, por lo cual fue cada vez más usual verlos ocupando puestos importantes dentro de grandes compañías. De esta forma el papel de las generaciones poco a poco fue invirtiéndose, pues eran ahora los jóvenes los que empezaban a tener el control y a tener mayor manejo de las innovaciones en distintos campos¹².

En específico, en México, durante la década que precedió a mi nacimiento se habían empezado a dar grandes cambios. Por ejemplo, el famoso “milagro mexicano” y el modelo político que proyectaba hacia el exterior una gran estabilidad habían comenzado a decaer a partir del movimiento estudiantil de 1968. Las decisiones de un gobierno paternalista comienzan a ser cuestionados por su prole más joven, representada por los estudiantes universitarios.

Como consecuencia, surgen una serie de rumores que tienen como intención controlar a la población, acción que ha sido calificada como “aplicación del catastrofismo”¹³. Entre los más famosos pueden mencionarse:

- El del estrangulador de mujeres, surgido a finales de 1972 y que tenía como intención regular la conducta de las mujeres, quienes para esos

¹² Hobsbawm, *op cit*, pp. 323-328

¹³ Monsiváis, Carlos. *La ofensiva ideológica de la derecha*, en González Casanova, Pablo y Enrique Florescano (coords.), **México, hoy**, México, Siglo XXI Editores, 1991. pp. 306-328

momentos se habían convertido en agentes activos dentro de los conflictos sociales, además de ir ganando terreno en el espacios laborales que solían ser exclusivos de los hombres.

●* La esterilización de alumnos de educación primaria a través de las campañas de vacunación, rumor que se dio en los últimos meses de 1974, una idea que surgió a raíz de la implementación de políticas de control de la natalidad que poco o nada estaban teniendo impacto en la población. Aunado al rumor apareció un cortometraje en donde médicos de la Secretaría de Salud llegaban a comunidades rurales y practicaban diversos procedimientos en las mujeres que ya tenían más de dos hijos. Cuando los varones de la población donde se encuentran los doctores se enteran de lo que se está haciendo a sus mujeres, deciden aplicar la “Ley del Talión” y castran a los médicos¹⁴.

●* La Reforma Educativa de mediados de los años setentas, la cual ponía al alcance de los niños materiales con una “evidente ideología marxista”. Al instante brotan “de la nada”, motivadas y patrocinadas por partidos políticos de derecha, la Iglesia y otras organizaciones conservadoras, una gran cantidad de asociaciones de padres de familia y de grupos que pugnan porque las mentes infantiles no sean “contaminadas”, a más de defender el derecho de los progenitores y la familia en general por ser los únicos autorizados para “educar” a los menores.

●* Para 1976, cuando se iba a dar el “relevo” presidencial, la serie de rumores culminan con broche de oro, pues se comienza a correr la voz sobre un golpe de Estado que se está gestando y que se materializará en el momento de la toma de posesión. Evidentemente el famoso y muy anunciado golpe jamás se concretó.

¹⁴ Tengo conocimiento de este documento puesto que mi padre la vio en el cine club de la Facultad de Ciencias de la UNAM cuando era estudiante, allá por 1972. Lamentablemente y pese a su excelente memoria, no recuerda el nombre del corto, pero sí quedó impresionado por la temática. Resultado: fui hija única.

Pero, ¿cómo era el mundo justo en los momentos en que llegué a incorporarme a esta historia y cuando empecé a crear la mía propia?

Justo un mes antes, el 11 de enero de 1976¹⁵, la canción *Bohemian Rhapsody*, del grupo *Queen* seguía en el primer lugar de popularidad en las listas de éxitos de Londres. También en esa lista aparecían, en segundo y quinto lugar respectivamente, *Let's twist again*, de Chubby Checker, y *You sexy thing*, de *Hot Chocolate*. En las listas de los Estados Unidos el primer lugar lo tenía Diana Ross con el tema de *Mahogany*, en tanto que el tercer puesto lo ocupaba Barry Manilow con la canción *I write the songs*.

Los Juegos Olímpicos, que ese año se celebrarían en Montreal, Canadá, generaban toda serie de comentarios, principalmente adversos, pues se decía que serían los más caros de la historia, pues se hacían cuentas de que el gasto que el evento implicaría podría utilizarse en dar alimento a por lo menos un país subdesarrollado. Más adelante, este evento deportivo seguiría dando de qué hablar, pues sería la primera ocasión en que se otorgara la calificación perfecta a una gimnasta en 7 aparatos diferentes. El nombre de esta joven fue Nadia Comaneci.

En contraste con la valoración que algunos especialistas hacían sobre el recientemente terminado año de 1975 (se decía que era el más amargo que hubieran tenido los argentinos), se anunciaba que los mismos autores de la obra de ópera rock *Jesucristo Superestrella*, Andrew Lloyd Weber y Tim Rice, realizarían un musical sobre la vida de Eva Perón.

En tanto que en México se preparaba la entrega de las Diosas de Plata, y algunas de las películas aspirantes a obtener la presea eran *Canoa*, *La Otra Virginidad* y *El Cambio*. Entre los nombre de realizadores y actrices que se

¹⁵ Los datos sobre esta fecha fueron obtenidos del periódico **Excelsior**, 11 de enero de 1976.

mencionaban en las nominaciones figuraban Cazals, Jozkowicz, Ofelia Medina y Ana Luisa Pelufo.

Asimismo, desde entonces se hacía la ahora ya rutinaria señalización de que la televisión debería crear conciencia en el público para analizar problemas, acto seguido se anunciaba la programación de TCM (Televisión Cultural Mexicana), que incluía entre sus transmisiones la Telesecundaria y *Crónica Agropecuaria*.



Primera plana de El Universal del miércoles 11 de febrero de 1976.

Para el 11 de febrero de 1976¹⁶, aparecía el comentario del entonces candidato a la presidencia José López Portillo, respecto a la opinión que le merecían aquellos que confundían el transporte de personas con el acarreo, declaración surgida a raíz de las críticas que constantemente recibía sobre el origen de los participantes en sus mítines, pues se sabía sobradamente

que no eran asistentes espontáneos sino acarreados¹⁷.

La cartelera para ese día incluía: en el cine Alex Phillips, *Naranja Mecánica*, en clasificación D (para mayores de 21 años) y con un costo de 25 pesos; en el Jesús H. Avitia, *Las nuevas aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*, con clasificación A y un precio de entrada de 15 pesos; en el Fausto Vega, *Guadalajara en México*, también para toda la familia y con precio bastante inferior a los anteriores (2 pesos); en el Ópera *Romeo y Julieta*, clasificación B y con un costo de 6 pesos el boleto; y la película *Supervivientes de los Andes*, que ya iba en su semana 32 de éxito. También causaban revuelo películas como *Los*

¹⁶ Los datos sobre esta fecha fueron obtenidos del periódico **El Universal**, 11 de febrero de 1976.

¹⁷ El uso de "acarreados" resulta una práctica muy común en el terreno de la política y consiste en llevar gente a los mítines, a quienes se les paga (en efectivo o especie), para que aparenten estar a favor o en contra de algo o alguien.

Caifanes, *El faro del fin del mundo* (que podía verse en el Autocinema Satélite), *Los Cachorros*, *Funny Lady* y *Contacto en Francia* (estas dos últimas se exhibían en los Multicinemmas 70 de Plaza Satélite, una forma novedosa de cine, pues en el mismo local se contaba con varias salas en las que se proyectaban dos o más películas de forma simultánea, modalidad que actualmente es la usual: un gran cine con más de una sala y, por ende, más de un film).

La radio, que todavía era una forma de entretenimiento bastante popular, publicaba en alguna plana del periódico que ese miércoles podría escucharse por la frecuencia de la XEW el programa *Centro Médico*, así como *Un niño...una historia* y *La Hora Azul*.

En la televisión se transmitieron justo ese 11 de febrero de 1976 los siguientes programas: por el canal 2 *Plaza Sésamo* (en sus dos emisiones, de las 12h30 y de las 15h15 - curiosamente yo nací justo a esa hora y debo reconocer que casualmente fue uno de mis programas favoritos-), *24 horas de la tarde* (15h00), *Jugando con Juan Pirulero* (15h45) y la telenovela *Una muchacha llamada Milagros*



Programación televisiva del 11 de febrero de 1976.
El Universal.

(16h30), en el canal 4 se pudieron ver *El Club del Hogar* (14h30) y en el espacio titulado *Noche Mexicana* se transmitió la película *Crónica de un Cobarde* (21h00); el canal 5 presentó el resumen de los *XII Juegos Olímpicos de Invierno* (mismos que ese año se celebraron en Innsbruck, Austria, y donde la gran figura fue la norteamericana Dorothy Hamill dentro del patinaje artístico); finalmente, el canal 8 iniciaba la barra de caricaturas a las 14h00 presentando a *Supercan* ("a dónde, a dónde, a dónde estará, mi gran superhéroe, mi gran Supercan", cantaba la Dulce Poli Purasangre al principio de la caricatura), luego *Popeye* (15h30), después *Ahí*

viene *Cascarrabias* (16h00), siguiendo las series como *Mi marciano favorito* (17h30), *Hechizada* (18h00) y *Mi bella genio* (18h30).

Ese fue el entorno histórico y social que me rodeó cuando nací. Sin embargo, no únicamente inicié mi relación con la Historia, con Clío como me gusta llamarla, llegando a una comunidad, a una sociedad que compartía estos hechos y muchos otros más, también empecé a formar mi concepción de lo que es la disciplina de Clío dentro de mi familia y a través de las personas que me rodearon desde mi primera infancia, aprendizaje que me dispongo a presentar a continuación, analizándolo desde mi perspectiva actual como maestrante y estudiante de Historia.

La historia oral y la narrativa. Las *historias* de mi abuelita.

Dentro de mis primeros recuerdos de infancia están las historias que mi abuelita materna me narraba, mismas que estaban relacionadas sobre todo con las épocas de la Revolución Mexicana y la Guerra de los Cristeros, pero desde la perspectiva en que ella y su familia vivieron ambos conflictos en su natal Michoacán.



El “Atila michoacano”, con quien se vincula la historia de mi familia en Michoacán. Foto obtenida en http://media.photobucket.com/image/jose%20ines%20garcia%20chavez/elvalencianomich/ines_chavez.jpg

g

Me relataba, por ejemplo, que su papá, mi bisabuelo Elpidio, se retiraba constantemente del hogar por ser comerciante, dejando sola a mi bisabuela Marciana¹⁸ al cuidado de todos los hijos (7 en total) y, evidentemente, de la casa. Pero Michoacán en ese momento se encontraba asolado por los “chavistas”, que eran los revolucionarios seguidores de José Inés García Chávez (o Chávez García, se ha encontrado el nombre de ambas formas pero se trata del mismo personaje¹⁹), conocido también como el “Atila michoacano”, así que nada ni nadie estaba seguro en ningún sitio.

Un buen día, estando lejos mi bisabuelo, los chavistas llegaron a casa de la familia. Mi bisabuela, ni tarda ni perezosa bañó a todas las mujeres -incluida ella- con criolina²⁰, ya que corrían el riesgo de que se las llevaran y las violaran, pues se decía que eso hacían con las mujeres que encontraban los chavistas. También tomó sus precauciones con los niños, metiéndolos en un pozo y pidiéndoles que no hicieran ningún ruido hasta que regresaran por ellos. Cuando los chavistas entraron en el terreno de mis bisabuelos, mi bisabuela salió a recibirlos

¹⁸ Es interesante hacer aquí un comentario que también constituye uno de mis aprendizajes más tempranos de historia, relacionado con los nombres de las personas y lo engañosos que estos pueden ser: si bien anoto aquí que mi bisabuela se llamaba Marciana, mi abuelita no se cansaba de platicarme que, en realidad, su mamá se llamaba Marcia Castro Calderón (más el apellido materno, que se ha perdido en la memoria de la familia, pues el apellido paterno era compuesto), pero que un día decidió que mejor quería llamarse Marciana Castro y desde entonces así la conocieron. Esta situación me ha servido para no fiarme de ciertos documentos sobre la identidad de algunos personajes.

¹⁹ Sobre este personaje es conveniente revisar las siguientes páginas de internet: http://www.paramich.org/santo_de_palo.htm
<http://www.huandarevolucion.galeon.com/>
<http://www.oem.com.mx/elsoldelbajio/notas/n1219998.htm>

²⁰ La criolina es un desinfectante, con un olor dulzón y algo desagradable.

mostrándose llena de criolina y diciéndoles que no se llevaran a nadie, pues todas las mujeres estaban igual de enfermas que ella, algo que podían comprobar con el olor que despedían. Los revolucionarios por más respuesta dieron un cachazo en la cabeza a mi bisabuela y la aventaron diciéndole que era una “vieja cochina”. Jamás volvieron a tenerlos rondando por allí.

Una suerte diferente tuvieron las vecinas de mis bisabuelos. Se trataba de las hijas de una familia de dinero, por lo que resultaban todavía un mejor botín para los chavistas. Contaba mi abuelita que a una de ella ni tiempo le dieron para pedir auxilio, que se la llevaron en ancas y suponen que fue violada. Sin embargo, su hermana, que era una excelente amazona, les dijo a los revolucionarios que ella sí se quería ir con la tropa, pero que le dieran un caballo para que los acompañara. La muchacha obtuvo la montura y se fue al principio fingiendo que no sabía controlar al caballo, pero cuando se sintió segura salió corriendo hacia el monte y ya no pudieron alcanzarla. Nadie supo lo que ocurrió, la mayor parte de la gente creyó que la muchacha realmente se había ido con los chavistas y que nunca volverían a verla. Sin embargo, un buen día regresó al pueblo en el caballo aquel que le dieran los revolucionarios y, aunque un poco sucia y maltrecha, estaba sana y salva, pues se había escondido en el monte y se había mantenido con vida comiendo “hierbitas”.

Pero ella no fue la única que sobrevivió a los chavistas. También mi bisabuelo tuvo un encuentro con los seguidores de este personaje del que por poco no sale vivo.

Me platicaba mi abuelita que un día, andando por caminos michoacanos vendiendo sus productos, mi bisabuelo fue detenido por una gavilla de chavistas. Después de despojarlo de todo lo que traía, decidieron que era conveniente ahorcarlo. Así, sin más juicio ni palabra de por medio, mi bisabuelo se encontró de pronto con una soga en el cuello que de paso estaba atravesando por la rama de un árbol. Pero quiso la suerte que, justo cuando los revolucionarios iban a dar

el tirón final a la cuerda, pasara por ese mismo sitio uno de los clientes habituales de mi bisabuelo, quien por fortuna era también revolucionario y pudo evitar que lo ahorcaran. De paso aprovechó para extenderle a mi bisabuelo un papel, una especie de salvoconducto, para que no volviera a tener ese tipo de problemas.

Pasajes como los anteriores fueron mis primeros acercamientos a la historia, una serie de narraciones orales que habían sido transmitidas a mi propia abuelita de la misma manera, pues para la época en que los chavistas asolaban el Bajío ella todavía no había nacido. Fue a través de mis bisabuelos, cuya voz fue rescatada por mi abuelita, que yo comencé a tener una idea de lo que era la Revolución Mexicana: en mi mente infantil se trataba de un pleito donde a veces te veías involucrado sin querer, un momento en el cual nada era seguro y que había afectado a todo tipo de personas, incluida mi propia familia. En esta historia había muchos personajes de todas las edades, pasaban desgracias, pero también se salvaba la gente y se ponían en juego muchas habilidades, como la de saber fingirse enfermo, o mentir para poder escapar.

La forma en que mi abuelita me platicaba estos hechos me emocionaba, y hacía que construyera en mi imaginación escenarios, sonidos, vestuarios y sensaciones con los cuales empecé a darme una idea de que las cosas, las personas y la vida en sí habían sido diferentes en otro momento.

Ahora puedo decir que mis primeras aproximaciones con la historia estaban vinculadas con la perspectiva narrativa de la disciplina de Clío, ya que

[...] lejos de ser un código entre muchos de los que puede utilizar una cultura para dotar de significación a la experiencia, la narrativa es un metacódigo, un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común²¹.

Lo anterior significa que la narrativa es una forma de expresión innata al hombre, un medio gracias al cual puede lograr una comunicación relativamente

²¹ White, Hayden. **El contenido de la forma**. España, Paidós Básica, 2006. pp.17

sencilla con sus iguales, sin que por su uso pierda mérito el contenido del mensaje a intercambiarse. Puede decirse que, desde esta perspectiva, el lenguaje de la narrativa es el más apropiado para poder establecer un diálogo de reconocimiento entre los actores históricos y el historiador. Además, a través de la narración se recupera el testimonio de quienes intervienen de manera directa en los procesos educativos, gracias a lo cual se puede construir una historia de la vida cotidiana, misma que respondería al enfoque de la historia social²². Y justo eso es lo primero que aprendí al escuchar las historias de mi familia en voz de mi abuelita: recuperar la perspectiva de los actores directos de los acontecimientos.



Muestrario de bordado de mi abuelita. Esta era una de las cosas que le enseñaban en la escuela y en su casa.
Archivo personal.

Pero mi abuelita también fue protagonista de sus propias historias: con ella aprendí que la educación era diferente en sus épocas de niña, pues a ella le enseñaban en la escuela labores para cuando fuera ama de casa, como bordar. También aprendió a escribir y a hacer cuentas aunque, claro está, bajo el lema de “la letra con sangre entra”, pues solía contarme sobre una maestra que la había golpeado por no responder a una pregunta, además de que la

buena de Carmelita (ese era el nombre de mi abuelita) era bastante inquieta y distraída.

Llegó a tanto el castigo físico que a mi abuelita le dio fiebre y una de mis tías fue a reclamarle a la maestra por haber enfermado a Carmelita.

Mi abuelita también me mostró que las mujeres no sólo eran seres pasivos y que permanecían siempre encerradas en su casa, pues me platicaba que en su

²² Hobsbawm, Eric. **Sobre la Historia**. Barcelona, Ed.Crítica, 2004. p. 84-85

tierra ella montaba y sabía usar muy bien la pistola. Llegó a tanto su inquietud de no permanecer todo el tiempo en su casa que se enteró de que en Morelia había un lugar donde unas personas les enseñaban a las muchachas a cocinar, los muchachos se reunían a platicar y de pronto se organizaban juegos como buscar objetos escondidos, algo similar a lo que después conoceríamos como rallies.

Tenía unos 18 años y corría el año de 1943 cuando empezó a asistir a las reuniones, se pasaba un buen rato conociendo mucha gente y aprendiendo nuevas recetas. Todo iba bien hasta que se le ocurrió comentarle a su confesor sus ocupaciones vespertinas, pues el sacerdote le prohibió regresar allí ya que quienes organizaban esas reuniones eran un grupo de mormones que se habían asentado en Morelia hacia poco tiempo y buscaban atraer a los jóvenes a la secta con esas actividades²³.



Carmelita (en el círculo) en la época en la que asistía a las reuniones. El hombre de la fotografía era su confesor.

Como mi abuelita insistiera en comentar que no hacían nada malo y que era divertido ir a ese sitio, su confesor la excomulgó. Cuando mi bisabuelo se enteró le puso la regañada de su vida a Carmelita y ésta no tuvo más remedio que ir a pedir audiencia con el Obispo de Michoacán para que la reincorporaran a la fe católica.



Como estas historias escuché muchísimas más: sobre el noviazgo que sostuvo vía correspondencia con mi abuelito; las creencias que mi familia tiene acerca de los muertos que te visitan para avisarte de tesoros

²³ <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/2/133.pdf>

Las cartas siempre tuvieron un papel importante en la relación de mis abuelitos. El sobre aquí presentado es lo único que queda como muestra de la correspondencia que tuvieron, aun después de casados.
Archivo personal.

enterrados o simplemente porque se trata de parientes muy cercanos que te extrañan y se manifiestan en forma de brisa, obstáculo para entrar a un cuarto o que hablan en sueños.

Y creo que escuchar es la palabra clave en la forma en la cual aprendí lo que era la historia de labios de mi abuelita, pues todo lo que me decía o lo había vivido ella o se lo habían referido sus padres o sus hermanos mayores, y así se iba tejiendo de boca en boca la historia de la familia, pues nadie había tenido a bien escribir en algún momento todas las narraciones que nos pertenecían.

Sin saber que esa forma de transmitir testimonios tenía un nombre, comencé a construir mi concepción de historia a través de la historia oral de la que mi abuelita me hacía el honor de volverme depositaria y heredera. Sin darnos cuenta ninguna de las dos, pues ni ella ni yo teníamos nociones de la labor del historiador, nos recreábamos con las formas en que los llamados “actores históricos invisibles” habían vivido ciertos acontecimientos. Yo estaba aprendiendo una historia no oficial que me parecía fabulosa, pues estaba plagada de personas, lugares, objetos y situaciones diversos, la mayoría de los cuales me resultaban totalmente cercanos por ser los protagonistas de esas narraciones mis propios familiares, a quien si bien no había conocido en vida, se me presentaban tan nítidos como si hubiera charlado con ellos en algún momento. Tal y como años más tarde lo llegaría yo a leer:

La narración de una vida, considerada un género romántico, anticuado y propio de la ficción, ingresa a la agenda de los historiadores y los científicos sociales. La vida, esa realidad inasible [...] emerge como un sinsentido lleno de potenciales sentidos, tanto para el que relata su experiencia, como para el que la escucha, pues en la conversación franca y abierta ambas partes contribuyen con sus interpretaciones a dar nuevos sentidos al sinsentido²⁴.

²⁴ De Garay, Graciela (coord). **Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida.** México, Instituto Mora/CONACyT, 1997. p. 5

Y sí, a través de la historia de vida de mi familia en la voz de Carmelita comencé a comprender un mundo en el cual ya me encontraba inmersa y del cual, gracias a la oralidad, me sentía parte.

Pero no únicamente mi abuelita participó en mis primeros acercamientos con la historia, también el resto de mi familia participó en hacerme parte de Clío. Permítanme mostrarles cómo fue que esto sucedió.



Mi abuelita también fue una niña, como todos los adultos que me rodeaban. Eso lo aprendí a través de sus relatos. En esta foto puede verse a Carmelita cuando tenía escasamente un año de edad.

Archivo personal.

La historia de la vida cotidiana. Nuestras *historias* según mi madre

Otras dos mujeres colaboraron para que yo me iniciara en mi conocimiento y relación estrecha con Clío: mi mamá y mi tía.

Recuerdo que cuando era pequeña mi madre era muy gustosa de hacerme notar las diferencias que había entre los niños y niñas de su generación y de la mía.

Me mostraba, por ejemplo, fotografías de ella y su hermana donde podían verse los tipos de vestidos que usaban, así como los accesorios que tenían que usar por ser “mujercitas”: guantes o “manguito”, sombrero y bolsa. También me explicaba que sus vestidos llevaban muchas crinolinas, a las cuales mi abuelita les cosía cascabelitos para que hicieran “ruidito al caminar”. Junto con las pláticas de la ropa venían las conversaciones sobre lo “bien portadas y educadas” que eran ella y mi tía, pues

cuando yo tenía 6 ó 7 años y tu tía como 3 ó 4 nos dejaban sentar a la mesa con los adultos, porque sabíamos usar cubiertos y comportarnos en la hora de la comida²⁵.



Las niñas debían vestir como pequeñas “mujercitas”. A la izquierda mi mamá, la mayor de las dos hermanas, a la derecha mi tía. Archivo personal.

²⁵ Lo anterior está tomado literalmente de lo que mi mamá me dijo mientras escribía la tesis, por lo cual no se cuenta con una grabación formal de este aspecto. Sin embargo, sí se tiene una entrevista sobre los recuerdos de su infancia en donde hace mención a la conducta que debían seguir las niñas de su época. Entrevista con María Guadalupe del Rocío Ayala García realizada por Arlette del Rocío Navarro Ayala el día 16 de Septiembre de 2009 en la ciudad de México. Archivo personal.

Si bien estas charlas tenían más bien un carácter instructivo, a mí me resultaban entretenidas, porque veía a mi mamá de niña y casi la sentía de igual a igual.

Pero las diferencias no sólo se centraban en la ropa y los modales, pues de igual forma me hacía notar los cambios entre la época de su infancia y la mía a través de los juegos y los juguetes: mientras yo jugaba con carritos y pelotas (algo considerado como propio para los varones), combinándolos con peluches y algunas muñecas (cosas más apropiadas para las “mujercitas”), mi mamá me platicaba que cuando ella era niña únicamente jugaba con muñecas, juegos de té, trastecitos y muebles en miniatura, aunque tenía una vecinita, de nombre Águeda, que de vez en cuando “tomaba prestado” el patín del diablo de su hermano varón y se salían a jugar juntas. Pero una vez, como si se tratara de un castigo por andar usando cosas que no correspondían a su género, su amiga se enterró en el mentón el tubo que sostenía el manubrio del famoso patín. Con eso quedaron escarmentadas y se dedicaron mejor a jugar matatenas, a las comiditas o cosas más tranquilas y de niñas.



Los juguetes para las niñas eran las muñecas y todas las cosas que las empezaran a formar para ser buenas amas de casa. A la derecha mi tía sostiene una caja y mi mamá, a la izquierda, con una muñeca gigante.

Archivo personal.

Dos elementos más sobre los cuales me hablaba mi mamá cuando era pequeña y que comenzaron a provocarme una gran cercanía con Clío fueron los alimentos que se consumían y los programas que se transmitían en la televisión.

Sobre lo primero, sobre la comida, mi madre me platicaba que, además de saber usar los cubiertos como gente grande, también les gustaba comer dulces, y que los dulces de su infancia no eran los mismos que los que yo comía en esos momentos. En 1980, cuando yo tenía cuatro años, era fanática de los “Bip Bip”, un polvito de sabores y colores, muy similar al “Tang” que se vende actualmente para preparar agua fresca, y que le debía el nombre al “Correcaminos”, personaje que adornaba el sobre contenedor de mi golosina favorita de la infancia.



Estos eran los “pastelitos” que mi mamá y mi tía comían de niñas.

<http://fermintellez.blogspot.com/2009/06/publicidad-regia-antigua-ii.html>

de chocolate, a los cuales se puede considerar como los antecesores de lo que ahora conocemos como “Gansitos”.

Ya luego vendría la explicación, evidentemente pedida por mí, sobre lo que eran los famosos “Pipiolos” y los “Toficos”, para rematar con la historia, ésta sí por pura nostalgia de mi mamá, del concurso que se hacía en la tele patrocinado por sus



Programa de talento infantil

²⁶ Un artículo sobre la nostalgia por éste y otros dulces puede localizarse en la página <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2009/02/23/puebla/del18.php>

chiclosos favoritos, donde los niños iban a mostrar sus talentos artísticos y para el cual mi mamá y mi tía se la pasaban ensaye y ensaye, pero al que nunca nadie tuvo a bien llevarlas. patrocinado por los “Toficos, ¡uy, qué ricos!”
<http://flickr.com/photos/xelaxel/108157680/>

Con esa historia comenzaba entonces mi interrogatorio sobre los programas que veían “de chicas”, que traía como consecuencia la relación de una serie de nombres de emisiones de las cuales tenía que pedir más detalles porque ninguna se transmitía ya para entonces. Veía, por ejemplo, “La Pandilla”, “El Teatro Fantástico” (mi mamá me dijo una vez que la señora que hacía el papel de Mafafa Musguito en “Odisea Burbujas” ¡era la que hacía de princesa en los cuentos de Cachirulo!), “Súper Ratón” y “Lulú” (yo viví engañada mucho tiempo pensando que se trataba de la niña de boina y caireles de las historietas, pero con el tiempo me enteré que se trataba de Betty Boop). De lo que me contaba sobre la televisión me llamaban la atención dos cosas: la primera era la poca cantidad de caricaturas que pasaban, pero resultaba que se debía a que no había muchos canales, además de que el horario era bastante limitado. Lo segundo tenía que ver con la forma en que me describía mi mamá los dibujos animados, pues por lo general no me decía de qué color eran los “monitos” que salían en la pantalla. Cuando me explicaba que la televisión era blanco y negro, yo no daba crédito a lo que me decía: ¿pues qué no siempre había existido la tele en colores? Gracias a detalles como éstos me iba dando cuenta de que las cosas cambiaban con el tiempo.

Mi mamá me acercó de esta forma a una historia de la vida cotidiana²⁷, donde lo interesante es conocer la manera en la cual los sujetos comunes van teniendo cambios al tiempo que conservan ciertas formas de vida. Gracias a lo que me platicaba mi madre pude percibirla a ella de otra forma, porque me di cuenta de que no siempre había sido “una mamá”, también había jugado el rol de

²⁷ Gonzalbo Aizpuru, Pilar. **Introducción a la historia de la vida cotidiana**. México, El Colegio de México, 2006.

hija y su infancia, si bien tenía algunos elementos comunes con la mía, pues si bien ambas jugábamos, comíamos y veíamos televisión, variaban los juguetes, alimentos y emisiones en las épocas que a cada una nos había tocado vivir. No se trataba de una historia de los grandes acontecimientos, sino de lo que sucedía en la intimidad de un hogar, en el hogar de mi familia a finales de los 50's y principios de los 60's, nutrida de fuentes como los relatos orales, las fotografías, los dibujos realizados por mi familia para explicarme, así como algunos objetos que me llegaron a mostrar en ese momento, pero que lamentablemente con el paso de los años y las mudanzas se fueron perdiendo.

Pero todavía se añadieron otros enfoques para apreciar a Clío que me compartirían otros dos miembros de mi familia cercana.

El cambio de roles. La disrupción histórica de mi tía.

Si con mi mamá y mi abuelita me había acercado a la historia entre los años veintes y los sesentas, mi tía se encargó de mostrarme la historia de mi década, la historia más cercana en tiempo, espacio y roles sociales.

Mi tía Sonia me hablaba de cómo era la casa donde vivíamos (y donde todavía habitamos, en Iztapalapa, cerca de donde ahora se encuentra el metro Constitución de 1917) cuando llegaron: sin bardas en la parte posterior, con una sola recámara, sin reja al frente y llena de topos; cómo las caricaturas que ella había visto hasta hacía poco tiempo ahora se veían distintas, porque los dibujos habían cambiado; o que ciertas prendas ya no estaban de moda. Lo interesante era que los cambios se habían dado en escasos tres años. Con esas pláticas me daba cuenta de que había algunas cosas que cambiaban muy rápido, y que nada de lo que conocía había estado estático²⁸.

²⁸ Es interesante considerar que los expertos establecen que es entre los cinco y seis años de edad que los niños comienzan a interesarse por el tiempo, y que es hasta ese momento cuando son conscientes de la existencia de un tiempo “antes de que naciera” y “después de que naciera”

Pero fue quizá con su vida diaria, con sus ausencias en casa y sus presencias “atareadas”, gracias a lo cual me mostró otro rostro de Clío.

Me explico: como ya dije, dos de los miembros de mi familia cercana ya me habían aproximado a la historia de dos generaciones de mujeres. Y hasta ese momento, el papel de ellas se había desarrollado en casa, como esposas o como hijas, o preparándose para ser las consortes, pues para eso estudiaban o sus juegos servían como antesala a ser cónyuges. El rol de género de las mujeres estaba muy bien definido, era prácticamente el único que podían desempeñar si pretendían ser “mujeres decentes”. Sin embargo, mi tía me mostró que en la era en la que me había tocado nacer la historia de las mujeres estaba cambiando.

Mi tía, que nació en 1958, fue parte de una generación en la cual el ser esposa era una opción de vida, no una obligación en la vida. Desde que recuerdo, ella pasaba poco tiempo en casa, pues salía temprano para irse a trabajar (así lo había decidido para poder mantenerse los estudios de Psicología, que estaba haciendo en la Universidad), no llegaba a comer porque del trabajo se pasaba directo a la escuela (a ella le tocó estudiar en una Escuela Nacional de Estudios Profesionales -ENEP-, que luego se transformaría en la Facultad de Estudios Superiores -FES-), y regresaba a casa ya muy entrada la noche, ella sola.



Mi tía (en el círculo) estudiaba y trabajaba por elección personal. Aquí con el personal del Hospital Infantil de México, donde realizó su servicio social y también se desempeñaba como auxiliar de enfermera.

Archivo personal.

(ver, por ejemplo, Trepal, Cristófol A. y Comes, Pilar. **El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona, Editorial GRAÓ-ICE de la Universitat de Barcelona, 1998). Sin embargo, cuando se expone a los niños, como fue mi caso, a situaciones donde de manera concreta son perceptibles los cambios, esta curiosidad se genera mucho tiempo antes.

Cuando llegaba a estar en la casa se la pasaba estudiando, por lo que rara vez la veía realizar las clásicas labores del hogar, aunque si era indispensable sabía hacer algunas cosas de comer, podía lavar y planchar su ropa y limpiar la casa, pero ninguna de esas actividades era su prioridad en la vida. Y aun cuando en la escuela secundaria le habían enseñado corte y confección, únicamente hacía uso de la máquina de coser si era verdaderamente urgente o si se sentía con ganas de hacerse o hacernos ella misma alguna prenda.



De las mujeres de la casa, mi tía fue la primera en obtener un título universitario.
Archivo personal.

Como ya dije, regresaba sola a casa, pero de vez en cuando salía con sus amigas a tomar un café o al cine. Sus amigas también eran jóvenes que estaban rompiendo un molde preestablecido para las mujeres, pues sabían conducir autos, no habían pensado todavía en casarse y/o tener hijos, y se encontraban muy contentas con ser estudiantes y trabajadoras.

Así que mi tía me mostró que no solamente cambiaban las cosas, sino también los roles que la gente desempeña. Y ella fue mi primer acercamiento a una historia más actual, donde las mujeres estaban saliendo de su labor hogareña, no porque no fuera suficiente con el salario del marido y la señora de la casa necesitara incorporarse al campo laboral, sino porque deseaban aprender cosas nuevas y ser parte de un mundo que estaba fuera de las paredes del hogar. Además, ya no era necesario que hubiera un hombre cerca que les diera un respaldo, las mujeres actuaban por sí mismas, por iniciativa personal, dejando la

idea del matrimonio y los hijos para cuando ellas mismas decidieran que era tiempo de vivir esa experiencia, o bien, no tomando esa alternativa de vida.

Y así, con su sola forma de vida y sin grandes discursos feministas, mi tía me acercó a la historia de las mujeres en la época contemporánea, y de paso me mostraba que había muchas formas de ser mujer a través del tiempo²⁹.

Sólo faltaba una última influencia dentro de mi familia para que quedara conformado mi primer acercamiento a Clío, y ésta se daría con respecto a los elementos a partir de los cuales se nutre la historia.

El alimento de Clío. Los archivos de mi padre.

Si bien las mujeres de mi casa ya me habían empezado a acercar a Clío a través de fotos, objetos y charlas, fue mi papá quien me ayudó a comprender que uno de los “alimentos” de la historia eran justo esos “recuerdos” aderezados con otras cosas.

Para comprender esta situación, es conveniente que narré algunos detalles sobre la vida de mi papá. Luis Felipe Navarro Morales (a quien en su familia cariñosamente conocen como “Lipe”) fue el primer nieto, sobrino e hijo de una familia urbana “típica” de los años cincuentas, esto es, con un abuelo materno quien, como dato curioso, era bolero en la Rivera de San Cosme y economizaba en cada uno de sus gastos (ropa –compraba piezas de manta para hacerse camisas, alimentos –se hacía una torta y llevaba su bebida a la zona donde boleaba para no comprar nada en la calle, y en el transporte –se iba caminando

²⁹ Curiosamente, fue en la década de los setentas cuando surgió como tal la historia de las mujeres, misma década en la cual nací y cuando se inició la vida laboral y de estudios medios y superiores de mi tía. Sobre este aspecto es conveniente acercarse a la autora más reconocida en este campo de Clío: Joan Wallach Scott, en particular al breve pero clarificador apartado con el cual participa en el libro **Formas de hacer historia**, y donde propone varios sitios de internet para saber más sobre la historia de las mujeres. (Burke, Peter. **Formas de hacer historia**. Madrid, Alianza, 2001. pp. 59-89)

desde la Moctezuma hasta la Rivera para no usar el trolebús) con el fin de construir una especie de vecindad donde pudieran vivir todos sus hijos e hijas cuando se casaran y tuvieran sus respectivas familias; un padre trabajador (primero se dedicó al negocio familiar de la venta de carne de caballo, luego se hizo agente de la procuraduría); mamá ama de casa (quien más tarde se incorporaría al campo laboral como enfermera pediatra); que vivió en la colonia Moctezuma, cercana a San Lázaro, en compañía de sus padres, abuelos y tíos.

Por lo tanto, como “novedad” de una familia, se procuró tener registro de cada momento de su vida. Bajo este planteamiento existiendo cerca un estudio fotográfico y contando con los medios para pagar los servicios del fotógrafo, pues era obligado guardar el recuerdo de cómo era el niño. Y así fue que le tomaron fotos a mi papá³⁰ vestido de “indito” para el Jueves de Corpus, vestido de “marinero” en su cumpleaños y, por supuesto, una pose muy usual para la época: le hicieron el retrato de bebé desnudito, con la barriga a tierra y con las nalguitas al aire.



Mi papá con el atuendo con que se viste aun a los niños para el Jueves de Corpus o Día de las Mulitas.
Archivo Personal.

¿Y por qué sólo tener almacenada la imagen del niño, por qué no también algunas de sus palabras? Entonces un día los tíos de mi papá (el hermano de mi abuela junto con su esposa) lo llevaron a que grabara un disco allá por los inicios

³⁰ Las imágenes, sean fotografías o pinturas, permiten al historiador conocer la cultura material, las mentalidades y la vida cotidiana, entre otros elementos del periodo que está estudiando. Dada la riqueza de estos documentos, distintos autores se han dedicado a su estudio y a proponer alternativas de trabajo con estas fuentes. Algunas de las obras que tratan el tema son: De los Reyes, Aurelio (coord.). **Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?** México, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, 2006. Tomo 5 de la colección Historia de la vida cotidiana; y Burke, Peter. **Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.** Barcelona, Editorial Crítica, 2001.

de los años cincuenta³¹, pues querían tener el recuerdo de la vocecita de Lipe. Quizá la selección del “repertorio” del niño no fue muy afortunada (de un lado se escuchaba a mi papá cantar “El Preso Número Nueve” -eso sí, con mucho sentimiento- y del otro le pidieron que dijera letras, números, su nombre y algunas cosas más)³², pero quedó constancia de él en un soporte poco común³³. Pero no era suficiente.



Una cámara similar a ésta grabó la imagen de mi padre cuando era un niño.
www.todocoleccion.net

¿Y por qué únicamente tener una imagen fija, si se mueve tan gracioso ahora que es pequeño? Supongo que algo así pensaron mis abuelos y mis tíos, pues quiso la casualidad que uno de los tíos llegara un día con una cámara para hacer películas caseras, justo cuando se aproximaban los festejos patrios en el kinder³⁴ a donde asistía Lipe...y así quedó guardado el recuerdo de mi papá desfilando cuando tenía unos tres años³⁵.

Ese fue el principio de la relación de mi papá con los medios que almacenan recuerdos, situación que se volvió permanente en su vida. Gracias a ello pude ver imágenes de mi papá cuando era niño, de un festival del 10 de mayo en su primaria, de cuando iba en la secundaria, de la boda de mis padres, de mis

³¹ Mi padre refiere que existía un estudio donde cualquier persona podía llegar a grabar un disco, por supuesto, siempre y cuando pagara por el servicio. Este hecho puede apreciarse en algunas películas de los años cincuentas.

³² Este tipo de materiales son poco usuales, porque los niños en pocas ocasiones dejan algún tipo de constancia sobre su paso en el mundo, así que resultan valiosos para poder reconstruir la historia de la infancia.

³³ Lamentablemente, y dada la fragilidad del material en que fue realizada la grabación (un disco de 45 revoluciones de pasta), el disco se quebró hace un par de años, pero yo tuve la oportunidad de escucharlo varias veces.

³⁴ Si bien ahora llamamos “Jardín de Niños” a las escuelas donde asisten los pequeños de 3 a 5 años, en ese momento se conocían más como “Kindergarten” o “Parvularios”, siendo herencia de aquellos tiempos el que gente de esa generación los siga llamando “Kinder”, mi padre entre ellos.

³⁵ La cinta que estaba en ocho milímetros fue pasada a formato de DVD, el cual es parte del Archivo Familiar.

abuelos siendo jóvenes y de las fiestas que organizaba cuando era un adolescente. Y no sólo conocí imágenes, también pude escuchar su música favorita, pues cuando empezó a trabajar se dedicó a juntar discos de diferentes momentos de su vida.

Ese gusto por conservar recuerdos no se reflejaba exclusivamente en las fotografías películas y discos que almacenó, también estaba presente en su fantástica memoria, pues hasta el día de hoy es capaz de recordar fechas y detalles de una gran variedad de acontecimientos vinculados con su infancia, adolescencia y juventud.

Comentario al margen, me parece que pocas personas valoran el hecho de conservar este tipo de recuerdos como una forma de contribuir a hacer la historia, pues les parece que es algo cotidiano que a nadie interesa y que, por tanto, no tiene ningún valor.

Afortunadamente esta costumbre de guardar momentos lo conservó y cultivó cuando se casó y se hizo padre de familia, pues se encargó de almacenar en audio mis primeros llantos, mis primeras palabras y mi voz cuando ya hablaba en forma clara. Evidentemente no me llevó a grabar un disco como lo hicieran con él, a mí ya me tocó la época de las grabadoras de cassette portátiles, así que de este aparato se sirvió mi padre para seguirme a todos lados para conservar el recuerdo de mi voz³⁶.

³⁶ El cassette al que hago referencia fue regrabado en 1994, pues el soporte original se estaba dañando por no haberse conservado en condiciones apropiadas. Actualmente se está considerando hacer una copia en formato de CD.

También me fotografió desde que llegué a la casa, dormida, despierta, jugando, escondiéndome, sola, acompañada, llorando, riendo, de pie, sentada...Incluso se consiguió una cámara Polaroid, la cual permitía ver de manera inmediata la fotografía y fue con ésta que me enseñaron a captar momentos y personas especiales.



Una de las tomas con la cámara Polaroid.
Archivo Personal.

Cuando nací, la cámara que había captado a mi papá ya no era muy práctica, pues la película de ocho milímetros perforada por un sólo extremo estaba cayendo en desuso, así que la familia adquirió una cámara súper ocho y con ella mi papá me filmó varias veces, tantas como pudo conseguir cintas.



Esta es la cuna que un día fue de mi padre, luego fue usada por todos sus hermanos (tres en total, dos mujeres y un hombre), la cual ahora heredará mi hija. También en el ángulo superior derecho se aprecia su restirador, adquirido el 5 de febrero de 1967 (así de precisa es la memoria de mi padre en cuanto a las fechas).

También se encargó de guardar objetos antiguos para que yo los conociera. Es por ello que conocí su cuna, los tocadiscos de cuando era adolescente, monedas y billetes, las historietas que leía, la ropa que usaba, y cualquier cantidad de cosas que alguna vez había usado para estudiar y que esperaba que algún día yo también utilizara.

Y no conforme con todos los recuerdos “materiales” almacenados, también se encargó de hacerme una especie de “archivo memorístico” de la música que

estaba de moda cuando mi mamá era su novia, cuando se casaron, cuando me esperaban y cuando nació. ¡Realizó el archivo musical de los inicios de mi historia!

Así que mi papá, por andar “guardando recuerdos” para él y para su hija, se encargó de mostrarme que Clío estaba escondida hasta en el más recóndito de los sonidos, objetos e imágenes, pues todo cuanto me rodeaba podía contarme algo, una o muchas historias de la gente³⁷. Y lo único que tenía que hacer yo era acercarme a preguntarle a las cosas...



Mi papá en su primer año de secundaria. Parte de su conservación de recuerdos incluye, desde hace tiempo, reunirse con sus compañeros de esta época al menos cada dos años. Archivo Personal.

Esta fue la historia que me rodeó de pequeña, una historia llena de personajes diversos, temas variados y que se nutría de cualquier cantidad de materiales. A esta historia tuve que renunciar el día que comencé mi escolarización, cuando “formalmente” me enfrenté a la historia.

³⁷ En la actualidad, se promueve el uso de diferentes soportes que complementen la información que los documentos escritos dan de una cierta época, pues se considera que la mayoría de la veces lo escrito corresponde a una historia oficial, en tanto que las otras fuentes dan cuenta de aspectos más cotidianos y cercanos a las personas.

...Y Clío se volvió homogénea

“Y entonces llegaron ellos...me sacaron a empujones de mi cama y me encerraron entre estas cuatro paredes blancas...donde vienen a examinarme mis maestros, de mes en mes, de uno en uno y de ocho a dos”.

Memo
(Guillermo Argandoña S.)³⁸

Pasaba el tiempo, el camino escolar paulatinamente se vislumbró en mi horizonte. Mi formación, mi crecimiento, no podía restringirse al espacio del hogar donde, además, sólo habitaban adultos. Requería convivir con niños y niñas de mi edad. Necesitaba y ya era hora de ir a la escuela.

Empecé a mostrar curiosidad e interés en saber adónde llevaban a los otros chicos que veía caminar en la calle con sus papás o mamás todas las mañanas. Además insistentemente preguntaba a qué se refería mi tía cuando avisaba que se iba a estudiar. Se decidió entonces que ya necesitaba entrar al kínder³⁹.



Carmelita se las ingenió para que me permitieran participar en el festejo de Halloween, y de paso vio si era posible que yo estaba lista para entrar a una escuela.
Archivo personal.

Mi primera incursión en este espacio no fue tan traumática, pues se limitó a participar en una fiesta de *Halloween* a la cual me llevó mi abuelita para ver qué tan bien me comportaba y si no tenía problemas para avisar cuando necesitara ir al baño o para convivir con los demás niños. Gracias a que la prueba resultó satisfactoria, se hizo oficial mi ingreso a una pequeña

escuela particular cercana a casa de mis padres. Y allí comenzó la aventura...

³⁸ Memo (Guillermo Argandoña S.) “**La clase**”. México, El Instituto de Investigaciones de Problemas de Aprendizaje, 1992. s/p

³⁹ Si bien para ese momento ya se les conocía como Jardines de Niños, mis familiares todavía se referían a este tipo de escuelas como “kínder”.

Los primeros contactos con la escuela.

Si bien se considera que la asistencia al Jardín de Niños consiste exclusivamente en ir a jugar e iniciar la socialización de los infantes, debo decir que vista al tiempo mi incursión en esta primera escuela tuvo más bien la intención de irme aproximando a una nueva serie de reglas de convivencia y de trabajo para cuando ingresara a la escuela primaria.

La primera gran lección que marcó un cambio en las formas en que debía verse el mundo, y que luego incidiría profundamente en mi concepción de la historia, fue el cambio de la oralidad a la escritura. Me explico: en casa, como ya expliqué en apartados anteriores, prácticamente todo mi conocimiento se había construido a través de las narraciones de mi familia, para mí era bastante satisfactorio poder interactuar a través de la palabra hablada.



Como la escuela era nueva, era necesario llevar una banca (pupitre) para tomar clases, misma que se “donaba” al Jardín de Niños.
Archivo personal.

Si bien en casa existían libros de diferentes temáticas, para todos los que me rodeaban el conversar, tener un intercambio cara a cara con otras personas mediante la plática significaba vivir momentos que permitían conocerse aun más. Inclusive los momentos en que mi familia se sentaba a leerme eran el preámbulo de una charla posterior en la cual yo podía cambiar el final a la historia o podía crear y/o recrear los que me acababan de contar. Así, los cuentos como “La Caperucita Roja” podían tener un final diferente si yo cambiaba algunos elementos, o podía revivir a través de las narraciones momentos lejanos en el tiempo y en el espacio.

Sin embargo, cuando ingresé al kínder esa situación tuvo que cambiar, pues el hecho de que yo quisiera hablar todo el tiempo con todas las personas no era “apropiado”, ya que me convertía en un elemento distractor para mis compañeros que hacían su trabajo, amén –ahora lo sé- de aturdir a mi profesora con todo lo que le contaba. Todavía es una anécdota muy recordada el día en que la *miss* (modo por el cual llamábamos a la educadora) mandó llamar a mi mamá y le dijo que yo era “bien platicadora”, que me encantaba contarles sobre lo que hacía el fin de semana y acerca de cada programa y comercial que veía en la tele, pero que, lamentablemente, cuando yo hacía eso no permitía que los demás hicieran su trabajo pues los interrumpía o, de plano, tomaba sus cuadernos y les hacía las planas con tal de tener con quien charlar. Entonces le pidieron a ella que por favor me hiciera ver que a la escuela no se iba a platicar, sino a aprender a escribir, y que únicamente tendría oportunidad de hablar cuando la profesora me lo indicara. De esa forma la palabra hablada fue sucumbiendo ante lo escrito, ante lo que comenzaba a ser más “serio” y “formal”, elemento que más tarde impactaría fuertemente, como ya dije, en mi concepción sobre la historia.



Este era el único desfile que se relacionaba con alguna fecha histórica, pues los demás se trataban de celebraciones “populares”, como el Halloween o el Día de la Primavera.
Archivo personal.

Si bien la anécdota anterior tendría sus repercusiones sobre la manera en que habría de concebir a la historia, mi relación formal con Clío durante la estancia en el Jardín de Niños, se limitó a la participación en desfiles para conmemorar la guerra de Independencia de México, el coloreado de dibujos de soldados y lábaros el Día de la Bandera, aprender pequeñas

estrofas sobre el significado de los colores de la bandera nacional, así como las ceremonias de los lunes en las cuales cantábamos a voz en cuello:

“Bandera de tres colores
yo te doy mi corazón
te saludo mi bandera con respeto y con amor.
Es el saludo de un niño
que siempre ha de ver en ti
algo grande y respetado,
¡bandera de mi país!”⁴⁰,

para terminar prometiéndole a tan entrañable símbolo que haríamos nuestro mejor esfuerzo durante la semana a fin de parecernos a los héroes de la patria, como Hidalgo personaje a quien -según las *misses*- le debíamos algo que no terminaba de quedarme muy claro pero que a todas luces era muy importante, pues todos teníamos que aspirar a ser como él.

Curiosamente, ahora me percaté de que Benito Juárez no figuraba entre las personas a quienes debíamos parecernos. De hecho no recuerdo que durante alguna ceremonia se hiciera referencia a él, ni siquiera el 21 de marzo, día de su natalicio, pues para esa fecha en el kínder solamente se realizaba un desfile para celebrar el inicio de la primavera, al cual asistíamos disfrazados de algún animal o de flores.

En fin, con esta dinámica de hacer planas en silencio para aprender a leer y escribir, participar en ceremonias, dibujar y tratar de ser como algún héroe, se desarrolló mi estancia en lo que ahora llamamos “preescolar”.

Hasta este punto, la buena Clío que había conocido en casa podía acompañarme siempre y cuando no la hiciera aparecer durante el trabajo “serio”, es decir, podía vincularme con ella en el tiempo del recreo, algo que me ayudó a conocer y a reconocer a los demás, pues encontraba cosas y situaciones entre los otros niños y niñas con los cuales me identificaba y/o me daba cuenta de que era distinta.

⁴⁰ Si de alguna referencia sirve, la estrofa que entonábamos fue escrita por Rosaura Zapata, pionera de la educación para párvulos a principios del siglo XX <http://www.dawson.dsc.k12.ar.us/departments/dl/teachers/angelal/Spanish3/PDF/Poes%C3%ADa%20Mexicana.pdf>

Parecía que la escuela empezaba a hacer a un lado a la Clío de casa, pero todavía no era tan evidente la separación. Ese cambio se daría hasta que ingresé en la escuela primaria.

“Lo que sabes son sólo cuentos”: Clío en la escuela primaria.

Sabiendo ya leer, escribir, sumar, restar, sin dejar de ser “platicadora” y teniendo mis primeras aproximaciones al conocimiento de algunos héroes, pasé a la primaria.

Resultaría bastante complejo y extenso narrar como en cada grado Clío comenzó a homogeneizarse, por lo cual me limitaré a presentar algunos ejemplos que ilustran este proceso donde la historia fue transformándose y alejándose de mi vida diaria.

Antes de dar paso a la narración de la forma en la cual la historia que aprendí en la escuela primaria cambió mi relación con Clío, considero importante hacer una breve contextualización respecto a los programas de estudio que orientaron la educación de quienes cursamos la primaria durante la década de los ochentas.

Los niños de mi generación estudiamos siguiendo los planes y programas de estudio creados durante la Reforma Educativa de los años setenta, dentro de los cuales se establecía el trabajo por áreas programáticas, esto significa que llevamos las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y era en esta última donde se integraban la geografía, el civismo y, claro está, la historia. Durante el primer año no llevábamos ni libro de Ciencias Sociales ni de Ciencias Naturales, sólo utilizábamos libros donde se integraban todas las materias y que mostraban situaciones que nos debían resultar familiares (un salón de clases,

niños jugando, la familia, entre otras), pues se consideraba que se debía partir de nuestro entorno cercano, es decir, la familia, el barrio, la comunidad, para después llevarnos hacia el conocimiento de lugares lejanos en el tiempo y en el espacio.

Las ideas plasmadas dentro de los libros para los alumnos obedecían a la organización dictada por la tecnología educativa y, en el caso de los materiales de Ciencias Sociales, se suponía que también estaban orientados por la corriente del materialismo histórico, pues pretendían mostrar a la sociedad a través de sus actividades económicas y de las contradicciones que se dan entre diferentes clases sociales. Para lograr que los libros del alumno y del profesor cumplieran con esas especificaciones, se convocó a maestros en servicio, pedagogos, historiadores, diseñadores gráficos, geógrafos, y toda una serie de especialistas que fueron concentrados en el DIE-CINVESTAV para construir los materiales⁴¹.

Bajo estos preceptos teóricos se pidió a los profesores de educación primaria que le dieran clase a la generación que sería llamada “X” o “Generación Perdida⁴²”. Veamos lo que sucedió en la aplicación de la Reforma Educativa en el día a día dentro de las aulas.

Primer recuerdo: mi maestra de primer grado, la *miss* Leti⁴³, me pide mi cuaderno y pega en él un pequeño trozo de papel con las siguientes palabras:

[un número dos encerrado en un círculo] Don Francisco González Bocanegra autor de las marciales estrofas de nuestro Himno Nacional, nació [sic] el 8 de enero de 1824 en la ciudad de San Luis Potosí⁴⁴.

⁴¹ Gutiérrez, Juan Manuel. *La Reforma de 1972-1976*, en **Básica**, No. 4, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995. pp. 30-38; y Gutiérrez, Juan Manuel. *Reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria*, en **Educación**, 42, México, CONALTE, SEP, 1982. pp. 13-32

⁴² Se denomina así a quienes nacimos durante los años setentas y que nos caracterizamos por haber vivido cambios como el paso de la tele blanco y negro al televisor a color, ir de los juegos en la calle a los juegos en video, así como por la rebeldía conformistas y el eterno rechazo a todo lo establecido (religión, tradiciones, estructura familiar, etc).

⁴³ Me referiré a mis profesoras de primaria como *misses*, puesto que cursé este nivel en escuela particular y la costumbre era (y me parece que sigue siendo) dirigirse al personal docente de esta manera.

⁴⁴ Cuaderno de primer grado, 2 de abril de 1982, sin folio. Archivo personal.

Acto seguido me pide que lo lea en voz alta y, cuando termino, me dice que tengo que practicarlo durante las vacaciones, pues el día en que regresáramos lo iba a decir de memoria en la ceremonia.

Esta misma escena se repitió durante toda mi estancia en la primaria, y hablé de la vida de Ignacio Zaragoza, Emiliano Zapata, Miguel Hidalgo, Cristóbal Colón y varios otros héroes nacionales, los cuales invariablemente se repetían año tras año, ceremonia tras ceremonia. Era como tener un reparto fijo dentro de una historia en la que ya se sabía que habría un ganador y un perdedor.

Además, al finalizar la ceremonia, se nos hacía énfasis en la importancia de las acciones de las personas que habían sido nombradas en las efemérides, y que debíamos tratar de luchar por nuestro país como ellos lo habían hecho⁴⁵.

Lo más divertido es que los mismos personajes y las fechas con las que se vinculaban eran exactamente los que aparecían en mis libros o de quienes me dictaban grandes resúmenes, mismos que después debía ilustrar con ayuda de monografías. Resultaba que quienes eran dignos de ser mencionados en las ceremonias también lo eran de aparecer en los libros. ¿Qué nadie más había participado, por ejemplo, en la Revolución? ¿Qué nadie más sabía de esas mujeres a quienes se querían robar los revolucionarios y que eran defendidas con creolina? ¿Y si de verdad eso que me habían contado no era cierto o se trataba de un gran secreto que pertenecía a mi familia?

Así, de una historia familiar y cotidiana donde los personajes iban cambiando y de pronto eran espectadores y en otras eran jugadores, comencé a conocer una historia donde siempre eran las mismas personas quienes actuaban y tomaban decisiones como si se tratara de un guión que ya tenían aprendido de

⁴⁵ Cabe señalar, como dato curioso, que de pronto a mi me surgió la intención de hacer un recuento por un año de lo que se decía en cada ceremonia cívica, para luego compararlo con lo que se dijera en el siguiente ciclo escolar, pues estaba convencida de que, como en las misas, los comentarios y las lecturas serían invariablemente los mismos año tras año.

antemano. Desde la perspectiva de Karel Kosic, en la escuela me empezaron a mostrar que los individuos históricos eran aquellos que se inscribían en una historia monumental, llena de grandes batallas y de logros asombrosos, eran aquellos que concretaban los ideales de la humanidad para llegar a crear el mejor de los mundos posibles⁴⁶ y, por lo tanto, dentro de este selecto grupo ya no tenía cabida nadie de mi familia, pues su único gran mérito era haber vivido durante una época determinada, conservando ciertas costumbres, adoptando otras, y realizando sus actividades cotidianas, a veces intentando superar dificultades, a veces en medio de grandes alegrías...pero nada más.

De esta forma la Clío que me era propia y donde yo misma era participante activa empezó a desvanecerse y comenzó a dar paso a una historia formal y que se reservaba el derecho de admisión de quienes podían ser parte de ella.

Pero no fue ésta la única forma en que comenzaron a introducirme en la escuela a una historia donde

el personaje principal de la época moderna [era] “*der Schauspieler*” [...] aquel que se muestra en público, aquel que se exhibe ante una asistencia. El *Schauspieler* [que] necesita espectadores y todo lo que lleva a cabo está destinado a un público, [que] es un actor público cuya exhibición tiene en vilo a los espectadores⁴⁷.

donde quien construye la historia día con día no tiene cabida, también es posible detectar esta idea en recuerdos posteriores.

Segundo recuerdo. El Día de Muertos se acerca, la Miss Nere nos cuenta sobre la ocasión en que se ocultó bajo la mesa de la ofrenda para comerse unas frutas y vio y escuchó a su bisabuela hablando con los espíritus invitados para tal celebración.

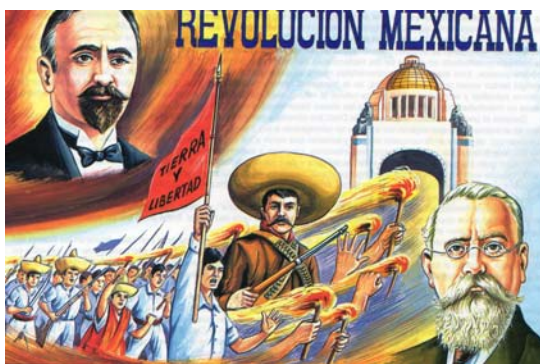
⁴⁶ Kosik, Karel. **El individuo y la historia**. Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1991.

⁴⁷ Kosik, Karel. *Praga y el fin de la historia*. Entrevista con Alain Finkielkraut, **Vuelta**, No. 207, México, Febrero 1994. pp. 9-13

Cuando termina su historia, aprovecho para platicarle a ella y a mis compañeros de segundo grado de primaria sobre mi propia bisabuela, de quien me habían dicho tenía la capacidad de comunicarse con seres del más allá y, alguna vez, recibió la visita de la mismísima muerte. Fue tanto el susto de doña Marciana -así se llamaba mi bisabuela- que cayó enferma y mi abuelo (su hijo), desesperado por no saber cómo ayudarla, le sugirió que en sueños se comunicara con la muerte para que le preguntara qué necesitaba de ella o si estaba buscando algo y quería que mi bisabuela le ayudara.

Fue entonces que doña Marciana tuvo el “legendario” sueño de la gran penca de nopal que crecía detrás de su casa, debajo de la cual estaba enterrada una enorme olla con monedas de oro. Después de esa visión, la muerte no volvió a aparecer, o al menos mi familia no se quedó a averiguar si regresaba, pues de inmediato buscaron la forma de mudarse de aquella casa. Como la única otra persona que supo de este sueño fue el sacerdote de la parroquia cercana, la anécdota cierra con las sospechas de que fue él quien desenterró el dinero escondido bajo el nopal.

Sobra decir que la historia me valió fama de buena narradora y que mis amiguitos comenzaron a buscarme en los recreos para que les contara más cosas “de terror”. Y también está de más comentar que sentí que Clío había logrado colarse para empezar a acompañarme en la escuela como lo hacía en casa.



Estos eran los personajes que sí eran parte de la historia y que aparecen en las monografías. De hecho, estos materiales no han cambiado

Sin embargo, esta ilusión se desvaneció muy pronto, pues a los pocos días, cuando la celebración de la Revolución Mexicana estaba cerca, la *miss* empezó a enseñarnos acerca de ese tema. Nos mencionó las causas, los nombres de los personajes y los logros de la lucha armada, al tiempo

desde mis años de estudiante de primaria.
Monografía de Ediciones RAF.

que nos decía qué anotar y que
necesitábamos ilustrar el apunte con

monografías⁴⁸. De pronto, en medio del dictado de nombres, a mí se me ocurrió levantar la mano y comentar: “¡A mi bisabuelo casi lo ahorcan durante la Revolución, pero cuando ya lo tenían con la cuerda en el pescuezo, llegó alguien que lo conocía y le dieron un salvo conducto para que lo soltaran y lo dejaran llegar a la casa!” La *miss* me dijo entonces que eso estaba bien que lo platicara cuando estábamos contando cuentos, pero en ese momento se trataba de la clase de historia, por lo tanto teníamos que anotar los nombres y las fechas de la gente que había hecho la Revolución.

Y así Clío volvió a ser desterrada del aula, teniendo como único espacio dentro de la escuela los tiempos de recreo entre los demás niños, y únicamente como mera forma de diversión, pues lo que había aprendido en casa como la historia en que participaban mis familiares se había convertido en una serie de cuentos que no encontraban cabida en la historia que tenía que aprender⁴⁹. De esta manera, la historia formal se seguía imponiendo, haciendo gala de héroes y sucesos que nada tenían que ver con mi realidad cercana.

Tercer recuerdo: en el libro de tercero leemos sobre los zapotecos y los mixtecos⁵⁰. Al finalizar la lectura, la *miss* nos pide que saquemos el cuaderno pues nos va a dictar un cuestionario que tendremos que resolver con la

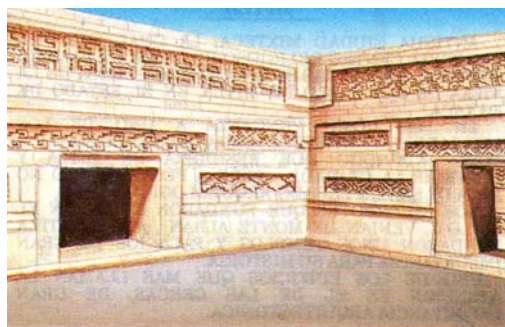
⁴⁸ Las monografías o “estampas” son hojas que tienen impresas, por un lado, imágenes de algún tema y, por el otro, información escrita que complementa lo que se ve en las ilustraciones. Se venden en las papelerías y debo decir que no han cambiado casi nada desde mis épocas de estudiante.

⁴⁹ Puede decirse que, a partir de este momento, me enfrenté a la idea que analizaron Hayden White y Michel De Certeau, quienes presentan a la historia como una construcción social determinada por factores como la economía, la política, la ideología, donde se establece qué elementos deben ser transmitidos a las nuevas generaciones para garantizar cierta identidad o para asegurar la permanencia de estructuras. De Certeau, Michel. **Historia y Psicoanálisis**. México, Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Sociales de Occidente, 2007. White, Hayden. **Metahistoria**. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

⁵⁰ Secretaría de Educación Pública. **Ciencias Sociales. Libro de Tercer Grado**. México, SEP-CONALITEG, 1979. Se consideraba el estudio de “Las antiguas culturas” en la cuarta unidad del libro, misma que se dividía en 5 temas: Los hombres del maíz, los olmecas, las culturas del altiplano (donde se consideraba a Teotihuacan), los mexicas y los zapotecos y mixtecos.

información que leímos en el libro. Poco antes de iniciar el dictado, levanto mi mano y comento que mis papás me llevaron a Monte Albán y a Mitla, que entré a las pirámides por túneles, me enseñaron una especie de trono y vi “como que las paredes de la iglesia junto a Mitla se parecían a las de las pirámides”. A la *miss* Silvia pareció no importarle demasiado y nos hace el dictado del cuestionario.

Luego nos pide que ilustremos con “estampas” de tarea y yo pregunto si puedo usar las fotos que me sacaron en las vacaciones, pero ella dice que se trata de ver cómo eran Mitla y Monte Albán cuando vivieron los zapotecos y mixtecos, no como es en ese momento. ¿Entonces los zapotecos y mixtecos ya estaban todos muertos? Me quise suponer que sí, pues ya todos los que vivían en los alrededores eran oaxaqueños...



MITLA

La *miss* prefirió que ilustrara con este tipo de recortes mi apunte que con las fotos que me tomaron mis papás al visitar Mitla.
Monografía de Ediciones Bob.

Si bien como comenté al dar un panorama de los programas vigentes en las primarias de México durante los años que cursé este nivel, se trataba de partir de lo más cercano al alumno para que comprendiera los temas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, evidentemente las experiencias de los estudiantes no eran del interés de la *miss*, ni consideraba que ellas pudieran ser de utilidad para el logro de tan altos objetivos

Resultaba entonces que la historia sólo podía aprenderse en los textos y en otros materiales “autorizados”, porque si uno acudía a los sitios donde ocurrieron los eventos no estaba conociendo el pasado, sino el presente del lugar y eso, evidentemente, no era “la” historia. Aunque de acuerdo con algunos historiadores

[la historia es] una ciencia también de lo social y de lo vivo, atenta al perpetuo cambio histórico de todas las cosas y directamente conectada, de mil y un maneras, con nuestro presente más actual, lo mismo que con nuestra vida social mediata e inmediata, en todas sus múltiples y variadas manifestaciones⁵¹.

supongo que a la *miss* eso le parecía irrelevante, pues a través del cuestionario únicamente le interesaba rescatar fechas, nombres de lugares y características generales de la vida pasada de los mixtecos y zapotecos.

Cuarto recuerdo: mis compañeros de quinto grado y yo estamos en el patio de la escuela, formando un círculo y ejecutando una coreografía de pasos al frente y atrás, manos arriba y al frente, al tiempo que decimos las siguientes palabras:

¡Oh Juárez tu nombre lo escribe la historia!
rotundo y solemne como eco de dios,
con lira de oro lo canta la gloria,
nosotros con himnos fervientes de amor.

Por cuna tuviste la abrupta montaña,
que azota el empuje del ronco huracán,
y ahora es más noble tu humilde cabaña
que rico y fastuoso palacio real.

Oscuro plebeyo, dejaste en la historia
grabado tu nombre con rayos de sol...
¡la Patria te debe su triunfo y su gloria
en tiempos nefastos de lucha feroz...

Entonces, inerme, la patria gemía;
lamentos de muerte vibran doquier;
la ola de sangre los campos teñía...
¡Tú, en tanto, sereno, luchabas con fe!

Por eso tu nombre, resuena en la historia
gigante y solemne, como eco de Dios;
¡con liras de oro, te canta la gloria!
¡Nosotros, oh Juárez, con himnos de amor!⁵²

⁵¹ Aguirre Rojas, Carlos Antonio. **Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?** México, Los Libros de Contrahistorias. La otra mirada de Clío, 2004. p.22

⁵² Estos versos, utilizados por varios profesores como poesía coral para el "Certamen Juárez", son una adaptación del "Himno a Juárez en su Primer Centenario. Himno escolar compuesto expresamente para el Primer Centenario del Gran Patricio", presentado en Febrero de 1906, con letra de Luis J. Jiménez y música de F. Ramírez Tello. <http://talamantescarrion.com/History/history%20index.html>

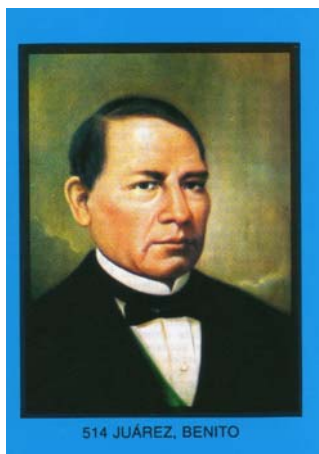
Obvio: el 21 de marzo se aproximaba y, aunque no estaba dentro de los temas del libro de Ciencias Sociales de quinto grado, la vida de Benito Juárez se convertía un contenido importante y mi grupo debía participar en la ceremonia diciendo la poesía coral recién citada.⁵³ Durante varios días, la vida de Don Benito Juárez nos ocupa, y conocemos desde su infancia en Oaxaca hasta la elaboración de las Leyes de Reforma, sin olvidar su triste fin a causa de una angina de pecho. Escribimos su biografía y la ilustramos con las ya consabidas “estampas”.

Todo ello puede parecer un ritual similar al que ya he descrito en recuerdos anteriores, pero el caso de Juárez tenía una variante muy particular: de ese prócer sí se mencionaba la infancia e incluso se nos mostraban imágenes de cómo, cuando niño, era “pastorcito” y, mientras cuidaba sus ovejas, tocaba una flauta de carrizo. Así, su figura tenía que servirnos de inspiración para ser como él al crecer, pues se nos remarcaba que, pese a su humilde origen, a través del estudio y la dedicación había logrado servir a la patria. No se trataba por ejemplo, como diría Ibargüengoitia, del caso de Hidalgo quien

Es de los pocos casos conocidos de personas que han seguido envejeciendo después de muertas. Fue fusilado a los cincuenta y ocho años, pero no ha faltado quien, arrastrado por la elocuencia diga: “Quisiera besar los cabellos plateados de este anciano venerable⁵⁴”.

⁵³ Es una situación muy común, aun en el siglo XXI, que a los pequeños de primero y segundo les toque participar en la ceremonia del 21 de marzo con cantos y rondas que festejen a la primavera, en tanto que los chicos de grados superiores se encargan de “los temas serios” como la expropiación petrolera (grupos de tercero y cuarto) y el natalicio de Juárez (quinto y sexto grados), además de que es a éstos últimos a quienes se les finca la responsabilidad de la participación en el certamen Juárez de poesía y oratoria.

⁵⁴ Ibargüengoitia, Jorge. **Instrucciones para vivir en México**. México, Joaquín Mortiz, 1999. p. 40



Aun cuando se nos hablaba de Juárez niño, por lo general este es el cromo que se muestra en los eventos en su honor.

Biografía de Ediciones RAF

panteón de aquellos que “forjaron nuestra nación”, pertenecen al género masculino y su gran obra la concretaron siendo ya adultos.

Y es que siempre se nos mostró (y se sigue mostrando hasta el momento) que la historia la hacen los varones de entre 30 y 50 años de edad, escasamente llegan a existir un par de mujeres (doña Josefa Ortiz de Domínguez y Leona Vicario, quizá) y el ejemplo clásico de niños que hicieron “algo” por su país es el de los Niños Héroes. De allí en fuera, sólo se encuentran hombres, pues el 98% del

¿Es que ningún otro héroe tuvo infancia? ¿No resulta trascendente que se conozca esa época de su vida, mas que en el caso de Juárez? ¿Y las mujeres no hicieron nada, siempre fueron seres pasivos? Porque las mujeres que yo conocía trabajaban o habían tenido vidas interesantes, como era el caso de mi abuelita. ¿Sería, acaso, que los héroes nacían adultos y con la mirada siempre puesta en salvar a la nación? ¿Y entonces lo que aprendí en casa sí son exclusivamente cuentos para los niños?

Y de esta forma aprendí en la escuela que la historia la hacen los hombres, los varones que aparecen en los libros de texto y de quienes luego se pueden hacer “estampas” para ilustrar los apuntes sobre su vida y su obra en beneficio de una nación.

Quinto recuerdo: Estoy en sexto grado y todo mi salón está decorado con los hermosos dibujos en pellón⁵⁵ que la *miss Carmelita* elaboró de los retratos de

⁵⁵ Para quienes no tienen mucho contacto con las maravillosas artes de la elaboración de materiales didácticos, el pellón es una tela con una textura muy cercana al papel, y que debido a ello es muy utilizada para la elaboración de grandes dibujos. Actualmente ya se venden lienzos de

algunos héroes nacionales, y que han permanecido allí durante varios meses “para que los veamos con frecuencia, recordemos sus rostros y podamos identificarlos fácilmente”. La *miss* considera que es importante el uso de imágenes en las clases de Ciencias Sociales, así que debemos tener muy bien ilustrados los cuadernos, con mapas y monografías de los temas que vamos viendo.

Liliana era una compañerita de salón. Débil visual, casi ciega, y a la que, sospecho, las imágenes le dicen poco o prácticamente nada, pero a la *miss* parece no interesarle este detalle y siempre la regaña porque sus cuadernos están desordenados y pega desordenadas las “estampas”.

En el grupo también se encuentra Israel, quien a pesar de su nombre de pila y haciendo honor a su apellido de origen nipón, durante los días en que vemos el tema de la Segunda Guerra Mundial, considera que Hitler era un gran tipo, inteligente y que tenía razón en organizar una guerra en la cual se aliara con Japón. Evidentemente, a la *miss* eso no le parece, pues Hitler dañó a mucha gente y es un villano, junto con los países que conformaron el Eje. Nosotros debíamos estar del lado de los Aliados, pues en ese grupo peleó México y fueron quienes liberaron a Europa del holocausto originado por Alemania. Pero, ¿por qué mi compañero se colocó del lado de los “malos”? Quizá ayude a encontrar la respuesta el conocer el primer apellido de mi compañero: Kono, que era como todos nos dirigíamos hacia él, inclusive la *miss*. Su nombre de familia y sus rasgos físicos nos indicaban que su origen era extranjero, de hecho se trataba del hijo de un profesor universitario japonés, quien nunca supimos exactamente cómo había llegado a México. De allí que él considerara desde otra perspectiva la Segunda Guerra Mundial.

pellón impresos con ilustraciones de las más diversas fechas cívicas, pero en los años ochenta, cuando estudié la primaria, era indispensable saber dibujar para poder hacer los materiales en esta tela.

Y ya que hago referencia a este contenido contemplado dentro del libro de sexto grado⁵⁶, debo decir que se trataba de un tema que nos llamaba mucho la atención a todos, pues se trataba de una gran guerra con la cual estábamos “familiarizados” por medio de programas de la televisión y comentarios hechos por los hermanos mayores de algunos compañeros, quienes ya habían estudiado el tema y platicaban sobre cosas horribles como los hornos donde cremaban gente, de la bomba atómica, y alguien mencionó que una niña había escrito un libro, un diario, donde decía lo que había sentido de estar encerrada durante la guerra⁵⁷.

Así que parte por morbo, parte por curiosidad de saber si lo que nos decían otros o lo que veíamos en la tele y lo del libro era cierto, queríamos estudiar sobre la guerra.

Sin embargo, cuando el gran día llegó, todos nos llevamos un buen chasco, pues lo único que nos dedicamos a revisar fueron las biografías de los grandes personajes, como Hitler y Mussolini, las batallas, las fechas, las alianzas y, eventualmente, la cantidad de muertos en Europa. Cuando preguntábamos sobre lo que nos habían dicho, la maestra respondía vagamente a nuestras dudas, para de inmediato regresar a lo que decía el libro.



Aprender sobre la vida de estos **hombres** era lo relevante al estudiar el tema de la Segunda Guerra Mundial.

Monografía sin editorial, Archivo personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala

⁵⁶ Secretaría de Educación Pública. **Ciencias Sociales. Libro de Sexto Grado.** México, SEP-CONALITEG, 1979. La Segunda Guerra Mundial era el primer tema de la unidad VI, titulada “Guerra, sociedad y cultura”, donde también se contemplaban los contenidos “Cambios científicos y tecnológicos” y “La revolución artística del siglo XX”.

⁵⁷ Evidentemente se trataba del **Diario de Ana Frank**, y a raíz de que lo conocí comencé a escribir mi propio diario personal, con la idea de que un día también la gente supiera sobre la vida de una niña de mi época.

El examen que nos hicieron constaba de preguntas como: ¿Qué países integraban el Eje?, ¿en qué año inició la Segunda Guerra Mundial?, ¿en qué año terminó la Segunda Guerra Mundial?, ya fuera planteadas de esta forma o en la variante de opción múltiple.

Todos nos quedamos con la curiosidad de lo que nos habían dicho, y yo en lo personal quería saber si la niña del diario había sido real o se trataba de otro “cuento” que no era parte de la historia que teníamos que aprender en la escuela.

En este recuerdo se encierran muchas cosas, siendo la más interesante para los fines del presente trabajo el hecho de que la diversidad había sido desterrada del salón de clases, ya que la *miss* se empeñaba en que todos aprendiéramos de la misma forma los contenidos:

- ⊕ Caso de mi compañera débil visual a quien el método de “las estampas” no le aportaba ningún beneficio. Dicho sea de paso, nos “enseñaron” a hacerla a un lado, pues siempre se remarcaban características de ella como su apariencia, su desorden en el trabajo y que no hablaba de manera clara. De esta forma aprendí por partida doble que quien es diferente no merece un lugar entre los “normales”.
- ⊕ Caso de mi compañero de origen japonés, quien debía tener una versión distinta de la guerra, misma que era desechada por no ser “la oficial”. Con esto quedaba fuera la idea de que, quizá, existían historias distintas, que no había **una** historia y que no existía un grupo de héroes y otro de villanos, pues de un mismo hecho hay más de una versión que varía dependiendo de quien la cuente.

Además, nuestra maestra no le daba gran importancia a nuestros intereses sobre un tema, pues éstos no correspondían a lo que estaba estipulado dentro de

los planes de estudio y, por tanto, ello implicaría hacer una desviación en el cumplimiento de los objetivos que a ella se le exigían (recuérdese que estaba orientada por la Tecnología Educativa, donde lo importante era partir de lo cercano e interesante para los estudiantes).

Como puede observarse a través de estos cinco sencillos recuerdos, mi relación con Clío se rompió a lo largo de la escuela primaria, dando paso a una relación fría con la historia escolar, una disciplina que me excluía a mí, a mis pares y a mi familia. No era gratuito que, cuando cualquier adulto nos preguntara cuál era nuestra materia favorita pocos respondieran que Ciencias Sociales, salvo que alguno de nosotros encontrara especial placer en recortar las “estampas”, hacer mapas y aprender de memoria montones de nombres y fechas, pues ese resultaba el único atractivo de la materia.

Pero mis profesoras, las *misses* que me dieron clases durante esos seis años no nos enseñaban Ciencias Sociales de esa manera porque fueran malas, perversas o cretinas. Se trataba de algo que ellas habían aprendido así y que consideraban como secundario a nuestra formación, pues lo importante era que domináramos el uso de la lengua escrita y la aritmética. Muestra de ello es la cantidad de ejercicios que llegábamos a realizar de Español y Matemáticas, contra lo que hacíamos de las demás materias⁵⁸.

Inclusive, al prepararnos para el ingreso a la secundaria, la guía que se nos solicitó para tales efectos constaba exclusivamente de ejercicios de lenguaje y de una serie muy amplia de problemas matemáticos. No es gratuito que, años más tarde, encontrara en una revista de educación el siguiente comentario del director de una escuela primaria: “Lo importante es que los niños aprendan a leer, escribir

⁵⁸ Al revisar el archivo de mis materiales escolares desde primaria hasta la Normal, puedo darme cuenta de que el 95% de los ejercicios, exámenes y cuadernos corresponden a las materias de Español y Matemáticas, contra el 3% dedicado a Ciencias Naturales y el 2% que hace referencia a las Ciencias Sociales. Inclusive, dentro del paquete de exámenes de quinto grado, existen unidades en las cuales no se hizo examen ni de Naturales ni de Sociales, y no se hacía examen de exploración de ninguna de esas dos materias, pues no se consideraba importante el conocer los antecedentes de éstas.

y hacer cuentas en la primaria. Lo de Naturales y Sociales pueden aprenderlo en cualquier monografía”.

Además, y en defensa de las *misses*, es conveniente considerar que si bien se suponía que los libros tenían un enfoque marxista, las maestras que me dieron clase en la escuela primaria habían estudiado la Normal saliendo de la secundaria, por lo cual dudo que alguien les hubiera hablado sobre Marx y su perspectiva de las ciencias sociales, y si habían escuchado hablar de marxismo, muy probablemente lo asociarían con el comunismo y los efectos negativos, “peligros”, que éste significaba en el México de los años sesenta (las profesoras que tuve en la primaria tenían, en aquel momento, entre 25 y 30 años, por lo cual es muy probable que hubieran conocido el movimiento estudiantil de 1968 de manera cercana). Por si eso fuera poco, dos de ellas habían sido educadas en escuelas religiosas, formación que incluía sus estudios para convertirse en profesoras, lo cual las alejaba bastante del enfoque marxista.

Y a pesar de esta aparente ruptura con Clío, yo todavía consideraba que los niños éramos parte importante de la historia, pues de algún sitio saqué la idea de que debíamos hacer patente nuestro paso por ese último salón en que estuvimos en la primaria, el salón de sexto grado, pues las generaciones futuras debían saber quiénes habíamos sido los primeros en estudiar allí, así que empecé a escribir una carta, en hoja rayada, con un plumón rosa, que decía: “En este salón estudiaron los alumnos de la primera generación de esta escuela. Sus nombres eran...⁵⁹”. Desde mi perspectiva, nosotros éramos parte de la historia de ese lugar y merecíamos ser recordados.

⁵⁹ “En este salón...”, s/f, carpeta Escrituras Libres de la Primaria, sin folio. Archivo personal.

“La ciencia es la verdad”: la Historia de la escuela secundaria.

Entre 1987 y 1990 cursé la secundaria y debo decir que pocas cosas cambiaron en mi relación con la historia que iba aprendiendo en la escuela: a) continuaba estudiando historia integrada en el área de Ciencias Sociales⁶⁰; b) me seguían pidiendo que aprendiera nombres de personajes, fechas y hechos relevantes, en realidad se trataba de lo mismo que había visto en la primaria, pero en ocasiones me aumentaban la cantidad de datos que era necesario memorizar, y c) los lunes había ceremonia con efemérides y los exámenes seguían siendo prácticamente iguales.

Sin embargo, durante los tres años sucedieron algunas situaciones que me llevaron a cuestionarme sobre lo que era la historia y a llevarme a una concepción de la disciplina como algo que le estaba vedado al común de las personas.

El primer acontecimiento se dio a mediados de abril de 1988, durante el primer año que cursé este nivel, cuando se nos avisó que para el mes de mayo se haría una “celebración tradicional” en esa escuela: la conmemoración de la Batalla del 5 de Mayo de 1862, misma que había ganado el ejército mexicano, derrotando al contingente francés, el más poderoso en el mundo en aquellos momentos.

La celebración consistía en la presentación de un examen en el cual debíamos demostrar que conocíamos a profundidad lo sucedido en la mencionada batalla, y se dividiría en tres etapas: en la primera toda la escuela presentaría el examen, el mismo día y a la misma hora (lo que significaba que alrededor de 700 adolescentes estarían resolviendo la misma prueba al mismo tiempo). De los resultados obtenidos en esta primera etapa se seleccionarían los tres mejores

⁶⁰ Se comentaba entre los profesores de la escuela secundaria, y luego escuché este mismo argumento en la Normal, que las escuelas diurnas cuyo número de registro estuviera entre el 1 y el 100 llevaban el programa por asignaturas, en tanto que las que iban del 101 en adelante estudiábamos bajo la lógica de las áreas, lo que significaba que en Ciencias Naturales debíamos ver Física, Química, Biología y Geografía, en tanto que en el área de Ciencias Sociales se concentraban el Civismo, la Historia y la Geografía.

promedios de cada grado, quienes pasarían a la etapa dos, consistente en presentar de nueva cuenta el examen, el mismo de la primera etapa, aunque con algunos detalles más sobre la historia del 5 de mayo. Evidentemente, los tres que obtuvieran la mejor calificación de esta segunda etapa pasarían a la gran final, la cual era una nueva prueba, que ahora se aplicaría de manera oral frente a un jurado conformado por profesores de la secundaria. La premiación de esta última fase se realizaría durante la ceremonia cívica en la cual se hablaría sobre la Batalla del Cinco de Mayo (¡por supuesto!).

Dos grandes preguntas pueden surgir al lector en este momento:

- 📖 ¿Por qué, en esta escuela en particular, era tan importante el recordar este acontecimiento?
- 📖 ¿Qué nos preguntaban en el examen?

La respuesta a la primera cuestión era sencilla: el director de la secundaria (me parece que únicamente lo era del turno matutino, donde yo estudiaba) era de origen poblano, para ser exactos venía de Tetela de Ocampo⁶¹, en el Estado de Puebla. Por lo tanto, al ser la Batalla del 5 de mayo uno de los momentos cumbres de la historia de México, y como este hecho se había desarrollado en su estado natal, el director consideraba que era muy buena opción para rendir honores a Puebla y que los estudiantes tuviéramos una lección de historia de México al mismo tiempo, darle relevancia a la batalla a través de un concurso de conocimientos sobre la misma.

En cuanto a la segunda interrogante, el examen incluía, como primer aspecto, el transcribir de memoria el parte de guerra que Ignacio Zaragoza envió el 5 de Mayo para que el presidente estuviera enterado de la victoria del ejército mexicano sobre el invasor francés, mismo que reproduzco a continuación:

⁶¹ En la actualidad Tetela ha adquirido la categoría de ciudad y es el hogar del Archivo Histórico Particular de la Familia Molina Bonilla, donde se encuentran alojados importantes documentos sobre la Guerra de Reforma y del Segundo Imperio.

Puebla, Mayo 5 de 1862. Puebla a las cinco y cuarenta y nueve minutos de la tarde. General Ministro de la Guerra. Las Armas del Supremo Gobierno se han cubierto de gloria; el enemigo ha hecho esfuerzos supremos por apoderarse del la plaza, que atacó por el oriente de izquierda y derecha durante tres horas; fue rechazado tres veces en completa dispersión y en estos momentos está formando su batalla fuerte de cuatro mil y pico de hombres, frente al cerro de Guadalupe, fuera de tiro. No lo bato como desearía, porque el Gobierno sabe que para ello no tengo fuerza bastante. Calculo la pérdida del enemigo, que llegó hasta los fosos de Guadalupe en su ataque, en 600 y 700 entre muertos y heridos; 400 habremos tenido nosotros.

Sírvase dar cuenta de este parte al Ciudadano Presidente de la República.
Libertad y Reforma. Cuartel General en el Campo de Batalla
General Ignacio Zaragoza.

Señor Presidente, estoy muy contento con el comportamiento de mis generales y soldados. Todos se han portado bien. Los franceses han llevado una lección muy severa; pero en obsequio a la verdad diré que se han batido como bravos, muriendo una parte de ellos en los fosos de las trincheras de Guadalupe. Sea para bien, señor Presidente. Deseo que nuestra querida patria, hoy desgraciada, sea feliz y respetada de todas las naciones. Ignacio Zaragoza⁶².

Cuando la maestra de Ciencias Sociales nos dictó el parte de guerra, hizo particular hincapié en el hecho de que se trataba de un ¡¡telegrama!!, es decir, las palabras que nos estaba diciendo que anotáramos en nuestros cuadernos y que debíamos memorizar estaban contenidas en un documento escrito por un personaje que había contribuido a que nuestro país fuera libre, que era a partir de este tipo de cosas “con lo que se escribía la historia”. Recuerdo que alguno de mis compañeros se atrevió a decir que entonces, si él guardaba un telegrama que le mandaran sus tíos, después de muchos años podría servir para “escribir la historia”, a lo cual la profesora contestó que sí, siempre y cuando hubiera hecho algo tan importante por el país como lo que había hecho el general Ignacio Zaragoza, si no sólo sería un triste papel.

El resto del examen consistía en responder a preguntas como quién dirigía al ejército francés que invadió el territorio mexicano, qué era el Ejército de Oriente, quién era presidente de México cuando se dio la segunda intervención francesa, qué puesto ocupaba el general Ignacio Mejía, con quién se suscribieron los

⁶² Aunque intenté recordar lo aprendido en la secundaria, debo reconocer que sólo recordé las palabras iniciales y tuve que recurrir a otros medios para colocar íntegras las palabras del parte, específicamente a la página: <http://www.oem.com.mx/tribunadesanluis/notas/n689123.htm>

Tratados de Soledad, y así por el estilo. La prueba incluía también imágenes de algunos de los protagonistas de la Batalla, a quienes debíamos identificar para colocar los nombres correctos y otros datos que se nos solicitara sobre ellos, como el cargo que ocupaban en el momento de la Batalla. Los “retratos”, por supuesto, eran réplicas de las ya famosas y consabidas “estampas” que desde la primaria comenzaron a ilustrar mis apuntes de historia.

De esta experiencia aprendí dos cosas sobre la historia (y honestamente, pese a las buenas intenciones del director de darnos una gran lección de historia patria, me temo que nada tenía que ver con el desarrollo de los acontecimientos del 5 de mayo de 1862): la primera fue que definitivamente el asunto de la historia no era de mi interés, pues se trataba de memorizar demasiados datos, y entre tantos nombres, fechas y batallas yo me sentía perdida, al grado que unos días antes de presentar el examen de la segunda etapa, pues yo había resultado una de las “afortunadas” en tener más aciertos de primer grado, me enfermé y ya no pude asistir para seguir compitiendo, afortunadamente.

La segunda cosa que me quedó clara con esta experiencia fue que de verdad lo que me habían contado en mi casa sobre la Revolución y la vida en México durante los años en que los miembros de mi familia habían sido niños, adolescentes y jóvenes adultos no era historia, pues nada de eso aparecía en los libros, nada estaba escrito en ningún texto de la escuela porque no habíamos salvado a la nación de invasiones extranjeras, no habíamos inventado algo ni habíamos hecho algún acto heroico como arrojarnos envueltos en una bandera para salvarla de los enemigos. ¡No éramos dignos de aparecer en ningún manual de historia, ni de que se hicieran monografías, ni “estampas” de alguien de la familia!

Esta idea de que la historia, para ser historia, tenía que estar escrita y, además, tratarse de la gente que aportaba hechos importantes a la construcción de un país me hizo echar por la borda un proyecto que empecé a acuñar desde

que iba en la primaria y que pensaba concretar en la adolescencia: escribir un libro (no sabía si novela, cuento o en que estilo, pero iba a ser un libro) en el que hablara sobre lo que hacíamos en la escuela secundaria, para que un día otras personas supieran lo que éramos los adolescentes que habíamos estudiado en la Escuela Secundaria Diurna 253 durante los últimos tres años de la década de los ochenta. Pero con lo que ya me habían dicho que era la historia, recapacité y me dije a mi misma que el esfuerzo no valía la pena, después de todo nada me garantizaba que alguien de mis compañeros o yo misma fuéramos a ser en un futuro próceres de la patria y, entonces, a nadie le interesaría leer lo que hubiera escrito⁶³.

Así, la sombra de Leopoldo Ranke⁶⁴ cubrió a la amiga Clío, a aquélla que un día me había mostrado que todos podíamos charlar con ella, pues la historia se volvió el relato de los hechos tal y como habían sucedido, pero en esos hechos debían participar los únicos verdaderos individuos históricos, los que fueran forjando con sus obras la historia monumental.

Otro hecho que me llevó a darme cuenta de que la historia era una disciplina cerrada se dio durante el segundo y tercer grado de la secundaria, curiosamente asociado con materias de corte estético: Música y Literatura.

En segundo año, cada vez que iniciábamos un nuevo tema, la profesora de Español (donde teníamos que ver aspectos de literatura antigua del mundo) nos pedía que copiáramos de alguna monografía o libro los antecedentes históricos de la literatura que estudiaríamos. Así, cuando íbamos a revisar el Poema de Gilgamesh, nos dejó de tarea buscar el mapa del lugar donde se hubiera ubicado la cultura que escribió el poema (Mesopotamia), algunas de sus aportaciones al

⁶³ Diario personal, nota del 21 de febrero de 1989. Archivo personal.

⁶⁴ “[Leopoldo von Ranke] practicó y propugnó la búsqueda exhaustiva de documentos archivísticos originales, su verificación, autenticación y cotejo mutuo, y su utilización como base fundamental y en la medida de lo posible exclusiva, de la narración histórica [...]: el esfuerzo metódico de investigación archivística permitiría establecer los hechos y proceder a reconstruir una imagen real y verdadera, objetiva, del pasado tal y como «realmente sucedió»”. Moradiellos, Enrique. **El oficio de historiador**. México, Siglo Veintiuno Editores, 1998. p. 33

mundo, nombres de gobernantes y, claro está, que de una monografía recortáramos muestras de su arte. Y lo mismo hicimos cuando vimos la obra de Homero (la *Ilíada* y la *Odisea*), la Biblia, el *Ramayana* y el *Popol Vuh*, entre otras.



Las monografías, que yo asociaba con historia, tenían cabida en la clase de Español, pero únicamente para ilustrar.

Monografía de Ediciones Helma.

Curiosamente, en forma paralela, dentro de la clase de Ciencias Sociales estábamos viendo las mismas culturas de las cuales estudiábamos la literatura en la clase de Español. Pero cuando se me ocurrió hacer un comentario sobre el contenido de la *Odisea* en la clase de Sociales, mi maestra me dijo que “eso era una cuestión literaria, muy útil para la clase de Español pero no

para Ciencias Sociales, donde hablábamos de cosas de ciencia, de la ciencia de la historia”⁶⁵. Entonces, yo que había ido resolviendo mis tareas de Español sobre las culturas haciendo uso del libro de Ciencias Sociales, dejé de pronto de hacerlo, no fuera a suceder que mi maestra de Español de pronto se diera cuenta de que le estaba colocando datos de Historia en su cuaderno y me fuera a regañar. Y en definitiva dejé de hacer comentarios sobre la literatura de las culturas en la clase de Ciencias Sociales, porque de todas formas lo que interesaba eran los nombres y las fechas.

Una situación parecida sucedió durante el tercer año en la clase de música. Para poder aprobar el año debíamos presentar, además del trabajo semanal, dos trabajos especiales, uno de los cuales consistía en la búsqueda y respectiva copia de las biografías de aproximadamente cien músicos de varios países y épocas.

⁶⁵ Como un comentario al margen debo decir que mi papá se encargaba de proveerme de historietas sobre las obras clásicas de la literatura mundial, las cuales yo empezaba a relacionar con lo que me enseñaban de historia en la escuela secundaria, aunque nunca le revelé a mis profesores de donde obtenía algunos datos, ya que sabía que no iba a ser muy bien visto que yo dijera que mi fuente eran materiales como “*Hombres y Héroe*s” o “*Novelas inmortales*”, ambos cómics publicados por Novedades Editores.

La maestra se encargó de darnos la lista de los personajes y nosotros teníamos alrededor de cinco meses para entregarle el compendio de biografías, debidamente copiadas a mano, con tinta negra y, de ser posible, con una imagen de cada uno de los músicos.

Acostumbrados como estábamos ya para ese entonces a resolver todo a partir de las famosas “estampas”, recurrimos en primera instancia a este recurso. Pero se trataba de cien personas, algunas de las cuales, como Arcangelo Corelli o Domenico Scarlatti, resultaban tan desconocidas para los encargados de las papelerías como para nosotros, e incluso varios recibimos el comentario “seguro lo copiaste mal y por eso no encuentro la biografía”, por parte de quienes nos despachaban en las tiendas.

Como se nos empezaba a agotar el tiempo y a base de estampas únicamente llegábamos a coleccionar la mitad de la tarea, el grupo decidió cambiar de estrategia: necesitábamos buscar en libros. El problema es que ninguno tenía idea de qué hacer para localizar un material adecuado, que nos ayudara a resolver la tarea. Así, alguien del salón comenzó a sacar conjeturas para determinar qué libro nos ayudaría y gracias a sus maravillosas y sesudas reflexiones todos llegamos a una conclusión genial: si quieres saber de gente que hace música, debes conseguir un libro que hable de música y ese tipo de libros sólo pueden encontrarse en un lugar: en una escuela de música. ¡Lo teníamos! ¡Podíamos terminar la tarea sin problema! Pero también alguien tuvo que terminar con ese momento de triunfo cuando de su boca salió el comentario: “¿Y qué libro van a buscar? Porque todos los músicos que nos dijo la maestra ya se deben haber muerto, ¿no? Porque por eso nos los enseñan en la escuela, porque ya se murieron y antes de eso escribieron música importante, ¿no? Entonces deben de estar en un libro de historia”. El abucheo que recibió quien hizo esa observación fue general, en primer lugar por acabar con el momento de gloria del grupo y, en segundo, porque únicamente a alguien con poco talento se le podía ocurrir que un libro de historia pudiera contener datos sobre música. ¿Pues qué esa persona no

había aprendido que la historia era sobre guerras, gobernantes, territorios que se pierden en guerras, y de muertes de gobernantes que causan el inicio de las guerras, y de gente que salva países justamente a través de guerras? ¡Era el colmo de la ignorancia! ¡La historia era una cosa y la música y sus antecedentes otra muy diferente!

Y así, ignorando esa interrupción poco afortunada, se decidió que se seguiría con el plan de ir a una escuela de música, para buscar un libro de vidas de músicos y terminar la tarea. Porque, después de todo, ya en tercer grado de secundaria nos quedaba muy claro que la historia no se podía mezclar con las artes o con alguna otra materia, pues la historia era una ciencia muy seria que nada tenía que ver con lo demás que veíamos en la escuela o fuera de ella. Ya habíamos aprendido que la historia merecía su lugar aparte, excepto en las grandes celebraciones donde cantábamos canciones especiales⁶⁶ para conmemorar algún gran acontecimiento, pero eso era una situación diferente.

La conclusión de esta aventura fue que “la comisión designada” buscó en la Escuela Nacional de Música y acabaron consultando libros de historia de la música y algunas enciclopedias. ¿Entonces había una historia de la música? ¿Y sería la misma que la que nos enseñaban en ciencias sociales? Por si acaso, por si estábamos cometiendo algún desacato al usar libros de historia para una tarea de música, mejor guardamos el secreto del lugar del que habíamos sacado la información, no fuera a ser que nos bajaran puntos por ello o de plano no nos recibieran el trabajo.

Un último hecho dejó en suspenso mi relación con la historia durante mi paso por la escuela secundaria, y se trató de la caída del Muro de Berlín, pues

⁶⁶ Resulta curioso que durante los tres años que estuve en la secundaria, siempre las primeras páginas del cuaderno de música contenían la letra, glosario e historia del “Himno Nacional Mexicano” y del “Toque de Bandera”; el “Canto a los Niños Héroe”, el “Corrido a la Independencia”, el “Canto a la Raza” y el “Himno a la Revolución”, todo debidamente ilustrado con recortes de monografías, claro está. Cuaderno de Música de 3er. Grado. Sin fecha. Archivo personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

cuando cursaba el tercer año el proceso de instauración de la Perestroika⁶⁷, el intento de Gorbachov por modernizar el sistema soviético, estaba bastante avanzado y comenzaba a hablarse del fin del bloque comunista que traería, como una de sus consecuencias, la caída del Muro de Berlín.

Como durante el tercer grado nos enseñaban historia contemporánea, uno de los temas que debíamos estudiar era la situación reciente de los países que integraban los bloques capitalista y socialista, lo cual significaba conocer la ubicación geográfica, orografía, hidrografía, el nombre del gobernante en turno, tipo de moneda, bandera, producción industrial y agrícola, minería y, evidentemente, si estaban alineados al bloque socialista o a la sociedad capitalista. El tema lo vimos con exposiciones, pues cada quien tuvo que escoger un país para hablar de él y hacer una pequeña monografía escrita del mismo (trabajo que, como ya era tradición, era extraído de las “estampas” y las monografías de papelería).

El día que tocó la presentación de Alemania Occidental, a mi me pareció acertado preguntarle a la profesora si era algo histórico lo que se decía sobre la caída del Muro de Berlín, a lo cual me respondió que eso eran noticias y que en realidad era imposible que se fuera a hacer una sola Alemania, pues el socialismo era muy fuerte y difícil de vencer. Cuando se me ocurrió decirle que, como yo lo veía, las cosas no podían permanecer iguales siempre, entonces el Muro iba a tener que desaparecer en algún momento, además, si habíamos estudiado sobre la división de Alemania en su clase (es decir, en la parte que nos daban de historia dentro de Ciencias Sociales), no entendía porque no podía ser parte de la historia el que empezara a comentarse que Alemania fuera a volver a ser una sola. La discusión terminó con un “eso no va a suceder” de mi profesora y continuamos con las exposiciones.

⁶⁷ Hago referencia a la Perestroika como un proceso pues retomo la concepción que Jean Meyer plantea en su libro titulado “Rusia y sus imperios”. Meyer, Jean. **Rusia y sus imperios**. México, FCE, 1997. El apartado correspondiente a los cambios instaurados por Gorbachov comprende de la página 470 a la 504.

Sin embargo, el tiempo me daría la razón, pues entre el 9 y el 10 de noviembre de 1989 el Muro de Berlín cayó y comenzó la reunificación de Alemania.

De esta forma, mi paso por la escuela secundaria me había dejado la idea de que la historia

- ☞ Servía para enseñarnos sobre la vida de personajes importantes cuyo ejemplo debíamos seguir, puesto que gracias a ellos se había construido México (historia didáctica⁶⁸).
- ☞ Era una ciencia y en razón de su especificidad como ciencia social, debía estar hecha con documentos escritos, ya que éstos la hacían verdadera y no nada más cuentos que se transmitían de boca en boca⁶⁹.
- ☞ No debía mezclarse con otro tipo de conocimiento, pues en ella únicamente cabían los datos de batallas, tratados, nombres de gobernantes y/o militares, la ubicación geográfica de lugares y fechas, muchas fechas.
- ☞ Exclusivamente se ocupaba de los hechos pasados⁷⁰.

Con estas ideas salí de la secundaria, convencida de que podría llegar a dedicarme a muchas cosas en la vida, menos a la historia o a cualquier cosa que tuviera que ver con ella.

⁶⁸ “Historia didáctica, de bronce, adoctrinante, *magister vitae*, reverencial, panegírica [...] que recupera valores del pasado para venderlos a los hombres del presente. En otros tiempos se le utilizó en la industria hacedora de santos; hoy se usa mucho más en la industria encargada de hacer héroes nacionales sumisos”. González, Luis. **El oficio de historiar**. México, El Colegio de Michoacán, 1999. p. 86

⁶⁹ Moradiellos, *op cit*, p. 33

⁷⁰ Sin embargo, para ese momento entre los historiadores se había iniciado ya la discusión sobre el fin del paradigma moderno de la historia, mismo que se concretaría en 1992, con la obra de Francis Fukuyama titulada “El fin de la historia y el último hombre” (Fukuyama, Francis. **El fin de la historia y el último hombre**. México, Planeta, 1992). Este debate también sería retomado por teóricos como Georg G. Iggers, quien realiza una revisión desde la objetividad científica de la historia del siglo XIX, hasta los cambios posmodernos de la disciplina, los cuales incluirían el considerar al presentismo como una nueva perspectiva para estudiar la historia, situando como un parte aguas justamente a la caída del Muro de Berlín, hecho que ayudó a reconsiderar el buscar nuevos enfoques para el estudio de la historia. Iggers, Georg G. **Historiography in the Twentieth Century**. Middletown, Wesleyan University Press, 1997.

Destellos de otra historia: el paso por el bachillerato.

El paso de la secundaria al bachillerato implicó seguir conservando una serie de costumbres de las cuales pensé me iba a librar al ingresar a la educación media.

Por principio de cuentas, pensé que lograría librarme del uso del uniforme que había tenido que portar desde el preescolar, pudiendo al fin ir a clases de pantalones de mezclilla y tenis diariamente, pero fue una ilusión que solamente me duró el tiempo que tarde entre verme aceptada en el Centro de Estudios de Bachillerato ⁷¹ y llevar a mi mamá a que me inscribiera. Justo el día en que entregaba mis papeles para ser parte del bachillerato, en una junta de padres y tutores le hicieron saber a mi madre que, para protección de las estudiantes, éstas portaban un uniforme consistente en falda gris a la rodilla, blusa azul cielo, suéter azul marino, calcetas azules o blancas y zapatos negros de piso. Si bien los poquísimos hombres que estudiaban en ese centro llevaban también uniforme, al menos a ellos les quedaba el consuelo de utilizar pantalón de vestir o algo más casual.

Pero la forma de vestir no fue lo único que conservé desde mis tiempos de la primaria, pues al poco tiempo me di cuenta de que también la forma de enseñar, aprender y calificar eran muy similares.

Por lo pronto, continué estudiando Ciencias Sociales, o mejor dicho, tomé la clase de Introducción a las Ciencias Sociales durante los dos primeros semestres,

⁷¹ Un dato curioso con respecto a estos bachilleratos (existen dos planteles en el Distrito Federal) es que se trataba, hasta 1990, de la antesala para ingresar a cualquier institución formadora de docentes (Normal de Maestros, Superior, de Especialización o para ser educadora) y, por tanto, el llevar uniforme era una manera de empezar a “formar formadores” con ciertos tintes de homogeneidad.

pues en teoría y desde la perspectiva de quienes hicieron los programas y de mis nuevos profesores, no teníamos idea de lo que eran esas ciencias.

Para tales efectos me pidieron un libro de texto que se dividía en dos partes (una para cada semestre, por supuesto), con el cual se suponía empezarían a darnos bases de materialismo histórico, para que posteriormente pudiéramos analizar la economía, la política, la historia y cualquier otra ciencia social desde ese enfoque⁷².

Sin embargo, pese a que dentro del libro se citara a Marta Harnecker, a Henri Lefebvre y a los mismísimos Carlos Marx y Federico Engels, no se trataba de un texto gracias al cual pudiéramos entender las complicaciones de la postura de Marx frente a las redes mistificadoras creadas por la clase hegemónica, mismas que tienden a enmascarar la realidad (uno de los elementos centrales dentro de su texto *La ideología alemana*); o la idea del trabajo como condición básica de la esencia humana (como se plantea en el *Manifiesto del Partido Comunista*), pues el citado texto solamente hacía una síntesis muy apretada y simplificada de algunos conceptos utilizados dentro de los creadores del materialismo histórico, tales como cultura, infraestructura, superestructura, aparato represivo, entre otros.

Además, la manera en la cual se pretendía que aprendiéramos estos conceptos no daba lugar a demasiada discusión ni reflexión. El “método” de enseñanza de mi profesor consistía en repartirnos todos los temas del libro para exponerlos. Luego, al finalizar cada tema, debíamos responder el cuestionario que venía en el texto, para después entregarlo a máquina (una situación muy similar a la de la escuela primaria, con la diferencia de que, cuando era una niña, la *miss* inventaba las preguntas o nos pedía que nosotros las hiciéramos a partir

⁷² El libro con el que estudié durante el primer año de bachillerato fue: Cobos González, Rubén, *et al.* **Introducción a las Ciencias Sociales I (Primera y Segunda partes)**. México, Editorial Porrúa, 1990. Hago una referencia muy precisa de este texto porque el índice del mismo corresponde al programa de estudios de la materia que daba nombre al libro, además de dar cuenta de una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de conocimientos.

de lo que subrayábamos del libro). Las preguntas eran, por ejemplo: “Menciona las principales funciones políticas realizadas por el señor feudal, ¿qué es rasgo cultural?, ¿toda la cultura de un área es homogénea? ¿por qué?” Todas las cuales se podían contestar de forma simple, ya que las respuestas venían de forma literal dentro del texto.

Con el cuestionario resuelto y mecanografiado obteníamos el derecho de presentar el examen, que se trataba de responder de memoria, con puntos y comas, a diez de las preguntas seleccionadas por el profesor de entre las de los cuestionarios. En realidad, lo de la exposición sólo era para que nuestro maestro no diera él mismo la explicación, pues la calificación que contaba era la que obteníamos del examen.

La historia se hizo presente dentro de la clase de Introducción a las Ciencias Sociales cuando vimos las primeras formas de organización social, el feudalismo y los estados-nación, pero la dinámica seguía siendo la misma, y de hecho no se consideraban como temas de historia, sino como una forma de entender a la sociedad.

Con esa perspectiva de lo que sería mi formación en este nivel, no entré con muchas expectativas al cuarto semestre, donde tenía que estudiar Historia de México. Ya podía verme una vez más utilizando monografías y aprendiéndome los nombres de próceres de la Independencia, la Reforma y la Revolución...Al menos ya sabía cómo hacer para acreditar la materia, pues seguramente se iba a tratar de poner en juego la memoria para recordar nombres, fechas y batallas. Pero lo que sucedió en ese semestre no me lo esperaba y me hizo regresar por unos instantes a reencontrarme con Clío.

Resulta que mi maestra de Historia era una joven pasante que tenía la intención de acercarnos a nuevas perspectivas de la historia. Si bien en un principio nos dejó leer textos interesantes y diferentes que terminaba “evaluando”

a través de exámenes “de memoria”, un día nos pidió un libro que me haría volver a reconsiderar que la historia podía ser parte de mi y yo de ella.

El texto en cuestión fue “Tragicomedia Mexicana 1⁷³” y lo que teníamos que hacer con él resultaba una de las pocas tareas interesantes que recuerdo haber realizado en esa época: debíamos leerlo completo y seleccionar un sexenio, del cual tendríamos que ir eligiendo elementos que nos parecieran interesantes como para hacer un álbum de recortes, mismo que debíamos entregar al final del semestre. Durante las clases únicamente platicaríamos lo que fuéramos encontrando y ella nos aclararía las dudas que fuéramos teniendo. De esta forma la calificación del semestre dependería de las ilustraciones que utilizáramos y que tan bien lográbamos transmitir la idea de cómo era México en algún momento entre 1940 y 1976. Como era de esperarse, la primera idea que tuvimos fue usar monografías, sin embargo la profesora nos pidió que no las utilizáramos, pues se trataba de que viéramos otros lugares donde podíamos obtener datos de la historia de México. La idea sonaba atractiva, porque por una vez podría recurrir a recursos que ya en alguna ocasión me habían sido negados. Y si bien la idea de periodizar la historia a través de sexenios no era muy innovadora, al menos lo era el enfoque que quería dar al estudio de la disciplina de Clío.

Sin embargo, la gran iniciativa y buena intención de la profesora de historia se vio nublada por un hecho inesperado: una compañera tuvo un pleito con ella por alguna tontería y, en venganza, la maestra nos dijo que por la falta de esta chica grosera no solamente tendríamos que hacer un sexenio, sino todos a los que hacía referencia el libro. Además, la calificación dependería, además de la elaboración del álbum, de una serie de exámenes que nos estaría aplicando constantemente (prácticamente dos por cada sexenio marcado en el libro). Ni hablar...se perdió una buena oportunidad de que todo el grupo se relacionara de

⁷³ Agustín, José. **Tragicomedia mexicana 1. La vida en México de 1940 a 1970.** México, Editorial Planeta Mexicana, 1991. Colección Espejo de México.

una forma más amable con Clío, casi como yo la había conocido al principio de mi vida.

A pesar de que pasó de tarea agradable a castigo de revancha, para mi la diversión comenzó cuando empecé a leer el libro, pues de pronto Clío volvió a aparecer, de una manera muy similar a la que me había sido presentada en casa, pues entremezclados con los datos de política, aparecían elementos de la vida cotidiana.

En lo personal, el libro de José Agustín me había parecido atractivo en un inicio por las fotos que podían verse en una primera y rápida inspección, pues si bien no eran a color, distaban mucho de aquellas que siempre me encontraba en los libros de texto de historia, ya que no únicamente presentaban a los presidentes ni a los grandes hombres, sino que se veían imágenes de la vida cotidiana, reproducciones de historietas y fotos de los artistas a quienes me era común ver en las películas mexicanas. De pronto se me antojaba como el álbum familiar que pertenecía a mi abuela materna, debido a que las ilustraciones me parecían bastante cercanas.

A partir de la lectura del texto de José Agustín pude darme cuenta de que, aun dentro de la escuela, los juegos de los cuales mi madre me hablaba, los cambios en la forma de vestirse de la gente que notaba en las fotos que mi padre me mostraba, las transformaciones a través del tiempo en el papel que las mujeres iban desempeñando, así como, y la forma en que grandes sucesos nacionales impactaban en la vida diaria de la gente común, eran parte de la historia. ¡Clío había vuelto en la forma en que la conocía, con la variedad de personajes, lugares y situaciones que me eran cercanos!

Pero eso no era todo, a esa historia que me incluía, se anexaban otros elementos que yo no había considerado y que me parecían fascinantes: leí sobre pintores, programas de televisión, música (de la que oía mi abuelita y con la que

fui creciendo por ser la favorita de mis padres), películas (esas que todos los fines de semana pasaban en la tele y eran protagonizadas por Pedro Infante, Joaquín Pardavé, Sara García, Dolores del Río o María Félix), historietas (a partir de allí entendí mejor a los Burrón -que mi papá compraba con frecuencia y a mi me encantaban) y movimientos sociales que eran protagonizados por estudiantes, mujeres, obreros...en fin, gente común, no sólo hombres elegidos para salvar a la nación, sino personas que estaban buscando solucionar problemas que afectaban su economía o sus derechos.

Y por si eso fuera poco, incorporé en mi idea de historia la forma de hablar de las personas, porque me apreció que ciertas expresiones resultaban exclusivas durante una época específica y luego desaparecían, como las acuñadas durante los cuarentas a causa de los automóviles y el cine:

Cada vez se veían más automóviles y éstos se hacían tan populares que se inventó aquello de “Mercedes Benz, ¿cuánto por las Nash?” ‘Pues a veces Dodge y a veces Ford.’ ‘¿No Fiat?’ ‘No, puro Packard.’ ‘Entonces Chevrolet tu Mercury’”, (ya en estos metafísicos temas hay que recordar la glosa de las compañías de cine: “No me la Movietone porque si se me Paramount la de Twentieth Century Fox te la Metro Goldwyn Mayer por la Columbia Pictures”)⁷⁴.

De esta forma, pese a que se trataba de un castigo, a mi me pareció una excelente oportunidad para hacer muchas cosas que en la primaria y la secundaria me habían estado vedados, pues utilicé recortes de revistas viejas; me fui a la hemeroteca a buscar periódicos que mostraran lo que el libro decía sobre los movimientos sociales y, ya entrada en el uso de estas fuentes, me dio por saber cuánto costaban las cosas y cómo era la publicidad en distintas épocas; utilicé fotografías familiares para mostrar ropa, usos y costumbres de antaño; reproduje las portadas de los discos de mi familia; visité museos para conseguir cromos de pinturas; coleccioné monedas y billetes antiguos; entrevisté a la gente que me rodeaba para que me diera más datos sobre ciertos sexenios y así poder complementar lo que decía el libro...¡me divertí como nunca!

⁷⁴ Agustín, José, *op cit*, p. 41

Reconozco que fue una de las dos materias a las cuales me dediqué con más ahínco durante ese semestre (la otra fue el taller de teatro, donde participé en la puesta en escena de “La Casa de Bernarda Alba”, de Federico García Lorca, donde también tuve que hacer un tanto de trabajo histórico al elaborar el vestuario y parte de la escenografía para ubicar a los espectadores en la España de los años treinta), pues me parecía una actividad entretenida y de la cual sí estaba aprendiendo algo. Además, siendo honesta, el trabajo me quedó muy bien elaborado y aprendí muchas cosas, ya que cada vez que me hacían exámenes de los sexenios yo no tenía mayor problema para resolverlos, pues con todo lo que había hecho de búsqueda tenía información suficiente para poder responder cualquier pregunta que me hicieran sobre cualquier sexenio del libro. Lamentablemente, tan bien me quedó el trabajo que la profesora nunca me lo devolvió y de él sólo puedo conservar un bonito recuerdo.

De forma oficial, es decir, según lo que se indicaba en el plan de estudios, con la clase de Historia de México se terminaba mi formación en esta área. Sin embargo, la situación real era muy diferente, pues en otros espacios curriculares más Clío se asomaba. Por ejemplo, en las clases de literatura universal veíamos el contexto histórico en el cual se había creado la obra y, si se requería, el de la pieza literaria que estábamos revisando.

Además, como durante los tres años del bachillerato llevé el taller de teatro, en varias ocasiones tuve que investigar sobre mobiliario, vestuario y costumbres de épocas y lugares distantes, como cuando realizamos el montaje de “La Casa de Bernarda Alba”. Para esa obra, en el grupo de teatro al que pertenecía tuvimos que buscar cómo eran los muebles de comedor de la España de la época de García Lorca, qué tipo de ropa utilizaban las mujeres, tipo de utensilios de cocina y aseo que eran comunes en ese momento, además de conocer cómo se conducían las mujeres de aquellos años. Luego que ya tuvimos esos datos, el profesor nos dirigió para que instrumentos de finales del siglo XX pudieran dar la apariencia de

ser de entre los años veinte y treinta del mismo siglo. Era apasionante re-vivir una época lejana, aunque fuera por unos instantes.

Pero como ya dije, de forma oficial, la historia seguía estando separada de las otras asignaturas, lo cual me parecía absurdo, pues desde mi perspectiva a veces tenía que trabajar doble, es decir, hacía una misma tarea dos veces porque tenía que entregarla en la clase de historia y en la clase de literatura, o de didáctica, por ejemplo.

Con esta experiencia, salí del bachillerato tratando de solucionar dos grandes dudas en torno a la historia:

- ✎ ¿Había una o varias historias? ¿La Clío que yo conocía era la misma historia seria y llena de datos que me estaban enseñando en la escuela o se trataba de dos diferentes?
- ✎ Se podían mezclar las historias, esto es, si la historia de la literatura se podía juntar con la historia económica y política, o se trataba de que Clío auxiliara y se auxiliara de otras disciplinas?

Con estas interrogantes seleccioné una profesión que, desde mi personal punto de vista me permitiría incursionar en diferentes áreas del conocimiento, lo que me ayudaría a entender si todas las asignaturas, que hasta el momento había cursado, podían mezclarse: decidí ser profesora.

Enseñar a Clío...¿homogénea?

“Lo que de verdad es importante que los niños aprendan en la primaria es a leer, escribir y a hacer cuentas, porque lo de la Historia y lo de las Ciencias Naturales pueden aprenderlo en las monografías”.

Comentario de un director de escuela primaria cuando se le preguntó su opinión acerca de la Modernización Educativa de 1993⁷⁵.

Como comenté al final del capítulo anterior, cuando finalicé el bachillerato consideraba que ser profesora me permitiría incursionar en diferentes campos del conocimiento, lo cual resultaría útil por dos razones. En primer lugar, cuando me daban los resultados de los tests de habilidades para darnos orientación vocacional resultaba que yo, era apta para cualquier carrera. Debo decir que lo anterior no nada más sucedía conmigo, sino con varios de mis compañeros, pues nos dábamos cuenta de cómo estaban estructurados los tests y, por lo tanto, podíamos manipular los resultados para que nos dijeran que nos dedicaríamos a lo que nosotros quisiéramos, así que a veces respondíamos como si fuéramos hábiles para estudiar una ingeniería, otras para estudiar algo de humanidades y algunas más para que nos dijeran que eligiéramos el área de ciencias biológicas o a las cuestiones artísticas.

En segundo lugar, y lo que era más importante, estaba convencida de que al ingresar a una Escuela Normal y volverme profesora me podría dar cuenta de la forma en la cual se podrían combinar las asignaturas, de forma que ni la historia ni ninguna otra materia se estudiaran de forma aislada.

Curiosamente mi primera opción de ingreso a una Normal no fue la Nacional de Maestros como me parece entendían y esperaban quienes me habían escuchado comentar que quería ser profesora, sino la Escuela Normal de

⁷⁵ Retomé este comentario de algunas fotocopias que me dieron en la clase de Investigación Educativa en la Nacional de Maestros, por lo que, lamentablemente, no conservo la referencia bibliográfica exacta.

Especialización (ENE), específicamente en el área de audición y lenguaje, puesto que mi tía Sonia estaba trabajando en esos momentos en una escuela de educación especial, atendía niños sordos y a mi me parecía muy interesante conocer las formas en las cuales aprendían, ya que, desde mi perspectiva, no se podrían utilizar las mismas estrategias y métodos que se usaban con el promedio de la gente. Además, me llamaba mucho la atención el lenguaje manual con el cual se comunicaban las personas con problemas auditivos.

Estudí en la ENE por un año, tiempo en el cual tuve un acercamiento muy interesante con la historia, mismo que me hizo pensar por un momento que esa era la forma en que yo quería enseñar historia a mis futuros alumnos.

Lo que me llevó a cuestionarme sobre la manera en que acercaría a mis alumnos y alumnas a la disciplina de Clío fueron un par de tareas que el profesor de Seminario de Desarrollo Político, Económico y Social de México en la ENE nos asignó en el segundo semestre de la carrera.

La primera consistía en la elaboración de un trabajo en el formato de nuestra elección (ensayo, historieta, video, o cualquier otro que se nos ocurriera), dentro del cual debíamos hacer patente nuestra opinión sobre la Guerra de los Cristeros. Este tema me resultaba cercano por las razones que ya he explicado anteriormente, y no niego que mi primera inclinación consistió en correr con mi abuelita a interrogarla sobre el asunto y escribir cada palabra que me fuera diciendo. Sin embargo, dadas las experiencias ya tenidas en la escuela al tratar de utilizar a mi familia como fuente de información, me resistí y empecé a buscar fuentes escritas que trataran el tema como me habían dicho que la historia debía ser manejada: con seriedad, objetividad y científicidad.

Y así buscando, fui a dar con un librito⁷⁶ donde, entre otros temas históricos, se hablaba de La Rebelión de los Cristeros. ¡Estaba salvada, porque ya tenía parte del camino andado al tener una fuente escrita de dónde extraer la información para generar una opinión!

Sin embargo, al comenzar a hojearlo y leer lo que se decía sobre los cristeros me llevé una gran sorpresa: ¡dentro de una publicación histórica se estaban citando las voces de mujeres que habían perdido a sus hijos en batalla y de los mismos sujetos que habían luchado defendiendo sus creencias religiosas! Además, muchos de los testimonios tenían que ver con los relatos que mi abuelita me había transmitido en forma oral, pero estaban escritos, lo que les confería ya otro valor.

Aun cuando ya me había acercado al libro de José Agustín donde la vida cotidiana se entremezclaba con la historia política y económica, no dejaba de resultarme sorprendente que palabras muy cercanas a las que había escuchado de mi abuelita constaran en un libro.

Con estos datos y algunos de los obtenidos en los materiales que mi profesor nos había facilitado en clase, aunados a la aún vigente influencia del libro de José Agustín que leí en el bachillerato, me dispuse a escribir mi trabajo, donde por primera vez me atreví a dar mi verdadera opinión sobre la historia, a través de un episodio que me resultaba cercano. El ensayo que escribí iniciaba así:

“Érase una vez, allá por 1926, un presidente muy bueno, justo y noble quien, al ver todo el montón de barbaridades que cometía la Iglesia, decide ponerle un hasta aquí. ¡Ah!, pero como los chicos malos, los de la Iglesia por supuesto, no eran precisamente unos “angelitos de Dios”, se le pusieron al brinco a nuestro súperpresidente, por lo que no tuvo más opción que darles sus “jalones de orejas”, quitarles sus preciadas posesiones y cerrarles sus incontables y lucrativos changarros. Eso hizo que los chicos

⁷⁶ El “librito” en cuestión era más bien una publicación periódica con un título que ahora considero muy sugerente, aunque en el momento no lo tomé muy en cuenta. **Todo es historia. El ayer de los hechos de hoy.** México, Grupo Editorial, 1976. El Libro Quincenal. Pese a que se indica en el interior que se trata de un material coleccionable que se edita cada dos semanas, este ejemplar no cuenta con un número o una fecha de edición.

religiosos hicieran un llamado a sus “fieles” seguidores y formaran una banda llamada “Los Cristeros”, y entonces sí se armó el pleito en grande⁷⁷.

De la misma forma hice dentro del texto una revisión similar con la situación de la Iglesia, tratando de hacer notar que cada una de las partes daba su versión sobre el conflicto. Cerraba el trabajo con lo siguiente:

En conclusión, la historia nos habla de que hubo un bueno o un malo, dependiendo de quien es la versión; pero nunca se habla de las causas (algunos dicen que la iglesia se levantó en armas en protesta contra los artículos constitucionales que limitaban su poder, otros que Calles era un jacobino radical); y sobre todo nunca se menciona a la población participante, a los verdaderos actores de la lucha. Nunca se habla de cómo cientos de familias se separaron por sus distintas posturas ante el problema; cómo las madres envían a sus hijos al campo de batalla para que se conviertan en mártires y como muchas madres desconocen a los hijos que pelean contra los cristeros.[...]

Pero como siempre he dicho: “La historia la escribe el que gana, la publica y luego te la hace tragar como dogma de fe⁷⁸”.

Afortunadamente, mi profesor aceptó con bastante gusto mi escrito, pues lo consideró “fresco y convincente”. A mi en lo personal me hizo sentir muy bien, porque fue como una liberación sobre una serie de ideas que había ido formando a lo largo de mis años de estudio: la historia de la escuela era como un dogma, como una verdad incuestionable que, por lo tanto, una debía aprenderse de principio a fin. En pocas palabras, era como una religión.

Ahora bien, la segunda tarea que me dejó ese mismo profesor consistió en que, por equipos o de manera individual, realizáramos un trabajo sobre los años cuarenta o cincuenta en México. Una vez más el formato era libre, y en ese momento decidí que podía ir todavía más lejos que con un ensayo, pues esas décadas a mi me decían mucho, las sentía cercanas por las narraciones de mi abuelita, sus fotos y las películas que cada fin de semana veíamos en casa.

Entonces pensé en las posibilidades: podía intentar repetir el álbum, pero implicaba dedicarle mucho tiempo y, en esta ocasión, nada más contaba con

⁷⁷ **Ensayo sobre: La Guerra Cistera [sic]**. Archivo personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

⁷⁸ *ibidem*

quince días para cumplir la tarea (y qué iba a hacer con las tareas de las demás materias); un cuento podía tener el mismo impacto que el ensayo y me parecía que no reflejaría del todo lo que yo quería transmitir sobre la época; y la historieta definitivamente quedaba descartada porque mis dotes de dibujante no eran muchas (mi papá siempre dijo que yo “dibujaba a lo Rius “—con pocas líneas y tratando de destacar los rasgos distintivos del objeto que quería plasmar- para consolarme de mi falta de talento en este campo). ¿Qué podría hacer que reflejara un poco el espíritu de los años cuarenta o cincuenta, sin tener que recurrir a la letra escrita?

La respuesta me vino de pronto escuchando a mi mamá tararear un *jingle* muy popular en sus años de infancia. Se trataba de las notas con las cuales se anunciaban los productos de Colgate-Palmolive y que generalmente se escuchaba en los cortes de los programas radiofónicos. Entre las emisiones más populares de los años cuarenta y cincuenta se encontraban las radionovelas, transmisiones que mantenían en suspenso a la gente porque se trataba de historias que no se contaban completas en un programa, sino que se dividían por capítulos y siempre eran “cortadas” y terminaban cuando iba a pasar algo interesante, así que el radioescucha tenía que estar pendiente de la siguiente emisión para saber cómo sus personajes favoritos saldrían de la situación difícil. ¡Allí estaba lo que buscaba! ¡Podía elaborar una radionovela donde se oyeran las marcas que se utilizaban en la época, jugar a hacer los efectos de sonido con lo que hubiera a la mano como en ese momento, inventar personajes con nombres de la época...! La radionovela contenía todo lo que yo quería mostrar y no era necesario entregar ni media palabra escrita.

Con esta idea y el entusiasmo de verla concretada le planteé el proyecto a un grupo de compañeros que serían los actores, escritores, técnicos de sonido, publicistas y público...en realidad únicamente éramos cinco integrantes (cuatro chicas y un muchacho, porque necesitábamos la voz de un hombre que fuera el “galán” de la historia). Pienso que la idea les resultó atractiva, pues después de

escucharla aportaron elementos que hacían falta para redondear la idea y nos pusimos a buscar datos sobre las tramas más usuales de las radionovelas, nombres para los personajes, probables “patrocinadores” (decidimos que fueran Colgate-Palmolive -porque al menos tres de nosotros conocíamos la cancioncita y podíamos hacer el anuncio- y Sombreros Tardán porque a mi compañero varón le salía muy bien aquello de “De Sonora a Yucatán se usan sombreros Tardán”), así como las formas en que se hacían los sonidos que se escuchaban en las emisiones de radio, como disparos, autos, pasos, etcétera.

Escribimos un guión muy sencillo donde se incluía un posible asesinato (porque sólo se escuchaba un disparo al final del “episodio” y el locutor decía algo como: “¿qué pasará? ¿la hermosa Margarita habrá muerto a causa del disparo? ¿logrará Carlos Alberto confesarle su amor a tiempo? ¡No se pierda el siguiente episodio de su radionovela...!), nos reunimos en un salón de la escuela para ensayar y hacer dos grabaciones de la radionovela, luego seleccionaríamos la que hubiera quedado mejor y esa se pasaría a un cassette para entregarlo al profesor.

Además de lo divertido que resultó el asunto de la grabación, fue una gran experiencia volver a consultar periódicos además de preguntarles a las personas que habían oído radionovelas los datos que necesitábamos para completar nuestra tarea. El maestro quedó muy complacido y nos felicitó por lo original de nuestro trabajo, además de que se notaba que habíamos revisado los detalles de la época.

Para ese momento me sentía feliz por haber reencontrado esa Clío que se me había estado escondiendo a ratos en la escuela, y decidí que esa era la historia más adecuada para enseñar a mis alumnos: la que los hiciera sentir involucrados y donde pudieran aportar algún elemento de su historia personal. Sin embargo, un cambio de Normal me llevó por otros rumbos y otras formas de entender a la disciplina histórica.

Una para todos y todos para una: aprendiendo a enseñar una historia en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Por razones personales que no vienen a cuento con esta reconstrucción sobre la historia, un día decidí que me cambiaría de la Normal de Especialización a la Nacional de Maestros y que, para empezar, sería profesora de escuela primaria, ya después buscaría retomar mis intereses por la educación especial.

Desde mi perspectiva, estudiar en la BENM sería más sencillo que haber pasado un año en la ENE, pues al menos para ser profesora de primaria no debía enfrentarme a estudios sobre neuroanatomía ni neurología, ni sobre lingüística y fonología, solamente tendría que tomar clases relacionadas con didáctica, psicología, sobre como organizar las clases, y algunas cosas sobre artes. Además, ya había cursado el primer año completo de la otra carrera, no me había ido tan mal y, por las referencias de amigas que tenía en la BENM, había muchas materias que se repetían en todas las Normales (se referían al tronco común).

Con esa información traté de revalidar las materias que ya había cursado pero no tuve ningún resultado: me dijeron que tenía que cursar todo de nueva cuenta y eso era todo. Yo no le vi mayor dificultad y empecé a reestudiar el primer año de la carrera.

Es importante, antes de narrar cómo se veía a la historia en la BENM, hacer algunos comentarios sobre el plan de estudios con el que se formaron 13 generaciones de maestros y maestras.

Cuando ingresé a la carrera de educación primaria en 1994, el ser docente era ya una licenciatura, pues hacía ya diez años que había entrado en vigor el Plan por el cual dejaba de aceptarse a estudiantes recién egresados de secundaria para ser profesores y profesoras, pues en aras de transformar la

docencia en una profesión, a partir de 1984 se exigió que los aspirantes a docentes hubiéramos cursado los tres años de bachillerato o su equivalente, estableciéndose de esta forma que:

[...] el bachiller, nuevo alumno del sistema transitará en el curso de cuatro años, por un **proceso** vivo, que **no dogmático**, de una **reflexión** sobre todos aquellos fenómenos de orden económico, político y social, que hicieron posible forjar **una identidad nacional**, esa que explica con amplitud la naturaleza de los problemas a lo que hoy México tiene que hacerle frente para **consolidarla** mediante su activa participación en la convivencia internacional⁷⁹.

En cuanto al plan en sí mismo, se le visualizaba como “la parte doctrinaria de un proyecto nacional⁸⁰”, y se marcaban nueve objetivos para la formación de los nuevos docentes, siendo los más significativos para los fines de comprender el papel que jugaría la historia en la BENM:

[...] 5. Propiciar la formación de una profunda convicción nacionalista, mediante el rescate, preservación y enriquecimiento de los valores que fortalezcan nuestra identidad nacional [...]
8. Ofrecer una sólida formación profesional, con una profunda orientación humanística sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, que trascienda a la práctica educativa [...]⁸¹

Finalmente, el objetivo noveno hacía referencia a la formación ideológica que tendríamos los futuros licenciados en Educación Primaria (como se empezó a denominar a los estudiantes de la Normal Básica a partir de 1984): se trataba de guiar nuestras acciones por los principios de la Constitución Política, así como visualizarnos como agentes de cambio.

Por supuesto que nada de esto me lo dijeron cuando ingresé en la carrera, todo este discurso lo supe ya muchos años después de haber egresado de la BENM y, sin embargo, debo decir que cumplieron su función e hicieron un espléndido trabajo, al menos conmigo, porque en lo personal me sentía la

⁷⁹ Secretaría de Educación Pública. **Plan de estudios: Licenciatura en Educación Primaria**. México, SEP, 1984. pp. 7-8 [Las negrillas en la cita son mías]

⁸⁰ *Ibidem*, p. 13

⁸¹ *Ibidem*, pp. 26-27

“guardiana” de las tradiciones y costumbres de México (¡ni que hablar de lo que sería mi papel como protectora de lo indígena y del folklor!), la “elegida” para llevar a las cabecitas de los niños y niñas del país esa luz que les iluminara el camino hacia la identidad nacional, hacia hacerlos sentir mexicanos y “rescatarlos” de la ignorancia en que vivían.

¿Cómo se logró tal cosa en cuatro años, cuando yo quería, en un principio, ser profesora para poder encontrar la manera de que se aprendiera de una manera distinta a la que siempre me habían presentado las cosas, especialmente la historia? El prodigio fue posible debido a la interacción de tres situaciones: las materias que cursé y mis profesores; algunos elementos de mi vida personal y las actividades extracurriculares que se realizaban en la BENM.

En cuanto a la primera, puedo decir que durante los dos primeros semestres tomé dos seminarios sobre el Desarrollo Político, Económico y Social de México, entre 1994 y 1995, donde si bien me volví a encontrar con textos como el de José Agustín, el énfasis se dio en el acercamiento hacia el pasado indígena, pues nos llevaron a recorrer diversas zonas arqueológicas, visitamos museos y realizamos prácticas en comunidades donde había escuelas bilingües-biculturales. Resultado de este primer acercamiento: realicé un trabajo de investigación sobre la escuela rural mexicana y la educación indígena; quise aprender a hablar náhuatl o totonaco (porque nos llevaron a conocer El Tajín y sus alrededores); comencé a vestirme con ropa de manta y bordados de Oaxaca, a usar huaraches y a peinarme de trenzas; a realizar campañas en contra de la celebración del Halloween (incluso escribí una especie de “calavera” quejándome de la intromisión de monstruos cinematográficos al sacrosanto festejo de los difuntos), y conseguí ganar un premio en el concurso de Ofrendas de Días de Muertos porque me empeñé en que cada uno de los elementos con los que se monta el altar en

Michoacán fueran exactamente como los que indicaban los cánones originales de la tradición de aquellas tierras⁸².

Los dos siguientes semestres tomé las clases de Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I y II. Recuerdo que en la segunda clase, el profesor nos pidió que seleccionáramos un tema para exponer, podíamos escoger cualquier situación a la que consideráramos un problema para la sociedad mexicana en ese momento. Pero como las cuatro primeras compañeras no dieron trazas de entender lo que les estaba preguntando, el maestro comenzó a asignar temas: a un compañero de apellido Rayón lo cuestionó sobre los hombres ilustres que compartieran su nombre de familia, y como el muchacho no supo quiénes eran, le tocó investigar la vida y obra de los Hermanos Rayón (mucho tiempo después me enteré que esa era una técnica muy usual de este profesor: partía de los apellidos y nombres ilustres de los alumnos y alumnas para dar sus clases de historia); a otra compañera le preguntó sobre su lugar de origen y cuando contestó que ella era del Distrito Federal pero que parte de su familia era de Veracruz, le asignaron investigar sobre las batallas que se hubieran librado en el Puerto; y así continuó, excepto por dos o tres quienes respondimos de inmediato el tema que queríamos exponer. Entre esos “afortunados” estuve yo, que quise hablar sobre la prostitución como un problema social.

Paralelos a los temas de exposición, y dado que el profesor se dio cuenta de nuestra “amplia ignorancia” en lo referente a la historia de México (algo inexcusable en futuros docentes que tendrían la responsabilidad de transmitir esa herencia a los niños del país), también nos tocó “recursar” Historia de México, sólo que ahora no iniciábamos con las culturas prehispánicas, sino con la Independencia de México e hicimos especial énfasis en la Revolución Mexicana.

⁸² La colocación de este altar me permitió obtener dos aprendizajes muy valiosos: por un lado, conocí la biblioteca del Museo Nacional de Antropología, por el otro, me di cuenta de que soy alérgica al incienso y a varias cosas más que venden en el pasillo de herbolaria del Mercado de Sonora, único lugar donde logré conseguir las velas de “cera virgen” que para mi eran “indispensables” para la ofrenda.

Pero lo interesante no fue estudiar otra vez la historia del país, sino el enfoque con el cual me presentaron los pasajes que yo había visto desde la primaria, pues el profesor orientaba su discurso a partir de la obra “La visión de los vencidos⁸³”, es decir, nos empezó a enseñar que la historia de México ha sido una lucha continua en la cual se escribe la versión de los ganadores, pero que también existe una mirada de aquellos que pierden. Sin embargo, dentro de lo planteado por el profesor cabían las acciones de los héroes de la Independencia, la Reforma y la Revolución, no así las versiones oficiales de movimientos como el del 68 y la llegada al gobierno de Carlos Salinas de Gortari, pues esa historia seguían escribiéndola los ganadores.

Gracias a estas materias y seminarios empecé a tener una concepción distinta de la historia, dentro de la cual cabían las etapas que siempre había estudiado, los personajes de los que siempre me habían hablado y, sobre todo, se trataba de una historia donde lo prehispánico tenía un peso muy fuerte, pues se trataba del pasado que debía emular y promover para que los niños y niñas de México se sintieran orgullosos de ser mexicanos. Ese era nuestro “pasado común” después de todo, así como la Guerra de Independencia y la Revolución: todos los mexicanos del entonces siglo XX le debíamos lo que éramos (y lo que podíamos llegar a ser) a ese pasado heroico.

Y así, durante estos dos semestres me dediqué a buscar ese “pasado glorioso que nos pertenecía a todos los mexicanos”, gracias a lo cual aprendí sobre los muralistas mexicanos, empecé a admirar su obra y a compartir su postura sobre la historia y la sociedad en general; conocí a fondo la historia de la BENM (incluso me dediqué a dar los recorridos para los visitantes durante la “Semana de Expresión Normalista⁸⁴” como voluntaria) y me dediqué a buscar

⁸³ León-Portilla, Miguel. **La visión de los vencidos**. México, UNAM, 1999. (Esta referencia corresponde al ejemplar que yo he consultado, supongo que mi profesor revisó una edición muy anterior).

⁸⁴ La “Semana de Expresión Normalista” es una celebración que se lleva a cabo durante la tercera semana de febrero en la BENM, con motivo del aniversario de fundación de la escuela. Se realiza ceremonia cívica, se invitan escoltas de otras Normales, hay presentaciones de danza folklórica con los grupos representativos de la escuela, así como diversas actividades académicas y

libros en los cuales se enseñara este tipo de historia. Para mi sorpresa sí existían, pero no eran muy “actuales” que digamos, pues se trataba de manuales de los años veintes y treinta que estaban en la biblioteca de la BENM.

Como de manera paralela a la materia de Problemas Llevaba Investigación Educativa y en ésta última empezábamos a perfilar los proyectos de tesis de la licenciatura, consideré como mi primera opción el tema de la enseñanza de la historia, conocer su didáctica y generar una forma de dar la clase de esa asignatura en forma tal que los niños se sintieran fascinados de su pasado y quisieran recuperarlo. Obviamente no se trataba del pasado personal de mis futuros alumnos, pues yo quería que se enorgullecieran del pasado común de todos los mexicanos, del que nos hacía ser lo que ahora éramos. Había “comprado” la idea de una historia que servía para consolidar una identidad nacional.

Pero la vida está llena de eventualidades que nos llevan a cambiar el rumbo de una trayectoria que ya se tenía muy clara (lo que en investigación se ha dado en llamar “serendipiti”), pues cuando empecé a solicitar a la profesora de Investigación los Estados del Conocimiento para saber qué se había hecho en torno a la enseñanza de la historia, ella por alguna razón entendió que mi interés era otro⁸⁵ y me dio el Estado donde se hablaba de la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Artística.

Y así, mi idea original de estudiar la enseñanza de la historia se transformó en investigar sobre la enseñanza de las ciencias de la naturaleza, algo que a la postre me sería de mucha utilidad para la (re)construcción de mi concepto de historia y su enseñanza.

culturales, dentro de las cuales se incluyen recorridos en los cuales se platica la historia de la BENM y se explican los Frontispicios, los murales y la arquitectura de la escuela.

⁸⁵ Me parece que el malentendido fue producto de que yo solicité el Estado del Conocimiento de Ciencias, pensando que venían juntos Ciencias Sociales y Naturales, pero resultaba que eran documentos separados y, para mi profesora el hablar de “Ciencias” así a secas era hacer referencia a las “Ciencias Naturales”.

La última materia que influyó en la formación de mi idea sobre la enseñanza de la disciplina de Clío fue el Laboratorio de Docencia III, pues en el programa de este espacio curricular se contemplaba que los futuros docentes aprendiéramos la didáctica y los métodos de enseñanza de las ciencias sociales⁸⁶.

Sin embargo, existía un pequeño inconveniente: hasta ese entonces a los profesores les habían dado la formación y los materiales para que enseñaran sobre ciencias sociales, es decir, sobre la manera en que estaba estructurado el plan de estudios de primaria generado durante la Reforma de los setenta, pero para cuando mi generación ingresó en la BENM, la generalización de la llamada Modernización Educativa⁸⁷ de principios de los noventa ya estaba en marcha, por lo cual ya no era viable que nos dieran la didáctica de las ciencias sociales, pues cuando nos enfrentáramos a dar clases en cualquier escuela del país, tendríamos que hacer uso de los planes donde ya eran asignaturas independientes la historia, la geografía y la educación cívica.

¿Qué fue entonces lo que me enseñaron en este espacio curricular? La profesora nos puso a elaborar un gran cuadro de doble entrada para que viéramos la forma en que los contenidos estaban distribuidos en cada una de las asignaturas de primaria, con lo cual debíamos notar la evolución de los

⁸⁶ Dirección General de Educación Normal. **Laboratorio de docencia III: sexto semestre.** México, SEP-DGEN, s/f. En realidad no se trata de un libro o folleto, sino de un legajo de copias o antología de lecturas que versan sobre los métodos de enseñanza de las ciencias, tanto naturales como sociales.

⁸⁷ En el año de 1993, después de varios años de pilotaje en escuelas experimentales, se llevó a efecto una reforma en la educación básica, la cual fue conocida como Modernización Educativa, misma que contemplaba, entre otras modificaciones a los planes de estudio de primaria y secundaria, la desaparición del área de las ciencias sociales, lo cual implicaba que ahora se enseñarían de forma sistemática la historia, la geografía y la educación cívica. El argumento presentado en los programas de primaria para que se volviera al estudio de la asignatura de historia como tal fue el siguiente: "Al restablecer la enseñanza específica de la historia, se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional" Secretaría de Educación Pública. **Plan y programas de estudio 1993. Educación Primaria.** México, SEP-DGMME-SEBN, 1993. p. 89

conocimientos que íbamos a impartir, es decir, necesitábamos darnos cuenta de que se iba de lo más cercano al niño a lo más lejano en tiempo y espacio.

Lo anterior quería decir, al menos para el caso de la materia de historia, que los niños y niñas transitarían el siguiente camino:

| Grado | Contenidos⁸⁸ |
|--------------|---|
| Primero | Los niños, la familia y la casa, la escuela, la localidad, el campo y la ciudad, medimos nuestro tiempo, México nuestro país. |
| Segundo | El tiempo en la historia personal y familia, la medición del tiempo, breve historia de la escuela, el pasado de la localidad, fechas cívicas de los meses en que se va a la escuela. |
| Tercero | Introducción al estudio del pasado (historia personal, pasado de la familia, medición del tiempo, las cosas y la vida cambia con el tiempo), el pasado de la entidad. |
| Cuarto | Historia de México (desde el poblamiento de América hasta mediados del siglo XX). |
| Quinto | Historia universal (de la prehistoria hasta los movimientos liberales del siglo XVIII). |
| Sexto | Historia de México (del movimiento de Independencia hasta las consecuencias de la "guerra fría". En algunos aspectos se intenta vincular la historia de otros países con la de México). |

La forma en la cual deberíamos trabajar esos contenidos era ya cosa más compleja, pues como se empezara a hablar de que el nuevo plan de estudios tenía una orientación constructivista, no había en la BENM muchas personas que entendieran a cabalidad como este nuevo enfoque se aplicaba en la enseñanza de cada una de las asignaturas, particularmente en la historia y las ciencias sociales.

Entonces mi profesora recurrió a buscar algunas lecturas que nos aclararan cómo enseñar historia de forma constructiva, pero creo que no tuvo mucho éxito

⁸⁸ *Íbidem*, pp. 93-105

en esa tarea, porque si he de ser honesta no recuerdo ninguna lectura vista en esa clase que me ayudara a darme una idea de cómo dar una clase de historia. Lo que sí me quedó muy claro es que, para el caso de la disciplina de Clío, lo que se necesitaba era hacer materiales atractivos para los niños y las niñas, y las opciones iban desde hacer grandes pellones con las imágenes de los héroes (tal y como lo habían hecho mis propias maestras en la primaria), a coleccionar películas educativas con los pasajes más importantes de la historia de la humanidad (sobre todo de la historia de México), a elaborar juegos tipo “Maratón” con los cuales se divirtieran mis alumnos al mismo tiempo que aprendían.

Conclusión: enseñar historia era únicamente hacer bonitos y divertidos materiales que hicieran agradable a la vista y al oído una serie de datos que era necesario que los niños y las niñas se apropiaran (memorizaran), pues gracias a ellos los infantes “construirían” su identidad nacional y una serie de valores éticos que los harían mejores mexicanos.

El producto de este nuevo aprendizaje, al que se unió mi idea sobre lo que era la historia, fue que en mis planeaciones presentaba un resumen del contenido de la asignatura de historia que me tocaba dar en el grupo de práctica, la muestra del material que utilizaría (la cual era, por lo general, un cuento o un cromó, seguido de algún juego -sopa de letras, crucigrama o rompecabezas- con el cual valoraría qué tanto habían aprendido los estudiantes) y durante mi exposición ante los niños procuraba hacerles notar lo importante que era ese pasaje de la historia para que fuéramos los mexicanos que ahora éramos. Además, como los contenidos de historia no eran muy importantes para los maestros con los que realizaba mis prácticas, muchas de las veces me permitían escoger el tema que yo quisiera dar, así que optaba por algo sobre México prehispánico, pues era la parte del pasado que me parecía más relevante para la formación de la identidad como mexicanos.

¿En qué se basaba esta idea sobre la necesidad de rescatar el pasado indígena para que los niños y niñas se sintieran verdaderos mexicanos?

Allí es donde entran los elementos de mi vida personal que me llevaron a volverme defensora y guardiana del pasado indígena como parte fundamental para la construcción de una identidad nacional.

Por un lado, al ingresar a la BENM, en el año de 1994, el movimiento Zapatista estaba en pleno auge y, como buena adolescente que era todavía (tenía 18 años) comencé a empaparme de la información sobre una lucha a partir de la cual se reivindicaban los derechos de un grupo desamparado y olvidado. Asistía a marchas; aprendí casi de memoria el libro titulado “Canek⁸⁹”, con cuyos pasajes elaboraba volantes para repartirlos en las manifestaciones; hacía colectas de ropa, medicamentos y alimentos que luego entregaba a los colegas que se iban en las brigadas a Chiapas; e incluso colaboré en el cierre de la BENM cuando todas las escuelas de educación superior se unieron a un paro en apoyo al EZLN, porque “debíamos ser conscientes de nuestra labor como docentes, ya que seríamos los encargados de enseñar a las nuevas generaciones cuáles eran nuestras raíces y, en ese momento, teníamos la oportunidad de participar en un gran cambio que devolvería a los indígenas su dignidad”. Con estas palabras o unas muy similares fui de grupo en grupo para convencer a mis compañeros de unirse a ese momento en el cual “se estaba escribiendo la historia”.

Por otro lado, y como refuerzo a mis convicciones zapatistas, el muchacho que era mi novio en ese momento tenía orígenes mazahuas y en su familia aun conservaban muchas de las costumbres y tradiciones de sus antepasados, así que se encargó de fomentarme la idea del pasado común y de la importancia de preservar lo que nuestro pasado indígena nos había legado. Evidentemente, yo participaba con gran entusiasmo en los festejos del pueblo de sus padres, y sacaba fotos que luego mostrábamos llenos de orgullo en la BENM, pues éramos

⁸⁹ Abreu Gómez, Ermilo. **Canek: historia y leyenda de un héroe maya**. México, Colofón, 1994.

de los pocos que podíamos presumir de ser parte del rescate y preservación de nuestras raíces.

Finalmente, a esta nueva idea de lo que debía ser la historia y su enseñanza contribuyeron las actividades extracurriculares promovidas dentro de la Normal, pues la mayor parte de ellas estaban relacionadas con conocer y conservar las tradiciones de México.

Por ejemplo, como ya mencioné anteriormente mi grupo ganó en alguna ocasión el concurso de colocación de la Ofrenda de Día de Muertos. Esta competencia se realizaba cada año, y los ganadores teníamos el honor de formar parte de la exposición de Ofrendas que el grupo de danza Tezcatlipoca montaba anualmente en la que una vez fue la entrada de la torre de la BENM⁹⁰.

Para ganar bastaba colocar en la ofrenda exclusivamente los elementos originales que la tradición de la región que uno representaba establecía: si se usaban velas de cera virgen (como era el caso de la de Pátzcuaro) esas debían utilizarse, los recipientes donde se colocaran los alimentos tenían que ser de los materiales tradicionales, la comida tenía que ser según la tradición del lugar, la distribución de los objetos debía ser como lo indicaran los cánones de la zona y debía darse una explicación sobre el significado de cada uno de los elementos contenidos en la ofrenda. Lo curioso es que, ahora que lo analizo, me doy cuenta de que era una situación muy “purista”, pues la gente de los sitios que he visitado incorpora objetos de su vida diaria y no pone remilgos en poner la comida en un

⁹⁰ Hay una anécdota que considero conveniente incluir en este momento sobre esta exposición de ofrendas y la preservación de nuestro pasado. Resulta que este espacio de exposiciones alberga murales de José Clemente Orozco que constituyen un patrimonio cultural del país, pero supongo que no de la misma envergadura que las mismísimas ofrendas, o al menos esa debió ser la idea del entonces director del grupo de danza Tezcatlipoca, porque encendía sendos anafres para la preparación de alimentos típicos de esas celebraciones (calabaza en tacha, tamales, atole, entre otros), justo en la base de los murales. Es lógico que la pintura comenzaba a deteriorarse a causa de las continuas humaredas que recibían. Precisamente durante el tiempo que yo estudié en la BENM alguien debió dar aviso al INAH sobre tal situación, pues me parece que por Noviembre de 1995 ó 96, los anafres comenzaron a encenderse en el exterior de la Sala de Exposiciones “José Clemente Orozco” (lo único que quedó de la emblemática torre de la Nacional de Maestros).

traste de plástico o en ofrecer a su difunto un refresco embotellado en PET. Pero para el momento en el cual concursé en la BENM, yo era la primera convencida en que se debía hacer todo “como la tradición lo indica”.

Otro concurso que también promovía la conservación de tradiciones era el de elaboración de piñatas en Diciembre. En este las bases eran muy parecidas al de las ofrendas: el “alma” de la piñata debía ser de barro (no cartón); los materiales de elaboración podían ser papeles como el crepé, china, aluminio, cartoncillo y cartón, no se permitía utilizar plásticos ni otro tipo de materiales “modernos”; finalmente, el motivo de la piñata debía ser algo tradicional y representativo de las celebraciones decembrinas en México, lo cual significaba que no se podían hacer figuras sobre personajes de la televisión, ni Santa Claus, árboles de navidad o renos. La única vez que yo participé fue haciendo una piñata con la forma de una canastita para colación, pero perdí porque tuve el mal tino de hacer las colaciones forrando bolas de unicel en papel de china.

Una última muestra del tipo de actividades extracurriculares que me llevaron a conformar una idea de la historia como medio para formar una identidad nacional: la danza.

Esta actividad era la que quizá gozaba de mayor tradición dentro de la BENM, pues existían tres grupos con ya bastante arraigo e historia dentro de la institución, los cuales, para comenzar, tenían nombres prehispánicos: Tezcatlipoca, Tzontemoc y Xochiquetzalli.⁹¹ En estos grupos no se aprendía, como era de esperarse, ni danza contemporánea ni moderna, se enseñaban danzas tradicionales de las diferentes regiones de México, es decir, se trataba de grupos de danza folklórica (aunque en el grupo Tzontemoc se seguían coreografías muy

⁹¹ Ahora recuerdo que, aun cuando no se trataba de un grupo de danza folklórica, los nombres de los “clubes” (excepto los deportivos) llevaban nombres prehispánicos. Así, como muestra de ello, puedo decir que el grupo donde se enseñaba origami (actividad tradicional, sí, pero en Japón) se denominaba “Toltecamatl”, pues en una traducción muy libre de mis profesores significaba “artesanos del papel” y, después de todo, eso era lo que hacíamos en ese taller: artesanía en papel, aunque con toda la técnica japonesa.

estilizadas de las danzas, un poco al estilo del ballet de Amalia Hernández, donde el Jarabe Tapatío se baila “de puntitas”, es decir, muy estilizado y perdiendo la esencia popular del baile). Los repertorios de los tres grupos incluían bailes prehispánicos y mestizos, siendo los más modernos los de la época de la Revolución.

Uno podía o no inscribirse para ser parte de los grupos de danza, pero de una u otra forma teníamos que aprender a montar coreografías de los bailes tradicionales de México, porque era una de nuestras futuras obligaciones el preservar esto “tan nuestro” al poner los bailables el 10 de mayo⁹². ¡El cielo nos protegiera de poner en lugar del Jarabe Mixteco o de una bonita polka norteña algún baile moderno de los que estaban de moda en ese momento, como el “Payaso de Rodeo” o, peor todavía, algo de música electrónica!

Entonces aprendí a bailar danza folklórica, contra cualquier pronóstico de la gente que me conocía y sabía cuán arrítmica podía ser, pues en mi calidad de “guardiana” de las tradiciones de México, era mi obligación enseñar a bailar a los niños ese tipo música, y no sólo eso, tenía que lograr que la amaran y se identificaran con esos ritmos.

Como puede notarse, mi relación con la historia y su enseñanza ya había tomado nuevos rumbos y es posible decir que varios egresados de la generación 1994-1998 a la que pertenezco fuimos un éxito de la formación que brinda la BENM, pues entre las clases y las actividades extra lograron convencernos de cuál sería mi papel dentro de la escuela a donde me tocara ir a dar clases: formar en los niños una identidad nacional que los hiciera sentir parte de “la gran familia mexicana”, donde todos compartíamos un pasado común que tenía sus raíces más profundas en la gloria indígena de nuestros antepasados, donde había un

⁹² Dentro del Plan de Estudios de 1984 para la Licenciatura en Educación Primaria se contemplaba el estudio de tres semestres de danza folklórica, así como de teatro, música y artes plásticas. Si bien cada una de estas materias se estudiaban por separado, se encontraban inscritas bajo el nombre de Apreciación y Expresión Artística I, II y III. SEP 1984, *op cit*.

grupo de personas que un día fueron oprimidos pero lucharon por obtener para ellos y para las generaciones venideras una patria libre y autónoma, y que a lo largo de la historia se habían construido una serie de costumbres y tradiciones que nos distinguían de cualquier otro país, por lo cual era nuestro deber conocerlas y perpetuarlas...¡Me habían convertido!

Pero debo decir, y no en mi defensa, que también empecé a experimentar dentro y fuera de la BENM los efectos de la discriminación en carne propia, un elemento que quizá contribuyó para que me pusiera la camiseta de los desfavorecidos y buscara, a través de la enseñanza de la historia y las tradiciones que se suponían comunes a todos los mexicanos podía lograrse cierta igualdad.

A continuación presento mis primeros acercamientos a la otredad.

Lo igual y lo distinto: primeros enfrentamientos formales a la discriminación y la otredad.

Pero el hecho de que yo me uniera a la postura histórica de la visión de los grupos minoritarios no fue gratuita, pues durante mi estancia en la BENM ocurrieron un par de eventos que me llevaron a darme cuenta de que yo misma era parte de las minorías que eran discriminadas.

El primero de ellos sucedió durante el primer año en que cursé la carrera.

Como ya había anotado anteriormente, la Normal tiene la tradición de celebrar el aniversario de su fundación (24 de febrero de 1887) con algo que se denomina "Semana de Expresión Normalista". El momento cumbre de los diferentes eventos conmemorativos es cuando el orador de ese año dice su discurso representando a toda la comunidad normalista. Y no cualquiera podía llegar ese día y subirse al estrado para soltar frente al público asistente sus inspiradas palabras, el orador era elegido a través de un concurso donde se tenía

que demostrar que se era digno de hablar a nombre de todos los normalistas de la BENM.

En teoría, cualquiera podía llegar a ser esa persona, pues los requisitos para concursar eran: ser estudiante de la BENM y preparar un discurso sobre algunos de los temas que se presentaban en la convocatoria de cada año para decirlo en la fecha y hora señaladas del concurso frente al jurado calificador. En la segunda etapa de la competencia se hacía una improvisación. Por lo tanto lo único que se necesitaba era tener algo de “tablas” en el escenario para poder hablar con fluidez y convencer a los jueces con un buen discurso, bien articulado y coherente.

Si se toma en cuenta que durante los tres años de bachillerato yo había estudiado teatro y que tenía bastante habilidad para la redacción, lo lógico es que hiciera un buen papel en esta competencia. Así que sin pensarlo dos veces me inscribí y preparé mi disertación sobre “La importancia de la enseñanza de las artes en las escuelas primarias de México”. Ensayé mucho tiempo, haciendo uso de tarjetas y leyendo mi escrito, pues no sabía en cual de las dos modalidades se haría el concurso. Me preparé por si se daba el caso de que nos pidieran establecer un debate y hasta pedí permiso para que me dejaran hacer un par de pruebas en el auditorio donde se llevaría a cabo la primera etapa del concurso, para modular mi volumen y mi tono de voz. De verdad que me esmeré para ser la oradora de 1995, hice todo lo que, desde mi perspectiva de novata, podría ayudarme a tener una excelente interpretación.

Y llegó el gran día. Me presenté con mi traje de gala (requisito indispensable para el evento) y, vi llegar a los compañeros que serían mis competidores...y no estoy usando el masculino plural para englobar hombres y mujeres, sino que de verdad vi únicamente compañeros varones que llegaban para disputar el lugar de orador de la Semana de Expresión Normalista 1995.

El hecho de enfrentarme sólo a hombres no me causó mayor conflicto, pues se trataba de un concurso en el que, según yo, ninguna de sus cualidades de género tenían que influir para hacerlos ganar: desde mi perspectiva, lo único que ellos podían hacer con mayor facilidad que cualquier mujer del auditorio era cargar objetos pesados, y el certamen era de oratoria, así que tenía que ganar quien hiciera el mejor papel en la exposición de sus argumentos sobre el tema seleccionado. Eso era todo.

La primera etapa la superé sin mayor problema, pues a la final pasamos cuatro competidores de los nueve o diez que nos habíamos inscrito originalmente. Sin embargo, en la segunda etapa perdí sin más. Cuando me acerqué con los profesores del jurado para preguntarles qué me había faltado o que me había sobrado para corregirlo el siguiente año, me fueron dando diferentes evasivas, para concluir que, el no haber portado el uniforme de gala completo me había bajado muchos puntos. A mi me pareció una respuesta muy boba, pues el compañero que ganó, dado el calor que se había encerrado en el auditorio, se había quitado el saco en el momento de su participación y prácticamente había salido al escenario en mangas de camisa.

Yo no me podía quedar con la duda, así que me acerqué con una de las profesoras del jurado porque le tenía mucha confianza y le pregunté a quema ropa por qué había perdido. Después de un largo silencio, la maestra tuvo a bien decirme algo más o menos así:

-Hiciste un gran papel, tu presentación fue muy buena, para mí tú hubieras ganado, pero debes de saber que se escoge un orador para que dé las palabras el Día del Normalismo.

-Sí, ya sé, únicamente se escoge un orador, para eso se hace el concurso, no podríamos ser los dos...eso lo entiendo. Pero, ¿por qué perdí?

-No, no has entendido, se escoge **un orador, un normalista hombre** que sea quien diga el discurso. Que yo sepa, desde que se hizo mixta la Normal, no ha vuelto a haber una mujer oradora. Lo siento mucho.”

Esta situación me dolió fuertemente, pues podía inscribirme si quería cada año, tomar clases de expresión, convertirme en el ser humano más elocuente del planeta y serlo en cinco idiomas diferentes, pero nunca ganaría. Por una razón muy simple, tan clara como simple: ser mujer.

Mi premio de consolación me lo dieron al año siguiente: la misma profesora que me explicó la tradición del orador me invitó a ser jurado para el concurso de 1996. Si bien se presentaron dos mujeres en el certamen y yo voté a su favor por considerar que su participación había sido mejor que la de los colegas varones, de todas formas fue un hombre quien, de nueva cuenta, fue el orador. Me resigné a la decisión y jamás quise volver a tener que ver con los discursos dentro de la BENM.

¿Cómo era posible que en una escuela donde la mayoría de las estudiantes y de la planta docente éramos mujeres sucediera algo así? ¿Por qué el poder de decisión de quién nos representaría en una ceremonia tan importante tenía que estar en manos sólo de hombres? Fue la primera vez que entendí a cabalidad la situación de Sor Juana y de muchas mujeres que, por el simple hecho de pertenecer a este género, habían perdido grandes oportunidades en sus vidas. Me sentí discriminada por ser mujer.

Quizá la rabia por no haber sido seleccionada para decir las palabras en nombre de la comunidad normalista en 1995, empezó a darme la pauta para reconocer las distintas facetas en las que uno puede ser parte de la minorías excluidas, pero la estocada final la recibiría durante el tercer año de la carrera.

Para 1997 muchos de los que éramos estudiantes de la BENM ya nos empezábamos a sentir listos para cambiar la educación en México y queríamos comenzar a demostrar nuestros talentos como docentes, además de poder ganar algo de dinero para los futuros gastos que se avecinaban con la graduación y la titulación. Entonces, alguien nos aviso que se realizarían entrevistas para ser parte de los “Cuates del Papalote”, que no eran sino los chicos y chicas que apoyaban y guiaban a los visitantes de ese museo, conocido por ser lo más moderno en conceptos de enseñanza y aprendizaje interactivos.

Alrededor de siete estudiantes del grupo donde cursaba el quinto semestre de licenciatura nos animamos a escribir nuestro currículum y presentarnos para hacer la entrevista. Éramos los candidatos ideales: todos teníamos ya alguna experiencia en el trabajo con niños, nuestra carrera estaba relacionada con la enseñanza y algunos hasta habíamos empezado a realizar nuestras investigaciones de tesis, lo que nos confería algo de conocimiento extra en torno a la didáctica de ciertas asignaturas. ¡Sería el colmo que no nos contrataran a los normalistas, pues estábamos bastante bien calificados para el trabajo!

Cada quien escogió el horario (podía trabajarse de lunes a viernes por la mañana o la tarde, o bien escoger el turno completo los fines de semana) y el espacio donde consideraba que podía desempeñarse con mayor fluidez (lo que se refería a las áreas de exposiciones donde queríamos trabajar). Así, hubo quien escogió el espacio de las artes y el horario de lunes a viernes por la tarde, otros la parte del cuidado del ambiente y los fines de semana, otros la salud...yo en lo personal quería trabajar la jornada completa de fines de semana y pedí el área de ciencias, pues mi tesis trataba sobre ese tema y me parecía que tenía bastante conocimiento sobre las formas en las cuales los niños y las niñas aprenden sobre química, física y biología, tenía buenos argumentos para convencer a mi entrevistador que si alguien sabía aplicar el constructivismo a la enseñanza interactiva de las ciencias naturales era yo.

Todavía recuerdo lo que me preguntaron en la entrevista: después de conocer mis datos generales, la chica que me estaba entrevistando quiso saber por qué me interesaban las ciencias y me pidió que le explicara cómo se daba el proceso de la fotosíntesis de acuerdo con el enfoque constructivista. A todo respondí con gran tranquilidad y considero que no lo hice tan mal, porque estaba siguiendo muchos de los argumentos que estaban ya para entonces inscritos en mi tesis, además de que la clase sobre la fotosíntesis fue de las primeras que trabajé al estar aprendiendo a manejar el enfoque constructivista, entonces se trataba de una tarea que no presentaba grandes complicaciones.

Cuando salimos de nuestras respectivas entrevistas, todos nos sentíamos muy seguros de que nos quedaríamos, y hasta comenzamos a hacer planes sobre lo que podríamos hacer para llegar juntos al trabajo los que habíamos postulado para turnos parecidos, donde podríamos comer, y lo que podríamos usar de esta experiencia para nuestro trabajo en las escuelas y, posiblemente, en la tesis.

Esperamos pacientemente a que nos llamaran para saber si pasábamos a la siguiente fase de la selección de personal y, de pronto, en el día señalado le llamaron a una de mis compañeras para decirle que pasaba a la siguiente etapa. Pero el tiempo pasaba y nadie más recibía la esperada llamada. Como a los tres días me llamaron a mí para avisarme que pasaba a la siguiente etapa y que me habían asignado al área de Expresiones Artísticas para hacer la primera parte de la capacitación.

Resultó que únicamente nos hablaron a dos de los siete, y nos habían asignado a las zonas que nunca habíamos pedido, pero eso no importaba porque ya estábamos dentro y eso era lo que nos interesaba. Mis compañeros rechazados trataron de averiguar las razones por las cuales no cumplían el perfil pero nunca nadie les dio una explicación. Con el paso del tiempo, yo entendí por qué no habían pasado el primer filtro.

Mi compañera y yo hicimos la primera parte de la capacitación en nuestros respectivos horarios (ella de lunes a viernes por las tardes, yo los fines de semana todo el día) sin mayor pena ni gloria, porque nunca entendimos exactamente de qué se trataban las actividades. Sin embargo, nos volvieron a llamar para hacer la segunda parte de la capacitación que, según entendimos, era la definitiva y con la cual entraríamos finalmente a trabajar.

Cuando comencé a presentarme a esta etapa final de mi formación como futura “cuata” también empecé a darme cuenta de las lógicas por las cuales nos habían seleccionado: los varones con los cuales me tocaba hacer las actividades eran de piel mas bien blanca, altos, de cabello rizado o algo quebrado y delgados, a diferencia de mi único colega hombre de la Normal que había postulado para trabajar en el museo, quien sí daba la estatura y el peso, pero era moreno, de cabello lacio y rebelde, además de tener un marcado acento de la zona de Nezahualcóyotl de donde provenía. En cuanto a las chicas, todas éramos de tez clara, aunque sí variábamos en estatura y peso, pues en particular recuerdo que había una muchacha bastante rolliza, pero con unas facciones muy lindas y una sonrisa contagiosa. Me di cuenta de la razón por la que habían rechazado al menos a dos de mis amigas: una de ellas, muy buena para trabajar con la computadora y con un trato muy agradable con los niños, no había sido evaluada por sus habilidades como docente, sino por su aspecto físico: la chica en cuestión tenía una cicatriz en la cara, producto de una cirugía que le practicaron por un accidente que le rompió la nariz y le lesionó la boca. Mi excompañera de la Normal pudo haber sido la mismísima Ana María Berlanga (una de las más connotadas educadoras mexicanas, por ser de las primeras en especializarse en México en la enseñanza de personas sordas), pero su físico no le había ayudado para entrar al trabajo. La otra compañera a la cual rechazaron tenía marcado el acento de su natal Guerrero, además de utilizar con frecuencia regionalismos de la zona de donde provenía, lo que a nosotros nos parecía muy divertido porque aprendíamos palabras nuevas, pero creo que no le fue muy agradable a nuestros

futuros empleadores, porque esperaban un habla estándar que sólo diera rastros de un acento de “niña bien”.

También descubrí por qué me habían enviado a Expresiones Artísticas y no a ciencias: ese espacio estaba reservado para los estudiantes de medicina, química o biología que habían postulado para el puesto. Como mi segunda opción eran las artes, decidieron que los más capacitados eran quienes tenían estudios específicos sobre áreas científicas, en tanto que yo podía caber en ese otro espacio.

Mi capacitación formal duró casi un mes, en el cual atendí niños, preparé exposiciones, investigué sobre artistas mexicanos, personifiqué a Guadalupe Posadas (con catrina incluida, en versión títere de guiñol) para hablar de la vida de este grabador, tomé clases de teatro y hasta le cosí botones a la bata que me asignaron de manera temporal para hacer las “prácticas”.

A mi me parecía que iba bastante bien, que ya únicamente tenían que pasar dos fines de semana más y podría empezar a trabajar sin mayor problema, pues con los niños me sentía como pez en el agua y el área que me asignaron me parecía muy divertida. ¡Me iba a pasar muy bien y me iban a pagar por ir a divertirme y tener más experiencia en el trato con los pequeños! ¿Qué más podía pedirle a la vida?

Pero mi optimismo se terminó un día en que nos dieron tiempo libre para recorrer las instalaciones y me encontré con un excompañero de la ENE, quien ya tenía varios años trabajando en el museo. Comenzamos a platicar y le comenté que muy pronto seríamos colegas, pues ya sólo me faltaban dos fines de semana para completar la capacitación final para poder ser “cuata”. Recuerdo que él me preguntó si estaba postulando para trabajar los fines de semana y yo le respondí que sí, que por eso seríamos compañeros aunque no en la misma área. Sus siguientes palabras me han perseguido desde entonces, aunque ahora las enfoco

desde otra perspectiva. Me pidió que nos sentáramos un momento, me miró muy fijamente y dijo: “Arlette, sabes que te aprecio y que nunca diría nada que te lastimara pero no cuentes con el trabajo, y si puedes despídete hoy de los amigos que hayas hecho, porque no te van a contratar. Verás, aquí puede trabajar cualquiera, siempre y cuando pida horario de lunes a viernes, porque en ese horario es cuando vienen sobre todo las escuelas oficiales o los grupos a los que se patrocina de instituciones públicas, por eso no les importa que sean chavos y chavas bajitos, morenos o como sean: ese día no se tiene que quedar bien con nadie y la apariencia no importa. Pero tú pediste los fines de semana, que es cuando viene la gente que sí paga y hasta visitas especiales, entonces contratan a las chicas más guapas o, de plano, a las familiares de los que ya trabajan aquí. Discúlpame que te lo diga, pero tú no eres ni una ni otra...Lo siento mucho”.

Aunque odié a mi excompañero, él tenía toda la razón: justo ese día, momentos antes de salir del turno, fuimos llamados cinco de los “futuros cuates”: la chica rolliza, un muchacho muy guapo pero de piel oscura, una muchacha muy chaparrita, un chico que usaba el pelo largo y se había negado a cortárselo durante todos esos días y yo. Únicamente nos dijeron que ese era nuestro último día, que nuestro desempeño no había sido lo que se esperaba y que recogiéramos nuestras cosas. Cuando pedimos explicaciones, la persona que nos despidió se dio la media vuelta y nos recordó que teníamos que entregar nuestra credencial y la bata. Eso fue todo.

¡No era justo! Conocía más de artes que cualquiera de las otras muchachas con las que hice mi capacitación (al menos pude nombrar a más de cinco pintores mexicanos y sabía dónde se encontraban expuestas sus obras en la Ciudad de México), era puntual, seguía las indicaciones, tenía más experiencia en el trato con los niños (no los obligaba a desempeñar los roles que yo quería cuando me tocaba estar en las áreas de “jugar a ser grande”), sabía interesar a los pequeños visitantes en las exhibiciones de toda la sala...pero no era bonita, ni familiar de alguno de los trabajadores del museo.

Si se suponía que era igual a cualquier persona, con los mismos derechos que cualquier otro ser humano, ¿por qué me negaban realizar una actividad o tener un empleo? ¿En dónde estaba escrito que por ser mujer no podía ser oradora, y por ser fea no podría ser la guía de un museo para niños? En qué radica el talento o la habilidad de una persona: ¿en su físico? ¿En su género?

Con estas dos primeras experiencias en las cuales fui discriminada consolidé mi idea de que la historia debería ser vista desde el punto de vista de los vencidos, y yo tendría que ser quien llevara esa historia a las aulas. Claro está que, para ese momento, mi idea de vencidos era, por ejemplo, que Hidalgo representaba a una minoría que había sido sojuzgada y se había levantado en armas para que sus derechos de criollo fueran reivindicados, al igual que los de los mestizos e indígenas. Y hablando de éstos últimos, me correspondía llevar la otra historia de nuestro pasado prehispánico para que los niños y niñas de México se sintieran identificados con él y lo amaran.

Y con estas ideas y experiencias, me dispuse a iniciar mi labor como docente frente a grupo en el año de 1998.

Clío Homogénea se enfrenta a la realidad diversa

No existiría la necesidad de una mayor vinculación entre cultura y sistema escolar si éste se propusiera transmitir toda la cultura, pero dado que sólo imparte una selección de ésta, quedan fuera las culturas locales, las vinculadas con la experiencia cotidiana de los escolares.
Guillermo Bonfil Batalla⁹³.

En el año de 1998 egresó la generación CXI de la BENM, a la cual pertenezco. Como la mayoría de mis compañeros, esperaba incorporarme a un grupo de primaria, al cual atendería durante cuatro horas, de lunes a viernes, ya fuera en el turno de la mañana o de la tarde (aunque casi todos rogábamos por trabajar en el matutino, pues se nos había formado la idea de que los turnos vespertinos suelen ser más conflictivos). Casi todos apostábamos a que nos darían un grupo de primer año, pues es considerado el más difícil y es con el que se estila dar “el bautizo de sangre” a los novatos; o quizá que nos tocaría llevar la Cooperativa, la comisión que siempre nos pareció más complicada pues implicaba manejar dinero y libros de contabilidad, sin contar con la maravillosa tarea de lidiar con los colegas de la escuela para que entregaran a tiempo la cuenta de sus ventas.

A diferencia de la mayor parte de mis compañeras, a quienes les preocupaba si llevarían bata para trabajar diariamente o sólo cuando realizaran actividades artísticas, o si podrían conseguir unas cortinas que hicieran juego con el mantel que ya tenían preparado para cubrir su escritorio de maestras, o si sería mejor pedirles a los niños marcadores de cera o plumas en color rojo para calificar, a mi me preocupaba qué tanta oportunidad me darían de aplicar en mi grupo lo que había perfilado en mi tesis sobre la manera en que trabajaría las

⁹³ Entrevista con Guillermo Bonfil Batalla, en SEP-CONACULTA-Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil. **El MAC y la práctica docente**. México, SEP-CONACULTA, 1999.

ciencias naturales⁹⁴, pues las demás asignaturas me parecía que no me presentarían mayor problema si me alineaba a realizar lo que se indicaba en los libros de texto y esto lo complementaba con los materiales que fuera encontrando útiles para cada lección.

Sin embargo, como otros 19 de mis compañeros de generación (en total nos debemos de haber titulado alrededor de 100 alumnos y alumnas) que decidimos trabajar en la delegación Iztapalapa, mi primera experiencia de trabajo no fue en un único grupo de primaria, ni en turno matutino o vespertino, y mucho menos atendiendo niños y niñas durante cuatro horas de lunes a viernes. El primer acercamiento real que varios egresados de la BENM de la generación 1994-1998 tuvimos con la labor docente fue ser talleristas del turno 04 dentro de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), cuyo número en ese año comenzó a aumentar de manera importante.

Las ETC surgieron como una alternativa para atender a los niños y niñas que se consideraban como “población en riesgo”, es decir, menores que permanecían solos en sus casas después del horario de clases debido a que sus padres se encontraban trabajando. Bajo esta idea, las escuelas que entraron en este programa fueron de estratos económicos diversos, pues el servicio era requerido tanto por los padres de familia que desempeñaban empleos “informales” (comercio ambulante, servicio doméstico, entre otros), como por aquellos profesionistas que dedicaban todo el día a su ocupación.

El horario de las escuelas en un primer momento fue discontinuo, es decir, los niños y niñas entraban a las 08:00 hrs., estudiaban hasta las 12:30 hrs. las

⁹⁴ En realidad lo que proponía en mi tesis era sencillo y totalmente congruente con el Plan y programas 1993 de la SEP: conocer las concepciones de los niños y las niñas en torno a los temas del currículo de ciencias naturales, promover la confrontación de ideas y la investigación como medio para resolver dudas y tener argumentos en las discusiones, proponer actividades experimentales o de modelado para demostrar una postura y, finalmente, llegar a un consenso grupal sobre el tema que estuviéramos estudiando, procurando que la información trascendiera el aula a través de exposiciones abiertas al público o por medio de la elaboración de trípticos o cualquier otro medio que se le ocurriera al grupo. Podía hacer la traspolación de ciencias hacia las matemáticas, no así a la asignatura de historia y/o de educación cívica.

asignaturas marcadas en el Plan y programas de estudio 1993 para primaria, después iban a sus casas a tomar sus alimentos y más tarde, dado que se suponía que se quedaban sin atención de algún adulto, tenían que regresar a la escuela para tomar alguno de los talleres especificados en los Lineamientos para Escuelas de Tiempo Completo: Apoyo Curricular, Organización Escolar, Manifestaciones Culturales, Iniciación Artística (que incluía Teatro, Iniciación Musical, Artes Plásticas y Danza) y Educación Física. Sin embargo, la primera generación con la que se trabajó bajo este horario raras veces regresaba a la escuela, pues en ocasiones los niños y niñas se iban a desempeñar alguna actividad para obtener un dinero extra para sus casas (limpiaban parabrisas en los cruceros, vendían dulces en las calles, o apoyaban a sus familias en los puestos de mercados), o simplemente se quedaban en casa viendo la televisión.

Por esta razón, las generaciones que ingresaron a partir de 1998 a las ETC permanecían en la escuela de las 08:00 hrs. a las 16:30 hrs., tomando sus alimentos dentro de la institución⁹⁵. En algunos casos, los mismos profesores que daban clases en la mañana permanecían el resto de la jornada y se hacían cargo de alguno de los talleres por la tarde, exceptuando el de Educación Física, que era la única actividad dirigida por un “especialista”, es decir, por un profesor de esta materia.⁹⁶ Sin embargo, en ocasiones no había suficientes profesores que cubrieran los dos turnos y era necesario que llegaran a trabajar los talleres otros maestros. Por eso mis 19 compañeros y yo tuvimos como nuestra primera experiencia docente el ser talleristas de una ETC.

⁹⁵ La alimentación de los niños en esta escuela era (y sigue siendo) responsabilidad de los padres de familia, pues tenían que llevarles algo de comer al medio día, o bien enviárselos desde la mañana junto con el almuerzo que tomarían en el recreo. Esta situación provocaba que, en muchas ocasiones, varios niños y niñas se quedaran sin comer, pues si los padres se encontraban trabajando era imposible que alguien les llevara alimento a sus hijos, o en el caso de que les anexaran a la comida del recreo la ración del medio día, ésta ya estaba fría o tenía un aspecto poco apetecible a los ojos de los niños, por lo cual se quedaban sin comer. Si bien el plan de las ETC siempre fue el implementar comedores dentro de los planteles, esta situación no se ha solucionado hasta el momento, pues las escuelas no cuentan con los espacios para construir cocinas y/o lugares para distribuir alimentos preparados.

⁹⁶ Cfr. Navarro Ayala, Arlette del Rocío. **Mi primera experiencia de trabajo**, ponencia presentada en el Tercer Encuentro “Memoria de una Experiencia Docente”, México, 1999 y publicada en **Memoria de los Encuentros “Memoria de una Experiencia Docente”**. Publicación Electrónica. México, SEP, 2002.

La primera escuela donde fui asignada era prácticamente nueva, pues tenía un año funcionando y casi nadie la conocía por su nombre, ya fuera que la llamaran por la clave económica o por la calle donde se encontraba ubicada⁹⁷. Desde su fundación había sido una ETC, y justo cuando me incorporé a ella estaba haciendo el tránsito del horario discontinuo al continuo. Dada esta circunstancia no me enviaron de inmediato al grupo, pues se había concedido a las ETC un mes para que organizaran los talleres, comisiones para la distribución de alimentos, rotación de grupos y otros detalles logísticos que fueran surgiendo por el inminente cambio del turno discontinuo al continuo, además de que como casi todas las ETC de Iztapalapa contaban con personal recién egresado de la BENM, pues se nos tenía que dar al menos una ligera impregnada sobre lo que sería nuestra labor docente.

Con esta breve iniciación a ser talleristas nos dimos cuenta de que no éramos del turno matutino ni del vespertino, pues entrábamos al medio día y salíamos a las 16:30 hrs. No éramos responsables de un grupo, sino de tres, cuatro y hasta cinco a lo largo de la jornada, dado que en ocasiones no llegaba el personal completo y en una hora se tenían que atender juntos a dos grupos; tampoco teníamos un salón que pudiéramos llamar nuestro, pues a veces teníamos que itinerar de un aula a otra para trabajar con los grupos, o si nos dejaban fijos en un salón, lo compartíamos con el o la colega de la mañana; tampoco teníamos la responsabilidad de asignar calificaciones ni de llenar ningún tipo de documentación de los alumnos; y mucho menos nos tocaba participar en las comisiones como la de la cooperativa.

⁹⁷ Para poder comprender lo que más adelante explicaré, es importante decir que esta primera escuela se encuentra en una zona de la delegación Iztapalapa constituida por familias que han ido llegando de diferentes estados de la República Mexicana, sea para establecerse de forma definitiva con la esperanza de mejorar la condición económica que vivían en sus lugares de origen, sea para hacer un alto en su camino rumbo a los Estados Unidos, a donde también aspiran llegar para obtener un mejor empleo. En consecuencia, las viviendas de la gente que vive alrededor de la escuela no cuentan con los servicios básicos y, en ocasiones, los padres de familia no tienen un trabajo fijo, por lo que las condiciones de vida son bastante precarias.

De esta forma, al ser una de “los nuevos” (junto conmigo llegó otro compañero de la generación a la misma escuela) me asignaron una de las actividades que nadie quería trabajar: el taller de Manifestaciones Culturales.

Cuando me dijeron en qué consistía el taller me pareció algo interesante y hasta divertido, pues se trataba de trabajar con los niños y las niñas las costumbres y tradiciones representativas de México⁹⁸. ¡Era una tarea que ni mandada hacer para quien se había ido formando durante cuatro años en la BENM como guardiana y promotora de la cultura de la gran familia mexicana! ¡Al fin iba a poder aplicar lo que había estado urdiendo para que los niños y niñas mexicanos conocieran sus raíces indígenas y se sintieran orgullosos de ellas! Quizá de momento no podría trabajar mis propuestas de la tesis sobre la enseñanza de las ciencias naturales, pero sin saberlo lo aprendido en la elaboración del documento recepcional para hacerme profesora me ayudaría más adelante a cambiar también mi perspectiva sobre mi práctica docente en la enseñanza de la historia.

Hasta cierto punto mi posición como tallerista era bastante cómoda, a pesar de que el horario no permitía realizar otras actividades ni por la mañana ni por la tarde. Fue gracias a esta libertad que tenía para trabajar que comencé a aprender

⁹⁸ Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. **Documentos internos de Servicios Docentes Especiales sobre el proyecto Escuelas de Tiempo Completo.** México, SEP-DGSEI, s/f.

Los otros talleres que podíamos impartir docentes “no especializados” tenían mayor aceptación entre los colegas por las siguientes razones: en primer lugar, Apoyo Curricular y Organización y Desarrollo Escolar tenían como propósito consolidar y/o retroalimentar los aprendizajes de las diferentes asignaturas del Plan y programas de estudio, dando mayor peso a lo referente a Español y Matemáticas, es decir, se pretendía fomentar la lectura, mejorar la redacción, y aumentar la eficiencia en la resolución de problemas aritméticos, lo que para la mayoría de los y las docentes significaba hacer muchos ejercicios como los que ya habían trabajado durante la mañana, lo que no implicaba gran complicación en la preparación de los “talleres”. En cuanto a la Iniciación Artística, ésta generalmente se limitaba a la enseñanza de “técnicas” plásticas, tales como boleado de papel crepé, rellenado de dibujos con confeti y/o serpentina y coloreado con crayones, lápices de colores y gis. En segundo lugar, el material para conducir el taller de Manifestaciones Culturales era únicamente un breve engargolado en el cual se explicaba lo que eran la cultura, las manifestaciones culturales y algunos ejemplos de éstas (las fiestas patrias, el día de muertos, el festejo de la revolución, entre otras), haciéndose un total de 12 medias cuartillas. Terminándose éstas, los y las colegas ya no sabían qué trabajar, por lo cual buscaban no dar ese taller.

de mis propios alumnos, por ejemplo, que ellos y ellas tenían sus propias historias, lo cual pude apreciar sin necesidad de tener que impartir la asignatura en sí misma.

Los niños tienen sus propias historias (o de cómo una normalista se enfrenta por primera vez a la diversidad en el aula).

Ni tarda ni perezosa empecé a planear lo que haría con los grupos que, en teoría, me habían asignado para darles el taller. Prácticamente tenía que trabajar con un grupo de cada grado a lo largo de la semana, dando sesiones de una hora a cada uno de ellos, atendiendo tres grupos diferentes cada día. En vista de que septiembre estaba próximo a terminar ya no iba a poder trabajar ninguna festividad propia del Mes de la Patria. Sin embargo, se acercaba una celebración que, a mi juicio, era la más representativa de todo México: el día de muertos, con lo cual tendría bastante material para organizar una secuencia didáctica que durara todo el mes de octubre, además de que era un tema sobre el cual me encontraba bastante bien documentada, sin contar con que sería el que me serviría para introducir a los alumnos y alumnas al conocimientos de sus raíces prehispánicas e iniciar una campaña sobre el rescate de “nuestras” tradiciones mexicanas.

Con esos pensamientos inicié la preparación de mis materiales de clase. ¡Qué importaba quiénes y cómo eran mis alumnos! ¡Yo tenía muchas cosas que les iban a interesar porque TODOS conocíamos el día de muertos, TODOS lo celebrábamos y yo me iba a encargar de que TODOS se convencieran de que se trataba de una celebración mil veces mejor que el Halloween!

Recuerdo que con cada grupo apliqué más o menos la misma técnica para inducirlos a realizar manualidades relativas a la celebración de muertos, pues a los tres grupos les “vendí” la idea de que sería bonito hacer nuestros propios adornos para día de muertos y parece que elaborar algo con sus propias manos sonaba

atractivo en sí mismo. Sin embargo, creo que ellos tenían una idea de lo que querían hacer para decorar sus salones y sus casas y yo, por mi parte, tenía mi plan de lo que debían realizar para conocer de manera correcta la celebración. Allí comenzaron mis problemas y mis primeros aprendizajes...

Primero me empecé a dar de “frentazos” al tratar de hacer que los niños más pequeños aprendieran lo que era una ofrenda de día de muertos desde mi propia concepción de lo que ésta debía contener, pues partiendo de la idea de que TODOS conocíamos el altar de muertos que se pone en el Distrito Federal porque TODOS vivíamos en la delegación Iztapalapa les hice colorear algo que para mí era el tradicional pan de muerto, es decir, el que se vende por regla general en las panaderías de la ciudad (de color café, forma de media esfera, y que se decora con los llamados “huesos” y el ombligo de la misma harina, y que luego se espolvorea con azúcar blanca). Sin embargo, los chiquitines de primer grado me abrieron una ventana para observar y apreciar por primera vez la diversidad que puede existir en un aula y que pocas veces o nunca es aprovechada por nosotros los docentes: cuando les di la fotocopia explicándoles que era un pan de muerto y que debían colorearlo “como era el pan de muerto que todos conocíamos”, los niños ni tardos ni perezosos pusieron manos a la obra, con la salvedad de que no todos estaban coloreando el pan de color café (o al menos amarillo) como yo lo esperaba, sino rosa algunos y otros le dibujaban algo que no entendí en ese momento. Además, al pedirles que recortaran el dibujo y sobre él pegaran el azúcar blanca, una parte del grupo (los que coloreaban de rosa) recortaban fuera de la línea, como tratando de hacer otras figuras, y los que habían dibujado figuras sobre el pan, se negaban a espolvorear el azúcar. Lo del color y las figuras quizá lo podía “tolerar”, pues lo consideré como un derroche de creatividad, pero lo de que recortaran otra figura me pareció, de entrada una falta de coordinación motriz y luego una franca muestra de desobediencia.

Pero lo que en realidad sucedió en esa clase fue que los alumnos de primer grado no habían hecho otra cosa que acatar mis indicaciones: al ser algunos de

origen oaxaqueño y otros provenientes de pequeñas poblaciones de Puebla colorearon el pan de muerto que ellos conocían, el pan con el que ellos habían convivido el día de muertos durante sus cortos seis o siete años de existencia.

¿Qué hizo la novata docente ante esta situación? Cerró esa pequeña ventana que se abría como una gran oportunidad ante sus ojos y obligó a los niños a que concluyeran la ofrenda de muertos con los elementos que ya había planeado, los cuales, sobra decirlo, no tenían el menor significado para la mayoría de los niños y las niñas.

Todavía con el tema del día de muertos tuve otra ocasión de empezar a darme cuenta de que no podía seguir enseñando una sola cultura dentro del taller que me habían asignado. La segunda ventana hacia la diversidad me la abrió un grupo de quinto grado, quienes insistían en hacer adornos de Halloween en lugar de las tradicionales calaveritas o las flores de cempasúchil. Con ellos me posicioné en mi papel de promotora y defensora de la cultura mexicana, por lo cual les lancé mi mejor discurso sobre lo característico que era ese festejo de día de muertos, que no se comparaba con nada que se viera en ninguna parte del mundo y que esta forma de recordar a nuestros difuntos se llevaba a cabo en TODA la república mexicana.

Con estas últimas palabras sellé para siempre mi carta de ignorante ante el grupo, pues, como más tarde me iría dando cuenta, prácticamente en toda la escuela había niños con familiares que estaban viviendo o habían vivido en los Estados Unidos (evidentemente, habían emigrado buscando mejorar la situación económica familiar), así que tenían el contacto con la vida de las ciudades mexicanas del norte y con lo que pasaba en el vecino país del norte, por lo que me empezaron a rebatir que no en todo México se celebraba el día de muertos, además de que a ellos les parecía más interesante saber por qué en los Estados Unidos usaban vampiros, calabazas, brujas y otros monstruos para celebrar lo que

nosotros llamamos día de muertos, y no aprenderse el significado de ponerle sal, agua y demás elementos a la ofrenda.

Una vez más, en lugar de aprovechar lo que los alumnos me ofrecían como un excelente material de trabajo, lo utilicé para regañarlos sobre su falta de amor a las tradiciones que nos hacían mexicanos y convertí lo que pudo ser una lección muy rica para todos en un momento de tensión tanto para los estudiantes como para mí. Tenía entonces 22 años y todavía me faltaba mucho camino por recorrer, pero me parecía que ya tenía todas las herramientas para saber cómo enseñar.

¿Por qué si tuve esos dos primeros acercamientos a la diversidad desde el principio de mi actividad docente no pensé en comenzar a hacer cambios en mi forma de trabajar? Quizá porque no había sucedido algún evento que realmente me sacudiera, o porque tal vez continuaba creyendo en que TODOS compartíamos una misma raíz, una misma cultura, y en mucho porque venía con modelos aprendidos (de forma informal y dentro de las diferentes escuelas donde hasta ese momento había estudiado). Sin embargo, esto no duraría mucho tiempo, pues la historia de una sola pequeñita logró comenzar a mover mis ideas y a provocar que iniciara una búsqueda de nuevas alternativas para trabajar con los niños y las niñas de primaria.

Dado que era nueva en la escuela y que nada más trabajaba en el turno de los talleres, el director consideró que bien podía llegar una hora antes de mi horario oficial para ayudarlos con los alumnos con problemas de aprendizaje, un eufemismo muy interesante para referirse a los niños y las niñas que ya habían reprobado algún grado escolar en más de una ocasión, o bien, quienes resultaban insoportables para los y las colegas por su mal comportamiento. En parte por temor a mi director, en parte por tratar de poner en práctica lo poco que había aprendido en la ENE, y otro poco por trabajar con asignaturas “regulares” como Español y Matemáticas, acepté llegar más temprano y “apoyar” a los niños con problemas.

El primer “caso” que me enviaron fue el de una niña que ya iba a reprobar por tercera vez el primer grado. Su profesora decía que la pequeña era muy torpe, que inclusive parecía no importarle si aprendía o no a leer y escribir, porque cuando la regañaba la niña únicamente atinaba a reírse pero no seguía las indicaciones ni se esforzaba por mejorar.

Cuando llevaron a la niña al salón donde íbamos a trabajar se veía un poco asustada, lo cual era lógico porque estaban separándola de su grupo y su maestra la estaba dejando en un lugar donde la única alumna era ella, eso sin contar que nadie le había explicado qué era lo que estaba sucediendo. La pequeña se quedó de pie en la puerta hasta que le pedí que se sentara donde ella quisiera. Le mostré algunos libros de cuentos con y sin ilustraciones, luego le dije que íbamos a trabajar juntas un rato y que ella iba a escoger el libro que le gustara. Parecía que no me estaba entendiendo del todo, pero yo supuse que era claro lo de seleccionar un libro porque empezó a revisarlos y tomó uno con muchos dibujos y pocas letras. Cada vez que le hablaba me veía muy fijamente a la cara y se sonreía cuando yo terminaba alguna frase, pero no me contestaba nada, sólo se limitaba a seguir revisando su libro y a sonreír de cuando en cuando. Eso fue lo único que hicimos el primer día. Una tenue luz de alarma se prendió en mi mente, una sospecha empezó a rondar mis pensamientos, sin embargo la idea que empezaba a configurarse era tan absurda, tan inverosímil, que seguramente podía explicarse por la simple aprehensión de una maestra novata frente a un primer caso complicado. Pero... ¿y si de verdad....? ¿sería posible...? ¿podría ser que la niña fuera sorda y nadie en la escuela se hubiera dado cuenta? ¿qué tan grave era su problema de audición, si es que lo tenía?

Poco a poco las cosas empezaron a cuadrar: a) la niña no aprendía nada de lo que la maestra le enseñaba; b) recordé que los libros de primer grado estaban basados en una metodología con la que se enseñaba a alumnos de educación especial, por lo cual no debería ser esa la razón por la que no aprendía

a leer y escribir; c) su reacción frente a mis expresiones indicaba que quizá no entendía lo que decía, pero sí el tono en el cual se decía.

La segunda vez que vi a la niña le hice las pruebas básicas para saber si era sorda: me paré detrás de ella y le hablé por su nombre y volteó de inmediato (o sea que ¡sí escuchaba!), revisé si reaccionaba ante sonidos fuertes y no presentó mayor problema, finalmente le di indicaciones sin que pudiera ver mi boca ni mis manos (por ejemplo, le pedí que se acercara a la puerta, que la cerrara, que me diera un cuaderno, etcétera)... y allí fue donde ya no obtuve una respuesta. De pronto empecé a escuchar que cantaba algo en voz muy bajita, pero las palabras no eran del español, eran de otro idioma y yo no comprendía lo que decía. ¡Bien! Sorda no era, muda mucho menos, entonces ¿qué pasaba con ella?

Después comenzó a hojear el mismo libro que había seleccionado en la primera sesión de trabajo, empezó a señalar algunas de las ilustraciones y a hablar de igual forma en voz muy baja, como contándose a sí misma una historia, y al igual que la canción, las palabras de su narración me resultaban incomprensibles pues eran de una lengua distinta al español.

Para la tercera sesión mi idea de que la niña era sorda había cambiado y ahora pensaba que el “problema de aprendizaje” no era tal, sino que se trataba del desconocimiento del idioma español por parte de la alumna lo que le dificultaba aprender a leer y escribir. Sólo me restaba saber si su mamá podía ayudarla en casa con algunas tareas que le apoyarían en su aprendizaje escolar. Pero había un pequeñísimo problema: cuando la mamá de la niña llegó a la escuela no pude charlar con ella como yo hubiera deseado, pues la señora casi no hablaba español, sino zapoteco. En consecuencia, la mamá de Bodía (que así se llama la niña) tampoco sabía leer y únicamente sabía escribir su propio nombre. ¡Por eso la pequeña cantaba y se contaba lo que decían las imágenes en otro idioma! ¡Esa

era la razón por la cual en dos años de asistir a la escuela esta niña en especial no había aprendido más que escribir su nombre!

Ahora tenía una última duda: ¿la profesora de esta alumna sabía que nadie en la casa de Bodía hablaba español y que quizá necesitaba hacer algún tipo de adecuación a la planeación de sus clases?

Cuando llegué a comentarle a la colega lo que había “encontrado” me llevé la gran sorpresa al escuchar a la profesora decir que no había notado que la niña no sabía hablar español y menos se había percatado de que la señora hablaba casi exclusivamente zapoteco. De hecho, la colega consideraba que ahora que tenía esa información no podía hacer nada, pues ella hacía **una** planeación para **todo** el grupo, pues **la mayoría** avanzaba bien con las actividades que ella diseñaba y no era “justo” para el grueso del grupo que hiciera algo que los “atrasara” nada más por una niña. En conclusión, Bodía reprobaría una vez más y ya le correspondería a su siguiente profesora hacerse cargo de la situación.

Cuando escuché esto me enojé pero no dije nada. Trabajé durante toda la jornada dando vueltas a lo que mi colega me había dicho y llegué a casa indignada por la indolencia de la profesora, por su falta de compromiso, su poco profesionalismo y la gran apatía que demostraba al no querer hacer algo para que la niña pudiera aprender a leer y escribir.

Molesta por la situación que había vivido comencé a revisar las planeaciones que pondría en práctica en los siguientes días. Conforme iba avanzando en la lectura de mis planes me di cuenta de que no tenía porque criticar con tanta severidad a la profesora de Bodía, pues yo estaba haciendo exactamente lo mismo. Para comenzar, los objetivos de la clase los escribía iniciando con la frase “que el alumno...”, lo que significaba que estaba pensando actividades para ese estudiante modelo que me habían enseñado a visualizar en

la BENM, ese niño (así, en masculino, pues no se establecen diferencias entre hombres y mujeres en aras de la “igualdad”) que:

- a) se supone ha aprendido todo lo que se le ha enseñando en los grados anteriores de escolarización,
- b) pertenece a una nación con costumbres y tradiciones comunes,
- c) se presume tiene un bagaje cultural estándar
- d) está ávido de aprender,
- e) con buena conducta y
- f) sin ningún problema para acceder a los contenidos que nosotros los docentes queremos que aprendan, los cuales, básicamente, van encaminados a lograr que se vuelvan parte de una cultura dominante, una cultura homogénea.

Por lo tanto, no estaba haciendo ningún ajuste a lo que cada grupo y/o estudiante requería, pues hacía una misma planeación para el quinto “A” que para el quinto “B”, para un grupo donde había niños y niñas provenientes de Oaxaca y de Puebla que para otro donde había estudiantes que habían vivido en los Estados Unidos.

Además, los temas que tenían que aprender los niños los seleccionaba yo, de forma arbitraria, pues al tratarse del taller de Manifestaciones Culturales estaba decidiendo cuáles de las costumbres, tradiciones y mitos tenían que apropiarse, porque eso los haría parte de la “gran familia mexicana”. ¡Qué importaba lo que ellos supieran sobre ciertas celebraciones, sus particularidades, sus especificidades, su diversidad, si lo que interesaba era que formaran parte de una sola cultura, de la cultura nacional!

Finalmente, la actividad que programaba para cada sesión con cada grupo era una que tenía que dar un único resultado, como el día en que yo esperaba que **todos** los panes de muerto quedaran **iguales**, y no iba a aceptar “arranques de creatividad” ni “rebeldías” con dibujos que tuvieran colores o formas diferentes a la

que yo decía que era la “verdadera”. Con ello estaba cayendo en no respetar las concepciones que cada niño y cada niña tenían sobre su mundo.

Estas tres reflexiones me llevaron a una cuarta: ¿sería posible que los alumnos y las alumnas tuvieran concepciones sobre la historia, sobre las tradiciones y las costumbres, tal y como las tienes sobre la naturaleza y la resolución de problemas de matemáticas? Porque en la Normal había aprendido y entendido que las matemáticas como la lengua escrita y las ciencias naturales habían sido construcciones del ser humano, ya fueran como una manera de interpretar el mundo (para el caso de las ciencias), como una manera de ordenarlo (caso de las matemáticas) o para tratar de comunicarlo a otros (caso de la lengua escrita), y que, por lo tanto, los niños y las niñas seguían procesos de construcción de los conceptos de esas disciplinas de manera muy similar a lo que había hecho la humanidad para desarrollar un sistema numérico, una forma de operar con los números, un sistema de escritura y una serie de explicaciones de su entorno natural. Sólo que no me acababa de quedar claro que eso fuera posible para el caso de la historia, porque eso significaría que no existía exclusivamente **una** historia, sino muchas más, además de que debería respetar los ritmos de construcción de ciertos conceptos en los alumnos. ¿Cómo tendría que enseñar esa serie de historias y qué era exactamente lo que los niños (re)construían al aprender a Clío? ¿Entonces la historia y la cultura podían tener diferentes formas de ser explicadas y entendidas, tal y como lo son las ciencias naturales? ¡Resultaba demasiado complicado y poco evidente para mí en esos instantes!

Quise empezar a definir esta situación de la relatividad de otros conocimientos distintos a la ciencia y había pensado en iniciar algún tipo de experiencia en el taller de Manifestaciones en el mes de enero, pero ya no tuve esa oportunidad porque se decidió que ahora sólo nos haríamos cargo de un grupo todos los días y les tendríamos que dar todos los talleres. Por un lado me resultaba conveniente, pues podía mezclar las actividades de Apoyo Curricular con las de Manifestaciones y, de ser necesario, podía echar mano de la actividad

artística para comprobar lo que sospechaba sobre las concepciones de los niños y las niñas. Por otro lado, perdería la oportunidad de trabajar con todos los grupos y así saber si había cambios con la edad en esas concepciones.

Como me asignaron un grupo de sexto decidí comenzar por algún contenido que estuviera relacionado con los programas de ese grado, pero en esta ocasión lo puse a consideración de los y las estudiantes, además de que intenté que les fuera de ayuda para alguna otra cosa que fueran a realizar en las clases del turno matutino. Después de discutirlo entre todos, se decidió que estudiaríamos sobre el tema de las estrellas, pues les llamaba la atención y les era de utilidad saber algo al respecto pues en pocos días realizarían una visita al planetario “Luis Enrique Erro” del Instituto Politécnico Nacional... ¡un viaje de punta a punta de la ciudad!

Al trabajar durante esas sesiones con el grupo de sexto y darme oportunidad de estar abierta a sus comentarios, sin la intención de censurarlos, me permitió darme cuenta de la diversidad de ideas que pueden presentarse dentro un grupo escolar, así como los diferentes referentes con que los alumnos y alumnas interpretan su mundo, un mundo que no sólo concierne a los fenómenos naturales, sino también a los sociales. Por ejemplo, cuando comencé a averiguar sus concepciones sobre lo que son las estrellas y de lo que están hechas, me llamó la atención que un grupo de estudiantes explicara que las estrellas eran los muertos y los antepasados que después de nueve días suben al cielo, o bien, que las existencia de las estrellas se explicaba por una leyenda de la localidad en la cual se decía que hubo una vez un hombre a quien la oscuridad no le gustaba y, para acabar con ella durante la noche, subió al cielo para hacer hoyos en la negrura que cubría al Sol y provocaba la noche, dando como resultado un montón de perforaciones por donde se filtra la luz y que ahora llamamos estrellas⁹⁹.

⁹⁹ Navarro Ayala, Arlette del Rocío. Desarrollo de habilidades y actitudes científicas a partir del conocimiento de las ideas de las niñas y los niños en la escuela primaria. Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Memoria de una Experiencia Docente, México, 2000. Publicada en **Memoria**

También encontré respuestas en las que las constelaciones eran piedras, bolas de fuego o soles. ¿Quién tenía la razón? ¿Cuál de estas respuestas podría uno descalificar si todas constituyen una manera de entender el mundo? ¿O es que unas tienen más validez por aproximarse a lo que hemos dado en llamar “científico”?

Comenzó a ser evidente que también el conocimiento histórico y social tenía la posibilidad de ser relativo, quizá aun más que el mismo saber sobre los fenómenos físicos, químicos y/o biológicos ya que, después de todo, empezaba a darme cuenta que la historia y la cultura en general eran construcciones sociales.

Con estas ideas comencé a buscar una vía para mejorar mi trabajo docente, algo que me ayudara a comprender mejor cómo acercar la historia a los niños y a las niñas, sin caer en tratar de enseñar **una** sola historia.

A grandes males...¿grandes remedios? (O los primeros recursos a los que nos acercamos los docentes cuando queremos cambiar nuestra práctica).

Como casi todos los docentes que buscamos y pretendemos, anhelamos involucrar innovaciones en nuestra práctica cotidiana dentro de las aulas, mi primera idea fue recurrir cursos en los cuales encontrara técnicas de aplicación inmediata o libros donde dieran sugerencias de cómo trabajar determinados contenidos con el alumnado de primaria.

Lo anterior no era fácil, pues la oferta de espacios en los cuales se dieran formas de mejorar la enseñanza de la historia no eran muchas.

Para mi suerte, dado que todavía era parte de una Escuela de Tiempo Completo, a mi centro de trabajo llegó una oportunidad por demás interesante, ya que la entonces encargada del proyecto de este tipo de escuelas consideró que podría ser útil para los talleristas integrarse al Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), el cual tenía como principal propósito “proporcionarle [al docente] elementos para reflexionar en torno a la interrelación cultura-educación¹⁰⁰”. Si bien la invitación fue para todo el personal del turno de talleres (aproximadamente 16 docentes, incluyendo al director y a la secretaria del plantel), solamente un profesor y dos profesoras decidimos cursar la formación inicial para ser Maestros de Actividades Culturales (mejor conocidos como MACs), pues ésta se realizaba durante un mes en las vacaciones de verano.

Los estudios para ser MAC fueron divertidos, impresión que compartimos varios docentes pues durante la mayoría de las sesiones nos dedicábamos a bailar, cantar, hacer manualidades y jugar. Sin embargo, estas actividades lúdicas y artísticas no dejaban de provocarme inquietudes en cuanto a mi hasta entonces segura forma de trabajar con los niños y las niñas de la escuela primaria, pues la metodología que se nos proponía a través de estas tareas (que, en primera instancia, la mayoría interpretábamos como entretenimientos para aplicarlos después de forma mecánica con los niños y las niñas) en realidad nos estaba mostrando

[...] que nuestro trabajo no se limita a cuatro paredes, el material con el que nosotros trabajamos está vivo, creativo, es un individuo al cual habremos de enseñarle no sólo con la teoría, que a fin de cuentas es lo escrito, sino con su puesta en práctica¹⁰¹.

Por primera vez se ponía en tela de juicio la idea que casi todos los y las docentes de primaria tenemos sobre lo que es un “alumno ideal” (aquel que es dócil, respetuoso, obediente, que no causa problemas y es fácil de manipular, el que no hace preguntas y es inteligente, entendiendo esto como el manejo fluido de

¹⁰⁰ SEP-CONACULTA-Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, *op cit*, p. 15

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 12

conceptos y símbolos en las situaciones escolares aunque no sepa aplicarlos en su vida cotidiana¹⁰²) y se contraponía a lo que es un niño o una niña de verdad, de carne y hueso:

[un] ser integral, **con concepciones propias del mundo**, responsable de su proceso de aprendizaje y que puede participar en las decisiones sobre su enseñanza; con imaginación y creatividad; con ganas de conocer, explorar y desarrollar cosas nuevas; **poseedor de una cultura, historia**, intereses y necesidades particulares¹⁰³.

Además de esta confrontación entre lo que de una forma implícita habíamos recibido como una “verdad” dentro de la BENM y la realidad que vivíamos en forma cotidiana en nuestras respectivas aulas, también se nos ofrecieron lecturas que pusieran a prueba las concepciones que cada uno de los docentes que nos estábamos formando como MACs teníamos sobre el aprendizaje, la enseñanza, la planificación de actividades para promover que alumnas y alumnos aprendieran, sobre la cultura, la historia y la sociedad. Es en estos tres últimos conceptos en las cuales me centraré a continuación.

Acerca de la cultura nos acercaron a lecturas de Guillermo Bonfil Batalla, dentro de las cuales se proponía que la escuela no fuera percibida por el alumno y la alumna como una instancia ajena a su vida cotidiana¹⁰⁴. Lo anterior se lograba a través de retomar los intereses de los estudiantes y, a partir de ellos, desarrollar proyectos de trabajo donde el o la docente definieran qué contenidos del Plan y programas se vinculaban con el tema que el grupo decidiera que sería su centro de interés. De esta forma, la cultura de la comunidad entraba al aula, además de que los niños y las niñas comenzaban a percibir que el conocimiento era algo global, que no tenía que estar fragmentado conforme a las asignaturas establecidas en el Plan de estudios¹⁰⁵.

¹⁰² *Íbidem*, p. 151

¹⁰³ *Íbidem*, pp. 151-152. Las negrillas son mías.

¹⁰⁴ *Íbidem*, p. 30

¹⁰⁵ *Íbidem*, pp. 111-115

En cuanto a la concepción de historia, fue básicamente a través de textos de Luis González y González que se nos enseñó la importancia de retomar los elementos de la historia local y de la microhistoria. Fue por una entrevista que leímos de este historiador que empecé a recordar algunos elementos sobre Clío aprendidos en mi más temprana infancia, ya que Luis González comentaba lo siguiente:

Creo que si esta historia [la que se enseña en la escuela] no se limita a los caudillos y a los próceres, sino que abarca al conjunto de la sociedad, puede resultar más interesante. Si en lugar de sólo hablar de las grandes batallas, de firmas de convenios internacionales y de cosas por el estilo, se habla también de cómo era la vida cotidiana en otras épocas, la historia se puede volver más interesante¹⁰⁶.

¡Entonces sí era válido que esa historia entrara al aula! Esa historia que me había sido descalificada, esa historia que me habían obligado a dejar fuera de mi marco referencial escolar. Esa historia viva. Esa historia que me había acompañado durante mis primeros años y que debí abandonar, más no olvidar. De hecho, era la mejor forma de acercar a los niños y a las niñas hacia Clío, pues si se retomaba su historia personal y cercana se trataría de un conocimiento que tuviera más sentido y significado para ellos.

Y no únicamente la historia de la comunidad, de los niños y las niñas, podía y debía ser parte del trabajo en las aulas, también era necesario mostrar a nuestros estudiantes que la disciplina de Clío se construía a través de los más diversos elementos que daban cuenta de cómo las cosas, los usos y costumbres cambiaban con el tiempo. Así, los relatos, los objetos de uso cotidiano, las fotografías y los mismos edificios que rodeaban la escuela podían hablarnos de la historia... ¡tal y cómo lo había vivido yo en mi infancia!

Estas enseñanzas no sólo se quedaban en la teoría, pues nuestros guías en la formación como MACs nos dirigieron para realizar una actividad en la cual intentaríamos reconstruir la historia de la comunidad que rodeaba la escuela

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 38

donde tomábamos el curso. La idea era recorrer el barrio (que ninguno de nosotros conocía del todo) para entrevistar a algunas personas, encontrar edificios que consideráramos nos hablarían del pasado de la zona, intentar observar algunas costumbres del rumbo e intentar detectar si había habido grandes cambios en el paisaje durante el siglo XX. La experiencia fue muy rica, pues estábamos cerca de Santa Anita (un sitio que había sido el paso obligado para quienes comerciaban frutas y verduras en el centro de la Ciudad de México, pero no por vía terrestre, sino a través de un canal por donde transitaban canoas) y, gracias a la orientación de los guías del curso, pudimos platicar con gente que nos habló de la época en que esa zona tenía un canal para que transitaran trajineras; vimos los restos de los arcos de flores que se usan para las festividades del santo patrono del barrio; observamos diferentes tipos de construcciones, que daban cuenta de las distintas épocas en que se fue poblando la zona; entre otros hallazgos.

Finalmente, en lo referente a la sociedad, los conductores del curso nos enseñaron que todas las escuelas contaban con una diversidad de formas de ver el mundo que serían nuestra materia prima para trabajar. No se trataba de unificar las maneras de pensar, sino de hacer notar a los estudiantes que cada uno y cada una era distinto en lo que sabía, sentía y entendía de su entorno natural y social, lo cual era importante para él o ella, porque lo hacía especial y diferente del resto de la gente, pero también era algo valioso para los y las demás niños y niñas del grupo, pues les permitía ampliar sus horizontes sobre el mundo.

Si bien el curso inicial de un mes y las subsecuentes reuniones con los y las MACs (una por mes durante un ciclo escolar) sirvieron para continuar hablando de estos temas y para que intercambiáramos nuestras experiencias en la aplicación del PACAEP, pocos lograron introyectar todos los conceptos básicos de la forma de trabajo del programa. Y me da pena decir que yo, pese a la riqueza de esta propuesta de enseñanza para primaria, caí en el error más frecuente de los docentes que tomamos un curso (por maravilloso y completo que este sea): tomar

los elementos básicos como una receta infalible que se puede aplicar sin mayor problema a todas las situaciones escolares.

Llegó a tal grado mi “fanatismo” por los proyectos que mis alumnos y alumnas, cada vez que comentaban algo que los entusiasmaba en mi presencia, terminaban la plática yendo desanimados a sus lugares y mascullando entre dientes: ¡en la torre, seguro esto va a terminar en un proyecto de la maestra!

A la distancia me doy cuenta de que por mejor que fuera el PACAEP a mi me faltaba experiencia en el trabajo con los niños y niñas, además de que mis ideas sobre la historia y la enseñanza estaban muy arraigadas, lo que dificultaba hacerles cualquier cambio a largo plazo.

Sin embargo, la inquietud por trabajar en forma diferente la disciplina de Clío estaba latente, así que recurrí a otro medio por el cual los y las docentes solemos acudir para “mejorar” nuestra práctica profesional. Cabe aclarar que ya para ese momento no era profesora de una ETC, pues había pedido mi cambio al turno matutino de alguna otra escuela, pues quería estudiar en la tarde y con el horario de tallerista no me era posible, así que ya daba clases en un grupo regular en una escuela primaria de Iztapalapa.

Así, por mi cuenta empecé a buscar materiales que me sirvieran en forma práctica a resolver mis dificultades inmediatas en el aula. Por ejemplo, si estaba por ver el contenido de la independencia sondeaba en las librerías y ferias del libro textos que contuvieran ejercicios o relatos especiales para niños que explicaran este episodio de la historia.

De esta forma, me hice de una pequeña colección de libros para niños que mostraban la historia que se debía enseñar en la escuela primaria, pero “ajustada”

a un lenguaje que los infantes entendieran¹⁰⁷, además de que estaba llena de atractivas ilustraciones. Eventualmente, llegué a acercarme a ciertos materiales que intentaban mostrar la vida cotidiana en distintas épocas de la historia de México, pero no los utilizaba en las clases porque no reflejaban los contenidos que se exigía que los niños y las niñas aprendieran en la escuela¹⁰⁸.

Finalmente, intenté buscar algún otro recurso que me auxiliara para que mis alumnos comprendieran mejor los contenidos de historia de los programas de la asignatura y lo que me pareció mejor fue utilizar los museos. Sin embargo, lo único que se me ocurrió para que los niños y las niñas “aprovecharan” estos espacios fue enviarlos a observar las piezas, que dibujaran los objetos de su agrado y luego yo les daba la clase sobre lo que habían visitado, evidentemente una clase expositiva.

Como puede observarse, no valieron de gran cosa los cursos, libros ni museos que intenté incorporar a mi forma de trabajo, no porque no fueran buenos, sino porque en realidad mi concepción de la historia no había tenido grandes modificaciones, pues únicamente quería incorporar a mi idea de una historia nacional de bronce algunos “adornos” que la hicieran un poco más atractiva. De manera coloquial podría decirse que era “la misma gata sólo que revolcada” en la arena de lo familiar o del barrio, pues los cambios que quería hacer eran únicamente de forma y no de fondo. Algo estaba haciendo falta para que pudiera dar el gran salto hacia una manera de enseñar historia que permitiera incorporar a todos los personajes, lugares y situaciones que me habían sugerido en PACAEP y que yo misma había vivido en casa.

¹⁰⁷ Entre estos materiales se encuentra la colección “Colibrí” de CONAFE, que presenta las etapas en las cuales se suele dividir la historia de México (México prehispánico, Conquista, Época colonial, Independencia, Reforma, Revolución de 1910), profusamente ilustradas, con textos cortos en un lenguaje sencillo para los niños y graduados, es decir, se especificaba en la parte posterior en qué grado de la primaria podían ser utilizados. Consejo Nacional de Fomento Educativo. **Colibrí (Historia)**. México, SEP-CONAFE-Salvat, 1990.

¹⁰⁸ Dentro de este tipo de materiales los que más llamaron mi atención pero que menos utilicé con los alumnos y las alumnas fueron los pertenecientes a una colección de nombre “El tiempo vuela” y que fue creada por el Instituto Mora con la participación de varios historiadores, como Victoria Lerner, Patricia Escandón e Irene Vázquez Valle, entre otros.

Sin embargo, esta búsqueda de enseñar historia de manera distinta fue a consolidarse gracias a una experiencia lejos de la historia nacional y donde pude enfrentarme de manera más directa con la otredad, pues pasé de ser la representante de la cultura “dominante” a ser la diferente, la extraña, la minoritaria, en una palabra, el “otro”.

Yo como el otro (o cuando uno mismo es el diferente).

Para finales de 1999 ya era profesora de un grupo de tercero en un turno matutino de una escuela primaria de Iztapalapa. Mi mayor aspiración para continuar mi vida profesional era realizar una maestría, aunque todavía no definía del todo en que área de la enseñanza quería enfocarme. Concebía dos posibilidades: a) ciencias naturales (para darle continuidad a mi tesis de licenciatura), o b) historia (para al fin resolver mis conflictos en el manejo de esta asignatura).

Pero resolver el avance de la vida profesional puede darse por muchas vías, como pudimos descubrirlo diez docentes del país, a quienes una llamada telefónica vendría a cambiarnos la vida.

Resulta que la BENM, al igual que otras Normales de México, tiene por tradición el enviar al extranjero a algunos de los alumnos con mejores promedios de cada generación. Según cuentan profesores y profesoras quienes cursaron sus estudios en la BENM hace ya bastantes años, este programa contemplaba el becar a los normalistas a países como España, la entonces Unión Soviética, Italia, Chile, Argentina y Estados Unidos, con el fin de que los nuevos docentes conocieran los sistemas educativos de esas naciones y se familiarizaran con las más recientes innovaciones en los campos de la enseñanza y el aprendizaje.

El problema fue que, lamentablemente, se perdieron los convenios con países como Argentina y Chile por situaciones políticas que sucedían al interior de esas naciones, en tanto que con la ex URSS, Italia y Estados Unidos se dejó de enviar a los normalistas porque éstos no conocían los idiomas oficiales de esos países y no había oportunidad de que los futuros becarios lo aprendieran antes de irse a estudiar al extranjero. Por esa razón, el único país al que se seguía mandando como premio a los mejores promedios era a España.

De esta forma, para cuando mi generación salió, se seleccionó a los 10 mejores promedios para que fueran a la ciudad de Madrid y permanecieran allá durante dos meses, con hospedaje, alimentación y matrícula pagados, con la finalidad de que conocieran el sistema educativo de España.

A mi no me correspondía este viaje, pues mi promedio se ubicaba entre el onceavo y el quinceavo lugar. Sin embargo, para noviembre de 1999, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio firmó un convenio con el Ministerio de Educación de Francia (MEF), gracias al cual se podía enviar a un grupo de diez normalistas mexicanos, durante los meses de octubre y noviembre a conocer el sistema educativo galo, al tiempo que podrían tomar algunas clases en uno de los Institutos Universitarios Formadores de Maestros (IUFM). La SEP y el MEF se harían cargo de cubrir nuestros gastos de transportación aérea, hospedaje, alimentación y matrícula¹⁰⁹.

Como urgía que se dieran los nombres de los participantes, la BENM decidió llamar a los alumnos cuyos promedios estuvieran entre los lugares 15 y 20 de la generación 1994-1998, hablaran o no francés. Y entre ellos me encontraba yo.

¹⁰⁹ La notificación oficial de nuestra participación en el programa de becas a Francia para los “mejores egresados de las escuelas normales formadoras de profesores de educación primaria de la República” se expidió el día 24 de julio de 2000, en donde se establecían los gastos que sufragarían tanto el gobierno mexicano como el francés. Documentos de estancias en el extranjero. Archivo personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

El hecho de salir de México y enfrentarse a la experiencia de permanecer durante dos meses estudiando en un país desconocido implicaba una serie de retos que ahora considero como acercamientos a una cultura diferente, es decir hacia el otro, al tiempo de que me hizo vivir un cambio de rol y ser realmente parte de la minoría. Si bien esta sensación ya la había tenido cuando estudié la Normal, en esta ocasión iba a ser más real, porque ahora sí iba a ser distinta a la mayoría, es decir, iba a jugar el papel del otro, del que llega a alterar lo que se considera “normal”.

Para aprender francés, y debido a la premura del tiempo (la noticia del viaje nos la dieron en diciembre de 1999 y la estancia se realizaría durante octubre y noviembre del año 2000), la SEP nos becó con el 50% del costo del curso intensivo del idioma en el Instituto Francés de América Latina (IFAL). Este fue el primer acercamiento hacia una cultura diferente a la propia: conocer el idioma, aprenderlo y aprehenderlo, así sin “h” y con ella. Si bien la primera idea era tener conocimiento de la lengua francesa con fines de comunicación (por ejemplo, conocer gente, dar y pedir datos personales, establecer una breve conversación) y supervivencia (obtención de información, comprar alimentos, tomar transportes, entre otros), al paso del tiempo se vuelve necesario hacer parte de uno mismo algunos de los elementos de la lógica del nuevo idioma para poder comprender mejor a sus hablantes. Volveré sobre este asunto más adelante, pues varios mexicanos que convivimos de cerca con personas de distintos países de Europa en este viaje tuvimos malos entendidos debido al idioma y a la forma en que los hablantes de otra lengua entienden el mundo.

Posteriormente, y pese a tener convivencia con personas francesas dentro del IFAL, empezamos a pensar nuestra estancia en el país galo desde la perspectiva de las tipificaciones que habíamos construido por lo que veíamos en la televisión, las lecturas de algunos materiales (revistas, cuentos, historia) y por los comentarios de personas que habían visitado Francia. El resultado: la mayoría de nosotros preparamos el viaje con la idea de que no podríamos bañarnos con

frecuencia (algunas de las mujeres incluso nos cortamos el pelo); llevábamos ropa para vivir en temperaturas bajo cero desde el primer momento en que pisáramos Europa; sentíamos temor del tipo de comida que encontraríamos y empacamos salsas, frijoles enlatados y harina para hacer tortillas; y ahorramos todo lo que podíamos porque teníamos la idea de que era extremadamente caro vivir en Francia.

Finalmente, dado que era la primera ocasión en que se iba a enviar a un contingente de normalistas a Francia, se nos solicitó elaborar algunos “presentes” para nuestros anfitriones (de hecho, los mismos que llevaban a España los colegas que disfrutaban en ese país de su beca): una pequeña monografía de México que incluyera datos geográficos (nos dijeron que a los europeos –al menos a los españoles y, suponían, también a los franceses- les impresionaban mucho las cifras de dimensiones del territorio mexicano); información sobre los grupos indígenas de la nación (todavía en aquellas latitudes continuaba el auge del EZLN); la historia del país (cuidando datos “espinosos” como La guerra de los pasteles, el Segundo Imperio y la Batalla del 5 de mayo) y, evidentemente, datos sobre el folklor mexicano. Evidentemente, para los colegas que hacían su estancia en una universidad española el trabajo se les simplificaba porque no tenían dificultades con el idioma para escribir su monografía, sin embargo a los “pioneros” que visitaríamos Francia se nos agregaba el reto de traducir a una lengua prácticamente desconocida nuestra visión de lo que es México. Y aquí vuelvo por primera vez a las dificultades del idioma: nuestro primer intento por escribir sobre los “Voladores de Papantla” causó gran hilaridad al profesor de francés que nos corrigió el texto, pues no encontrábamos otra palabra para definir el “taparrabo” y, al utilizar el traductor de la computadora de una amiga, usamos la palabra equivalente a “pañal” en español, pero que nosotros entendíamos como “calzón”. El profesor interpretó esto como que los individuos que trepaban tan alto y se descolgaban sólo sujetos con una cuerda, mientras daban vueltas sobre su propio eje simultáneamente a estar girando alrededor del poste, necesitaban

protegerse de algún “accidente biológico” por el susto que podían sentir al ir descendiendo.

También se nos pidió que lleváramos algunas piezas de artesanía para obsequiar a las personas con las cuales conviviéramos (profesores, alumnos, personal administrativo, por ejemplo), pues en España había sido un éxito que los normalistas llevaran pequeños sombreros charros y/o sarapes, ollitas de barro y todo eso que “siempre nos ha caracterizado en el extranjero”. Y poco faltó para que nos pidieran hacer el viaje en avión, a las mujeres, vestidas de “adelitas”, y a los hombres, portando el traje de gala de charros, lo cual no aludiría demasiado a la ya para entonces llevada y traída multiculturalidad de México si se piensa que no íbamos exclusivamente normalistas del DF (al final únicamente fuimos cuatro capitalinos -tres mujeres y un hombre, pues la quinta colega renunció a la beca porque, dentro del “cliché” que sus padres tenían de los europeos, su hija corría el peligro de que se enamorara de un gigoló francés y ya nunca regresara a suelo mexicano), sino que también formaban el grupo dos profesoras de Pachuca, un egresado oaxaqueño y dos normalistas varones de Campeche.

Si se analiza un poco lo que se nos estaba solicitando para llegar al llamado “Viejo Continente” y estudiar en Francia, podría decirse que se trataba de una pequeña réplica de lo que sucedía cuando los conquistadores europeos y los pobladores de lo que ahora llamamos América se encontraron: los indígenas, los incivilizados –en este caso los normalistas que aspirábamos a adquirir los conocimientos de Europa- llevábamos ofrendas para esos seres que resultaban desconocidos y con los cuales debíamos intentar establecer una relación pacífica a través de los regalos.

Con estas ideas del “otro” fuimos a realizar nuestra estancia a finales de septiembre del año 2000, sólo unos días antes de que iniciaran los cursos en el IUFM, de Nantes, Francia¹¹⁰.

Al llegar al IUFM de Nantes comenzaron a enviarnos por parejas a otros sitios, pues alojar a diez personas en un campus no era viable, además de que en ese instituto en particular ya estaban alojados otros cinco estudiantes de intercambio, dos muchachas de origen húngaro y tres futuros docentes provenientes de la República Checa (dos mujeres y un hombre). Dadas estas circunstancias, a otra compañera y a mi nos correspondió disfrutar de la beca en el sitio de Angers¹¹¹.



Este fue el grupo de extranjeros que cursamos estudios en algún IUFM del *Pays de la Loire*.

Fuente **Le Journal. Bimestrel d'information de l'Institut Universitaire des Maîtres des Pays de la Loire**, n° 8, Nantes, Octubre 2000. p. 6

La estancia en este instituto resultó muy interesante pues, para comenzar, las dos mexicanas compartíamos el alojamiento con dos estudiantes españoles (un hombre y una mujer), así como con una futura profesora de educación

¹¹⁰ Nantes es una ciudad del oeste de Francia, capital de la región de *Pays de la Loire* y del departamento de *Loire Atlantique*. Es famosa por haber sido la cuna de Julio Verne.

¹¹¹ Angers es una pequeña ciudad ubicada dentro de la región del *Pays de la Loire*.

primaria y religión proveniente de Austria. Además, el departamento donde nos hospedábamos estaba ubicado en la parte alta del instituto, por lo cual tuvimos la oportunidad de conocer una escuela francesa formadora de docentes las 24 hrs. del día. Nuestros alimentos de la tarde, es decir la comida, corrían por cuenta de nuestros anfitriones y los realizábamos en la llamada *cantine* (comedor) del instituto.

En vista de que éramos la primera generación de mexicanos que recibían en el IUFM, las autoridades de este espacio no tenían mucha claridad en las actividades dentro de las cuales debíamos participar. Lo que se decidió fue que nos incorporáramos a las clases que los alumnos del último semestre de formación estuvieran tomando, se nos organizaron visitas a un preescolar, a la primaria anexa al IUFM y a una secundaria. Con el horario que nos asignaron (el mismo que llevaban los estudiantes del instituto), gozábamos de las tardes, los fines de semana y los miércoles libres; además de tener las vacaciones que todos los estudiantes disfrutaban: dos semanas de vacaciones por cada cinco o seis de clases.

Todas estas actividades (incluyendo las vacaciones) resultaron relevantes para que mi concepción de la historia y mi comprensión del “otro” se modificaran. Estos cambios pueden sintetizarse en los cuatro siguientes aspectos:

☞ **Ser vista como un “cliché”.** Si los integrantes del contingente mexicano habíamos viajado hacia tierras francesas con una concepción de la forma en que vivían quienes serían nuestros anfitriones, es decir, con una serie de prejuicios formados por datos obtenidos de distintos referentes sobre cómo eran los franceses hicimos un “cliché”, era evidente que también quienes nos recibirían tenían ya una idea preconcebida de cómo éramos y cómo nos comportaríamos los mexicanos, la cual igualmente basaron en la información que tenían de México a través de películas, libros y pláticas con otras personas.

Sin embargo, los mexicanos esperábamos que, dado el gran desarrollo de las telecomunicaciones y a que llegaríamos a un país del llamado primer mundo, la idea que se tuviera sobre nosotros fuera que proveníamos de una nación con algunos problemas económicos; que contábamos con un desarrollo educativo importante, pues en México se encuentra una de las universidades públicas más grandes y antiguas de América Latina; que éramos habitantes de un lugar con gran diversidad biológica y con una pluriculturalidad fuerte, producto de la mezcla entre indígenas, españoles y negros (esta última concepción la considerábamos como nuestra “carta fuerte”, pues como ya había comentado el EZLN todavía causaba revuelo en aquellas latitudes); y quizá, que vivíamos en un lugar lleno de contaminación y con muy mal manejo de desperdicios sólidos. Eso era lo que suponíamos que esperarían ver en nosotros. Pero nos equivocamos...

Los primeros en hacer patente la idea que se tiene de los mexicanos en aquella zona de Francia fueron los niños de una de las escuelas primarias que nos permitieron visitar en Nantes. Cuando entramos en el salón donde observaríamos la forma de trabajo del profesor, éste les comentó que éramos visitantes mexicanos (entramos dos mujeres y un hombre) y que estaríamos allí por unos instantes para saber qué hacían los niños franceses en un día de escuela; que si así lo deseaban podían acercarse con nosotros a hacernos preguntas, siempre y cuando no descuidaran por mucho tiempo su trabajo.

Recuerdo que una niña se nos acercó a mi compañera y a mí y, sin la menor malicia ni mala intención, nos preguntó sin más en dónde habíamos comprado los pantalones de mezclilla y la camiseta que llevábamos puesta. Cuando le respondimos que era ropa mexicana nos dio la impresión de que no nos había creído, pues de inmediato nos dijo: Bueno, pero los tenis sí los compraron aquí, ¿no es cierto? Nos llamó la atención que insistiera tanto en el origen de lo que traíamos puesto, así que le preguntamos la razón por la cual hacía tanto hincapié en saber de dónde habíamos obtenido nuestra ropa, a lo que ella contestó que lo que les habían enseñado sobre los mexicanos era que

usábamos sandalias (nosotros lo entendimos como huaraches) y que no teníamos ropa como la de ellos, sino que utilizábamos, según comprendimos, faldas de colores, taparrabos y blusas bordadas.

No dimos gran importancia al comentario, pues se trataba de las preguntas de una niña de cuarto grado de primaria¹¹² y, después de todo, se notaba que no era de las más listas del salón y no debía tener mucha idea de lo que estaba hablando. A lo mejor y hasta había confundido la información que había leído o se dejó guiar por algo que había visto en la televisión.

El problema vino cuando llegamos a realizar las observaciones en la Escuela Primaria Anexa al IUFM de Angers, pues desde el momento en que entramos las dos mexicanas al aula y nos presentaron con la profesora, ésta dio la siguiente información a los niños y niñas del grupo: “Miren, esas dos muchachas que están allá atrás del salón son mexicanas. No entienden nada de lo que estoy diciendo porque en América Latina, de donde ellas vienen (y en ese momento les señaló en un mapa México), no se habla otro idioma que no sea el español. Y vienen vestidas así porque están visitando Francia, porque en su país usan menos ropa y una especie de sandalias en los pies (haciendo referencia de nueva cuenta a los huaraches). Miren, les voy a preguntar sobre su ropa y van a ver que no me van a contestar porque no nos entienden”. Evidentemente, todo esto lo decía en francés y, como nosotras conocíamos ya bastante del idioma, entendimos todo. Cuando nos hizo la pregunta con la cual demostraría a sus alumnos que sólo sabíamos español, dudamos un poco en responderle, pero al final decidimos explicarle en francés y en español que en América Latina había países donde se hablaban otros idiomas además del castellano, como el francés y el inglés, además de que contábamos con centros donde se podía aprender casi cualquier

¹¹² La primaria en Francia no contempla seis grados como en México, sin embargo es sencillo hacer las equivalencias: el primer grado mexicano corresponde al Cours Préparatoire (CP); el segundo, al Cours Élémentaire 1 (CE1); tercero, al Cours Élémentaire 2 (CE2); cuarto grado corresponde al Cours Moyen 1 (CM1) y el quinto, al Cours Moyen 2 (CM2). El sexto grado de educación primaria en México sería el equivalente al Sixième, que es el primer año de la enseñanza secundaria en Francia.

idioma; y que nos vestíamos así todo el tiempo, aunque efectivamente existían grupos indígenas que conservaban su indumentaria tradicional.

Comentarios de este tipo fuimos colectando a lo largo de la estancia, siendo los más frecuentes los relativos a nuestra vestimenta; a la imagen del mexicano con un gran sombrero, sarape y huaraches recargado en un cactus tomando una siesta; los cuestionamientos constantes sobre si padecíamos algún tipo de enfermedad, pues nos bañábamos con demasiada frecuencia y muy temprano (esto lo escuchamos en forma constante mi colega mexicana y yo por parte de nuestros compañeros de departamento, quienes hicieron extensiva su sospecha a los otros estudiantes del instituto; así que tuvimos que explicar que era nuestra costumbre y que no nos sentíamos cómodas si no tomábamos un baño diario por las mañanas). También era frecuente que nos vieran como gente fiestera, que bebía todo el tiempo “la tequila” y que no teníamos interés en progresar a través del estudio.

El problema, como lo apunta Edward Said, es que “más importante que el pasado en sí, es el peso que éste ejerce sobre actitudes culturales actuales¹¹³”, pues si bien estas ideas sobre el mexicano las habían acuñado los franceses y otros europeos con quienes habíamos tenido contacto a través de la historia que se les enseñó en la escuela y de algunas películas de la Época de Oro del Cine Mexicano que hubieran llegado a sus manos, algunos de los mexicanos que llegamos como becarios se encargaron de reforzar esta creencia, pues ellos mismos habían “comprado” ese concepto de lo que implica ser originario de México. En particular, fueron mis colegas hombres quienes se encargaron de demostrar que teníamos muy interiorizada esta imagen del mexicano bebedor y parrandero.

De pronto, con los comentarios de los europeos y las actitudes de mis compañeros de viaje, me di cuenta de cómo debieron sentirse algunos de mis

¹¹³ Said, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Barcelona, Anagrama, 2004. p. 52

exalumnos a quienes encasillamos dentro de muchos prejuicios por ser indígenas, migrantes o si provenían de familias mononucleares. Por una vez pude situarme en el lugar del “otro” y pensar cómo me hubiera gustado que me trataran.

¿Desde qué realidades se “lee” al otro?



En la primera estancia que realicé en Francia compartía el departamento con otra mexicana, una estudiante de Austria y dos estudiantes españoles (un chico y una chica). Aquí en la foto, de izquierda a derecha, Ana (española), Barbara (austriaca) y Ofelia (mexicana). Las latinas estábamos enseñando a Barbara a bailar salsa, de donde ella nos comentó que los latinos debíamos tener algo en la sangre, porque no era normal moverse así. ¿Desde qué realidad se lee al otro.

☞ **Cada idioma es una forma de entender el mundo.** Como ya comenté antes, el primer acercamiento que tuvimos a una nueva cultura fue el idioma. Y también dije que no únicamente se trató de aprenderlo para hacer uso de él en un acto de comunicación, sino de comprender la lógica de su estructura para poder comprender la manera de pensar de sus hablantes. Puede parecer algo absurdo, pero después de aprender francés y de convivir con gente que hablaba distintas lenguas pude darme cuenta que un idioma es una interpretación en sí misma del mundo. Me explico.

Además de personas francesas tuve la oportunidad de convivir, como ya expliqué, con una chica austriaca con quien compartía el departamento. Asimismo, conocí a una muchacha alemana que daba clases de este idioma en una preparatoria. En ambos casos, fue necesario comprender algunos detalles de la lengua de Goethe para poder relacionarme de una manera más cordial con Barbara y Alexandra (nombres de la estudiante austriaca y de la asistente alemana, respectivamente), pues el idioma alemán es preciso y exacto, sirva como ejemplo decir que existen alrededor de cuatro verbos diferentes para decir “revolver”, pero cada uno de ellos indica con exactitud la manera en la cual se realiza esta acción: si se hace mezclando del fondo hacia arriba en movimiento envolvente, si se combinan los ingredientes en forma circular y ligera, si se revuelve haciendo uso de un instrumento especial, o si sólo se mezcla desde arriba hacia abajo sin mucha fuerza. Esta precisión se veía reflejada en la manera de entender el mundo y en la organización de estas dos hablantes de la lengua germana. A continuación explico a que me refiero.

En cuanto a la compañera austriaca, su previsión para realizar cualquier actividad era inaudita para los habitantes latinos del departamento. Alguna ocasión, por el simple hecho de jugar y poner a prueba su preparación anticipada de todo lo que hacía, se les ocurrió comentar a los compañeros españoles que era casi seguro que nos reubicaran en un dormitorio de la universidad, pues se le iba a ceder el espacio donde vivíamos a nuevas visitas que realizarían una estancia más prolongada en el instituto. No bien escuchó esto Barbara, salió del departamento y no regresó hasta que no consiguió mapas y horarios de los transportes que nos llevarían de la universidad al instituto, requisitos para obtener una tarjeta de descuento para los autobuses y los horarios de algunas actividades extraescolares que podían realizarse en el campus a donde nos trasladarían. Como era de esperarse, cuando le dijeron que se trataba de una broma, se molestó bastante porque le habíamos hecho perder el tiempo, pero poco a poco le hicimos comprender que no había sido con mala intención, sino para que ella

misma se diera cuenta de cuan exagerada podía ser, desde nuestra perspectiva, en la organización de su vida diaria.

Con Alexandra tuve dos episodios que me hicieron entender como la precisión del lenguaje era el reflejo de la precisión con la que viven los germano hablantes. El primero fue cuando se acercaban las festividades de fin de año, muy cerca de la llegada del mes de diciembre, pues la familia de Alex le envió unas galletas que, según nos explicó la amiga alemana, eran un postre tradicional que se degustaba en los días previos a la navidad. Cuando los allí presentes nos alistamos a probar “sus tradiciones”, Alexandra se nos adelantó, cerró las cajas donde estaban contenidas las galletas y puso sus manos encima, impidiéndonos tomar algo, al tiempo que preguntó si queríamos que las cajas se quedaran al alcance de todos para que tomáramos **una diariamente**, o si preferíamos que se comieran una o dos cuando nos reuniéramos a platicar por las tardes. Decidimos optar por la segunda opción, de esta forma podríamos comer quizá hasta tres galletitas al día; así que Alex tomó las cajas y nos informó que nos esperaba en la sala, al día siguiente, a las seis de la tarde. No volvimos a ver los dulces manjares hasta ese momento y exclusivamente pudimos tomar dos galletas, como lo había avisado la propietaria.

El segundo episodio puso en conflicto dos miradas del mundo: la precisa germana y la un poco más laxa latinoamericana. Alexandra estaba organizando una pequeña reunión en la que esperaba que todos colaboráramos llevando un platillo típico de nuestros países de origen, así como un determinado número de bebidas. Para tal ocasión estábamos convidados una profesora rusa, una chica norteamericana, otra joven estudiante polaca y tres mexicanos (dos mujeres y un hombre). Cuando se acercó a comentarnos de la reunión, Alexandra ya se había puesto de acuerdo con las otras invitadas, sólo necesitaba organizarse con nosotros los mexicanos. Nos explicó la idea, nos indicó que teníamos que llevar tres refrescos y, cuando nos pidió que le dijéramos qué más íbamos a llevar, el colega mexicano tuvo a bien decirle con el mayor desparpajo: “¡Lo que quieras!”.

Alexandra repitió una vez más la pregunta y obtuvo la misma respuesta, por lo cual insistió y volvió a escuchar lo mismo, intentó explicarse pero la contestación seguía siendo igual. La compañera mexicana y yo tratamos de mediar la situación, pero para ese momento el compatriota ya estaba bastante molesto y comenzó a gritar que la alemana no lo iba a humillar por ser latino, que él ya había contestado y que no entendía porque era tan necia y le exigía de esa forma que dijera exactamente qué llevaríamos a la reunión. Fue entonces cuando la otra mexicana y yo entendimos lo que estaba sucediendo: Alexandra requería de precisión para poder hacer su plan de la reunión, y lo único que necesitaba era el nombre del platillo por si las demás le pedían esa información ella pudiera proporcionárselas. Cuando le dijimos que llevaríamos “Molotes de papa y pollo” todo se solucionó.

Recordé entonces que en las escuelas de México había tenido alumnos que hablaban otros idiomas y pretendíamos darles el mismo trato que a un hablante de español estándar. ¿Era eso justo, si me estaba dando cuenta de que una forma de nombrar el mundo mostraba la manera en que éste era entendido? Y aun cuando todos los niños y niñas de un grupo hablaran español, ¿realmente estaban compartiendo significados?

☞ **Los documentos no sólo son los textos escritos.** Dentro de los cursos a los cuales nos inscribieron en el IUFM de Angers tuvimos la suerte de asistir a varias clases donde los estudiantes presentaron sus planeaciones para trabajar algunos contenidos de la asignatura de historia.

A mi compañera y a mi nos llamaba la atención que los materiales que sugerían los futuros docentes para sus clases no eran ni los cuestionarios, ni las láminas o las lecturas para subrayar, sino reproducciones de pinturas, monedas y visitas a edificios de la ciudad, pero no sólo para que se observaran y se copiaran datos puntuales como fechas y nombres de personajes, sino que explicaban la forma en la cual se enseñaría a los niños y las niñas a extraer información sobre la

época y la importancia de que pusieran atención a ciertos detalles del documento que estudiaban: explicaron que el documento pictórico podía enseñar a los alumnos a conocer el vestuario y de allí derivar al uso de ciertos materiales en la confección de la ropa; objetos de uso cotidiano o utensilios de guerra, que luego podían servir para que los niños y las niñas comprendieran ciertas batallas; en tanto que el documento monetario (billete o moneda) les daban una idea de quiénes eran los gobernantes de una época determinada y cuáles eran los símbolos de los reinos. Por su parte los documentos arquitectónicos explicaban la distribución de las ciudades y el uso del espacio, además de que aproximaban a los alumnos a comprender la forma de vida que llevaban los habitantes de un lugar en una época determinada, pudiendo comparar la construcción antigua con una moderna.

Documentos...todo lo que daba información eran documentos, aun cuando estos no contuvieran exactamente letras impresas. Todo era susceptible de ser leído y, por lo tanto, todo daba cuenta de una época, de una forma de vida de otro tiempo.

Si bien el aprendizaje de la historia que promovían los colegas franceses era una historia de bronce (únicamente vi la utilización de pinturas de batallas donde aparecía Carlo Magno y sugirieron visitar edificios que habían pertenecido a la nobleza), los recursos que utilizaban eran algo nuevo para quienes siempre habíamos recurrido a la enseñanza memorística de nombres y fechas a través de la repetición y copia de datos.

Por segunda vez, Clío se mostraba como yo había empezado a aprenderla en casa, conformada por fuentes variadas y sin limitarse a proporcionar datos aislados que parecían generados por súper hombres y no por seres humanos de carne y hueso.

La historia, la enseñanza de esta disciplina, empezó a tener una perspectiva diferente.

☞ **¿Convivir o excluir al otro?** A lo largo de la estancia para conocer el sistema educativo de Francia nos enfrentamos a diferentes momentos en los cuales los choques culturales se resolvían por la vía de la sana convivencia o de la exclusión del que alteraba la homogeneidad de lo cotidiano y lo hegemónico establecido.

Sin embargo, fueron dos episodios los que recuerdo en forma muy especial porque me hicieron reflexionar sobre la manera en la cual yo había sido o no hospitalaria con los alumnos que eran diferentes, fuera porque provenían de contextos distintos a aquel donde yo me desarrollé o porque no respondían a mis exigencias como docente.

El primer encuentro con las formas en que la diversidad es atendida en el aula se dio en un aula de la primaria anexa al IUFM. Se trataba de un grupo de CP que, como ya expliqué, corresponde al primer grado de primaria en México. Como en nuestro país, a estos pequeños se les estaba enfrentando por primera vez de manera formal al aprendizaje de la lectura y la escritura. La actividad que les había puesto la profesora consistía en repasar varias veces un modelo que ella les había trazado de la letra “f” en sus cuadernos, para luego volver a trazarla en pequeño unas diez o quince veces en la parte sobrante de la hoja de su cuaderno. Mientras realizaban las repeticiones, la profesora iba llamando en forma individual a los niños y niñas, para que le mostraran el avance de su trabajo y para que realizaran un trazo de la letra en el pizarrón.

La mayoría del grupo pasó y no tuvo gran dificultad para hacer su trabajo, quizá la única corrección que vimos que la profesora llegó a hacer fue la intensidad del trazo, pues los pequeños no imprimían gran fuerza al trazar en la pizarra, quizá por miedo a que el gis se rompiera o por la inseguridad de lo que

hacían. Ante esta situación la docente sólo les indicaba que escribieran otra vez para que se viera lo que habían hecho en el pizarrón.

Sin embargo la tranquilidad y la paciencia de la maestra se vinieron abajo cuando llamó a una pequeñita que se sentaba al principio de la fila desde donde estábamos sentadas mi compañera y yo observando la sesión. Para comenzar, no la llamó con el mismo tono de voz que a los demás, sino gritando fuertemente su nombre (lo que mi colega y yo supusimos que hacía porque la niña en cuestión era distraída o tenía algún problema auditivo, así que no nos causó tanto asombro); luego, cuando llegó a la pizarra casi le aventó el gis, pues no lo puso en la mano de la alumna como lo hacía con los demás sino que se lo dio conservando la mayor distancia posible. Ya para ese momento la pequeña se notaba nerviosa y ni mi compañera ni yo perdíamos detalle de lo que sucedería a continuación.

Cuando la niña tuvo el gis (que por cierto se le cayó en dos ocasiones antes de que le dieran la indicación de lo que tenía que hacer), la profesora le indicó que trazara la letra “f” como lo habían hecho los demás, pero la niña parecía no comprender la instrucción y se quedaba viendo a la profesora como pidiéndole que repitiera lo que tenía que hacer. La respuesta que obtuvo la pequeña no fue la indicación dada por la maestra en una segunda ocasión, sino un tirón que le colocó a la niña la mano sobre la pizarra y que después la haría trazar con gran violencia la letra en dos ocasiones.

Si ya eso nos había parecido algo fuerte a mi compañera y a mi, lo siguiente nos dejaría aun más atónitas: como la pequeñita ya estaba muy nerviosa, al regresar a su mesa de trabajo tiró un par de objetos que estaban encima y cerca de la orilla. Cuando la profesora se dio cuenta de lo ocurrido se dirigió al lugar de la niña y, en lugar de ayudarla a levantar sus útiles, golpeó con fuerza la mesa de la alumna e hizo que todo lo que allí estaba rodara por el suelo. Acto seguido le grito algo así como: “¡Gitana ignorante, levanta ese desorden y

trabaja! ¡Pero cómo quiero que trabajes si eres floja como toda tu gente! ¡No sé por qué estás en mi salón!”.

Entonces comprendimos mi compañera y yo lo que sucedía: la niña se había incorporado hacía pocos días y, en apariencia, no comprendía del todo el idioma. Lo que si nos quedaba claro era que nunca había asistido a una escuela, por lo que ésta era su primera experiencia en un aula, la cual no le iba a dejar un buen sabor de boca, como puede suponerse después del trato que recibió de la profesora.

¿Por qué la maestra actuó de esta forma? Al igual que muchos de los docentes de México que recibimos alumnos provenientes de comunidades indígenas o que tienen alguna discapacidad, lo primero que utilizamos para dar “atención” a esta población son nuestros prejuicios. Para el caso que observé en el aula francesa, las ideas que se tienen sobre los gitanos es que son holgazanes, ladrones e incultos, razones por las cuales viven en forma errante. Así que a partir de esa imagen fue que la maestra “recibió” a la alumna, quien no comprendía ni lo que le estaban exigiendo que hiciera ni mucho menos la agresión de la cual estaba siendo víctima, por el simple hecho de ser parte de una cultura distinta a la que pertenecía la maestra.

¿Había yo actuado así con alguien en las primarias donde había laborado? Inmediatamente me di cuenta de que niñas como Bodía, la pequeña niña zapoteca que conocí cuando empecé a ser profesora, existían alrededor de todo el mundo y, lamentablemente, se les trataba de forma muy similar: excluyéndolas.

La segunda experiencia que tuve sobre la atención a la diversidad fue totalmente distinta, pues se trató de un caso de conocimiento y reconocimiento de la diferencia en los alumnos.

En virtud de que necesitábamos conocer todos los niveles que integran la educación básica en Francia, se nos programó asistir durante una semana a un preescolar de Angers. Como no encontraron otro espacio disponible ni otro profesor que permitiera ser observado por dos extranjeras, decidieron enviarnos a una escuela “marginal” donde daba clases un maestro del IUFM¹¹⁴. De hecho nos pidieron una disculpa por enviarnos a una escuela de este tipo, pues quizá no podríamos aprender todo lo que quisiéramos sobre este nivel en particular, por las carencias de materiales y el tipo de población que se atendía. Pese a esta advertencia, a mi me parece que fue la escuela donde más aprendimos sobre entender al otro.

El grupo donde fuimos asignadas para observar era una clase mixta, pues había niños de *Petite Section* (pequeños de tres años) y de *Moyenne Section* (niños y niñas de cuatro años). Pero también era mixta por otra razón: al ser una escuela “marginal” atendía a infantes de los suburbios donde habitaban los inmigrantes de diferentes países. De hecho, ninguno de los niños era totalmente francés, pues a pesar de que uno de ellos había nacido en territorio galo, su familia era originaria de España. De esta forma, el grupo contaba con integrantes provenientes de África (quienes desconocían en su totalidad el idioma francés, pues tenían poco tiempo de haber llegado a esa nación) y de diferentes lugares de Europa del Este cuyos territorios se encontraban en conflicto (Kosovo, Serbia y Eslovenia, por ejemplo), así como el pequeño de origen español.

¿Cómo trabajaba el maestro con una población tan heterogénea y sin hacer caso a los prejuicios que pudiera haber formado de cada una de esas nacionalidades? Pues pensando que estaba trabajando con niños y niñas que requerían aprender a convivir en armonía con sus semejantes dentro de una sociedad diferente a la de su origen, pero sin que perdieran su identidad.

¹¹⁴ Los profesores de mayor rango eran aquellos que daban clases en alguna escuela maternal o primaria y, al mismo tiempo, impartían cursos en el IUFM, pues se consideraba que tenían contacto directo con la realidad educativa y conocían la parte teórica y, por tanto, podían dar mejor formación a los futuros docentes. Desconozco si ha habido algún cambio en esta forma de valorar el trabajo docente.

Lo anterior se dice fácil, pero en realidad es algo muy complicado. El profesor lo resolvía dando espacios para que se conocieran todas las culturas que existían en el salón y mostrando las formas de convivencia que eran bien vistas en Francia, además de procurar que todos se familiarizaran con el nuevo idioma, por medio de canciones, cuentos y algunos acercamientos con la lengua escrita.

La convivencia de culturas se daba en dos momentos: uno era el espacio del *gouté* o de “la probada”, un instante dentro de la jornada escolar donde se enseña a los niños pequeños a desarrollar su sentido del gusto a través de la degustación de diferentes alimentos. De esta forma, los padres de familia llevaban al salón alguna galleta, queso o pequeña muestra de la cocina tradicional de su país para que los niños y las niñas probaran y experimentaran los diferentes sabores del mundo.

Otro de los espacios donde se conocían las culturas era cuando se contaban los cuentos. Si bien estos se narraban en francés, los familiares de los niños y las niñas tenían la oportunidad de contar una historia típica de su lugar de origen.

Pero quizá el mejor lugar donde alumnos y alumnas podían convivir sin prejuicios de ningún orden no estaba planificado dentro del horario del maestro. Se trataba de los espacios de juego libre, tanto en el patio como al interior del aula, donde todos los pequeños podían intercambiar sus concepciones del mundo sin que ello les representara un problema, pues veían de manera muy natural que cada quien comprendiera lo que le rodeaba de una manera muy particular. Por ejemplo, los utensilios de juguete que se tenían en una casa de muñecas eran usados de una forma por los niños africanos y de otra por los niños europeos, pero todos aceptaban que un mismo plato pudiera tener más de una manera de usarse y nadie se escandalizaba.

Incluso nosotras, las dos mexicanas visitantes, tuvimos cabida dentro de este espacio, pues nos permitieron mostrarles los dulces típicos del día de muertos y ellos los aceptaron como lo que eran: golosinas que podían comer sin ningún problema. Creo que quien más resistencia llegó a poner para degustar una “calaverita de azúcar” fue el mismo profesor, a quien si alteraba el hecho de morder una “cabeza de muerto” (como se le llama en francés) aunque ésta fuera de dulce.

Y esta convivencia no se limitaba únicamente al espacio del aula de este profesor en particular, pues cada vez que los niños y las niñas debían retirarse para disfrutar de un periodo vacacional, se organizaba dentro de la escuela una convivencia donde todos los pequeños participaban en la preparación de algún platillo que se compartiría con el resto de la comunidad escolar.

Al ver esta forma de atender a la diversidad me pregunté si yo había intentado promover este tipo de intercambios entre mis alumnos mexicanos, y me dio pena el pensar que lo único que yo había buscado era que se hicieran parte de una cultura homogénea y hegemónica, dejando de lado la riqueza cultural que cada uno de ellos aportaba. ¿Sería demasiado tarde para cambiar mi manera de trabajar con los niños y las niñas de primaria en México?

Después de esta breve estancia en Francia tuve la oportunidad de volver una vez más y permanecer allá durante un ciclo escolar completo dando clases en preescolar, primaria y preparatoria, lo que redondeó mi percepción del sistema educativo de aquel país y ello propició cambios importantes en la manera en que atendí a la diversidad en el aula, en particular en lo concerniente a la asignatura de historia, porque de pronto empecé a comprender que todas las historias eran válidas y valiosas para ser trabajadas en el aula de primaria.

Reconciliación con Clío o cuando Clío me mostró sus múltiples rostros (y me encontré entre ellos)

Necesitamos de la historia, pero de otra manera
de como la necesita el ocioso exquisito en los
jardines del saber.
Nietzsche, Beneficios y perjuicios de la historia
para la vida¹¹⁵.

Volviendo a casa con la perspectiva del otro (o los primeros pasos hacia una historia diferente)

Como ya dije al final del apartado anterior, la experiencia de ser extranjera había provocado que se dieran algunos cambios en mi forma de trabajar en el aula, los cuales por supuesto no fueron evidentes de manera inmediata, sino que fueron dándose de manera paulatina. Quizá esta idea de ser extranjera nunca me abandonó y fue parte de lo que me hizo cambiar mi manera de enfrentarme a la labor docente, pues de pronto me di cuenta de que cada vez que llegaba a una escuela o a un grupo era yo la diferente, la que tenía que adaptarse a los usos y costumbres de una comunidad, al tiempo que yo necesitaba compartir con ellos algunos elementos de mi cultura. Por una vez comencé a comprender que yo llegaba a alterar a una microsociedad y que ellos me alteraban a mí: estaba en vías de entender esa frágil relación con el otro que se da en el aula y que pocas veces entendemos los docentes, pues siempre asumimos la postura del colonizador que llega a dar “cultura” a los “salvajes”.

Bajo esta perspectiva solicité reincorporarme a la docencia en México y me dirigí a mi nuevo centro de trabajo, el cual por cierto no se perfilaba como una escuela modelo por ninguno de los ángulos que se le analizara. Para comenzar, me asignaron en una escuela distinta a donde había estado trabajando hasta antes de irme a Francia a manera de castigo, pues si ya había disfrutado de una beca en el extranjero (“mi premio”), era justo que ahora viviera “un castigo” (literalmente

¹¹⁵ Citado por Walter Benjamin en **Tesis sobre la Historia**. México, ITACA-UACM, 2008. p.48

eso me dijeron). Así que me buscaron la escuela más alejada y de difícil acceso que hubiera en Iztapalapa, en la región San Miguel Teotongo¹¹⁶.

En un primer momento los encargados de personal de la región tuvieron la idea de enviarme a la Escuela Primaria “Normalismo Mexicano”, ubicada en el centro de los tiraderos de Santa Catarina, pero desistieron porque la plantilla estaba completa y no iba a proceder mi orden de presentación para ese sitio. Siguieron buscando y me dijeron que ahora trabajaría en la Escuela Primaria “Axayácatl”, turno matutino, una escuela a la cual “cariñosamente” la comunidad de los alrededores conocía como “la escuela cochina”, dado que uno de los patios siempre estaba lleno de basura¹¹⁷. Luego me enteraría que los profesores de esa primaria comentaban, a manera de broma, que se trataba de una “escuela de primera”, pues los automóviles no subían mas que si se les metía primera velocidad.

El último comentario “halagador” que recibí previo a que visitara la escuela fue que me habían ubicado allí porque se habían quedado sin un profesor desde hacía meses debido a un problema legal muy fuerte que todavía no se solucionaba.

Con estos antecedentes y los prejuicios que podría haberme formulado a partir de ellos, inicié mis labores en la institución. En un principio me asignaron como apoyo de la dirección, gracias a lo cual pude entrar a los salones de los

¹¹⁶ Para fines de administración de la educación, la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa se divide en cuatro regiones: la Centro, que comprende el centro político y geográfico de la delegación; la región Juárez, que abarca las escuelas que limitan con el municipio de Nezahualcóyotl; San Lorenzo Tezonco, cuyos límites se extienden hasta la frontera con la delegación Tláhuac; y San Miguel Teotongo, que comprende la Sierra de Santa Catarina, las escuelas que se ubican sobre la carretera México-Puebla y las de los pueblos de Santa María Aztahuacan y Santa Cruz Meyehualco.

¹¹⁷ Estos desperdicios curiosamente no eran generados por el alumnado o el cuerpo docente de la institución. Resulta que la conserje de la escuela tenía, como negocio particular, el permitir a los vendedores del tianguis cercano depositar su basura en el último patio y, en ocasiones, no nada más se encontraban restos de frutas y verduras, sino preservativos y jeringuillas usados.

colegas mientras daban clase, además de conocer sus planeaciones¹¹⁸ y escuchar sus pláticas cuando pasaban a la dirección en las clases de Educación Física, por ejemplo. Gracias a lo anterior, me di cuenta de que una de las asignaturas de las que más se quejaban mis compañeros profesores era la de historia, pues desde su perspectiva, no existía mucho material para trabajar los contenidos y eso provocaba que los alumnos se aburrieran porque sólo podía trabajarse a partir de datos como fechas y nombres.

Como parte de mi trabajo de apoyo de la dirección consistía en preparar actividades para las juntas de Consejo Técnico, el director me solicitó dar una clase sobre la enseñanza de la historia. ¡A buen árbol se arrimaba! ¡Si en la escuela había alguien que tuviera confusiones sobre el tema era yo! Sin embargo busqué algo para la clase y volví a mis materiales de PACAEP, de donde únicamente acerté a retomar la clasificación de la historia que proponía don Luis González (historia anticuaria, crítica, de bronce y científica¹¹⁹) y a proponer algunas actividades que había visto en las escuelas de Francia. Eso fue todo. No me pareció algo del otro mundo, y sin embargo pienso que algo de mi propia inquietud fue compartida por algunas de mis compañeras, pues empezamos a hacer un par de actividades en conjunto desde una perspectiva distinta de la historia, siendo tal vez la más significativa la preparación de la ofrenda de día de muertos, pues a diferencia de lo que a mi y a mis colegas siempre nos habían enseñado en nuestras respectivas Normales, nos permitimos mostrar los orígenes de recordar a los difuntos, haciendo un recorrido desde la época prehispánica hasta nuestros días, presentando incluso elementos como la “danza macabra” y algunos detalles de la cultura celta. El papel de las profesoras fue el de apoyar en la investigación de los alumnos y alumnas (que corrió a cargo de uno de los grupos de sexto) y acercar materiales para la construcción de la exposición (realizada por niños y niñas voluntarios de distintos grupos).

¹¹⁸ Dado que el director del plantel revisa los planes de clase de los profesores periódicamente - semanal, quincenal o mensualmente, dependiendo de la organización de cada escuela-, en mi calidad de apoyo recibía los avances y podía leerlos antes de que fueran firmados por el director.

¹¹⁹ SEP-CONACULTA-Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil. **Módulo Histórico social**. México, SEP-CONACULTA, 1999. pp. 96-102

Los alumnos y las alumnas pudieron aportar elementos sobre la manera en que se celebra el día de muertos en su casa, no se censuraron los materiales del Halloween, pero se pidió a quien los llevaba que explicara qué tenía que ver con el resto de la muestra para que todos supieran de dónde venían esas ideas y aclarar que no sólo en México había una festividad en esas fechas, lo único que sucedía era que cada sociedad lo veía de diferente forma. Fue enriquecedor para todos, pues tanto las profesoras que participamos como los niños y las niñas involucrados aprendimos unos de otros.

Pero el aprendizaje más grande sobre enseñar una historia diferente desde la perspectiva del otro me lo dieron un grupo de pequeños de segundo grado, con quienes trabajé durante el ciclo escolar 2003-2004.

El grupo de 2° "A" era un grupo especial en todo el sentido de la palabra: se suponía que lo habían conformado con los niños y las niñas que debían haber reprobado el primer grado pero que, por reglamento, tenían que ser promovidos al siguiente grado¹²⁰, además de incluir a un par de niños que ya habían cursado en dos ocasiones el segundo grado. En pocas palabras, se trataba de alumnos y alumnas que ya no querían tener las profesoras que atenderían el siguiente ciclo escolar el segundo grado.

En teoría, ninguno de los integrantes del grupo sabía leer, escribir o lo más elemental de matemáticas, es decir, no cubrían el perfil mínimo de conocimientos para cursar el grado, a lo cual se añadía que presentaban "problemas de conducta", desde la perspectiva de las colegas que los habían atendido anteriormente.

¹²⁰ En las boletas vigentes hasta la fecha se especificaba que no se podía reprobado a un niño o niña de primer año, salvo que se pudiera hacer una amplia explicación por escrito y con fuerte argumentación pedagógica sobre la necesidad de que el alumno o la alumna cursara una vez más el primer año de educación primaria, o bien, porque hubiera tenido una gran cantidad de inasistencias, lo que hablaría de la falta de continuidad en su proceso de adquisición de la lectoescritura.

Dadas estas circunstancias me preparé para tratarlos como lo que eran: un grupo de niños y niñas especiales, pero no desde la perspectiva que habían tenido de ellos mis otras colegas, sino como alumnas y alumnos que necesitaban ser escuchados y comprendidos, que quizá requerían una forma distinta de trabajar en el que fueran parte de su proceso de aprendizaje y donde fueran tomados en cuenta para decidir qué actividades deseaban realizar.

El trabajo no era sencillo, pues tenía que hacer de la asistencia a la escuela una experiencia agradable, cuestión complicada si se toma en cuenta que a la mayoría del grupo le habían colocado una etiqueta de “fracasado” o “fracasada” durante su breve estancia en una institución educativa. Para tratar de que se olvidaran de esa mala imagen de la escuela, decidí comenzar a trabajar a partir de proyectos, los cuales se generaban partiendo de sus intereses personales, lo cual implicó que primero me aceptaran a mi como parte del grupo y que no me vieran como la adulta que iba a imponerles un montón de actividades para luego exigirles que las hicieran justo como yo las hubiera realizado.

Poco a poco fui teniendo su confianza y empezamos a generar algunos proyectos sencillos, en los que yo procuraba que se insertaran todas las asignaturas. Todas excepto la de historia, pues no encontraba cómo trabajar los contenidos establecidos en el programa del grado.

Sin embargo, un día que trabajábamos sobre un proyecto de ciencias naturales el grupo me dio la mayor “pista” para poder desarrollar con ellos un proyecto donde se abarcara la asignatura de historia.

Resulta que desarrollando el proyecto “Animales que nos gustan”, una de las niñas llevó a su perro cachorrito para que lo observáramos durante el día de clase. El grupo pidió que lo bajáramos a una de las “áreas verdes” de la escuela, pues iba a ser más fácil limpiar si orinaba o defecaba, además de que tenían más

espacio para corretear con el cachorro. De repente, un pequeño grupo de tres o cuatro niños se separó del resto y comenzaron a cuchichear en un rincón, al tiempo que se pasaban de una mano a otra un objeto que no alcanzaba a distinguir exactamente qué era.

Cuando regresamos al salón los murmullos de esos chicos continuaban, así que les pedí que me contaran a qué se debía que de pronto hubieran dejado de jugar con el cachorro. Entre todos los niños me explicaron que abajo habían visto de pronto una llave, pero luego cuando la buscaron otra vez ya no estaba. Como vi que el trabajo con los animales ya empezaba a ser caso perdido, pues todo el grupo se volcó en dar explicación al “misterio de la llave”, les solicité que ese mismo día cerráramos el proyecto de los animales, pues de esa forma podríamos dedicarle más tiempo a resolver el asunto de la llave desaparecida.

Al día siguiente, los niños iniciaron su proyecto explicando lo que habían encontrado y sus supuestos de lo ocurrido con la llave, a lo cual se agregaron los comentarios de los compañeros que tenían hermanos mayores en la escuela, quienes les habían platicado historias de terror que se desarrollaban en el plantel (el típico cuento que no debe faltar en ninguna escuela sobre alguna maestra muerta y enterrada en el jardín, o de algún alumno castigado que se murió y anda penando por los salones, entre otros). Las historias de los muertos se conectaban con la llave porque quienes la encontraron sospechaban que correspondía a un cofre de tesoro, entonces era necesario saber si algún espíritu la protegía o si, al buscar la caja, corrían también el riesgo de encontrar un cadáver. Y de allí arrancó el proyecto...

Lo primero fue averiguar qué había en el terreno de la escuela antes de que esta se construyera, porque otra teoría del grupo era que el edificio escolar hubiera sido colocado sobre un panteón y no iba a ser muy buena idea escarbar donde probablemente había tumbas. Para salir de la duda el grupo fue a interrogar, en primer lugar, al director de la escuela, quien no les dio mucha

información porque nada más tenía tres años trabajando allí y no conocía mucho de los alrededores. Luego se le ocurrió a una niña que fuéramos con la profesora que consideráramos más viejita, pero desistimos de esa idea porque la maestra de más edad era una mujer poco amigable, a quien le molestaba le hicieran referencia a su edad. La solución fue dejarnos de tarea el preguntar a la gente grande de la comunidad sobre la historia de la escuela.

Cuando logramos resolver que no corríamos el riesgo de encontrar tumbas ni restos humanos en el lugar donde se vio la llave por última vez, nos dispusimos a buscar el famoso tesoro, para lo cual dividimos el terreno en cuadros o secciones de trabajo, lo que implicó que conociéramos el área del espacio donde pensábamos excavar. Cumplida esa formalidad nos dedicamos varios días a bajar a limpiar el lugar, a rascar la tierra con algunas herramientas que llevamos de nuestras casas (en realidad nunca logramos cavar un agujero de más de quince centímetros de profundidad, pues la escuela está asentada en un cerro de piedra) y a coleccionar cuanto objeto nos parecía una pista para resolver nuestro misterio.

Cada día, los niños llevaban al salón cualquier cantidad de chucherías: piedras, envases raros, pedazos de metal, monedas, un zapato muy viejo, alguno que otro papel que para gusto de los niños podía llegar a ser un mapa, y creo que hasta algún hueso que resultó ser de pollo. Con cada uno de estos hallazgos surgían nuevas teorías sobre el pasado del terreno de la escuela, mismas que corroborábamos con la información que el grupo recolectaba de sus familiares y vecinos, o que encontrábamos en algún libro.

Poco a poco fuimos reconstruyendo el pasado de la escuela, de hecho hicimos una historia del lugar que se nutría con las leyendas, recuerdos y datos varios que obteníamos de muchas personas. Así supimos que en los alrededores había un volcán (de allí el tipo de piedras que encontramos), mismo que recibía varios nombres (algunos aparecían en los libros y otros eran sólo conocidos por la

gente de la comunidad); que nunca había existido allí un panteón; que la escuela era relativamente nueva (no tenía más de 20 años de haber sido fundada y el nombre se lo había puesto el primer director que se llamaba Marcial); que algunos de los envases raros eran de productos que conocían los niños y las niñas, como refrescos o enlatados, sólo que eran de hacía un par de años por lo menos y ya habían cambiado las letras o las ilustraciones que eran conocidas por el grupo; y los papeles, en un examen más detallado, sólo eran hojas arrancadas de los cuadernos de algunos de sus compañeros de otros grupos.

Además del sencillo escrito realizado en forma colectiva (y que fue entregado al director de la escuela), el grupo colocó sus “hallazgos” en un pequeño museo que montamos en el salón durante un par de días y que estuvo abierto al resto de la comunidad escolar.

Por primera vez, los niños y yo aprendimos una historia distinta, donde todos participábamos en su construcción y como actores. Por primera vez, un contenido de historia orientaba el trabajo en el que se incluían contenidos de matemáticas (cuando medimos el área del terreno y lo dividimos para hacer “la exploración”), de geografía (al determinar el tipo de piedras que encontrábamos y su posible origen, además de observar el paisaje actual y tratar de dibujar cómo había sido antes a partir de las charlas con los adultos), de español (al redactar nuestra historia) y de educación cívica (al darle a las personas de la tercera edad el valor que merecen por poder transmitirnos sus conocimientos sobre una época que no nos tocó vivir).

En lo concerniente a la asignatura de historia aprendimos bastante: observamos muchos cambios y permanencias (en el paisaje, en la manera de nombrar lugares, en los envases de algunos productos), conocimos otros individuos históricos, pudimos ubicar temporalmente el antes y el después, y supimos para qué sirve un museo (aunque fuera de manera rudimentaria).

A partir de ese proyecto se generaron otros bajo la línea de propiciar en el grupo aprendizajes sobre la historia. Así trabajamos sobre las fotografías y vimos cómo han cambiado las cámaras, qué diferencias encontrábamos en las fotos de nosotros con las de nuestros familiares mayores y hasta pudimos revelar película e imprimir imágenes; e hicimos un proyecto sobre las bodas y observamos las invitaciones de diferentes épocas y vestidos de novia, además de conocer otros documentos que nos hablan de nuestra historia, como el acta de nacimiento y el acta de matrimonio.

El grupo empezó a mejorar en todos los aspectos que siempre habían sido criticados, pues generaron textos sencillos, hacían uso de las matemáticas para resolver problemas reales y a veces se adentraban tanto en sus actividades que no querían salir para ir al recreo o regresar a sus casas. En lo personal, me divertía mucho haciendo mis planes de clase, pues cada día implicaba un nuevo reto para poder ayudar al grupo a resolver sus inquietudes, además de que me daban la oportunidad de ir dejando de ser totalmente “extranjera” en su comunidad, lo que no significaba que dejara de sorprenderme con frecuencia de sus hallazgos y logros.

Si bien pasé un ciclo escolar muy divertido y empecé a documentar la experiencia con el grupo (producto de las actividades realizadas con estos niños y niñas “especiales” se presentó una ponencia en el Octavo Encuentro “Memoria de una experiencia docente”¹²¹), para ese momento lo único que podía justificar y argumentar teóricamente sobre mi trabajo eran los aspectos de índole pedagógico y didáctico: conocía a pie juntillas los programas, las propuestas de Vigotski, lo último en investigación sobre aprendizaje constructivista en español, matemáticas y ciencias naturales, pero era incapaz de explicar cualquier asunto referente a la historia, como no fuera que estaba buscando alejarme de la ya conocida historia de bronce.

¹²¹ Navarro Ayala, Arlette del Rocío. 2° “A”. **Una experiencia de trabajo con un enfoque constructivista.** Ponencia presentada durante el Octavo Encuentro “Memoria de una experiencia docente”. México, Junio de 2004.

Al darme cuenta de esta carencia teórica comencé a buscar formas de solucionarla, y fue un colega recién llegado a la primaria, que ahora es mi compañero de vida, quien vino a darme la respuesta.

¿Cómo y con qué se hace la historia? (o de los conflictos de una novata con la concepción de lo que es la historia como disciplina)

Ganas de estudiar historia tuve desde la BENM (recuérdese que mi idea original para hacer la tesis de licenciatura era trabajar la enseñanza de la historia), pero nadie me había sabido orientar sobre dónde o cómo hacer para acercarme a conocer la lógica de esta disciplina.

Y un día platicando con mi ahora esposo, éste me comentó que podría hacer el examen de admisión a la Universidad Nacional Autónoma de México para ingresar a la licenciatura en Historia y, lo que era mejor, podía aspirar a realizar los estudios en la modalidad de sistema abierto, con lo cual no descuidaría el trabajo por la mañana, ya que únicamente tendría que asistir una vez a la semana por la tarde para cursar las materias.

Busqué la convocatoria en internet, empecé a estudiar para hacer el examen de admisión, lo presenté y...me quedé.

Empecé a asistir a la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria para cursar los estudios de historia en agosto de 2005, dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA). Dado que estaba inscrita en esta modalidad, mis compañeros no eran muchachos recién egresados de la preparatoria que estudiaban por primera vez una carrera, sino personas que ya habían cursado estudios profesionales en las más diversas ramas: tenía compañeros y compañeras médicos, traductores, entrenadores deportivos, diseñadores, actores,

músicos y economistas, entre otros. Y pese a que el grupo era bastante heterogéneo, todos teníamos algo en común: no teníamos idea de lo que íbamos a aprender durante los cuatro años que duraba la licenciatura.

Nuestras concepciones sobre lo que era la historia salieron a relucir desde el momento en el que nos entregaron nuestra tira de materias para el primer semestre. Las clases de Prehistoria, Historia Antigua y América Precolombina resultaban espacios bastante claros para la mayoría, o al menos eso pensábamos, pues nuestra primera impresión era que nos iban a enseñar la historia de esas etapas de manera muy puntual, aprenderíamos datos sobre ellas y tendríamos que leer mucho, quizá hasta nos harían examen preguntándonos fechas y nombres de lugares y personajes de la antigüedad y de las culturas americanas de antes de la llegada de los españoles. Sobre Prehistoria, nos imaginamos que veríamos una gran línea del tiempo para ubicar las edades del ser humano de acuerdo con los materiales y herramientas que utilizaban. En pocas palabras, teníamos la idea de que sería como una vuelta a las clases de historia de la primaria y/o la secundaria, pero con información más amplia y precisa de cada tema.

Sin embargo, cuando vimos que también en el primer semestre teníamos que cursar Teoría Política, Filosofía de la Historia I y Análisis e Investigación Históricas I (en adelante AIH I)¹²², no comprendimos para qué perder el tiempo con esos temas, pues lo importante era saber la historia en forma completa y puntual.

Y fue justamente en la clase de Análisis e Investigación Históricas I donde hicimos más evidente nuestra concepción sobre la historia. En la primera clase, el profesor nos dio la bienvenida y nos pidió que comentáramos brevemente a qué

¹²² Aclaro que por causas del horario que tenía en ese momento, durante el primer semestre de la licenciatura en Historia únicamente cursé Análisis e Investigación Históricas I, América Precolombina I y Filosofía de la Historia I, no aprobando esta última debido a que el profesor perdió el trabajo final con el cual debía ser evaluada.

nos dedicábamos, para nosotros que era la historia y qué pensábamos aprender durante la carrera.

Como ya había comentado, la mayor parte de entre quienes integrábamos el grupo teníamos ya alguna otra licenciatura, algo que no sorprendió al maestro, pues el mismo había sido alumno SUA después de cursar la carrera de profesor de educación primaria. En cuanto a las respuestas sobre nuestra idea de lo que era la historia, la más generalizada fue “el estudio del pasado”, a la que también se unían comentarios como “conocimiento de la vida de hombre ilustres” y “revisión de hechos pasados para que no se repitan en el futuro”. Estas respuestas tampoco sorprendieron al profesor, y mucho menos lo hicieron nuestras opiniones sobre lo que esperábamos aprender, pues casi todos coincidimos en que se nos enseñarían hechos del pasado, en forma amplia para tener un conocimiento más profundo de la historia.

El profesor de Análisis no desaprobó ninguna respuesta ni hizo comentarios particulares sobre lo que le decíamos, lo único que nos dijo fue que la carrera de Historia era muy interesante y que esperaba dos cosas: que no nos desesperáramos si al principio parecía que no respondía a nuestras expectativas, y segundo, que le diéramos un enfoque a nuestros estudios de acuerdo con la profesión que ya desempeñábamos.

Acto seguido, procedió a darnos la bibliografía del semestre y las indicaciones sobre cómo trabajaríamos en su curso.

En lo que a mi respecta, poco o nada comprendí esos primeros comentarios, pues estaba segura de que la historia era el estudio del pasado y que mientras estudiara allí iba a tener más datos sobre esos hechos de otras épocas, para que después encontrara una mejor manera de enseñarlos. Para ese momento ni siquiera pasaba por mi mente que me estuvieran formando para hacer historia, por más que en el curso de Análisis estuviera volviendo a ver cómo se

hacían las fichas bibliográficas y de trabajo, así como la forma en que se organiza un ensayo o cualquier otro escrito académico.

De hecho, los primeros trabajos que realicé tenían el corte de tareas de secundaria. Si bien me dedicaba con ahínco a buscar información en muchos libros sobre los temas que me dejaban investigar, nunca pasaba de transcribir y parafrasear trozos de información, no interpretaba ni entrecruzaba datos, me limitaba a repetir lo que los expertos decían sobre lo que estaba viendo en clases. Lo anterior reforzaba mi idea de que la historia estaba ya escrita en los libros por otras personas, las cuales debían ser seres privilegiados que tenían alguna forma de contacto con el pasado, por lo tanto a mi sólo me correspondía aprender esos datos y tratar de hacerlos sencillos para los niños y las niñas de los grupos que atendía.

Aunque algunas lecturas de la clase de Análisis de pronto me hacían tratar de volver a la idea que ya con los niños de segundo grado había tenido sobre el tipo de historia que quería enseñar, la mayor parte del tiempo seguía afianzada a la idea segura de que la verdadera historia era la que estaba aprendiendo en los libros de América Precolombina o en la sabiduría de las palabras de Sartre, a quien por cierto nunca consideré como filósofo de la historia, sino que lo veía con reverencia por haber sido un personaje histórico.

Concluí el primer semestre entre muchas fotocopias de libros y revistas, visitas a bibliotecas, elaboración de mapas y controles de lectura, pero manteniendo mi misma idea sobre la historia. Y lo más interesante es que tuvo que ser otra persona la que me hiciera caer en la cuenta de que estaba perpetuando algo que, según yo, estaba buscando combatir al ingresar a la UNAM: la idea de la historia de bronce.

Fue al final del semestre, en la clase de AIH I, cuando el profesor nos devolvió los trabajos con los que evaluaría su curso, que comencé a darme cuenta de lo que había estado haciendo.

El profesor pidió que le presentáramos un trabajo de investigación que también hubiéramos elaborado para otra materia, pues lo único que a él le interesaba revisar era qué tanto habíamos entendido sobre el manejo del aparato crítico, la organización que dábamos a un escrito académico y qué concepción de historia estaba inmersa en nuestro primer trabajo de la carrera. Como yo estaba muy emocionada realizando un trabajo acerca del Códice Dresden para América Precolombina I, me pareció que debía entregar ese como muestra de lo que era capaz de hacer en las investigaciones históricas.

¡Y por supuesto que era para estar orgullosa! Después de todo había consultado varios libros (seis); había visitado tres bibliotecas para encontrar la información, incluida la del Museo Nacional de Antropología (las otras dos eran la Central y la de la Facultad); había buscado revistas especializadas (dos) y, sobre todo, había dibujado mapas y fragmentos del códice. ¡Era un gran trabajo!

Cuando el profesor me entregó mi trabajo revisado lo primero que vi fue la calificación: me había puesto “Excelente”. Con eso me di por bien servida, lo guardé y me fui a casa. Pero el ego me ganó a mitad del camino y quise vanagloriarme otra vez de mi éxito, así que saqué el trabajo en el trayecto y, en esa segunda revisión, noté que había una nota junto con la calificación que decía así:

Excelente
Monografía, aunque un historiador tendría que profundizar más en el estudio de la sociedad que produjo esta clase de testimonio.
Felicidades por el esfuerzo sistemático¹²³.

¹²³ **Trabajo final: Códice de Dresden.** Primer semestre 2006-1. Archivo personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

Si el trabajo era excelente, ¿por qué agregar la nota aclarando que se trataba de una monografía? ¿Qué quería decir con que “un historiador tendría que profundizar en el estudio de la sociedad”? ¿Y cómo era eso de que el Códice era un testimonio?

Si el profesor quería que “profundizara en el estudio de la sociedad maya”, eso me iba a resultar complicado porque no todos los libros que había encontrado hablaban sobre ese tema, más bien se enfocaban a analizar códices, a hablar sobre símbolos o a decir cómo eran las ciudades mayas. ¿Yo de dónde iba a poder “profundizar” en esos temas?

En cuanto a que el Códice era un testimonio...¿testimonio de qué? Era algo que se había quedado escrito y que contenía la forma de escritura de una cultura, pero no entendía qué otra cosa podría testimoniar.

Me fui con estas dudas al segundo semestre, y fue allí cuando empecé a resolver las preguntas que me había hecho a raíz del comentario recibido sobre mi primer trabajo académico de la carrera, pues en las clases de Prehistoria, Historia Antigua, América Precolombina II y AIH II las tareas ya no se resolvían con simples controles de lecturas, llenados de cuestionarios o búsqueda de mucha información que otros ya hubieran escrito para escribir trabajos.

Cada una de las materias exigía un trabajo final para acreditar el semestre, cada uno con características muy particulares. Por ejemplo, en Historia Antigua teníamos que proponer un tema que tendríamos que extraer de la interpretación de un documento original, es decir, deberíamos explicar un aspecto de alguna sociedad antigua a partir de un texto que esa misma cultura hubiera generado. Debo admitir que era un reto que nadie en la clase comprendió y nos atemorizó, pues los pocos que se atrevieron a proponer temas para realizar su trabajo eran rechazados por el profesor de manera bastante ruda.

Me tardé dos semanas en decidir qué hacer, porque no tenía ni idea de los que era interpretar un texto y menos cómo distinguir algo que hubiera sido escrito en la época. Finalmente, creo que más por prisa que por tener claridad en lo que se me pedía, decidí hablar sobre las exequias entre los judíos y dije que usaría la Biblia como mi documento original. El maestro no puso objeción y me embarqué en una aventura bastante interesante, pues el único libro al que podía recurrir, en primera instancia, era a mi documento original.

Revisé varias veces la Biblia; consulté libros actuales sobre religión y ya no busqué los que hablaban sobre los judíos en las bibliotecas, sino que me acerqué a materiales dentro de los cuales suponía que podía contrastar lo encontrado en la Biblia con datos actuales, e incluso me acerqué al sacerdote de la iglesia cercana a la casa de mis padres para consultarle algunas dudas que iba teniendo al leer mi documento.

Poco a poco, fui construyendo por primera vez un documento en el que usaba un testimonio de época, sin que éste contuviera grandes trozos parafraseados de los libros escritos por expertos, y proponiendo ideas propias sobre un tema histórico, tal y como se aprecia en la introducción de ese trabajo:

[...] determinar las formas en que ciertas sociedades tratan a sus difuntos puede resultar un ejercicio interesante para conocer su idiosincrasia. Es este el motivo del presente trabajo, intentar realizar la reconstrucción de las exequias judías de la antigüedad, centrándonos en la interpretación de la *Biblia* como documento que dé luz al tema. La realización de este reto no es tarea fácil, ya que los pasajes que hacen referencia al tema son escasos y vagos. Dadas estas circunstancias, el trabajo iniciará dando una breve semblanza de los textos de la *Biblia* en que se informa sobre la muerte. Acto seguido, se extraerán los elementos rituales (entre materiales, acciones y símbolos). Finalmente, a manera de conclusión, se intentará realizar la reconstrucción de un funeral judío¹²⁴.

¹²⁴ **Exequias entre los judíos.** Trabajo final para la materia de Historia Antigua. Archivo personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

Ahora comenzaba a entender qué era un testimonio y la manera en que se podían extraer datos de éstos para cruzarlos con otros documentos. Estaba iniciando mi camino hacia entender el oficio de ser historiadora y, con ello, adentrarme en la lógica de una disciplina que era trabajada en la escuela primaria como si fuera algo ya dado y preestablecido.

Con la clase de Prehistoria aprendí acerca de la interdisciplinariedad, pues contrario a lo que suponíamos que estudiaríamos en esa materia (las etapas de formación de la Tierra, nombres de dinosaurios y las características de los antecesores del *homo sapiens*), la profesora solicitó un trabajo en equipo en el cual explicáramos un tema de los que conformaban el programa, que por cierto nada tenía que ver con nuestra idea de cursar algo así como la versión académica de “Parque Jurásico”.

De esta forma, al equipo donde me incluyeron le asignaron el tema “Proceso de Hominización”, y para resolver esta tarea tuvimos que echar mano de lo aprendido en nuestras primeras carreras, y así una compañera nutrióloga aportó elementos sobre la importancia del cambio de dieta para que los *homo sapiens* llegaran a ser eso y no otra cosa; en tanto que un compañero actor hizo uso de sus “contactos” en un canal de televisión para reproducir un documental que sirviera para ilustrar el cambio de postura y del andar en cuatro patas a la posición y desplazamiento bípedos. En esta construcción inter-intra-multidisciplinaria, mi aportación consistió en investigar la relación entre el desarrollo del cerebro y el aparato fonoarticulador, puesto que comenté al equipo que había realizado estudios en la Normal de Especialización en el área de Audición y Lenguaje.

Gracias a la participación de todos los compañeros el trabajo quedó muy completo y no únicamente pude aprender sobre la materia de Prehistoria, sino que también logré comprender las palabras que nos dijo el maestro de Análisis e Investigación Históricas I en la primera sesión: la historia podía enfocarse desde nuestras primeras carreras (educación, medicina, literatura, música, etcétera) y

era mucho más rico el estudio de Clío si uníamos las diferentes miradas para enfocar un único aspecto de la historia, en el caso del trabajo que presentamos para la clase de Prehistoria, usamos todos los enfoques posibles para entender el proceso de hominización y había sido más interesante y completo el estudio. Eso que habíamos hecho era la inter-intra-multidisciplinariedad, es decir, varias disciplinas interactuando sin que alguna fuera más importante que la otra para tratar de entender mejor una situación.

En los semestres posteriores fui aprendiendo más sobre el oficio de hacer historia y mi concepción sobre la disciplina de Clío se fue modificando poco a poco.

Aprendí que quienes hacen la historia son en sí mismos sujetos históricos, pues de una u otra forma se ven influidos por su entorno (temporal y espacial) para escribir ese aspecto de la historia que les llamó la atención. Eso lo aprendí en la clase de Historiografía General I, pues tuve que hablar sobre un historiador que construyó su obra en la zona del Magreb en el siglo XIV¹²⁵, y pude apreciar que, al mismo tiempo, se escribían otras historias de ese mismo tiempo pero en otro espacio haciendo énfasis en otros aspectos.

También supe que las producciones culturales como el cine pueden dar grandes pistas sobre cómo se conceptualizaban algunos aspectos de la sociedad en una época determinada. De eso pude darme cuenta en la clase de Análisis e Investigación Históricas III, pues me enseñaron a utilizar películas, por ejemplo, para determinar aspectos como el modelo de mujer que se proyectaba en el siglo XX o la manera en que se retrataban los conflictos bélicos en diferentes países a través del séptimo arte.

¹²⁵ Ibn Jaldún. **Introducción a la Historia Universal (Al-Muqaddimah)**. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

Y pude aprender a darle el valor a los relatos de mi abuelita como testimonios históricos cuando estudié historia oral.

Clío, de esta forma, fue haciéndose otra vez aquella con la que ya había empezado a convivir cuando era niña y comenzaba a ser un producto cultural que era construido desde diferentes ángulos.

Pero faltaba un elemento para que diera el salto hacia un nuevo tipo de historia, y este detonador vendría del trabajo como docente.

El “Otro” entra en escena (o cuando lo invisible se volvió visible y adquirió nombre)

A principios del ciclo escolar 2007-2008 dejé las aulas de primaria y me incorporé a la Dirección Técnica de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, dentro del departamento de Desarrollo Curricular.

Debido a que era nueva y me había integrado al departamento en el mes de septiembre, no era parte de ningún equipo, ni tenía un plan de trabajo aprobado por las autoridades en tiempo y forma, mi jefa inmediata tomó la decisión de que fuera participando como apoyo logístico en todos los talleres, cursos, conferencias y demás actividades para que fuera dándome cuenta de lo que se hacía en esta parte de la DGSEI y valorar en que equipo era conveniente que me quedara en forma permanente durante el resto del ciclo escolar.

Como tenía que involucrarme en todas las actividades del departamento (en algunas con mayor profundidad que en otras), tuve una serie de aprendizajes que de repente me parecían un poco caóticos, pues en una semana tenía que entender lo más elemental de la Reforma de Secundaria (en especial en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras), otra necesitaba familiarizarme con el Programa Nacional de Lectura y en alguna más necesitaba recordar lo que

sabía acerca de las escuelas de tiempo completo. Sin embargo, hubo dos áreas en los cuales tuve participación más constante y que fueron las que provocaron un cambio en mi forma de entender la educación y, por supuesto, a la disciplina de Clío: una fue el Programa de Educación Intercultural¹²⁶, la otra fue la Propuesta para el Desarrollo Curricular para la Atención a la Diversidad¹²⁷. Aclaro que en ambas estuve involucrada de manera paralela, por lo cual lo que aprendía en una trataba de trasladarlo a la otra y viceversa, lo que en algún momento llegó a causarme algunas confusiones que poco a poco fui aclarando conforme avanzaba en el trabajo en ambos espacios.

Así, una de las primeras actividades que me asignaron fue el ser el apoyo logístico y técnico (rimbombante eufemismo para decir que era la encargada de supervisar que el servicio de cafetería estuviera a tiempo y que tenía que ayudar a los expositores a conectar los equipos multimedia si tenían alguna dificultad) en una de las primeras reuniones con las escuelas que participarían durante el ciclo escolar 2007-2008 dentro del Programa de Educación Intercultural.

¹²⁶ Es decir, el Programa Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal iniciado por la Dra. Sylvia Schmelkes y que tiene, como principios básicos, el conocimiento, reconocimiento, la valoración y el aprecio por el otro. Schmelkes, Sylvia (coord). **El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para el maestro.** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), México, 2007. Sin embargo es importante aclarar que Iztapalapa implementaba estrategias de atención a la diversidad desde el año 2000, debido a las características de la población de esta delegación (población contrastante, pues se tienen tanto zonas residenciales como grandes cinturones de miseria, como los basureros de Santa Catarina; comunidades “flotantes”, es decir, colonias o sectores donde llegan a asentarse familias provenientes de diferentes estados de la República, pero no se quedan a radicar allí, ya que están de paso en lo que consiguen empleo en la ciudad o logran movilizarse hacia Estados Unidos o algún otro punto para trabajar; altos niveles de delincuencia, entre otras), y no fue sino hasta cuatro años después que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D. F. reconoció estas acciones.

¹²⁷ Esta propuesta surgió en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, bajo la responsabilidad de los equipos de Primaria y Educación Especial, y tenía como propósito principal “propiciar la organización y funcionamiento de equipos de trabajo -directivos y docentes- a favor de la construcción de prácticas educativas y escolares que permitan proporcionar una equitativa atención educativa a la diversidad de necesidades educativas presentes en un grupo/clase”. **Carpeta de seguimiento de la Propuesta para el Desarrollo Curricular para la Atención a la Diversidad.** México, Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa-Dirección Técnica-Departamento de Desarrollo Curricular, ciclo escolar 2007-2008.

Confieso que lo único que sabía sobre este programa en ese momento era que se trataba de una alternativa para trabajar con niños indígenas, razón por la cual las escuelas donde había sido profesora anteriormente nunca se habían interesado en ser parte de “la educación intercultural”. Además, conocía algunos de los materiales creados para involucrar a las escuelas en el programa, tales como los DVD titulados **Ventana a la comunidad**, donde niños pertenecientes a diferentes grupos indígenas contaban pasajes de su vida dentro de la población donde vivían. Si bien estos programas permitían apreciar la diversidad cultural, a mi me parecían un tanto “prefabricados”, pues los niños y niñas que participaban en las emisiones hablaban de manera forzada, poco natural, además de notarse incómodos en ocasiones con la vestimenta con la cual grababan los episodios.

Con estas ideas fui a ser el apoyo de la primera reunión del ciclo escolar, en la cual participaron profesores y profesoras de grupos de preescolar y primaria, además de algunos directores de los mismos niveles educativos. Por el tipo de materiales que se les iban a presentar y por las actividades que se había planeado realizar, mis ideas iniciales sobre la interculturalidad no habían cambiado: les iban a mostrar a los asistentes algunos fragmentos de **Ventana a mi comunidad**, se les iba a preguntar en qué forma se habían aplicado estrategias de atención a los niños y niñas indígenas que estuvieran inscritos en sus instituciones, y finalmente se les solicitaría que confirmaran si se contaba con su participación en el programa durante el ciclo 2007-2008, para que en caso de que su respuesta fuera afirmativa, plantearan algunas necesidades sobre temas que quisieran se revisaran en futuras reuniones. Con eso se reforzó mi idea de que la interculturalidad era igual a atención a grupos indígenas, pero lo que sucedería durante el desarrollo de la sesión hizo que empezara a dudar de esa primera idea.

La proyección de los materiales no causó mayor problema, de hecho una buena parte de los participantes se notaban aburridos porque era algo que ya conocían bastante bien. Sin embargo, cuando comenzó la discusión respecto a la

permanencia de las escuelas dentro del programa las cosas se pusieron interesantes.

Si bien no pude estar presente durante la discusión en los tres o cuatro salones donde se estaban desarrollando las actividades, me atrevería a decir que los resultados en todas fueron casi los mismos.

Por un lado, existía un grupo de docentes y directivos que se decían muy agradecidos con el programa, pues mientras habían tenido alumnos y alumnas indígenas se habían sentido apoyados para poder atenderlos y rescatar sus tradiciones, y explicaban algunas de las actividades culturales que habían implementado para que toda la comunidad educativa conociera la riqueza de las personas del grupo indígena al que pertenecían los niños y las niñas en cuestión: se hacían presentaciones de bailes de la región, muestras de alimentos típicos de los lugares de origen de los alumnos y las alumnas, así como exhibiciones del vestuario tradicional de los indígenas que atendían. Aclaraban que no importaba que se tratara de hacer muchas actividades fuera del programa, porque eso ayudaba a la comunidad a aceptar a los indígenas y a que supieran que también tenían una cultura. Pero además, una parte importante de este grupo de docentes, al tiempo de dar gracias por la orientación recibida, decían adiós al programa porque “ya no tenían indígenas entre sus estudiantes y ya no se iba a justificar el realizar tanto trabajo extra”.

Otra parte del grupo decía que ya habían participado alguna vez en el programa, pero que se había separado un poco porque ya no había indígenas con quienes trabajar y la población en sí misma era bastante homogénea, pues casi todos los estudiantes habían nacido ya en Iztapalapa y prácticamente llevaban la misma forma de vida. Sin embargo, estaban interesados en volver a seguir de cerca el trabajo porque en fechas recientes habían tenido algunos problemas de conducta en la escuela que, en apariencia, se debían a la llegada de nuevas

familias provenientes del barrio de Tepito¹²⁸. Estos nuevos pobladores llevaban consigo otros usos y costumbres que estaban perturbando la paz de la escuela, pues entre otras cosas tendían a demostrar su fuerza usando los puños, o tenían una forma de expresarse que no era la “adecuada para una escuela”. Así, si el Programa de Educación Intercultural había ayudado a que los indígenas se volvieran parte de la comunidad y se integraran a la forma de vida de la gente de Iztapalapa, suponían que también podían ayudarles con esta nueva situación.

El tercer grupo, conformado exclusivamente por docentes, comentaban que no estaban interesados en sí en participar en el programa, pero estaban allí por alguna de estas dos razones: o bien sus directores les habían indicado que debían ir para conseguir los DVD de **Ventana a mi comunidad**, pues ya se les habían perdido y eran buen material para trabajar de pronto algún tema de las materias de geografía y educación artística, o bien habían sido enviados porque en sus salones tenían estudiantes con alguna discapacidad y nadie en la escuela sabía qué hacer con ellos.

¿A quiénes se les debía dar la oportunidad de participar en el programa? ¿Quiénes realmente tenían necesidad de implementar en sus escuelas una educación intercultural? En ese momento, con lo poco que sabía al respecto, me parecía que nadie necesitaba estar allí, pues sin indígenas en las aulas no había justificación para que se les diera la guía o los materiales para trabajar en la escuela. Y me parece que quienes estaban llevando la sesión de ese grupo opinaban igual que yo, pero como era necesario que hubiera participantes en el programa para ese ciclo escolar, sólo se les dijo a los colegas maestros y maestras que se revisarían sus casos y que se les avisaría en fecha próxima cuando y bajo qué circunstancias se realizaría la siguiente reunión.

¹²⁸ Esta oleada de nuevos vecinos a la comunidad que rodeaba a la escuela se debía en gran medida a que en las cercanías se encuentra el Reclusorio Oriente, entonces las familias de los nuevos reclusos preferían mudarse temporalmente de Tepito a Iztapalapa en lo que se solucionaba el asunto del jefe de familia o del pariente que hubiera caído en prisión.

Después de este primer acercamiento dos cosas me habían quedado claras:

1. Que la interculturalidad efectivamente estaba relacionada de manera directa con la atención exclusiva a los indígenas, y que sin éstos presentes en una escuela no existía necesidad de la educación intercultural. Los colegas confundían este programa con las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, pues a ellos debían remitir a los niños con problemas de conducta y a los discapacitados.
2. Que el llevar a la práctica este programa implicaba mucho trabajo extra (como si no hubiera ya bastante qué hacer en una primaria “normal”), y que por ello casi nadie estaba en posición de involucrarse en apoyar la integración de los indígenas.

Pero, ¿estas “certitudes” tenían fundamento? ¿Y si de verdad la interculturalidad era algo más que indígenas?

Por si me volvían a mandar a apoyar las actividades de este programa y alguien de los participantes me preguntaba, decidí documentarme al respecto y, de esta forma, me acerqué a conversar con los compañeros de la oficina que habían sido pioneros en la implementación de la educación intercultural. Gracias a ellos conocí la historia de este trabajo en Iztapalapa, la cual no inició como en otras delegaciones en el año 2004, sino que antes ya se habían empezado a pilotear acciones para atender a una población tan diversa como lo es la de esta parte del Distrito Federal.

Además de las pláticas que entablé con este grupo de colegas, ellos me permitieron materiales que se habían trabajado en años anteriores con los docentes, con lo cual pude darme cuenta de que originalmente se pretendía dar atención no sólo a los indígenas inscritos en escuelas de la delegación, sino que se buscaba apoyar a los profesores y profesoras quienes tenían entre sus

estudiantes a migrantes provenientes de los Estados Unidos o de algún otro país. Me enteré, por ejemplo, que en alguna ocasión un grupo de profesores se habían acercado a ellos para que les orientaran en la manera de atender a niños y niñas coreanos cuyas familias se habían asentado en los alrededores de la escuela y requerían aprender español.

También aprendí que el trabajo de la educación intercultural se había empezado a cerrar a la atención a estudiantes indígenas cuando la DGSEI se había incorporado al Programa Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal, por lo cual concluí que la “interculturalidad Institucional” tenía limitaciones. Pero, ¿habría otra interculturalidad?

Por recomendación de los compañeros me acerqué a ciertas lecturas que me ayudaron a aclarar más este tema, pues si bien en las pláticas ya había empezado a entender algunas cosas, las charlas también me habían generado nuevas dudas, siendo una de ellas la confusión entre conceptos como multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.

Revisando algunos textos sobre Ciudadanía e Interculturalidad¹²⁹ e incluso la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos¹³⁰, empecé a establecer diferencias entre cada término, y logré las siguientes (re)construcciones¹³¹:

⊕ **Multiculturalidad.** Se establece la presencia de las minorías. Así, el saber que dentro del territorio viven personas que no comparten nuestra visión del mundo, las costumbres que son comunes a las mayorías, o simplemente el

¹²⁹ Rodríguez, Miguel Ángel (comp.) **Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad.** México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, 2005; Ruiz Román, Cristóbal. **Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura.** Barcelona, Ed. Octaedro, 2003.

¹³⁰ **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, en el Título Primero, Capítulo I, Artículo 2º. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** México, Grupo ISEF, 2007.

¹³¹ Aclaro que se trata de reconstrucciones, donde la principal diferencia que encontraba entre estos tres términos era el “nivel” de exclusión hacia las personas, por lo cual pueden parecer muy sencillas y sin tanta profundidad en aspectos antropológicos, sociológicos y/o filosóficos.

lenguaje, no significa que se les acepte y respete, inclusive suelen darse relaciones de dominación sobre aquel que altera el cotidiano, al que transgrede la norma. Esta actitud hacia los otros era muy común en la escuela (y en la sociedad en general) pues se establecen denominaciones para señalar al que es diferente, así como formas de someterlo a una serie de formas culturales “adecuadas”. Esta multiculturalidad lleva a la exclusión. Entonces até mi primer cabo entre teoría y realidad educativa, pues la multiculturalidad era la que me ayudaba a dar nombre al tipo de trato que vi que recibió la pequeña niña gitana por parte de su profesora en Francia.

⊕ **Pluriculturalidad.** La entendía como el tener conciencia de la presencia de “otros” diferentes a uno mismo, quienes requerían de un tipo de atención especial, dadas sus características muy particulares, es decir, se tenía la tendencia a la exclusión. Si bien había variantes entre este concepto y el de multiculturalidad, de todas formas llevaba a la segregación, a la discriminación, pues se consideraba que el diferente necesitaba de las mayorías para poder ser, para poder civilizarse. Entonces, para lograr lo anterior se buscan medios específicos para asimilar a la cultura dominante a los “otros”: escuelas de educación especial, reservas para los indios, propiciar el bilingüismo con inclinación a volver a la lengua castellana la única y oficial de un país, entre otros¹³². ¡Bodia era un ejemplo de educación pluricultural, porque se llegó a reconocer que tenía otra cultura, pero se buscaba por todos los medios que se incorporara a la cultura dominante (y yo había colaborado a ello)!

En este momento, comenzó a llamarme la atención que en ambas concepciones se resaltaban las diferencias en cuanto al origen del grupo étnico, al color de la piel o a la lengua que las personas hablaban, pero no se consideraban otros rasgos de diferencia entre los seres humanos, como la edad, el género, las preferencias sexuales, etcétera. ¿Dónde se iban a inscribir entonces las otras

¹³² Schmelkes, *op cit*, p. 21

diferencias? ¿O es que esas no se necesitaban atender en la escuela y únicamente eran una situación social?

⊕ **Interculturalidad.** Encontraba que era considerada como un enfoque que promueve en el ser humano el conocimiento, el reconocimiento, el aprecio y la valoración de las diferentes manifestaciones culturales que integran una sociedad. En este caso, se volvía más amplio el espectro de la diversidad que llegaba a componer un grupo humano, pues se habla de cultura en el más extenso de los sentidos. Se trataba de un concepto de cultura muy interesante, pues no estaba dado en función del tradicional que me habían enseñado desde la secundaria, donde cultura se opone a natura y es, por ende, algo estático; por el contrario, en esta idea de interculturalidad la cultura no es única sino plural, no es “la cultura” sino “las culturas”, además de ser dinámica y configurada por

un conjunto de significados adquiridos y contruidos. El hombre adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la Comunidad¹³³.

Ahora bien, esta concepción de la interculturalidad variaba de país a país, existiendo dos grandes grupos de influencia: por un lado, la corriente anglosajona, que tuvo sus orígenes en los Estados Unidos, Reino Unido y Australia, proponía el mantenimiento y desarrollo de culturas regionales; la unidad de la nación o de la comunidad (en el caso de Europa) a partir del establecimiento de valores comunes y el reforzamiento de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, así como la promoción de la lucha contra el racismo y la xenofobia. Dentro de esta tendencia, el término que se utiliza es el de multiculturalidad¹³⁴.

Por otro lado, existía una corriente propuesta por los países europeos y mediterráneos, principalmente Francia, Alemania, Italia, España y Canadá, dentro

¹³³ Ruiz Román, *op cit*, p. 14.

¹³⁴ Besalú, Xavier. **Diversidad cultural y educación.** Madrid, Síntesis, 2002. p. 46

de la cual se hacía uso de la palabra interculturalidad para hablar del tipo de relaciones que se dan entre culturas coexistentes en una misma sociedad¹³⁵.

Desde esta perspectiva, el trabajo con la educación intercultural no debería implicar un trabajo extra, sino que debería ser más bien una filosofía que estuviera presente en la enseñanza y aprendizaje de todas las asignaturas, pues después de todo se trataba en cierta forma de normas de convivencia y eso no podía ser accesorio a la educación que cada día se desarrollaba en las aulas.

Por otro lado, si bien había encontrado en varios textos que el término de interculturalidad era mucho más amplio y que, en algunos países, el mismo concepto se escondía detrás de la palabra “multiculturalidad”, también me había dado cuenta de que en México se había utilizado el término interculturalidad en el campo educativo desde el año 2001, momento en el cual surgió la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, y desde ese momento, se había vinculado con cuestiones de carácter étnico e indigenista, pues los programas y materiales generados por esta instancia se han enfocado a la promoción de la integración de los niños indígenas que llegan a escuelas urbanas, además de mostrar desde una perspectiva folklorista las costumbres y tradiciones de diversos pueblos indígenas, de allí que surgieran, por ejemplo, los DVD de **Ventana a mi comunidad**.

Volvía al punto de hacer una distinción entre la interculturalidad planteada en los textos externos a la SEP y la “interculturalidad institucional”, pues no alcanzaba a comprender por qué ésta última debía dedicarse en exclusiva a los indígenas. ¿Qué de verdad las otras diferencias no tenían cabida en la escuela? ¿Qué la población estudiantil sólo requería atención especial si pertenecía a una etnia? Me quedaba claro que las personas discapacitadas también recibían (a veces) una educación especial, pero ¿eso era todo?

¹³⁵ *Íbidem*, p. 47

La respuesta a estas preguntas llegaría casi en forma simultánea a como me las fui planteando, ya que una de mis siguientes labores fue apoyar a un equipo que estaba lanzando una Propuesta para el Desarrollo Curricular para la Atención a la Diversidad, coordinada por profesoras de educación especial y de primaria.

El primer día en que fui a apoyar con el equipo multimedia me llamó la atención el enfoque que le daban al trabajo que iban a desarrollar con las primarias que desearan incorporarse a la propuesta, pues se trataba de un:

enfoque filosófico social, político, económico y especialmente pedagógico que reconoce la diversidad como valor y como el derecho de todos a educarse juntos al margen de sus circunstancias sociales, culturales, físicas o cognitivas, es el planteamiento a partir del cual aspiramos a desarrollar una escuela capaz de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos y las alumnas¹³⁶.

¿Cómo era eso de “reconocer la diversidad como valor y derecho”? Mi primera impresión era que, si las promotoras de esta actividad eran personal de educación especial, la diversidad estaba vinculada con el respeto y la integración de niños y niñas con discapacidades en las aulas.

Y como resultó que les faltaba alguien que tuviera experiencia en el trabajo con grupos de educación primaria (el equipo de educación especial contaba con cinco integrantes, en tanto que el de primaria estaba integrado nada más por tres) decidieron anexarme de forma permanente a la aplicación de la propuesta, aunque eventualmente debía apoyar en otras actividades (como casi todos los Asesores Técnicos de ese departamento, iba a ser “multifuncional”). Y allí empezó mi formación en la diversidad, la cual se tuvo que dar sobre la marcha, es decir, que al tiempo que se planeaban y ponían en práctica los talleres con los

¹³⁶ **Carpeta de seguimiento de la Propuesta para el Desarrollo Curricular para la Atención a la Diversidad. Documento de presentación de la propuesta.** México, Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa-Dirección Técnica-Departamento de Desarrollo Curricular, ciclo escolar 2007-2008.

colegas de las escuelas participantes tenía que ir leyendo, investigando y aprendiendo todo lo posible sobre este trabajo.

El primer reto fue entender esto de la diversidad, pues yo seguía anclada a mi idea segura de que la diversidad estaba directamente vinculada con la educación especial para personas discapacitadas. La cuestión era que yo no quería pasar por ignorante en el tema, así que nunca me animé a preguntar de manera directa qué era eso de diversidad ni hacia quiénes estaba dirigida específicamente la propuesta, así que todo fui aprendiéndolo, como ya dije, sobre la marcha, lo cual en ocasiones resultaba productivo porque hacía mis conexiones a mi ritmo, pero en otras era algo frustrante pues no avanzaba nada y perdía algo de tiempo en buscar cómo reestructurar mis ideas.

Pienso que mis compañeras se daban cuenta de que no siempre comprendía todo lo que se decía en las juntas de trabajo (que eran casi a diario, por cierto), así que un día me dieron a ver una película pues de ella extraeríamos algunos elementos para desarrollar las actividades de la siguiente reunión con las escuelas participantes.

La película en cuestión era *Escritores de la libertad*¹³⁷, donde puede observarse a una joven profesora buscando la manera en que un grupo de estudiantes provenientes de una zona marginal de la ciudad de Los Ángeles, en Estados Unidos, se interesen en la escuela. Cuando empecé a verla confieso que me pareció una versión actualizada de *Mentes peligrosas*, pero conforme avanzaba la trama noté que aunque tenía ciertas similitudes, las ideas a partir de las cuales las profesoras logran hacer contacto con sus estudiantes hace un gran contraste, pues en tanto que en *Mentes* el elemento clave es la poesía (un contenido curricular), en *Escritores* la maestra recurre a algo más complejo: la alteridad, es decir, el hacer que cada uno de los integrantes del grupo se dé

¹³⁷ **Escritores de la libertad (*Freedom Writers*)**. Escrita y dirigida por Richard LaGravenese, basado en el libro de Erin Gruwell. Paramount Pictures, Estados Unidos-Alemania, 2006.

cuenta de que esas diferencias entre ellos no han surgido de la nada, se deben a un contexto y a una historia personal y que, al comprender por qué son distintos, también encontrarán sus semejanzas como seres humanos.

Claro está que ahora digo esto con mucha más facilidad que el día en el cual me preguntaron mis compañeras mi opinión sobre la película, pues en esa ocasión sólo dije que era buena y me había gustado. Lo que no dije fue que me había quedado la inquietud por saber si la diversidad que se trabajaba en la propuesta era justo la que se presentaba en la película, una diversidad que incluía el origen, la historia personal, la composición de la familia y los intereses individuales de cada estudiante, entre otras. Y la respuesta no se hizo esperar: justo de eso se trataba, y el objetivo del siguiente taller con las escuelas participantes (cinco del turno matutino y tres del vespertino) era lograr que los docentes, apoyos y directivos se dieran cuenta de que cada una de las personas de las escuela era diferente por el simple y sencillo hecho de ser humano, pero que en esas diferencias radicaba la riqueza de un grupo escolar. Con ese fin utilizaríamos no sólo algunos elementos de la película, sino también las grabaciones de una conferencia sobre la diferencia (la dictaba un hombre llamado Carlos Skliar), así como presentar preguntas generadoras que les hicieran conversar con sus compañeros para que empezaran a identificarse como personas únicas e irrepetibles. De hecho ese sería un propósito permanente en cada actividad realizada con los participantes en la propuesta: enseñarlos a apreciar la diferencia no como un problema, sino como una ventaja al momento de trabajar en el aula.

Las reuniones de trabajo con el equipo continuaban, poco a poco me adentraba más en los fundamentos de la propuesta y mis compañeras me sugerían materiales de estudio para que comprendiera mejor lo que hacíamos. Y

entonces llegó a mis manos el libro *Habitantes de Babel*¹³⁸, un material con el cual la diversidad tuvo nuevas facetas.

El libro es una compilación de textos escritos por diferentes autores quienes expresan su sentir acerca de la diversidad. Eché una mirada al índice y encontré que el mismo personaje que había visto en la conferencia que les habíamos proyectado a los colegas sobre la diferencia escribía un ensayo titulado “Babilonios somos”, así que decidí leerlo para entender mejor lo que ya había escuchado en el DVD. Y la experiencia resultó enriquecedora a nivel profesional pero más a nivel personal.

En unos cuantos párrafos y gracias a la metáfora de Babel y su torre encontré explicada la forma en que se vive la diferencia en el aula, pues al igual que en la construcción de la famosa torre, el hecho de que cada quien hablara de una manera en particular y de que la gente se disgregara creando sus propias miradas del mundo era un castigo, y entonces dentro de la escuela se procuraba volver a unir a los constructores de Babel. Así entendí el temor que teníamos siempre a lo diferente y la búsqueda perpetua que como docentes tenemos a unificar, a homogeneizar. De allí que la profesora francesa tratara mal a la gitana, que mi colega no hubiera hecho caso a la situación de Bodía y únicamente la hubiera tratado de tonta...y de allí que a mi me diera miedo salirme de la norma de enseñar una historia y sólo una: todas teníamos miedo a lo diferente, a lo que no correspondía a un modelo ya establecido...queríamos construir una Torre de Babel en donde todos fuéramos uno mismo, donde habláramos la misma lengua y pensáramos las mismas cosas, queríamos terminar con el “castigo” de la diferencia.

También pude corroborar una idea que ya había empezado a formularme desde que había sido extranjera en Europa: que cada lenguaje es una manera de

¹³⁸ Larrosa, Jorge y Carlos Skliar (Eds.) **Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.** Barcelona, Laertes, 2001.

interpretar el mundo y que, lejos de ser un problema, era una riqueza pues gracias a esto todo podía ser visto desde distintos ángulos y, de esta forma, la humanidad, la sociedad y la naturaleza siempre podían ser algo novedoso, siempre se trataría de un entorno dinámico y nunca nada estaría quieto.

Con este texto consolidé, entonces, la idea de que cada uno somos diferentes por ser humanos, y que esta diferencia no tenía razón para ser eliminada, pues más que un obstáculo era una ventaja.

Estas nuevas ideas teóricas sobre la diversidad las pude observar en la práctica, curiosamente, dentro de un taller del programa de interculturalidad donde me tocó apoyar, pues cuando uno de mis compañeros les pidió a los y las participantes que escribieran cómo habían vivido la interculturalidad, resultó que pocos se referían a sus experiencias en cuanto al trato con niños y niñas indígenas, pero lo que era común a todos era ese enfrentamiento a la diferencia. A continuación me permito reproducir algunas de las narrativas de las profesoras que en ese ciclo escolar participaban en el programa:

Dentro de mi aula existe una gran diversidad de personalidades e historias, diferentes realidades y también retos para mi y para todos.

Este ciclo escolar llegó Axel un alumno muy especial, el nació con síndrome de Dawn (trisomía 21) [...]

Esta experiencia me ha dado aprendizajes importantes, el darme cuenta de que mis alumnos no muestran prejuicio alguno, tienen una capacidad enorme del ser afectivos, de colaborar y aceptar a Axel.

Es importante que todos estemos abiertos al cambio, romper barreras y prejuicios para demostrarnos a nosotros mismos que aun con nuestras diferencias podemos crecer juntos¹³⁹ [...]

La escuela está ubicada antes de ex -cárcel de mujeres, tiene una población flotante, van y vienen, recibimos niños de todas las escuelas del estado de México, de Puebla y Morelos. La mayoría se viene a la ciudad por necesidad económica pero después de un tiempo se dan de baja y logran su cambio a los matutinos.

Para este ciclo escolar recibí 5 repetidores más dos alumnos con problemas de lenguaje y problemas de lecto-escritura¹⁴⁰.

¹³⁹ Villanueva Rendón, Carlos (comp.). **Experiencias docentes; pedagógicas y del aula. Un enfoque intercultural. 2007-2008.** México, Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, 2008. p. 2

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 7

En mi centro de trabajo es el depósito de desechos lo cual la población infantil es flotante dentro de mi salón de clases que es el 2do "B" se observa diversas situaciones que impiden el aprendizaje, sus vivencias son difíciles ya que por causa de desintegración familiar, drogadicción y el medio socioeconómico influye que los niños tengan necesidades especiales, el grupo es heterogéneo y estos aprenden a un ritmo de trabajo lento con atención casi personalizada por requerir atención especial aplicando estrategias dándole confianza al niño para que pueda tener un desarrollo que le permita avanzar y no desertar de la escuela, motivando al niño y padres que siga esforzándose a continuar aunque tengan problemas de aprendizaje por la falta de atención de los padres que son analfabetas y situación económica precaria, colonia sin agua y muy conflictiva la gente, por este motivo se trabajan los valores, respeto, tolerancia¹⁴¹.

En estos relatos y con las pláticas que pude tener con los profesores y profesoras del programa pude darme cuenta de que esa heterogeneidad efectivamente les causaba gran conflicto a los colegas, pues se estaban enfrentando a grupos que no correspondían al prototipo que se nos plantea en las Normales, y aunque en ciertos relatos se podía notar satisfacción por la labor realizada, en otros era posible detectar gran desconcierto e incertidumbre por no tener las herramientas para atender de la mejor manera a estos grupos.

La cuestión era cómo hacer para aprovechar la diferencia en las aulas. Más adelante con el equipo de la propuesta aprendería una vía para lograr lo anterior.

Como parte de las actividades para promover la atención a la diversidad tendríamos que ofrecer una alternativa a los participantes para que se aplicara en la enseñanza directa con los estudiantes. Entonces conocí las aulas diversificadas¹⁴², que eran una propuesta para que todos y cada uno de los integrantes del grupo pudieran aprender según las diferencias que tuvieran en cuanto al manejo de lenguaje, el bagaje cultural con el que llegaban a la escuela,

¹⁴¹ *Íbidem*, p. 14

¹⁴² Tomlinson, Carol Ann. **El aula diversificada**. Barcelona, Octaedro, 2001. Las aulas diversificadas surgen en los Estados Unidos para lograr una atención integral a grupos conformados por alumnos y alumnas provenientes de distintos países. Se trata de espacios en los cuales se busca respetar ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como integrar las características socioculturales de cada uno de los integrantes del grupo/clase como factores de aprendizajes conceptuales, actitudinales y/o procedimentales.

lo que incluía su historia personal, con el fin de no descalificar a ningún alumno, pero sobre todo sin señalar que dentro del aula había alguien diferente, alguien sobre quien pesara una etiqueta de discapacidad, pertenencia a un grupo indígena, ritmo de aprendizaje distinto al promedio, entre otras.

Y al conocer y aplicar la propuesta de las aulas diversificadas comprendí algo más sobre la diversidad que estábamos trabajando dentro de la propuesta: no se trataba de identificar al diferente, analizarlo y catalogarlo como un entomólogo lo haría con un insecto que acaba de encontrar y que no corresponde a las clases que ya conoce, la idea era aprender a comprender la diferencia poniéndose en sus zapatos, quizá caminando unos cuantos pasos con ese calzado para poder tener cierta empatía...se trataba de lograr la famosa alteridad que la maestra de la película *Escritores de la libertad* había alcanzado en su grupo. En palabras de Skliar, la idea era distinguir “lo diferente” de “la diferencia”:

Me parece oportuno y necesario describir e intentar aclarar aquí una confusión habitual, derivada de la utilización del término “diferencia/s”, en relación a otro término en parte semejante: “diferente/s”. Los “diferentes” son sujetos, así señalados, así apuntados, resultado de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado de “diferencialismo”, esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las diferencias no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, etc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere el hecho que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente del género, los negros como los diferentes de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes de la edad, los deficientes como los diferentes de la normalidad corporal, etc¹⁴³.

¹⁴³ Skliar, Carlos. **La Educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos.** Ediciones Novedades Educativas. México, 2007. Documento contenido en la **Carpeta de seguimiento de la Propuesta para el Desarrollo Curricular para la Atención a la Diversidad. Materiales de trabajo para el Segundo Taller de Seguimiento.** México, Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa-Dirección Técnica-Departamento de Desarrollo Curricular, ciclo escolar 2007-2008.

Lo diferente, entonces era nada más una construcción social, así como la manera en la cual la sociedad decidía entenderlo y aceptarlo o excluirlo de su cotidiano.

Aunado a lo anterior, al leer otro ensayo de *Habitantes de Babel*, titulado “Ser o no ser Triqui: entre lo narrativo y lo político”, pude comprender que el ser o no ser parte de una minoría o del grupo hegemónico era algo relativo, pues aun en la diferencia había diferencias. La identidad, por tanto era fin de cuentas una construcción personal y/o social, por lo cual no debería ser el factor que sirviera para tasar el valor de un ser humano. La identidad, además, la generaba de pronto cada persona para sí, uno mismo se puede asumir como extranjero, o como discapacitado, o como indígena, todo ello a partir de sus vivencias y su sentir. Sin embargo, muchas veces como docentes nos dejamos llevar por un elemento visible en la personas para etiquetarlo, para asignarle una identidad. Nosotros hacíamos a los alumnos y alumnas “diferentes”, y lo peor es que los obligábamos a actuar de acuerdo a nuestra expectativa de ellos por ser los que se salían de la norma.

Esa fue una de las grandes dificultades que enfrentamos en la aplicación de la propuesta: que no logramos que los profesores entendieran este concepto de diferencia. Lo anterior era patente en comentarios como los siguientes:

Necesito a USAER para realizar la adecuación de los exámenes, ¿sabe usted? Tengo un alumno imperativo (sic: Dice imperativo por hiperactivo. Cabe señalar que este lapsus lingüe se escucha con frecuencia tanto en maestros como en padres de familia) que el bimestre pasado sacó nueve en el examen que yo adecué, ¡Y cómo le iba yo a dejar el nueve! Yo no puedo ponerle un nueve debido a sus características. [¿Acaso el estudiante no pudo haberse apropiado de los contenidos por alguna vía distinta a la ofrecida por la profesora, o la etiqueta que ya se le había colocado le impedía tener otra forma de aprendizaje?]

A mi me interesa mucho eso de la clase diversificada para que mi grupo quede parejito al finalizar el ciclo escolar. Para mí siempre ha sido este mi reto año tras año, que ninguno se me rezague. Lo malo es que esta vez me tocó un grupo muy malo. [¿Atender a la diversidad en el aula sólo tiene

sentido en la lógica de conseguir homogeneizar al grupo?]¹⁴⁴

Y de esta forma se hicieron visibles para mí las diferencias, aunque siempre habían estado presentes en mi vida: desde el momento en que llegué a una familia donde cada uno de los integrantes tenía características propias, hasta el momento en el que fui extranjera, pasando por mi experiencia escolar como alumna y como docente.

No fue un cambio conceptual lineal (se dio, insisto, sobre la marcha y fue un constante (re)construir y deconstruir mis ideas) ni sencillo (me atrevería a decir que, en ocasiones, fue doloroso, porque reconocí en mí muchos actos de discriminación), pero ahora entendía otro aspecto de la naturaleza humana que no tardaría en hacerse presente en mi concepción de la historia.

Otros personajes, otras voces y otros documentos: reconciliándome con Clío.

Al mismo tiempo en que estaba intentando comprender por primera vez la diversidad seguía con mis estudios para formarme como historiadora, y dado que me inquietaba tanto el tema del “otro” y la diferencia éstos no tardaron en hacerse presentes en las actividades que iba desarrollando dentro de la facultad.

Esta inquietud se manifestó en tres aspectos de mis estudios sobre historia:

- ⇒ Los documentos con los cuales se nutre Clío.
- ⇒ Los enfoques desde los cuales se puede estudiar la historia (lo que incluiría temas que pueden ser considerados en los trabajos de esta disciplina).

¹⁴⁴ Estos comentarios se dedicó a coleccionarlos una de las compañeras del equipo cuando realizábamos visitas a las escuelas involucradas en la propuesta o durante las reuniones de seguimiento, y después fueron utilizados en una actividad dentro de los Talleres de Seguimiento de la Propuesta, con el fin de confrontar a los participantes con sus propias concepciones. *Ibidem*

- ↪ La presencia/ausencia de los “otros” en la historia, así como el papel que juegan dentro de cada época de la humanidad.

En cuanto al primer aspecto, tuve la oportunidad de que, justo durante el ciclo escolar 2007-2008, me pude inscribir a las materias de Análisis e Investigación Históricas V y VI, en los cuales se trabajaban el uso de las fuentes orales y de la fotografía como documentos históricos, un tipo de texto en cada semestre y respectivamente. Pero no únicamente se trataba de hacer uso de estos recursos en las grandes etapas que siempre se consagran en la historia de bronce, lo que se nos pidió en ambos casos fue vincular las fuentes con el estudio de la vida cotidiana.

Este término de “historia de la vida cotidiana”, si bien ya lo había escuchado en otras ocasiones dentro de las clases de la carrera en historia, fue hasta ese momento que me quedó totalmente claro: se trataba de rescatar los testimonios de la “gente común” para poder reconstruir así su historia, o debería decir **sus historias**, porque cada testimonio daba cuenta de una manera muy particular de haber vivido un tiempo y un espacio ya distantes. Lo cotidiano, lo que generalmente pertenece al espacio privado y no tiende a dejar huella, ese día a día que construimos sin darnos cuenta o que no apreciamos porque no afecta de manera profunda a la sociedad en general (o al menos eso creemos), eso era lo que teníamos que recuperar a través de la voz de la gente y de las imágenes que se iban quedando por allí capturadas por una cámara. Esa era la Clío que me había recibido en este mundo y que, por un largo tiempo, se había mantenido alejada de mí, pero que regresaba para ya no volver a dejarme.

Con estas ideas me lancé a la construcción primero de lo que sería mi inicio en la historia oral. Busqué algo que pudiera ser documentado por la vía de la voz de los protagonistas, por medio de los testimonios hablados de quienes habían vivido un suceso que fuera poco conocido.

Tuve que renunciar a mi primer impulso de trabajar con las historias que habían cobijado mi infancia en la voz de mi abuelita, pues ya para ese momento la afasia (secuela de dos episodios vasculares en el cerebro) y el Alzheimer habían causado estragos irremediables en el lenguaje y la mente de Carmelita. Así que traté de encontrar fuera de casa a personas que pudieran contarme sus historias y así reconstruir un pasado que poca gente conociera.

Buscando, buscando encontré que aunque se hubiera escrito mucha historia sobre el trabajo, sobre los cambios en las formas de producción y los procesos de modernización de algunas industrias, pocas veces o casi nunca se retomaba la voz de los obreros que hubieran laborado en una fábrica, por lo cual casi no se conocían sus formas de convivencia cotidiana ni los efectos emocionales que el cierre de su fuente de trabajo llegaba a causarles. De esta forma, y por recomendación de una amiga que había visitado el recién habilitado “Museo Casa de Moneda”, conocí a dos trabajadores de este sitio, quienes muy amablemente me permitieron recabar el testimonio oral y visual de sus vidas y las de otros compañeros de trabajo en la Casa de Moneda de la calle Del Apartado y de aquella que luego la sustituyó y que se ubicó en Legaria.

La experiencia no fue sencilla, pues tuve que aprender a dejar de lado mi timidez para hablar con desconocidos, a hablar claramente y a ser precisa en el planteamiento de preguntas. Luego fue necesario saber qué hacer con la información obtenida, pues no se trataba de transcribir simplemente la entrevista, sino de hacer una reconstrucción de lo que hubiera ocurrido con esas personas cuando se jubilaban de la Casa de Apartado, lo que implicaba ser personal del lugar donde se acuñaban las monedas de circulación cotidiana y las conmemorativas, así como saber cómo vivieron el proceso de cambio hacia Legaria.

Evidentemente, nadie de la clase se lanzó a la aventura sin formación teórica, en el transcurso de la construcción de este primer trabajo revisé textos

donde se hablaba del uso de la memoria cuando se recolectan testimonios orales¹⁴⁵, sobre cómo la subjetividad permea siempre en cualquier estudio histórico¹⁴⁶, conocimos ejemplos de investigaciones históricas cuyo documento principal eran los relatos de personas “comunes”¹⁴⁷, y por supuesto revisamos algunos elementos técnicos para entrevistar¹⁴⁸.

Además de aprender bastante sobre la vida en la Casa de Moneda, comprendí que la historia oral es el intento de rescatar al ser humano como centro de la historia, como actor de cada uno de los acontecimientos del mundo, intentando dar respuesta a las “Preguntas de un obrero que lee”¹⁴⁹. La historia de la vida cotidiana intenta dejar atrás la postura sobre escribir en “el libro de la historia” exclusivamente los nombres de los grandes hombres, planteando una nueva alternativa donde todos los seres humanos son parte de la historia, seres históricos que tienen algo importante que decir, un testimonio valioso para la reconstrucción de una época, un fenómeno o un hecho en particular, retomando la palabra dicha, la expresada de forma oral donde no salen sobrando los sentimientos, la forma de concebir al mundo, las interpretaciones personales, todo es necesario en esta reconstrucción del pasado y del presente (aunque no se descartan las fuentes escritas de primera mano, como correspondencia, diarios personales, entre otras).

Con la historia de la vida cotidiana y la historia oral, además, se rompía el mito de la objetividad, ya que al tenerse variados testimonios de diferentes personas, es posible hacer un contraste que muestra las distintas percepciones e interpretaciones de un hecho, sin que ninguno de ellos tenga mayor valor que el

¹⁴⁵ Castillo Ramírez, María García. *El recuerdo en las historias de vida*, en **Secuencias**, México, Nueva Época, Núm. 43, enero-abril, 1999, pp. 39-46

¹⁴⁶ García, Benjamín. *Fragmentos de historia popular. La subjetividad de la historia oral*, en **Secuencias**, México, Nueva Época, Núm. 6, septiembre-diciembre, 1986, pp. 186-191

¹⁴⁷ González Cortés, Daniel. *Gritos de la tierra. Historias de vida de los mineros del carbón*, en **Secuencias**, México, No. 13, enero-febrero, 1989 pp. 188-195

¹⁴⁸ Berg, Magnus. *La entrevista como método de producción de conocimiento*, en **Historia y fuente oral 2. Memoria y biografía**. Revista semestral del Seminario de Historia Oral del Depto. Historia, Barcelona, España, pp. 5-10

¹⁴⁹ “Preguntas de un obrero que lee”, poema clásico de Bertold Brecht.

otro. Así mismo, el historiador, al ser quien crea sus propias fuentes, muestra su amplia subjetividad al seleccionar a sus informantes. Definitivamente, la objetividad quedaba destrozada.

Pero el aprendizaje más importante en este momento fue que en esta forma de hacer historia la disciplina de Clío se humanizaba, ya que al ser (re)construida por actores de carne y hueso, se demostraba que la historia tenía carne y huesos y que era de allí de donde se sostenía.

Ya había empezado la ruta para hacer el gran cambio en mi concepción de la historia y no me iba a detener, pues cuando me enseñaron a hacer uso de las fotografías como documentos históricos decidí poner en el plano de la historia lo que estaba estudiando en mi trabajo: la interculturalidad y la diversidad.

Cuando se inició el curso y se planteó que para acreditar el curso sería necesario hacer un trabajo final donde la fotografía fuera el documento histórico central, primero pensé en rescatar las fotos que se toman cada año en las escuelas primarias para ilustrar las memorias de las comisiones de Educación Ambiental¹⁵⁰ o las que seguramente se habían tomado en los festivales que decían las escuelas participantes en el programa de interculturalidad que habían organizado para promover el respeto a los grupos indígenas. Pero tuve que abandonar esta idea cuando me di cuenta de que no existe un archivo dentro de la DGSEI en el cual se conservaran fotografías de las actividades de educación ambiental y menos del programa de interculturalidad.

¹⁵⁰ Como parte de la organización dentro de las escuelas primarias, al personal docente se le asigna una comisión al principio del ciclo escolar. Entre las más usuales se encuentran la Cooperativa Escolar, Seguridad y Emergencia Escolar (donde se planean simulacros y acciones para prevenir accidentes), Acción Social (encargada de la preparación de reuniones entre maestros para festejar algún evento), Rincones de Lectura (que promueve actividades de promoción a la lectura) y Educación Ambiental. A esta última se le solicita a fin de año una memoria ilustrada de las acciones realizadas a lo largo del ciclo escolar, y generalmente se le integra una cantidad importante de fotografías donde se da cuenta de cada actividad promovida dentro y fuera de la escuela.

Entonces, después de realizar una lectura de la antología de la clase de Análisis, decidí que yo misma podía crear mis fuentes: partiendo de la idea de que la fotografía era más que una simple ilustración, que se trataba de un discurso integral, un lenguaje diferente a través del cual el autor o el usuario intenta comunicar un mensaje¹⁵¹. De esta manera construí un pequeño *corpus* de 24 fotografías que solicité a profesores frente a grupo, asesores técnicos, alumnos y padres de familia, bajo la consigna: “¿Cómo retratarías la interculturalidad en tu escuela?”

El resultado fue que, gracias a la interpretación de estas fotografías, comprendí, por un lado, los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y diversidad. Por otro lado, en lo referente a mi concepto de historia, me di cuenta de que las fotografías que me rodearon desde niña y que me habían permitido entender cómo cambiaban las cosas a través del tiempo eran un material muy valioso para poder reconstruir el pasado, para poder conocer la época en que mis padres, mis abuelos y el resto de mi familia habían sido niños y jóvenes y, sin embargo, en muchas ocasiones las tratábamos como algo de poco valor, como en el caso de las imágenes que se captaban en cada festival del 10 de mayo en las escuelas, o las que servían sólo para justificar las actividades de un ciclo escolar dentro de una comisión.

Además, el haber trabajado el tema de la interculturalidad y la diversidad sin que me hubieran puesto algún obstáculo en la elaboración de la investigación, me hizo darme cuenta de que hay muchos temas que pueden ser considerados dentro de la disciplina histórica, una idea que iría haciéndose cada vez más fuerte conforme avanzaba en mis estudios dentro de la facultad, como explicaré más adelante.

¹⁵¹ Matabuena Peláez, Teresa. **Algunos usos y conceptos de la fotografía durante el porfiriato**. México, Universidad Iberoamericana, 1992.

Un último tipo de documento que no había contemplado como fuente para hacer historia eran las obras literarias como novelas, obras de teatro y poesías. Aun cuando ya había hecho un trabajo usando la Biblia, no lo había considerado como literatura, sino como un “documento de época”.

Sin embargo, el estudio de la historia del continente americano en el siglo XX me dio la pauta para hacer uso de dos novelas y de un poema para comprender y tratar de reconstruir mejor un periodo. Para el caso de esta materia, me interesé en las dictaduras latinoamericanas, específicamente la de Rafael Leónidas Trujillo, ya que pude localizar dos novelas (**En el tiempo de las mariposas**¹⁵² y **La fiesta del chivo**¹⁵³), un poema y una biografía oficial del dictador¹⁵⁴.

El objeto literario, por sí mismo, presenta una enorme variedad de registros y de alianzas y, por consiguiente, hay que tener en cuenta la posibilidad de acudir al más insólito o impensable de los discursos -aunque no posea un claro estatuto de “cientificidad” según los parámetros al uso- para esclarecer esos registros o desentrañar las alianzas aludidas¹⁵⁵.

Y partiendo de esta afirmación, me dediqué a hacer cruces de la información contenida en la literatura con los textos más “científicos” que encontré sobre el tema. El resultado: aprendí a hacer uso de una fuente que pocas veces es bien aceptada en la academia para hacer historia.

Como ya mencioné, estos acercamientos a nuevos materiales para hacer historia me llevaron a pensar en temas que también interesaban a la disciplina de Clío. Y fue en las clases de Historia Moderna I y II donde llegué a conocer más situaciones que hasta ese momento no había considerado como vías para entender el pasado.

¹⁵² Álvarez, Julia. **En el tiempo de las mariposas**. Madrid, Santillana Ediciones, 2007.

¹⁵³ Vargas Llosa, Mario. **La Fiesta del Chivo**. México, Alfaguara, 2008.

¹⁵⁴ Jiménez, Ramón Emilio. **Biografía de Trujillo**. Ciudad Trujillo, Editora del Caribe, 1955.

¹⁵⁵ Llovet, Jordi, et al. **Teoría literaria y literatura comparada**. Barcelona, Ariel, 2005.

Dentro de esa materia estudiamos no la clásica historia política, militar y económica que ya habíamos visto durante la primaria, la secundaria y la preparatoria, sino que la profesora nos acercó a conocer el ambiente y la situación cultural de la Europa de los siglos XV al XVIII a través de realizar un acercamiento a la estructura familiar y la manera en que se concertaban los matrimonios¹⁵⁶; mostrándonos estudios sobre el cuerpo de las personas de la época moderna, plasmado en pinturas y manuales de comportamiento, y cómo a partir de estos documentos se reportan formas de conceptualizar el comportamiento, la bondad, la maldad, la belleza y la fealdad, característicos de una sociedad en ese momento histórico determinado¹⁵⁷; aproximándonos al conocimiento y comprensión del miedo de la población europea entre los siglos XIV y XVIII no sólo para considerarlo como un aspecto psicológico presente en ese momento histórico, sino para ver como el miedo influía en la organización social, los ritos que se desarrollaban en la vida cotidiana, las concepciones sobre la enfermedad y la muerte, el papel del lenguaje en la sociedad, entre otros elementos¹⁵⁸. Además, nos permitió hacer lecturas sobre actores históricos que en raras ocasiones son considerados en las grandes historias de bronce, como los jóvenes¹⁵⁹ y las mujeres¹⁶⁰.

Asimismo, conocimos elementos de los movimientos demográficos, de la economía y de las costumbres de algunas ciudades de Europa a través de la revisión de estudios sobre la oferta y la demanda de personal para el servicio de

¹⁵⁶ Stone, Lawrence. **Familia, sexo y matrimonio**. México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

¹⁵⁷ Muir, Eduard. **Fiesta y rito en la Europa Moderna**. Madrid, La mirada de la historia/Editorial Complutense, 2001.

¹⁵⁸ Delumeau, Jean. **El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada**. Madrid, Taurus, 2005.

¹⁵⁹ Levy, Giovanni y Jean-Claude Schmitt (coord.) **Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna**. Madrid, Taurus, 1996.

¹⁶⁰ King, Margaret L. **Mujeres renacentistas. La búsqueda de un espacio**. Madrid, Alianza Editorial, 1993.

las casas de élite¹⁶¹; nos adentramos en el estudio del desarrollo de la educación gracias a lecturas sobre la historia de los libros¹⁶² y de las universidades¹⁶³.

Aunadas a las lecturas de las clases de Historia Moderna I y II, los textos estudiados en la materia de Metodología de las Ciencias Sociales I y II, acrecentaron mi bagaje sobre otros temas que pueden ser tratados por los historiadores, además de mostrarme que la disciplina de Clío no puede trabajar sin el apoyo de otras áreas del conocimiento. Quizá el ejemplo más claro sobre la interdisciplinariedad y el tratamiento de temas novedosos lo encontré al leer el libro de Alain Corbin, titulado *El perfume y el miasma*.

El trabajo de este autor resulta interesante por diversas razones. En primer lugar, porque aborda una temática y una fuente poco (o quizá nunca) explorada: los olores y la memoria olfativa. Si bien es cierto que esta última se encuentra registrada en papel (y debe decirse que con ciertas dificultades ya que, como el mismo autor comenta, el lenguaje no es suficiente para lograr expresar la serie de sensaciones provocadas y evocadas por los perfumes o miasmas en el ser humano), el tipo de información que de estos datos se extrae nos da una visión diferente para poder reconstruir una época. ¿Quién podría decir que los aromas y pestilencias característicos de un lugar en un cierto momento en el tiempo podrían dar tanta información sobre los procesos de cambio en los hábitos de higiene, la atención a la salud, el diseño de las ciudades y las concepciones de los seres humanos en torno a la enfermedad, entre otras cosas?

Un segundo aspecto destacable es la manera en que se vinculan la epistemología y la historia en este particular estudio, dado que se justifica el

¹⁶¹ Sarasúa, Carmen. **Criados, nodrizas y amos. El servicio doméstico en la formación del mercado de trabajo madrileño, 1758-1868.** Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 1994.

¹⁶² Chartier, Roger. **Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna.** Madrid, Alianza Editorial, 2000.

¹⁶³ Kagan, Richard L. **Universidad y sociedad en la España Moderna.** Madrid, Editorial Tecnos, 1981.

interés del “informante” por los olores a partir de una idea de la generación del conocimiento por medio de los sentidos.

Aunado a lo anterior, el hecho de conjuntar para una investigación de tipo histórico las posturas de la filosofía, documentos médicos y elementos psicológicos, dan cuenta de la importancia de la interdisciplinariedad en cualquier actividad, pues el lograr comprender los siglos XVIII y XIX desde una perspectiva distinta fue posible a través de las miradas de diversas disciplinas, haciendo comprender al lector la idea de Carl Sagan respecto a concebir al saber como un complejo entramado donde cada uno de los hilos es una ciencia, y que no es posible prescindir de ninguno de ellos, pues si eso ocurriera el tapiz de la realidad se desintegraría.

Así, la otra historia, la que estaba excluida de los libros de texto de las escuelas de educación básica y que había sido mi primer acercamiento a la disciplina de Clío en algún momento, volvía a estar presente en mis estudios para ser historiadora.

Tiempo después sabría que esta historia es conocida en como “nueva historia cultural”, por considerar a la cultura desde una perspectiva más amplia, pues ya se incorporan todas las manifestaciones que todos los grupos humanos generan en su paso por este mundo, y no únicamente los desarrollados por un cierto grupo de élite. En palabras de Peter Burke:

El papel de la historia de la cultura es en una frase “hacer la traducción cultural”. Precisamos cada vez más de la traducción cultural y del entendimiento entre gentes de culturas diversas. En estos momentos, de resurgimiento de los nacionalismos y también porque es una época de cambios tan rápidos, precisamos más y más de una traducción cultural entre el pasado y el presente. Desde mi punto de vista, este es a futuro, el gran papel para nosotros, los historiadores de la cultura¹⁶⁴.

¹⁶⁴ http://clio.rediris.es/entrevistas/peter_burke.htm

Pero faltaba un último elemento en esta historia que iba redescubriendo: el ser humano como actor o agente histórico. ¿Quiénes formaban parte de la historia y cómo eran vistas las diferencias en ella?

Por lo pronto había notado que era poco lo que se decía de las mujeres, aun cuando ya existían los estudios de género, las féminas éramos poco reconocidas dentro de la historia. Ya no digamos los niños, los jóvenes y los ancianos, a quienes pocas veces o nunca los había encontrado en los libros de la primaria o de la secundaria. Sin embargo, en algunos trabajos de Historia Moderna ya se hablaba, como dije anteriormente, del rol de las mujeres y de los jóvenes, así como eventualmente de los ancianos.

Pero en cuanto a ciertos grupos minoritarios, como los indígenas o los que tenían alguna diferencia física muy notoria, a esos no los encontraba por ningún lado.

Fue hasta que cursé la materia de América siglo XIX-XX que pude acercarme al estudio de la construcción social del “Otro” dentro de la historia, y lo hice a través de tres textos que pocas personas hubieran considerado como una alternativa para entender el asunto de la otredad en una época determinada: en primer lugar, la obra de teatro de William Shakespeare intitulada *La Tempestad*¹⁶⁵; luego el ensayo literario de José Enrique Rodó, *Ariel*¹⁶⁶; y finalmente de Roberto Fernández Retamar, *Calibán. Apuntes sobre la cultura de nuestra América*¹⁶⁷. Dentro de esos tres documentos se presentaban las formas en que tres épocas diferentes habían hecho del “Otro”, del que no cabía en sus esquemas de ser humano, alguien diferente que necesitaba ser incorporado al sistema establecido. De esta forma, tanto en la obra de Shakespeare como en la de Rodó, existe un personaje que representa al ser humano civilizado, poseedor del conocimiento que

¹⁶⁵ Shakespeare, William. **La Tempestad**, con una introducción, cronología, bibliografía y notas de Carlos Pujol. Barcelona, Bosch Casa Editorial, 1975.

¹⁶⁶ Rodó, José Enrique. **Ariel**. México, Editorial Porrúa, 2005. Colección “Sepan cuantos...” 87.

¹⁶⁷ Fernández Retamar, Roberto. **Calibán. Apuntes sobre la cultura de nuestra América**. México, UNAM-SEP, 1982.

dan los libros y que, por tanto, puede llegar a ser la salvación de la sociedad por tener las herramientas para llevarla al progreso (en los dos casos lleva el nombre de Próspero y es un profesor); y en ambas también existen un ser que puede llegar a ser civilizado por su docilidad y facilidad de entendimiento (el personaje de Ariel) y otro ser que representa la barbarie y el salvajismo que detienen el progreso (Calibán)

Pero en el texto de Fernández, se cambiaba la situación y era Calibán quien era el poseedor de una cultura diferente y, por tanto, Próspero y Ariel querían que se hiciera como ellos, pues ambos consideraban que Calibán vivía en el error por no tener ciencia sino una cosmovisión del mundo. ¿Quién era entonces el realmente diferente y quién debía adaptarse al modo de vida de quién?

Gracias a la lectura y trabajo con estas obras, y al posterior estudio de trabajos como el de Frida Gorbach, titulado *El monstruo, objeto imposible: un estudio sobre la Teratología mexicana, siglo XIX*¹⁶⁸, comprendí que

Lo que las personas consideran en un determinado momento y en un determinado lugar "infrahumano" nos dice muchas cosas acerca del modo en que ven la condición humana¹⁶⁹.

Así inicié mi camino a la combinación de dos conceptos que se complementaban y que eran ambas construcciones sociales: la historia, que me volvía a mostrar que tenía diferentes voces, diferentes fuentes y diferentes rostros (y yo era, junto con los que me rodeaban, uno de ellos); y la diversidad, término que para ese momento yo gustaba de intercambiar con el de interculturalidad, entendiendo éste último en su sentido más amplio. Lograba así conjuntar dos temas que me apasionaban, y varios de mis trabajos en la facultad pueden dar cuenta de ello.

¹⁶⁸ Gorbach, Frida. **El monstruo, objeto imposible: un estudio sobre la Teratología mexicana, siglo XIX**. México, UAM, 2008. (Cuando me acerqué por primera vez a esta obra no se había publicado y sólo se podía consultar en electrónico en la sección de tesis doctorales de la Biblioteca Central de la UNAM)

¹⁶⁹ Burke, Peter. **Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico**. Ed. Crítica, Barcelona, 2001. p.175

Sin embargo, y pese a que me sentía muy contenta con estos descubrimientos, faltaba entender cómo hacer para que esta Clío que volvía a mi vida para no irse jamás (al menos eso esperaba) entrara en las aulas, cómo hacer para que los niños y niñas con quienes trabajara más adelante no tuvieran que pasar por la dura separación de **sus historias** contra **la** historia oficial.

Aun cuando ya había cursado dos semestres de Didáctica de la historia en la facultad, me parecía que debía haber algo más para poder entender cómo y por qué esa historia que nos incluía a todos no era parte de la disciplina que se enseñaba en las escuelas de educación básica.

Entonces fue cuando consideré la posibilidad de realizar otro tipo de estudios que me ayudaran a avanzar en la comprensión de la enseñanza de la historia. Y decidí entrar a la Universidad Pedagógica Nacional.

Un nuevo acercamiento a Clío: nuevas miradas hacia su enseñanza

Concebir la existencia del *otro* es avanzar en la comprensión y admisión de nuestra propia historicidad. Si el *otro* existe y con él ciertos valores frente a la vida, la muerte, el amor, la educación, el progreso, en fin frente a todo lo que concibe como su existencia, posibilita que nosotros mismos nos percatemos de los límites históricos, geográficos, políticos, en suma, culturales de nuestro propio sistema de valores. Lo universal, ese fantasma creado por la modernidad occidental, se diluye con las luces venidas desde la multiplicidad de culturas. Xavier Rodríguez Ledesma¹⁷⁰.

Si ya con las lecturas y sesiones de estudio en la facultad algunos aspectos en mi concepción sobre la historia habían tenido cambios, en lo concerniente a la enseñanza de esta asignatura no había logrado grandes avances, pues lo único que había estudiado al respecto durante la carrera eran dos semestres de Didáctica de la Historia.

Dentro de esta materia había realizado algunas lecturas sobre el uso de mapas, algunos artículos sobre cómo entienden los adolescentes la historia, acerca del papel de los museos en el trabajo con temas del pasado y algunas propuestas de innovación para enseñar los contenidos de historia del entonces vigente plan de estudios de educación básica¹⁷¹.

Asimismo, para acreditar el segundo semestre de Didáctica, a todos los integrantes del curso se nos solicitó realizar una propuesta de enseñanza en la cual trabajáramos un contenido de cualquier nivel educativo, pero que integrara nuestra mirada de historiadores en ciernes y lo aprendido sobre la didáctica de la disciplina.

¹⁷⁰ Rodríguez Ledesma, Xavier. **Una historia desde y para la interculturalidad**. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008. p. 22

¹⁷¹ SEP, 1993, *op cit*.

Huelga decir que nuestros intentos quedaron en lo que cualquier buen colega docente hubiera hecho como planeación de clase “innovadora”: las propuestas iban de crucigramas sobre la cultura azteca que se resolvían reventando globos, hasta “memoramas” con las imágenes de los principales personajes de la Revolución Mexicana, los cuales debían servir para que niños y niñas sordos tuvieran un acercamiento al aprendizaje de la historia. Por supuesto que no faltaron las presentaciones multimedia sobre los antecedentes de la independencia de México y las visitas guiadas al Museo Nacional de Antropología, para conocer piezas de la sala mexicana.

La propuesta que desarrollé no estaba muy alejada de lo que habían presentado mis compañeros de la carrera, excepto porque en mi trabajo escrito la justificación pedagógica sobre el tipo de actividades que diseñé era más amplia, ya que manejaba autores y documentos que los demás compañeros “no docentes” no conocían.

Pero de hecho no había elementos específicos de la didáctica de la historia que justificaran mi propuesta, y la concepción sobre la asignatura era un pálido esbozo de las propuestas de la tercera generación de la Escuela de los Annales:

Los elementos que conforman la vida cotidiana de los seres humanos, el vestido, los instrumentos utilizados en variadas actividades (transporte, escritura, construcción de viviendas, etc.), las expresiones artísticas (danza, música, pintura, teatro), el tipo de alimentación, entre otros, comenzaron a ser del interés de los historiadores a partir de los años 68 y 69 del siglo XX, como producto de un momento de revolución cultural. Este nuevo enfoque, orientado hacia el desarrollo de una historia popular, es producto de la tercera generación de los Annales y conocido como historia de las mentalidades.

Dentro de esta postura, se propone superar la visión clásica de la historia, aquella que se encarga de reconstruir exclusivamente las obras de grandes personajes, es decir, el estudio de las individualidades (una persona “importante” o un “grupo elitista”), abriendo la posibilidad de realizar un trabajo que presente “las creencias populares de determinada sociedad, o las cosmovisiones universales de cierto siglo, o los puntos de vista socialmente difundidos en torno a tal o cual problema científico, o la

sensibilidad cultural o artística de las masas en una época específica¹⁷²»

¡Eso era todo lo que decía sobre mi concepción de historia, la que desde mi perspectiva debía estar presente en mi forma de enseñar la disciplina de Clío! Además de eso, únicamente hablaba de las “categorías históricas¹⁷³” (sujetos históricos, tiempo y espacio) y la necesidad de que los colegas docentes las conocieran porque les resultaba complejo identificarlas en los contenidos al encontrarse combinadas. ¿Esa era una justificación válida para alguien que hablaba en sus trabajos como historiadora en formación de la interdisciplinariedad y la necesidad de integrar las ciencias sociales?

Finalmente, las acciones diseñadas no mostraban una manera distinta de planear una clase de lo que hubiera hecho sin haber pasado por la facultad: proponía desarrollar un circuito de cinco actividades que tuvieran como eje la época colonial. La primera se trataba de mostrarles a los alumnos una línea del tiempo y un mapa de la Ciudad de México durante el virreinato; luego tendrían que observar pinturas de castas para que encontraran rasgos de la ropa colonial para acto seguido construir un modelo de lo visto usando recortes de papel; después tenían que ver fotografías de casas coloniales y con lo visto reconstruir con plastilina una cocina o, a partir de fotos, organizar una casa completa; la siguiente actividad consistía en escuchar música de la época mientras veían fotos de danzas coloniales para que al final ellos trataran de organizar una coreografía; la quinta actividad consistía en comparar fotos de la actualidad del centro histórico con pinturas coloniales donde se apreciara el mismo espacio. El cierre de las

¹⁷² Aguirre Rojas, Carlos. **Itinerarios de la historiografía del siglo XX: de los diferentes marxismos a los varios annales**. La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Merinillo, 1999. p. 88. Fragmento de la justificación historiográfica de la **Propuesta para la enseñanza del tema “La Ciudad de México en la época colonial”**, trabajo final para acreditar la materia de Didáctica de la Historia II, p. 5. Archivo personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

¹⁷³ El concepto de categorías históricas como una dificultad de aprendizaje y enseñanza de la historia, es abordado por Andrea Sánchez Quintar, en su libro **Recuento con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México**. En su texto, señala seis categorías para el análisis histórico en la enseñanza de la historia, éstas son: temporalidad, espacialidad, sujetos de la historia, relación con el presente, selección de fenómenos y la interrelación de los aspectos de la vida social. Sánchez Quintanar, *op cit*.

actividades sería la creación de un museo con los trabajos realizados en los diferentes circuitos o la preparación de una fiesta con el tema de la época colonial donde los niños y las niñas harían su vestuario, prepararían la casa y harían un baile. Me parece que las fotos que presento a continuación son mejor evidencia de lo que pretendía lograr:



Niños y niñas de tercer grado trabajando en la elaboración de vestuario.



Productos de una de las estaciones del circuito: vestimenta colonial.



Producto de una estación del circuito: la casa colonial.

Todas las fotos pertenecen al Archivo Personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

Se trataba, en teoría, de una propuesta con justificación historiográfica de la Escuela de los Annales y con supuesto sustento pedagógico en el constructivismo socio-histórico, pero que en realidad no llegaba a trabajo basado en el aprendizaje por descubrimiento-ingenuo y mucho, pero mucho, activismo, es decir, realizar actividades por el placer de hacer algo usando las manos y con el pretexto de que

así aprenderían algo de historia los niños y las niñas.

En cuanto al sustento historiográfico, resultaba más bien vago, pues no se notaba con gran claridad en qué corriente o escuela me estaba apoyando, sólo había leves y tímidos esbozos de una historia que intentaba alejarse de la historia de bronce, pero que a ratos no lo lograba del todo, pues me seguía centrando en el aprendizaje de datos y no de procesos.

¿Era eso lo que había aprendido en la facultad? ¿Cómo iba a lograr conjuntar lo aprendido en la carrera de historia con la experiencia docente que ya había adquirido en los 10 años de servicio frente a grupo?

Dadas estas circunstancias, necesitaba encontrar algo que me ayudara a sintetizar ambas situaciones: enseñanza e historia y, de ser posible, incluir el enfoque intercultural o de atención a la diversidad (para ese momento seguía sin definirme por cual de los dos era el que incluiría en mis trabajos posteriores).

Y resultó que ese algo donde buscaría conjuntar mis intereses sería ingresar a la maestría de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ingresar a la maestría implicaba, para comenzar, la presentación de una carta de exposición de motivos y de un anteproyecto de investigación. En cuanto a mis razones para ser parte de los estudiantes de la maestría dentro de la línea de Historia, explicaba que llevaba cursado el 40% de la carrera de historia y que me había inscrito a ella buscando mejorar mi enseñanza de la disciplina de Clío, además comentaba que gracias a mi paso por la facultad había “obteniendo grandes aprendizajes en los campos de los enfoques actuales de la disciplina de Clío, así como una comprensión cada vez más amplia de las distintas épocas en que se divide la historia de la humanidad¹⁷⁴”. No puntualizaba en ningún detalle sobre las nuevas concepciones de la historia, ni las razones que hacían importante el comprender la periodización de esta disciplina.

¹⁷⁴ **Carta exposición de motivos para ingresar a la Maestría en Desarrollo Educativo.** 31 de marzo de 2008. Archivo Personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

Respecto al anteproyecto, eché mano de un trabajo que había empezado a escribir como trabajo final de la materia de Historiografía General Contemporánea¹⁷⁵, pues se trataba de un intento por combinar la disciplina de la historia con la enseñanza y la interculturalidad, tres temas que, desde mi perspectiva, eran de gran actualidad y, por lo tanto, poco explorados por los historiadores. Curiosamente, si bien en el proyecto desarrollado para acreditar la materia de la UNAM hacía gran hincapié en el enfoque intercultural (de hecho, el título de la investigación propuesta era “La educación intercultural en Iztapalapa vista por sus protagonistas: profesores y profesoras; alumnos y alumnas frente a la educación inclusiva. El caso de la Escuela Primaria “José Dávila”, turno matutino, durante el ciclo escolar 2008-2009”) y no mencionaba en ningún momento el vínculo de este enfoque con la enseñanza de la historia, cuando lo utilicé como anteproyecto para ingresar a la maestría dejé de lado el enfoque intercultural y le di mayor peso al aspecto de la enseñanza de la historia.

En ese primer esbozo de protocolo de investigación, mis propósitos eran:

- ☐ Conocer los estilos de enseñanza, las concepciones sobre historia y las prácticas docentes más comunes desarrolladas en las aulas de escuelas primarias de Iztapalapa.
- ☐ Conocer las concepciones que los niños han desarrollado en torno a ciertos elementos de la historia (categorías históricas).
- ☐ Realizar seguimiento y análisis de los trabajos de implementación de la reforma de la educación primaria.
- ☐ Construir una propuesta de trabajo para capacitar a los docentes en los nuevos enfoques de la historia y de su didáctica.
- ☐ Construir, paralelamente a la anterior, una propuesta para trabajar con los alumnos de un grado de primaria (por determinarse), en la cual se respeten los nuevos enfoques del programa de estudio¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Dentro de la materia se solicitaba, entre otros trabajos, la presentación de un proyecto de investigación donde se tocaran temas que los historiadores pudiéramos abordar desde la perspectiva de la historia social, el enfoque de género y la nueva historia cultural, así que proponer la investigación de la enseñanza desde una perspectiva intercultural me pareció una buena alternativa, original y que aportaría al campo de la historia de la educación.

¹⁷⁶ **Anteproyecto para ingresar a la Maestría de Desarrollo Educativo.** Marzo de 2008. Archivo Personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

Visto a la distancia, se trataba de un proyecto demasiado ambicioso en dos sentidos: por un lado, la cantidad de actividades que pretendía desarrollar en un ciclo escolar y de las cuales no tenía una idea muy clara de cómo hacer la recolección de estos datos ya dentro de la escuela de estudio (escasamente tenía noción de cómo conocer las concepciones de los colegas docentes, y empezaba a maquinar lo que haría con los estudiantes).

Por el otro lado, si no tenía perfilado de antemano cómo hacer el trabajo empírico, menos aun había delineado la manera en la cual interpretaría los datos obtenidos, ya no hablemos de la construcción y pilotaje de dos propuestas. Eso era quizá lo más ambicioso, pues si no había sido capaz de desarrollar en un semestre una forma de enseñar un único contenido que conjuntara de manera congruente una escuela historiográfica y una teoría de enseñanza, ¿qué me hacía pensar que iba a lograr conjuntar ambas situaciones para crear una forma de enseñar a los docentes a dar clases y, de paso, una serie de prescripciones para que se aplicaran con los niños y niñas de educación primaria durante todo un ciclo escolar?

Reitero que, en lo que presenté por escrito para solicitar mi ingreso a la UPN, nunca hice mención del enfoque intercultural, y que si bien en la facultad consideraba que tenía cabida por ser un tema de actualidad, de pronto me dio miedo incluirlo en el anteproyecto para la maestría, dado que consideré que quizá no les sería interesante y me indicarían que mejor pidiera entrevista para pertenecer a las líneas de Educación Multicultural o a la de Diversidad. De hecho hubo un momento en el cual dudé y pedí ser considerada en otra línea que resultara más afín con mis intereses en la interculturalidad/diversidad cultural, pero pudieron más mis inquietudes por conciliar la lógica de la disciplina histórica, con la lógica de la didáctica de esta asignatura y la atención a la diversidad, que simplemente adentrarme al trabajo con un enfoque como el intercultural.

Ahora que lo pienso, después de que han pasado dos años desde el día de mi entrevista para ingresar a la maestría, no estoy segura de qué fue lo que me ayudó a ser aceptada. Es evidente que no se trató del anteproyecto de investigación pues, como ya dije, resultaba demasiado ambicioso y no contenía suficientes elementos que hablaran sobre la manera en la cual estaba conceptualizando la historia y su enseñanza. Estoy segura de que tampoco fue la carta exposición de motivos, pues esta también era ambigua y podría haber sido escrita por cualquier colega docente medianamente interesado en aprender a trabajar mejor la historia en su aula. Y definitivamente no debió de ser tan sorprendente mi desempeño en el examen, ya que cuando me pidieron que desarrollara un pequeño plan de clase lo primero que se me ocurrió fue hacer una versión abreviada de la propuesta de trabajo con el contenido de la época colonial sobre la que ya había comentado líneas arriba.

Lo que imagino que me abrió las puertas fue que, durante la entrevista, comenté mi interés por trabajar la historia vinculada al enfoque intercultural y que debí de demostrar pasión por mi trabajo como profesora. Lo que sí me queda claro es que hubo algo en la manera en que me expresé ese día que me permitió iniciar una aventura que no sabría si definir como académica, profesional o muy personal, la cual tuve la oportunidad de compartir con otros cinco profesores de primaria y secundaria, así como con los coordinadores de seminario de la línea de Historia y su enseñanza y varios docentes más con quienes he venido compartiendo tiempos, seminarios y aprendizajes desde agosto del 2008 hasta este momento.

Describir, explicar y analizar el proceso vivido en la maestría resulta bastante complejo, pues al igual que mis primeros acercamientos hacia el enfoque intercultural y a la atención a la diversidad esta etapa de formación comprendió una serie de aprendizajes que se fueron dando de manera simultánea, imbricados unos con otros. Sin embargo, para fines prácticos, a continuación presento lo que considero han sido los dos grandes procesos de construcción que he ido viviendo

a lo largo de mi paso por los distintos seminarios de la maestría. Aclaro también que, en algunos momentos sino es que siempre, estos aprendizajes se han entremezclado con lo que hasta la fecha sigo haciendo en la carrera de historia, pues eventualmente es en la facultad donde he tenido la oportunidad de materializar lo que en la UPN he ido reflexionando.

Un último comentario antes de dar cuenta de lo aprendido mientras cursé los estudios de la maestría: confieso que no cubrió las expectativas con las cuales ingresé, y es algo que agradezco infinitamente, ya que al entrar en la maestría era poco ambiciosa en cuanto a lo que me enseñarían: esperaba que nos dieran algunos elementos para dar sustento pedagógico a las propuestas de trabajo en aula que generáramos, que nos presentaran las etapas por las cuales pasan los niños al construir sus nociones de tiempo y espacio, quizá el uso de de materiales nuevos para promover el aprendizaje de la historia en educación básica (así que me esperaba tener clases del uso de la Enciclomedia y empezar a hacer mi colección de películas históricas con guiones de trabajo); hasta llegué a pensar en que me enseñarían a bien usar los libros de texto gratuito y los materiales de las bibliotecas escolares.

Pero la realidad superó por mucho mis expectativas...

“Mal de muchos, remedio de tontos”: Papel de la historia en las escuelas (y la sociedad).

¿Por qué siempre nos enseñan la misma historia en la escuela y después, cuando se llega a ser docente, por más que buscamos formas distintas de trabajar la disciplina de Clío, caemos en repetir la historia de siempre con métodos muy semejantes a los que nos “formaron” a nosotros?

Cualquiera diría que se trata de una especie de implante en nuestros genes o de un círculo vicioso que por negligencia o necedad no rompemos los docentes.


Sin embargo, no se encuentra la respuesta con facilidad haciendo uso de la genética o echando culpas sobre los colegas.

Al menos en lo que a mi concierne (y sospecho que también en lo que se refiere a una buena parte de mis compañeros de estudios en la UPN) una posible solución a esta cuestión la encontré en dos momentos de la maestría: el primero fue cuando estudiamos la historia de la enseñanza de la historia, en tanto que el segundo tuvo que ver con la revisión de la práctica cotidiana de los colegas de educación básica (específicamente primaria y secundaria) cuando imparten la materia de historia en sus aulas, actividad que incluyó analizar los materiales que en forma frecuente utilizamos en nuestras clases: libros de texto gratuito, cuadernos, exámenes y planeaciones o propuestas con las cuales intentamos hacer más amenas y accesibles las formas en que enseñamos historia.

La historia de la enseñanza de la historia me mostró una faceta de la disciplina que no había contemplado con claridad, si bien ya había una reflexión al respecto: la historia es una construcción social y este conocimiento, generado por diferentes seres humanos con distintos intereses y bagajes culturales, ha sido utilizado con diversos fines.

Así entendí y aprendí que desde hace cosa de dos siglos, en México la historia no es el ingenuo conocimiento del pasado por el simple rescate de una memoria o de un recuerdo, sino que ha sido creada para al menos cinco distintos propósitos, y ha sido la escuela el principal espacio para hacer llegar este conocimiento a la mayor parte de la gente.

Entre los principales usos que se le han dado a la historia las que más llamaron mi atención fueron:

 **La historia como formadora de ciudadanos.** Enseñar algunos hechos y personajes del pasado se ha utilizado para procurar moldear las

conductas de la gente, mostrándoles el ideal de quien debe habitar y llevar hacia el progreso al país¹⁷⁷.

Este uso inició cuando comenzó a conformarse México como nación independiente, y desde entonces hasta el día de hoy la historia que se presenta en la escuela y en algunos otros espacios está llena de héroes con las características esperadas en la población que conforme México. Un ejemplo del siglo XIX sobre este uso de la historia era que se enseñaba a los mexicanos la historia de los aztecas resaltando sus cualidades de organización social, patriotismo y empeño en el trabajo¹⁷⁸.


Entendí que el pasado se moldea para formar a quienes van a conocerlo. No es gratuito que durante toda mi vida como estudiante de educación primaria y luego como docente se le diera tanto énfasis a la figura de Benito Juárez como símbolo de persona humilde que a través del estudio se convierte en presidente del país, pues la idea era que en ese momento el paso por la escuela y la obtención de un título universitario nos haría “alguien en la vida” y, de esta forma, podríamos colaborar en la consolidación de un México en camino al progreso.

Y tampoco era gratuito que, un buen día, una figura que había sido siempre tan satanizada como lo había sido Porfirio Díaz surgiera victoriosa en el panteón de los héroes nacionales, pues para ese momento era necesario “resucitar” como modelos a todos aquellos que hubieran puesto su parte en la implementación de elementos científicos y tecnológicos para hacer de México un país moderno. De pronto resultó que necesitábamos ser un poco más como Díaz y un poco menos como Juárez en aras de sacar adelante a la nación.

Así, Clío se convertía en una gran masa informe que podía adquirir la consistencia y apariencia que un cierto grupo en el poder fuera requiriendo.

¹⁷⁷ Vázquez, Josefina Zoraida. **Nacionalismo y educación en México**. México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2005. p. 42

¹⁷⁸ *Ibidem*, p. 82

 **La historia como medio para enseñar la moral.** De manera similar a la anterior, en este sentido Clío ha dado guía de lo que es el comportamiento correcto e incorrecto dentro de la sociedad de varias épocas en México¹⁷⁹.

Toda la constelación de héroes y villanos que pueblan las páginas de los libros de historia desde hace años han tendido a guiarnos en la conformación de una serie de normas de conducta respecto a lo que es el bien y el mal.

De allí que Luis González haya comparado alguna vez a la historia didáctica o de bronce con una industria hacedora de santos¹⁸⁰: los héroes nacionales son siempre seres incorruptos que actúan de manera desinteresada en beneficio de sus compatriotas, en tanto que los truhanes de la historia obran por pura y simple perversión y maldad innatas. Evidentemente, cuando somos estudiantes de historia en educación básica se nos enseña a emular a los primeros y a sentir un odio encarnizado por los segundos. Quizá el ejemplo más claro dentro de las lecciones de historia patria que nos muestran el estándar de lo que es una conducta esperada en alguien joven es la gesta desarrollada por los Niños Héroes que defendieron el Castillo de Chapultepec, ya que estos “no tan niños” reunían todos los atributos deseables en alguien que se encontraba estudiando en la primaria y/o secundaria: se encontraban salvaguardando su lugar de formación (el Colegio Militar), no dudaron ni un segundo en permanecer en este espacio al saber que el extranjero llegaría para invadirlo y, finalmente, murieron en aras de defender “a la Patria”. ¡Eso era a lo que todos los niños, niñas y adolescentes debíamos aspirar en la vida: morir por nuestro país!


Además, la historia ha servido para establecer la forma en la cual debemos apreciar, por ejemplo, a ciertos grupos sociales. Lo anterior lo menciono porque es básicamente en esta asignatura donde se nos ha enseñado que el indígena

¹⁷⁹ *Ibidem*, pp. 43-44, 72

¹⁸⁰ González, *op cit*, p. 86

que tiene realmente un valor es el que está muerto, el que ya nos dejó un legado de pirámides, códices, vasijas y otros vestigios, porque los que se encuentran vivos no es necesario apreciarlos, es más, quizá ni siquiera existen. ¿De qué se trataba entonces la enseñanza de la historia en las aulas de educación básica? ¿De aprender exclusivamente un pasado que había dejado de existir o de tener una formación social para entender el presente?

De esta forma, a través de las lecciones de historia, tanto las que habíamos recibido en la infancia como las que ahora impartíamos en nuestras aulas ya como docentes, se definían estándares de bondad, maldad, comportamiento civilizado, inteligencia y valor, entre otros.

 **La historia para crear sentimientos de pertenencia y cohesión en la nación mexicana**¹⁸¹. Si bien es cierto que este uso se ha dado principalmente en momentos posteriores a grandes guerras internas en las cuales los intereses de los habitantes de la nación se disgregan, también es bien sabido que se trata de uno de los vicios más arraigados en la historia que aprendemos en la escuela, pues nos lleva a entender que sólo existe **una** historia, con **un** único elenco de actores y con **un** sólo desenlace que siempre es el esperado, en pocas palabras, **una** historia homogénea.

Entonces comprendí la razón por la cual siempre y en todo momento en que me tocaba estudiar historia prehispánica en la primaria, secundaria y parte del bachillerato, la sociedad sobre la cual siempre se enfocaban las lecciones era la azteca o mexicana: se trataba de hacernos ver que **todos** los mexicanos tenemos **un** mismo pasado en común, por lo cual nos tenemos que sentir parte de una gran nación. No es en balde que se nos insista que el escudo nacional es un águila sobre un nopal devorando una serpiente, pues es el símbolo que los mexicanos debían encontrar para saber que allí fundarían lo que a la larga se convertiría en México. Dudo que este hecho sea significativo para toda la población, pues no

¹⁸¹ Vázquez, *op cit*, pp. 43-45

todos viven en la capital del país y no creo que todos seamos descendientes directos de aquellos fundadores (en lo personal no me da mucho sentido de identidad, pues mi familia viene del Bajío, entonces me siento más cercana a los mitos purépechas que a los nahuas).

La historia para legitimar una determinada forma de gobierno.

Según el tipo de gobierno que nos rige ha sido la versión de la historia que nos toca estudiar¹⁸². El caso concreto de la generación a la cual pertenezco como estudiante de educación básica (formada con los planes de estudio diseñados en los setentas) y como docente de primaria (quien inició la práctica profesional con los programas de 1993) se vio envuelta por el espíritu de la “Revolución Institucionalizada”, por lo cual la historia con la cual convivimos en las aulas estaba plagada de exaltaciones a los grandes jefes de la Revolución Mexicana, así como a enarbolar las hazañas de todos los héroes que nos dieron “patria, libertad y democracia”.

En contraste, los textos actuales generados por un gobierno de tendencias de derecha, ha extirpado o ha limitado las páginas referentes a héroes como Villa, Zapata y Cárdenas, mientras promueve la aparición de figuras como Porfirio Díaz, más acorde con los ideales de progreso y modernidad del sistema de gobierno.

Por lo tanto, la historia de la escuela (como cualquier otra) siempre tendrá más de una versión, pero se aplicará en la enseñanza de esta asignatura la que más convenga al grupo en el poder.

La historia como maestra de la vida.

¿Qué se entiende por historia?
Es del pasado sincera,
Fiel narración verdadera
Del hombre escarmiento y gloria
Gran maestra y buen testigo,

¹⁸² *Íbidem*, p. 43

Espejo del alma humana.
El bien en premiar se afana
Y en dar al crimen castigo...
¿Qué debemos deducir?
Nuestra historia al contemplar
Lecciones para evitar
Los males del porvenir...¹⁸³

Este breve párrafo da cuenta de uno de los usos más frecuentes de la historia: la disciplina que nos enseñará a llevar nuestra vida en forma ordenada. Claro, que la historia como maestra de la vida ha tenido diversos matices: en algunas ocasiones se ha considerado que el no conocer el pasado y valorar nuestros orígenes han sido las causas de que el país se haya convertido en un caos que lleva a la guerra; en otras, que el reconsiderar el esfuerzo de los héroes quienes, a través de ofrendar sus vidas, nos dieron independencia y consiguieron la instauración de la democracia como forma de gobierno nos haría apreciar en su justa medida el presente que ahora vivimos; algunas más se ha dicho que “quien no conoce su pasado, está condenado a repetirlo en el futuro”. En todos estos planteamientos la idea central es la misma: Clío da lecciones de cómo debemos vivir nuestra vida.

Sin embargo, no es en sí la historia quien nos dice cómo debemos ser como ciudadanos, como seres humanos o como patriotas. Siempre existe detrás del conocimiento que se está intentando transmitir una serie de personajes que deciden la orientación que Clío debe tener al llegar a los receptores. Y así, la historia es como una marioneta conducida por finos hilos que controlan quienes son sus poseedores o quienes desean que de un tipo de “función” en especial.

Después de revisar la historia de la enseñanza de la historia me di triste cuenta de que Clío no era tan libre como yo había pensado, pues siempre estaba sujeta a las decisiones de terceros quienes le indicaban la forma en que debía comportarse, presentarse e incluso expresarse. ¡Esa era una razón por la cual siempre se comportaba igual en la escuela y parecía haberse olvidado que una

¹⁸³ Fragmento del *Nuevo compendio de historia de México escrito en verso y dedicado a la infancia mexicana*, de José Rosas. *Ibidem*, p. 75

vez había convivido con todos los seres humanos a través de un lenguaje sencillo y tejiendo sus propias tramas con los más diversos personajes y escenarios! ¡Pobre Clío atrapada en una red de decisiones ajenas a sí misma!

De manera colateral, empecé a notar en las lecturas que las formas de enseñar la historia que manejamos en la actualidad en la mayor parte de las escuelas de educación básica son una herencia de hace ya bastantes años. Por ejemplo, me llamó la atención que desde 1829 se ha promovido el uso de estampas como un método para la enseñanza de la historia¹⁸⁴. ¡Y pensar que para mis profesoras, en los años ochenta, y para mis colegas, a finales de los noventa y principios del siglo XXI, la novedad y lo actual era el uso de monografías y cromos para que los alumnos y alumnas identificaran con facilidad a los héroes de la patria! ¡Y pensar que se prefiere que niños y niñas utilicen este recurso para ilustrar los trabajos de historia porque son más “estéticas” las estampas que los dibujos elaborados por los y las estudiantes, donde sería más interesante detectar la manera en que han conceptualizado los contenidos trabajados en el aula!

Otro material que supe ha sido inseparable de las lecciones de historia fueron los libros de texto. Parecería que sin estos documentos los docentes nos sintiéramos perdidos para poder dar clase, pues no sabríamos que hacer y que decir acerca de la historia nacional y/o mundial. Al estar leyendo al respecto, me remonté a un capítulo de la serie animada titulada “Los Simpson¹⁸⁵”, donde la pequeña Lisa Simpson, en un acto de venganza contra sus profesores de educación primaria, roba todos los libros de texto de los docentes, con lo cual causa una gran conmoción pues los maestros y maestras de su escuela no tienen idea de qué y cómo trabajar durante algunos días, dejando en manos de algún estudiante brillante la conducción de la clase o, definitivamente, cayendo en situaciones de pánico que los hacen abandonar la escuela.

¹⁸⁴ *Íbidem*, p. 43

¹⁸⁵ “Los Simpson” es una serie animada de origen norteamericano, creada por Matt Groening para Fox Broadcasting Company, y que inició sus transmisiones en Diciembre de 1989. El programa, con capítulos de 30 minutos, es una sátira de la vida familiar en los Estados Unidos de Norteamérica.

Los libros de texto han marcado la pauta de lo que debe ser la historia en las aulas, pues dentro de ellos se anota quiénes deben ser los héroes, quiénes los villanos, cuáles los acontecimientos a recordarse y qué importancia debe dársele a cada episodio del pasado. Sobre este punto volveré más adelante, pues al revisar la práctica cotidiana de la enseñanza de la historia en el aula encontré elementos muy interesantes dentro de estos materiales impresos.

Finalmente, entendí de dónde habíamos heredado el uso ferviente, constante y casi como único método de enseñanza de la historia del cuestionario. Retomado de las formas de hacer aprender el catolicismo a los indígenas del llamado Nuevo Mundo, el catecismo se convirtió en la manera más “efectiva” de enseñar una especie de nueva religión: la historia.

El catecismo de antaño, como los cuestionarios de ahora, consistía en una serie de preguntas con sus respectivas respuestas que debían ser memorizadas cuidadosamente. Por ejemplo:

- ¿Qué sucedió con el México antiguo?
- Acabó.
- ¿Y en su lugar?
- Fue mandado a construir el México moderno o conquistado, a cuya obra ayudaron los mismos aztecas¹⁸⁶.

Como este ejemplo encontré varios más (como el texto de Ramón Lainé¹⁸⁷), que de pronto me hicieron tener un retroceso a mis días de estudiante de primaria, donde tenía que aprender de memoria las guías de estudio para resolver los exámenes de cada mes:

3. ¿En qué consistió el fenómeno producido en América Latina?
En el congelamiento de tierras poco frías. A este fenómeno se le llamó GLACIACIÓN.
4. ¿Cuáles son los restos más notables descubiertos en México?

¹⁸⁶ Fragmento de *Lecciones sencillas de historia de México, políticas y aritmética azteca*, de E. R (1882). Citado en Vázquez, *op cit*, p. 77

¹⁸⁷ Lainé, Ramón. **Catecismo de historia general de Méjico**. México, La Providencia, 1890.

Los de Tepexpan y Santa Isabel Ixtapan.

5. ¿Qué importancia tuvo en el hombre la agricultura?
Entre otras cosas tuvo una vida sedentaria¹⁸⁸.

Luego entonces no era negligencia de los docentes que se trabajara de esta forma, era efectivamente una herencia, si bien no de orden genético si de tipo cultural, pues se trataba de una práctica cotidiana dentro de los salones de clase que se ha ido perpetuando por hacer sencilla la evaluación de lo aprendido y “garantiza” la efectividad de la enseñanza, al hacer notar al docente que los y las estudiantes han “obtenido” el conocimiento impartido porque lo repiten al pie de la letra.

Cada vez Clío me parecía más víctima de sus usuarios y empecé a preguntarme si esta esclavitud era privativa de la sociedad mexicana.

Mi sorpresa fue mayúscula cuando una lectura me mostró que, efectivamente, la historia había sido utilizada para diferentes fines en prácticamente todo el mundo, pues además de los usos ya mencionados líneas arriba, Clío había servido para enseñar religión, como en el caso de la cultura musulmana, donde la historia está asociada de manera muy estrecha con el cumplimiento de la misión del profeta Mahoma¹⁸⁹, pues de hecho se considera que el Corán es la base de la enseñanza de la historia. De esta forma, Clío ha servido para justificar las acciones de un líder espiritual, al tiempo de ser un método para introducir en el pensamiento de la población una manera de entender el mundo.

También encontré que no únicamente en México los gobiernos en turno deciden qué y cómo debe enseñarse sobre Clío en las escuelas. Una de las muestras más claras la encontré en el caso de los cambios que se dieron en las formas de acercar la historia a los niños de la antigua Unión Soviética: cuando se instauró el socialismo y se consideró que el marxismo era la ideología que debía

¹⁸⁸ Examen de Ciencias Sociales de la Unidad I. 5º. Año. 18 de octubre de 1985. Archivo Personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

¹⁸⁹ Ferro, Marc. **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero**. México, Fondo de Cultura Económica, 2007. p. 135

predominar, se insistió en la conveniencia de que las nuevas generaciones aprendieran definiciones abstractas sobre las formaciones económicas y sociales, sustituyendo así la historia patria por esquemas sociológicos. Sin embargo, tiempo después, se dio un salto hacia la historia militar dada la necesidad de sostener el patriotismo¹⁹⁰. Casi de manera simultánea, se dio inicio al trabajo con textos morales que marcaran la pauta de lo que se consideraría un buen ciudadano soviético, al mismo tiempo que se exaltaban las figuras de ciertos personajes, como Lenin. Pude darme cuenta de cuan parecido era el caso de la ex-URSS con algunos episodios de la historia de la enseñanza de la historia en México.

Finalmente, me pareció interesante encontrar que la escuela no ha sido el único medio por el cual se ha tratado de presentar la historia con los fines que ya he mencionado. Me llamó poderosamente la atención sobre todo una muestra de cómo la literatura y, posteriormente, la televisión, educaron a generaciones sobre un modelo de vida que debía ser retomado del pasado: me refiero a la historia de Laura Ingalls y su familia, una serie de libros que, durante finales de los setenta y principios de los ochenta, fue llevada a la pantalla chica para mostrar a la sociedad norteamericana los valores de los pioneros que forjaron la nación que ahora conocemos como Estados Unidos de Norteamérica¹⁹¹. Este ejemplo me resultó interesante porque la serie de televisión es de los recuerdos que tengo de mi infancia y debo reconocer que era realmente atractiva para una buena parte de las personas que vivimos en el momento en el cual se transmitieron los programas de “La pequeña casita en la pradera” (o “Los Ingalls”, como también se conocía a la serie), puesto que el modelo de familia que allí se proponía era muy similar al que se nos ofrecía en otras emisiones televisivas mexicanas. Y se trataba de una imagen del pasado que nos mostraba cómo debíamos comportarnos en el presente, es decir, Clío era utilizada una vez más como medio para insertar en nuestro comportamiento diario una serie de valores y un modelo de ciudadanía.

¹⁹⁰ *Ibidem*, pp. 268-270

¹⁹¹ *Ibidem*, pp. 468-471

Comprendí entonces otra lectura hecha durante los estudios de la historia de la enseñanza de la historia:

La historia se convierte entonces en una pedagogía. Reestructura el pasado en función del fin buscado, el de “dar a conocer a la juventud mexicana los buenos principios liberales, para hacerla ante todo *mexicana, patriota, liberal, republicana* [...]” La historia así enseñada no es únicamente la *magistra vitae* clásica, sino la referencia en la cual los ciudadanos deberán buscar las reglas y los arquetipos de su acción¹⁹².

Clío, quien había surgido como una narración de los hechos del pasado para preservar la memoria de los pueblos, había pasado a formar parte de los medios de control de la población, formación de valores, instauración de estilos de vida, en pocas palabras, de las formas a través de las cuales el grupo en turno en el poder ejerce su hegemonía sobre el resto de la población. ¡Pobre Clío!

Si bien toda esta revisión de lo que había sido la enseñanza de la historia resultaba algo sorprendente, al tiempo que me había mostrado que la manera en que había aprendido la disciplina de Clío y varias de las prácticas mías y de mis colegas se remontaban a varios siglos atrás, además de no ser privativas de México, tenía la esperanza de encontrar que, ya en el siglo XXI, algunas cosas habían cambiado. Por lo tanto, y aprovechando que para un seminario de la UPN y una materia de la UNAM podía hacer revisión de las formas actuales de trabajar la historia en la escuela primaria, me dediqué a realizar observaciones de las clases impartidas por algunos de mis colegas y me puse a analizar los materiales que nos resultan más usuales para enseñar la disciplina de Clío, esto es, los libros de texto gratuito.

¹⁹² Guerra, François-Xavier. **México: del antiguo régimen a la Revolución**. México, Fondo de Cultura Económica, 1988. p. 430

En lo referente a las prácticas cotidianas pude observar que aun cuando parecía que la forma de promover el aprendizaje de la historia entre los alumnos había tenido cambios, éstos únicamente habían sido de forma y no de fondo¹⁹³.

Por ejemplo, presencié una clase de sexto grado donde el tema central era la Revolución Mexicana y dentro de la cual la idea era que alumnos y alumnas presentaran a la profesora una serie de preguntas con sus respuestas, mismas que servirían para hacer un concurso entre equipos.

A simple vista, parecería una forma divertida de jugar a aprender historia, pues el hecho de realizar una competencia con puntos y tiempos para poder contestar se prestaba a tener un momento de esparcimiento. Sin embargo, haciendo una revisión más minuciosa de la actividad, se trataba de una variante del catecismo, pues las preguntas debían ser respondidas a partir de información precisa y puntual extraída del libro de texto, datos que posteriormente deberían ser memorizados para poder resolver de manera acertada el examen bimestral. En síntesis, el método del catecismo disfrazado de juego persiste hasta nuestros días.

En otra ocasión presencié una clase de cuarto grado donde se estaba estudiando el periodo de la independencia de México. El profesor del grupo había preparado una sesión de trabajo en la cual incluía el análisis de la pintura “Coronación de Iturbide”, la cual proyectó al grupo con ayuda del equipo de Enciclomedia.

La clase inició con la observación de la imagen, a lo que siguió una serie de cuestionamientos lanzados por el docente a los alumnos, con la finalidad de que centraran su atención en las personas que aparecían en el cuadro, la manera en que éstas iban vestidas y lo que estaba sucediendo en la escena retratada en la

¹⁹³ Todas las observaciones realizadas en aulas de escuelas primaria de Iztapalapa, mientras los y las docentes impartían clases de historia, se encuentran registradas como parte del material recolectado en campo para la elaboración del proyecto original de esta tesis.

pintura. Me pareció, hasta ese momento, que la clase se desviaba considerablemente de lo que había vivido como estudiante y como docente, pues las preguntas no tenían que ser contestadas a partir de información puntual del libro, sino con los supuestos de los niños y las niñas, por lo cual todas las respuestas tenían cabida. Además, el profesor se estaba encargando de mostrarles algunos aspectos de la vida cotidiana de la época poco trabajados: el tipo de ropa, los personajes presentes y ausentes (alguno de los estudiantes notó que no había niños, por ejemplo), e incluso se llegaron a hacer especulaciones sobre las razones por las cuales exclusivamente había gente “bien vestida, con ropa de fiesta” en un evento de este tipo. ¡Al fin Clío era vista de otra manera!

Sin embargo, conforme la clase avanzaba, se hicieron presentes algunos elementos que ya había apreciado sobre el uso de la historia y su forma de enseñanza.

En primer lugar, el uso de la historia para la formación de valores y de un modelo de ciudadano afloró cuando se dejó de revisar la pintura y se dio paso a la lectura de la lección, ya que en un momento dentro del texto se hablaba sobre Vicente Guerrero y el sentimiento patriótico no se dejó esperar cuando surgió la frase “La patria es primero”:

“Imagínense esta última frase: “Mi patria es primero”. Si yo les ofreciera dinero, ¿traicionarían a su patria?”. La respuesta generalizada fue “¡No!”, pero se les pidió a los chicos que argumentaran el porque. Aquí algunas de sus respuestas:

“Porque nací aquí”

“Porque mis papás están aquí”

“Porque mis amigos están aquí”

“Por su gente”

“Porque no le fallaría a mi patria”¹⁹⁴”

¹⁹⁴ Registro de observación de la clase de cuarto grado del día miércoles 18 de marzo de 2009. Cabe aclarar que, para esos momentos, la Reforma Integral a la Educación Básica se encontraba en fase de pilotaje, por lo cual se seguían utilizando los programas y materiales de la Modernización Educativa de 1993.

La búsqueda de formar un sentimiento nacionalista y patriótico, como uno de los valores deseables en las nuevas generaciones sigue vigente, sólo que ahora se apoya en el uso de nuevas tecnologías para darle otro impacto en los estudiantes, quienes están más acostumbrados a los materiales audiovisuales que a la simple lectura del texto.

Asimismo, resultó interesante constatar que, dependiendo de la persona en el poder (en este caso, el docente) se decide qué de la historia se puede o no presentar a los estudiantes. En este caso concreto, resultó que el profesor prefirió darle un mayor peso a la explicación sobre la vida y aportaciones de Vicente Guerrero, que al papel desempeñado por Agustín de Iturbide. La historia es otra vez el espacio en el cual se enseña a los más jóvenes a decidir quiénes son importantes, quiénes son villanos y quiénes héroes.

Finalmente, fue curioso que la evaluación aplicada consistiera en un crucigrama dentro del cual los niños y las niñas debían colocar nombres de personajes, lugares y acontecimientos que se habían visto a lo largo de la lección. Una vez más, el catecismo aplicado en una forma “divertida”, pero que a fin de cuentas correspondía al conocimiento puntual de ciertos datos, que debían ser memorizados para la acreditación de la asignatura. ¡Clío disfrazada con tecnología y juegos seguía siendo la historia que se ha enseñado desde hace dos siglos, con los mismos usos y los mismos métodos!

Y así por el estilo, casi todas las clases que observé mantenían las mismas periodizaciones, los personaje sobre los cuales se hacían loas y de los que se hacía crítica permanecían inalterables (incluso en alguna ocasión que realicé tres observaciones en el mismo día, pero en diferentes grados y escuelas, el discurso que escuché y la organización de la clase que presencié me dieron la idea de haber vivido tres veces el mismo episodio de una serie televisiva: se trataba de una clase de la Revolución Mexicana impartida en tercer, cuarto y sexto grados, donde los ataques a Díaz y las alabanzas Madero eran exactamente las mismas

en tono e intensidad), además de que las funciones de la historia se mantenían inalterables.

En pocas palabras, la concepción de la historia como un medio que sirve para formar a los ciudadanos, así como la idea de que la disciplina de Clío es algo escrito por gente que se dedica a recabar información de personajes que han buscado darnos el mejor de los mundos posibles, aun a costa de su vida y luchando contra villanos que tienen como única misión el poner obstáculos para que la humanidad sea infeliz, donde ya se sabe que hay un bando de “los buenos” y otro de “los malos” pero que, al final de cuentas, siempre serán los héroes los que ganen, son las miradas hacia Clío que prevalecen dentro de las aulas, aun cuando se desee disfrazarlas con el uso de juegos y nuevas tecnologías. Después de estas observaciones (en las cuales por cierto de pronto reconocí algunas prácticas mías, como el uso de materiales novedosos, el tratar de hacer lúdica la enseñanza, entre otras), comprendí mejor un comentario que un profesor de la facultad me hizo alguna vez y que reproduzco a continuación:

El mayor peligro de la Historia radica precisamente en el carácter ejemplar que desde el poder se concede a ciertos relatos donde los “buenos” y los “malos” aparecen previamente etiquetados. Así, da la impresión, por ejemplo, de que nuestros actuales políticos son peores que los de otras épocas, porque tenemos una imagen idealizada de ellos, forjada en los textos de “Historia Patria” o “Universal” como historia “de bronce”. Pero investigar es precisamente aplicar el conocimiento que tenemos de nuestros hombres (y mujeres) del poder, para desentrañar el tejido de intereses y ambiciones que en todo tiempo han movido a los poderosos. No partir del pasado para descalificar el presente, sino al contrario: Explorar los mecanismos del poder real desde nuestra experiencia más próxima inmediata, para comprender las motivaciones de otros hombres en otras sociedades y épocas. Y en este sentido, la vida es la maestra de la historia¹⁹⁵.

Clío, por tanto, no debía estar sujeta a las intenciones de un grupo en el poder, pues estaba hecha de la vida de las personas, de aquellos que Karel Kosik llamó “los constructores¹⁹⁶”, es decir, de los pequeños acontecimientos que

¹⁹⁵ Comentario del profesor Alfonso B. Sánchez Arteché a un trabajo titulado **La Historia, maestra de la vida**, que presenté en Diciembre de 2005.

¹⁹⁶ Kosik 1994, *op cit*, p. 12

sucedan en el día a día y que se van encadenando para dar paso a esas narraciones con las que Clío nos deleita, sin entrar en juicios a priori, sin que estas historias tengan ya un cuadro fijo de actores y un trama preestablecida: Clío tiende a la diversidad de personajes, espacios y temas, pero mucha gente se ha encargado de ir la convirtiendo en una herramienta para fines no muy nobles.

Lo anterior también lo encontré dentro de algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de la historia, pues de manera similar a lo que me había sucedido cuando desarrollé mi trabajo para la clase de Didáctica de la Historia en la UNAM, en los proyectos que revisé no había cambios de fondo en la concepción de historia, por lo cual esto se trataba de cubrir haciendo uso de tecnologías, juegos o actividades “divertidas” para los estudiantes. En realidad, nunca se ha abandonado la concepción de la historia generada en el siglo XVIII, nunca se ha tenido un cambio de fondo en la manera de acercar a Clío a los estudiantes de educación básica. Pero, ¿por qué se mantenía esta concepción sobre la historia? ¿Por qué los profesores y las profesoras no realizaban el cambio profundo, aun cuando aceptaban que querían enseñar la historia de manera diferente a como ellos mismos la habían aprendido, pues esos métodos los habían alejado de la asignatura?


Luego se me ocurrió revisar los libros de texto vigentes desde 1993, pues quizá estaba en ellos la respuesta a las dos cuestiones anteriores.

Dado que me encontraba cursando en la facultad el seminario de Porfirismo y Revolución, aproveché para hacer una revisión de la manera en la cual estos temas eran tratados en los libros vigentes, pero no a través del discurso escrito que se encontraba en ellos, pues ese lo había estado escuchando y visto bastante durante las recientes incursiones a las aulas de mis colegas. Opté por hacer un breve análisis de las imágenes que los niños y las niñas que estudian educación primaria encuentran en las páginas consagradas a que aprendan sobre estos dos

momentos de la historia nacional, pues es lo primero que les llama la atención al recibir los libros y, sin embargo, son el material menos aprovechado de los libros.

Para llevar a efecto tal tarea, hice uso de los libros de historia para los alumnos de cuarto y sexto grado¹⁹⁷ desarrollados durante la Modernización de 1993 (insisto en que, para ese momento la educación primaria se encontraba en un momento de transición y todavía se encontraban vigentes estos materiales).

Fueron dos los factores que más llamaron mi atención sobre lo que las imágenes podían decir a los y las estudiantes acerca de la historia, pues si bien no se trataba de hallazgos sino de confirmaciones de lo que ya había detectado en las observaciones y en otros espacios donde había estudiado la enseñanza de la historia, esto me permitió ir modificando cada vez más mis ideas sobre lo que debía ser la tesis y mi práctica profesional en torno a la disciplina de Clío. Estos dos elementos fueron:

 **Sólo unos cuantos están destinados a hacer historia.** Esta primera observación surgió después de analizar con cuidado los personajes que más se presentan a través de las imágenes: se trata fundamentalmente de hombres quienes son retratados en las diferentes representaciones iconográficas, y no son personas comunes y corrientes, sino lo que se puede denominar como el sujeto destacado de la historia, mejor conocidos como “héroes de la patria” o “antihéroes”. Se trata, entonces, de un puñado de personas que han actuado, según se muestra en los libros, de manera individual, buscando en ocasiones el bienestar del país (a los que se califica de “héroes”, como Emiliano Zapata, Francisco I. Madero, Francisco Villa, entre otros) o la gloria personal o que llevaron al país a un momento de estancamiento (a quienes puede clasificarse como “villanos”, entre los que figurarían Porfirio Díaz, Victoriano Huerta, o el mismo Emiliano Zapata). Cuando se exagera en la ponderación de estos


¹⁹⁷ Secretaría de Educación Pública. **Historia. Sexto grado.** México, SEP-CONALITEG, 2000; e **Historia. Cuarto grado.** México, SEP-CONALITEG, 2005.

personajes o, en el caso de los “antihéroes”, cuando se extreman sus “defectos”, se está transmitiendo a los estudiantes la idea de una historia maniquea, donde únicamente existen personajes buenos y malos, sin matices y descontextualizando las acciones.

En esta mirada hacia la historia, los niños, los jóvenes, las mujeres, los ancianos, en pocas palabras, las llamadas “minorías”, son borradas de la historia, haciendo ver a los alumnos que ellos mismos no son actores históricos, contraviniendo la idea más actual de esta categoría histórica, en la cual

Es claro que en todo fenómeno histórico, el conjunto de los individuos de cada sociedad son *objeto* del transcurrir histórico, forman parte de él y, por tanto, están siendo afectados por ese acontecer, al mismo tiempo que participan en su desarrollo. En última instancia es el proceso social total, que ejecuta toda la sociedad -o que forma parte de toda sociedad-, el que determina el devenir histórico¹⁹⁸.

La historia actual, considera a todos los seres humanos como actores históricos, algo que no se está trabajando en las escuelas primarias de México.

 **La historia se hace a partir de documentos escritos.** Esta última idea que se transmite a los estudiantes de educación primaria obedece a los materiales que se presentan a lo largo de las lecciones y el tratamiento que se les da: básicamente, los documentos complementarios, es decir, de los materiales con los cuales se propone que los alumnos amplíen su conocimiento sobre las etapas históricas, son textos escritos, lo cual hace que los niños comiencen a construir la idea de la historia desde la perspectiva positivista-rankiana, descartando así el uso de otros soportes, como la oralidad, la fotografía, la pintura, la escultura y/o la arquitectura. Si bien es cierto que se incluyen imágenes dentro de las lecciones, no son lo más relevante, además de que son muy pequeñas, repetitivas y no tienen un tratamiento formal, es decir, exclusivamente se utilizan como ilustraciones que llenan espacios, pero en pocos casos se aclara su origen, no se coloca un pie de foto que aclare si se trata de una pintura, fotografía,

¹⁹⁸ Sánchez, *op cit*, p. 92

grabado o dibujo, además de no aclarar a qué colección y/o archivo pertenecen, perdiéndose así la oportunidad de iniciar a los niños en algunas formalidades de la disciplina histórica.

¡Clío era una vez más expulsada de las aulas de primaria, pues estas construcciones de discurso escrito y de discurso iconográfico no permitían que los y las estudiantes se identificaran con la historia, todo lo contrario, los alejaba y los hacía sentirse excluidos de ella! ¿Cómo era posible que esa Clío que yo había recuperado a partir de los estudios en la facultad no tuviera un espacio en la escuela? ¿Qué tendríamos que hacer para que fuera bien aceptada? Porque intentar justificar una práctica docente en el argumento “así se ha enseñando, así se enseña y así se enseñará la historia”, sería hacer caso a la conseja popular “mal de muchos, remedio de tontos”. ¿Así tendríamos que explicar lo que hacíamos en las aulas de educación básica?

En forma colateral a estas reflexiones construidas en los primeros seminarios especializados de la maestría, al ir avanzando en la elaboración del proyecto de investigación y en la misma investigación para sustentar la tesis empecé a crear mi propia respuesta sobre una manera diferente de llevar a Clío a los niños y niñas de educación primaria, así como a los docentes que trabajaban con estos estudiantes, que si bien iba a ir teniendo modificaciones a lo largo del proceso, considero que es una alternativa que ayudaría a dar el cambio de fondo y no sólo de forma que he estado buscando.

¿Existe una alternativa distinta de llevar a Clío a las aulas? Hacia una historia para la diversidad.

Como ya mencioné anteriormente, al iniciar la maestría presenté un anteproyecto escrito donde no hacía referencia explícita a la interculturalidad y, sin embargo, en el momento de la entrevista expuse que a mi me interesaba aplicar el enfoque intercultural en el estudio de la historia...nada más que en ese preciso instante no tenía claridad en lo que estaba planteando.

En esa primera entrevista, me parecía que la interculturalidad y la historia podían tener algún tipo de relación en dos vías: por un lado, la disciplina de Clío podía investigar las formas en las cuales las diferencias han sido consideradas en diferentes tiempos y espacios (algo que había empezado a revisar en la facultad a través de la revisión de obras de teatro y fotografías). Por otro lado, la interculturalidad era una vía para ayudar a los estudiantes a acceder a la historia, pero para cuando entré a la maestría, la única forma en la cual este enfoque podía ser un auxiliar en las aulas era a través de la aplicación de estrategias de enseñanza que atendieran a la diversidad, es decir, gracias a que los y las docentes diseñaran actividades adecuadas a los distintos tipos de inteligencias y de estilos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Eso era todo, mis alcances no daban para más en esos primeros días y, a pesar de ello, me parecía que ya con esas dos ideas podía llegar a generar algún instrumento para que la forma de enseñar historia en las escuelas de educación básica tuviera el tan esperado cambio de fondo que yo tanto anhelaba.

De hecho, debo confesar que mi primer intento para reestructurar el anteproyecto de investigación, aunque daban cuenta de la manera en la cual conceptualizaba la interculturalidad, la atención a la diversidad y la historia, no mostraba de manera clara cómo era que estos elementos se interconectaban. Lo anterior era evidente en los objetivos planteados dentro de ese proyecto:

Objetivos específicos.

- ∞ Identificar las concepciones de historia, interculturalidad y enseñanza que subyacen en diversos documentos oficiales, así como en la práctica cotidiana de los docentes.
- ∞ Realizar una revisión crítica acerca de los conceptos actuales sobre interculturalidad, historia y enseñanza diversificada/atención a la diversidad, planteadas por varios autores.
- ∞ Definir las competencias/contenidos procedimentales y actitudinales necesarios para analizar y comprender la disciplina histórica, desde una perspectiva intercultural y que atienda a la diversidad que se puede llegar a encontrar en cualquier aula de educación primaria.
- ∞ Diseñar un fichero de actividades para el desarrollo de

competencias que propicien el análisis y la comprensión de la historia desde un enfoque intercultural, así como los instrumentos para su evaluación¹⁹⁹.

El primer objetivo aunado con el segundo tenía una doble intención, pues aunque parecía que había cierto interés por saber lo que los y las docentes pensaban acerca de los temas centrales de la tesis (historia, interculturalidad y enseñanza), en realidad se intentaba mostrar que las ideas de los profesores y profesoras pensaban se encontraba bastante alejado de las teorías, lo cual propiciaba que no aplicaran una enseñanza de la historia acorde con las corrientes historiográficas actuales y que, además, no atendieran a la aplicación del enfoque intercultural en sus aulas al momento de impartir lecciones de la disciplina de Clío.

Asimismo, el evidenciar que los documentos oficiales no contenían ninguna indicación clara sobre lo que los y las colegas debían entender por historia y por interculturalidad, me daba pie para poder justificar la necesidad de un material que promoviera una enseñanza de la historia incluyente. El problema es que nunca aclaraba que se entendía exactamente por esa “historia incluyente”.

En síntesis, los conceptos de historia, interculturalidad, atención a la diversidad y enseñanza incluyente se encontraban, si bien claros al ser explicitados en los apartados de los “Antecedentes sobre el objeto de estudio” y en los “Referentes teóricos y conceptuales”, no tenían un punto específico de conexión en ningún apartado del proyecto.

Otro aspecto interesante era el hecho de que, pese a todo lo anteriormente expuesto sobre mi falta de precisión en como concertar los elementos que se exponían en el título del proyecto (que de paso pintaba para ser el nombre definitivo de mi tesis), consideraba que era capaz de construir un material de trabajo para docentes y estudiantes a través del cual se “propiciara el análisis y la

¹⁹⁹ **Proyecto de investigación: Enseñanza de la historia, interculturalidad y atención a la diversidad: hacia una historia incluyente en la educación primaria**, Diciembre de 2008, pp. 21-22. Archivo Personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.

comprensión de la historia desde un enfoque intercultural”, y que además propusiera instrumentos adecuados para su evaluación. ¿Sería posible llevar a cabo tal tarea con tan escasa claridad? A mi me parecía que sí se podía y me puse a trabajar en ello.

Por un lado, empecé a formular algunas actividades para integrar un fichero, similar a los que se hicieron para trabajar matemáticas y español durante la Modernización Educativa de 1993. Una de ellas consistía en la recuperación del uso de las imágenes como documentos históricos, lo cual iba a lograr proponiendo actividades en las cuales los estudiantes usaran fotos familiares para que observaran en ellas los cambios en vestuario, en la composición de la familia, los artículos de uso cotidiano y las formas en las cuales ha cambiado el paisaje (en el caso de que éstas hubieran sido tomadas en exteriores). Por más interesante que pudiera parecer esta actividad, la justificación que podía dar para la realización de ésta dentro de una clase de historia de primaria no iba más allá de la recuperación de una fuente a través de la cual se escribe la historia y que, además, era una forma de que los niños y las niñas con una forma de aprendizaje visual tuvieran un material acorde a sus necesidades. ¿Dónde se encontraba la justificación relativa al enfoque intercultural? Brillaba por su ausencia.

Como la idea anterior llegué a plantear al menos otras dos opciones más de fichas de actividades, pero ninguna llegaba a concretar los tres ejes conceptuales que guiarían la construcción de la tesis.

Al tiempo de estar pensando en el fichero tenía que ocuparme de los aspectos teórico-metodológicos para construir los primeros capítulos del documento para obtener el grado de maestra.

Si bien ya tenía algunas lecturas que había considerado revisar para documentar las concepciones sobre historia, interculturalidad y diversidad, mi asesor de tesis sugirió otras que yo no había tomado en cuenta, algunas de las

cuales me parecían bastante familiares, así como unas más totalmente nuevas para mí.

Entre los materiales conocidos figuraba la obra de Ibargüengoitia titulado *Instrucciones para vivir en México*²⁰⁰, un texto que si bien había revisado en el primer semestre de la facultad ahora adquiriría un nuevo significado después de estudiar la historia de la enseñanza de la historia, pues al leer sobre la manera en que se muestran a los niños y niñas las imágenes de Hidalgo, Morelos o cualquier otro héroe nacional me hacía cuestionarme el por qué no incluir a otros personajes en la historia y qué repercusiones podía tener el cambiar la concepción de esta asignatura, yendo de la idea moderna a una que fuera más actual, que siguiera las tendencias de la nueva historia cultural y que incluyera a esos seres humanos que con sus pequeñas acciones van construyendo la historia del día a día.

Otro autor que revisé de nueva cuenta fue a Hayden White²⁰¹, con quien comencé a reconsiderar la manera en la cual se tejen los relatos de la historia, ya que con este autor es inevitable cuestionarse qué diferencia puede existir entre una historia narrada por un historiador y otra creada por un escritor y que es llamada ficción. ¿Podría decirse que ambas pueden llegar a ser lo mismo o que sólo existe una línea muy fina que divide la invención de la investigación en la disciplina histórica? Porque, después de todo, en cuántas ocasiones un acontecimiento de la historia de un país no llega a superar, con mucho, a la imaginación más desbordada, como es el caso de los horrores que algunos niños y niñas tuvieron que vivir durante la Segunda Guerra Mundial en Europa y América²⁰².

²⁰⁰ Ibargüengoitia, *op cit.*

²⁰¹ White, 2005, *op cit.*

²⁰² Como ejemplos de estas historias increíbles, baste con citar algunos libros que hablan al respecto: Kuper, Jack. **El niño del Holocausto**. México, Seix Barral, 2009 (donde se presenta la narración de un niño judío que tiene que negar su propia identidad en aras de salvar su vida); Kurzem, Mark. **La mascota**. Madrid, Editorial Suma, 2008 (la increíble historia de un pequeño judío que es adoptado como mascota por el ejército nazi y que, incluso, es utilizado para grabar documentales como modelo de la infancia aria); Suárez y López Guazo, Laura Luz. **Eugenesia y racismo en México**. México, UNAM, 2005. Colección Posgrado (estudio donde se habla del

Con la lectura de *Metahistoria*, se empezaba a consolidar la idea que ya había empezado a desarrollar sobre la historia como una construcción social, que podía irse modificando dependiendo del lugar, el tiempo y las personas encargadas de su escritura.

Pero con quien acabé de entender que la historia es el producto de una sociedad y que, por tanto, su construcción está influida por la economía, la política, la justicia, en pocas palabras, por la cultura de la comunidad donde la historia es escrita, fue con un autor a quien no le había dado la importancia que merecía cuando lo estudié en la facultad. Este autor fue Michel De Certeau, con quien leí que

La historiografía occidental lucha contra la ficción. La guerra intestina entre **la historia** y **las historias** se remonta a muy atrás [...] Pero por su lucha contra la fabulación genealógica, contra los mitos y las leyendas de la memoria colectiva o contra las derivas de la circulación oral, la historiografía crea una distancia con relación al decir y creer comunes, y se aloja precisamente en esta diferencia que la acredita como sabia al distinguirla del discurso ordinario²⁰³.

Por lo tanto, era cierto que no existía propiamente **una** historia, **un** relato único que debía ser aceptado por toda una sociedad. Tal y como lo había vivido en el paso de la historia familiar a la historia escolar, la historia tenía muchas facetas y muchas miradas, los personajes podían ser de lo más diverso y el tono del discurso podía tener variantes dependiendo de la posición desde la cual se relatara el episodio. Pero en aras de darle científicidad a la historia, de hacerla ver como un conocimiento objetivo que puede crear leyes y generalizaciones, se ha buscado desterrar esas otras historias haciéndolas ver como una forma de conocimiento menor y desvalorizándolas.

papel de la eugenesia en nuestro país y cómo los niños y niñas se vieron afectados por esta aplicación de la teoría de Darwin).

²⁰³ De Certeau, *op cit*, p. 1 (las negritas son mías)

Y empecé a ver una nueva arista en la relación entre diversidad/interculturalidad e historia: la disciplina de Clío tendría que incluir personajes variados (no exclusivamente a quienes se ha ido consagrando como “grandes héroes”) y diferentes versiones (pues de un mismo hecho se pueden llegar a tener distintas miradas), pues estos elementos eran parte de ella. De hecho, por primera vez entendía que esta diversidad tenía que ver con entender que no podía hablarse propiamente de **la** historia como un conocimiento homogéneo, sino de **las** historias que, entretajadas, crean una trama rica y compleja, como lo suele ser la vida de los seres humanos.

Las lecturas nuevas me llevaron a reafirmar la idea de la construcción social de la historia, y me ayudaron a consolidar que era necesario establecer en forma clara el vínculo entre diversidad e historia.

Un texto me permitió darme cuenta de la manera en la cual Clío había sido utilizada para justificar la supremacía de un grupo social frente a otros. El documento en cuestión fue **Atenea negra**²⁰⁴, donde se hablaba de la eliminación de ciertos pasajes de la historia antigua en la cual los protagonistas no eran personas de piel blanca o rasgos arios, sino gente proveniente del norte de África o de alguna región de Asia. De hecho, comprendí que existe una manipulación intencional de la historia, que obedece a cuestiones de poder (político o cultural), intentando dar una explicación que se escuda en lo científico para dar legitimidad a un grupo.

Así me di cuenta con mayor claridad que la discriminación, que ya había vivido en carne propia, existía aun en una forma de conocimiento que se decía científico, eliminando a personajes clave e historias completas de culturas específicas por su color de piel, origen, género y/o edad, esto último también lo

²⁰⁴ Bernal, Martín. **Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica.** Barcelona, Crítica, 1993.

había visto en las imágenes usadas en los libros de texto, donde mujeres, infantes, jóvenes y ancianos habían sido borrados de un plumazo sin más.

A cada paso, la alternativa que buscaba para enseñar historia con un cambio de fondo iba cobrando mayor estructura, pues iba teniendo mejores elementos teóricos para justificar la necesidad de hacer a la historia que se enseña en las aulas de educación básica diversa, incluyente, donde todas las voces pudieran ser escuchadas y consideradas como una mirada del pasado que forma parte del tejido de Clío.

Dos autores más me guiarían en la construcción de esa nueva alternativa de trabajo. Por un lado, Edward Said, de quien aprendí que una cultura puede generar actitudes hacia otra a partir de hacer un estudio histórico sesgado que no tome en cuenta los significados construidos por el otro²⁰⁵. El ejemplo usado por Said es la mirada de occidente sobre oriente, creada como un reflejo, como una contraposición del uno frente al otro. En palabras del propio autor: “La relación entre Occidente y Oriente es una relación de poder, de complicada dominación²⁰⁶”.

Con estas lecturas pude apreciar que la historia también puede ser usada para crear imágenes de ciertos grupos, positivas o negativas, tal y como se ha hecho aquí para hacernos ver que el mejor indígena es el que está muerto, que las mujeres y los infantes están en la historia de manera accidental porque no tienen una participación real y significativa, o para que creemos “clichés” de ciertas nacionalidades (los franceses son orgullosos; los alemanes, sanguinarios; los españoles, abusivos con la gente hospitalaria). ¿Qué pasaría si dentro de la historia se incluyeran las voces y concepciones de todos aquellos que participan en un hecho? ¿Se crearían estos mismos estereotipos? Una razón más para que la historia tendiera hacia la diversidad.

²⁰⁵ Said, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Barcelona, Anagrama, 2004. p. 54

²⁰⁶ Said, Edward W. **Orientalismo**. Madrid, Debate, 2002. p. 25

Finalmente, con el libro que completé esta idea fue con un texto que mi asesor de tesis escribió justo antes de mi entrada a la maestría²⁰⁷. Aclaro que si bien me acerqué a este documento a finales del primer semestre de los estudios en la UPN, no fue sino hasta que leí varios materiales que él citaba y tuvimos varias pláticas para hablar sobre el concepto de historia y de diversidad que pude apreciar en todo lo que valía su libro.

Fue entonces que comprendí que la historia, pese a todos sus intentos por ser considerada como una ciencia a la altura de las ciencias exactas, había renunciado a la realización de un autoanálisis, de criticarse a sí misma como lo que era: el producto de un tiempo y un espacio determinados. La historia se había “deshistorizado” a sí misma, en esa búsqueda incesante de ser objetiva y generalizante, con lo cual, de paso, había dejado fuera a las otras historias que no eran producto de un conocimiento hegemónico, pero que eran su origen y parte importante de su discurso original. Después de todo, ¿no habían sido los mitos y los relatos populares con los cuales Tucídides había principiado la narración histórica? ¿No era la misma disciplina de Clío la encargada de analizar las razones que llevaban a un grupo de personas a actuar de determinada forma en un espacio y tiempo definidos? ¿Por qué entonces no podía verse a sí misma como objeto de su propio estudio?

Y en ese afán de hacerla ciencia, a Clío la habían hecho homogénea y le habían desdibujado a todos los personajes y situaciones que la integraban, para dejar solamente a los que se consideraba modelos de heroísmo o de maldad, o los momentos que alguien había decidido que eran “claves” para entender **un** pasado que nos debía ser común a todos, pues como en toda ciencia, la historia debía tender a la generalización, a desarrollar un conocimiento que fuera aplicable a todas las situaciones. No era gratuito que la periodización de la historia de México fuera una y sólo una, aun cuando para algunos lugares del país esa segmentación del paso del tiempo no tuviera significado alguno.

²⁰⁷ Rodríguez Ledesma, *op cit.*

Y entonces, con mayor nitidez, pude percibir que el otro, que las diferencias, que todos aquellos que no correspondían al estándar establecido por la cultura hegemónica, habían sido borrados de la historia en aras de hacerla todavía más homogénea. Y era momento de, como lo indicaba Ranahit Guha²⁰⁸ rescatar las voces de aquellos que por lo general no son tomados en cuenta, así como sus perspectivas de ver la vida y enfrentarse al día a día, lo que implicaría un cambio radical en la concepción histórica que por lo general se trabaja en las escuelas de educación básica, pues los “sujetos históricos” dejarían de serlo para transformarse en “agentes de la historia” pues son ellos los que son los personajes más activos dentro de los acontecimientos de un momento determinado. Con esta simple acción podía realmente dar un cambio de fondo y no únicamente de forma a la enseñanza de la historia en las escuelas de educación básica, entonces de verdad podría hablar de una historia incluyente, una historia que siguiera el enfoque de la diversidad o de la interculturalidad²⁰⁹.

Y empecé a verlo todo con ojos de diversidad/interculturalidad.

Ya para ese momento era imperioso que iniciara la escritura de la tesis, pues el tiempo corría y requería empezar a materializar las ideas que las lecturas, las clases y las sesiones de asesoría me habían ayudado a empezar a construir.

Entonces me di a la tarea de escribir sobre las formas en las cuales se ha dado atención a quienes son diferentes dentro de la escuela. Para lograr ese propósito, intenté hacer uso de películas, pinturas, literatura y todos aquellos productos culturales que me parecía podían servir para ilustrar a mis colegas docentes las posturas del multiculturalismo, el pluriculturalismo y la atención a la

²⁰⁸ Guha, Ranahit. **Las voces de la historia y otros estudios subalternos**. Barcelona, Crítica, 2002.

²⁰⁹ Si bien para ese momento mi tendencia era más bien hablar de diversidad y no de interculturalidad, por considerar este último enfoque desde la perspectiva oficial trabajada en la SEP, todavía no me alejaba del término porque en algunos textos europeos se hacía uso de ambos conceptos como sinónimos, por lo que de momento la etiqueta con la cual denominaría al tipo de historia que intentaba fuera trabajada en las aulas de educación básica.

diversidad. Como complemento, y para dar fuerza a los argumentos de la forma en que se llega a descalificar al otro en la escuela, utilizaba el ejemplo de lo que había visto dentro de las escuelas francesas.

Intenté conciliar la idea de la pluriculturalidad con una obra que ya me era conocida: “La Tempestad”, de Shakespeare, ya que hacía notar que el otro, el diferente, era una novedad y a la vez un peligro a la civilización o a los estándares establecidos. Me daba la idea de que así veíamos algunos a los niños y niñas que ingresaban en nuestras aulas y que presentaban alguna discapacidad (física y/o intelectual), alguna característica cultural que rompía con nuestra estructura estable (como un idioma o costumbre distinta) o que simplemente se veían distintos a nosotros. A todos ellos teníamos que darles la educación que los harían iguales al resto, enseñándoles de paso a renegar de su origen, pues eran producto de la barbarie y, como docentes, nuestra labor era hacerlos “civilizados”, tal y como Próspero había intentado hacer con Calibán.

La multiculturalidad traté de empatarla con algunos casos de teratología que había revisado en la facultad²¹⁰. Esta rama de la ciencia muy bien aceptada en México durante el siglo XIX, se dedicaba a realizar estudios de “las anomalías o monstruosidades de los organismos animales o vegetales²¹¹”. Gracias a este estudio “científico” de la diferencia, el “otro” es visto como un “monstruo”, como alguien que es una anomalía dentro del orden lógico de la naturaleza, quien puede además ser utilizado como símbolo de estatus, de estudio científico, pero que finalmente será “devuelto a su jaula”, cuando la emoción y el morbo del primer contacto hayan terminado.

Una actitud muy similar me tocó presenciaria al hacer observaciones en las escuelas primarias: se trató del caso de un adolescente del sexto grado que provenía de Oaxaca y que casi no hablaba con el resto de sus compañeros

²¹⁰ Este tema lo revisé con la ayuda de la entonces tesis doctoral de Frida Gorbach, misma que después fue publicada. Gorbach, *op cit.*

²¹¹ Boulet, Jean. *Galería de Monstruos*, en **Luna Córnea**, N° 30, Colección 2005. p. 17

porque conocía poco del idioma español (su lengua materna era el zapoteco). Esta situación había provocado que la profesora lo considerara “retrasado” y lo excluyera de la mayor parte de las actividades grupales, excepto de una que ayudó a que la docente sobresaliera del resto de sus compañeras. La actividad en cuestión fue el “Certamen Juárez”, pues dado que el chico sabía otra lengua (y qué mejor que la que hablaba el Benemérito de las Américas) se le utilizó para que dijera parte de la poesía con la que participó su grupo. El “monstruo”, de esta forma, dio estatus a su cuidadora, quien después de hacer uso de su talento y exhibirlo (aunque se escuché muy fuerte, eso fue lo que hizo), lo devolvió a su espacio oscuro, en un rincón del salón.

La interculturalidad, que por primera vez pude separar de la diversidad, la ilustré haciendo uso de la película “Novia que te vea²¹²”, donde las dos protagonistas tenían que buscar la manera de conservar y perder algunos rasgos de su cultura de origen (la judía, en ese caso), en aras de lograr la integración a una sociedad donde eran diferentes. Siendo ellas las “extranjeras” (pese a haber nacido en suelo mexicano) tienen que conocer, reconocer, apreciar y valorar las manifestaciones culturales del país que las acoge, aunque los mexicanos que podríamos llamar “de viejo cuño” no hagan lo mismo con la cultura judía, salvo con ciertos elementos que les parecen “folklóricos”, como los nombres o la alimentación.

Este mismo caso se encuentra en forma cotidiana dentro de las aulas mexicanas, pues propiciamos que se conozcan las costumbres de los niños que llegan de otros estados de la República Mexicana, pero sólo como una curiosidad, en tanto que exigimos a los “extranjeros” que se integren a la dinámica que

²¹² **Novia que te vea.** Dir. Guita Schyfter, basada en el libro de Rosa Nisán. IMCINE-Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica-Producciones Arte Nuevo México, 1993, 114 min.

Sinopsis. Los Mataraso llegaron a México procedentes de Turquía en 1927. Los Groman llegaron de Europa, huyendo de los horrores de la guerra. Pero Oshinica y Rifke, las hijas mayores de ambas familias respectivamente, son mexicanas aunque se sienten tratadas como extranjeras. Ansiosas por encontrar su identidad, Oshi y Rifke se enfrentan a las tradiciones de sus familiares, quienes siempre les recuerdan "novia que te vea". **Novia que te vea** es la historia de dos jóvenes que luchan por encontrar una identidad que concilie tanto sus orígenes judíos, como su nacionalidad mexicana.

nosotros como ciudadanos ya tenemos establecida, haciéndolos perder muchas de sus tradiciones y costumbres.

Finalmente, escribí un texto sobre lo que empezaba a construir como mi concepto de diversidad.

Es curiosa la manera en que uno llega a comprender ciertos conceptos, pues no siempre se logra tal situación gracias a materiales muy ortodoxos. Tal es el caso de la forma en que avancé en mi concepción de la diversidad, ya que esto se dio a través de ver en diferentes momentos de mi vida las películas sobre los *X-Men*²¹³ (de las cuales hay tres), historias que no fueron diseñadas para enseñarle a la gente lo que es la idea de diversidad, pero que analizadas con detenimiento aportan grandes elementos para comprender eso que llamamos “diversidad”.

El aprendizaje a través de este material fílmico se dio de la siguiente manera: comentando en alguna ocasión con amigos acerca de los filmes de mutantes se nos ocurrió que quizá el autor del cómic había utilizado a estos personajes como una metáfora o analogía para referirse a alguien con alguna enfermedad, como el VIH. Hicimos entonces un ejercicio de transpolar esta realidad del virus a las situaciones de la película y nos dimos cuenta de que, efectivamente, al igual que a los mutantes, a las personas portadoras de VIH se les tenía miedo y no se les daba acceso a todos los servicios, por ejemplo a las escuelas, porque podrían contagiar a los demás alumnos. Dentro de las películas, en un principio no se tenía claro que provocaba las mutaciones, de la misma forma en la que no se sabía demasiado acerca del VIH y, en cuanto se descubrió el origen y cómo se desarrollaba, la percepción hacia quienes lo padecen no cambió en mucho, en una forma muy similar en la cual son tratados los mutantes. Un

²¹³ **X-Men** (2000), **X-Men 2** (2003) y **X-Men: La Batalla Final** (2006). Dir. Bryan Singer, basadas en los cómics de Marvel. 20th Century Fox, Estados Unidos, 2000, 104 min. Sinopsis: Las tres cintas están basadas en la historieta de la casa Marvel, creada por Stan Lee, donde se trata el tema de los mutantes y su lucha por ser parte de la sociedad (en el caso de aquellos que se encuentran inscritos en la escuela de Charles Xavier) o por acabar con los Homo Sapiens (en este grupo se encuentra la agrupación comandada por Magneto). También se toca el tema de la exclusión a la que son sometidos aquellos que desarrollan características particulares a causa del gen mutante.

elemento más es el comportamiento que los portadores del gen X (el causante de las características particulares de los protagonistas de la película) tienen frente a quienes están “sanos”: en ocasiones se ocultan y niegan algo que les es propio, se sienten seguros cuando su mutación no es evidente, pero tratan de evadir a todos los “normales” cuando algún rasgo físico los delata, todo lo cual no es ajeno a la forma de comportarse de alguien que es portador o ha desarrollado el VIH.

Sin embargo, el ejercicio fue extendiéndose a tratar de equiparar a los mutantes con personas de alguna religión en específico (lo cual no fue muy complicado, pues al inicio de la primera película uno de los mutantes es trasladado a un campo de concentración nazi, así que el ejemplo resultaba obvio); con gente que perteneciera a determinado grupo cultural (de inmediato vinieron a nuestra mente el caso de los indígenas de México y de los Estados Unidos); con aquellos que tienen preferencias sexuales que rompen con la norma (es evidente que tanto lesbianas como gays cabían perfectamente en la metáfora mutante, pues incluso comentamos que, como a los personajes de la película, se les intentaba dar un tratamiento, una vacuna, para que dejaran de ser lo que son²¹⁴); o con quienes para su desgracia poseen una cualidad que los hace distintos al promedio de la humanidad (como los zurdos, usuarios de anteojos, quienes somos de estatura baja, aquellos que son altos, quienes tienen un C. I. distinto a la media, las personas que aprenden muy aprisa o muy despacio, entre miles de ejemplos más).

Podría pensarse entonces, sólo por un momento, que lo diferente son, para esta perspectiva, el núcleo de la mirada hacia el otro, el llamado *punctum* tan buscado en fotografía²¹⁵. En pocas palabras que la diversidad (como hemos dado en llamar a esta forma de relacionarnos con los otros)

²¹⁴ En un viaje realizado a la ciudad de Guadalajara durante la última semana de octubre y la primera de noviembre de 2007, era común encontrar sendos letreros colocados en diferentes partes de la metrópoli, en los cuales se invitaba a todos aquellos que fueran homosexuales a curarse de su “enfermedad”.

²¹⁵ Este término hace referencia a ese elemento dentro de la imagen fotografiada que capta de inmediato nuestra atención y en la cual centramos el análisis de una fotografía. En palabras de

no se encuentra precisamente preocupada con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”, por los “extraños”, o tal vez en otro sentido, por los “anormales”²¹⁶.

Si éste fuera el caso, en poco o nada distaría la diversidad de las distintas miradas expuestas líneas arriba y no tendría sentido presentarla como una alternativa distinta de vincularnos con los otros. Muy por el contrario, es justo esta postura la que se considera más abierta y oportuna para los fines del presente trabajo dado que busca ese dejar de lado “lo diferente” para dar paso a las diferencias, mismas que

no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son de un modo crucial, álgido, simplemente diferencias²¹⁷.

Poniéndolo en términos de la película las diferencias nos enriquecen y necesitamos aprender a entendernos con ellas. Sin embargo, al igual que en el film, en el cotidiano es posible estar en alguno “de los tres bandos”: podemos ser quienes demos privilegios a todos los diferentes, acabando con lo que hasta hoy conocemos como “normal”; buscar eliminar a cualquier precio a los mutantes, buscando que lo homogéneo prevalezca; o bien, podemos aceptar que tenemos diferencias y proponer alternativas de convivencia en las cuales las características particulares de cada individuo y/o sociedad sean el motor para crecer. Personalmente, y sobre todo para los fines del trabajo que pretendía realizar, me incliné por esta última postura ante la diversidad.

En estas primeras producciones escritas dejaba claro que entendía que estas representaciones, estas miradas hacia el “otro” no son exclusivas ni de un grupo social, ni de una época y mucho menos son dirigidos hacia una parte de la

Roland Barthes “es ese azar que en ella [en la foto] me despunta” (Barthes, Roland. **La cámara lúcida**. Barcelona, Gustavo Gili, 1982. pp. 64-66)

²¹⁶ Skliar, Carlos y Madaldy Téllez. **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia**. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008. p. 9

²¹⁷ *Ibidem*

población en específico: lo mismo se aplican a mujeres que a ancianos, a gente con características físicas particulares que a indígenas, a extranjeros que a negros, en pocas palabras a esas mal llamadas “minorías”, a aquellos que no se ajustan en los órdenes preestablecidos por la sociedad. ¡Al fin había aclarado mi postura en cuanto a lo que era la diversidad y la forma en la cual ésta se vincula con la historia!

En ese momento me sentí más que lista para poder generar una propuesta donde la historia incluyera realmente a todos los agentes que la conformaban, consideré que si yo había llegado a comprender la importancia de cambiar la concepción de la historia en las aulas sería fácil hacer que los colegas de primaria y secundaria también lo hicieran, sobre todo porque les iba a allanar el camino gracias al fichero que empezaba a elaborar. En pocas palabras, me instalé en el rol de experta y salvadora de una causa, como la persona que la educación mexicana estaba esperando para realizar la gran revolución en la enseñanza de la historia que hacía falta.

Con toda esa confianza y 95 cuartillas escritas, me presenté a la segunda exposición de avances de tesis, al iniciar el tercer semestre de la maestría. Seguía sosteniendo que el producto final de la investigación sería la construcción de un fichero de actividades, gracias al cual los y las colegas docentes de educación básica lograrían llevar a la práctica una enseñanza de la historia inclusiva, donde la concepción de la disciplina de Clío rompería con la idea moderna de la ciencia, incorporando así todas las historias y personajes que habían estado excluidos hasta el momento.

Sonaba bien, pero algo no acababa de convencer en el proyecto. Sin embargo, hubo un elemento de la presentación que llamó poderosamente la atención de mis lectores: se trataba de la introducción que hacía al tema de la historia y la diversidad, pues contaba mis primeras experiencias en relación con la

disciplina de Clío y la manera en la cual había vivido la ruptura entre la historia familiar y la historia homogénea que se enseña en la escuela.

De pronto resultó atractivo el poder hacer una reconstrucción de la manera en la cual una profesora de educación primaria fue conformando su concepto de historia. Sería un trabajo innovador, fresco y que daría oportunidad a quienes lo leyeran (yo insistía en que los lectores finales debían ser colegas docentes) se dieran cuenta de que una propuesta de cambio en la forma de abordar una asignatura como la historia, no era producto de un momento de reflexión, sino de toda una vida de estar dando vueltas a un problema exclusivamente, además de que serviría para mostrar que una propuesta por sí sola no lograría cambiar de fondo los estilos de enseñanza de los profesores, sino que era necesario rastrear en lo más profundo de sus ideas para cimbrarlas y generar una verdadera transformación en el trabajo dentro de las aulas con la disciplina de Clío.

¿Qué hacer entonces con el material trabajado? ¿Hacia dónde orientar la investigación?

Durante un mes se pensó en lo que era conveniente hacer para avanzar con el trabajo. Y, de pronto, después de mucho dilucidarlo, me di cuenta de que el ponerme la camiseta de experta era continuar haciendo algo de lo cual me había quejado de manera constante, no permitiendo que los cambios en la forma de trabajar surgieran de las necesidades reales de quienes enseñábamos en las aulas, sino de alguien que decía saber más que los y las docentes, por haber estudiado y obtenido un grado académico más avanzado que el nuestro.

Además, el fichero que sugiriera sería una construcción que yo había logrado después de todo un proceso que viví a lo largo de mi vida, no había sido producto de la epifanía de una noche. ¿Cómo me atrevía a imaginar siquiera que con un fichero toda la educación histórica iba a cambiar de buenas a primeras?

¿Qué hacer entonces? Así surgió la idea de documentar el proceso personal de alguien dedicado a la enseñanza de la historia, para detectar los momentos de “conflicto cognitivo” que lo llevaron a ir modificando su concepción en torno a la historia, pues no era suficiente con darle a los y las docentes un material para que cambiaran su forma de trabajar, era importante conocer su trayectoria formativa y partir de allí para proponer cambios.

Sin embargo, existía un pequeño detalle: ¿a quién se le pediría que apoyara el trabajo, quien podría fungir como sujeto de análisis? Se necesitaba de alguien que cumpliera por lo menos con tres requisitos igual de importantes cada uno de ellos:

a) ser un profesional de la educación perfilado hacia el rubro de la historia que hubiera vivido de alguna manera en carne (mente) propia esa reconfiguración del discurso sobre la historia al que me he referido, y

b) de preferencia que el sujeto tuviera la mayor cantidad de medios (fuentes) posibles para documentar esa experiencia .

c) tener la disposición para ser objeto de análisis en el cual pudieran identificarse las distintas etapas por las cuales su idea de historia ha pasado. Exponerse a la crítica, verse críticamente en retrospectiva intelectual puede ser difícil. La imagen que el espejo puede arrojar no siempre será del agrado del sujeto que se decide a pararse frente a él.

Después de analizar diversas posibilidades, la respuesta, aunque evidente, no fue fácil de asumir: yo misma debía convertirme en mi propio objeto de estudio. Las razones eran varias. En primer lugar, contaba con materiales (un razonable archivo familiar) para documentar mi proceso de construcción de una concepción específica de la historia y su enseñanza/aprendizaje. En segundo lugar, estaba dispuesta a analizar los momentos por los cuales había pasado mi idea de historia, y no me incomodaba revisar este trayecto a la luz de diversas corrientes historiográficas. Finalmente, mi caso era bastante particular puesto que mi

formación incluía el ser normalista, universitaria y, actualmente, maestrante de la UPN, y si bien se corría el riesgo de perder objetividad, siempre contaría con el apoyo de mi director de tesis para reorientar mi análisis y no dejar de ser incisiva en mis interpretaciones.

Y en el final de ese proceso me encuentro ahora...

A manera de consideraciones finales: el siguiente paso

¡Partir!
Nunca volveré.
Nunca volveré porque nunca se vuelve.
Siempre el lugar al que se vuelve es otro.
La *gare* a la que se vuelve es otra.
No hay ya la misma gente, ni la misma luz, ni la
misma filosofía.
Fernando Pessoa, **Más allá de otro océano**²¹⁸

Todo es un pentimento, una presunción. Nadie
ha llegado todavía a ninguna tierra, ningún
lugar es definitiva vida. Alguna vez me
preguntaré si he estado realmente aquí, o se
trata de la ilusión de un viaje nunca sucedido.
Roberto Raschella, **Si hubiéramos vivido
aquí**²¹⁹.

Lo aprendido a través del camino (des)andado

Cada uno de estos epígrafes da cuenta de un tipo de aprendizaje logrado al realizar este trabajo. Si bien todos hablan de un viaje (que a fin de cuentas es lo que de una forma u otra se hizo para construir este trabajo: un viaje al pasado de una generación a través de una persona), no todos se refieren a este suceso de la misma manera.

Así el primero enfatiza que cuando se migra de un sitio y un día se vuelve a él, no puede decirse que ser regresó al mismo lugar, pues éste ha cambiado. Pero los cambios van más allá de situaciones físicas, puesto que un espacio puede permanecer intacto y a los ojos de quien vuelve allí se ha transformado, pues el viaje ha provocado que tenga una mirada distinta.

Justo esa fue la vivencia y uno de los aprendizajes que tuve al realizar esta investigación, ya que hice un viaje al pasado de mi generación a través de archivos personales-familiares. Los documentos habían cambiado poco

²¹⁸ Arfuch, Leonor. **El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.** Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2002. p. 245

²¹⁹ *Ibidem*, p. 243

físicamente desde el día en que fueron creados, quizá están ahora un poco más amarillentos, ligeramente rotos o empiezan a borrarse, sin embargo, lo que sí se transformó fue la manera en que los aprecié y utilicé para tratar de reconstruir el pasado.

Ya no se trataba de las fotos familiares que retrataban momentos felices de mis antepasados, o de cuadernos y libros guardados como una curiosidad por ser los materiales de estudio de una niña pequeña, sino documentos que daban cuenta de una forma de vida, de estilos de enseñanza y aprendizaje, de la importancia que para algunas personas tiene el preservar y heredar un pasado del cual se forma parte, así como de las concepciones que se van construyendo acerca de la historia a lo largo de una vida.

Además, “no se vuelve” a los documento y éstos “ya no son los mismos” porque al releerlos desde este punto de la trayectoria formativa la mirada teórica hace que se les aprecie de manera distinta: ahora se tienen nuevos “lentes”, nuevos elementos para desmenuzarlos y encontrar en ellos datos que, al iniciar el viaje de estudio, no era posible apreciar. De esta forma fue posible entender que a lo largo de una vida se pasa por diferentes etapas en la concepción de historia y diversidad, cuyas principales fuentes de influencia son:

- ⇒ **La familia.** Este primer grupo social que es ya diverso en sí mismo y que posee una historia propia tiene una manera característica de conservar o desechar su pasado (considérese el caso en el que a los hijos menores ya no se les toman tantas fotografías pues no se considera trascendente su presencia en el núcleo familiar, o el caso opuesto, donde aun los niños fallecidos merecen ser recordados y, para tal caso, se recurre a hacer un retrato que se conoce como de “la muerte niña” o “retrato de angelitos”. O el caso concreto de mi padre, de quien hablo al principio de este trabajo: se ha dedicado a conservar una gran cantidad de documentos y objetos para que las

generaciones futuras conozcan una forma de vida distinta a la presente). Asimismo, es en la familia donde tenemos un primer enfrentamiento a discriminar o apreciar las diferencias: cuántos de nosotros no fuimos durante la infancia pequeñas réplicas de nuestros padres, pues se nos vestía igual que a los mayores y se nos exigía un comportamiento idéntico al de los adultos, sin que se nos respetaran ritmos para comer, caminar o vestirnos; o quiénes no fueron comparados en un momento dado con alguno de los hermanos, pues se esperaba que todos los hijos respondieran de la misma forma a las expectativas de los padres; o en casos más extremos, a cuántos no se les respetaron los gustos y talentos en el momento de elegir una profesión. A fin de cuentas, el ser parte de una familia que se conformó a partir de la unión de dos personas con cargas culturales tan distintas y a donde uno llega como hijo/hija con características propias es ya una gran lección de lo que es la diversidad y la forma en que se puede sobrellevar, enfrentar, rechazar o valorar, según sea la vivencia.

- ⇨ **La escuela.** Este es el segundo grupo donde una buena parte de las personas tiene contacto con las diferencias y con lo que es la historia. De hecho, este es el primer espacio formal y al que algunos de nosotros llegamos a considerar como el primer lugar donde en verdad se nos enseña historia, pues es la concepción de la historia como un estudio del pasado, de la vida de hombres ilustres y de grandes relatos épicos la que perdura durante más tiempo en nuestra vida, sobre todo si no existe algún factor que venga a cimbrar la estructura que tan bien cimentada queda en la escuela respecto a lo que es la historia.

Al mismo tiempo, es en las aulas donde viene a reafirmarse la idea de diversidad que empezó a construirse en el hogar: o se rechaza, o

se tolera o se aprecia que las personas seamos diferentes. Caso concreto: mi madre sin saberlo me inculcó una idea muy platónica sobre la relación entre lo distinto, lo feo y lo malo, de tal suerte que la niña débil visual con quien cursé la primaria, al ser distinta era, desde mi esquema (es decir, el esquema implantado por mi madre), una persona sin belleza y, por ende, alguien en quien no podía confiar y que no podía ser mi amiga porque era “mala”. Lamentablemente, las lecciones de historia de la escuela nos llevan muchas veces a reforzar que no todos somos iguales y que los “malos tienden a ser feos y los buenos guapos o con cara de personas decentes”, y si no obsérvense los cromos donde se retrata a Hidalgo con su apariencia de anciano sabio y noble, en tanto que el retrato que Diego Rivera hizo de Hernán Cortés, “el conquistador que vino a destruir una civilización tan adelantada como era la mexicana”, muestra a un ser deforme y horrendo.

→ **El contexto y los medios de comunicación.** Por lo accesibles que resultan para la mayoría de las personas las noticias, películas, series de televisión y tantos otros documentos de este tipo, los medios de comunicación tienden o bien a reflejar una forma de pensar de la sociedad en que son desarrollados, o bien a definir esa manera de apreciar ciertos fenómenos o circunstancias del entorno.

Para el caso de la historia baste con ver la serie de programas, películas, textos y demás materiales que están surgiendo en estos momentos con motivo de los bicentenarios, en la mayoría de los cuales la concepción de historia sigue siendo la que se nos inculcó en la escuela de nivel básico: la historia de las grandes batallas, las deudas con hombres (ahora se incluyen algunas mujeres) que forjaron una patria y la que excluye a grandes sectores de la población (hasta hoy no he visto muchos documentales donde se

hable del pueblo como parte de la lucha de Independencia, y sólo he visto un corto donde se hace referencia a un niño durante la misma guerra, no más).

En cuanto a la diversidad, el ejemplo que encuentro más evidente es el de la generación a la cual pertenezco: muchos de nosotros de pronto simpatizamos con las causas que promovían la reivindicación de las culturas indígenas y que nos mostraban que ellos vivían mil veces mejor que nosotros, pobres personas urbanas que habíamos perdido todo contacto con la naturaleza. De no haber pertenecido a esta generación que siguió tan de cerca a los zapatistas en Chiapas, me parece que después no hubiera tenido gran interés por hacer investigación sobre la diversidad cultural y cómo ésta se vincula con la enseñanza de la historia.

En resumidas cuentas: el contexto nos define, y principalmente el que nos delinea los medios de comunicación en este llamado “siglo de las comunicaciones”.

Ahora bien, las experiencias por sí mismas no propician rupturas en la forma de concebir la historia, pues si así fuera toda la generación que vivió la época del Ejército Zapatista de Liberación Nacional sería, en estos momentos, defensora irredenta de los derechos de los indígenas y, sin embargo, pocos son los que siguieron interesados en el movimiento cuando éste “pasó de moda”.

Así, es importante mencionar que los cambios en las concepciones sobre la historia (y prácticamente, sobre cualquier otro tema) se deben al enfrentamiento de una idea con otra opuesta que causa un cierto malestar cognitivo o que simplemente incomoda a la persona que cambia su manera de entender a la historia. Para el caso concreto de este trabajo, fueron varios los factores que propiciaron las rupturas y los cambios en las concepciones respecto a la historia y

a la diversidad, y que finalmente llevaron a entrelazar estos dos conceptos para generar una nueva propuesta de trabajo en el aula,

En primer lugar se trató de experiencias de vida, situaciones que tocaron muy de cerca de la persona y que, por tanto, no únicamente afectaron sus concepciones en lo profesional, sino también en lo personal: el crecer en una familia que valoraba de una forma tan característica el pasado, los viajes, las relaciones con personas extranjeras, las charlas entre amigos, resultaron elementos fundamentales para generar cambios y apreciar de una manera tan particular a la disciplina de Clío y a la relación con los otros.

Otro factor importante fueron las lecturas, textos que rompían con la forma en que convencionalmente se concibe a la historia. Sin embargo, de nueva cuenta el leer no es una solución inmediata, pues para que estos textos generaran un cambio tuvieron que mediar las pláticas y los intercambios con otras personas, la interacción misma con el documento a través de una interpretación o la creación de algún nuevo material que permitiera materializar lo que de la lectura se había aprehendido.

Así, pese a que se intentara reconstruir el proceso enfrentando a los y las docentes a las mismas lecturas y tratando de recrear algunas vivencias (como el rescate de documentos familiares o ser parte de algún movimiento social), no se garantizaría que los participantes en esta experiencia llegaran a la misma conclusión: que la historia para la diversidad es la mejor opción de trabajar esta asignatura en el aula. Si acaso se podría comenzar a sensibilizarlos en la conveniencia de buscar una nueva alternativa de trabajar con Clío en las escuelas.

De lo anterior se desprende la decisión de que este trabajo de tesis no podía dar como capítulo final la creación de una propuesta de trabajo para que profesores y profesoras cambiaran de manera radical su forma de enseñar historia, pues el comprender a la historia como una historia para y de todos no fue

producto de 10, 20 ó 60 horas de estudio, sino de las reconstrucciones de toda una vida. El asunto no ha terminado, el crecimiento intelectual continúa y la posibilidad de enriquecimiento crítico también. Faltan muchas cosas por hacerse, pero que han comenzado a ser trabajadas.

Volvamos ahora a las dificultades y aprendizajes generados al trabajar con un archivo personal-familiar, pues enfrentarse a estos materiales personales implicó un doble reto.

En primer lugar, organizarlos de tal manera que dejaran de ser recuerdos de familia y empezaran a ser fuentes históricas. Las fotografías dejaron los álbumes y las posiciones caprichosas que mi familia les había dado para empezar a estar acomodadas por categorías y orden cronológico; los exámenes y trabajos escolares abandonaron sus lugares como trofeos y muestra de “éxitos” escolares para empezar a ser analizados por el tipo de preguntas que se planteaban y que tenían implícita una concepción de la historia, para poder observar los temas de interés de investigación en cierto momento del siglo XX y sobre qué documentos se sustentaban estos escritos escolares.

De la organización de un archivo aprendí que es el historiador quien determina la validez de un documento para que pase de la categoría “objeto de recuerdo familiar” al de “fuente histórica”, pues si algún material sirve para intentar reconstruir una fracción del pasado que sea de interés para el historiador, no importa si éste no ha salido de una gran archivo sino del baúl de los recuerdos de la abuela, lo que interesa es que dé rastros de aquello que se está investigando.

El segundo reto de trabajar con archivos personales-familiares tuvo que ver con la tan referida y anhelada objetividad del historiador, dado que, al tratarse de una serie de documentos directamente relacionados conmigo por ser objetos familiares y personales, fue necesario aprender a tomar la debida distancia para que los sentimientos dejaran ver con claridad las respuestas que cada una de las

fuentes podían aportar a la investigación, proceso metodológico complejo y que me obligó a intentar “disciplinar” mis sentimientos, esto es, tratar de tomar distancia frente a la enorme carga afectiva que se agolpaba al ver, revisar y revivir esas distintas fuentes que de alguna manera han influido en lo que soy.

De tal forma, la búsqueda de la objetividad en este trabajo en particular se fue logrando a través de entrecruzar los datos obtenidos de los documentos personales con la información encontrada en documentos oficiales. De esta forma era posible dar un sustento a una hipótesis surgida de la revisión de lo que podría considerarse como “información de campo”, haciendo ver que no se trataba de una interpretación “romántica” generada por la cercanía emocional que se tuvo con las fuentes, sino de un análisis real de las mismas.

El aprendizaje obtenido de esta parte de la investigación consistió, justamente, en darme cuenta de que la pretendida objetividad de la historia no tiene que ver con que el historiador no se involucre con su objeto de estudio, sino en tratar de darle un soporte de veracidad y legitimidad a su trabajo a partir de corroborar la información triangulando lo que una fuente le indica con otros datos más.

Por su parte, otra razón para hacer uso de epígrafes que se refirieran a viajes es porque, como se dijo en la introducción de este trabajo, la investigación fue más bien una travesía al pasado. Y al igual que cuando se narra un viaje, los tonos en que está escrita esta tesis van variando dependiendo de la situación que se está contando y analizando.

Así, el primer capítulo está escrito de una forma muy fresca y familiar, que muestra lo cercano y agradable de la experiencia de vida en la cual se involucra la forma de conceptualizar la historia y la diversidad. Conforme la narración avanza el lenguaje va cambiando y haciéndose más formal y técnico, para luego regresar a una redacción más libre, puesto que he intentado que la manera en la cual se

tuvo relación con los temas de los cuales trata la investigación se ve reflejada dentro del manejo del discurso.

Gracias a la redacción de este trabajo, también pude aprender, o mejor dicho vivenciar, que la historia es una construcción humana influida por la sociedad, la economía, la cultura y una larga lista de etcéteras, lo cual se ve reflejado en la manera en la cual está escrita²²⁰.

Si bien esta tesis no se concibió en un principio como un documento histórico sino como un texto donde se diera cuenta de proceso de construcción de dos conceptos, un elemento extra fue el haber hecho patentes las formas en que se ha enseñado historia a la llamada “generación X²²¹” dentro de un sector de la población mexicana. Así, en su calidad de documento histórico, es también una muestra de cómo el discurso de la historia refleja el contexto, la cultura, los sentimientos y subjetividad del autor²²².

Ahora bien, dado que, como ya se dijo, esta investigación tuvo como primer propósito el dar cuenta de un proceso de construcción de un par de conceptos con el fin de vincularlos con la enseñanza de la historia, es conveniente resolver esta cuestión dentro de estas consideraciones finales.

Así pues, la conclusión a la cual se puede llegar respecto a cómo la concepción de historia y diversidad impactan en la forma de trabajar con la disciplina de Clío en las aulas de educación básica es la siguiente:

La manera en la cual los docentes comprenden a la historia será la forma en la cual la lleven a las aulas.

²²⁰ De Certeau *op cit*, pp. 5-7

²²¹ La llamada “generación X” o “generación de la apatía” está compuesta por quienes nacimos en la década de los setentas, y se denomina de esta forma porque se dice que manifestamos una rebeldía-conformista o un rechazo inmóvil.

²²² White, 2005, *op cit*

Lamentablemente, esto que parece tan evidente para muchos no lo es para los colegas que se encuentran frente a grupo, pues desde su perspectiva exclusivamente existe **una** historia: la historia de los grandes héroes, batallas, miles de fechas y hechos que se dan de manera aislada, esa historia que sólo contempla a unos cuantos como personajes dignos de ser mencionados y que excluye al grueso de la población. Un caso concreto lo presenciamos en los recientes festejos del Bicentenario de la Independencia, pues únicamente se invirtió en repetir lo que hasta el cansancio se nos ha enseñando en la escuela y en distintos medios que fue la Independencia de México, con los personajes de siempre y sin tomar en cuenta a otros agentes históricos que han sido recientemente estudiados por las nuevas corrientes historiográficas, como los niños y las mujeres.

Según lo observado a través de la investigación, el que los y las docentes consideremos que existe sólo una historia se debe, en primer lugar, al desconocimiento de las diferentes posturas que se pueden tener frente a la disciplina de Clío.

En segundo término, aun cuando algunos conozcan otras formas de historia, resulta más sencillo llevar a los salones de clase una historia que únicamente contemple la memorización de datos y no la reflexión sobre los hechos y personajes, pues se facilita la calificación de los aprendizajes logrados y se simplifica el tipo de material y las actividades a realizar con una historia donde sólo recordar ciertos nombres y fechas “garantiza” que se sabe sobre el tema.

Por último, el tercer elemento que podría ser el más valioso, es que pocos docentes nos detenemos en algún momento para hacer toda esta reflexión que se documenta a lo largo de la tesis: desde cuál ha sido nuestra relación con la historia a través de la vida, hasta tratar de definir qué tan efectivos han sido los métodos y materiales que hemos utilizado a lo largo de la experiencia en las aulas enseñando historia y, principalmente, a qué obedece que se hayan seleccionado

justo esas estrategias para tratar de hacer aprender esa historia a los estudiantes de los grupos que van pasando por nuestras manos.

Si dentro de nuestra formación inicial y a lo largo de nuestra formación permanente²²³ se dieran espacios para conocer nuestras propias ideas previas sobre la historia (tal y como se supone hacemos al comenzar una clase con los estudiantes), tendríamos una base para poder promover un verdadero cambio conceptual en torno a la disciplina de Clío.

Por lo tanto, insisto en que el dar un material específico, que pretenda ser la panacea que logre hacer a los docentes aceptar una nueva manera de entender y enseñar la historia, sería una falacia, pues lograr que alguien modifique una concepción que se encuentra tan arraigada, como lo es la historia de bronce, no se da de la noche a la mañana, sino a través de un proceso que toma bastante tiempo, sin contar con que un cambio de tal magnitud requiere, además, de espíritus y mentes lo suficientemente flexibles, abiertas y dispuestas a escuchar, aprender y ejercer el pensamiento crítico, lo cual no es fácil ni inmediato, pues implica ir en contra de la corriente y estar totalmente dispuesto a sujetarse a un proceso permanente de deconstrucción y renuncia a todas las bases seguras que han orientado nuestras vidas. ¡Actividad dolorosa es, entonces, esto de realizar cambios de fondo y no sólo de forma, pues mueven de raíz lo que hemos sido durante tanto tiempo!

Aquí viene a cuento una parte del segundo epígrafe: “Nadie ha llegado todavía a ninguna tierra, ningún lugar es definitiva vida”, pues esta tesis no es un producto acabado, y mucho menos puede ser considerado como **la** solución que provocará que los y las colegas docentes cambien su forma de enseñar historia en la educación básica. Si acaso será un “pentimento”, el arrepentimiento de alguien

²²³ Tomo estos dos conceptos de Ramiro Reyes Esparza, quien hace una distinción entre la formación que se recibe en las Escuelas Normales y que serviría para iniciarse en la práctica de la profesión docente, en contraposición con la que se va obteniendo después de que uno se ha titulado. Reyes Esparza, Ramiro. *La formación inicial del profesor de educación básica*, en **Cero en conducta**, No. 33-34, 1993. pp. 4-14

que alguna vez creyó que sería sencillo desarrollar **el método** para que la disciplina de Clío ingresara a las aulas desde la perspectiva de la diversidad, pero que en el camino se dio cuenta de que la tarea es titánica y que los cambios deben surgir de las necesidades reales de los y las docentes, no de la soberbia de alguien que se piensa experto.

De allí que este trabajo de investigación tenga ciertas implicaciones en el plano profesional de quien esto escribe, mismas que explico a continuación.

Y ahora...¿hacia dónde? Los nuevos retos

Si bien “ningún lugar es definitiva vida”, tampoco ninguna tesis es definitiva solución para los problemas de la disciplina en la cual se encuentra inserta. Sin embargo, una investigación suele plantear nuevos retos e inquietudes.

El primer reto después de elaborar esta tesis es cambiar la manera en la cual desempeño mi labor profesional, ya que en mi calidad de Asesora Técnica de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa en muy pocas ocasiones he tenido la sensibilidad de acercarme a los y las colegas docentes para conocer sus trayectorias laborales y detectar sus ideas previas en torno a la historia.

Considero que, a partir de mi reincorporación al trabajo, buscaré la manera de hacer conscientes de su concepción en torno a la disciplina de Clío a los profesores y las profesoras de educación básica con quienes comparta espacios de formación permanente que traten sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Esta labor no será sencilla, pues necesito encontrar una forma “amable” de acercarme a esta parte de la vida de los y las colegas que no creo tengan tan clara ni presente que surja en una plática cotidiana. Tener esta información

facilitara, me parece, la construcción de los cursos que suelen realizarse para actualizar a maestros y maestras, puesto que a partir de las concepciones se podría generar un cambio de fondo en la relación entre docentes y disciplina histórica, y no únicamente un cambio de forma como tantos que se han dado.

Ahora bien, aquí se encuentra un nuevo reto a resolver: la generación de espacios en los cuales los docentes puedan hacer intercambios de las experiencias a través de las cuales han ido construyendo sus concepciones en torno a la historia. En este sentido, una primera alternativa sería crear una red de profesores interesados en la disciplina de Clío y que pertenecieran a escuelas de Iztapalapa (espacio en el cual laboro), donde la primera tarea fuera el hacer conscientes los procesos que nos han llevado a entender lo que es la historia.

Pero no nada más en el plano profesional hay inquietudes y retos, pues el aspecto personal también se vio trastocado con la construcción de este trabajo.

La mayor inquietud que se generó con la conformación del archivo personal-familiar fue el rescate de otros documentos que complementen lo hasta este momento organizado. La finalidad de esta actividad es, en primer término, rescatar la memoria de varias familias que se entrelazaron para dar origen a la mía propia.

El segundo propósito de recuperar estos documentos es de corte histórico y pedagógico. Por un lado, pretendo hacer uso de fotografías de diferentes generaciones que den cuenta de celebraciones cotidianas (cumpleaños, bodas, primeras comuniones, bautizos, reuniones familiares, entre otras) para mostrar cómo estos materiales que en muchas ocasiones se desechan en la historia sirven para investigar los cambios y las permanencias en vestuario, rituales, posturas del cuerpo, concepto de familia, etcétera, es decir, cómo se puede reconstruir la historia de la vida cotidiana a partir de los álbumes de familia. La idea pienso materializarla en una tesis para obtener el título de Licenciada en Historia.

El propósito pedagógico de completar mi archivo es mostrar a mis futuros alumnos que todos poseemos una historia, que todos somos agentes históricos y que, por tanto, toda huella que dejen de su paso por este mundo puede llegar a ser motivo de estudio para conocer la época en la cual están viviendo.

La última palabra que se escribe en una tesis no es el final del camino, sino el inicio de uno nuevo, así como la historia nunca termina, pues justo en estos momentos una nueva historia se entrelaza con la mía, producto de la unión de la historia de mi esposo y la mía propia: la historia de Eréndira Aranza León Navarro, mi pequeña hija, la cual ya ha empezado a ser escrita.



Eréndira Aranza León Navarro, un hilo más dentro de la trama de las historias de las familias a las que pertenecemos mi esposo y yo. Un nuevo agente histórico que está empezando a tejer su propia historia.

Fuentes consultadas.

Libros

Abreu Gómez, Ermilo. **Canek: historia y leyenda de un héroe maya.** México, Colofón, 1994.

Aceves Lozano, Jorge (comp.). **Historia oral.** México, Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.

Achirica Uvalle, Marisol. **Orientación familiar.** México, Instituto de la Comunicación Humana, 2004.

Agustín, José. **Tragicomedia mexicana 1. La vida en México de 1940 a 1970.** México, Editorial Planeta Mexicana, 1991. Colección Espejo de México.

Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer. **A la sombra de la revolución mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México.** México, Cal y Arena, 1995.

Aguirre Rojas, Carlos. **Itinerarios de la historiografía del siglo XX: de los diferentes marxismos a los varios annales.** La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Merinillo, 1999.

_____. **Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?** México, Los Libros de Contrahistorias. La otra mirada de Clío, 2004.

Álvarez, Julia. **En el tiempo de las mariposas.** Madrid, Santillana Ediciones, 2007.

Arfuch, Leonor. **El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.** Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Barthes, Roland. **La cámara lúcida.** Barcelona, Gustavo Gili, 1982.

Benjamin, Walter. **Tesis sobre la Historia.** México, ITACA-UACM, 2008.

Bernal, Martín. **Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica.** Barcelona, Crítica, 1993.

Besalú, Xavier. **Diversidad cultural y educación.** Madrid, Síntesis, 2002.

Bilde, Bruce J., et al. **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.** España, Paidós, 2000.

- Booth, Tony y Mel Ainscow. **Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.** Bristol, UNESCO-CSIE, 2000.
- Burke, Peter. **Formas de hacer historia.** Madrid, Alianza, 2001.
- _____. **Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.** Barcelona, Editorial Crítica, 2001.
- Carr, Edward H. **¿Qué es la historia?** Barcelona, Ariel Historia, 2001.
- Chartier, Roger. **Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna.** Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Cobos González, Rubén, *et al.* **Introducción a las Ciencias Sociales I (Primera y Segunda partes).** México, Editorial Porrúa, 1990.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** México, Grupo ISEF, 2007.
- Cubero, Rosario. **Cómo trabajar con las ideas de los alumnos.** Sevilla, Ed. Díada, 1997.
- De Certeau, Michel. **Historia y Psicoanálisis.** México, Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Sociales de Occidente, 2007.
- De los Reyes, Aurelio (coord.). **Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?** México, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, 2006. Tomo 5 de la colección Historia de la vida cotidiana.
- De Garay, Graciela (coord). **Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida.** México, Instituto Mora/CONACyT, 1997.
- Delumeau, Jean. **El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada.** Madrid, Taurus, 2005.
- Dirección General de Educación Normal. **Laboratorio de docencia III: sexto semestre.** México, SEP-DGEN, s/f.
- Driver, Rosalind. **Las ideas científicas en la infancia y la adolescencia.** Madrid, Ed. Morata, 1987.
- Ferro, Marc. **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero.** México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

- Fukuyama, Francis. **El fin de la historia y el último hombre.** México, Planeta, 1992.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. **Introducción a la historia de la vida cotidiana.** México, El Colegio de México, 2006.
- González Casanova, Pablo y Enrique Florescano (coords.) **México, hoy.** México, Siglo XXI Editores, 1991.
- González, Luis. **El oficio de historiar.** México, El Colegio de Michoacán, 1999.
- Gorbach, Frida. **El monstruo, objeto imposible: un estudio sobre la Teratología mexicana, siglo XIX.** México, UAM, 2008.
- Guerra, François-Xavier. **México: del antiguo régimen a la Revolución.** México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Guha, Ranahit. **Las voces de la historia y otros estudios subalternos.** Barcelona, Crítica, 2002.
- Hobsbawm, Eric. **Sobre la Historia.** Barcelona, Ed.Crítica, 2004.
- _____ **Historia del siglo XX. 1914-1991.** Barcelona, Crítica, 2005.
- Ibargüengoitia, Jorge. **Instrucciones para vivir en México.** México, Joaquín Mortiz, 1999.
- Ibn Jaldún. **Introducción a la Historia Universal (Al-Muqaddimah).** México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Iggers, Georg G. **Historiography in the Twentyth Century.** Middletown, Wesleyan University Press, 1997.
- Jiménez, Ramón Emilio. **Biografía de Trujillo.** Ciudad Trujillo, Editora del Caribe, 1955.
- Kagan, Richard L. **Universidad y sociedad en la España Moderna.** Madrid, Editorial Tecnos, 1981.
- King, Margaret L. **Mujeres renacentistas. La búsqueda de un espacio.** Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- Kosik, Karel. **El individuo y la historia.** Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1991.
- Kuper, Jack. **El niño del Holocausto.** México, Seix Barral, 2009.
- Kurzem, Mark. **La mascota.** Madrid, Editorial Suma, 2008.

- Lainé, Ramón. **Catecismo de historia general de Méjico.** México, La Providencia, 1890.
- Larrosa, Jorge y Carlos Skliar (Eds.) **Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.** Barcelona, Laertes, 2001.
- León-Portilla, Miguel. **La visión de los vencidos.** México, UNAM, 1999.
- Levy, Giovanni y Jean-Claude Schmitt (coord.) **Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna.** Madrid, Taurus, 1996.
- Llovet, Jordi, et al. **Teoría literaria y literatura comparada.** Barcelona, Ariel, 2005.
- Matabuena Peláez, Teresa. **Algunos usos y conceptos de la fotografía durante el porfiriato.** México, Universidad Iberoamericana, 1992.
- Memo (Guillermo Argandoña S.) **“La clase”.** México, El Instituto de Investigaciones de Problemas de Aprendizaje, 1992.
- Meyer, Jean. **Rusia y sus imperios.** México, FCE, 1997.
- Moradiellos, Enrique. **El oficio de historiador.** México, Siglo Veintiuno Editores, 1998.
- Muir, Eduard. **Fiesta y rito en la Europa Moderna.** Madrid, La mirada de la historia/Editorial Complutense, 2001.
- Rodó, José Enrique. **Ariel.** México, Editorial Porrúa, 2005. Colección “Sepan cuantos...” 87.
- Rodríguez, Miguel Ángel (comp.) **Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad.** México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, 2005.
- Rodríguez Ledesma, Xavier. **Una historia desde y para la interculturalidad.** México, UPN, 2008.
- Ruiz Román, Cristóbal. **Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura.** Barcelona, Ed. Octaedro, 2003.
- Said, Edward W. **Orientalismo.** Madrid, Debate, 2002.
- _____. **Cultura e imperialismo.** Barcelona, Anagrama, 2004.

Sánchez Quintanar, Andrea. **Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.** México, UNAM-FFyL, 2002. Colección Paideia.

Sarasúa, Carmen. **Criados, nodrizas y amos. El servicio doméstico en la formación del mercado de trabajo madrileño, 1758-1868.** Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 1994.

Secretaría de Educación Pública. **Ciencias Sociales. Libro de Sexto Grado.** México, SEP-CONALITEG, 1979.

_____. **Ciencias Sociales. Libro de Tercer Grado.** México, SEP-CONALITEG, 1979.

_____. **Plan de estudios: Licenciatura en Educación Primaria.** México, SEP, 1984.

_____. **Plan y programas de estudio 1993. Educación Primaria.** México, SEP-DGMME-SEBN, 1993.

Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. **Documentos internos de Servicios Docentes Especiales sobre el proyecto Escuelas de Tiempo Completo.** México, SEP-DGSEI, s/f.

SEP-CONACULTA-Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil. **El MAC y la práctica docente.** México, SEP-CONACULTA, 1999.

SEP-CONACULTA-Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil. **Módulo Histórico social.** México, SEP-CONACULTA, 1999.

Schmelkes, Sylvia (coord). **El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para el maestro.** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), México, 2007.

Shakespeare, William. **La Tempestad,** con una introducción, cronología, bibliografía y notas de Carlos Pujol. Barcelona, Bosch Casa Editorial, 1975.

Skliar, Carlos y Madaldy Téllez. **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.** Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

Stone, Lawrence. **Familia, sexo y matrimonio.** México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

Suárez y López Guazo, Laura Luz. **Eugenesia y racismo en México.** México, UNAM, 2005. Colección Posgrado.

Tomlinson, Carol Ann. **El aula diversificada**. Barcelona, Octaedro, 2001.

Trepat, Cristòfol A. y Comes, Pilar. **El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona, Editorial GRAÓ-ICE de la Universitat de Barcelona, 1998.

Vázquez, Josefina Zoraida. **Nacionalismo y educación en México**. México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2005.

White, Hayden. **El contenido de la forma**. España, Paidós Básica, 2006.

_____. **Metahistoria**. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Revistas

Beck, Humberto. *Sobre la historia contrafactual*, **Letras Libres**, México, Octubre de 2008, pp. 14-15

Berg, Magnus. *La entrevista como método de producción de conocimiento*, en **Historia y fuente oral 2. Memoria y biografía**. Revista semestral del Seminario de Historia Oral del Depto. Historia, Barcelona, España, pp. 5-10

Boullet, Jean. *Galería de Monstruos*, en **Luna Córnea**, N° 30, Colección 2005, p. 8-17

Castillo Ramírez, María García. *El recuerdo en las historias de vida*, en **Secuencias**, México, Nueva Época, Núm. 43, enero-abril, 1999, pp. 39-46

García, Benjamín. *Fragmentos de historia popular. La subjetividad de la historia oral*, en **Secuencias**, México, Nueva Época, Núm. 6, septiembre-diciembre, 1986, pp. 186-191

González Cortés, Daniel. *Gritos de la tierra. Historias de vida de los mineros del carbón*, en **Secuencias**, México, No. 13, enero-febrero, 1989 pp. 188-195

Gutiérrez, Juan Manuel. *La Reforma de 1972-1976*, en **Básica**, No. 4, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995.

_____. *Reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria*, en **Educación**, 42, México, CONALTE, SEP, 1982.

Kosik, Karel. *Praga y el fin de la historia. Entrevista con Alain Finkielkraut*, **Vuelta**, No. 207, México, Febrero 1994. pp. 9-13

Le Journal. Bimestrel d'information de l'Institut Universitaire des Maîtres des Pays de la Loire, n° 8, Nantes, Octubre 2000.

Reyes Esparza, Ramiro. *La formación inicial del profesor de educación básica*, en **Cero en conducta**, No. 33-34, 1993. pp. 4-14

Todo es historia. El ayer de los hechos de hoy. México, Grupo Editorial, 1976. El Libro Quincenal.

Periódicos

El Universal, 11 de febrero de 1976.

Excelsior, 11 de enero de 1976.

Películas

Escritores de la libertad (*Freedom Writers*). Escrita y dirigida por Richard LaGravenese, basado en el libro de Erin Gruwell. Paramount Pictures, Estados Unidos-Alemania, 2006, 123 min.

La Clase (*Entre le murs*). Dirigida por Laurent Cantet, basada en el libro de François Bégaudeau. Haut et Court-France 2-Canal +, Francia, 2008, 128 minutos.

Novia que te vea. Dir. Guita Schyfter, basada en el libro de Rosa Nisán. IMCINE-Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica-Producciones Arte Nuevo México, 1993, 114 min.

X-Men (2000), X-Men 2 (2003) y X-Men: La Batalla Final (2006). Dir. Bryan Singer, basadas en los cómics de Marvel. 20th Century Fox, Estados Unidos, 2000, 104 min.

Internet

http://clio.rediris.es/entrevistas/peter_burke.htm (página consultada el 01 de Diciembre de 2009)

<http://www.dawson.dsc.k12.ar.us/departments/dl/teachers/angelal/Spanish3/PDF/Poes%C3%ADa%20Mexicana.pdf>

<http://fermintellez.blogspot.com/2009/06/publicidad-regia-antigua-ii.html> (página consultada el 19 de Noviembre de 2009)

<http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/2/133.pdf> (página consultada el 15 de Noviembre de 2009)

<http://flickr.com/photos/xelaxel/108157680/> (página consultada el 19 de Noviembre de 2009)

<http://www.huandarevolucion.galeon.com/> (página consultada el 02 de Noviembre de 2009)

<http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2009/02/23/puebla/del18.php> (página consultada el 19 de Noviembre de 2009)

http://media.photobucket.com/image/jose%20ines%20garcia%20chavez/elvalencia_nomich/ines_chavez.jpg (página consultada el 02 de Noviembre de 2009)

<http://www.oem.com.mx/elsoldelbajio/notas/n1219998.htm> (página consultada el 02 de Noviembre de 2009)

<http://www.oem.com.mx/tribunadesanluis/notas/n689123.htm> (página consultada el 10 de Febrero de 2010)

http://www.paramich.org/santo_de_palo.htm (página consultada el 02 de Noviembre de 2009)

<http://www.poema-de-amor.com.ar/mostrar-poema.php?poema=971>

<http://talamantescarrion.com/History/history%20index.html> (página consultada el 19 de Febrero de 2010)

www.todocoleccion.net (página consultada el 25 de Noviembre de 2009)

Entrevistas

Entrevista con María Guadalupe del Rocío Ayala García realizada por Arlette del Rocío Navarro Ayala el día 16 de Septiembre de 2009 en la ciudad de México. Archivo personal.

Publicaciones electrónicas

Memoria de los Encuentros “Memoria de una Experiencia Docente”.
Publicación Electrónica. México, SEP, 2002.

Documentos internos de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa

Carpeta de seguimiento de la Propuesta para el Desarrollo Curricular para la Atención a la Diversidad. México, Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa-Dirección Técnica-Departamento de Desarrollo Curricular, ciclo escolar 2007-2008.

Villanueva Rendón, Carlos (Comp.). **Experiencias docentes; pedagógicas y del aula. Un enfoque intercultural. 2007-2008.** México, Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, 2008.

Archivos

Archivo personal de la familia Ayala García.

Archivo personal de la familia Navarro Ayala.

Archivo personal de Arlette del Rocío Navarro Ayala.