



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

LA HISTORIA FAMILIAR

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA
LAS CLASES DE HISTORIA

QUE PARA OPAR AL GRADO DE

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA

P R E S E N T A

CLAUDIA MIREYA GÓMEZ TORRES

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA BERTELY BUSQUETS

MEXICO, D.F. AGOSTO 2007

Agradecimientos

Al CONACYT agradezco el apoyo económico otorgado para la realización de este Posgrado y al CIESAS por la invaluable formación académica proporcionada.

María,
gracias por tu acompañamiento en este largo y congratulante camino de formación, más que una directora de tesis has sido y serás un gran ejemplo de solidez académica y calidad humana.

Luz Elena y Nina,
su gran trayectoria y formación académica combinada con su sencillez sin duda alguna, me dejan una gran enseñanza de lo que implica invertir el grado de doctora.

Dra. Luz Elena Galván Lafarga, Dra. Rossana Podestá Siri, y Dra. Amalia Nivón Bolan,
a ustedes les agradezco sus recomendaciones, las cuales han permitido que esta investigación se consolide teórica y metodológicamente.

A los **colaboradores y co-autores** de este proyecto les estoy enormemente agradecida ya que con cada uno de sus testimonios y trayectoria de vida no sólo hicieron posible esta tesis, si no que invariablemente me inspiraron a rastrear los orígenes de mi propia historia familiar.

Abuelito Max,
estoy en deuda con esas interesantes conversaciones y anécdotas de vida que me fueron dando las pistas y elementos necesarios para querer indagar más en los orígenes de nuestra familia.
Le dedico este trabajo a pocos días de su partida.

Papá, Mamá, Julio, Ana, Marco, Angie y Pao
a ustedes quiero dedicarles esta tesis que es resultado de la formación, aprendizajes, apoyo y amor compartidos en la familia y que las experiencias de vida que nos unen siempre sean un motor para alcanzar logros propios.

Índice

INTRODUCCIÓN.

a) Antecedentes del estudio. b) El colaborador como autor, c) Pregunta de investigación, objetivos e hipótesis, d) Enfoque teórico-metodológico, e) Etapas de negociación y arranque del proyecto. Una tarea difícil, f) Etapa de acuerdos y compromisos de reciprocidad, g) Reseña por capítulo.

CAPÍTULO I

CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

- 1.1 La antropología y los dilemas de la representación en etnografía. 27
- 1.2 Producciones de co-autoría y la necesidad de formas de intervención polifónicas. 34
- 1.3 Las historias familiares como vía para la comprensión de fenómenos sociales amplios. 43

CAPÍTULO II

LA HISTORIA DE TLALPAN Y ALGUNOS DE SUS PROTAGONISTAS

- 2.1 Lo que cuenta la historia de Tlalpan 57
- 2.1.1 Tlalpan: Un recorrido por su pasado, 2.1.2 Tlalpan: La Delegación Política, 2.1.3 El Centro de Tlalpan.
- 2.2 La implicación del alumno en la historia. 73
- 2.2.1 Qué esperan los alumnos en sus clases de historia, 2.2.2 Los alumnos opinan sobre la importancia de elaborar su historia familiar, 2.2.3 El trabajo en el aula y la necesidad de elaborar un periódico mural, 2.2.4 La narración de la historia familiar de la maestra como proceso de mediación.

CAPÍTULO III

LOS ALUMNOS Y SU HISTORIA FAMILIAR

3.1 Los alumnos elaboran su historia familiar. 93

3.1.1 La historia familiar de Fernanda: Una familia con más de noventa años de asentamiento en San Andrés Totoltepec, 3.1.2 Yesenia y su historia familiar: Una familia paterna cuyos orígenes pueden ser rastreados en el estado de Puebla, 3.1.3 Zulem: La historia de una familia cuya vida no ha sido fácil, 3.1.4 Gaby: Una historia familiar de madres solteras, 3.1.5 La historia familiar de Jesús: Una familia materna originaria de Tarimoro Guanajuato.

3.2 Las historias familiares: Una historia con carne y hueso para la escuela. 150

CAPÍTULO IV

LA HISTORIA DE DOS FAMILIAS DEL CENTRO DE TLALPAN

4.1 La familia Martínez: Una familia de comerciantes en el centro de Tlalpan. 155

4.1.1 Evelin entrevista a su abuelo, 4.1.2 La madre de Evelin profundiza en la historia de la familia, 4.1.3 Una tradición de pequeños comerciantes que viene de generación en generación desde los tatarabuelos, 4.1.4 La unión familiar y el compartir símbolos sagrados es muy importante, 4.1.5 La infancia y juventud de doña Leticia y su adaptación a la modernidad, 4.1.6 Las tradiciones cambian.

4.2 La familia Caballero originaria de Valle de Bravo y actualmente asentada en el centro de Tlalpan. 171

4.2.1 Viviana escribe sobre su familia, 4.2.2 La madre de Viviana narra su historia familiar, 4.2.3 Del trabajo del abuelo en la carbonera, la siembra y la cría de animales a velador en una casa de turistas y empleado en la terminal de autobuses de Avándaro, 4.2.4 De la infancia de la madre en Valle de Bravo a la juventud y vida laboral en Querétaro, 4.2.5 El regreso a Valle de Bravo por un año y nuevamente su migración al Distrito Federal como madre soltera. 4.2.6 Las tradiciones inculcadas en la familia, 4.2.7 Vivir de cerca el festival de Avándaro.

CAPÍTULO V

LA HISTORIA DE DOS FAMILIAS DE SAN MIGUEL XICALCO

5.1 La familia Maguellar: Una tradición de lucha en San Miguel Xicalco. 180

5.1.1 Alicia escribe e ilustra su historia familiar, 5.1.2 El abuelo Don Clemente complementa la historia, 5.1.3 La tradición familiar de representar al pueblo, 5.1.4 De jornalero, obrero, mozo jardinero, peón de albañil y jefe de sector en Parques y Jardines del DDF, al trabajo en el campo, 5.1.5 La celebración del día de muertos. Una tradición enseñada por los antepasados. 5.1.6 Explicando los orígenes de Xicalco.

5.2 La familia Gonzaga y su participación política en Xicalco. 209

5.2.1 Tahiri escribe su historia personal, 5.2.2 Los bisabuelos Don Simón y Doña Manuela hablan de su historia familiar, 5.2.3 Don Simón y su lucha por tener luz y contribuir a la creación del primer jardín de niños en Xicalco, 5.2.4 El bisabuelo Simón: De Presidente del subcomité político a subdelegado de San Miguel Xicalco, 5.2.5 El temblor de la ciudad de México en el 85 y el movimiento estudiantil del 68, 5.2.6 Nace una nueva familia: Los abuelos Eduardo Gonzaga y Clara Flores se casan, 5.2.7 La infancia y juventud del abuelo en Xicalco, 5.2.8 Juegos y juguetes, 5.2.9 "El colorado" su primer caballo, 5.2.10 El abuelo en la escuela, 5.2.11 Llega la televisión a Xicalco, 5.2.12 Trayectoria laboral, 5.2.13 El movimiento del 68 y el temblor del 85 vividos por el abuelo, 5.2.14 Tradiciones en la familia.

CAPÍTULO VI

ESTRUCTURACIÓN SOCIAL DE LAS HISTORIAS FAMILIARES

6.1 Estructuración social. 236

6.1.1 Actividades económicas y productivas, 6.1.2 Migración y crecimiento urbano, 6.1.3 Composición social y familiar cambiante, 6.1.4 Dimensión educativa y sus alcances.

CAPÍTULO VII

INTEGRACION CURRICULAR DE LAS HISTORIAS FAMILIARES

7.1 Integración curricular. 276

7.1.1 Primer grado: el tiempo personal, el espacio familiar, escolar y comunitario, 7.1.2 Segundo grado: el tiempo familiar, el espacio escolar, familiar y comunitario, 7.1.3 Tercer grado: tiempo y espacio local, 7.1.4 Cuarto grado: tiempo y espacio en la vida nacional, 7.1.5 Quinto grado: tiempo y espacio mundial, 7.1.6 Sexto grado: tiempo y espacio nacional.

Conclusiones. 325

Anexos. 338

Bibliografía. 350

Introducción

Antecedentes del estudio:

La tesis doctoral que se expone a continuación representa un intento por profundizar en el estudio de una veta de investigación cuya apertura es resultado de la elaboración de la tesis de maestría intitulada: *Producciones escolares infantiles. Estudio etnográfico longitudinal en una escuela primaria pública de Tlalpan.* . Documento que aunado a su respectiva defensa, me permitió obtener el grado de Maestra en Antropología Social por parte del CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social).

La veta de investigación a la que hago alusión surge de la recuperación y análisis preliminar de producciones escolares infantiles elaboradas en las clases de Historia con un grupo de alumnos en su tránsito de tercer a cuarto grado de escolarización pública primaria. Ciclo escolar (2001-2002).

Cabe señalar, que el tipo de producciones utilizadas durante las clases de Historia fueron los cuestionarios, los ejercicios de asociación, las copias, las narraciones y los dibujos. Sin embargo, producciones como las narraciones y los dibujos resultaron más atractivas y significativas no sólo para los alumnos, sino que en términos pedagógicos permiten identificar mayores posibilidades de construcción, expresión e interpretación de sus propios saberes históricos.

De este modo, el estudio reveló la existencia de cierto tipo de producciones que proporcionan a los alumnos mayores posibilidades de expresar e interpretar los diversos saberes que poseen en relación con el referente histórico¹. Especialmente la *narración de la historia personal* de una alumna reveló múltiples posibilidades interpretativas que considero vale la pena profundizar en el presente estudio.

Sin presentar un análisis pormenorizado de esta producción, sólo mencionaré que en la narración de su historia, la alumna pone al descubierto acontecimientos,

¹ Entendido como la información, los temas y los asuntos tratados durante la clase de historia, que guardan relación con los contenidos programáticos. (Gómez, Claudia 2003:25)

lugares y personajes que van configurando su propia historia. Presentando una historia articulada a la de otros, es decir, su historia no sucede de manera aislada, sino que se ve influenciada y enriquecida por la de otros personajes y lugares que resultan decisivos. Como protagonista de su historia, ella muestra que tiene amigos, gustos, intereses y momentos importantes que sin duda contribuyen a configurar su identidad.

Así mismo, en esa narración la alumna hace visibles algunos de los aspectos imprescindibles en el manejo de tiempo histórico, demostrando tener un dominio básico de la cronología, sucesión, simultaneidad y causalidad, teniendo como base un tiempo personal. Aspectos que forman parte de uno de los rasgos que contempla el enfoque estipulado en el Plan de estudios para la educación primaria elaborado por la Secretaría de Educación Pública y el cual se propone “Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico”. (Cfr: Gómez, Claudia 2003:27)

Finalmente, a partir de la elaboración de su historia, la alumna no sólo pone al descubierto que su historia personal está estrechamente ligada a una historia familiar y escolar, sino que a su vez está anclada en una historia comunitaria y social, que bien podría ser integrada y rastreada por el currículum escolar.

Es precisamente a partir de esta experiencia de investigación y las evidencias arrojadas lo que me hace suponer que si en la clase de historia a los alumnos les agrada escribir, leer, investigar y dibujar, es decir, presentar producciones propias y originales con un alto contenido propósitivo, por qué no darles la oportunidad de producir algo por ellos mismos partiendo de la elaboración y discusión de su historia de vida familiar en la que se logre incorporar mínimamente a dos generaciones más. Lo anterior a fin de identificar la articulación de esas historias familiares con procesos históricos más amplios desarrollados de forma paralela y complementaria.

En ese sentido es que me interesa centrarme en esas historias familiares, y la forma en que se entretajan y articulan con la presencia de otras historias y espacios que la complementan y enriquecen.

El colaborador como autor:

Precisamente al hacer referencia a algunos de los autores de esas historias, el proyecto se apoya en la revisión de algunas experiencias arrojadas por estudios preocupados en ceder la palabra a los niños y niñas quienes a partir de sus propias producciones, perspectivas y prácticas de autoría personal, han permitido plantear propuestas curriculares que contemplan sus intereses, experiencias y necesidades reales. Además de que son propuestas, que en su mayoría, intentan proponer nuevas vías de incursión metodológica que vale la pena explorar.

Es por ello que en esta aventura de investigación he sido inspirada por las contribuciones de algunos especialistas como Rossana Podestá (2002) quién desde su propuesta de metodología evocativa, me motivó en la definición y diseño metodológico que guía esta investigación. Del mismo modo, los incomparables esfuerzos por proponer materiales curriculares cuya autoría esté a cargo de los alumnos, – y en algunos casos profesores-- confirmaron mi enorme interés por centrar mi atención en el alumno como autor, protagonista y portavoz de la Historia. Al respecto destacan las contribuciones de Nietta Lindenberg Monte (1996), Rosa María Hessel (2002), Alejandra Pellicer (1994), Mercedes Obregón (2002), Rosabal y Zúñiga (2002) y, Gutiérrez y Cortés (2002).

Si bien, las experiencias arrojadas por estos investigadores pueden ser agrupadas bajo diferentes intereses temáticos, incursiones teóricas y metodológicas, su principal foco de atención radica en captar a los niños como autores, portadores de expectativas, creencias, saberes, representaciones, inquietudes, necesidades y problemáticas específicas factibles de ser plasmadas en sus diversas producciones.

Precisamente, desde la elaboración de tesis de maestría, me ha interesado unirme a la preocupación por ceder la palabra a esas voces infantiles que sin duda son portadoras de miradas novedosas frente a necesidades específicas. De ahí que mi incursión en esta investigación halla sido orientada por un planteamiento del problema que consideró tales asuntos.

Me interesó suscitar la recuperación de las *historias familiares* a las cuales pertenecen alumnos de sexto grado de una escuela primaria pública del centro de Tlalpan.

El estudio fue realizado con los alumnos de la escuela primaria “Vidal Alcocer”, a los cuales he venido dando seguimiento en sus clases de Historia desde que cursaban el tercer grado de educación primaria, ciclo escolar 2001-2002. La selección de tales informantes respondió a mi interés por ampliar la evidencia obtenida durante la maestría, además de profundizar en el componente familiar y comunitario con el que quedé en deuda.

La intención fue recuperar la producción de *historias familiares* elaboradas por los alumnos, con apoyo de las familias; los cuales son protagonistas de una historia personal, familiar, comunitaria y escolar que se entreteje de manera cotidiana con las historias de otros actores y espacios que la complementan.

Considero que acercarse a los niños y sus familias como autores de su propia historia, con los recursos que utilizan, las ideas que aportan y los temas que consideran importantes, podría posibilitar la apertura de una brecha que permita replantear algunos estilos de enseñanza y el curriculum para las clases de Historia en la escuela primaria. Desde luego, centrando la atención en las posibilidades interpretativas que sugieren esas historias.

Pregunta de investigación, objetivos, hipótesis:

Precisamente, por lo expuesto anteriormente, la pregunta de investigación de la cual derivó el estudio tuvo un notable interés por descubrir: ¿cuáles son los saberes que se expresan a partir de la elaboración de historias familiares de autoría propia y los alcances curriculares que pueden tener para los ámbitos escolar y comunitario en un contexto de diversidad de referentes² como el de Tlalpan?

² Encuentro en Tlalpan una diversidad de referentes que me permitieron complejizar el tipo de historias que se arrojaron en este estudio. Por un lado, existe una diversidad temporal, expresada en la distancia intergeneracional familiar y una dimensión espacial diversa que tiene que ver con los lugares de origen y asentamiento de las familias en espacios geográficos particulares.

Al respecto fue necesario esbozar un conjunto de objetivos que estuvieron presentes a lo largo de la investigación a fin de identificar lo que para este proyecto resultaba significativo.

De este modo, el objetivo general consistió en: “Identificar en las historias familiares lo que resulta históricamente significativo no sólo para la escuela, sino para los otros ámbitos en los que los alumnos se desenvuelven”. El resto de los objetivos pretendió: “Evidenciar los temas, problemáticas y recursos que son importantes a los ojos de sus autores en la elaboración de tales historias”, “recuperar la manera en que entretienen su propia historia familiar con la presencia de otras historias que la definen y complementan”, “identificar que tipo de saberes sociales y escolares se hacen presentes en las historias”, “identificar de qué manera pueden ser articulados los saberes sociales y escolares a fin de contribuir a la creación de un currículum acorde a las necesidades de los ámbitos escolar y comunitario”, “determinar en qué medida interviene un contexto con diversidad de referentes como el de Tlalpan en la definición de las historias familiares de algunos de sus habitantes” y finalmente, “señalar la pertinencia que representa la intervención de las familias y alumnos en la elaboración de esas historias y en la definición de necesidades curriculares específicas”.

A la par surgieron una serie de hipótesis que a lo largo de la investigación estuvieron sujetas a las fluctuaciones propias de su naturaleza. Entre ellas vale la pena mencionar las siguientes:

- a) Que las representaciones³ plasmadas en estas historias podrían arrojar un conjunto de saberes sociales, temas y problemáticas de carácter histórico que la escuela no contempla pero que atraviesan la vida familiar y otros contextos de manera significativa.
- b) Que si el contexto escolar promueve la articulación de saberes sociales y escolares de los cuales los alumnos y sus familias son portadores, se

³ Entendiendo este concepto desde las contribuciones de la psicología social con (Denise Jodelet) la cual establece que “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet 1986:474).

podría contribuir a otorgarle un sentido más significativo a la historia y su enseñanza.

- c) Que considerar a los alumnos y sus familias como protagonistas y autores de su propia historia con los recursos que utilizan, las ideas que aportan y los temas que consideran importantes permitiría reconocer a los otros sujetos de la historia, hasta ahora poco contemplados en la historia oficial.
- d) Que el resultado de la elaboración de la historia familiar abre una brecha importante en el reconocimiento de otros documentos históricos como fuentes valiosas e indispensables de la historia y que el contexto escolar podría considerar.
- e) Que a partir de la elaboración de la historia familiar sería posible identificar su articulación a procesos históricos más amplios que se desarrollan de forma paralela y complementaria.
- f) Que la confrontación de temporalidades diferentes, la de los alumnos, los padres y abuelos podría acercar a los primeros, a una mejor comprensión de las nociones básicas del tiempo histórico.

Enfoque teórico metodológico:

Es por ello que para poder lograr los propósitos de este estudio, la investigación se fundamentó en una metodología de corte cualitativo, en la que la perspectiva etnográfica en educación resulta significativamente pertinente. Al respecto considero la propuesta de (Bertely 1998, 2001), la cual es entendida como "...una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades" (Bertely 2001:64).

Es decir, la etnografía educativa vista de esta manera no consiste exclusivamente en adoptar las técnicas e instrumentos antropológicos para apoyarse en la recolección de datos, porque ésta guarda mayor relación con el tipo de orientación epistemológica de la que parte el investigador al momento de abordar su objeto de estudio.

A su vez fue enriquecida con los aportes de la perspectiva emergente de investigación etnográfica denominada *histórico cotidiana* (Calvo 1998).

En virtud de que la etnografía actual se encuentra en la búsqueda de nuevas posibilidades de explicar los hechos sociales y educativos, bajo nuevas formas de escribir los textos etnográficos, que difieran de las formas tradicionales. Calvo Beatriz (1998) sugiere una forma emergente de hacer investigación etnográfica caracterizada por la construcción del conocimiento a partir de la descripción analítica.

A decir de Calvo (1998), esta nueva manera de hacer etnografía se verá reflejada también en el contenido, las formas y estilos de elaborar el texto etnográfico. Es decir, bajo un enfoque no tradicional de etnografía, los textos se caracterizan por producir descripciones analíticas y autorreflexivas. Alejándose de las amplias descripciones que pudieran caer en lo anecdótico.

Otro aspecto rescatable de esta perspectiva, es que manifiesta gran preocupación por vincular lo concreto e inmediato con aquello que resulta mediato y más amplio. Interesándose por la forma “en cómo los procesos educativos locales se engarzan con procesos institucionales relativos al sistema educativo más amplio y/o al sistema social mayor”. Además de que pone énfasis en considerar las dimensiones de “lo histórico, material y político de los acontecimientos, la autonomía y dependencia de los procesos locales con respecto a los estructurales y socialmente mayores. (Calvo 1998:530).

Como lo señalé al principio de esta introducción, me inspiré también en la propuesta de Podestá (2003) quién proporciona nuevos acercamientos metodológicos para el estudio de las representaciones sociales con niños nahuas.

Podestá considera que “a través de una metodología evocativa e interactiva, no directiva, los nativos pueden desplegar su creatividad para expresar sus representaciones a partir de sus propias lógicas, saberes, ordenes culturales”. (Podestá 2003:8) Lo cual permite reunir en el mismo texto dos discursos, el del nativo y el investigador, en un ejercicio de co-autoría. En este sentido, ambos “hablan de una misma realidad etnográfica, pero uno desde dentro y otro desde fuera, desde ángulos distintos caracterizados por aprendizajes culturales

distantes” (Podestá 2003:9). Me interesa especialmente la forma en que difiere de la postura etnográfica tradicional en la que “el investigador es quien dirige, recupera, selecciona datos y escribe sobre los Otros a través de su mirada...” (Podestá 2003:9). En mi estudio será de suma importancia dejar que los propios alumnos con ayuda de sus familias sean los que elaboren sus propias historias familiares y establecer esta nueva relación entre investigador -colaborador.

Por otro lado, me interesó retomar el concepto de <<comunidad de aprendizaje>> propuesto por César Coll. Si bien el autor remite el concepto a una zona territorial específica –pueblo, ciudad, distrito o delegación, comarca o región en la que reside una comunidad de personas-, en mi incursión será conveniente incorporar la dimensión familiar que en su discurso está implícita.

Así, fueron recuperadas las historias familiares elaboradas en una *comunidad de aprendizaje* como la familia. Justamente, entender a la familia como una comunidad de aprendizaje, supone que la escuela deja de ser considerada como el único lugar donde sucede la transmisión de saberes históricos.

Es importante señalar que en este proceso de investigación fue muy significativo hacer uso de la observación participante, los registros de observación, las entrevistas y el diario de campo, los cuales desempeñaron un papel imprescindible y de alto valor complementario.

Al mismo tiempo fue necesario elaborar algunos instrumentos que permitieran identificar de forma preeliminar a las familias de estos alumnos. Por ello, recabé información en una ficha de registro familiar que me permitió caracterizar a las familias con base en diferentes referentes que posibilitaran contrastar resultados. [Niveles de escolaridad, ocupación, pueblo o barrio de residencia, antigüedad de residencia y lugar de nacimiento, entre otros]. Dicha ficha permitió la elaboración de un cuadro de datos por generación que acopió suficiente información sobre estas familias.

Convencida del valor interpretativo que encierran las historias familiares, en un contexto de diversidad de referentes como el de Tlalpan, la pretensión final del estudio consistió en que a partir de los resultados se desprendiera una propuesta que contribuya a enriquecer las clases de historia de escolarización primaria,

aprovechando el seguimiento longitudinal que desde la maestría he venido dando a las producciones escolares elaboradas por este grupo de alumnos en sus clases de Historia.

Sin duda, la propuesta intenta complementar aquellos saberes escolares, adquiridos en su mayoría por medio de los recursos de la escuela, con los saberes sociales adquiridos con la familia, los amigos y la comunidad entre otros. [Tenti Fanfani 2000]

Etapas de negociación y arranque del proyecto. Una tarea difícil.

Iniciar desde la escuela proyectos de este tipo, que rompen con las rutinas, tiempos y actividades escolares no es una tarea sencilla para el investigador. De hecho las etapas mismas de negociación en algunos casos se hacen demasiado complicadas.

A continuación me interesa presentar una extensa descripción de lo que implica el proceso de ingreso y negociación en el campo. En el que se pondrá en evidencia que la investigación educativa realizada desde sus aulas no es una labor fácil. Me refiero a la investigación educativa asumida con notable responsabilidad y compromiso.

La intención es que su lectura actúe como marco de referencia para el lector, los educadores, las autoridades educativas y sobretodo a la labor de aquellos investigadores interesados en incursionar en las aulas, ya que ingresar en ellas significa irrumpir en un ámbito institucional permeado de directrices de carácter normativo claramente establecidas.

Decidí iniciar el trabajo de campo de manera formal, a través de la entrega de una carta de solicitud a las autoridades de la escuela Primaria "Vidal Alcocer" a fin de establecer nuevamente contacto con los alumnos, padres y maestros.

Mi intención consistía en comenzar el trabajo de campo los primeros días del mes de mayo del año 2004. Sin embargo, no imaginé que la etapa de negociación con las autoridades me llevaría más de cuatro meses; a pesar que mi entrada anterior al campo (2002), en esta misma escuela, había sido considerablemente sencilla.

Debido a que el día de la entrega de la carta de solicitud coincidió con los festejos del día del niño, (30 abril), el director de la escuela propuso la próxima cita el día 6 de mayo a fin de estar en posibilidades de atenderme para platicar a fondo acerca del proyecto.

Fue en la fecha señalada cuando llevé a cabo la sesión de presentación con el director y le manifesté mi interés por dar continuidad al tema de investigación que me motivó desde que empecé a trabajar en esta escuela (abril 2002). Al mismo tiempo reafirmé mi intención por dar seguimiento al grupo de alumnos con el que había venido trabajando desde aquella fecha; poniendo especial énfasis en que ahora el proyecto requería de una mayor colaboración por parte de los padres y los alumnos, mientras que la parte didáctica, observada en el proyecto anterior ya no desempeñaría la labor central.

Ante tales aclaraciones el director decidió presentarme con los profesores de 5° que atendían en ese momento a estos alumnos, a fin de que yo decidiera con qué grupo trabajar.

La primera presentación fue con el profesor José Guadalupe Silva quién después de comentarle los rasgos generales del proyecto me informó que precisamente en este día se llevaría a cabo la firma de boletas, a las 6.00 pm, sesión a la cual asistirán la mayoría de los padres. Por tal motivo, me sugirió aprovechar la ocasión para informar a los padres acerca de este proyecto, ya que en otros momentos del ciclo escolar es más difícil lograr la asistencia de ellos, ya que sólo asisten mayoritariamente en los periodos destinados a la firma de boletas.

Por su parte, la maestra Griselda Jaramillo quién atendía al grupo de 5° A sugirió aprovechar la misma ocasión para hablar con los padres.

Quiero establecer un paréntesis para señalar, que por un lado la sesión del 6 de mayo 2004, originalmente estaba considerada para presentar al director de la escuela el proyecto, y establecer la próxima reunión. Mi intención en una siguiente reunión era llevar a cabo la presentación con los padres de familia en una sesión más formal en la que primeramente daría inicio con un agradecimiento por la participación de sus hijos en el proyecto de maestría, seguido de la presentación

de resultados obtenidos para posteriormente solicitar su participación para el nuevo proyecto doctoral.

No obstante la sugerencia de los profesores por aprovechar la sesión de firma de boletas me lleva a aceptar la propuesta para hablarles a los padres del proyecto. No está de más señalar que dispuse de escasas 2 horas y media para organizar una presentación express que contuviera los puntos contemplados originalmente, y que afortunadamente logré resolver gracias a que la escuela primaria se ubica en la misma zona en la que realizo mis estudios doctorales y ello me permitió aprovechar la infraestructura de la biblioteca del CIESAS y su facilidad por recurrir a la consulta de la tesis de maestría para imprimir las producciones escolares elaboradas por sus hijos.

Regresé a la escuela Vidal Alcocer a la hora pactada con el director (5:45pm) para poder iniciar con la presentación.

Se podía suponer que lo que continuaba era la presentación del proyecto a los padres tal como se había acordado con el director y ambos profesores. No obstante, aparece otro imponderable que impide el éxito de tal presentación.

Por un lado, la firma de boletas es una actividad que se lleva a cabo en la misma fecha y hora para todos los grupos que conforman la escuela, por ende el momento de acceso a la institución por parte de los padres es un momento que está coordinado por el director de la escuela quién tiene que dar la orden de entrada y resolver otros asuntos pendientes; como la preparación del baile de celebración del 10 de mayo que se llevaría a cabo el día siguiente, es decir el 7 de mayo. Es así como tanto el director como la maestra Graciela y el maestro José Guadalupe se encuentran ensayando con los alumnos en el patio escolar, hasta que dan las 6:00 pm, momento en el que ingresan los padres a la escuela.

En lo personal, la entrada de los padres a la escuela me parece una especie de caos, ya que en mi posición de investigadora estoy a la espera de la orden del director para dirigirme a algún espacio en el que suponía podía hablar del proyecto con ambos grupos y, desde un lugar fuera de la dirección me limito a observar cómo se desarrollan tales actividades y me surge la inquietud de disponer del tiempo suficiente para explicar a los padres el proyecto.

Aproximadamente a las 6:10 el director se acerca a mí y me pide que me dirija con cada profesor para que cada uno de ellos me asigne un espacio para hablar de mi proyecto.

En ese momento decido acudir primero al grupo que está a cargo del profesor José Guadalupe, porque se ubica en un primer piso de la escuela y creo que desde ahí puedo dirigirme con mayor facilidad al siguiente grupo.

Al llegar al salón de clase los padres de los alumnos están revisando su respectiva boleta, algunos están muy atentos a este documento, otros hacen comentarios con sus hijos, otros deciden acercarse al profesor en su escritorio y otros más guardan silencio, algunos rostros parecen mostrar conformidad, mientras que los demás no parecen estar muy satisfechos.

En este momento y observando todo desde el pasillo, frente a la puerta del salón y esperando a que el profesor me permita el acceso, empiezo a sentirme como una intrusa que llega a violentar un momento tan importante de interacción entre los padres, los profesores y alumnos, un momento en el que el peso institucional y sus actividades normativas adquieren especial relevancia, y sobretodo, momento en el que los padres pueden verificar a través de las calificaciones el desempeño académico de sus hijos, contrastarlo con el resto de los periodos y conocer las posibilidades de que logren pasar al siguiente grado.

Mientras observo la situación desde afuera y me pregunto qué tan pertinente resulta aprovechar las sugerencias y disposición por parte de los profesores, el maestro José Guadalupe decide otorgarme el acceso a su clase. La frase con la que el profesor inicia mi presentación con los padres es la que me confirma que realmente este no era el momento más pertinente. Así, mientras cada padre se enfoca a su actividad el profesor hace un paréntesis señalando: *"a continuación vienen a darles una información"*, entonces es el momento en que algunos guardan silencio, otros siguen mirando las calificaciones esporádicamente y algunos más me miran como esperando una información que no desvíe mucho su atención del objetivo central de la reunión.

Es justo en ese momento que decido dejar a un lado la presentación express previamente preparada, ya que tal presentación necesariamente implicaría 15

minutos de su tiempo como mínimo. Es por ello que me enfoco en tratar de captar la atención de los padres, explicando mi presencia en la escuela, mi interés como investigadora y la pertinencia de trabajar con sus hijos, agradeciendo el apoyo del director, profesores y alumnos en los proyectos que he presentado. Los invito a asistir a una próxima reunión en la que me gustaría presentarles lo que sus hijos hicieron en el proyecto de maestría y la relevancia de los resultados.

Me despidió de los padres y el profesor y agradezco el espacio proporcionado a fin de dirigirme al grupo de la profesora Griselda.

Al llegar al grupo de esta profesora me sorprendió encontrarla sola en el salón y ella me explica que los padres ya se han ido porque ella no tenía confirmado que yo regresaría a plantearles el proyecto. De este modo, acordamos una cita para la reunión con padres en la que le pido alguna sugerencia para la hora y fecha más conveniente. De este modo, acordamos la próxima reunión para el 19 de mayo a las 2:00pm.

A fin de confirmar la cita, me presenté nuevamente a la escuela el día 13 de mayo para solicitar al director la convocatoria formal a los padres de familia de ambos grupos, para lo cual me sugiere nuevamente acudir con cada uno de los maestros para que ellos envíen un citatorio a cada uno de los alumnos. De esta forma sigo las indicaciones y me despidió de cada profesor con el acuerdo formal.

Por fin llega la fecha acordada y llevo conmigo, una presentación elaborada y algunos materiales como la tesis de maestría y la ficha de registro familiar que me permitirá recabar algunos datos preliminares para caracterizar a las familias.

La cita se estableció a la hora de entrada de los alumnos (2:00 pm) y por mi parte decido llegar aproximadamente a las 2:10 pm para dar oportunidad a que ingresen los alumnos y los profesores se encuentren en sus respectivos salones. No obstante, al llegar a la escuela me recibe el conserje y me explica que el director no se encuentra en esos momentos y que como él no tenía información acerca de una junta los pocos padres que asistieron (aprox. 6) ya se habían retirado.

En ese momento decido acudir con el profesor José Guadalupe para hacerme presente y me confirma lo sucedido. Justo en ese momento dos madres de familia

llegan al salón con motivo de la reunión. En lo que respecta al profesor decidí dejar ejemplares de la ficha de registro familiar para que los alumnos lo llenen en su casa junto con sus padres y así poder conocer a aquellos que se interesan en el proyecto y empezar a establecer mis primeros contactos.

En lo que respecta a las dos madres de familia allí presentes les sugiero llevar a cabo la reunión como estaba prevista. Por su parte, la maestra Griselda se disculpa por no haber recordado un día antes a sus alumnos de la reunión pactada. Entonces le planteo la propuesta de acudir a su salón de clase más tarde para hacer entrega de la ficha de registro familiar a los alumnos de su grupo.

La presentación con ambas madres se convirtió en una presentación más casual a fin de proporcionarle mayor comodidad. [...] Después de la presentación con las madres de familia me dirigí al salón de la profesora Griselda y tuve la oportunidad de exponer a los alumnos el proyecto de forma amplia.

En general, la mayor parte de los alumnos se mostraron interesados en participar conmigo, incluso en aquellos casos donde los padres no disponían de suficiente tiempo por su trabajo. También les hice entrega de la ficha de registro familiar y acordé recogerla hasta el siguiente 24 de mayo. [...].

A lo largo de la tesis se verá cómo la participación de los alumnos fue fundamental para arrancar con el proyecto, lo cual asigna al alumno la función de “*interlocutor*” entre el investigador y su familia.

El 24 de mayo, fecha acordada para recoger las fichas de registro familiar llegué a la escuela a las 2:05 pm aproximadamente. Debido a que el director de la escuela no se encontraba aún, decidí acudir con el profesor José Guadalupe quien desde su escritorio me vio llegar a la puerta del salón de clases y entonces solicitó a los alumnos la ficha de registro con los datos, cabe mencionar que no me invitó a pasar a su salón y después de recoger las fichas él mismo se dirigió a la puerta para hacerme entrega de ellas, situación que limitó mi comunicación directa con los alumnos. En este salón únicamente me fueron proporcionadas dos fichas, al parecer los demás alumnos olvidaron mostrar el material a sus padres. Debido a ello acordé con el profesor regresar la siguiente semana.

En lo que respecta al grupo de la profesora Griselda, me dirigí a éste a pesar que ella aún no se presentaba en su salón de clase. Así, algunos de los niños al verme llegar inmediatamente me hicieron entrega de su ficha (Fernanda, Evelyn, Araceli, Rosalba, Eduardo). Por otro lado, dos de ellos se acercaron para decirme que no podían participar (Oscar por que haría su primera comunión y estará muy saturado de trabajo y Rodrigo quién me entregó su ficha donde su mamá no aceptaba participar en el proyecto porque actualmente está embarazada y no disponía de suficiente tiempo.)

Al percatarme que la maestra no llegaba al salón de clase, decidí ir a buscar al director de la escuela, sin embargo él tampoco había llegado y resolví regresar otro día.

De este modo, el jueves 27 de mayo regresé a la escuela a las 2:30 pm y para ese momento si encontré al director. Estaba solo pero tenía algunos pendientes que resolver, por lo tanto se dedicó a buscar algunos papeles y a llenar un formato mientras yo esperaba. [...] En ese momento, llegó la maestra Griselda quien me informó tenía en su escritorio la ficha de Tahiri y Abraham quienes habían aceptado participar en el proyecto.

Platiqué con la profesora de mi interés porque ella continué atendiendo al grupo en sexto grado. Al parecer su interés por trabajar en sexto grado ha estado presente desde hace varios años. [...] pero antes hay que conocer la decisión del director en cuanto al profesor que asignará en sexto grado [...].

Cuando llegué a la dirección, el director estaba intentando hacer alguna llamada telefónica, pero finalmente me asigna algunos minutos para hablar. Al respecto él me dice que necesita hablar conmigo para solicitar mi apoyo en cuanto a la enseñanza de la historia en esa escuela.

Por mi parte, mi petición tiene que ver con lo importante que sería para el proyecto poder continuar trabajando con la profesora Griselda, por lo cual sería conveniente que ella siguiera atendiendo al grupo en sexto grado. El director me explicó que eso era algo muy difícil ya que para sus intereses le funcionan más otros maestros atendiendo sexto grado. A menos que alguno de los maestros que

él tenía pensado no deseara trabajar en sexto grado, entonces podría considerar mi petición.

Es en ese momento cuando aprovecha para exponerme las peticiones que tiene para mí. Las cuales se pueden esbozar básicamente en los siguientes puntos:

1.- Apoyar a los profesores en alguna actividad en la que les sugiera la mejor forma de enseñar la Historia, sus problemáticas y retos.

2.- Elaborar junto con los maestros y alumnos un museo escolar u otra actividad que promueva el aprendizaje de la historia de manera novedosa.

3.- Presentarle una calendarización en la que me comprometa a dar asesorías personalizadas a cada uno de los profesores con respecto a los problemas que enfrentan en su salón de clase y la enseñanza de la Historia y apoyarlos en su trabajo.

4.- Revisar a fondo cada uno de los libros de Historia de acuerdo a su respectivo grado y proponer a los profesores la manera de trabajarlo y algunos temas que podrían enriquecerlo.

5.- Abordar las propuestas didácticas sugeridas desde una perspectiva pedagógica, antropológica e incluso psicológica si es necesario.

6.- Revisar el material: “La reforma integral de la educación secundaria” que recientemente le han enviado para que él mismo presente algunos comentarios con respecto a la nueva propuesta. Material que él mismo fotocopia en la dirección y me entrega para que yo le pueda presentar mi opinión al respecto.

Todas estas propuestas son solicitadas como parte del apoyo a la escuela, en virtud del tiempo que llevo trabajando en ella y la experiencia adquirida a lo largo de mis investigaciones en el tema.

Mi respuesta fue satisfactoria, acepté con agrado apoyarlo con los maestros y por ello le propuse elaborar un pequeño taller de la enseñanza de la Historia para impartirlo en la escuela, aunque le aclaré que mi idea de intervención no consistiría en presentar una serie de estrategias con las que los profesores tuvieran que trabajar y seguir al pie de la letra, debido a que mi trabajo se basa en otro tipo de metodología. Por lo tanto, sugiero un taller vivencial, de sensibilización

ante la problemática, las dificultades de su enseñanza y las posibles alternativas generadas a partir de la experiencia del taller.

Precisamente después de ese taller sería tarea de los profesores junto con sus alumnos diseñar o generar una actividad o estrategia novedosa que pudiera ser utilizada específicamente dentro del salón de clase.

Con respecto a presentar un itinerario en el que me comprometía a impartir asesorías personalizadas y resolver los problemas que surgen con respecto a la enseñanza de la Historia con cada uno de los profesores, sugerí apoyarlo en la medida de mis posibilidades sobre todo por las cargas de trabajo que representa la investigación doctoral. Lo mismo en el caso de revisar cada uno de los libros y sugerir nuevos temas y actividades para trabajarlos de manera novedosa. Cabe señalar que en este sentido, el director volvió a insistir en que para él era de suma importancia que yo le entregase lo más pronto posible esa calendarización en la que pudiera asesorar a los profesores a su cargo.

Con tales acuerdos terminamos la reunión del 27 de mayo y me señala que él me llamará hasta el 10 de junio para poder informarme que profesores han quedado a cargo de los grupos de sexto grado y además para que le presente mi opinión sobre el documento: “La reforma integral de la educación secundaria”.

El día 2 de junio resolví realizar otra visita a la escuela para asistir con los maestros y recolectar nuevas fichas de registro familiar que aún quedaban pendientes. [...]. Al encontrarme con el director me informa que los maestros que atenderán los sextos grados son la maestra Gaby, el maestro José Guadalupe y la maestra Arcelia quién aún no ha confirmado si aceptará este grado. Por mi parte le explico que me interesa tener esa información lo más pronto posible ya que me han invitado a trabajar el proyecto doctoral en otra escuela. Ante tal comentario él me hace saber que si dejo de trabajar en la escuela, aún queda pendiente el compromiso de seguir apoyando su escuela. Mi respuesta le indica que sería el 10 de junio cuando le llevaré una propuesta definitiva y él me hablará más acerca de sus expectativas.

Etapas de acuerdos y compromisos de reciprocidad.

El día 10 de junio me presenté con el director para hablar de los acuerdos de reciprocidad que anteriormente él me había planteado. Al parecer el director olvidó algunas de las peticiones expresadas originalmente y de hecho no esperaba que lo visitara en ese día, a pesar de haber acordado la fecha por parte de él.

Fue entonces cuando decidí acordar con él la posibilidad de que los diez alumnos que previamente había seleccionado para el proyecto quedaran en un sólo grupo para evitar estar trabajando con los niños en diferentes grupos o alterar demasiado las dinámicas grupales. El director me solicitó mi listado de alumnos para evaluar la posibilidad, aunque no me aseguraba nada. En cuanto al taller le aclaré el tipo de metodología que emplearía para ello, la cual no consistía en presentar una especie de listado de estrategias que complementarían el trabajo de los profesores, sino más bien un taller vivencial de sensibilización y reflexión sobre la práctica docente en las clases de historia y por consiguiente retomar las producciones escolares infantiles recuperadas en la tesis de maestría como un material sumamente valioso.

Debido a que el ciclo escolar está por terminar, acordé entregar el listado de estos alumnos para el día 21 de junio, el cual entregué a la maestra Evangelina, secretaria del director, debido a que él no se encontraba en esos momentos en la escuela.

Después del período vacacional, regresé el 17 de agosto en busca del director para acordar la fecha de impartición del taller y así estar en posibilidades de iniciar con mi trabajo directo con los alumnos. Para ello él se mostró muy interesado, aunque también parecía haber olvidado de qué se trataba y de hecho me sugirió que la escuela contaba con cámara de vídeo y cámara fotográfica digital, las cuales me podía prestar para utilizarlas dentro de la escuela.

Cabe hacer mención que su disposición me causó gran satisfacción porque la situación que había parecido como incierta en cuanto a los acuerdos de reciprocidad, ahora se veía restablecida. Lo cual indicaba que mi entrada a la escuela sería sin ninguna clase de inconvenientes.

Finalmente él me llamaría en los próximos días para iniciar con el taller.

De este modo, para el día 27 de agosto del 2004, inicia el taller para maestros en una primera sesión de 4 horas aproximadamente y la segunda sesión programada para el 3 de septiembre del mismo año.

Un rubro aparte merece la experiencia de haber impartido este taller, ya que por un lado, los profesores no sabían que durante esa reunión académica mensual se tenía prevista la impartición del mismo. No obstante arrancó con éxito, -a mi parecer-, de tal modo que los profesores quedaron satisfechos con las actividades realizadas en esta primer sesión y muy motivados al dar lectura a la historia personal de una de las alumnas que participó en la tesis de maestría.

Sin embargo para el segundo día de actividades surgió una discusión muy interesante en la que me reveló que los profesores tienen diversas quejas de orden institucional en las que justifican su práctica docente y su actualización académica. De hecho la discusión surgió al solicitar el análisis de la historia personal de una alumna, en la que se les sugería –entre otras cosas- observar cuál era el uso de temporalidad que hacía esta alumna en su historia, y si era posible hablar de la presencia de tiempo histórico en la misma.

La socialización del análisis puso en evidencia el total desconocimiento por parte de los maestros de lo que significa el manejo de la temporalidad por parte de los alumnos, fue obvia la confusión que existe entre hacer referencia a un tiempo personal [el tiempo de la vida cotidiana, días, semanas, meses, años] y el tiempo histórico, el cual supone a decir de [Pages 1989:111] “la ordenación y *explicación* de cambios que se producen en una sociedad... cambios que afectan tanto a fenómenos sociales más generales como a los aspectos de la vida cotidiana.. Es decir, el tiempo histórico visto de esta manera, no sólo ordena como lo haría la cronología, sino que permite explicar los múltiples cambios. Además de ser un tiempo caracterizado por distintas nociones que permiten hacerlo más comprensible.-duración, sucesión, simultaneidad, e intensidad.

Lo anterior dio lugar a una amplia discusión sobre el concepto, en el que a pesar de hacer las aclaraciones pertinentes, los maestros se enfocaron más en tratar de justificar su desconocimiento, incluso queriendo hacerme ver como una

joven inexperta que no estaba en posición de enseñarles algo, debido a mi corta edad en comparación con la experiencia de años de trabajo que ellos llevaban.

Por otro lado se puso en desconocimiento también los propósitos y objetivos de los actuales planes de estudio, así como el enfoque del cual debían partir, situación que obviamente los molestó mucho más, al grado de decidir no involucrarse a participar en el proyecto, argumentando cargas de trabajo y que el director no podía obligarlos a participar en una actividad extra ya que sus actividades eran demasiadas.

Solamente dos profesoras de sexto grado, un profesor de tercero y otros dos de primer grado se interesaron por participar.

Al concluir el taller y platicar con el director de tal experiencia, a él no pareció sorprenderle la actitud de los maestros ya que sabe de las divisiones que existen entre ellos, de su poco involucramiento en otro tipo de actividades y de cierta confrontación que existe con las figuras directivas.

En este sentido, el taller me reveló valiosos y cuantiosos aspectos alrededor de las expectativas, necesidades y actitudes de los maestros con respecto a su labor docente. Aspectos que adquieren gran relevancia para el desarrollo del tipo de proyectos que aquí expongo.

Por fin, el día 20 de septiembre del 2004 arranca mi proyecto con los alumnos y maestros. Después de varios meses de negociación, -desde el 30 de abril del 2004- el proyecto inició con los verdaderos protagonistas de las historias.

Lo que en un principio resultó ser una negociación de entrada al campo inestable, pudo solucionarse después de establecer claramente los compromisos de reciprocidad que podían ser remediados. El resto del trabajo se llevó a cabo con los alumnos, las familias, la maestra involucrada y con un gran apoyo por parte del director.

Sin duda echar a andar este proyecto implicó una negociación que abarcó diferentes retos según cada actor. Necesariamente tuvieron que establecerse acuerdos con la maestra, en cuanto a los días y tiempos⁴ dedicados al proyecto,

⁴ En este sentido, la tarea no fue fácil ya que a pesar de la excelente disposición de la maestra, alumnos y sus familias, no eran suficientes un par horas de trabajo por semana, tanto en el aula como en las entrevistas con las diferentes familias. En consecuencia las cancelaciones de último momento no se hicieron esperar.

los alumnos tenían que cumplir con otras cargas de trabajo, y las familias también establecían sus propios tiempos y dinámicas de trabajo.

Sin embargo, el reto fundamental fue que el trabajo antropológico implicó generar en los sujetos, una participación de autoría e implicación con la Historia, asumiéndose como sujetos portadores de historia y constructores de historia.

Al respecto, existió una gran implicación por parte de todos, el reto no sólo fue lograr una apertura favorable en el campo, adaptarse a las rutinas, tiempos, espacios y actividades de la escuela, o generar la suficiente confianza en las familias participantes. El reto fundamental y el más significativo consistió en lograr su participación activa como sujetos de la historia.

Reseña por capítulo.

En el primer capítulo se intenta adentrar al lector al reconocimiento del posicionamiento teórico-metodológico del cual se partió en esta investigación. El argumento central radica en el tema de la autoridad etnográfica y sus nuevos paradigmas de escritura como ruta de comprensión de los ejercicios y producciones de co-autoría en las que la implicación del sujeto y el encuentro de diversidad de voces simultáneas adquieren especial sentido.

El segundo capítulo presenta una breve introducción del desarrollo de Tlalpan a través de la historia a fin de proporcionar al lector un marco de referencia en el cuál pueden ser insertados los colaboradores del proyecto. Así mismo, se hace un recorrido sobre las expectativas, intereses y sugerencias de los alumnos con respecto a las clases de historia y la manera en que se implicaron en este proyecto de investigación.

En el tercer capítulo se incluyen algunas de las producciones elaboradas por los alumnos en relación con su historia familiar y establezco las primeras inferencias interpretativas que permitan identificar sus posibles aportaciones para la escuela.

En el cuarto y quinto capítulo se integran los testimonios de cuatro familias tlalpenses en relación con su historia familiar, son testimonios fidedignos que amplían considerablemente la información expresada en un principio por los

alumnos, a la vez que permiten establecer las categorías de análisis que encaminaron el proceso de interpretación y estructuración de dichas historias. Detrás de esos testimonios se enuncian un conjunto de temas factibles de ser rastreados por la escuela para enriquecer las clases de historia, muestra de ellos son, las tradiciones, las fiestas religiosas, la evolución de los transportes, las transformaciones en la comunidad, la incorporación de nuevos servicios, las actividades productivas, la defensa de la tierra y la transición de las actividades ocupacionales, entre otras.

En el capítulo sexto se lleva a cabo la estructuración social de las historias familiares a partir de tres procesos que resultaron ser de suma relevancia para sus autores, me refiero al asunto de la migración, ocupación y escolarización.

En el último capítulo se presenta una propuesta de integración curricular basada en las historias familiares y que incluye temáticas de relevancia social para sus protagonistas, así mismo, se reconoce la pertinencia de su inclusión curricular en el ámbito de la enseñanza de la historia para la educación primaria.

En síntesis, el documento en su totalidad intenta mostrar desde la introducción misma, así como en cada capítulo, el recorrido metodológico que fue necesario llevar a cabo para integrar una propuesta de intervención educativa que conduce a un acercamiento y comprensión de la historia cuya entrada se diferencia notablemente de las actuales propuestas curriculares.

Dejo al lector la posibilidad de adentrarse a esta larga experiencia de investigación a fin de explorar y considerar su pertinencia en el camino de la enseñanza de la historia, un sendero que sin duda requiere de innumerables investigaciones para lograr mejorar su práctica.

Capítulo I

Consideraciones Teórico-metodológicas

1.1 La antropología y los dilemas de la representación en etnografía.

Sin duda alguna, la tarea de todo etnógrafo se ve envuelta en importantes dilemas tanto de carácter teórico como metodológico. No obstante, el dilema que aquí me interesa abordar es el que hace referencia a la elección del tipo de representación etnográfica que guía cada investigación.

Es decir, debido a la incursión metodológica que este documento expresa, considero pertinente enfatizar en el asunto de la autoridad etnográfica y los nuevos paradigmas de escritura etnográfica que resultan relevantes para el tipo de intervención expuesto en esta investigación.

A lo largo de la tradición antropológica han sido privilegiados ciertos paradigmas que han posicionado al investigador en un lugar de autoridad central, donde él es quién toma las decisiones acerca de cómo nombrar y qué nombrar acerca de la cultura de los otros.

En mi planteamiento, tales paradigmas resultan poco útiles debido a la gran participación que mis colaboradores asumen en esta investigación cuya producción colaborativa es determinante.

A continuación expondré lo que a decir de algunos especialistas caracteriza a uno de esos paradigmas tradicionales; el de la etnografía realista.

Para Marcus y Cushman, el surgimiento de la etnografía realista como el género aprobado de la antropología, dependió claramente de dos desarrollos históricos: el establecimiento de la antropología como disciplina académica y la elaboración del trabajo de campo profesional como el prerequisite esencial de los informes etnográficos. [...] las tradiciones etnográficas norteamericana y británica convergieron en la consolidación del realismo etnográfico como el género para la antropología, como la “institución literaria” que servía a los objetivos científicos positivistas (Marcus y Cushman 1998:176).

Estos autores señalan, que una de las características de la etnografía realista es el constante predominio de un narrador *invisible y omnisciente*. Situación que pone en evidencia a un observador *desapasionado*, cuya narración en tercera persona manifiesta abiertamente la ausencia del narrador en primera persona, posición que sin duda, resulta ser más fiable.

De ahí que el resultado, sean documentos que se caractericen por presentar la información como si fuera el propio punto de vista de los “*colaboradores*”, a los cuales en este tipo de etnografía, usualmente se les reconoce y denomina exclusivamente como “*informantes*”.

En esa perspectiva, las descripciones se tornan parciales y retratan una realidad poco fidedigna, en tanto que el etnógrafo establece sus propios cortes, impuestos exclusivamente por él mismo.

Es decir, considero que en este tipo de etnografía, las palabras, temas, deseos, intereses e implicación de los colaboradores pasan por una especie de colador que el propio investigador manipula y decide qué privilegiar y qué desechar. De ese modo, queda claramente evidenciada una posición que favorece al investigador como autor privilegiado, desechando la posibilidad de incluir a las otras voces autorales.

Es preciso reconocer que “los otros” tienen voz propia, y por lo tanto son capaces de hablar por ellos mismos de sus propias vivencias, ya para el etnógrafo que sólo se dedica a describir, resulta sumamente difícil poder recapitular las experiencias de acuerdo como las han sentido o vivido sus propios autores.

Al respecto, observo como condición necesaria que todo investigador asuma de manera consciente e implícita el tipo de elección de escritura etnográfica que desea ver plasmada en su documento final. Elección que sin duda demandará vías de intervención específica, ya que no sólo el dilema de la autoridad se hace presente en la escritura del documento final, sino desde la misma entrada al campo y la posición que como investigador se desea asumir con nuestros colaboradores.

En lo personal me interesa que en este texto sean presentadas las voces de mis colaboradores⁵ y la mía propia como resultado de esas experiencias compartidas, en un ejercicio de co-autoría. Todo ello, en respuesta a cuestionamientos que muchos investigadores se han hecho; ¿cómo dar cuenta de la realidad? y ¿cómo retratar fielmente el punto de vista de los colaboradores?

En este sentido, encuentro convergencia con el planteamiento de James Clifford (1998), el cual señala que “la corporización textual de la autoridad es un problema recurrente para los experimentos contemporáneos en etnografía. El viejo modelo realista [...] puede identificarse ahora sólo como un paradigma de autoridad posible”. (Clifford 1998:170). De tal modo que, las otras formas de autoridad, -experiencial, interpretativa, dialógica, polifónica- ni son obsoletas, ni puras, y sin embargo, si abren el espacio para la invención en cada paradigma. Simplemente es una cuestión de elección estratégica.

Precisamente, en respuesta a la inquietud de cuestionar la autoridad radical que algunos etnógrafos deciden asumir en sus investigaciones, la Antropología Social del siglo XX empieza a padecer las quiebras en lo que a la autoridad etnográfica se refiere, situación que propicia el surgimiento de nuevos paradigmas que se encaminan a proponer otras alternativas para representar la autoridad de los informantes.

De este modo, el ejercicio de la Antropología Posmoderna abre un importante espacio de discusión desde el cuál han sido más cuestionadas las problemáticas que surgen alrededor de la escritura etnográfica.

A continuación presentaré lo que desde la Antropología Posmoderna podrían ser consideradas las tres grandes líneas o corrientes que enmarcan la cuestión de la escritura etnográfica. Cfr. Reynoso (1998).

1. La corriente principal que podía llamarse “meta-etnográfica” o “meta-antropológica”, a la que pertenecen Clifford, Marcus y Cushman entre otros. Se preocupa por “analizar críticamente los recursos retóricos y “autoritarios” de la

⁵ Cuando me refiero a mis colaboradores, estoy aludiendo a aquellas personas que decidieron participar en el proyecto y apoyar el proceso de investigación, estos pueden ser alumnos, padres, abuelos y maestra quienes posteriormente, se convirtieron en los co-autores de algunas de las historias familiares aquí presentadas, todo esto en un acompañamiento permanente de mi persona.

etnografía convencional y de tipificar nuevas alternativas de escritura etnográfica”. También caracterizada como una “antropología de la antropología”. “Su objeto de estudio no es ya la cultura etnográfica, sino la etnografía como género literario por un lado y el antropólogo como escritor por el otro”.

2. “Si la primera corriente encarna una modalidad de reflexión teórica, la segunda se caracteriza por una redefinición de las prácticas, o por lo menos de las formas en que la praxis del trabajo de campo quedan plasmadas en las monografías etnográficas”. Pioneros (Vincent Crapanzano, Kevin Dwyer y Paúl Rabinow). La que últimamente ha alcanzado una definición más clara es la etnografía (o antropología) dialógica cuyo representante es Dennis Tedlock.

3. La tercera “no se interesa ni por el análisis pormenorizado de la escritura antropológica tradicional ni por la renovación de la literatura etnográfica; su espíritu es más bien disolvente, por cuanto proclama no sólo la caducidad de determinada forma de escribir antropología, sino la crisis de la ciencia en general”. Representada por (Stephen Tyler y Michael Taussig)

Con respecto a la anterior caracterización, Reynoso (1998) es quien logra hacer una reflexión en la que integra las tres corrientes y las sitúa en mutua interacción. De este modo, llega a considerar que “las tres corrientes podrían situarse a lo largo de una línea que involucra primero la situación de la escritura etnográfica como problema, luego la práctica o el programa de nuevas modalidades de escritura y por último el estallido de los géneros literarios académicos a través de la pérdida de la forma [...] o de la pérdida de la escritura” (Reynoso 1998:29).

Reflexiones como la anterior, me llevaron a confirmar mi interés y necesidad por reconocer la autoridad de “los otros” como autoridades complementarias a las del etnógrafo. En mi intervención decidí asumir una posición más abierta a las voces de mis colaboradores, y el hecho de reconocer la autoridad de ellos, no sólo la quise hacer notar en el texto final y la escritura de este documento, sino que además fue llevada a cabo desde el tipo de intervención que asumí durante el mismo trabajo de campo.

Como he señalado en la introducción de este documento, mi incursión metodológica estuvo notablemente inspirada por Rossana Podestá (2003) quien experimenta nuevos acercamientos metodológicos al abordar las representaciones sociales de niños nahuas acerca de su pueblo.

Sin duda, la incursión metodológica de Podestá representa un gran intento por ir más allá de la relación que se establece entre el investigador y el nativo dentro de la antropología clásica, el hecho de desplazar su autoridad como investigadora, sin eliminarla y ceder paso a la autoridad de los nativos implica un gran reto que se empieza a enfrentar con este tipo de trabajos.

Indudablemente, la hipótesis que la autora sostiene en esta investigación, permite ilustrar las posibilidades que proporciona acercarse a otras alternativas metodológicas en las que se reconoce la autoridad de los otros colaboradores.

Dicha hipótesis sugiere que, “a través de una metodología evocativa e interactiva, no directiva, los nativos pueden desplegar su creatividad para expresar sus representaciones a partir de sus propias lógicas, saberes, ordenes culturales” (Podestá 2003:8). Lo cual permite reunir en el mismo texto dos discursos, el del nativo y el investigador, en un ejercicio de co-autoría⁶. En este sentido, ambos “hablan de una misma realidad etnográfica, pero uno desde dentro y otro desde fuera, desde ángulos distintos caracterizados por aprendizajes culturales distantes” (Podestá 2003:9)

Cabe precisar que la metodología adoptada en la investigación que aquí expongo estriba en el reconocimiento de “otras autoridades” complementarias que a su vez permiten establecer el equilibrio entre las producciones y testimonios expresadas por los colaboradores y las acotaciones elaboradas por parte del investigador. En este sentido, no se trata de silenciar el discurso de una de las partes, sino lograr complementarlos.

De este modo, se descarta la posición directiva del investigador quién hace referencia a “los otros”, a través de su propio horizonte cultural.

⁶ Entre las recientes experiencias de proyectos de co-autoría cabe destacar el trabajo de María Bertely Busquets (2006) (2007), quién llevó a cabo un proyecto de co-autoría con educadores indígenas del estado de Chiapas y con especialistas no indígenas, concluyendo con la elaboración de materiales educativos interculturales bilingües para nivel primaria.

En este sentido, mi posición como investigadora estuvo inspirada en una idea evocativa, no directiva, pero más influida por una posición de colaboración y coautoría en la que no deseaba extinguir ni la voz de los colaboradores, ni la voz del investigador. De hecho mi mediación estuvo presente en todo momento. Es decir, existió plena libertad para los colaboradores de expresar su historia familiar con recursos, ideas, temas e intereses propios. No obstante, mi propia intervención se hizo presente desde el momento mismo de hacerme presente en el aula, y al manifestar la consigna evocadora de: ¿Qué les parece la idea de elaborar su propia historia familiar?, ¿Cómo podrían hacerlo?

Considero que desde los primeros momentos de incursión al campo y con nuestra sola presencia, se empiezan a alterar las dinámicas de cotidianidad que privan en el lugar. Indiscutiblemente, esos sujetos que aún no han decidido convertirse en nuestros colaboradores ya tienen ciertas expectativas de nuestra presencia en sus propios espacios.⁷

Al igual que Bertely (2001), asumo que el etnógrafo no es un sujeto neutral, y esto es debido a que como investigadores constantemente estaremos en contacto y nos posicionaremos con diversas intersubjetividades.

Precisamente, para Bertely, el etnógrafo educativo asume un doble papel: sujeto que interpreta y objeto de interpretación, es decir:

El sujeto que investiga asume que su propia experiencia social puede ser tratada como un campo de análisis, como un objeto de

⁷ Me interesa hacer una pausa para señalar que existen investigaciones interesadas en las narrativas infantiles desde otros posicionamientos teóricos y metodológicos, a continuación presento una breve muestra: Desde la perspectiva lingüístico-cognitiva, Bernardo Riffó Ocares (Profesor del Departamento de Español de la Universidad de Concepción, Chile) desarrolló una investigación con alumnos de 7° de escuela básica y 3° de escuela media a fin de evaluar la comprensión del discurso narrativo escrito, el autor se enfocó en los diversos “niveles de comprensión” siguiendo a Schank y Lebowitz (1980). Alicia Vázquez de Aprá y María Celia Matteoda (ambas adscritas al Departamento de Ciencias de Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina) reportan un estudio realizado con alumnos de 1° a 7° en una escuela privada de nivel primario a los cuales les solicitaron escribir un cuento para analizar el proceso por el cual los niños construyen la estructura narrativa examinadas desde el modelo de Van Dijk. Por su parte, María de Lurdes Vasconcelos Magalhães (profesora de la Escola Superior de Educação de Viana do Castelo; Portugal) realizó una comparación en la producción oral de cuentos en dos grupos de niños entre los cuatro y seis años de edad. Dicha comparación consideró los niveles de estructuración de las historias producidas, el número de formas verbales empleadas en la trama narrativa y el uso de los tiempos verbales. La estructura de cada historia se configuró con el modelo de la gramática de los cuentos de Fayol (1985) con inspiración en Labov y Waletzky (1967).

investigación sometido a múltiples posibilidades interpretativas” Por lo tanto, “Participar en el campo, como “investigador”, supone ya la existencia de dos miradas, la del interprete y la de los sujetos interpretados (Bertely 1998:487).

En este sentido, más que tratar de negar y ocultar la propia subjetividad, ésta se convierte en un aspecto adicional al proceso de interpretación mismo.

Necesariamente, vale la pena reflexionar sobre dos preguntas fundamentales que la autora establece ¿Hasta qué punto es posible mantener el distanciamiento y neutralidad valorativa implicados en el sentido “émico” del trabajo etnográfico?, ¿Es necesario reconocer el peso de la dimensión “ética” en nuestro quehacer?

A decir de ella, es necesario que el etnógrafo educativo combine el sentido “émico” de su trabajo, con una explicitación “ética” de sus motivaciones, intenciones y posicionamiento político. El hecho de que el etnógrafo educativo reconozca sus propios puntos de vista, le permite estar en mayores posibilidades de recuperar las categorías sociales de los sujetos estudiados.

De tal modo que, “en la etnografía retórica y narrativa el narrador en primera persona, implicado y portando su pasión y subjetividad, se inscribe en el texto que produce...” [...] “para transitar por el sendero de la implicación subjetiva, necesitamos incursionar por nuevos géneros narrativos”. (Bertely 2001:145)

A pesar de las consideraciones expuestas anteriormente, quisiera señalar que efectivamente incursionar en el planteamiento de metodologías que sugieran propiciar de manera consciente la producción de ejercicios de co-autoría implica grandes retos a tratar.

Coincido con Carvahlo [2002] en que el posicionamiento autoral es poco explicitado y hay mucha resistencia en admitir que deba ser explicitado. Por lo que son pocos los ejercicios conscientes de co-autoría con los que actualmente se cuenta.

Para este autor, “un etnógrafo que no se asume como co-autor es más propenso a utilizar el “nosotros”. Para él, no puede haber co-autoría en ese “nosotros” porque desde tal perspectiva el saber universal solo existe del lado del etnógrafo y nunca del lado de los otros. [Carvahlo 2002:7]

Así mismo, encuentro concordancia con él, en que la tarea del etnógrafo es mostrar una presencia oculta, silenciada o a menudo marginada de los otros. En esta investigación mi intención siempre consistió en mostrar a los alumnos y las familias como autores de saberes propios, impregnados de un gran potencial en términos históricos. En este sentido son considerados como sujetos de la historia y no como sujetos ahistóricos.

El potencial se hace presente en la manera propia de otorgarle un significado a la Historia, la importancia de sentirse protagonistas de la misma, reconocer su participación en ella e identificar de qué manera sus historias particulares permiten comprender el desarrollo de sucesos estructurales.

Sin duda, un proyecto antropológico debiera construirse como una lucha contra la censura y dar paso a las numerosas voces nativas silenciadas, perseguidas, reprimidas, etcétera. Precisamente, “Los proyectos conscientes de co-autoría, son luchas contra la censura”. [Carvahlo 2002:12]

Efectivamente, cuestiones tan discutidas, como el supuesto distanciamiento y la neutralidad que el investigador debe mantener con respecto a su objeto de estudio, el compromiso que como investigador se adquiere con los informantes, la obligación de producir textos etnográficos analíticos y reflexivos, la presencia autoral en tales textos y la vinculación de dimensiones analíticas indispensables, como lo son las de carácter histórico, político, cultural y material; sólo por mencionar algunas, son cuestiones que sin duda todo etnógrafo debe considerar.

1.2 Producciones de co-autoría y la necesidad de formas de intervención polifónicas.

Existen algunas investigaciones pioneras que expresan un marcado interés por establecer diversas formas de autoridad en relación con sus colaboradores y la información que estos expresan.

Una de las características que mayoritariamente se hace presente en los escritos resultantes de investigaciones de carácter etnográfico es la preponderancia que asignan a su carácter monofónico.

Sin embargo, como señala James Clifford, “Los paradigmas de la experiencia y de la interpretación están dejando el paso a los paradigmas discursivos del diálogo y la polifonía” [Clifford 1995:61]

Un ejemplo que permite ilustrar el reemplazo de la autoridad monofónica, es la obra de La antropóloga June Nash, *We eat the Mines, the Mines eat Us (1979)*. Quién a través de este trabajo comienza a quebrar con la autoridad monofónica.⁸

En su obra, intitulada, *He agotado mi vida en la mina. Una historia de vida (1976)*, la autora muestra una forma de escritura etnográfica en la que se ocupa en ceder la voz a sus colaboradores, llegando a transcribir sus vivencias de manera textual, tal y como fueron contadas por ellos. Todo ello lo hace a través de la transcripción de la historia de vida de su colaborador Juan Rojas.

En este trabajo además de recuperar la historia de vida de Juan, también incluye a Severina su esposa, y su hijo Filomeno. El texto inicia con un breve relato de la historia de los padres de Juan para después abordar su historia de vida de manera cronológica hasta su cumpleaños número cuarenta y cuatro. Esporádicamente aparecen en su texto, escasos comentarios de la antropóloga que circunscriben sus intervenciones a pequeñas preguntas y aspectos que ocasionalmente le interesa subrayar.

Muestra de ello es el siguiente párrafo: “Como siempre cuando le preguntaba algo a Juan aprendía más de lo que buscaba. Le pregunté sobre el diablo y aprendí cosas sobre Dios; le hablé de brujerías y me dio una conferencia sobre geología” (Nash 1976:252)

En síntesis, la autora expone cómo los movimientos sociales bolivianos de los años 50 y 60 se encuentran reflejados en la vida de los actores que formaron parte de ellos. Aspectos que pueden estudiarse eficazmente por medio de la autobiografía o biografía familiar.

Si bien, en mi caso, la investigación se encaminó en propiciar y recopilar la elaboración de *Historias Familiares* por parte de mis colaboradores. Coincido con la autora en que “por medio de la percepción individual de los diferentes miembros

⁸ A decir de Reynoso, el primer caso explícito y deliberado de escritura polifónica es el de Donald Bahr, Juan Gregorio, David López y Albert Álvarez. Piman Shamanism. (1974).

de la familia es posible obtener una visión que nos permita apreciar el impacto de los hechos sobre el individuo y la influencia de estos en su actuación” (Nash 1976:12)

Un ejemplo de ello, lo podremos ver en otro capítulo, cuando varios integrantes de la familia emiten su versión acerca de la manera en qué presenciaron un acontecimiento trascendental como lo fue el temblor de la Ciudad de México en 1985. En sus testimonios, el bisabuelo y el abuelo explican de qué manera repercutió un suceso vivido de forma paralela por cada uno de ellos.

Resulta interesante e innovador el acercamiento que esta antropóloga propone al romper con el mundo monofónico y dar paso a la inclusión de las voces de los sujetos que participaron en su investigación. Sin duda ello representa una importante contribución para la antropología actual.

Sin embargo, un aspecto que me interesa discutir, es el hecho de su profundo énfasis por transcribir de manera textual los sucesos contados por sus colaboradores.

El hecho de querer hacer evidentes las voces de aquellos que aceptan colaborar en nuestros proyectos y concederles el lugar que merecen en nuestras investigaciones es una compartida inquietud, sin embargo surge el dilema de saber si en ese afán por ceder la voz a los colaboradores, el investigador logra desplazarse a tal grado que su propia presencia quede totalmente ocultada.

Como he señalado anteriormente, se sabe que la supuesta neutralidad que el investigador pueda adoptar con sus colaboradores es prácticamente imposible, porque desde la pregunta misma de investigación y la elección metodológica con que se desee abordar, existe ya una fuerte presencia de él, y seguirá existiendo a lo largo del trabajo de campo, sistematización y elaboración del documento.

Por ello, el antropólogo que conscientemente pretende hacerse invisible al proceso de investigación y su correspondiente documento final, ¿no estaría cayendo en los mismos paradigmas tradicionales de la antropología, -realismo y positivismo- que centran la autoridad, de manera exclusiva, en un sólo lado de la balanza?

Precisamente tal reflexión me permite sugerir que la investigación que aquí presento busca una entrada diferente. No intenta sofocar las voces de los autores, ni la del propio investigador; intenta por su parte, propiciar ejercicios de producción colaborativa que den lugar a la co-autoría.

Es justamente en este sentido que me inclino por adoptar una vía de incursión polifónica debido a las limitaciones que observo en las propuestas monológicas.

Por lo anterior, resulta pertinente dedicar un espacio a las contribuciones de Mijail Bajtín⁹ quién ha hecho importantes aportaciones acerca de una cuestión que aquí me interesa enfatizar, la cuestión de la polifonía.

Durante más de cincuenta años, Bajtín se dedicó al estudio de problemas tan diversos como los concernientes a la estética general, lingüística, psicoanálisis, teología, teoría social, poética histórica de los géneros literarios, axiología y filosofía del lenguaje. No obstante, “la diversidad de su obra ejemplifica una de sus ideas principales, precisamente la de polifonía es decir, la simultánea diversidad de voces y registros, y la multiplicidad de perspectivas” (Zavala 1991:191)

Al ser fundador de la dialógica, él manifiesta su claro rechazo a la noción monológica del lenguaje.

Precisamente, es a través del análisis de la obra de Dostoievski donde Bajtín aplica varios de sus conceptos para explicar su carácter polifónico, donde sucede el encuentro de diferentes lenguajes.

En este sentido, es importante señalar que para Bajtín la voz propia es en gran medida la voz del otro. Es decir, cada individuo se constituye por varios “yoes” que dan lugar a un conjunto de voces.

⁹ Lingüista, profesor y crítico marxista ruso. Educado en la Universidad de San Petersburgo, trabajó en el Instituto de Historia de Leningrado antes de asumir un puesto profesoral en el Instituto Pedagógico de Mordova en Saransk a partir de 1936. Al devenirse en Instituto en Universidad en 1957, Bajtín fue nombrado Rector de Literatura Rusa y Literatura Mundial, puesto que ocupó hasta jubilarse en 1961.

No resulta extraño que se considere como la gran aportación epistemológica de Bajtín “el enorme salto cualitativo del pensamiento *dialéctico* (binario y disyuntivo) al pensamiento *dialógico* (relacional y conjuntivo) [Zavala 1991:192].

A lo largo de su trayectoria Mijaíl Bajtín (1895-1975) pone de manifiesto la evolución que sufre su pensamiento desde la publicación de su primer artículo (1919) hasta sus últimos apuntes (1974). De este modo, “su pensamiento evolucionó del neokantismo (entre 1918 y 1924) al interés por el freudismo, el marxismo, el formalismo, la lingüística y la fisiología (entre 1925 y 1929) y de ahí a la poética histórica de la novela (de 1930 a 1960) para retornar a la metafísica desde la perspectiva de la teoría social y la filosofía del lenguaje (de 1960 hasta su muerte en 1975)” [Zavala 1991:192].

A decir de Zavala (1991), muchos de los conceptos empleados por Bajtín¹⁰, - dialogismo, heteroglosia, polifonía, intertextualidad-, están permeados por la idea de *simultaneidad*. “Por ello, el concepto de identidad en Bajtín es entendido no en términos de “lo mismo que” ni sólo en términos de “diferente a” sino como “simultáneo con” (Zavala 1991:193).

Según Reynoso (1998), para Bajtín no existían las palabras neutras, privadas o monológicas ya que invariablemente toda frase conlleva una carga de intenciones y acentos. Fue por ello, que Bajtín se encauzó en esclarecer una serie de concepciones que le permitieran explicar la importancia de la interacción lingüística y el contexto en el que surge.

Por ello, no resulta extraño, que principalmente en los Estados Unidos, la influencia de Bajtín se haga notar en la caracterización de los estilos de escritura etnográfica. De modo tal que, “las ideas de Bajtín están en la base misma del análisis y el cuestionamiento de la autoría (o autoridad) etnográfica por parte de James Clifford y sus seguidores [...] de la dialógica de Tedlock y de la polifonía y la heteroglosia proclamada por los etnógrafos experimentales...” (Reynoso 1998:26)

¹⁰ Existen numerosas obras de Bajtín entre libros y artículos, algunos de ellos traducidos al español. Cabe señalar que por razones políticas algunos de sus escritos se publicaron en colaboración con el Círculo de Bajtín y otros firmados por Vladimir Voloshinov. Aunque Reynoso (1998) señala al respecto que esto corre como un rumor que ha sido debatido por soviólogos bastante informados.

Algunas de esas obras son: Teoría y estética de la novela. Madrid, Taurus, 1989. Estética de la creación verbal. México, siglo XXI, 1982. Problemas de la estética de Dostoievski México, FCE. 1986. [Esta obra me interesa de manera particular porque incluye algunas palabras sobre la obra de Bajtín y aborda algunos conceptos como el de dialogismo y polifonía]. La cultura popular en la Edad media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rebeláis. Madrid, Alianza, 1987.

Otros textos que hacen referencia a la obra de Bajtín basados en fuentes primarias y que arrojan luz sobre la evolución del pensamiento de Bajtín y la autoría de sus trabajos: Holquist, Michael. Dialogism. Bakhtin and His World. Routledge, New York, 1990. Holquist y Katherina Clark. Mikhail Bakhtin. Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 1984. otro trabajo que da a conocer las ideas de Bajtín y la propia interpretación de la autora con respecto a la intertextualidad es el de Kristeva, Julia. “La palabra, el diálogo y la novela”, en Semiótica, vol. 1, Espiral-Fundamentos, Madrid, 1978, pp.187-226.

Otro de los trabajos que sistematiza algunos conceptos teóricos de Bajtín aplicados a estudios de los cuentos de Borges es el de Pérez Alberto. Poética de la prosa de Jorge Luis Borges. Hacia una crítica bakhtiniana de la literatura. Biblioteca Romántica Hispánica, serie de estudios y Ensayos, Gredos, núm. 353, Madrid, 1986.

Finalmente el que es considerado el primer estudio extenso y sistemático sobre el tema de la polifonía textual. Es el de Reyes Graciela. Polifonía textual. La citación en el relato literario. Biblioteca Romántica Hispánica, serie Estudios y Ensayos, Gredos, núm. 340, Madrid, 1984. 290 pp. Un último artículo que argumenta a favor de la pertinencia de las categorías de polifonía. Rodríguez M., Emir, “Carnaval/Antropofagia/Parodia”, en: Revista Iberoamericana, núms. 108-109, 1979, pp. 410-412.

Intentar romper con el carácter monológico del discurso, abre paso al reconocimiento de la diversidad de voces, la multiplicidad de perspectivas, la simultaneidad, la intencionalidad y la no neutralidad del discurso.

Al reconocer que no existen los discursos neutros y sin intencionalidad, se reconoce a su vez la *implicación* del sujeto detrás de sus palabras.

Precisamente, en lo que respecta a la cuestión de la *implicación*, asumo el análisis antropológico del sentimiento del cual parte Agnes Heller¹¹.

Es decir, para esta autora, “sentir significa estar implicado en algo”. Y ese algo puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento u otra implicación.

Para Heller, no puede haber pensamiento, sin sentimiento. “Sin implicación (intencionalidad del ego) nuestra consciencia sería <<refleja>>. Pero una consciencia refleja es una consciencia no humana, no funcional” [Heller 1999:55].

Por lo tanto, el sentimiento es también información, porque a decir de Heller, todo sentimiento es expresión y toda expresión es la vez información. De este modo, “estar implicado en algo, es decir, sentir, no es meramente una experiencia subjetiva, sino también una expresión. El sentimiento se expresa directamente en la mímica, en gestos, en elementos fonéticos (por ejemplo, ¡uf!, ¡mmm!), en inflexiones, en tipos de reacción, en acción, en comportamiento en general” [Heller 1999:70].

En este sentido, no debe resultar extraño que al leer los testimonios de las familias que colaboraron en este proyecto continuamente se observen diversas situaciones en las que se pone en evidencia su grado de implicación. Un ejemplo de ello, es cuando las generaciones adultas se refieren con cierta nostalgia a los cambios que ha representado para ellos vivir una etapa de transición que responde a las demandas de la modernidad, o bien, cuando algunas familias de

¹¹ En este documento no intento presentar un estudio exhaustivo de la teoría de los sentimientos sugerida por la autora, ni pretendo analizar el material a la luz de las diversas tipologías establecidas. No obstante, para todo aquel interesado en profundizar sobre el tema, vale la pena revisar su clasificación de los sentimientos desde un punto de vista antropológico, los cuales divide en: sentimientos impulsivos, afectos, sentimientos orientativos, emociones en sentido estricto, sentimientos de carácter y personalidad y predisposiciones emocionales.

migrantes extrañan, los espacios, las personas y las dinámicas de interacción cotidianas propias de sus lugares de origen.

Cabe aclarar, que a decir de Heller, la implicación puede adquirir varias modalidades según sea el caso. Así, podrá ser positiva, negativa, directa, indirecta, activa o reactiva, pero lo más importante a señalar, es que en la mayoría de los casos intervienen una combinación de factores.

Por ejemplo, la implicación será positiva y directa si la situación o problema al que se refiere, me excita e interesa de manera notable. Y podrá ser negativa y directa, cuando simplemente no me interesa y existe un gran rechazo. Del mismo modo, se puede hablar de una implicación positiva indirecta cuando estoy implicado en llevar a cabo algo, pero sólo a cambio de otra cosa, como ganar una competencia, recibir un premio o reconocimiento, etcétera. Y finalmente es posible hablar de una implicación reactiva cuando ese algo, suscita en mi persona una reacción.

Una muestra de implicación de tipo positiva es el caso de un abuelo, que desde niño se percató que en su familia resultaba especialmente importante ser representantes del pueblo para defender las tierras, tradiciones y derechos del pueblo. Fue esa reflexión la que lo condujo a continuar con la tradición familiar de representar al pueblo ejerciendo diversos cargos de representación, como fiscal de la iglesia, tesorero del Comisariado ejidal y Comisariado ejidal.

En todos los casos, es posible observar la implicación de los sujetos, las modalidades variaran y en algunos asuntos podrá parecer que no hay tal implicación, sin embargo como señala Heller, “el límite inferior de la implicación es cero: soy indiferente, la cosa o el acontecimiento de que se trate no tiene significado para mí, es decir, <<no lo siento>>. Ese límite; como veremos, nunca puede alcanzarse totalmente” [Heller 1999:17]. Es decir, de alguna manera la implicación se hará presente incluso llegando a los límites superiores. Si se quisiera hacer referencia al límite superior de una implicación, entonces se estaría aludiendo a un límite meramente de tipo orgánico, en cuyo caso extremo se puede llegar a perecer de rabia o de dolor.

Es preciso hacer notar que “la implicación puede afectar a sólo parte de la personalidad o a toda ella, puede ser momentánea o continuada, intensiva o extensiva, profunda o superficial, estable o en expansión, orientada hacia el pasado, el presente o el futuro. [...] en la práctica, cada implicación incluye una combinación de varios de esos aspectos” [Heller 1999:20]. Es en este sentido que según Heller se puede hablar de *emociones polifónicas*, cuando hay una implicación que adquiere muchas formas. Esto significa que es posible estar implicado en algo, con amor, ansia de seguridad y miedo a la vez.

Precisamente cuando la implicación es a tal grado profunda e intensiva es cuando toda la personalidad del sujeto está absorbida por determinado suceso o vivencia. Tal aseveración puede ser observada en el tipo de implicación que estableció el alumno Toño con la taza de té que perteneció a su bisabuela. (Cfr. Capítulo 2).

A decir de Heller:

...el sentimiento no sólo selecciona lo que es <<importante para nosotros>> en la percepción, sino que tiene también un segundo sistema de selección. De entre las percepciones almacenadas a corto plazo la memoria <<rechaza>> las que son insignificantes [...] y transfiere a la memoria a largo plazo aquellas en que estamos implicados. [...] Esta es una de las más relevantes funciones hemostáticas del sentimiento: ser capaz de olvidar es tan importante como recordar [Heller 1999:58].

Es decir, cuando existe algo a nivel de <<lo no consciente>> se hace presente a nivel de <<lo consciente>> por la implicación que hay en ello. En ocasiones no deseamos recordar algún suceso y esto es precisamente porque estamos implicados en no evocarlo. Para Heller, cada quién decide que evocar según su propia implicación.

Precisamente al momento que las familias decidieron hablar de su propia historia familiar, existieron sucesos que fueron mencionados superficialmente, o incluso no se mencionaron, porque estaban implicados en no evocarlos. No obstante, dentro de la antropología se sabe que todo silencio también reporta información valiosa.

Hasta aquí un recorrido, de por qué la necesidad de propiciar la elaboración de producciones basadas en la co-autoría y otorgar a los propios autores el reconocimiento de su labor. Vale la pena cederles la voz y acceder a los testimonios de primera fuente que reflejan de manera fidedigna no sólo la multiplicidad de voces que hablan a través de ellos, sino también propicia el reconocimiento del papel que juega la implicación en la narración de su historia familiar.

1.3 Las historias familiares como vía para la comprensión de fenómenos sociales amplios.

En la actualidad la etnografía se encuentra en la búsqueda de nuevas posibilidades que le permitan explicar los hechos sociales y educativos, en la que las nuevas formas de escribir los textos etnográficos difieran de las formas tradicionales. Al respecto, Calvo Beatriz (1998) sugiere una forma emergente de hacer investigación etnográfica caracterizada por la construcción del conocimiento a partir de la descripción analítica, en la cual, “el permanente ejercicio de interpretación y elaboración teórica y conceptual de los datos empíricos, es precisamente lo que da sentido a esta nueva manera de hacer etnografía”. (Calvo 1998:528)

A decir de Calvo (1998), esta modalidad de hacer etnografía se verá reflejada también en el contenido, las formas y estilos de elaborar el texto etnográfico. Es decir, bajo un enfoque no tradicional de etnografía, los textos se caracterizan por producir descripciones analíticas y auto reflexivas. Alejándose de las amplias descripciones que pudieran caer en lo anecdótico.

Sin embargo, desde tal perspectiva, el aspecto que de manera especial me interesa es aquel que manifiesta gran preocupación por vincular lo concreto e inmediato con aquello que resulta mediato y más amplio. El cuál agrupa su interés en la forma en cómo los procesos locales se engarzan a procesos relativos a un sistema social mayor. A decir de Calvo (1998), desde este enfoque se pone énfasis en considerar las dimensiones de “lo histórico, material y político de los acontecimientos, la autonomía y dependencia de los procesos locales con respecto a los estructurales y socialmente mayores. (Calvo 1998:530).

A través de una de sus investigaciones, la autora expone un ejemplo¹² de cómo pueden ser abordados algunos estudios de manera directa, en su “hoy-aquí”. Para ella, el “hoy-aquí”, “lejos de ser interpretado como momento estático, es

¹² La investigación a que hago referencia se caracteriza por recuperar las palabras de niños y niñas que estudiaron en una escuela primaria pública de la periferia de Cd. Juárez Chihuahua durante el ciclo escolar 1992-1993.

un proceso histórico en el que el tiempo y espacio se construyen a partir de la realidad inmediata” (Calvo 2004:2).

El aspecto que me importa resaltar de esta investigación y enfoque, es que a partir de él, se puede evidenciar que las vidas narradas por estos pequeños no sólo se constriñen a sus microhistorias, sino que en ellas, también se expresan historias coyunturales y estructurales. Con ello quiero señalar que de manera especial me interesa que las historias familiares que aquí expresan mis colaboradores, no deben ser vistas como sólo experiencias individuales factibles de ser enmarcadas en el ámbito de lo anecdótico, sino que a través de ese tipo de testimonios se puede recurrir al reconocimiento de eventos de tipo coyuntural y estructural, como será visto más adelante.

Precisamente, la pertinencia de la perspectiva del “hoy-aquí” también se hace evidente en otra investigación de la misma autora con el estudio de la historia de vida de Marina, maestra de educación básica del subsistema federalizado en Chihuahua.

Para su autora, a través de la historia de Marina fue posible observar “cómo las vidas personales y familiares de las maestras y maestros se van tejiendo con prácticas de trabajo y con procesos políticos, dentro de complejas estructuras y complicados sistemas de relaciones sociales” (Calvo 2003:123) que sin duda evidencian la utilidad de una sola historia de vida para llegar a conocer procesos estructurales y coyunturales.

Mas adelante intentaré mostrar cómo a través de las narraciones de la historia familiar producidas por mis colaboradores, lo que para algunos podría ser incluido en el ámbito de la contingencia da lugar a la expresión de procesos históricos estructuralmente anclados. Sin embargo, me interesa abrir un paréntesis para realizar un recorrido necesario por la manera en que algunos especialistas han apoyado sus investigaciones tanto en una o múltiples historias de vida o historias familiares. Precisamente son aportaciones que permiten reflexionar sobre la viabilidad de mi incursión en este campo.

Sobre cómo acercarse al estudio de las historias de vida y la validez del método se ha escrito bastante. Desde orígenes disciplinarios diversos como la

Sociología, (Blumer 1939, Angell 1945, Becker 1966, Denzin 1970), la Antropología (Kluckhohn 1945¹³, Dampierre 1975, Langness 1965¹⁴, Mandelbaum 1973, Nash 1976), la Historia social (Thompson, Bertaux-Wiame), la psicología social (Hankinss), la psicohistoria (Elder 1993), la filosofía (Marín Ibáñez 1996) y la literatura (Romera Castillo 1996). Y desde múltiples enfoques teórico-metodológicos (estructuralismo) Bertaux, (hermenéutica) Kohli, (interaccionismo simbólico) Denzin, (neomaterialismo) Wallerstein y (marxismo) Ferrarotti entre otros, así como desde diversas temáticas, la recuperación de historias de vida ha resultado de gran relevancia, sobre todo el campo de las ciencias sociales. [Cfr: Bertaux 1993b]

Algunos investigadores han elegido concentrarse en <<estructuras y procesos objetivos>> estudios de ciclo de vida y ciclo de vida familiar (Cuisinier 1977, Hareven 1978, Balán y Jelín 1980, Thompson 1980; Elegöet 1980), otros lo han hecho en [estructuras y procesos subjetivos] es decir, centran su atención en fenómenos simbólicos con una tendencia a diferenciar las formas y estructuras particulares del nivel sociosimbólico (Burgos 1979, Kohli 1981, Catani 1981). [Cfr: Bertaux 1993b]

Si bien es cierto, como señala Bertaux, lo socioestructural (modos de vida) y lo sociosimbólico (representaciones, lo vivido, valores, actitudes) no operan de la misma manera, ambos niveles son caras de una misma realidad social. Y “Todo estudio en profundidad de un conjunto de relaciones sociales ha de considerarlos simultáneamente” (Bertaux 1993b:155). A decir de Bertaux un ejemplo de lo anterior es cuando Denzin (1977) comenzó a estudiar el consumo de alcohol en los bares, desde la interacción simbólica y terminó investigando sobre las estructuras de producción de los alcoholes. Mientras que él (1983), partió de una investigación sobre relaciones de producción del pan, dando paso a una indagación sobre los valores y proyectos de vida de quienes lo fabricaban.

Por otro lado, hay investigaciones que se basan en un solo relato de vida (Catani 1980, Calvo 2003), varios relatos pero aislados unos de otros (Thompson

¹³ (1945) The use of personal documents in anthropology.

¹⁴ (1965) The life history in anthropological science.

1977), numerosos relatos recogidos en un mismo medio (Bertaux, Elegöet) y relatos cruzados en el grupo familiar (Lewis 1961, Nash 1976) [Cfr: Bertaux 1993b].

Así mismo, hay investigadores que se interesan de manera especial por presentar una distinción en cuanto a la terminología más adecuada.

De este modo, el sociólogo (Denzin 1970) propone la necesidad de hacer una distinción entre *Life history* y *Life story*. Sugiere que el primer término sea reservado “para estudios de casos que se refieren a una persona determinada y comprenden no sólo su propio relato de vida sino también todo tipo de documentos de carácter personal”, mientras que en el segundo caso se refiere a “la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido” (Bertaux 1993b: 151)

Al respecto, el antropólogo (Lewis L. Langness 1965) “confirma que los primeros antropólogos que utilizaron el término *Life history* pretendían designar con él todo lo que habían podido saber de una persona, sea a través de ella directamente, sea interrogando a los demás miembros de la comunidad”. (Bertaux 1993b:152)

A su vez, Marsal Juan F, (1974) presenta una clasificación de documentos personales los cuales divide en función del público al que están destinados y la disciplina a la que pertenecen –siguiendo a Kluckhohn-. Por el propósito de sus autores, -autobiográficos, biogramas¹⁵ e historias de vida- según Theodore Abel. Y finalmente por la forma de los documentos – cuestionarios, informes verbales, diarios- según Gordon W. Allport.

De igual manera, Dionisio del Río Sadornil (1996) incorpora algunas precisiones de carácter terminológico en cuanto a la autobiografía, la biografía y la historia de vida. Así mismo expone los tres tipos de historia de vida, el relato único, los relatos cruzados y los relatos biográficos paralelos, siguiendo a Pujadas Muñoz. Al respecto me interesa recuperar la precisión que establece con respecto a los relatos cruzados que consisten en “la realización de relatos biográficos o

¹⁵ “son historias de vidas contadas por personas que son miembros de un determinado grupo social, escritas en cumplimiento a directivas específicas en cuanto a contenido y forma y con el fin de obtener datos en masa” (Marsal 1974:48).

historias de vida cruzadas de varias personas de un mismo entorno [...] para explicar a <<varias voces>> una misma historia. Es por tanto un sistema polifónico¹⁶ como metafóricamente lo denominan algunos autores” (del Río 1996:158).

Otros aportes son los que provienen de disciplinas como la literatura y la filosofía, precisamente el ámbito literario es un espacio en el cual las historias de vida han alcanzado gran éxito y difusión.

Así, desde la literatura Romera Castillo José (1996) presenta una distinción entre las características de documentos autobiográficos, entre los cuales se pueden distinguir la autobiografía, las memorias, los diarios, los epistolarios, los autorretratos, las novelas autobiográficas, los poemarios autobiográficos, los ensayos autobiográficos, las autobiografías dialogadas, los encuentros, los retratos y las crónicas.

Por su parte, Marín Ibáñez Ricardo (1996), aborda el tema desde el punto de vista filosófico, aunque reconoce que el ámbito más caudaloso es el literario. De hecho la autobiografía como método filosófico ha sido menos estudiada. Él autor, establece las condiciones que debe poseer la autobiografía para poder ser considerada como método filosófico, entre las que destaca, haber sido realizada por los filósofos, que sirva para interpretar las ideas del filósofo y las de su época y que sea sintomática de una época en la historia del pensamiento. Finalmente presenta un análisis pormenorizado de Las confesiones de San. Agustín, Las confesiones de J.J. Rosseau y el Diario metafísico de Gabriel Marcel.

En otro sentido, y desde una metodología interpretativa, Martín Kohli 1993, define los documentos biográficos (diarios, cartas, etc.,) como textos “que representan la participación del autor en una situación social específica y su concepción personal de esta situación”. [Cfr. Szczepanski 1962:556]. El autor ve en la autobiografía “no sólo el modelo metodológico para la comprensión (hermenéutica) de las vidas individuales, sino también la vía privilegiada para la realidad histórica o social” (Kohli 1993:176). De este modo, construir una historia

¹⁶ Ejemplos de obras polifónicas son la de Thomas y Znanieki (1958) *The Polish Peasant in Europe and América* y la de Oscar Lewis (1971) *Los hijos de Sánchez*, obra polifónica a cinco voces.

de vida el individuo puede representar aspectos del pasado que resultan relevantes para la situación presente.

A su vez, Nicole Gagnon 1993 recurre a la recolección de relatos de vida para comprender las transformaciones culturales del Québec contemporáneo desde la noción de lo vivido. La lectura de cada relato se realizó en función de las significaciones adquiridas en la experiencia biográfica. Por ello, “Más que buscar en ellos los síntomas de procesos macrosociales identificados a priori”, fueron abordados “uno por uno intentando descifrar su mensaje singular y captar la significación sociológica de este” (Gagnon 1993:191)

Desde la psicohistoria, Glen Elder 1993, muestra la perspectiva de la trayectoria vital en el contexto histórico, basado en la idea de que socialización y envejecimiento son fenómenos que duran toda la vida. A partir de la exposición de algunos de los temas y perspectivas que definen la estructura social y la personalidad como campo de investigación, hace referencia a que el análisis de modelos de vida tanto en los niveles macro, como el individual, permite una aproximación a las interrelaciones entre el cambio histórico, la infancia y funcionamiento psicológico en la madurez. Para él: “Los tipos de personalidad, las actitudes y conceptos en torno a roles, y las formas de recordar el pasado suponen una visión sugestiva de cómo una generación ha abordado el cambio histórico en la estructura social, en la personalidad y en su relación” (Elder 1993:215).

Por otra parte, ante la idea desarrollada en sociología por tratar de distinguir las historias de vida de los estudios estadísticos, Balán, Browning, Jelin y Litzer (1974) sostienen que aún en estudios de orientación estadística resulta obvia la necesidad de contar con información biográfica. Los autores, intentan fomentar el uso de los datos de las historias vitales, a través de una investigación que fue realizada en Monterrey entre 1965 y 1967. Con esta experiencia, consideran que si se registran y manipulan en forma indicada, las historias de vida ofrecen mucho a aquellos investigadores interesados tanto en procesos como estructuras, además de que están convencidos de que es posible recoger historias de vida confiables.

Para Daniel Bertaux 1993a recoger historias de vida no sólo representa una mera práctica empírica, ya que a su vez permite una redefinición de la práctica sociológica. Es por ello que intenta mostrar que existe otra vía para esta práctica, otro camino para hacer observaciones, analizar y escribir; ese camino lo son las historias de vida, a través de las cuales se pueden observar relaciones socioestructurales. Sostiene que el problema de los estudios de historias de vida por sí mismos, tienen una carencia, esto es, que no estudian relaciones sociales. Para él, cada historia de vida debería servir a la comprensión de relaciones sociales.

Howard S. Becker (1974), parece compartir parte de esta idea al señalar que la historia de vida no representa el simple acopio de datos sociológicos, no es una autobiografía convencional, ni tampoco pertenece al género novelístico. “La diferencia entre estas formas reside tanto en la perspectiva desde la cual se encara la obra como en los métodos utilizados” (Becker 1974:27).

Por su parte, Norman K. Denzin, en su ensayo “El estudio interaccionista de la organización social: una nota metodológica”, expone el uso que hace de la historia de vida, en un estudio de caso en la industria americana de licores, a través de entrevistas llevadas a cabo en el verano de 1975 en colaboración con Patricia Clough y Sidney J. Kronus. El estudio revela como la amplia gama de individuos que participan en las actividades colectivas de la industria poseen una historia particular y establecen relaciones sociales diferentes alrededor de la industria. Así, estos diversos participantes “proporcionan retratos o imágenes fragmentarias de los mundos sociales de la industria americana del licor”. Para él, “un estudio de caso siempre pretende moverse de lo particular a lo general” (Denzin 1993:48).

En el caso de Paúl Thompson, él considera que a través de su obra *The Edwardians*, puede mostrar “...cómo los testimonios vitales y directos de las entrevistas ayudan a construir una historia social fiable del pasado cercano, y cómo algunos temas, sobre todo el de la familia, no se pueden abordar con rigor sin ellos” Así, a través de la presentación de 14 relatos yuxtapuestos de historias de vida de genuinas familias eduardianas, afirma que: “...a la vez que se ilustra la estructura social se muestra, a través de la peculiaridad distintiva, la singularidad y

representatividad de cada caso, la heterogeneidad de la realidad...” (Thompson 1993: 68).

Finalmente, es a principios de los 50 cuando Franco Ferrarotti comienza su recopilación de datos biográficos. Es precisamente en la obra “Vite di Baraccati” 1976 donde inicia una importante crítica a Oscar Lewis ya que se interesa en particular por el estudio del *grupo primario* desde una perspectiva particular. Para Ferrarotti son los grupos primarios (familias, grupos de iguales, compañeros de clase, compañeros de trabajo) “participes de la dimensión psicológica de los miembros que lo constituyen y de la dimensión estructural de un sistema social”. De este modo, “el grupo primario, se revela a sí mismo como una mediación fundamental entre lo social y lo individual” (Ferrarotti 1993a:126). Así, Ferrarotti propone sustituir la biografía individual por la del grupo primario, aunque al dejar de lado al individuo por el grupo, no se eliminan todas las dificultades, si se les reduce de manera significativa. Por ello “El uso de las biografías de grupos primarios [...] Nos permite situarnos inmediatamente no en el nivel de un individuo en una situación dada [...] sino más bien en el nivel inmediatamente social del grupo primario” (Ferrarotti 1993a:127). Si bien el método biográfico ha estado orientado mayormente hacia el individuo, este autor considera que con los grupos primarios es posible situarse de inmediato en el ámbito de lo social. Porque la verdadera unidad de lo social se encuentra en este grupo. Finalmente, las biografías son para él “la materia esencial para una historia que llega de abajo” (Ferrarotti 1993b:130).

Hasta el momento me parece importante señalar que son algunas contribuciones elaboradas desde la antropología las que me permiten delimitar mi intervención. Muestra de ello son las siguientes discusiones:

En una revisión del trabajo de historias de vida desde la antropología, Françoise Morin considera que lo que hace Fanch Elegöet, en su estudio de las prácticas sociales de campesinado bretón desde principios del siglo XX a los años 60, es que “al dar la palabra a los <<silenciosos de la historia>>, rechaza imponerles una problemática, pues la perspectiva biográfica [...] no se trata de hacer entrar su objeto, en categorías externas” (Morin 1993:83). De este modo,

ver la visión interna de lo social, más no una visión impuesta, es a decir de él, propio de los antropólogos.

Al tratar de indagar en sus antecedentes señala que durante todo el siglo XIX, se hace muy popular en Estados Unidos la literatura de tipo biográfico, pero en 1926, inicia la verdadera utilización por antropólogos de la perspectiva biográfica con la publicación de *Crashing Thunder*, de Paul Rodín. Explica que el valor del libro de Rodín, es que utiliza la biografía no para construir una *experiencia individual*, sino para mostrar cómo reacciona un individuo ante las normas culturales que le impone su sociedad.

Con el desarrollo de la escuela Cultura y Personalidad se había podido creer que la historia de vida iba a tener gran éxito, pero resultó lo contrario, fue dejada de lado por los antropólogos americanos.

Tras la segunda guerra mundial, este instrumento metodológico ligado a una visión estática y primitiva de las sociedades parece inadecuado para estudiar sociedades occidentalizadas y estratificadas.

Así, Mintz y Lewis, innovan su procedimiento metodológico y su relación con el campo, trabajando en sociedades que el antropólogo tenía la costumbre de ignorar. Mintz, estudia la sociedad moderna y compleja del caribe y Lewis la vida de una familia proletaria de la ciudad de México utilizando por primera vez en antropología biografías cruzadas. No obstante la obra de Mintz le parece más importante a Morín porque informa los motivos que lo llevaron a emprender las historias de vida y porque aporta el análisis de las informaciones biográficas a la luz del contexto socioeconómico de su grupo social.

Por el lado de los antropólogos franceses Marcel Mauss, al preguntarse por los métodos que existen para estudiar los sistemas de educación indica que hay un método de inventario: La colección de autobiografías [Cfr. Morín 1993:92]

Desde la antropología, L.L. Langness presenta una serie de discusiones sobre la historia de vida y sus fines, usos potenciales y los problemas que derivan del análisis e interpretación. Señala que los problemas contemporáneos de interés para los antropólogos sugieren una mayor utilidad del uso de las historias de vida en comparación con otros métodos inadecuados como los test psicológicos, entre

otros. De sus aportaciones me interesa recuperar un aspecto: el primero, es que “Una biografía, especialmente si se ha recogido de una manera no dirigida [...] no necesita constreñirse dentro de los límites de categorías impuestas desde afuera; es probablemente el mejor modo de captar la estructura cultural conforme es percibida y sentida por la gente” (Langness 1974:155). Precisamente mi incursión intenta que la recuperación de historias de vida se realice de esta forma, no dirigida.

Por otro lado, la antropóloga June Nash (1974) observa como los movimientos sociales que tuvieron lugar en Bolivia en las décadas de los años 50 y 60 se ven reflejados en la vida de las personas que participaron en ellos. La autora se aproxima a su análisis desde la autobiografía o la “biografía familiar”. Considera que “A través de los ojos de los miembros de la familia, que difieren en edad y sexo, es posible apreciar el impacto diferencial de los acontecimientos en el individuo y cómo los mismos influyeron en él o ella para que actuara” (Nash 1974:194). Nash recurre a la familia de Juan, la cual forma parte de un microcosmos de la clase trabajadora en una sociedad minera y recoge información autobiográfica de Juan, su esposa María y su hijo mayor. De manera especial el trabajo de esta antropóloga arroja sugerencias importantes al proyecto que aquí presento, sobretodo por la perspectiva polifónica o a varias voces de la que hace uso en el estudio de la biografía familiar en dos generaciones.

En el campo de la educación, sobretodo la educación para adultos la recuperación de historias de vida también ha resultado significativa.

López y Barajas Zayas (1996) proponen una metodología de intervención para la formación de adultos por medio de las historias de vida. Ellos consideran que tanto la familia como la escuela son contextos que influyen de forma decisiva en los dinamismos vitales y psicológicos. Observan en la biografía educativa “un procedimiento metodológico para la formación, ya que permite conocer y favorecer los procesos de aprendizaje a través de los cuales las personas adquieren sus saberes” (López 1996:21). En este sentido, los relatos biográficos ponen de manifiesto los procesos por medio de los cuales se configura el saber en situaciones concretas.

Requejo Osorio y Cortizas Carmen señalan que en el campo de la educación para adultos el uso de las historias de vida tiene un desarrollo importante como método de trabajo. Una distinción importante es que en este tipo de educación se propone el nombre de *relatos de formación*. De tal manera que “La historia de vida generada es el proceso a través del cual los adultos se forman. No es por tanto una simple autobiografía, sino que aquí, el investigador demanda a su interlocutor <<reconstruir>> su vida en una <<dirección>> que considera determinante: la educativa. <<El relato de formación>> termina así convirtiéndose en <<biografía educativa>>...” (Requejo 1996:37). Cabe señalar que son historias de vida contadas por adultos y discutidas entre adultos.

Medina Rivilla Antonio (1996) destaca la función de la <<autobiografía crítico-comprendida>>, la cual implica situar a cada educador como autor narrativo de su propia línea profesional, así desde esta perspectiva se contribuye a presentar aportes importantes en la comprensión de la vida de los docentes y en el mejoramiento de su práctica profesional.

Aznar Minguet Pilar (1996) propone el uso de la autobiografía como técnica facilitadora de la comunicación intergeneracional en la familia. La autora considera que el incremento de adultos mayores en la unidad familiar ha dado lugar al fenómeno denominado “sándwich generacional”, el cual afecta las relaciones familiares. Es entonces, que la autobiografía en el contexto familiar, representa un instrumento válido en la resolución de conflictos. Así la autobiografía permite comprender la complejidad de los modelos de vida de las personas de la tercera edad. “En el contexto familiar la autobiografía propicia que las experiencias pasadas ayuden al adulto a encararse con el presente y a tratar de comprender los tiempos modernos en los que viven ellos con sus hijos y sus nietos [...]” (Bamford 1994) en Aznar. Finalmente, en el contexto de la educación familiar la autobiografía guiada presenta potencial para facilitar la comunicación intergeneracional en el grupo familiar.

Por último, existen otras propuestas que sugieren la utilización de historias de vida o la historia oral en la enseñanza de la historia, sólo por mencionar algunas:

García López (1999), a partir de la reflexión de su investigación en el campo de la historia de la educación en las escuelas de primera enseñanza en el municipio de Toluca 1819-1863, considera que tanto la historia oral¹⁷, la literatura y el documento escrito pueden convertirse en elementos importantes en la enseñanza de la historia. De tal manera que sugiere algunos temas que podrían abordarse con proyectos que incorporen el uso de la historia oral sobre la familia, la localidad y la agricultura local.

La misma autora sugiere que:

Un estudio del grupo familiar tiene varias posibilidades, puede arrojar luz acerca de los procesos de migración, del grupo étnico al que pertenecen, de las continuidades y los cambios en relación a las ocupaciones que se han ejercido en las diferentes generaciones, de la manera en que las últimas crisis económicas han afectado la economía familiar, pero también puede dar cuenta de ciertos cambios en las costumbres, en los hábitos de higiene, de la alimentación o en la misma concepción de familia (García López 1999:119).

Por su parte Henry Pluckrose (1993) sostiene que “El aquí y el ahora es el lugar apropiado para que los niños pequeños comiencen el estudio de la historia, [...] dentro de la unidad familiar” (Pluckrose 1993:70). En este sentido, un enfoque que parte del presente permite que cada niño se encuentre en posibilidad de relacionar el pasado con su posición actual en el tiempo. Lo anterior, “no significa que haya que enseñar la historia en retroceso [...]. Se trata, de señalar que un modo de utilización de la historia es recurrir al aquí y al ahora para proporcionar algún significado a un estudio del pasado” (Pluckrose 1993:71)

Al respecto, Luz Elena Galván señala oportunamente que “es importante acercarse a la historia oral, sobre todo en las investigaciones de corte contemporáneo; la historia oral es parte importante de la metodología de la historia social: buscar nuevas fuentes, que no sean las oficiales y que nos lleven al conocimiento de la “otra historia” [Galván 2006:238].

¹⁷ En el ámbito de la historia oral e historias de vida es muy recomendable revisar los numerosos trabajos realizados por Jorge Aceves Lozano.

Por su parte, Aceves Lozano también enfatiza en que “la historia oral contemporánea se ha derivado de una práctica de investigación procedente de una rama de la historia, “la historia social”, que a su vez tenía enfoques particulares que promovían acercamientos a la historia contemporánea tratando de abordarla con nuevos aportes, tanto por la selección de los sujetos y objetos de la investigación como por los métodos y herramientas a utilizar”. [Aceves 2000:11].

En los siguientes capítulos se verá la importancia que adquirió acercarse a la historia oral en esta investigación. Donde los relatos y testimonios de las familias adquieren especial relevancia.

Precisamente, Luz Elena Galván plantea que “La corriente historiográfica de los Annales nos abre una nueva puerta para la enseñanza de la historia, debido a que nos permite nuevos acercamientos teóricos y metodológicos. [...] nos permite la posibilidad de realizar una historia donde se plantean nuevas preguntas y nuevos problemas en varias áreas del conocimiento, referentes a la relación entre el hombre y la sociedad. Surgen entonces nuevos temas y enfoques, debido al contacto de la historia con la antropología, la sociología, la economía, la pedagogía y la psicología, principalmente. Una de estas áreas de conocimiento es la *historia social*, con una característica propia de esta corriente historiográfica: el estudio de las masas en lugar de las elites. Se inician estudios sobre las mujeres, los niños, los negros, los indígenas, es decir, todos aquellos actores que habían sido olvidados por la historiografía positivista” (Galván 2006:229).

Justamente, la investigación que aquí expongo tiene sus bases en la historia social¹⁸, intentando dar voz a aquellos protagonistas de la historia que no han sido incluidos en la historia oficial, me refiero a los alumnos y sus familias. Así mismo, considero que el acercamiento metodológico aquí expuesto irrumpe con la manera tradicional de abordar la enseñanza de la historia.

Coincido con Chartier y Roche quienes señalan que “Para Marc Bloch y la primera generación de los *Annales*, la historia social es ante todo una atención

¹⁸ Al respecto acuño las consideraciones hechas por los iniciadores de la historia social, Marc Bloch y Georges Lefebvre, quienes a decir de Roger Chartier y Daniel Roche, definieron la historia social como “una historia que tiene por objeto los grupos sociales, sus estratificaciones y sus relaciones” (Le Goff ----:576).

aplicada a las interacciones entre los distintos niveles de la realidad histórica: el económico, el social, el cultural. No puede, pues, definirse como una sección al lado de otras, sino como una toma en consideración de la totalidad de los hechos que estructuran una sociedad”. Cfr. (Le Goff ----:578)

Como es sabido, la lucha contra la historia política no es algo reciente, ya que se ha venido planteando desde 1924 a 1939 con Febvre y Bloch. Historia política que en palabras de Jacques Le Goff es, “una historia-relato y una historia de acontecimientos, una historia del acontecer, teatro de apariencias que esconde el verdadero juego de la historia, que se desarrolla entre bastidores y entre las estructuras ocultas adonde hay que ir para descubrirlo, analizarlo y explicarlo” (Le Goff ----:268).

Sin duda alguna estos importantes debates han contribuido a que como señala Roger Chartier, “el campo tradicional de la historia social se haya visto enormemente ampliado, incluyendo desde ahora con todo derecho la observación de las cesuras culturales, entre campo y ciudad o pueblo y minoría, el análisis de las sociabilidades, religiosa, asociativa o festiva, el estudio, socialmente articulado, de los procesos educativos” (Le Goff ----:582).

De este modo, las implicaciones y alcances educativos de esta propuesta encuentran su fortaleza en la inclusión de aquellos actores sociales que anhelan ser considerados como protagonistas de la historia, los cuales son portadores de un conjunto de saberes con gran riqueza interpretativa.

Finalmente, considero que detrás de cualquier elección metodológica, todo etnógrafo se encontrará en la encrucijada que representan los múltiples dilemas de la representación etnográfica. Si bien, como señalan Marcus y Cushman, es una cuestión de elección estratégica, valdría la pena que cada vez más investigadores se aventuraran a la tarea de proponer un tipo de metodología en la que se propicie la producción colaborativa de aquellos con los que decide realizar sus trabajos a fin de lograr interesantes producciones de co-autoría que apoyen, entre otros asuntos, la gran tarea educativa.

Capítulo II

La historia de Tlalpan y algunos de sus protagonistas

2.1 Lo que cuenta la historia de Tlalpan

2.1.1 Tlalpan: Un recorrido por su pasado.

Para poder adentrarse en esta experiencia de investigación y estar en posibilidades de examinar a detalle la información arrojada durante este proceso, resulta fundamental hablar del lugar en que se gesta esta investigación y remitirnos, en la medida de lo posible, a la identificación de sus orígenes.

En este sentido, iniciaré haciendo referencia a su significado. Tlalpan proviene de la conjunción de los vocablos náhuatl Tlalli [tierra] y Pan [sobre] es decir, “sobre la tierra” aunque hay quienes lo traducen como “lugar de tierra firme”, “lugar encima de la tierra”, o “en la tierra firme”. Dicho nombre fue utilizado durante la época prehispánica hasta que se modificó con la conquista.

Al respecto, Hernández y Lau¹⁹ mencionan que su nombre indígena se cambió por el de San Agustín de las Cuevas. Perteneciendo a esta comarca las haciendas de Coapa y San Juan de Dios y los pueblos de San Andrés Totoltepec, San Isidro del Arenal, Santa Úrsula Tochico, Santo Tomás Ajusco, La Magdalena; San Lorenzo Huipulco, La Asunción, San Pedro Mártir, Ojo de Agua del Niño Jesús, San Marcos, San Pedro, La trinidad, Resurrección, Calvario y Xicalco. [Abreu 2000:14]

Justamente, San Agustín es el nombre que recibe en honor al santo patrono que se celebra el día 28 de agosto, mientras que el apellido “de las Cuevas” se debe a las cuevas que se formaron con la explosión del volcán Xitle.

¹⁹ Cita tomada del Bosquejo Histórico de Tlalpan que Regina Hernández y Ana Lau presentan en Ruiz Abreu et. al. Catálogo de documentos de la municipalidad de Tlalpan I. México, GDF/ Verdehalago. 2000. pág. 14.

Es sabido que muchas de esas cuevas están rodeadas de historias y leyendas de gran misterio para los tlalpenses, algunas de esas cuevas son conocidas como la cueva del diablo, jazmín, monja, Gallinazo, Aile, Tzoncuicuilco y Pedro negro.

Sin embargo, en lo que respecta al esclarecimiento del antiguo nombre de Tlalpan, Padilla Aguilar (1999) menciona que el nombre hispano-azteca más antiguo del lugar es el de San Agustín Atlitiaquipaque. Combinación de nombres hispano-mexicas que caracteriza a varios poblados de Tlalpan.²⁰

A decir de Blanca Pastor (1997), entre las zonas donde se dieron los más antiguos asentamientos humanos de Tlalpan se encuentran Cuicuilco, Ajusco y Topilejo. Para esta autora, fue en el año 700 antes de Cristo cuando un grupo Otomí fundó Cuicuilco una zona que posiblemente fue el escenario de la primer sociedad estratificada urbana de la cuenca de México. No obstante, su avance fue obstaculizado a consecuencia de la erupción del volcán Xitle en el año 100 antes de Cristo.

Se cree que fue hasta el siglo VII, cuando:

...siete tribus nahuatlecas llegaron a la orilla de los lagos de la cuenca y establecieron los grandes señoríos que caracterizaron al altiplano, el territorio de lo que ahora es Tlalpan fue ocupado por dos pueblos: un grupo de origen xochimilca que pobló Topilejo, y otro de tepanecas que, procedente de Coyoacán, fundó el actual San Miguel Ajusco y antes había formado el señorío de Azcapotzalco. La rivalidad permanente entre los pueblos nahuatlecas por extender sus dominios, condujo a que Tlalpan fuera más tarde dependiente del señorío de Xochimilco, y posteriormente del mexicana [Pastor 1997:4].

Otros especialistas en el tema, entre ellos Juárez Díaz (1998), señalan que los orígenes de Tlalpan datan de la época Prehispánica, en la que los Tepanecas integran el primer asentamiento humano. Si bien, no se logra establecer una fecha exacta acerca de su fundación, se considera que data, al menos, del año 200 antes de Cristo.

A decir de Padilla A. [1999], en los años 1000-600 antes de Cristo, Cuicuilco fue una aldea pequeña, en la que sus habitantes, los cuicuilcas, se encargaron de

²⁰ Muestra de ello son: San Miguel Xicalco, San Andrés Totoltepec, Santo Tomás Ajusco, etcétera.

construir terrazas en las que cultivaban, maíz, frijol, amaranto, chile y calabaza. Producción con la que llegaron a generar excedentes que les permitieron el intercambio con los pueblos limítrofes de las aguas del lago, adquiriendo así, peces, aves, tule y manufacturas. De esta manera ampliaron el comercio a zonas cercanas como Copilco, o regiones más lejanas como Ecatepec.

Según este autor, la hegemonía agrícola les permitió a los cuicuicas “segmentar su población en estratos sociales y generar una jerarquía religiosa”. A su vez, lograron erigir casas y templos sólidos, construyendo una ciudad “que obedecía a un cuidadoso diseño cuadrulado”.

De este modo, Cuiculco alcanza su apogeo unos 500 años antes de Cristo, en un territorio de 25 a 40 Km. cuadrados, una población de aproximadamente 20 mil habitantes y un importante y bello centro ceremonial dedicado a su principal deidad, Huehuetéotl, o “dios viejo”, igualmente conocido como Xiuhtecuhtli, señor de la turquesa.

Al igual que Padilla (1999), Pastor (1997), coincide en que el grupo que fundó Cuiculco practicó la agricultura como actividad predominante, así mismo los restos de diques que en la zona se han encontrado, permiten explicar que sus habitantes utilizaban el riego y el sistema de terrazas para sus cultivos.

Por lo anterior, se considera que la vida para los cuicuicas fue amable por mucho tiempo, hasta que repentinamente con la erupción del volcán Xitle, cambió su suerte ya que la lava sepultó Cuiculco haciéndolo desaparecer.²¹

Así mismo, se dice que el lento enfriamiento de la lava dio lugar a la formación de numerosas cavernas, y posteriormente, la abundante lluvia de la región contribuyó a la formación de nuevos cauces para estas corrientes de agua.

No es extraño que en varias zonas del Pedregal se originaran suficientes fuentes de agua y que los principales manantiales de Tlalpan se llegaran a ubicar en Santa Úrsula Xitla, Niño Jesús, las fuentes Brotantes y Peña Pobre entre otros.

²¹ Se cree que fue en el año 32 d.c. +- 60 años, según un informe científico del laboratorio Geocronométrico de la Universidad de Yale. Hans Lenz [1997], en Padilla A. [1999:27]

Padilla Aguilar señala que:

Con tales condiciones de humedad, Tlalpan volvió a ser centro productor agrícola. Además de maíz, frijol, calabaza y amaranto, la tierra producía frutos diversos, como aguacate, tejocote y capulín. ...los españoles enriquecieron la anterior gama de productos con nuevas frutas como chabacano, pera, manzana y duraznos, además de castaños. También trajeron ganado que pastaba libremente en algunos llanos sin cultivar o en el pedregal [Padilla A. 1999:35].

Por su parte, María Sabas Juárez señala que “en el siglo XII surgen los pueblos de Topilejo con habitantes originarios de Xochimilco y el pueblo de San Miguel Ajusco fundado por población de origen tepaneca”. En lo que respecta a Tlalpan, su fundación se remonta al 20 de noviembre de 1537. Y es en 1645, cuando adquiere el título de villa San Agustín de las Cuevas [Juárez 1998:70]. Precisamente, San Agustín de las Cuevas fue el nombre que adoptó Tlalpan debido a la creación de las cavernas formadas a partir de la erupción del volcán del Xitle.

A decir de Pastor (1997), fue en 1532 cuando al consumarse la Conquista e imponerse a los naturales de Tlalpan el primer tributo en especie y los trabajos personales, se les separa del señorío xochimilca de Tepecostic. Así Tlalpan queda supeditado administrativamente al corregimiento de Coyoacán, motivo que generó diversas controversias con Xochimilco.

La mayoría de los especialistas de la historia de Tlalpan coinciden en que Tlalpan fue un lugar de recreo para los habitantes de la ciudad de México, así como un lugar propicio para las visitas de importantes personajes, ya que había especial preferencia por construir suntuosas fincas y casas de campo. Por ello, no era extraño caminar por las calles y encontrarse con algún duque, conde, obispo, misionero o funcionario de la época Colonial. Justamente en el centro de Tlalpan existe la posibilidad de identificar la “Casa del Virrey de Mendoza” y la llamada “Casa de Santa Anna”²².

²² La Casa del Virrey de Mendoza es un “edificio que data del siglo XVII, se tienen noticias de que en este lugar estuvo la casa que en Tlalpan tuvo el primer Virrey de la Nueva España, Antonio de Mendoza. [...] Actualmente es un convento de monjas. [...] [Orozco Barbosa 1997:9]

En este sentido, Tlalpan también llegó a convertirse en lugar de paso, algunas explicaciones sugieren que se debió a que:

...nuestros antepasados mexicas transitaban por Tlalpan en su camino hacia los centros ceremoniales de Malinalco y Chalma, en el Estado de México, o Xochicalco, en el de Morelos, o a los centros de recreo, como Oaxtepec y Cocoyoc, antes de la conquista. Después San Agustín de las Cuevas fue punto obligado en el camino de México a Cuernavaca, Taxco y Acapulco durante la Colonia, la época Independiente, el II Imperio y la era porfirista [Padilla A. 1999:37].

Se sabe, que con la Constitución de 1824 y la división territorial en entidades federativas, San Agustín de las Cuevas pasa a formar parte del recién creado Estado de México.

No obstante, a decir de Padilla, al crearse el Estado de México en marzo de 1824 su primer capital es la ciudad de México. Sin embargo, para el 18 de noviembre del mismo año se promulgó la ley por la cual se creó el Distrito Federal. Lo anterior dio como resultado que la ciudad de México fungiera como capital Federal y como capital del Estado de México por algún tiempo.

Sin embargo, debido a las presiones por que la ciudad de México fuera exclusivamente la capital Federal, a principios de 1827, el Congreso del Estado de México decide iniciar la búsqueda de su propia capital escogiendo Tezcoco como primera instancia. No obstante, casi de inmediato eligen como capital a San Agustín de las Cuevas

De ese modo:

...en enero de 1827, se realizó la mudanza de archivos y muebles en canoas y fue ahí donde Lorenzo de Zavala prestó juramento como primer Gobernador. A instancia suya se decretó que los poderes se llevaran provisionalmente, en junio del mismo año, a San Agustín de las Cuevas; permanecieron en esa población hasta el 24 de junio de 1830, cuando se mudaron a Toluca, su lugar definitivo [Pastor 1997:7].

A decir de Pastor (1997), en los tres años en que San Agustín de las Cuevas fungió como capital del Estado de México, se desarrollan diversos

La Casa de Santa Anna es una “residencia campestre del siglo XVIII, de la que se afirma servía de alojamiento al Presidente Antonio López de Santa Anna, cuando venía a Tlalpan a las fiestas del Espíritu Santo, para jugar a los gallos. [...]. [Orozco Barbosa 1997:11]

acontecimientos de gran importancia. a) la villa adquiere el rango de Ciudad y recupera el antiguo nombre indígena de Tlalpan. b) es instalada la Casa de Moneda²³ del Estado de México para 1828, la cual es cerrada dos años después, debido a su incosteabilidad, c) se crea el museo y el Instituto Literario, el cual es el antecedente de la Universidad Autónoma del Estado de México, d) es colocado en la Parroquia²⁴ el reloj traído desde España para la Catedral, e) se crea la imprenta, entre otros.

Paralelamente a las fechas en que Tlalpan adquiere el título de Ciudad y recupera su nombre indígena, pueden ser rastreados los orígenes de la “Fama Montañesa”, la primera fábrica de tejidos a la cual se agregan las fábricas de papel Loreto y Peña pobre fusionadas en 1934. Se puede decir que en este momento da inicio el nacimiento de la industria en Tlalpan. A pesar de que a decir de Pastor (1997), en 1831, ya se tenían noticias de la existencia de una fábrica de puros y cigarros y un molino.

Fue el presidente Antonio López de Santa Anna, quien el 16 de febrero de 1854, amplió los límites del Distrito de México, actual Distrito Federal, hecho que dio lugar a que Tlalpan quedara dentro de su Jurisdicción. “Tlalpan pasa entonces a formar parte del Distrito como cabecera de la Prefectura del Sur; cuya demarcación incluía a Coyoacán, San Ángel y Xochimilco, y llegaba hasta el Peñón Viejo (Iztapalapa e Iztacalco)” [Pastor 1997:8].

No obstante, con la culminación de la Revolución de Ayutla, y la derrota y desconocimiento de Santa Anna hay un retorno de Tlalpan a la Jurisdicción del Estado de México. El Presidente interino Don Juan Álvarez se establece transitoriamente en Tlalpan fungiendo como capital federal aproximadamente 11 días.

Debido a las molestias e inconformidades que los pobladores de Tlalpan exteriorizaron, se decretó “el 25 de noviembre de 1855 la incorporación definitiva de Tlalpan al Distrito Federal” [Padilla 1999:44].

²³ Cuya ubicación se encontró en la esquina de Juárez y Moneda # 13., funcionó de 1828 a 1830 y más tarde fue utilizada como cuartel y cárcel. Ahora es la escuela secundaria # 29 Miguel Hidalgo y Costilla.

²⁴ La Parroquia San Agustín de las Cuevas, fundada por los dominicos en 1547 y elevada a la categoría de Parroquia en el año de 1647. El reloj traído desde España originalmente era para la Catedral de México, no obstante dado el retraso de su llegada se colocó en esta Parroquia en 1830 y funcionó hasta el año de 1932.

Sin embargo, a decir de Juárez D. [1998], con la reestructuración del Distrito Federal en 1861, Tlalpan formó parte de una de las cinco municipalidades, aunque para el año de 1899, nuevamente es prefectura.

Según la ley de Organización Política y Municipal del Distrito Federal, Tlalpan es nuevamente una de las trece municipalidades para el 23 de marzo de 1903, esto fue gracias a una ley expedida por el Presidente Porfirio Díaz.

Precisamente, fue durante el gobierno de Álvaro Obregón; el 28 de agosto de 1928, cuando se modifica el artículo 73 de la Constitución en la fracción VI y se suprime el municipio en el Distrito Federal.

Finalmente, al crearse las doce delegaciones del D.F., en ese mismo año, Tlalpan forma parte de ellas. Situación que no se vio modificada con la nueva división política propuesta en 1970 por el gobierno de Luis Echeverría Álvarez en la cual la ciudad queda dividida en dieciséis delegaciones.

2.1.2 Tlalpan: La Delegación Política.

Después de haber tenido una somera, aunque valiosa, aproximación a los orígenes de Tlalpan, que más adelante servirán como marco de referencia para comprender los términos en que fueron narradas las historias familiares por algunos tlalpenses, me interesa presentar a continuación algunos datos específicos sobre la ubicación geográfica del lugar y algunas de sus características más sobresalientes.

Es en la Ciudad de México donde se puede localizar la Delegación de Tlalpan. Dicha Delegación constituye aproximadamente el 20.3% del total de su territorio, característica que distingue como la delegación más grande, ya que cuenta con una superficie aproximada de 310 Km².

Su ubicación específica es al sur de la ciudad de México, colindando con delegaciones como Magdalena Contreras, Álvaro Obregón, Coyoacán, Xochimilco y Milpa Alta, y con los municipios de Huitzilac, Santiago Tianguistenco y Jalatlaco, correspondientes el primero al Estado de Morelos y los dos últimos al Estado de México.



Imagen tomada en:
<http://www.tlalpan.gob.mx/conoce/geografia/mapas.html>

En lo que respecta a su aspecto físico y natural, la mayor parte de la Delegación está conformada por un territorio rocoso a la vez que se caracteriza

por poseer diversos cerros y volcanes como el volcán del Xitle²⁵, volcán Tezoyo, volcán Pelado²⁶, el cerro de la Cruz del Marqués, el cerro Pico de Águila y Totoltépetl²⁷ entre otros.

Cabe señalar que las diferencias de altitud le confieren un clima variable, ya que en las zonas bajas se registran temperaturas medias, mientras que en las zonas altas la temperatura suele ser más baja.

De este modo, mientras en el Centro de Tlalpan puede apreciarse un amanecer con un clima ligeramente fresco, en el Pueblo de San Miguel Xicalco, se pueden observar los contrastes con el mismo amanecer cubierto de neblina y sumamente frío.

Por otro lado, el tipo de suelo de cenizas volcánicas lo hace un lugar propicio para el cultivo de productos como el maíz, frijol, haba, papa, higo, pera, durazno, ciruela, membrillo y chabacano, datos que más adelante se confirmarán en los testimonios de los alumnos y su respectiva familia.

En algunos lugares sigue predominando la floricultura con una importante producción de rosa, gladiola y clavel entre otras.

Así mismo, algunos de sus pobladores se dedican, aunque cada vez en menor medida, a la crianza de borregos, vacas, cerdos, gallinas y pollos.

Para lograr una mejor identificación de las diversas áreas que integran la Delegación de Tlalpan, existe una división delegacional por zonas que permite acceder a una estimable información.

Es por ello que la Delegación se encuentra dividida en cinco zonas, dependiendo de características de tipo socioeconómico: [Cfr. GDF 1996].

²⁵ Xitle o Xictle. Significa ombligo debido a la apariencia de su cráter. Su altura es de 3 195 metros snm. Hans Lenz. *San Ángel, nostalgia de cosas idas*. México, Porrúa, 1997, p. 26. en Padilla A. [1999:27].

²⁶ Con una altura de 3 620m snm. Hay versiones que afirman que su nombre náhuatl es el de Xinacatépetl. Es un volcán con cráter y escasa vegetación en su cima, lo que origina su nombre español. A su pie se encuentran las poblaciones de Parres, en Tlalpan, y de Fierro del Toro y tres Marías, en el estado de Morelos. [Padilla A. 1999:28]

²⁷ Cerro de los pájaros o de los guajolotes. De 2 300 m. snm, dio nombre al pueblo de San Andrés, junto al cual se encuentra. Según la tradición oral de San Andrés, el nombre del cerro de ese lugar es el de los pájaros. El nombre de los guajolotes lo habrían popularizado los aztecas para referirse a la población de San Andrés en términos burlones. Entre los antiguos, “guajolote” era sinónimo de tonto”. [Padilla A. 1999:27]

A continuación se presenta la información básica que le confiere peculiaridad a cada zona:

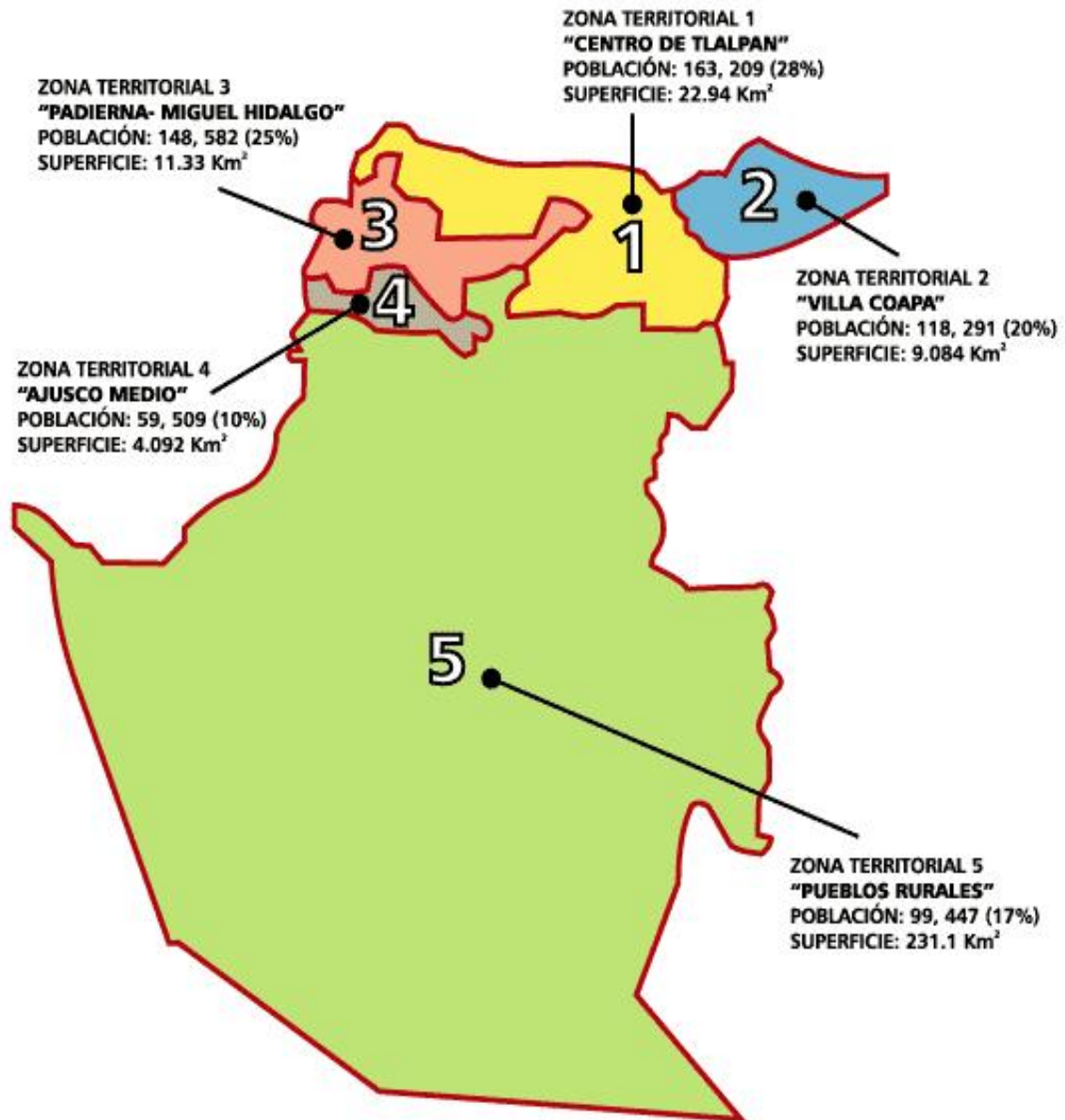


Imagen tomada en:
<http://www.tlalpan.gob.mx/conoce/geografia/mapas.html>

Zona I. Tlalpan Centro, integrada por colonias, fraccionamientos y barrios se caracteriza por ser la zona donde se establecieron los primeros asentamientos y por considerarse un área totalmente urbanizada.

Zona II. Coapa, se compone por un número importante de fraccionamientos y unidades habitacionales y colonias en menor medida llegando a comprender alrededor del 50% de la población.

Zona III. Miguel Hidalgo, se compone de barrios como la Fama, la Lonja, Cuevitas de curamaguey y Calvario o Camisetas así como más de una decena de colonias.

Zona IV. Ajusco Medio, integrada en su mayoría por 28 colonias populares pobladas sobre tierras dedicadas al cultivo.

Zona V. Pueblos. Caracterizada fundamentalmente por ser una zona en la que prevalecen características rurales.

Es importante hacer mención, que en los testimonios obtenidos con las familias, fueron consideradas dos familias que pertenecen a la zona I, “Centro de Tlalpan” y dos familias que viven en la zona V, específicamente el pueblo de “San Miguel Xicalco”. Como se puede observar, son dos zonas contrastantes por sus características socioeconómicas, aunque más adelante se verá si al margen de ello surgen otros elementos que pueden ser considerados de importancia contrastante para esta investigación.

Cabe señalar que, según información del gobierno de la Ciudad de México, “el 20% de la superficie de Tlalpan es zona urbana y el 80% restante es considerada como zona rural”. [GDF 1996:10]

Entre los pueblos se puede identificar a varios de ascendencia indígena, muestra de ello son, La Magdalena Petlacalco, Parres, San Miguel Topilejo, San Andrés Totoltepec, San Miguel Xicalco, San Miguel Ajusco, Santo Tomás Ajusco, San Pedro Mártir, San Lorenzo Huipulco, Santa Úrsula Xitla y Chimalcocoyoc.

Así mismo, Tlalpan está conformado por un conjunto de barrios tradicionales como, La fama, La joya, La conchita, La Santísima, San Marcos, San Pedrito, Calvario, Peña Pobre y Niño Jesús. No obstante, el centro de Tlalpan adquiere un especial significado para los tlalpenses.

2.1.3 El Centro de Tlalpan

La plaza de la Constitución o Plaza Mayor es uno de los espacios históricos que caracteriza al centro de Tlalpan; ahí se reúnen y transitan a diario amas de casa, amigos, estudiantes, trabajadores y visitantes. El lugar ha sido utilizado por la escuela primaria en la que estudian los alumnos con los que he venido realizando el estudio para celebrar en algunas ocasiones los desfiles correspondientes a la conmemoración de la Independencia o la Revolución mexicana [Gómez C. 2003].

El centro de Tlalpan se caracteriza por contar con servicios públicos y privados que van desde numerosas escuelas, las cuales proporcionan educación básica hasta estudios de posgrado, servicios de salud ofrecidos tanto en clínicas de atención básica como en diversos hospitales especializados. De igual manera, Tlalpan cuenta con áreas verdes de recreo y esparcimiento, así como espacios para la promoción de actividades culturales, comerciales y restauranteras.

Según información del Gobierno de la Ciudad de México [1996], en esta delegación el total de centros educativos oficiales es de 161 inmuebles, distribuidos en 62 jardines de niños, 72 escuelas primarias y 27 secundarias.

De tal modo que algunas de las escuelas primarias que se pueden localizar en el centro de Tlalpan son, la “Vidal Alcocer”, “Niño Artillero”, “Ignacio Rodríguez G.”, ubicadas en la calle Magisterio Nacional; la escuela “Primero de mayo” ubicada en Las Fuentes No. 16 y la “Escuela de Participación Social” en Av. San Fernando No. 12. Así mismo se localizan algunos Colegios como “Rosario Arrebillaga” en Madero No. 3; “Manuel Cataño”, en Magisterio. Nacional. No. 9; “Hernán Cortés”, en Hidalgo No.2 y “Dolores Echeverría” en Abasolo No. 16.

Así mismo, en el centro de Tlalpan se localizan diversos Centros de Asistencia y Protección Social, entre los cuales se encuentra la “Casa hogar Los fresnos”, “Casa de reposo Mateos Portillo”, “Vida Nueva”, la “Asociación Civil García Conde” y La “Clínica Asilo Camilo Dauvere, A.C.”; ubicados en Plaza de la Constitución, Matamoros, Calvario, Morelos, Triunfo de la Libertad, respectivamente.

Por otro lado, también existe una fuerte presencia de instituciones de carácter religioso como el “Seminario Mayor Conciliar de México”, “Misioneros de Espíritu Santo”, “Hermanos Maristas de la Enseñanza”, “Hermanos de las escuelas Cristianas”, “Legionarios de Cristo”, “Casa del Terciario Padres Franciscanos”, “Escolapios religiosos de las escuelas Pías, juniorato”, “Hijas del Sagrado Corazón de Jesús”, “Hermanas Guadalupanas de la calle”, “Hijas de la Pasión”, “Hermanas del Corazón de Jesús Sacramento”, “Verónicas de la Santa Faz”, “Hermanitas de los ancianos desamparados”, sólo por mencionar una pequeña parte.

A continuación presento una breve etnografía de la Plaza de la Constitución a fin de invitar al lector a incursionar en una pequeña, pero significativa parte de este lugar.

“En la parte central de la plaza se localiza un pequeño kiosco²⁸ rodeado de árboles, jardineras, bancas²⁹ pintadas de verde, teléfonos, botes de basura, lámparas que por las noches iluminan la plaza, boleros de zapatos y diversos pasillos que comunican al kiosco con la parte externa de la plaza; la cual está enmarcada por diversos bustos de famosos personajes de la historia. El busto de Hidalgo se encuentra a pocos metros frente al kiosco, mientras que los de Guerrero, Madero, Juárez y Morelos se ubican en cada esquina de la plaza. En la parte sur de la plaza, existe un gran edificio ocupado por las oficinas administrativas de esta Delegación Política, el cual tiene un reloj justo al centro superior del edificio; en su exterior, cada uno de sus extremos tiene una pequeña fuente³⁰ funcionando, su decoración externa presenta diversos murales con escenas que describen la historia de Tlalpan con una placa metálica en la parte

²⁸ “El jardín y el kiosco como se conocen actualmente, datan de 1872. Su edificación se atribuye al prefecto de Tlalpan, coronel Antonio Carrión, gran impulsor del mejoramiento de la villa en esa década con la colaboración del regidor de paseos. También se debe al mismo personaje la construcción de edificios públicos, las casas consistoriales y el mejoramiento de la parroquia y el curato”. Manuel Rivera Cambas en [Padilla 1999:85]

²⁹ “Las bancas del jardín, aún en servicio, fueron instaladas en 1934 con la aportación de vecinos”. [Padilla 1999:85]

³⁰ “Entre 1976 y 1980 se construyeron dos fuentes de piedra y una balastrada del mismo material. En 1982 los costados del palacio de gobierno y de la plaza fueron adoquinados. El costado poniente fue declarado zona peatonal. Desafortunadamente, vecinos y empleados de la delegación lo utilizan desde entonces como estacionamiento”. [Padilla 1999:85]

inferior que tiene inscrita brevemente la escena del mural. [] En la parte oriente de la plaza, se encuentra la iglesia San Agustín de las Cuevas, en una construcción pintada de color rosa, rodeada de grandes jardines; para acceder se tiene que cruzar un largo pasillo. Junto a ella se encuentra la paletería y nevería “nueva michoacana”, la cantina “La jalisciense” y una reparadora de calzado. Al poniente, se observa una pozolería y antojería, así como otro edificio que es ocupado por la Casa de Cultura. Finalmente, al norte, justo frente a las oficinas de la Delegación y enmarcados por grandes arcos pintados de amarillo, existen diversos comercios; desde restaurantes, farmacia y cafetería, algunos de ellos disponen de pequeñas mesas fuera del local, junto a éstas hay un puesto metálico de periódicos y revistas que da la espalda a la delegación”.³¹

A decir de De la Garza:

Hasta hace pocos años, el espacio de la plaza era frecuentado principalmente por habitantes, tanto del centro de Tlalpan como de los barrios y pueblos pertenecientes a la delegación. La mayor parte de los comercios en las inmediaciones de la plaza se dedicaba a abastecer las necesidades del consumo primario de estas personas. En los últimos años el centro de Tlalpan se ha transformado con elementos muy específicos: arribaron cafés y restaurantes a los portales y a las calles que rodean la plaza, y a la plaza misma llegaron puestos de artesanos (con mercancía más de ornato que utilitaria), músicos (como grupo de Jazz que antes no se daban cita en ese lugar), mimos, cómicos y otros artistas callejeros, y vendedores ambulantes de comida, globos y juguetes. Con todo esto, creció considerablemente la afluencia de la gente al lugar. En los portales existían dos mueblerías y un sencillo puesto de quesadillas (establecido allí desde 1972³²), que cedieron su lugar a la llegada de varios restaurantes y cafés, extendidos más allá de los portales hacia calles como Madero y plaza de la Constitución” [De la Garza 1998:62].

Es posible observar, que la historia de Tlalpan se hace patente en sus edificios públicos, sus construcciones, ornamentos, nombres de las calles, etcétera. En la actualidad, es posible observar las diferentes etapas de la historia con sólo recurrir a los nombres de sus calles. De este modo es posible encontrar calles que

³¹ Gómez, Claudia Mireya. La Plaza de la constitución. Ejercicio etnográfico. En: Documento inédito. Enero-2002. P.1

³² Este negocio no desapareció, pero cambió en cuanto a su apariencia y a la organización de sus espacios, haciéndolos más afines a los de los nuevos restaurantes.

nos hablan de un pasado indígena de origen náhuatl así como de un México Independiente.

Entre las calles con nombres de origen náhuatl, se encuentran Xocotla³³, Chilapa, Ximilpa, Jojutla, Tezoquipa. Otros nombres como Ignacio Allende, Guadalupe Victoria, Benito Juárez, Miguel Hidalgo, Francisco I Madero, remiten a otra etapa de su historia. Por otro lado, entre sus calles también se encuentran aquellas que fueron nombradas en función de espacios y eventos importantes en la vida de los tlalpenses, muestra de ello es, 11 mártires, las fuentes, y el callejón fuentes Brotantes.

Tal como señala María Ana Portal, la plaza del centro de Tlalpan “denota historia, fechas memorables, figuras religiosas, héroes nacionales, recuerdos de viejos cuentos y leyendas. Esta denotación se hace explícita en las narraciones que cuenta la gente, en los folletos de información sobre la delegación y en la fachada misma del edificio delegacional en donde a través de la pintura mural se plasma la historia oficial del lugar desde la época prehispánica. De tal manera que todo el que pasa por el parque, puede “ver” la historia local y leer las placas conmemorativas de algunos eventos [Portal A. 2001:253].

Precisamente, durante las últimas décadas del siglo XIX se desarrollaron una serie de acontecimientos por demás relevantes, y que en la historia de Tlalpan no deben ser omitidos. Uno de estos acontecimientos es la llegada de la línea telegráfica en 1866; mismo año en que al descubrirse una conspiración en contra de la invasión francesa, son fusilados y colgados los llamados “Once Mártires” en la Plaza de la Constitución tlalpense. Para 1869 inicia el servicio del ferrocarril, tres años después se registra la primera huelga en la región, por cuenta de obreros de La Fama Montañesa, se realiza la primera llamada telefónica en el país para 1878, y en 1891 inicia operaciones el tranvía de tracción animal. Finalmente, en los dos últimos años antes de concluir ese siglo, se inicia la construcción del conocido mercado de la Paz.

³³ Xocotla, significa abundancia de frutos. Tezoquipa tiene el significado de lodazal o lodo pedregoso [Te (tl) piedra, zoqui (tl) barro y (pan) encima de]. Chilapa. Su nombre significa río de chiles. Cfr. Padilla Aguilar 1999.

Si bien Tlalpan fue escenario de batallas³⁴ y cuna de héroes, como sugiere Padilla, durante la guerra de independencia:

En Tlalpan se tenía admiración reverencial por jefes militares como Mariano Matamoros, Hermenegildo Galeana, don José María Morelos y Pavón³⁵ y Vicente Guerrero, héroes legendarios en aquella época". ... "Tanta era la admiración por los jefes insurgentes, que Tlalpan fue uno de los primeros lugares del país que adoptó con entusiasmo los nombres de esos caudillos para renombrar sus calles. En el año de 1827, gran parte de las calles adoptaron nombres de héroes de la guerra de independencia [Padilla 1999:45].

Se dice que es el Conde Revillagigedo al que se le debe que las calles que conforman esta zona adquieran características similares, así como el empedrado que aún conservan calles como Magisterio Nacional y Calvario, entre otras.

Al igual que la Delegación, el centro de Tlalpan también se halla dividido con fines de carácter político-administrativo.

Resultado de dicha división se denomina al Centro de Tlalpan, nivel I y II³⁶. Caracterizados por poseer un nivel socioeconómico³⁷ alto y medio alto en el primer caso, mientras que el segundo caso, está habitado por niveles medio y bajo.

Vale la pena aclarar que solamente una calle -que adquiere diversos nombres según su ubicación- es la que divide ambas zonas, la cual atraviesa desde la Avenida Insurgentes hasta la Calzada de Tlalpan. Cabe hacer mención que dicha calle, en su primer tramo, de Insurgentes hasta Abasolo se conoce como *Calvario*, el tramo de Abasolo hasta Congreso se denomina *Triunfo de la libertad*, mientras que la última parte que va de Congreso a la Calzada de Tlalpan es *Hermenegildo Galeana*.

³⁴ Una de las batallas más conocidas lo fue la Batalla de Padierna llevada a cabo aproximadamente en los años de 1847. Fue una batalla que respondió a la guerra en contra de Estados Unidos, al lugar llegaron las tropas estadounidenses y prácticamente no encontraron oposición alguna por lo que acabaron siendo vencedores.

Así mismo se llevaron importantes combates en el periodo revolucionario entre zapatistas y constitucionalistas, en su momento, llegaron a ocupar la Casa de Moneda y la Casa Chata como cuarteles.

³⁵ Se dice que llegó a San Agustín de las Cuevas como prisionero el 21 de noviembre de 1815. Estuvo en el mirador conocido como la Torre de Santa Inés, en la actual Av. San Fernando, lugar del que salió para ser juzgado y fusilado más tarde en la capital.

³⁶ [DDF 1996:23 / GDF 1997: 306].

³⁷ Por su parte, Juárez Díaz (1998) estableció de manera muy completa, siete categorías socioeconómicas para las colonias de la delegación Tlalpan que merece la pena consultar. Pp. 116-119.

Precisamente, en el centro de Tlalpan:

...el uso habitacional está constituido en su parte norte básicamente por vivienda buena mezclada con algún equipamiento o servicio (escuelas o asociaciones religiosas), en tanto que, en la parte sur predomina la vivienda regular y buena. Sólo en la parte sur del panteón de San Marcos existe una manzana donde predominan los inmuebles económicos, emplazados ahí desde décadas anteriores [Juárez D. 1998:183].

Así es como se ha ido configurando a través del tiempo lo que actualmente es Tlalpan. Vivir en Tlalpan o ser visitante del lugar, permite identificar un pasado de origen indígena que se ha ido transformando y adecuando a las demandas actuales sin disipar su esencia.

2.2 La implicación del alumno en la Historia

2.2.1 Qué esperan los alumnos en sus clases de Historia.

En los resultados presentados en la tesis de maestría fue importante considerar las diferentes perspectivas y estrategias expresadas por sus actores con respecto al curriculum formal y vivido de las clases de Historia.

Al respecto resultó revelador el gusto e interés que los alumnos manifestaron por la Historia siempre y cuando estuviera planteada bajo ciertos recursos que a sus ojos la hacen más interesante.

Veamos algunos fragmentos que ilustran fielmente sus propias opiniones:

Claudia: ¿qué es para ustedes la historia?

Raúl: algo interesante.

José Luis: algo chido.

Tahiri: emocionante. Es como si estuviéramos viviendo la historia, pero *que nosotros estemos dentro de ella*. Y vamos leyendo y vamos viendo los dibujos, es como si estuviéramos en ellos.

(EC/G1/29/01/03/P.1)

Luis Arturo: yo. Cerrando los ojos e *imaginar que estoy ahí*. ...Sí, luego imagino que estoy ahí. También leyendo, me meto a mi cabecita y *empiezo a imaginar. Cómo si fuera un espía de negro*.

Claudia: un espía.

Luis Arturo: sí. Así, *vigilando la historia*.

(EC/G2/29/01/03/P.6)

La mayoría hizo hincapié en que es algo interesante, divertido, importante, bonito y hasta “chido”. Pero sobretodo en algunas de sus respuestas se puede notar que la historia es *estar dentro de ella, vivirla e imaginarla siendo parte de ella*, eso los emociona, *sentirse protagonistas de la historia*, donde la imaginación juega un papel decisivo. [...] En síntesis, la historia para ellos es leer, mirar los dibujos e imaginar simplemente que se está ahí. Vigilar la historia es conocer como se va construyendo la historia [Gómez C. 2003:55].

De este modo, los alumnos asignaron un lugar importante por el canal visual. Mientras tanto, el desagrado por la historia guardó significativa relación con el tipo de estrategias empleadas en las clases, expresando su notorio rechazo por los cuestionarios o la lectura que implican exclusivamente responder una serie de preguntas aparentemente sin sentido. No obstante, recurrir al empleo de estrategias y recursos didácticos variados no es suficiente ya que una buena explicación y consignas claras hacen la diferencia³⁸.

A continuación presento dos fragmentos en los que los alumnos expresan su opinión con respecto a dos estilos de enseñanza que experimentaron en sus clases de tercer y cuarto grado respectivamente.

Primer estilo didáctico:

Claudia: ¿cuándo se les hace más interesante la clase de historia? Platíqueme una clase de historia, en la que hallan dicho ¡esa clase me encantó!

...**Raúl:** un día cuando estábamos en el salón. Me gustó mucho porque, que era algo de la Malinche, que sabía hablar muchos idiomas. Es que ella, (se refiere a la maestra) nos explicaba más, no nos decía: A ver pónganse a leer esto, y después les pongo algo para que me lo contesten. Ella...

Oscar: nos explicaba.

Raúl: *nos explicaba bien, hasta con dibujos ¿verdad?* (Se dirige a sus compañeros).

Alumnos: _aja, sí.

³⁸ En el estudio de maestría se reportan dos tipos de explicación: La de tipo procedimental y la de contenido, o del referente histórico. [Cfr: Gómez Claudia 2003]

Raúl: ¡Ah!.. Era divertido estar con ella.

José Luis: Luego también *nos ponía a actuar ¿verdad?* (Se dirige a sus compañeros). Cuando dizque nos mataban.

Sergio: y también un día *nos pusieron a buscar en un libro, ¿te acuerdas?*, de que teníamos que hacer una...

Oscar: y también nos leía cuentos.

(EC/G1/29/01/03/P.2-3)

Segundo estilo didáctico:

Claudia: Qué clase ha sido la más aburrida. Descríbanme esa clase.

José Luis: llega el maestro de la dirección, en la dirección se tarda una media hora y luego dice: *¿ya acabaron de leer?*, nos pone unas hojotas bien largas. Y dice: *les voy a poner unas preguntas*, guarden sus libros, saquen su cuaderno de historia, y ya *nos empieza a dictar*.

Indudablemente una clase de historia que los alumnos disfrutan es aquella en la que se hace presente la historia explicativa y en la cuál la interacción con los otros es fundamental. No sólo se trata de realizar una actividad de manera aislada y sin objetivo aparente, como el hecho de leer un fragmento del libro y contestar las preguntas. Nuevamente se hace evidente la necesidad de la enseñanza de una historia en la que los alumnos se sientan partícipes de ella. [Gómez C. 2003:60]

Finalmente lo que es revelador, es el hecho de que la Historia significa para estos alumnos “sentir que se forma parte de ella”, “imaginarse dentro de la historia”, “ser protagonista de la historia”.

Qué más protagonista de la Historia puede ser un alumno que descubre que él mismo y su familia han formado y forman parte en la construcción de una Historia nacional que día a día se entreteje.

Aprovechar el interés que los alumnos manifiestan por *ser y sentirse* parte de la historia ayudaría de manera significativa a la escuela para diseñar nuevas alternativas de intervención pedagógica en las que los alumnos y familias puedan expresar una Historia paralela y complementaria que nace desde una diversidad de referentes culturales que le asignarían un sentido más cercano y concreto a la comprensión del mundo histórico social del que se forma parte.

A continuación conduciré al lector por el camino que se fue trazando para la implementación de este proyecto que no busca otra cosa más que incursionar en posibles alternativas educativas que, además de responder a las necesidades específicas de los participantes, logre integrar y promover la colaboración y la autoría de alumnos, familias y maestros, a fin de diseñar materiales educativos que respondan a necesidades propias de cada contexto.

2.2.2 Los alumnos opinan sobre la importancia de elaborar su historia familiar.

Una vez que invité a los alumnos de cada grupo de sexto grado a participar en este nuevo proyecto se mostraron muy interesados y motivados por investigar sobre su historia familiar y presentarla al resto de sus compañeros. De hecho, algunos de ellos manifestaron su opinión acerca de por qué es importante elaborar este tipo de historias.

Claudia: ¿Para qué creen que sería importante, hacer una historia familiar?

Tahiri: Para conocer las etapas por las que han pasado nuestros papás y nuestros abuelitos. Y qué fue lo que pasó en nuestras familias.

AulaA/200904/

Oscar: Para saber algo que otras personas viven y nosotros no.

Jesús: Para conocer un poco más de la Historia.

Toño: Sería importante hacer nuestra historia familiar para saber más de nosotros y conocer más a nuestros compañeros.

Tania: Para conocernos un poco más.

Pilar: Para conocer más a nuestras familias.

AulaB/200904/1

Al respecto fue posible observar que la mayoría de los alumnos veía en la elaboración de su historia familiar la posibilidad de *saber* o *conocer* más acerca de la Historia. De tal modo, que para estos alumnos resulta importante, conocer las diferentes etapas históricas que la escuela señala como importantes y la manera en que los integrantes de su familia las han vivido. A su vez, ellos encuentran que

la elaboración de su historia familiar también es una posibilidad que les permite conocer a grupos de personas diferentes a ellos, conocer a los compañeros de clase, a la propia familia y a ellos mismos.

Tal planteamiento sugiere que la elaboración de la historia familiar representa una incursión en una Historia viva, de carne y hueso, con protagonistas de la Historia que no resultan ajenos a los ojos de los alumnos. De este modo, hablar de los protagonistas de la Historia es hacer referencia a los bisabuelos, abuelos, padres, compañeros de clase e incluso los alumnos mismos; todos ellos vistos como sujetos de la historia.

Cabe hacer mención que dicho planteamiento es totalmente diferente al observado en la práctica educativa promovida por la escuela, quien a pesar de lo expuesto en el enfoque curricular, sigue asignando prioridad a determinados personajes de la historia, sucesos y fechas seleccionados de forma por demás arbitraria.

Por otro lado, en cuanto a los recursos que los alumnos sugirieron para investigar y elaborar tales historias, se desplegaron una serie de alternativas, que la escuela escasamente contempla en sus clases de Historia.

Claudia: ¿Cómo podemos recuperar nuestra historia?

Tania: Preguntándoles a nuestros familiares.

Toño: Además de nuestros familiares, preguntarles a algunas personas que los hayan conocido desde pequeños o que vivieron algo de nuestra vida pasada.

Jesús: Preguntándoles a nuestros abuelitos.

Oscar: Haciendo una pequeña historia de cada uno de nuestros familiares, y al final ir haciendo una sola historia, que puede hacerse platicando de todo.

Toño: También la podríamos recuperar en algunas fotografías.

Oscar: Y a través de pequeñas historias que nos llegan a contar nuestros abuelos.

AulaB/200904/

Al indagar más sobre el tema los alumnos mencionaron novedosas formas en las que parecen reconocer la importancia de diversas fuentes y documentos históricos.

Toño: También podrían ser los diarios. O a través de cuadernos, o de libros, o algo que tengan todavía nuestros abuelos.

Oscar: A través de periódicos que puedan decir cosas que pasaron en el país.

Pilar: En películas.

Toño: ¡Sí! Podemos hacer una grabación como la que estamos haciendo ahora.

AulaB/200904/

Con lo expuesto anteriormente, me interesa señalar que resultó muy motivante la experiencia de hacer uso de este tipo de metodología que deja en los alumnos la posibilidad de sugerir y emplear sus propios recursos para realizar una actividad como esta. Precisamente con la información que ellos aportaron, validé una de los supuestos planteados desde la tesis de maestría, el cuál establece la posibilidad de que sean los alumnos mismos los que muestren el camino a la escuela de cómo replantear un curriculum de la clase de Historia que resulte más acorde a los intereses y expectativas de ellos mismos y por ende haga un proceso más enriquecedor.³⁹

Como se puede observar, estos alumnos hacen mención de los *diarios personales, periódicos, cuadernos y manuales escolares, películas, fotografías, grabaciones, entrevistas y hasta genealogías*; con tal información se podría suponer que han leído o presenciado mínimamente las disertaciones de más de un especialista que basa sus investigaciones en uno o más de estos documentos históricos. Es entonces cuando surge la pregunta: ¿qué está haciendo la escuela con todo este potencial presente en los alumnos?, ¿hasta qué punto son considerados los tan mencionados conocimientos e ideas previas?

Estos alumnos ponen en evidencia que la Historia no sólo se conoce a través de la información que manejan los textos escolares, la Historia se hace presente en la cotidianeidad misma, en los relatos de los abuelos y en los objetos mismos que se conservan en casa y también dan cuenta de la historia.

³⁹Considero que el enfoque que con esta investigación estoy sugiriendo no sólo es privativo de una asignatura como la Historia sino que bien valdría la pena su aplicación en el resto de las asignaturas que conforman el curriculum de la escuela primaria. Más adelante expondré a detalle el porqué hago alusión a esto.

Veamos otro ejemplo de ello:

Claudia: ¿Habrá otras formas de conocer la historia?

Toño: En mi casa hay un reloj que le perteneció a mi bisabuelo.

Pilar: ¡Sí! Mi bisabuelo tiene 150 años y tiene un radio. Vive en Puebla.

Oscar. Yo tengo un teléfono que es muy antiguo que perteneció a mi tata-tata abuelo. Y todavía sirve pero cuesta mucho trabajo que entren llamadas.

AulaB/200904/

Hasta el momento, el interés de los alumnos por participar en este proyecto fue notorio, únicamente restaba escuchar la forma en que ellos mismos sugerían elaborar y presentar su propia historia familiar.

Claudia: Si ustedes estuvieran interesados en hacer su historia familiar. ¿Cómo la mostrarían?, ¿cómo la presentarían?

Oscar: En texto hablado y en dibujo.

Toño: Hacer un dibujo del árbol familiar.

Toño: Leer nuestro texto otra vez, pero ahora en vez de hacer un árbol genealógico, hacer un dibujo de cada uno de los miembros de nuestra familia.

Tania: Con fotografías.

AulaB/200904/

El interés fue tan grande que los alumnos así lo demostraron:

Toño: ¡Ya podemos comenzar desde hoy!

AulaB/200904/

Indudablemente desarrollar en la escuela este tipo de proyectos, los cuales requieren de una participación determinante por parte de las familias, no resulta una tarea sencilla, ya que para muchas de las familias hablar de su propia historia implica entrar en un terreno que resulta delicado de tratar. Por ello, los inconvenientes no se hicieron esperar, al menos por parte de dos alumnos.

Toño: ¿Qué pasa si nosotros tenemos problemas familiares?

Oscar. A mí, me gustaría participar, pero no sé si mis padres me den permiso, porque tenemos un pequeño problema familiar y no se si les gustaría que mis demás compañeros o usted, se enteraran de lo que hemos pasado.

Toño: Yo también le iba a preguntar eso, porque yo también estoy pasando por muy malos momentos.

Oscar. Una duda: ¿Y si nos dejan los padres, nosotros podemos contar todo lo que queramos?

AulaB/200904/

En este sentido fue posible observar, en menor medida, que en las familias de estos alumnos existían circunstancias familiares que podrían limitar la indagación de un pasado familiar que posiblemente resultaba doloroso para algunos de sus integrantes.

Así entre los sucesos difíciles de reportar para los alumnos se encontraron las recientes rupturas matrimoniales por parte de sus padres, o bien, la ausencia de alguno de los padres en aquellos casos cuyas familias se encabezan por madres solteras.

Por mi parte, a través de la elaboración de uno de los primeros instrumentos de incursión al trabajo de campo denominado: *cuadro de registro familiar*, me pude percatar de un número importante, aunque no mayoritario, de casos de divorcios y presencia de madres solteras en las familias. No obstante, entre los alumnos este tipo de información no suele circular tan abiertamente.

Cabe señalar que ante tal imponderable mi respuesta fue de mucho respeto y sensibilidad ante cada caso en particular, y desde el primer momento manifesté toda la libertad que cada uno de los alumnos tenía para revelar u omitir cualquier suceso que ellos o sus familias consideraran un asunto delicado. Lo cual habla de la ética, que a mi juicio, debe predominar en toda incursión antropológica.

Sin embargo y aún bajo tales condiciones me sorprendió favorablemente que los alumnos que un principio manifestaron su preocupación por tales circunstancias familiares fueran los primeros en hablar acerca de sus familias e integrarse al proyecto. De hecho en mi incursión con las familias también tuve la oportunidad de que una madre divorciada y una madre soltera me abrieran las puertas de su casa para hablar de su historia familiar, lo cual agradezco invaluablemente.

Una vez expuesta tal imponderable retomemos el curso que siguió la implementación de este proyecto.

2.2.3 El trabajo en el aula y la necesidad de elaborar un periódico mural.

Como ha sido señalado con anterioridad, los alumnos dieron muestra de que la Historia puede ser rastreada desde una amplia gama de fuentes entre las que se encuentran mayoritariamente los objetos familiares y fotografías.

Es por ello que durante la primera sesión de trabajo en el aula los alumnos se apoyaron en este tipo de materiales para reconstruir su propia historia familiar.

Veamos el caso de Toño, un alumno que decidió hablar de su abuela y bisabuela a través de un objeto de su pertenencia.



La taza tiene grabada en la parte frontal el nombre de la bisabuela y el año de nacimiento. "Matilde 1912"

Yo traje esta taza para contarles algo acerca de mi historia familiar.

A mí me contó mi abuelita, que a mi bisabuelita que todavía vive, le dieron este regalo sus papás cuando ella nació. Fue en 1912.

Ella cuando vivió la revolución nunca se quiso meter porque era muy peligroso. Me contaron que ella tiene hijos y hasta ahora viven, me parece que seis o siete, y que ella se divorció cuando tenía cuarenta y tantos años.

Algunos de sus hijos viven en Estados Unidos, uno que vive en un yate, y otra que trabaja y se llama Susana.

También traje otro artículo, que es de mi bisabuelito, que tiene de noventa y cinco a cien años, es muy antiguo, porque dice hecho en china.

Les podría contar más de mi bisabuelito que todavía sigue vivo, pero no lo conozco y pues no tengo una fotografía de él.

AulaB/220904/



Así, mientras Toño decidió llevar el juego de té de la bisabuela, otros alumnos decidieron platicar algunos eventos importantes en su historia familiar a través de fotografías.

Fotografías del archivo familiar de la alumna Sandra



Fotografías de abuelos y padres de Tahiri.



Jessenia se apoyó en su árbol genealógico.

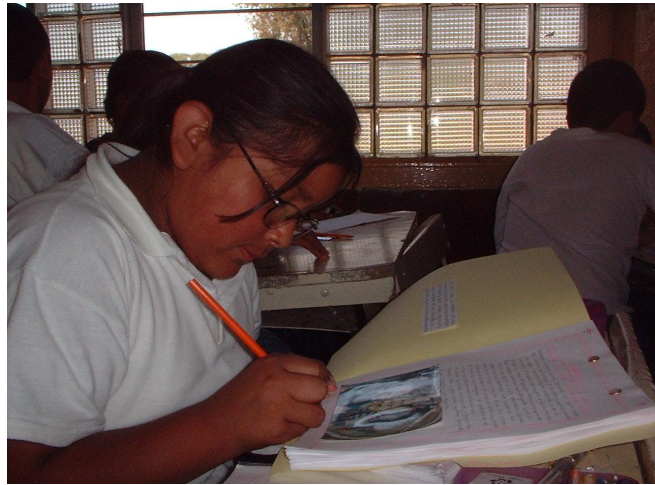


Jesús empezó por sus abuelos.

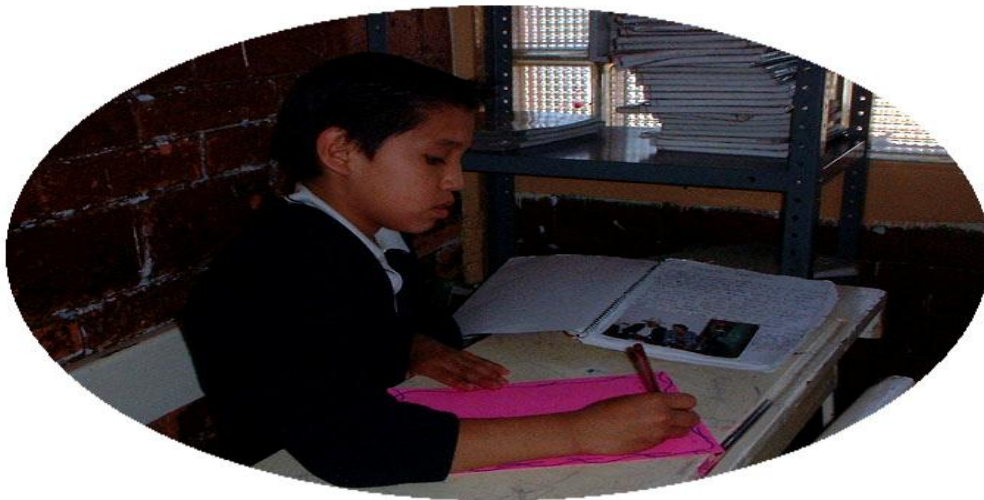


Fernanda contó su historia.

En las siguientes sesiones cada alumno decidió que a través de las fotografías y lo que habían platicado al resto de sus compañeros podrían ir escribiendo su historia, apoyándose mayoritariamente en las fotografías y relatos contados por algunos integrantes de la familia.



Alicia.



Jesús.



Pilar.

Viviana, Zulem y Evelin.



Gabriela y Araceli.

Fernanda y Jesenia.

Los títulos variaban: “Mi árbol familiar”, “Mi historia familiar”, “Mi fólter familiar”, “Mi tren familiar”, “El libro de mi familia”, “La historia de mi familia”, “La entrevista con mi abuelo”, “Mis familiares y yo” y “Los componentes de mi familia”.



A fin de socializar a fondo las historias elaboradas por cada uno de los alumnos, el trabajo de campo condujo a planear una estrategia en la que todos pudieran conocer los avances de sus compañeros, así como exponer los preliminares de mi intervención con las familias.

El resultado fue la elaboración de un periódico mural dentro del salón de sexto grado.





De este modo, el periódico mural permitió que cada uno de los alumnos pudiera leer otras historias familiares que iban surgiendo a la par de las propias.

Las maestras también pudieron ver los avances y reconocer un trabajo provechoso no sólo para las clases de historia.

Cabe hacer mención que para poder llegar a este punto de la elaboración del periódico mural fueron necesarias suficientes reuniones semanales en las que cada alumno iba presentando sus avances al resto del grupo. De hecho, durante los primeros dos meses de trabajo se llevaron a cabo de dos a tres reuniones semanales de hasta dos horas cada una, ya que la mayoría de los alumnos tenían cosas nuevas que agregar.

No obstante dedicar tanto tiempo de horas clase al proyecto afectaba otras actividades, como las clases de educación física que eran atendidas por otro profesor, y a pesar de que la mayoría de los alumnos se mostraban más interesados en participar en el proyecto, fue necesario acotar las horas de trabajo a fin de no afectar demasiado las dinámicas escolares establecidas. De tal modo que para el tercer mes de trabajo se decidió organizar reuniones para los días viernes en que a decir de la profesora existen menos cargas de trabajo.

Finalmente la elaboración del periódico mural se llevó a cabo con una gran participación de los alumnos, incluso aquellos que no realizaron investigaciones exhaustivas participaron con escritos breves pero significativos. Por su parte la maestra aprovechó la oportunidad para revisar cuestiones de redacción y

ortografía a la vez que señaló la pertinencia de este tipo de proyectos en el beneficio de otras áreas educativas diferentes a las clases de Historia y que complementan procesos educativos integrales.

Al respecto es importante señalar que la participación de esta maestra fue decisiva en el interés de los alumnos ya que en los dos grupos de sexto grado restantes en que los profesores no estuvieron del todo involucrados en el proyecto existió menor población participante por parte de los alumnos a su cargo.

En este sentido, se hace palpable la pertinencia de involucrar a los profesores en este tipo de proyectos, que si bien surgen fuera de la escuela, requieren de la participación docente como sujetos de mediación educativa de carácter fundamental.

A continuación se observará el grado de involucramiento de la profesora de sexto grado que apoyó desde sus inicios el proyecto.

Maestra Arcelia: Si me permite, [refiriéndose a mi persona] me gustaría contarles mi historia. Ya que siempre he pensado que a los alumnos hay que motivarlos con el ejemplo.

Aula/220904/

2.2.4 La narración de la historia familiar de la maestra⁴⁰ como proceso de mediación.

Mi historia empieza con mis abuelos paternos. El papá de mi papá se llama Aparicio y su mamá se llama Braulia. Él era campesino y se dedicaba a sembrar la tierra. En aquel tiempo ellos tenían bastantes terrenos, ¡muchos terrenos!

Ellos dos tuvieron dieciocho hijos, pero de esos dieciocho hijos solamente vivieron nueve, porque digamos que las señoras nunca dejaban su vientre vacío; entonces un hijo vivía y el otro se moría. De estos dieciocho hijos, él mayor que se llama Miguel es mi Papá.

⁴⁰ La maestra Arcelia Díaz Santillán desde que nació ha vivido en San Andrés Totoltepec.



Él siempre nos contaba que había nacido muy chiquito porque las señoras estaban muy mal alimentadas, no había médicos, además de que no tenían toda la leche necesaria. Nos platicaba mucho que nació muy chiquito, a los siete meses, incluso pensaban que se iba a morir, pero si logró vivir.

De mis abuelos maternos, mi abuelo se llama Gumercindo y mi abuela se llama Ángela.

Mi abuelita Braulia era ama de casa, pero al principio sólo eran campesinos. Después compraron un molino para moler el nixtamal.

Acuérdense ustedes que en aquella época todas las señoras se levantaban a las cuatro o cinco de la mañana, ponían su nixtamal e iban al molino. Todavía cuando yo era niña había unas filas muy grandes y se terminaban esas filas más o menos a las siete u ocho de la mañana, porque todas las señoras estaban con su nixtamal, ¡y no llevaban un poquito!, ¡llevaban unas cubetas de veinte litros!. Todo eso lo hacían las señoras y casi todo el día se la pasaban haciendo tortillas, porque hacían tortillas para desayunar, tortillas para comer y tortillas para cenar. Había gente que las hacía desde temprano.

Ahora por ejemplo, yo también soy ama de casa pero estoy un ratitito en la cocina, yo no estoy todo el tiempo, sin embargo estas señoras si se la pasaban todo el día en la cocina, haciendo el nixtamal, haciendo las tortillas, haciendo la comida, poniendo los frijoles, poniendo todo.

En el molino yo veía como trabajaban mis abuelos. Después de atender, se la pasaban limpiándolo o lijando las piedras. Había un cincel y un martillo y con eso le hacían las rayitas para que tuviera filo. Yo le decía a mi papá, ¡pues dale fuerte para que acabes rápido!, y él me decía: ¡no, si le hago fuerte la masa me sale mal y entonces la gente ya no viene!

Mi abuelo Gumersindo era albañil, él trabajó muchos años aquí en Cuicuilco, en lo que en aquel entonces era una fábrica de papel. Trabajó para los señores de esa fábrica, haciendo muchas construcciones, en la construcción de esas casitas que ahora se conoce como Peña Pobre.

Él era muy religioso, creía mucho en Dios y además siempre andaba muy limpiecito, a pesar de que era albañil. Hoy que soy adulto y lo recuerdo digo: ¡Si es cierto, él siempre andaba muy limpio! Todos los días se bañaba, a veces se bañaba a la mitad, y lo hacía con el agua fría, así como salía, eran las seis de la mañana y se lavaba la cabeza, se lavaba los brazos, se lavaba todo pero con el agua fría. Antes no había un baño en forma como lo hay ahora. Entonces él se bañaba así como les digo. Pero siempre, siempre antes de irse, hacía sus oraciones.

Mi abuela era ama de casa, yo siempre hacía comparaciones, mi otra abuela era muy amable con nosotros, y ella no, pero hoy lo entiendo, ¡hoy sé por qué! Ella nos tuvo que cuidar a un montón de niños. Se murió una de sus hijas y tuvo que cuidar a los tres hijos que ella dejó y a otros cuatro hijos que éramos mis hermanos y yo, porque a mi mamá la habían operado de la pierna. Y por eso era muy regañona, pero sí tenía razón. Además siete chamaquitos que no eran de ella y tenerlos que cuidar.

Mi mamá se llama Mari, también es ama de casa. Al principio mi papá trabajaba en el Molino con sus papás y ella era ama de casa; pero se puede decir que muchos años se la pasó en cama porque la habían operado muchas veces.

Ellos dos tuvieron cinco hijos, y nuevamente de esos hijos, yo fui la mayor, sigue mi hermano Javier, luego mi hermana Rosario, después está mi hermana Gladis y al final mi hermana Lupita.

Ah, pero antes de seguir, mi papá nació en el año de 1921, o sea era exactamente cuando estaba culminando la revolución. La revolución empezó en 1910 y culminó más o menos en 1920, en mil novecientos veintitantos; en 1917 cuando se hizo la nueva constitución que nos rige.

Yo tendría como ocho años y recuerdo mucho que mi abuela nos platicaba esto. Ella decía que vivió toda esta época, era ama de casa cuando todo esto ocurrió. Nos decía que sufrieron mucho porque no había comida, y no había comida porque los hombres no se dedicaban a trabajar. Casi todos los hombres que estaban en edad de trabajar se los llevaban como soldados a la revolución, entonces o los escondían en su casa o de plano andaban en la revolución.

En la familia sembraban maíz, frijol, calabaza, muchas cosas para poderse alimentar, entonces ella me cuenta que no tenían dinero porque no trabajaban, pero además iban a la tienda y tampoco había nada, no había cosas que comer.

En una ocasión tuvieron que ir al campo a rascar los nopales, sin embargo ya no había nopales porque la gente como tenía hambre

pues buscaba yerbas aunque sea para comer. Se llevaban las pencotas bien duras, así las cortaban y se las llevaban para comer. Donde había habido una chayotera, la gente iba y rascaba, sacaba el camote de la chayotera que no ha crecido igual, y eso se comían, ¡se comían las raíces! Primero se comían lo que había arriba y después cuando no había hierba sacaban las raíces de lo que encontraban ahí en el campo.

Otra cosa que ella también me comenta es que, ustedes saben que en Ajusco, en la parte de arriba, incluso en Xicalco, hay mucha gente que es de piel blanca y ojos claros y la mayoría de nosotros que nacimos por ahí somos de piel morena, entonces ella decía que esas personas eran de las que en alguna de las revoluciones, o incluso de la revolución francesa, se fueron a refugiar en aquella zona, se escondieron y se fueron a la parte de arriba, a la parte mas alta, y que de ahí nacieron esta especie de tonos de piel clara.

Nos platicó muchísimas cosas más pero, ya no les cuento y sigo con la historia de mi familia.

Yo tuve cinco hermanos, de esos cinco mi hermana menor ya no existe, murió cuando tenía 13 años, iba a cumplir 14 años y es que nos fuimos de vacaciones a Acapulco y falleció allá. Yo siempre decía que los hijos siempre debían superar a los papás, mi papá, me decía que él llegó sólo hasta tercero de primaria, él no terminó ni siquiera la primaria, sin embargo él sabía muchas cosas, porque yo recuerdo que cuando aprendí a dividir y las tablas, él mismo me las enseñaba, y él no terminó, porque como era él mayor sus papás le decían: ¡no puedes ir a la escuela, porque hay que ir a cuidar la tuza! Y él decía: ¡que le cuido, si la tuza sólo sale por la tarde a comerse el maíz! Entonces por pasársela todo el tiempo en el campo, no iba a la escuela.

Mi mamá, como era la tercera, me dice que también tenía muchos hermanos y su mamá primero se quedaba a cuidar a todos los hijos y a mi mamá la mandaban a vender. En aquel entonces no había medios de transporte, todo lo iban a vender a Xochimilco y se salían desde muy temprano de su casa y se iban caminando hasta Xochimilco. Llevaban rosas, chilacayotes, de todo lo que tenían en la milpa, lo cortaban y lo iban a vender y luego cuando ya terminaba de vender, dice que si no lo vendía, ella hacía trueque, o sea, lo cambiaba por otros productos. Iba con la señora y le decía: ¡oiga le cambio estos chayotes por una bolsa de frijol!, y así.

Mi papá también me contó que iba hacer esos trueques a Xochimilco, él dice que llevaba leña y carbón.

Es por eso que mi mamá tampoco pudo terminar la escuela, porque ella tenía que ir a vender, cuidar y lavar todo lo de sus hermanos. Pero ellos siempre nos decían: ¡ustedes tienen que ir a la escuela!

Yo, quería hacer una carrera en la universidad, quería ir a la Universidad. Cuando terminé la secundaria, me decía mi mamá ¿y

ahora que vas a hacer?, y yo decía, ¡hay qué flojera!, me quedo de floja. Y ella me dijo: ¡no te vas a quedar de floja! Como ya se habían pasado los periodos de inscripciones de todas las escuelas me mandó a una escuela de paga, y le dije: ¡yo no quiero ser maestra!, y me dijo: ¡lo siento mucho pero aquí no te vas a quedar! Y pues así termine mis estudios.

Mi hermano también terminó, él es abogado. Mi hermana hizo dos carreras, primero fue enfermera porque lo hizo en la Universidad junto con la preparatoria, luego hizo otra carrera, Licenciatura en asentamientos humanos. Y mi otra hermana es contadora. O sea, que todos si hicimos una carrera, y a mí me da mucho gusto, porque les vuelvo a repetir, mis padres no terminaron pero hicieron mucho para que nosotros pudiéramos llegar a donde estamos. Yo siempre he dicho, y lo vuelvo a repetir ¡los hijos debemos superar a los papás!

Pero saben qué es lo importante. ¿Por qué ellos si pudieron hacer que todos estudiáramos? Por que mi mamá siempre estaba en casa, siempre que llegábamos siempre había comida y todos tuvimos un apoyo.

Yo tengo tres hijos, que son Sergio, Beiruth y Miguel. Sergio terminó muy bien hasta la secundaria, pero después ya cuando se fue a la prepa, como yo ya no estaba ahí detrás de él, empezó a no ir a la escuela, después reprobó y repitió. Finalmente terminando la prepa se casó y hoy tiene dos hijos, una niña y un niño. Fue también porque se sentía sólo, porque yo estaba en la escuela, ya les platicué que yo trabajaba en dos turnos desde hace veinte años, tengo veintisiete de servicio, pero veinte trabajando en dos turnos. Entonces él decía: ¡yo necesitaba estar con alguien! y por eso se casó muy joven y ahora él tiene dos hijos.

Beiruth siguió estudiando, parece que este año ya termina la carrera, está estudiando derecho. Y Miguel igual, él empezó bien.

Ah, pero para esto, para poder tener estos hijos, me casé, pero no todo dura toda la vida como uno quiere. Cuando cumplí veinticinco años de casada, me divorcie. Y en ese tiempo fue cuando Sergio entró a la preparatoria y eso fue un motivo porque no podía acabar.

Esa fue mi historia. [Todos aplaudimos].

AulaB/220904/

Después de que la maestra platicó su historia fue notorio el incremento del interés de los alumnos por hablar de sus propias familias ya que al escuchar este relato ellos fueron encontrando aspectos similares presentes en sus propias historias familiares.

El surgimiento de aspectos similares en las historias narradas nos permite sugerir que la historia de la maestra es muestra de una historia prototípica que funcionó como una especie de modelo cognitivo en el que más tarde los alumnos se inspiraron al elaborar sus propias historias.

Es importante hacer mención que la narración de la maestra estuvo apoyada en todo momento por una genealogía que ella misma fue armando en el pizarrón y la cuál permitió ubicar mejor a los alumnos sobre las personas de quien ella estaba hablando.

Así, después de la narración algunos alumnos expresaron su procedencia de familias originarias de pueblos como San Andrés Totoltepec, San Miguel Xicalco y San Miguel Ajusco y ellos mismos validaban la información que la maestra iba proporcionando con su historia, otros hacían referencia a la actividad campesina a la cual aún se dedicaban sus abuelos, su grado de escolaridad, la edad usual para el matrimonio, en número elevado de hijos y la fuerte presencia de mortandad infantil, entre otras.

Sin duda alguna todos estos aspectos se vieron reflejados en las historias que los alumnos elaboraron y que a continuación presento a fin de que el lector se pueda involucrar con el tipo de trabajos que los alumnos pueden producir con metodologías como esta.

Hasta aquí, se puede observar que mi participación desde el aula consistió en evocar, guiar y conducir un proceso que implicó, involucrar a los alumnos en dicha tarea, propiciar el rastreo de información, socializar sus experiencias, confrontar los resultados y concluir con la elaboración de cada historia familiar.

A continuación se presentan las fidedignas producciones elaboradas por los alumnos con el respectivo apoyo de su familia. El apoyo consistió en poner a disposición de los alumnos, documentos que permitieran indagar en la historia familiar, o bien, dar cuenta del testimonio de algún suceso que para el alumno resultaba importante profundizar.

CAPÍTULO III

Los alumnos y su historia familiar

3.1 Los alumnos elaboran su historia familiar

3.1.1 La historia familiar de Fernanda: Una familia con más de noventa años de asentamiento en San Andrés Totoltepec.

TIPO DE PRODUCCION:

El tipo de producción infantil que presentaré a continuación se refiere a la narración de una historia familiar escrita y apoyada con fotografías. Por sus características se puede hablar de una narración extensa compuesta por un total de veintiséis cuartillas intercaladas con escritura y veinticuatro fotografías. Es importante hacer mención que al momento de elaborar este documento su autora contaba con 11 años de edad.

A lo largo del documento, la alumna nos presenta una historia familiar predominantemente materna y cuyos orígenes pueden ser rastreados en San Andrés Totoltepec, a principios del siglo XX.

Llama en especial la atención el manejo que hace de las fechas. Incluyendo fechas precisas sólo en aquellos casos de parientes que viven cerca de ella, como lo son la bisabuela, los abuelos maternos, su madre, padre y hermana.

La historia inicia desde el nacimiento de sus bisabuelos maternos, en el que narra un breve episodio contado por su Bisabuela Sabina quién vivió de cerca la revolución mexicana.

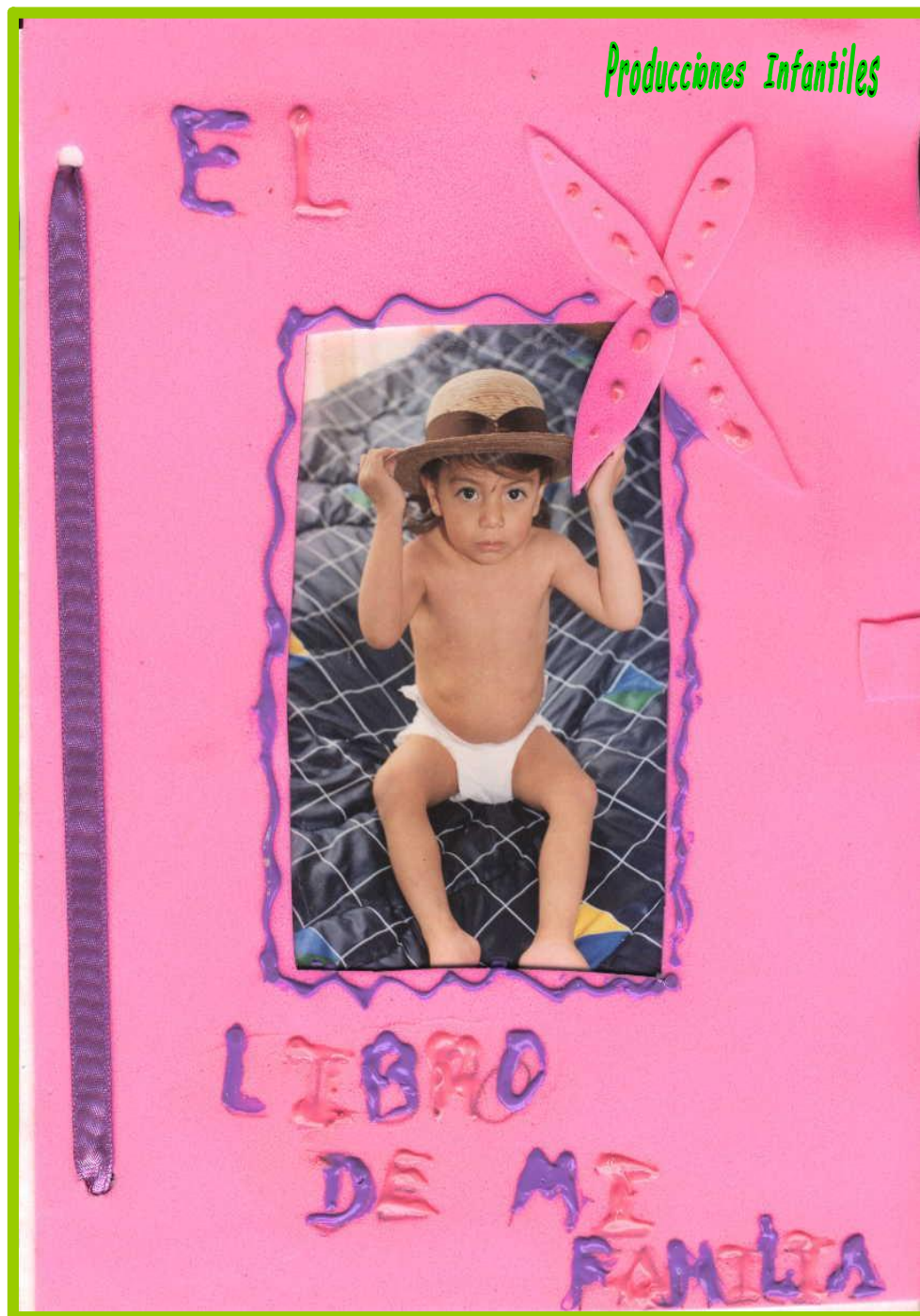
Por el lado paterno la historia familiar inicia a partir de los tíos paternos de quienes la autora habla brevemente, para concluir con su propia historia ligada a la escuela y amigos.

De este modo, Fernanda nos conduce por una historia familiar en la que pone evidencia algunos temas que a su consideración son importantes para entender su pasado, donde es posible identificar aspectos ligados a la escolaridad, transportes, trabajo, técnica y recursos, identidad, vestimenta, juego, matrimonio, uso del

tiempo, actividades propias de cada género, industria, nuevas uniones familiares, nacimientos, divorcios, migración, deporte, celebraciones religiosas, amigos y viajes; todo esto inserto en un entorno de diversas temporalidades que aluden a un marco generacional que permite entender sus cambios en la Historia.

INFORMACIÓN EXPRESADA POR EL AUTOR:

A continuación daré lugar al documento elaborado por esta alumna para posteriormente presentar mis primeras inferencias interpretativas.





La historia de mi familia empieza por mi bisabuela se llama Sabina nació el 30 de Diciembre de 1913 en San Andrés Totoltepec, Tlalpán, D.F. Cursó hasta 3 grado cuando se iban a la escuela se iban a caballo, se vestían con amiguitas blancas bordadas con manga globada su cabello era largo y se lo trenzaban, de niña se me mandaba a cuidar a sus hermanas y le ayudaba hacer tortillas, jugaban a la rita comidita de lodo con trastesitos.

Ella vivió la Revolución Mexicana y se la querían robar unas soldadas.
A las 14 años se casó con mi bisabuelo marcial y su primer hijo fue a las 16 años tuvo 16 hijos y se le murieron 4.
Se sembraban frijol, ajote habas, chichara, epile, tomate y maíz y de este cultivo se alimentaban a las maqueyas las raspaban y les sacaban el agua miel y el pulque.
En el monte se iban a buscar lena gruesa para convertirlo en carbón es lo transportaban en mulas, buecos, burros y lo llevaban a Xochimilco para venderlo.
Desde entonces se dedica a ama de casa.

Producciones Infantiles

Después siguen mis abuelas maternas.



Yo llama Adelaido nació el 15 de noviembre de 1935 en San Andrés Totoltepec Tlalpán D.F. curso hasta 4 grado se iban a la escuela caminando por que no estaba los se vestía como niña con sombrero amiso un pantalón y unas botas de niño le ayudaba a se papa hacer cuando iban al monte a cortar lena y le vendían en Michimico jugaban al balero y a las canicas.
A los 17 años se caso con mi abuela Soledad antes sembraban café y abas gora mi abuelo trabaja de floricultor.

Flora sigue mi abuela materna So llama Soledad nació el 16 de Abril de 1938 en San Andrés Totoltepec Tlalpán D.F. curso hasta 3 grado cuando se iban a la escuela se iban caminando por que estaba cerca la escuela siempre se ha vestido como niña con cabello largo y frondas de niña los paraban a las 5 de la mañana a las 10 ponían hacer tortillas como no tenían mucho para jugar solo jugaban a la riata y la comidita.

A los 16 años se caso con mi abuelo Adelaido y su primer hijo fue a los 18 años tubo el hijo.

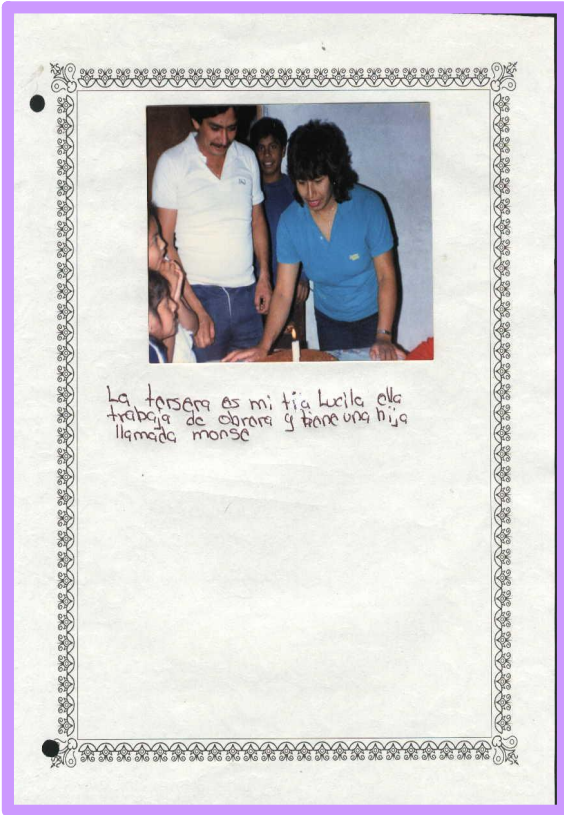
Y siempre a sido ama de casa.

Son hijos de mis abuelos paternos claro mis tias todos nacieron en San Andres Totoltepec Tlalpan D.F. El mas grande de mis tias es mi tio angel se caso con mi tia concha, el es licenciado y tiene 4 hijos que son Erika Gabi Belam y Beto.

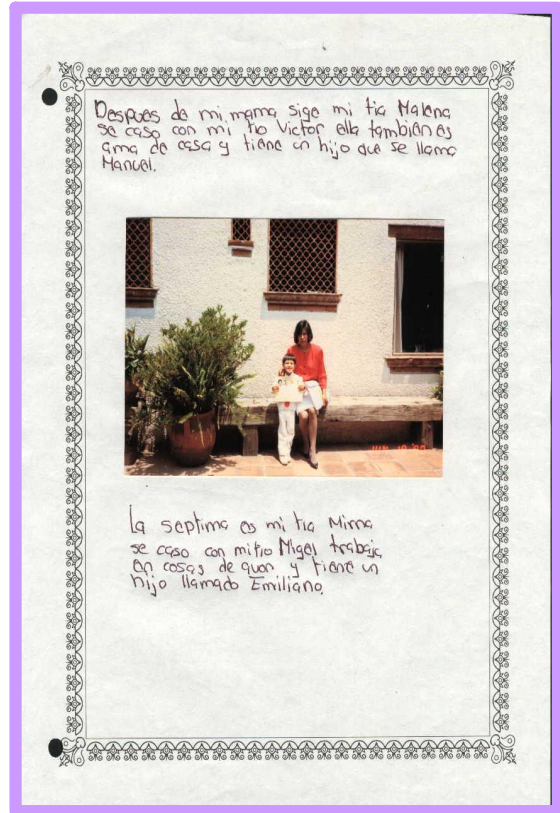
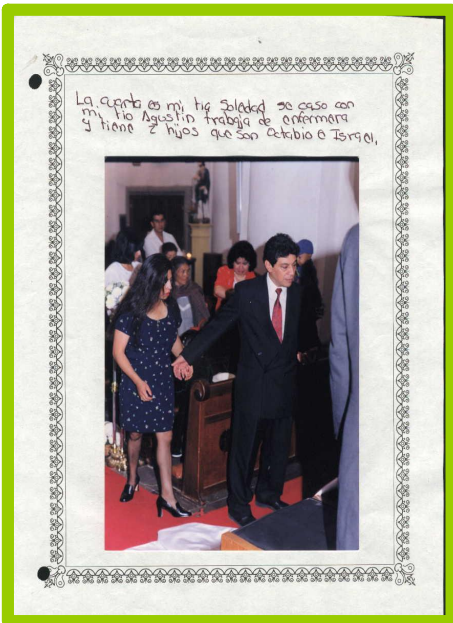


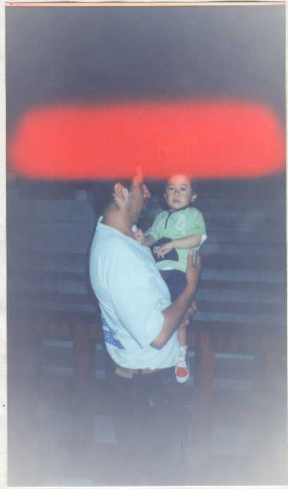
La segunda es mi tia Susana se caso con mi tio carlos ella no trabaja solo es ama de casa y tiene 2 hijos Marita y Carlitos

Producciones Infantiles



Producciones Infantiles

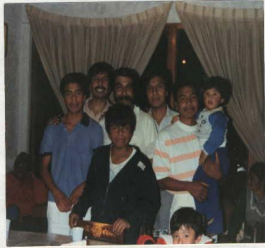




El octavo es mi tío Edgar
se caso con mi tía Martha
el trabaja en informática
tiene 2 hijos que es
Martha y Edgar.



El noveno es mi tío Marco que
trabaja en mecánica industrial. Se caso
con mi tía Judith y tiene 2 hijos
Bryan y Brandon.



El decimo es mi tío Néstor
trabaja un obrero se caso con
mi tía Gabi y tiene una
hija llamada Estefanía.



El onceavo es mi tío Fernando el le
llama a mi abuelo por que es agricultor
y tiene una hija llamada Liliana.



Estos son todos mis tíos y primos
maternos.
Aora voy a hablar de mi mamá.

Producciones Infantiles



Se llama Maribel nació el 7 de Mayo de 1964 estudio Asistente Ejecutivo en el comercio se transportaba en micro auto bus taxi combi, tenía lazo, jugaba muñecos fútbol, balibol, campéris, en atletismo, lanzamiento de bala, jabalina, salto de altura y longitud, básquetbol, relevos etc.
Siempre le gustó el cine y ser amable con todos la gente no importando, su nivel.
Es muy sensible y exigente con nosotros pero benigna.



Mi papá tiene 7 hermanos el más grande es mi tío Sergio vive en E.U. y es soltero, Carlos es soltero vive en el D.F., Agustín es divorciado y tiene una hija llamada Genesis, después de mi papá sigue mi tía Alicia es casada tiene una hija llamada Sandra y un hijo que es Esteban, Soledad es casada y tiene un hijo llamado Andrés, Erika es casada tiene 4 hijos y son Eduardo, Diego, Mariana y Paola y Paty es casada y tiene 2 hijos Teodoro y Gabriel.

Producciones Infantiles

Producciones Infantiles

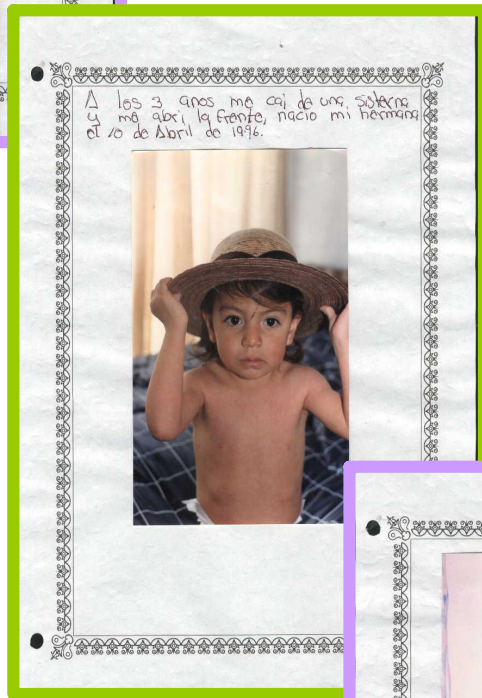
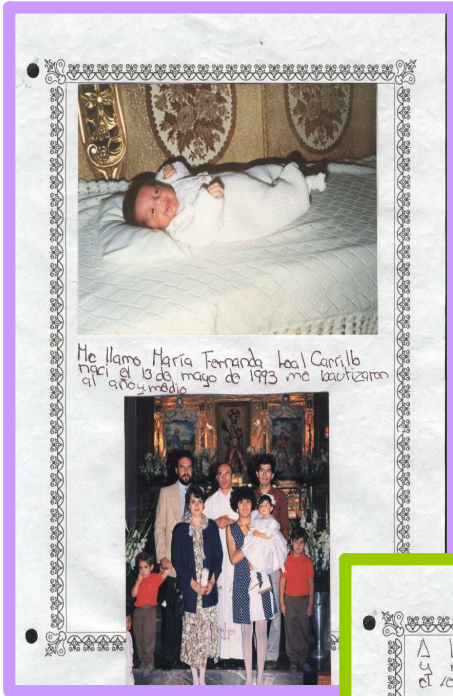
Soy Felipe de Jesús Leal Dorantes
nací el 5 de febrero de 1962 siempre
he sido una persona seria pero pero
respetuosa desde niño me a
gustado el tenis y hasta hoy en
día lo practico con varios amigos



Nos conocimos el miércoles 19 de marzo
de 1988 en San Andrés Totoltepec, él
andaba buscando a un plomero que
le habían recomendado, entonces salí
a la tienda como a las ocho de la noche
en la calle me preguntó que si conocía
al señor Tomás Osorio y le contesté
que no, seguí caminando hacia la casa
y él me siguió pero nunca me
di cuenta.

El siguiente domingo como a las 4 de la
tarde estaba parado enfrente de la casa
desde ese día empecé a frecuentarlo
y con esa frecuencia nos empezamos a
tratar y se hicieron novios después
se casaron y tuvieron 2 hijas.

Producciones Infantiles



Producciones Infantiles

Producciones Infantiles



Corse primer grado en la escuela
Agustin Garcia conda conosi muchas
amigos como Emma Saguri y Balbina



despues mi hermano entro
al kinder



Mientras yo entro a la escuela
Vidal Alatorre conosi a mi mejor
amiga Abigail.

despues mi hermano Salvo del kinder



y entro a la escuela Vidal
Alatorre.

Producciones Infantiles

Tubimos una salida Acapulco con toda la familia



Estos es 6 grado y mi hermana en 3 grado y somos felices

FIN

Producciones Infantiles

INFERENCIAS INTERPRETATIVAS:

Resulta evidente que a través de la lectura del documento anterior pueden derivarse una extensa gama de interpretaciones y aplicaciones de suma validez para el currículum escolar. No obstante para los fines de esta investigación profundizaré en aquellos aspectos que son relevantes para las clases de Historia. Y dejo al lector la posibilidad de aprovechar las bondades de este material en una multiplicidad de interpretaciones propias.

Es en este sentido que a continuación presentaré las primeras derivaciones analíticas de dicha producción infantil, son preliminares en el sentido que en el penúltimo capítulo se plasmarán las consideraciones a detalle del total del material recabado durante la implementación del proyecto.

A lo largo de la lectura de dicha historia familiar fue posible identificar algunas temáticas que se convierten en una excelente guía para que los alumnos puedan entender el pasado de una forma cercana y concreta en la que su presente parece adquirir sentido en relación con una Historia que ha tenido a su familia como protagonista. Una Historia que no sólo hace referencia a los grandes héroes y las solemnes batallas, sino una historia compuesta por múltiples personajes que han vivido los hechos de muy variadas formas.

Fernanda tuvo la oportunidad de rastrear su historia desde su bisabuela materna que aún vive y a partir de ella nos conduce por una extensa historia materna que incluye a los nuevos integrantes de la familia. Por el lado paterno la información se ve notablemente restringida, aunque no por ello resulta ser menos relevante. De hecho, con tal información estamos en posibilidad de construir una genealogía que nos sirva como un marco de referencia inmejorable para acceder al resto de la información.

Es posible observar que uno de los temas que mereció especial atención fue el de la *escolaridad*. Así, mientras la bisabuela Sabina y la abuela Soledad sólo tuvieron oportunidad de estudiar hasta el tercer año de educación primaria, el abuelo Adelaido pudo cursar sólo un año más que ellas.

Cabe señalar que para que la bisabuela pudiera llegar a la escuela tenía que transportarse en caballo, mientras que en el caso del abuelo ya lo podía hacer caminando porque la escuela quedaba más cerca.

Sin embargo, la escuela no era la principal responsabilidad que adquirían los niños, de hecho la responsabilidad más importante radicaba en que las niñas se dedicaran al cuidado y parte de la crianza de los hermanos menores, así como compartir las actividades domésticas, como la elaboración de tortillas. Por su parte los niños se encargaban de ayudar al padre en las actividades del campo.

En este sentido, el tiempo libre con el que disponían para jugar era muy poco. Así los juegos más recurrentes eran para las niñas saltar la reata y hacer la comidita, y para los niños el balero y las canicas.

Lo anterior no sólo pone en evidencia el tipo de transportes que se utilizaba en determinada época, el tipo de actividades y juegos que predominaban y el grado de escolaridad que mayormente se alcanzaba. De hecho, la baja escolaridad y las grandes distancias que se tenían que recorrer para llegar a la escuela nos hablan del reflejo de una situación social que se estaba viviendo a principios del siglo XX.

Recordemos que la bisabuela nace en diciembre de 1913 en San Andrés Totoltepec, un lugar que por su ubicación geográfica guarda especial cercanía con la ciudad de México y el Estado de Morelos. Dichas características permitirían indagar basta y valiosa información con respecto a la situación social, económica y política que se estaba viviendo en ese momento, sobretodo en el Estado de Morelos, lugar que acogió un movimiento revolucionario campesino de gran relevancia como lo fue el zapatismo. Mientras que a la par en la Ciudad de México el movimiento obrero luchaba por su lado.

Es sabido que a principios del siglo XX fue una época caracterizada por las numerosas protestas entre los diversos estratos sociales donde el factor económico y sus consecuentes desigualdades fue uno de los motivos de tensión desde hacendados, industriales, comerciantes, empresarios nacionales, profesionales, artesanos, obreros y campesinos, entre muchos más.

Dicha situación social, se vio reflejada en el tipo de actividades a las que se tenía que dedicar la familia. Por ejemplo, sabemos que los bisabuelos de

Fernanda se dedicaron por mucho tiempo a la siembra de frijol, haba, chícharo, ejote, chile, tomate y maíz, entre otros productos que servían para alimentarse. Tal actividad es compartida más tarde por los abuelos maternos quienes actualmente, con aproximadamente setenta años de edad, se dedican a la floricultura.

Otra de las actividades que acostumbraba realizar esta familia era la recolección de leña en el monte para posteriormente trasformarla en carbón y venderla específicamente en Xochimilco. En este sentido se pone en evidencia la relación de tipo comercial que guardaba San Andrés Totoltepec con otros poblados cercanos. Un recurso que también sufría el proceso de transformación era el maguey que se convertía en agua miel y pulque al ser raspado. De este modo existía una gran relación entre lo que se puede denominar *trabajo, técnica y recursos*.

La *edad del matrimonio* se daba muy temprano, así a los catorce años era posible ver las nuevas familias que se estaban formando, como el caso de la bisabuela Sabina quién se casó a los catorce años y a los dieciséis años tiene a su primer hijo. El caso de la abuela Soledad es similar ya que ella se casa a los dieciséis años y su primer hijo lo tiene dos años más tarde. Al respecto se puede hablar de familias con un número de hijos considerable que muchas de las veces no lograban sobrevivir, por el alto índice de mortandad infantil.

Para la tercera generación, la noción de cambio se hace más evidente en la mayoría de los aspectos. Así, a principios de los años sesenta, --momento en el que nacen los padres de Fernanda-- el grado de *escolaridad* se incrementa notablemente a la vez que se adecua a las demandas profesionales de la época.

Precisamente, entre los años cuarenta y setenta existe un gran apogeo otorgado a la educación de carácter técnico, el cual pretende satisfacer las demandas que en ese momento necesitaba el país. El antecedente se ubica con la creación del Instituto Politécnico Nacional a finales de los años treinta. Posteriormente surgen una serie de instituciones de educación media superior y superior que en teoría pretenden fomentar la investigación científica.

De este modo, no resulta extraño que la ocupación de los tíos maternos presente una gran diversidad y sea posible identificar desde el licenciado, la ama

de casa, la obrera, la enfermera, la asistente ejecutiva, la ama de casa, la vendedora de productos de belleza, el ingeniero en informática, el mecánico industrial, el obrero y el floricultor. El Floricultor es el tío más joven que aún vive en la casa paterna y se dedica a ayudar a su padre, --el abuelo de Fernanda-- en una actividad de tradición familiar.

En este marco de diversas opciones educativas, se puede señalar que aparecen nuevas instituciones de educación como el CONALEP, [Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica], creado a principios de los años setenta. Institución donde realizó sus estudios la madre de Fernanda, como asistente ejecutivo. Para poder ir a la escuela, el transporte se diversifica y se puede optar entre el autobús, taxi, combi y tren ligero.

Por otro lado, el tiempo libre es mayor y existe la posibilidad de realizar alguna actividad deportiva como el tenis practicado por el padre de Fernanda o incluso la práctica a escala competitiva, como la madre de Fernanda quién lo hizo con el atletismo, lanzamiento de bala, jabalina, relevos, salto de altura y longitud. De igual manera, aparecen nuevas opciones de distracción como el cine.

Para esta tercera generación, el número de hijos se ve reducido de uno a cuatro por familia y la estabilidad matrimonial empieza a ceder paso a un número importante de divorcios e incluso a la opción de la soltería.

Es en este momento también, que el fenómeno de la migración se extiende, con mayor demanda, a países como Estados Unidos y la Ciudad de México deja de ser la única opción para mejorar las condiciones de vida.

Por su parte Fernanda, como representante de la cuarta generación, reporta entre algunos eventos importantes de su historia, su nacimiento y bautizo, al parecer una celebración religiosa de importancia familiar.

Así mismo, menciona algunos sucesos que marcan su vida, como los accidentes y sus primeros días de escuela en el Kinder.

Finalmente La alumna enfatiza en la relación de escuela y amigos, nacimiento de nuevos integrantes de la familia y algunos viajes a destinos como la playa. Concluye con la siguiente leyenda: "...y somos felices".

Como hemos podido observar, la elaboración de la historia de Fernanda nos conduce por un camino factible de ser rastreado en términos históricos que incorporan cuatro diversas temporalidades posibles de ser contrastadas y enriquecidas en relación con el curriculum escolar que como se ha mencionado, difícilmente considera la escuela.

A continuación veamos por donde nos conduce la siguiente alumna y su historia familiar.

3.1.2 Yesenia y su historia familiar. Una familia paterna cuyos orígenes pueden ser rastreados en el Estado de Puebla.

TIPO DE PRODUCCIÓN:

Yesenia es una alumna que al momento de elaborar su historia familiar contaba con casi 12 años de edad. Ella presenta una narración de poco más de cuatro cuartillas que refuerza con un total de quince fotografías que en su mayoría muestran algunas fiestas familiares y escolares, eventos religiosos de importancia para la familia y viajes.

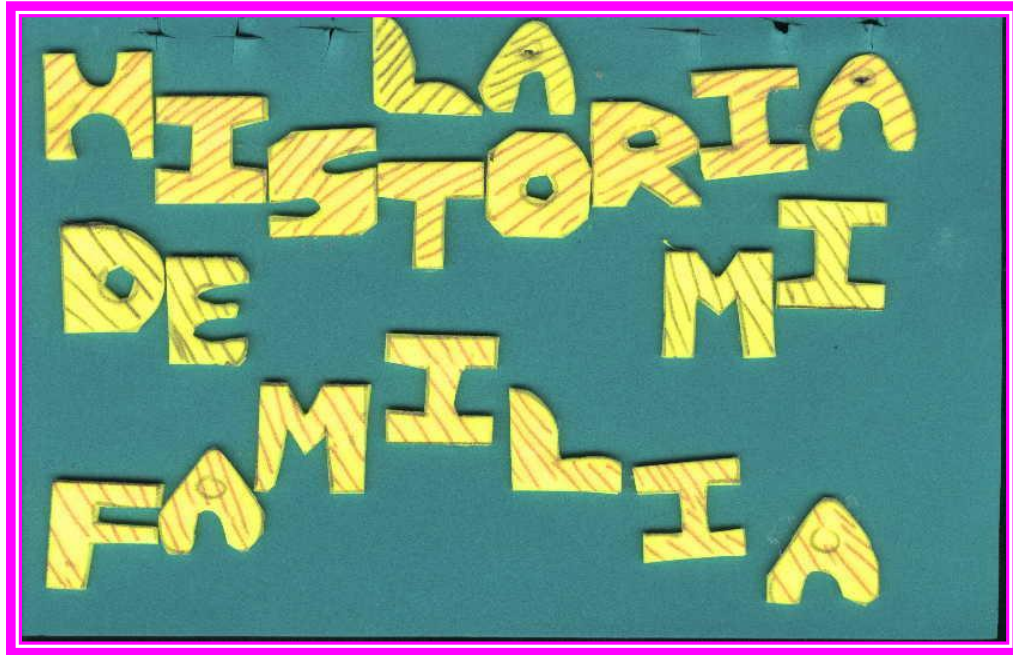
Cabe hacer mención que esta alumna decidió presentar originalmente su historia familiar a través de la elaboración de lo que ella denominó: “Mi árbol familiar”; un árbol genealógico basado en fotografías en el que se apoyó para hablar en clase sobre su familia. Posteriormente para enriquecer la historia se inclinó por elaborar un breve escrito que es el que a continuación se incluye.

Esta alumna inicia con la narración de su historia familiar desde la línea paterna, una familia que mayoritariamente radica en el estado de Puebla. Fue el padre de Yesenia, el señor Pedro Mora, el que decidió migrar a la ciudad de México debido a que no quiso continuar estudiando y eligió buscar trabajo en esta ciudad. Por el lado materno sus orígenes pueden ubicarse en el Estado de Guerrero.

El tema de interés de esta alumna lo constituye básicamente la actividad laboral de sus integrantes, así como algunos aspectos ligados a la vida cotidiana y a las nuevas uniones familiares.

Para esta alumna también es posible rastrear su historia familiar desde la cuarta generación ya que aún vive en el Estado de Puebla su bisabuelo paterno, el señor Benito Mora.

Al igual que en la historia de Fernanda la información que ella nos presenta permitiría armar una genealogía que en el caso materno abarca hasta la generación de los tatarabuelos.



La Historia de mi familia.

Yesenia

Yo voy a empezar con mi familia paterna mi bisabuelito se llama Benito Mora y se caso con mi bisabuelita que se llamaba Juana Bruno ellos se casaron y tuvieron hijas uno de ellos fue mi abuelito pasacal y se caso con mi abuelita que se llama Leocadia ellos viven en Puebla tambien se casaron tuvieron hijos entre ellos mi papa.

Ellos trabajan la tierra antes cosechaban marihuana los narcotraficantes los pagaban por la marihuana aunque ellos no sabian para que servia los soldados estaban llevandose a los que sembraban esa hierba y mi abuelito que mo la hierba y empezaron a hacer cobijas asian en el telar pero ahora solo siembran maiz, duraznos, chabacanos, peras, manzanas etc. tiene una barranca pasando la barranca esta Veracruz clara el mar no pero ya es Veracruz. mi abuelita hace tortillas va y muele el maiz y hace la masa tambien tienen vacas y la leche la venden se paran como a las 5am se llevan a las vacas a comer mi abuelita hace la tortilla mi bisabuelita es sordo pero tambien ayuda a cortar la milpa mi tia Marce se va a trabajar esa vive con ellos porque es la mas chica de todas, antes mi abuelita se vestia con trenzas blusa bordada de flores la falda larga con garachos y mi abuelito con sombrero plantalan y camisa con

Yessenia

Chaleco y guaraches. tienen como 60 nietos. Osea mis primas mi papá se llama Pedro el se vino a trabajar a México como no quiso seguir estudiando vino a trabajar en una panadería bueno antes que les platicue de mis papas les voy a platicar de mi familia materna todo comienza cuando Jose de Jesús Cuevas y Apolonia Ortiz se casaron y tuvieron a David Cuevas pero ellos murieron en el peste.

Jose Cortes y Rosa Muñoz. se casaron y tuvieron a Consuelo Cortes

David y Consuelo se casaron y tuvieron a mi abuelita Irene ella se caso con Juan Dominguez sus papas de el fueron Benito Martineza Dominguez y Berta Hernandez ellos nacieron en Guerrero mi abuelito era plomero fue a Baja California La Paz ubo un terremoto tuvieron ambre mis abuelitos tubieron a Mi tío Juan, Rosa, Socorro, Angelica y Jesus. mi abuelita murió en el año de 1981 en junio en un accidente Mi mamá me dice que era muy buena con pelo chino, moreno y muy feliz tomar, tener una tortilleria un día un gato se metio a la maquina y salio aprastado pero se esponja y se hecho a correr mi abuelito no tenia un dedo por que se lo corto en la hoguiter

Yesenia
Mi tío Juan Dominguez Cuevas

El tiene 32 años tiene 2 puestos de Hamburguesas que por cierto no son de esas de carne de carton bueno tambien tiene 2 cerrajerias, estaba estudiando para sea petroquimico pero no habia dinero y tuvo que trabajar el es soltero y tiene dinero usa lentes y vive con nosotras.

Mi tia Rosa Dominguez Cuevas

Ella tiene 30 años y 4 hijas unas son gemelas una se llama Irene y Magas tienen 8 años luego sigue Laura Jessica tiene 6 años y por ultimo Isabel tiene 2 años tambien vive con nosotras.

Mi tío (Chino) Socorro

El tiene 1 hijo se llama Juanito su esposa se llama Lidia tiene 21 años y mi tío 27 años trabaja en una cerrajería y mi tia es estilista tiene una peluquería y vive con nosotras.

Mi tío Jose Jesus
Tiene 17 es estudiante va en la preparatoria estudia electricidad

MI mamá

Ella nació el 29 de mayo de 1975
administró oficinas hacia Miraflores
La verdad es que tiene mucha
creatividad estuvo en la escuela
es inteligente nació aquí en el D.F.
logra lo que se propone tenía 6 años
cuando murió su papá cuando corrió
a mi papá se fue a Puebla un tiempo
por que mi papá nació en Puebla
se llama Pedro Mora la verdad es
que admiro mucho a mi mamá.

Yo

nací en 1992 el 13 de octubre
aquí en el D.F., tengo una hermana
se llama Andrea va a cumplir 3 años
el 30 de noviembre y Rafa el cumpleaños
un año el 29 de septiembre son muy
carismáticos pero a veces un poco
de mí cuando era bebé gateaba
no era muy chillona adentro las cajas
donde cupiera me bautizaron hice
mi presentación cuando entre al kinder
nacía todo lo que me pedían
nunca pude portarme mal siempre tenía
miedo a que me regañaran. estuve en
la escuela luego salí del kinder y
entre a la primaria Vidal Alcocer
nunca he reprobado tengo 4 diplomas
y actualmente estoy en 6^a con la
Maestra Gabi Hernández en 1^a a la
maestra Hércula Castañeda en 2^a a el
maestro Joaquín González Chibarro
en 3^a a la maestra Tere en 4^a a el
maestro José Guadalupe

en kinder a Leti y Areli y en 5^o a la
Maestra Griselda Jaramillo Megía
es la mejor maestra que he
tenido y ahora estoy en la escuela.

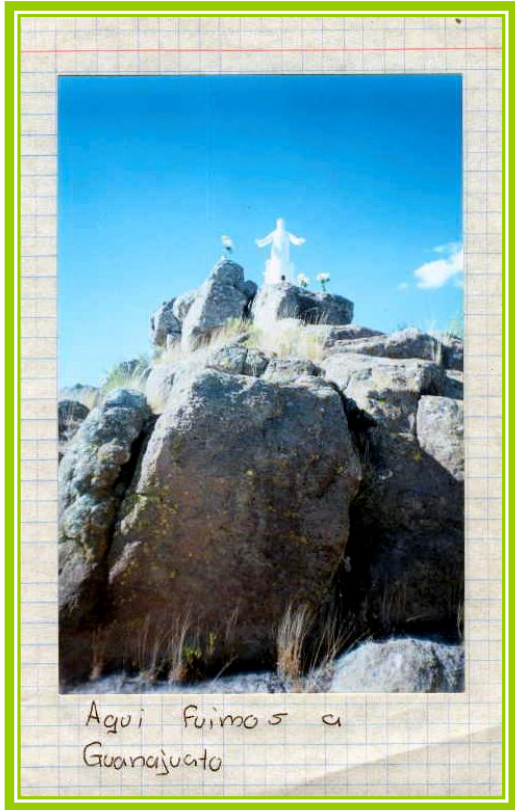
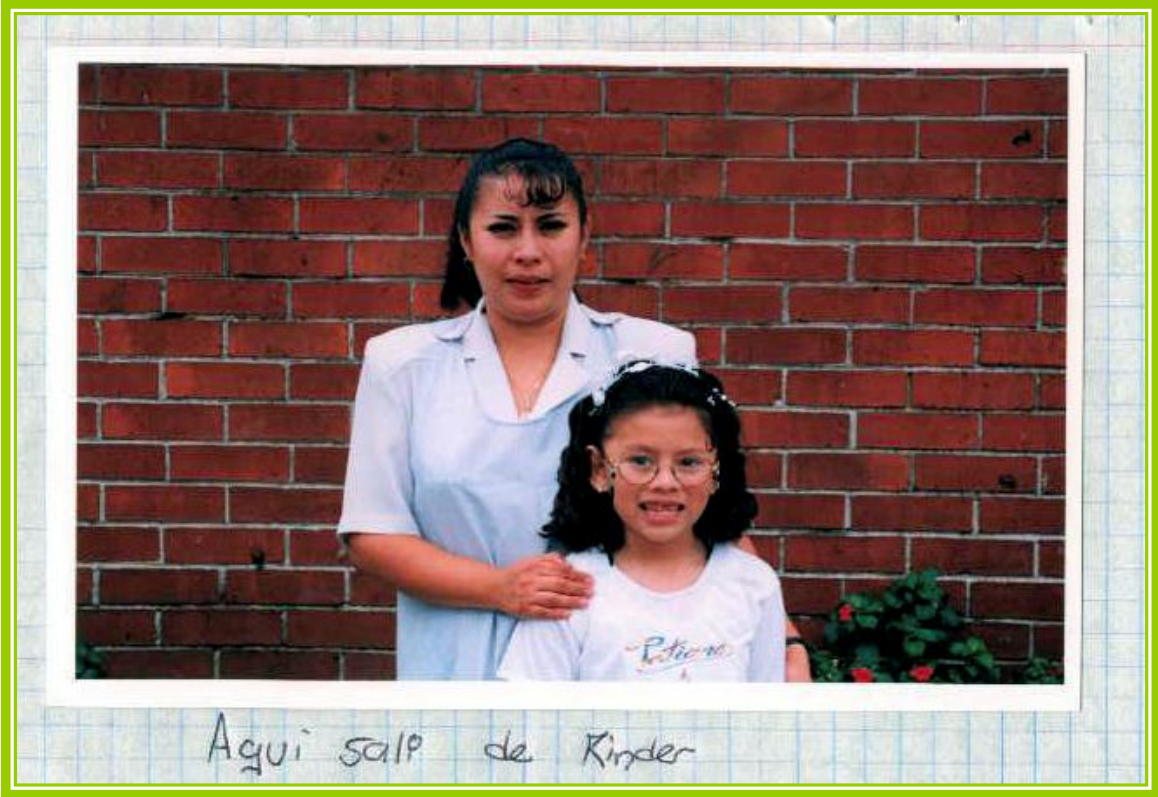


Yo cuando era bebé con mi tío Jesús
y mi tía Susana

Producciones Infantiles



Producciones Infantiles



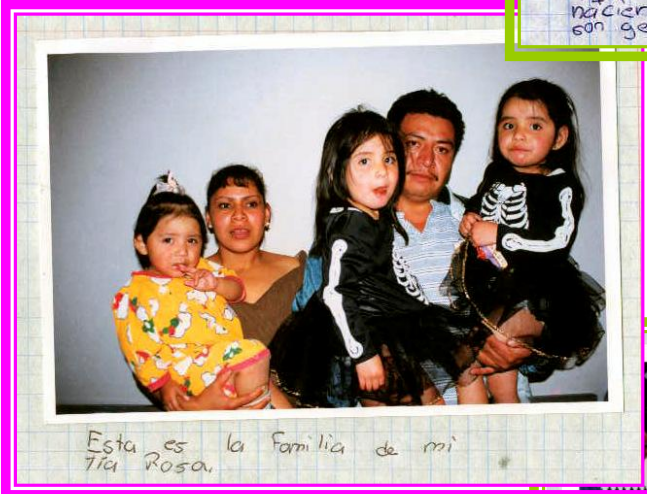
Producciones Infantiles



Actualmente en la escolta de 6°



Aquí están mis primas cuando nacieron una se llama Irene y Hugo son gemelas.



Esta es la familia de mi Tía Rosa.

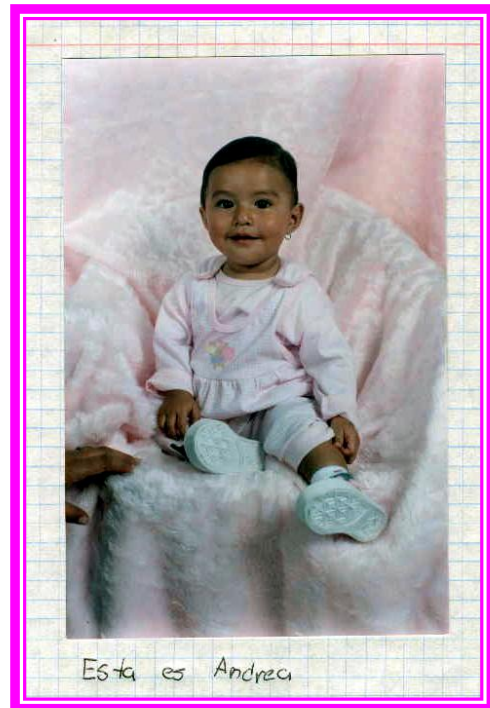


Producciones Infantiles

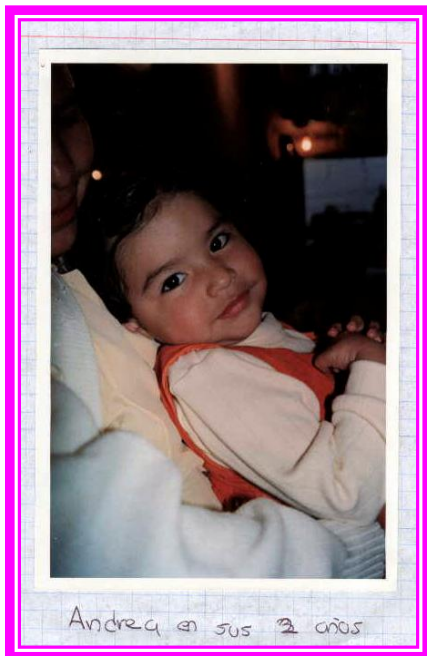
Producciones Infantiles



Andi en su andadera



Esta es Andrea



Andrea en sus 2 años



Aqui bautizaron a mi hermanito Rafa

INFERENCIAS INTERPRETATIVAS:

En la anterior narración, Yesenia incursiona en la historia de su familia intentando rastrear el origen de sus abuelos paternos. Primeramente nos conduce por la unión matrimonial de sus bisabuelos, la cual dio lugar al nacimiento de su abuelo Pascual quien al casarse con su abuela Leucadia procrean a su Padre.

Para esta alumna uno de los temas principales que guiaron la elaboración de su documento fue el tema de la *actividad laboral*, donde el trabajo en la tierra por parte de la primera y segunda generación ha sido una constante.

En cuanto a los productos que inicialmente cosechaba esta familia aparece la marihuana, lo cual nos habla de una realidad presente en nuestro país y, que pocas familias que se dedican a su cultivo están dispuestas a reconocer abiertamente. No obstante, para esta familia la siembra de esta hierba representó el reconocimiento de cierto peligro para la integridad de la familia y decidieron quemar el cultivo para concentrarse en otra actividad que no les resultaba ajena. Así es como deciden realizar la elaboración de cobijas, aprovechando su aprendizaje en el telar. Sin embargo, más tarde retoman la actividad campesina, para la siembra de productos como el maíz, duraznos, peras, manzanas y chabacanos, actividad que actualmente siguen realizando.

A la vez que nos habla del trabajo en la tierra y el telar, Yesenia nos introduce por la relación que existe entre *trabajo, técnica y recursos*, presente en el proceso que sufre el maíz para poder ser transformado en masa; recurso útil en la elaboración de tortillas. Por otro lado, la crianza de vacas permite que el producto de su ordeña pueda ser comercializado.

En función de estas ocupaciones Yesenia retoma algunas de las actividades de la vida cotidiana que aluden a la relación entre *trabajo, género y edad*, y que permite observar el tipo de actividades que son realizadas mayoritariamente por hombres, mujeres y/o ancianos. Muestra de ello es la ayuda que aún el bisabuelo Benito Mora proporciona cortando la milpa. De igual forma nos habla de los tiempos para ciertos tipos de trabajo, un trabajo que generalmente inicia desde la madrugada.

Otro de los aspectos resaltados en esta historia es el tema de la *vestimenta*, el cual adquiere sentido para Yesenia en tanto que es un tipo de vestido diferente al que ella actualmente conoce. Por ello sólo menciona la forma anterior de vestir de los abuelos; es decir, predominaba el uso del cabello trenzado para las mujeres y el sombrero para los hombres, los huaraches se usaban indistintamente, mientras que el uso de faldas largas y blusas bordadas eran una característica de la vestimenta de las mujeres de campo. Pero más allá de esto, muy posiblemente, indagar más sobre este aspecto y la historia de la familia podría arrojar información importante acerca de algún antecedente indígena en los orígenes de esta familia⁴¹.

En el caso de la segunda generación, a la cual pertenece el padre de Yesenia, la actividad laboral se ve modificada, así del trabajo pluri-activo y pluri-capaz en el que la siembra de diversos productos y la elaboración de cobijas predominaba, se reduce a un trabajo especializado y mono-activo⁴². Como se recordará el Padre de Yesenia, el señor Pedro Mora, decide emigrar a la Ciudad de México en busca de oportunidades labores que lo conducen a trabajar en una panadería.

Hasta el momento con la información aportada es posible caracterizar a la familia paterna de Yesenia como una familia campesina del Estado de Puebla.

En cuanto a los orígenes de la línea materna, su indagación se remonta hasta una quinta generación, ya que inicia haciendo mención de los tatarabuelos.

⁴¹ Vale la pena señalar que detrás de los testimonios de estas familias se insinúan relaciones de interculturalidad, es decir los alumnos dan ciertas pistas acerca del asunto, aunque no lo convierten en un eje central de atención como lo fue el tema de la migración, ocupación y escolaridad al cual le asignaron un peso importante.

Por lo tanto, el asunto de la interculturalidad surge en esta investigación como una categoría factible de ser analizada al igual que otros temas que se revelan como relaciones de género, relaciones de dominación, relaciones identitarias, entre otras.

Considero que una de las posibles causas por la cual los alumnos y las familias no van al fondo de la interculturalidad, podría ser explicado, porque en los mismos libros de texto el asunto es escasamente abordado, no obstante, sería necesario llevar a cabo toda una investigación al respecto que arroje datos suficientes para sustentarlo teórica y empíricamente.

Justamente, la riqueza interpretativa que encierran estas historias familiares, las convierten en un material fértil para especialistas con trayectorias formativas diversas.

⁴² Esta caracterización del trabajo es sugerida por Jorge Gasché como parte de los rasgos genéricos que caracterizan a las sociedades indígenas y las sociedades urbanas. Citado en (Bertely 2007:41).

De tal modo que fueron los señores José de Jesús Cuevas y la señora Apolonia Ortiz quienes antes de morir en la peste, procrearon al bisabuelo David Cuevas Ortiz.

De forma paralela, los tatarabuelos José Cortés y Rosa Muñiz trajeron al mundo a la bisabuela Consuelo Cortés Muñiz.

Al casarse el bisabuelo David Cuevas y La bisabuela Consuelo Cortés nace la abuela Irene Cuevas Cortés quién al casarse con Juan Domínguez conforman la tercera generación. Ambos son los padres de la Señora Socorro madre de Yesenia. Los abuelos nacen y viven su juventud en el estado de Guerrero para posteriormente migrar a la ciudad de México.

Llama en especial mi atención el hecho de que esta alumna pudo recabar cierta información que incluía hasta la quinta generación de su familia, el hecho de que posea un manejo importante de al menos los nombres de cada uno de sus tatarabuelos, hace suponer que esta alumna se encuentra en posibilidad de indagar de forma más abundante en las características del pasado de esta generación.

En cuanto a la actividad laboral del abuelo materno de Yesenia, esta se ubica en el área de servicios ya que él se dedicó al trabajo de la plomería para posteriormente conformar su propia tortillería. Para los abuelos la vida no fue fácil, ya que vivieron hambres. En particular para el abuelo los accidentes marcaron su vida ya que el primero le mutiló un dedo y más tarde otro accidente le causó la muerte.

Durante el matrimonio de los abuelos maternos fueron procreados seis hijos, cuyas edades oscilan entre los treinta y dos años y los diecisiete años. Sus actividades laborales son variadas, sin embargo la mayoría se dedica al comercio y al préstamo de servicios. Así, es posible identificar al tío que es dueño de dos locales de venta de hamburguesas y dos cerrajerías, la ama de casa, el tío que es empleado de una cerrajería, la tía estilista y dueña de una peluquería y el más joven estudiante de preparatoria en el área de electricidad. Cabe señalar que en cuanto a los estudios el hijo mayor tuvo que abandonar el estudio de la petroquímica por falta de recursos, es así como se dedicó al comercio. En la

actualidad del total de hijos, tres han conformado un matrimonio con hijos, mientras que el resto aún son solteros.

Hasta el momento con el rastreo de información que llevó a cabo esta alumna acerca del tipo de ocupación realizadas por la familia se puede identificar claramente un tipo de actividad laboral propia de ciertos contextos rurales en contraste con actividades que van más acorde con la vida y necesidades que demandan las grandes ciudades.

Al finalizar su historia, Yesenia dedica un espacio para hablar de ella en relación con sus hermanos, su infancia, los eventos religiosos de importancia en los cuales ha sido partícipe como el bautizo, la presentación y primera comunión.

De igual manera, la vida escolar también adquiere un gran peso ya que narrar la experiencia de los primeros años de escuela, los maestros que se han tenido durante la vida escolar, los diplomas y reconocimientos recibidos, así como pertenecer a la escolta adquiere gran significado para esta alumna. De hecho, en las fotografías que ella agrega a su historia es posible observar que formar parte de la escolta de la escuela parece ser una tradición y honor en su familia, un lugar que en las dos ocasiones que ha ocupado, ha adquirido la posición de la abanderada.

Como es posible observar, Yesenia se enfocó en la actividad laboral de la familia tanto materna como paterna, para ella ha sido importante hablar del lugar de origen de cada familia y la manera en que se fueron realizando las nuevas uniones matrimoniales. Si bien no ahonda en otro tipo de información, al menos permite observar algunas recurrencias que posiblemente sigamos observando en el resto de las historias elaboradas por estos alumnos, es decir; la presencia del fenómeno de la migración, las dificultades de poder continuar con los estudios por falta de recursos y la actividad campesina como algo fundamental para algunas generaciones de la familia.

Atrae en especial mi atención el hecho de cada alumno se dedica a narrar la historia familiar y las experiencias que en cada una de ellas se han vivido sin hacer algún paréntesis que los lleve a la reflexión de lo sucedido, --más adelante se verá lo que en un intento representa la excepción— no obstante, en esta

historia aparecen algunos juicios de valor por parte de la alumna al hacer referencia a su madre, muestra de ello es cuando ella escribe: *“la verdad es que tiene mucha creatividad, estuvo en la escolta, es inteligente [...] logra lo que se propone [...] la verdad es que admiro mucho a mi madre”*.

En este espacio Yesenia también nos muestra que en la familia se aprueban de manera especial algunas actitudes a la vez que se adquieren cierta disciplina y valores fundamentales. Recordemos otro fragmento de la narración, cuando la alumna se refiere a sí misma y señala: *“cuando entre al kinder, hacia todo lo que me pedían. Nunca pude portarme mal, siempre tenía miedo a que me regañaran. Estuve en la escolta”*. Son fragmentos que sin duda nos permite conocer más acerca de esta pequeña autora y la forma en que se va involucrando con la recuperación y escritura de su historia.

3.1.3 Zulem. La historia de una familia cuya vida no ha sido fácil

TIPO DE PRODUCCIÓN:

La siguiente narración es resultado del trabajo de rastreo de información familiar por parte de una alumna que al momento de redactar su documento cuenta con once años de edad.

Ella narra la historia de una familia que tiene veinticuatro años de antigüedad viviendo en la colonia Tlalcoligía, en la delegación de Tlalpan.

Fundamentalmente, es un escrito elaborado en computadora el cual consta únicamente de dos cuartillas e incluye un total de veintiocho fotografías con una breve leyenda cada una.

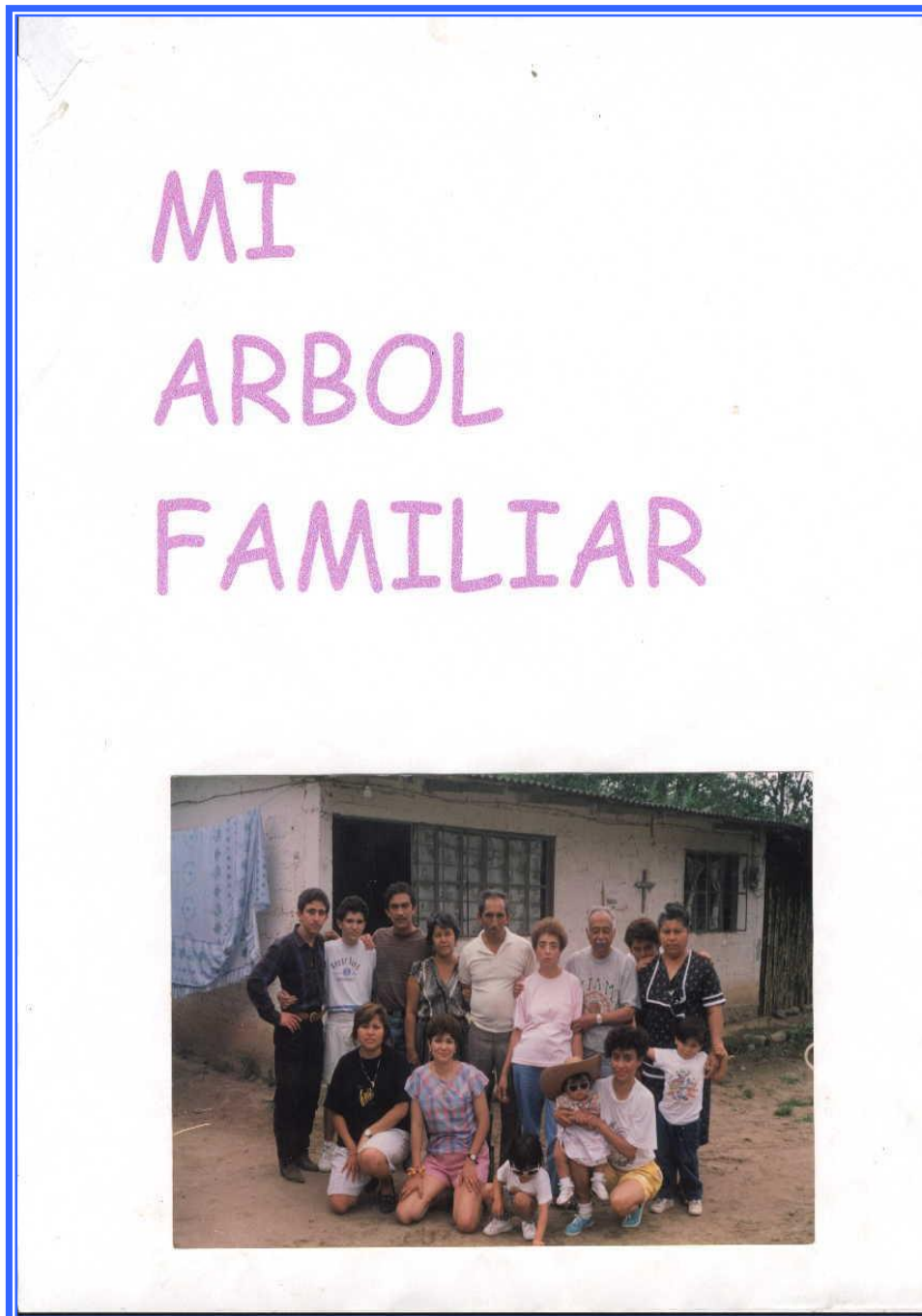
A través de las fotografías se puede derivar las características del tipo de celebraciones importantes para esta familia. Un ejemplo de ello son las uniones matrimoniales, los cumpleaños, la presencia de la familia y amigos, las ceremonias religiosas, como la primera comunión, la fiesta de quince años y los bautizos.

De este modo, Zulem empieza a narrar su historia familiar desde sus bisabuelos a quienes solamente menciona brevemente para después enfocarse en sus abuelos maternos.

La información que esta alumna presenta tiene que ver con cuestiones de ocupación, escolaridad, instituciones dedicadas a la educación, migración, matrimonio y enfermedades, una constante en esta familia para la cual la vida no ha sido sencilla.

Si bien no es un documento extenso, sin duda vale la pena contrastar lo que esta alumna y su familia consideran como importante en relación con el resto de las historias elaboradas por sus compañeros.

INFORMACION EXPRESADA POR EL AUTOR:



MI HISTORIA EMPÍESA DESDE MIS BISABUELOS

MI BISABUELO ERA ESPAÑOL LLEGO A VIVIR EN VERACRUZ EN DONDE CONOCIO A MI BISABUELA SE JUNTARON Y TUVIERON A MI ABUELITA MI BISABUELO ERA CAZADOR DE COCODRILOS PATOS VIVORAS HACIA BARAS PARA LOS CABALLOS EL LAS BORDABA SE SEPARO DE MI BISABUELA Y SE QUEDO CRIANDO DESDE PEQUEÑA A MI ABUELITA. LA HARMANA DE MI ABUELO ERA SUEGRA DE DR. MANUEL AVILA CAMACHO Y SE QUISO HACER CARGO DE LA EDUCACIÓN DE MI ABUELA METIENDOLA A ESTUDIAR A UNA CASA DE MONJAS QUE ESTABA EN TEZIUTLAN PUEBLA Y LLEVÁNDOSELA A VIVIR A LA RESIDENCIA QUE TENIA LOS AVILA CAMACHO Y EN DONDE A MI ABUELA NO LE FALTABA NADA PUES TENIA HASTA CHOFER.

PERO CUANDO ACABO LA PRIMARIA NO QUISO SEGUIR ESTUDIANDO POR NO DEJAR SOLO A MI BISABUELO.

DESPUÉS CON EL TIEMPO SE VINO A MÉXICO EN DONDE CONOCIO A MI ABUELO ELLA ERA EMPLEADA DE UN CENTRO COMERCIAL LA LUNA QUE ESTABA EN HUIPULCO, MI ABUELO ERA QUÍMICO BACTERIÓLOGO PARACITOLOGO DEL POLITÉCNICO HIJO DE JOSE GUADALUPE ROMERO IMPRESOR MIK BISABUELA ERA MUY CATOLICA. TAMBIEN ERA MEDICO DE LA UNIVERSIDAD DEL SALVADOR. TRABAJÓ DE QUÍMICO DE ANÁLISIS DE AGUA Y FUE EL QUE DIO LA FIRMA PARA QUE LOS DEL HERALDO DE MÉXICO PUDIERAN ABRIR EL ESTADIO AZTECA APRA SU PRIMER PARTIDO. TAMBIEN ERA ESCRITOR. EN FIN ERA MUY INTELIGENTE VIAJO POR PANAMA Y PARIS EL DABIA INGLES Y FRANCÉS. CUANDO NACIO MI MAMA LA QUISIERON MUCHO Y LE DIERON TODO LO QUE ELLA QUERIA.

LE HICIERON SUS 15 AÑOS IBA ALA SECUNDARIA DESPUÉS ENTRO A LA PREPA Y CUANDO ESTABA AHÍ CONOCIO AMI PAPA QUE ERA CHOFER DE UNA RUTA Y EMPESOA SALIR CON EL Y MI ABUELO NO ESTABA DEACUERDO PUES DESIA QUE NO ERA LA CLASE DE MI MADRE PERO MI MAMA CUANDO CUMPLIO 18AÑOS Y FUE MAYOR DE EDAD SE CASO CON EL Y 3 MASES DESPUÉS SE EMBARAZO DE MI HERMANA, PERO ANTES DE ESO EN SU NIÑES MI MAMA ESTUVO MUY INFELIZ PUES TENIA 9 AÑOS A MI ABUELITA LE DIJERON QUE TENIA CANCER Y SE LA PASABA EN EL HOSPITAL .Y MI MAMA SE IBA CON UNA SEÑORA PARA QUE LA CUIDARA PUES NADIE PODIA HACERLO DESDE ESE ENTONCES MI MAMA SE SENTIA MUY PRESIONADA Y POR ESO CUANDO CONOCIO A SU PRIMER NOVIO QUE FUE MI PAPA SE CASO CON EL CUANDO NACIO MI HERMANA MICHELLE, NACIO CON LABIO PALADAR HENDIDO Y LA OPERARON 3VESES MAS LUEGODESPUES DE UN AÑODE QUE NACIO MI

HERMANA TAMBIEN A MI ABUELO LE DIJERON QUE TENIA CANCER Y LO TUVIERON QUE OPERAR COMO A MI ABUELITA Y SEGUIRLE SUTRAMIENTO DOS AÑOS DESPUÉS NACI YO MI MAMA EN SU EMVARASO SE LA PASO PRESCUPADA PENSAN COMO IVA YO A NACER PERO GRACIAS A DIOSNACI BIEN AUNQUE PREMATURA DISE MI MAMA QUE ERA YO PEQUEÑITA YMUY BONITA AHÍ EMPEZE A CRECER JUNTO CON MI HERMAMA PERO CUANDO TENIA 4 MESES DE EDAD MI MAMA SE SEPARO DE MI PAPA POR QUE ERA MUY INRRRESPONSADLE Y NO NOS MANTENIA Y MI MAMA EMPESO A LUCHAR CON NOSOTROS SIENDO MAMA Y PAPA JUNTO CON MIS ABUELITOS Y MI MAMA EMPESO A ESTUDIAR Y SE RESIVIO DE EMFERMERA EN 1997 DOS AÑOS DESPUÉS EMPEZÓ A TRADAJAR EN UNA CLINICA PERO SE TUVO QUE SALIR PORQUE MI ABUELITA VOLVIA A EMPEORAR DE SU EMFERMEDAD Y YO LA VI CUANDO MURIO EN LA CASA Y ME PUSE MUY TRITE PUES ELLA NOS QUERIA MUCHO MI ABUELITO DESDE ESE ENTONSES SE PUSO MUY TRISTE Y SIEMPRE LA RECORDABA MI MAMA VOLVIO A TRABAJAR A EN ESA MISMA CLINICA DE ANTES Y AHÍ CONOCIO AL Dr. TOMAS YSE HISO SU NOVIA TAMBIEN DOS AÑOS DESPUÉS MI ABUELO SE EMFERMO Y VOVIO MI MAMA A CUIDARLO COMO AMI ABUELITA HASTA QUE MURIO Y TANBIEN ESTUVIMOS MI HERMANA Y YO CON EL EN SU EMFERMEDAD AHÍ YA NOS QUEDAMOS SOLAS PERO EL QUE VIÑO A VIVIR CON NOSOTRAS FUE EL Dr. TOMAS PUES QUIERE MUCHO A MI MAMA Y A NUNCA NOS PEGA NI NOS REGAÑA SOLAMENTE HABLA CON NOSOTRAS CON NOSOTROS TAMBIEN VIVIA UN PRIMO QUE MI MAMA SE CRIÓ DESDE QUE NACIO EL ERA SORDO TODOS APRENDIMOS A HABLAR A SEÑAS OSEA EL LENGUAJE MANUAL SIEMPRE NOS QUISO MUCHO Y HACE UN AÑO AMANECIO MUERTO EN EL BAÑO DE LA CASA CUANDO SUPIMOS NOS PUSIMOS MI HERMANA YO MUY TRISTES Y LLORAMOS MUCHO NUESTRA VIDA NUESTRA VIDA NO HA SIDO FACIL PERO AQUÍ ESTOY SIGUIÉNDOLA COMO DICE MI MAMA.

Producciones Infantiles



Aquesta son mis abuelitos cuando se casaron



Aquesta mi abuelo trabajando con el agua



aquesta tomando muestras



Mimama en su primera comunión

Producciones Infantiles



Partiendo el pastel de su primera comunión



mi mamá @ 15 años



mi mamá en la iglesia de verba encapada



con mi tío el papa de mis primos

Producciones Infantiles



Mi mamá cuando se besó con mi papa en Veracruz



Cuando ya se iban a dar el beso de apt ya se iba a terminar la ceremonia



Foto de 15 años de mi mamá



Producciones Infantiles



vendiendo el loro



aquí ya los abian emlogado



en el baile de la boda



mi mama cuando estaba embarazada



bautizando a mi hermana



saliendo de la iglesia donde bautizaron a mi hermana

Producciones Infantiles



Cumpli en casa



no sonrei hasta que me dieron la botella



una foto donde estabamos con otros amigos de mi mamá



Aquí fuimos a papantla



aquí fue mi fiesta de cumpleaños cumpli 8 años



aquí a page la bela



Yo le agradeo a Dios que estoy bien.
que estoy con mi hermana y con mima

Gracias

Producciones Infantiles

INFERENCIAS INTERPRETATIVAS.

La historia de Zulem comienza con un bisabuelo de origen Español que llegó a vivir al Estado de Veracruz, un hombre que básicamente trabajó en contacto con la naturaleza. De este modo cazar cocodrilos, patos y víboras, así como elaborar varas para los caballos se convirtió en su medio de vivir. Formó un hogar en lo que se conoce como *unión libre*, unión que más tarde terminó en separación. Producto de ella nació la abuela de Zulem.

A diferencia de otras narraciones en esta historia aparece de manera directa la influencia de un personaje cuya relevancia en el país ha sido determinante, me refiero al Ex Presidente de México, Don Manuel Ávila Camacho, quién al generar cierto parentesco con la tía abuela de Zulem, se ofreció a hacerse cargo de la educación de la abuela de esta alumna.

El ofrecimiento consistía en llevarla a Teziutlan, Puebla, --lugar donde nació Ávila Camacho-- a una escuela de monjas y al mismo tiempo proveerla de un estilo de vida en el que no existía ninguna clase de carencias.

A pesar de que el ofrecimiento fue rechazado por la abuela de Zulem, por el hecho de estar cerca de su padre, hasta aquí, el suceso permite identificar un tipo de educación de carácter religioso que sucede a la par de otras opciones educativas, y permite rastrear ¿quiénes se hacen cargo de la educación?, a la vez que podría ser también un pretexto para indagar de manera más cercana en las acciones que llevó a cabo uno de tantos personajes cuya influencia en la Historia oficial ha sido determinante. De entrada se podría analizar el papel que su gobierno tuvo que desempeñar ante la Guerra Mundial que se vivió en su sexenio.

Al no continuar con sus estudios, la abuela de Zulem decide migrar a la ciudad de México, --situación que estas narraciones aparece ya como una constante-- y en este contexto es empleada como parte del grupo comercial “La Luna”, ubicada en Huipulco. Es precisamente en la ciudad de México donde conoce al abuelo, un Químico Bacteriólogo Paracitólogo del Instituto Politécnico Nacional, médico y escritor. Hijo de un Impresor y una familia muy católica.

Al respecto, el tema de *escolaridad* permite focalizar en el primer contraste de grado de escolaridad presente en una misma época generacional. Así mientras la

abuela procedente del Estado de Veracruz, sólo pudo concluir sus estudios hasta la primaria. El abuelo parece ser un hombre con mayores oportunidades educativas que lo conducen a la profesionalización de las áreas médica y química, así como el estudio de idiomas como el inglés y francés. Un hombre que también tuvo la oportunidad de viajar por varios países, entre los que destacan, Panamá, El Salvador y París.

Sin duda un tipo de educación que respondía a las necesidades de la época y en consecuencia demandaba actividades de gran responsabilidad y toma de decisiones importantes.

Producto de ese matrimonio nace la madre de Zulem, quién en su etapa temprana de juventud pone al descubierto cierto tipo de conflictos matrimoniales en relación con una cuestión de status y clase social importantes para esta familia. Así, a pesar de la negativa del abuelo, la madre de Zulem decide casarse a la edad de dieciocho años, matrimonio que pocos años después terminaría en separación, a decir de la alumna por irresponsabilidad de su padre.

La situación expuesta, conduce a una realidad actual, que es la presencia de cada vez más madres solteras que tienen que buscar diversas opciones para sacar a la familia adelante, la opción de la madre de Zulem fue iniciar estudios de enfermería y al graduarse trabajar en el área de la salud.

Pero no sólo este tipo de conflictos marcan la vida de esta familia, de hecho la constante que influye de manera negativa es la aparición de enfermedades como el cáncer, deformidades como el labio paladar hendido, discapacidades como la sordera, nacimiento prematuro y las constantes operaciones y visitas al hospital para solucionar algunos de estos problemas.

Resulta comprensible que para esta alumna hablar de su historia familiar tenga una veta de entrada por el lado del conflicto y las dificultades familiares. Situación que la lleva a ella misma a elaborar una pequeña reflexión que encierra la forma en que ella ve a su familia:

“Nuestra vida no ha sido fácil, pero aquí estoy siguiéndola, como dice mi mamá”. [...] “Yo le agradezco a Dios que estoy bien, que estoy con mi hermana y con mi mamá”. Gracias.

Como se ha visto con anterioridad, Zulem es otra de las alumnas que intenta rastrear su historia desde los bisabuelos, donde al menos hace un intento por entender su pasado y origen familiar. Esta alumna pone en evidencia relaciones de carácter geográfico que bien valdría la pena considerar en las clases de Historia de una forma que adquiriera más significado para los alumnos. Muestra de ello es la relación existente entre España y el puerto de Veracruz, una relación que tendría vetas de incursión muy bastas.

Una vez más el tipo de trabajo y/o ocupación desempeñado por los integrantes de la familia aquí mencionados responde al tipo de contexto y espacio geográfico en el que ellos se desarrollaron. Recordemos la actividad de la cacería, como tarea necesaria en el Estado de Veracruz y la aplicación de normas de seguridad sanitaria que surgen como un asunto de gran interés en la ciudad de México.

Finalmente, es el primer caso en que un personaje de gran relevancia para la historia oficial puede ser visto para esta alumna y sus compañeros de una forma más cercana e interesante.

3.1.4 Gaby: Una historia familiar de madres solteras.

TIPO DE PRODUCCION:

La producción de la alumna Gaby está conformada por una narración de escasas dos cuartillas y media a la cual incorporó un dibujo en el que intenta representar a los integrantes de su familia, las cuales son mayoritariamente mujeres, a excepción de un hermano pequeño.

La edad de esta autora es de doce años quién al momento de elaborar su escrito reportó tener como lugar de residencia uno de los pueblos de Tlalpan: San Miguel Ajusco.

A continuación veamos cuáles son los temas y acontecimientos que esta alumna considera como importantes al momento de rastrear y elaborar su historia familiar.

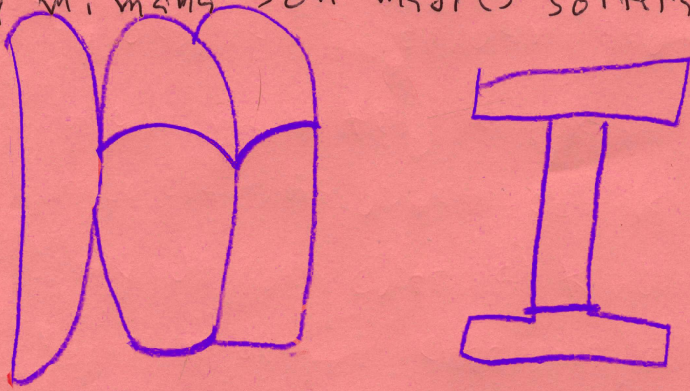
INFORMACION EXPRESADA POR EL AUTOR:

Mi árbol familiar.

Buena mi historia empieza por mis bisabuelos ellos se casaron a los 14 años y tuvieron 15 hijos fallecieron 5 y quedaron 10 y de esos 10 hijos nació mi abuelita Angélica Cruz Moreno buena mi abuela me platicó que en su niñez había mucha pobreza mi abuelo su papa trabajaba en el campo y mi abuela en la casa dice mi abuelita que a veces le iban a ayudar a mi abuelo o a mi abuela para que no se cansaran pero a mi abuela le gustaba ir a ayudar a los dos con sus hermanas y tenía que ir a la escuela pero llegaba hasta 3-ro de primaria porque no había dinero dice mi abuelita que cuando iba al campo le gustaba ir porque jugaban en el campo con mis tías Carmen y Berna también con su hermana Anita que ya falleció le gustaba hacer guiso y jugar como dos niñas normales luego lo que le gustaba jugar era las escondidillas o a las correteadas pero después mi abuelita fue creciendo y fue cuando llegó a México a los 14 años ella llegó el 12 de enero de 1965 a cuidar a los hijos de su hermana Anita ella se vino antes.

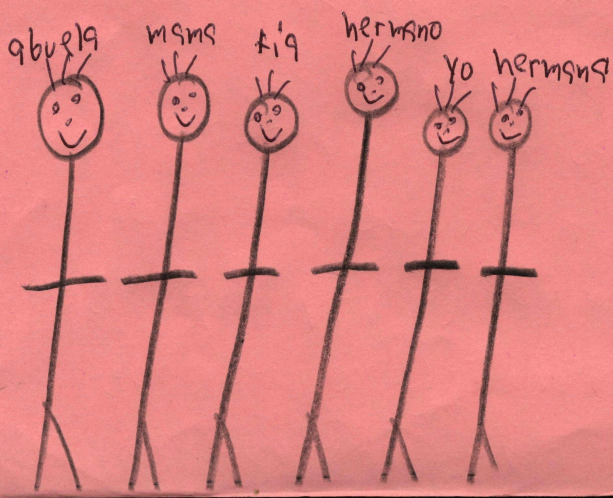
para poder trabajar pero ellos estaban enfermos y
no tenia quien le cuidara sus hijos y quien les
diera de comer y ella despues fallecio y mi
abuela se fue de qui ellos ya habian crecido
y cuando fallecio mi abuela empezo a trabajar de
domesticas ^{domesticas} en casas porque no tenia para que
serviera en casa por que no tenia para que
comer y despues conocio a mi abuelo zacarias y
tuvieron a mi mama teresa ellos primero me platicaron
que cuando era niña jugaba con las niñas de la
vecindad y despues entro al kinder y conocio
a mas niñas y despues entro a la primaria y tenia
amigas que vivian por su casa y les ayudaban a jugar
pero a veces no las dejaban jugar porque era hija
unica y tenian miedo que se perdiera y la dejaban
sola porque mi abuela trabajaba y la cuidaban
a veces mis tios y mis tias en lo que mi abuela
trabajaba y mi mama hacia la comida ella
empezo a hacer la comida a los 12 años porque
llegaba mi abuela y cenaban y al otro dia era
la misma rutina ir a la escuela y llegar a
hacer lo mismo despues mi mama crecio y
conocio a mi papa jeronimo sampedo Diaz
y se casaron por el civil y despues mi
abuelita tuvo a mi tia carla eliza.

Despues mi tia fue creciendo y se fue entrando
 a la escuela x despues mi mama tuvo ^{problemas x los} ~~primeros~~ ^{primeros} a mi
 hermano Jaime despues a mi x si ultimo a mi hermanita
 Belen x zmin x aorita mi mama mi abuela x
 toda mi familia ^{en la actualidad} somos 6 toda mi familia.
 como las cosas no salen bien las cosas mi abue-
 la x mi mama son madres solteras



FAMILIA.

UNIDA.



INFERENCIAS INTERPRETATIVAS:

La historia que Gaby nos presenta intentó ser rastreada desde sus bisabuelos, a través de la unión matrimonial de ellos es posible identificar la temprana edad en que cierto momento de la historia del país eran llevados a cabo los matrimonios. A su vez pone en evidencia el número elevado de hijos que tenían al menos los integrantes de la cuarta generación; en este caso los bisabuelos.

De igual manera, hace presente otra de las constantes señaladas en las historias de estos alumnos; me refiero al hecho de los altos índices de mortandad infantil que sufrieron en cierto momento los bisabuelos y abuelos de mayor edad, debido a la falta de servicios de salud, así como de cuidados y atención adecuados a la madre y su producto.

El bisabuelo, al igual que otros casos aquí enunciados, se dedicó la mayor parte de su vida al trabajo en el campo.

La época que le tocó vivir a su abuela, la señora Ana Delia Cruz fue de mucha pobreza y ello explica el hecho de que el nivel de escolaridad al cual pudo acceder fue hasta tercer grado de primaria, justamente porque no había dinero para estudiar más.

Las condiciones de pobreza y baja escolaridad pueden explicar el hecho de que en su adolescencia tuviera que agregarse a las listas de los migrantes que llegaban a la ciudad de México en esos años, los años 60. Aunque el motivo principal fue dedicarse al cuidado de sus sobrinos porque su hermana estaba muy enferma. No obstante, al morir la hermana, la abuela Ana Delia tuvo que empezar a trabajar como parte de las mujeres que se dedicaron a satisfacer la demanda de los servicios domésticos en la ciudad de México.

Posteriormente, y durante ese proceso ocupacional conoce al abuelo Zacarías con quien procreó a Teresa, la madre de Gaby, sin embargo al ser la única persona responsable del sostén de la familia, la abuela y su hija Teresa tuvieron que enfrentar diversas dificultades propias de las madres solteras y de sus hijos cuya ausencia de la figura paterna representa grandes retos.

La historia de Gaby resulta ser un trascendental ejemplo de lo que representa la conformación de un nuevo tipo de familia que difiere de las características de

las familias convencionales cuyos integrantes son un padre, una madre e hijos unidos. La historia de la abuela y la madre de Gaby reportan la manera en que dos madres solteras de distintas etapas generacionales asumen la responsabilidad de criar, educar y proveer de todo lo necesario a sus hijos.

A pesar de todo ello, Gaby concluye su escrito con la siguiente reflexión: *“En la actualidad como las cosas no salen bien, mi abuela y mi mamá son madres solteras”*. Y agrega en su dibujo una leyenda que dice: “Mi familia unida”.

3.1.5 La historia familiar de Jesús: Una familia materna originaria de Tarimoro Guanajuato.

TIPO DE PRODUCCIÓN:

La producción que a continuación se presenta es una narración de pequeña dimensión, aunque no por ello menos interesante. De hecho es una historia muy rica en cuanto a las diversas temáticas y el intento de reflexión por parte de este alumno.

Su autor es Jesús, un niño de escasos once años de edad quién presenta brevemente y de manera muy básica pequeñas reflexiones sobre algunas de las cuestiones que a él mismo le interesaron comentar aquí.

Jesús presenta su historia familiar materna y la inicia desde la tercera generación. Ambos abuelos nacen en Tarimoro, Guanajuato y posteriormente emigran a la Ciudad de México.

Los temas que este alumno considera importantes son la escolaridad, la migración, el trabajo en el campo y la ciudad, las carencias económicas ligadas a la falta de oportunidades, así como la vida en el campo como algo que en la actualidad se añora.

Un aspecto a resaltar es el manejo de fechas que hace este alumno, ya que continuamente nos remite a fechas exactas que indican sucesos importantes en la familia, las cuales se refieren básicamente a las fechas de nacimiento de los abuelos, madre y hermanos.

Finalmente presenta la narración a través de algunos apartados que llevan como título: a) Lo que extrañan mis abuelitos de Guanajuato, b) Cómo cambió

Guanajuato, c) Cómo era la escuela, d) Cómo era el trabajo en Guanajuato, e) Cómo era la Isidro Fabela antes, f) La infancia de mi mamá, g) Cómo fue la juventud de mi mamá y h) mis hermanos y yo.


Es en este contexto que nos conduce por otra historia familiar factible de ser explorada con miras a reconocer un pasado con vida.

INFORMACION EXPRESADA POR EL AUTOR:

Producciones Infantiles

Mi Historia Familiar

Mi familia es un poco grande. Bueno pues aquí empieza mi historia familiar. Mi abuelita nació en Tarimoro (Guanajuato) en el año de 1921 el 26 de agosto y mis bisabuelos le pusieron como nombre María Guadalupe. Mi abuelita solo tuvo hasta 3º grado de primaria y después se dedicó al hogar cuidando a sus hermanos y haciendo la comida a sus papás. Mi abuelito nació en Tarimoro (Guanajuato) en el año de 1937 el 27 de junio y él no tuvo escuela porque mis bisabuelos le dijeron que trabajara en el campo porque ganaban muy poco dinero. Después de unos años mis abuelitos se casaron y se fueron a vivir al D.F. por falta de dinero y llegaron a vivir



En un edificio en la colonia Hipotes a x mi abuelito trabajo de velador después mis abuelitos se fueron a vivir a la ISIDRO FABELA.

Lo que extrañan mis abuelitos de Guanajuato: el campo y las praderas, la tranquilidad a la gente que conozco y con la gente con la que se crio. Ir al rosario, ir a lavar al río hacer las tortillas en el comal reunirse al rededor del comal, tostar cacahuates. Hacer fogatas en la noche y platicar de lo que abría pasado en el día. Horas se ponían a cordada el punto de cruz horas tejían manteles.



Como cambio Guanajuato? no a **Producciones Infantiles** porque no hay ayuda del gobierno, todas las zonas arqueológicas han sido saqueadas por la misma gente encuentra cosas antiguas o fosiles y los venden a los americanos a precios muy bajos.

Como hera la escuela muchos niños no iban a la escuela porque tenían que cuidar a las chivas, en la escuela enseñaban a bordar, pero los niños preferían ir a trabajar al campo por eso hay muchos analfabetos y mucha pobreza casi toda la gente emigra hasta la fecha a los Estados Unidos para tener un nivel de vida mejor.

Como hera el trabajo en Guanajuato:

El Trabajo en Guanajuato hera hacer jarros de barro ir a sembrar alimento ir hacer carbón al cerro también construían sus casas con adobe las mujeres bordaban en punto de cruz y luego las iban a vender ~~el~~ todo lo que hacían como revesos faldas manteles a celaya y las mujeres de la riera sembraban porque sus esposos se iban a ~~continuar~~ trabajar lejos y por días hasta semanas.

Producciones Infantiles

Como hera la **I**sidro **F**abela antes:

Habia muchos ojos de hasta 4 metros de profundidad y solo habia piedras como pavimento y en el periferico habia muy pocos carros. y las casas eran total mente de lamina no habia bardas y no habia agua tenian que ir a pedir a la fabrica de peñas pobre o los niños te llenaban tu bote por \$7.

La infancia de mi mamá:

mi mamá nacio en guaqueato y a los 3 años ~~me~~ la trajieron al D.F. mi ~~ma~~ abuelita se dedico a hacer tortillas y a venderlas y lavaba ropa. Cuando llegaron al Dof. fueron a vivir a la casa de su tia y despoe fueron a vivir a una cantera (Copilco) y hay mi mamá veia como rompian las piedra y le dava miedo porque salian volando los pedusos de piedra y despues se cambiaron a la colonia carrasco aqui era más bonito porque habia rios en las fuentes bratantes y habia una piedra que desian que estaba enenatada porque si la tocabas a las 12 de la noche te convertias en piedra.

Producciones Infantiles

Como fue la juventud de mi mamá:

Fue un poco de trabajo porque desde los 12 años se metió a trabajar a un restaurante también visito muchos lugares como Michoacán, Guadalajara y Guanajuato y visito muchos valnerios como Agua caliente.

Mis hermanos y yo:

Mi hermana más grande se llama Viridiana ella nació en Tlalpan D.F. en el 85.

Mi hermano Abraham es menor que mi hermana Viridiana, abraham nació en Tlalpan D.F. en el año de 87.

Mi hermano Carlos es menor que yo el nació en Tlalpan D.F. en el 94.

Yo soy menor que abraham yo nací en Tlalpan D.F. en el año de el 93.

Producciones Infantiles

INFERENCIAS INTERPRETATIVAS:

En la lectura del documento anterior Jesús decide iniciar la historia de su familia con sus abuelos, y es precisamente a partir de ellos que toca una serie de temáticas que permiten ir configurando un pasado con características propias debido a que la historia de sus abuelos se desarrolla entre la segunda y tercera década del siglo XX.

Como se ha podido observar en las anteriores narraciones, los bajos niveles de escolaridad nuevamente se vuelven a hacer presentes y estudiar hasta el tercer grado de primaria o no tener siquiera la oportunidad de ir a la escuela por ayudar a los padres en el trabajo del campo se convierte en una constante.

En cuanto a las actividades que normalmente estaban destinadas para las mujeres y los hombres siguen predominando el cuidado de los hermanos y realizar las actividades del hogar desde pequeñas. Mientras que para los niños apoyar a los padres en el trabajo de la tierra era indispensable.

Posteriormente la falta de dinero se presenta como una circunstancia, que en la mayoría de los casos aquí expuestos, ha originado la migración. Es así como de Tarimoro Guanajuato, los abuelos deciden llegar a la Ciudad de México en busca de nuevas oportunidades de trabajo.

El resultado fue adecuarse a las demandas laborales de la ciudad de México y dedicarse a la realización de ciertas actividades que no requerían niveles de escolarización elevados. Muestra de ello fue realizar el trabajo de velador, en el caso del abuelo, por su parte la abuela se dedicó a la elaboración y venta de tortillas de maíz, así como a lavar ropa ajena.

Como señala Jesús, muchos niños no podían ir a la escuela por quedarse a cuidar a las chivas. Precisamente, alrededor de este comentario Jesús es un alumno que empieza a incorporar en su texto algunas breves reflexiones de lo ocurrido en su historia familiar, muestra de ello es el siguiente fragmento: *“por eso hay muchos analfabetos y mucha pobreza. Casi toda la gente emigra hasta la fecha a los Estados Unidos, para tener un nivel de vida mejor”*.

Sin duda el tema de la escolarización sirvió de pretexto para que este alumno tratara de emitir sus propias conclusiones con respecto a una situación que en el

pasado vivieron sus abuelos, pero que en la actualidad se sigue haciendo visible; el fenómeno de la migración ligado a las pocas oportunidades de desarrollo.

El trabajo en Guanajuato consistía en la elaboración de jarros de barro, sembrar productos para el alimento personal, recorrer el monte en busca de leña para ser transformada en carbón. Las mujeres por su parte bordaban una serie de artículos que comercializaban en Celaya y en algunos casos las mujeres también se dedicaban a la siembra, sobre todo cuando los esposos salían de sus comunidades para trabajar en lugares lejanos que los ausentaban hasta por largas semanas.

Al llegar a la Ciudad de México muchas cosas cambiaron y fue necesario incorporarse a un estilo de vida diferente con necesidades y demandas específicas. No obstante se sigue extrañando el lugar de origen. Así, los abuelos de Jesús extrañan el campo, las praderas, la tranquilidad y la gente que los crío y vio crecer. Se extrañan las reuniones alrededor del comal y las largas pláticas alrededor de una fogata, lavar en el río, hacer las tortillas en el comal y asistir a rezar el rosario. En síntesis se extraña el lugar que los vio crecer y en el cuál fueron conformando una identidad específica.

Entre las cosas que no han cambiado aparece la falta de ayuda que el gobierno proporciona a los necesitados así como el saqueo a recursos de la nación que los americanos adquieren a precios muy bajos.

La vida en la ciudad tampoco fue fácil, y la *movilidad habitacional* fue una de las características. Primero fue necesario vivir en casa de unos parientes, después al vivir en una cantera de Copilco resultaba peligroso por las rocas que caían y, en la colonia Isidro Fabela se vivieron carencias de todo tipo. La falta de agua potable, los caminos empedrados y las casas construidas de lámina fueron circunstancias difíciles de enfrentar.

Para la madre de Jesús también fue difícil su adaptación ya que desde los doce años, --a principios de los años setenta-- empezó a trabajar en un restaurante. Situación que refleja las carencias enfrentadas por la familia.

Para concluir, Jesús habla muy poco de él y sus hermanos, lo poco que señala sólo permite conocer el lugar y fecha de nacimiento de cada uno de ellos. Un total

de cuatro hijos, todos nacidos en Tlalpan y cuyas edades oscilan entre los once y veinte años de edad.


A continuación veremos más producciones elaboradas por el resto de los alumnos y que fueron escritas para incluirlas en el periódico mural, de ahí lo reducido de sus relatos.

Producciones Infantiles

MI HISTORIA FAMILIAR


Mi papá me me platicó que cuando él era niño acompañaba a su papá al campo a cortar limones, manzanas, naranjas y a cortar silantro papalo Rabanos chiles etcetera y cuando mi abuelo murió fue muy triste porque lo mataron y desde ahí todo cambió mi papá encontró a mi mamá en la secundaria y se juntaron después se casaron y me tuvieron a mí después a mi hermano Luis Diego que ahora tiene 6 años después nació mi hermana Karla Valeria la mamá de mi papa todavía no muere y ella trabaja de arandera y ella me quiere mucho porque fui la primera hija que tuvieron.

Autora:
Ania B.V



Mi abuelo se llamaba Tacho mi abuelita se llama abajuana y mi papá se llama Juan y mi mamá se llama Prisciliana mi abuelo trabajaba en el campo y mi abuela trabajaba vendiendo en los mercados del campo mi mamá trabaja mi papá trabaja de abasiles oficial de albañilería yo Rodrigo tengo 11 años ya casi diecinueve en mes ti sochil y yo estoy en la primaria y quiero ser betesinero. Esto porque me lo platicó mi papá

12.N.2009



Autor: Rodrigo O.B

Producciones Infantiles

Mi historia empieza así: mi abuelito se llamaba
 Ojivas Vazquez y mi abuelita se llama Irene Alvarez
 Garcia ellos vivían en san Miguel Xicalco, ellos trabajaban
 en el campo y después se casaron y tuvieron 6 hijos
 que se llaman Juan, Israel, Raymundo, Filomen, Eulalio
 y Fredy mi tío Raymundo se murió a los 42 años mi
 abuelito también se murió mi papá tenía 9 años después
 conocí a mi mamá mi mamá todavía tiene a su papá
 pero mi abuelito ya no vive con mi abuelita después
 se conocieron se juntaron a los 18 y 19 mi hermana nació
 el 27 de febrero de 1986 después nació yo el 31 de Dic del
 1993 y después mi hermana Juana nació el 19 de Sep del
 1994 es todo lo que puedo decir por este momento

Algo más de mi familia
 Abuelitos
 Papas hermanos y yo

LOS COMPONENTES DE MI FAMILIA

Mi bisabuelito se llama Arturo, vivía en en Toluca y trabaja en el campo cultivaba frutas, y mi bisabuelita se llamaba Edith trabajaba en repostería, mi abuelito se llama Ismael trabajaba en conductor de camiones de viaje, mi abuelita se llamaba Tania trabaja de ama de casa.

Mi papá se llama Ismael trabaja de policía Auxiliar, mi mamá se llama Sandra trabaja de ama de casa.

Mi hermano se llama Michael va en la secundaria.

Por último yo me llamo Ismael estudio en la primaria y estoy en la primaria de 6 grado

Producciones Infantiles

Tlalpan D.F. a 12 de noviembre del 2004
 Bueno yo vivo en la zona Tengo dos hermanos uno se llamo Miguel y el otro Daniela ellos nacieron aqui en la zona yo naci en sanandres tengo 11 años mi hermana es 16 y mi hermano es 14 yo fui chambelán de mi hermana.
 mi abuelo se llama Mascedonio Blancas Rodriguez y mi abuela guadalupé. Yo no conosco a mi abuela seria muy bonito aberla conocida. mi abuelo tiene un árbol de pulque y siempre tomaba cuando era chico vamos al arena y siempre iba adonde el iba cuando me fui de sanandres los extrañe mucho luego volvi a sanandres me iba siempre a la feria de sanandres y por supuesto a los totos milio queria que Mo fuera montador de toros amito lo atrapello un autobus por pasarsela carretera aya en sanandres ya cambio mucho yo siempre iba a la fiesta de sanandrecito bueno esta es mi historia

creo

Autor Sercio

MIS Familiares y YO

Mi bisabuelo se llama **I**gnacio, vive en Pachuca y trabajaba en el campo su trabajo era recoger las verduras.

Mi abuelo se llama **F**rancisco, trabaja en la Semarnap. Mi abuela se llama **M**a de la Paz y es ama de casa.

Mi mamá se llama **B**eatriz y trabaja de secretaria, no esta mucho conmigo porque se va a las 8:00 am y regresa a las 3:00 pm. Mi papá trabaja en cometa y tampoco esta conmigo.

Mi hermana se llama **A**randeli, y va en la secundaria va muy bien en sus calificaciones.

Y por ultimo yo que soy **E**dgar estudio el kinder en parres y me fue muy bien, ahora estoy estudiando la primaria y a veces no comprando algunas cosas. Me gustaria ser abogado para defender a los inocentes.

3.2 Las historias familiares: Una historia con carne y hueso para la escuela.

Hemos visto el resultado del trabajo de pequeños autores que, a lo largo del seguimiento realizado desde agosto del 2001, han manifestado un notable interés por la Historia y porque sus clases en esta asignatura se desarrollen con dinámicas de trabajo que resulten más atractivas y concretas para ellos.

Precisamente, su necesidad de sentirse protagonistas de la Historia y formar parte de ella, es la que ha llevado a que esta investigación cada día se abra a nuevos retos e interrogantes.

Estos alumnos continuamente han expresado una serie de comentarios que permiten cuestionarnos acerca del camino que debe seguir la escuela si desea realmente considerar a sus alumnos como sujetos en posibilidades de generar propuestas educativas que respondan a necesidades y demandas específicas.

El potencial que en ellos se desprende está aquí expresado, el interés por participar en proyectos de larga duración está aquí probado, el reto consistirá en que la escuela posea la apertura suficiente para explorar y apostar a nuevos proyectos que permitan mejorar la calidad de educación. Afortunadamente la brecha se está abriendo y cada vez son más instituciones interesadas en poner su foco de atención en nuevas alternativas que caminen a la par de ella.

Lo que nos muestran estos alumnos en sus escritos y reflexiones vale la pena ser considerado. Hemos visto como son portadores de temas e inquietudes que permiten tener un acercamiento al estudio del pasado desde un enfoque diferente.

Precisamente, la elaboración de la historia familiar aquí expuesta, permite reconocer a los alumnos, que los protagonistas de la historia no sólo son los grandes personajes⁴³ de los que continuamente les habla la historia oficial, sino que los propios padres, abuelos, bisabuelos, entre otros, también hacen la historia.

⁴³ Tal como lo ha señalado Luis González y González, “la historia que se enseña en nuestras escuelas aspira sobre todo a imponer un tipo de patriotismo y de conducta social. En este tipo de historia sólo se incluyen personas y sucesos que le favorecen a nuestro país, que lo hacen quedar bien frente a otros países, que terminan por declarar que como México no hay dos. [...] La historia patria suele dividir de forma muy simplista a los mexicanos: en héroes y villanos, en amigos de la patria y enemigos de la patria”. [Glez y Glez 1993:36].

Así mismo, la participación de al menos tres generaciones, en la elaboración de tales historias, “supone la conformación de temporalidades muy diferentes, lo que les permite una mejor comprensión de la multiplicidad del tiempo histórico⁴⁴ y combate la idea de un tiempo lineal y uniforme” [Benadiba 2001:123].

La cuestión de la periodización en la historia se hace más comprensible en la medida en que ellos mismos establecen sus propios criterios de periodización en la elaboración de su historia familiar. Tendrán a su alcance no sólo su historia personal como recurso para trabajar nociones del tiempo histórico como causalidad, sucesión, simultaneidad, sino que la historia familiar les permitirá elaborar nociones temporales más complejas.

Sin duda alguna, en estas historias se pueden identificar otros temas y problemáticas de carácter histórico que en la escuela no se contemplan pero que atraviesan el ámbito familiar y otros contextos de manera significativa.

A través de su lectura, hemos sido testigos de la cantidad de saberes sociales que poseen los alumnos y que escasamente al llegar a la escuela se hace un esfuerzo por integrarlos y complementarlos con los saberes escolares que están acostumbrados a recibir.

Escasamente este tipo de trabajos se aprovechan en la escuela, y aquí sucedió que los alumnos se vieron involucrados en la historia de una manera diferente a la que usualmente están acostumbrados a hacerlo.

A través de la indagación de su historia familiar y la elaboración de la misma, reconocieron a cada uno de sus integrantes como portavoces y protagonistas de la historia. Así mismo, para los alumnos fue más sencillo identificar la articulación que existe entre cada historia familiar y el desarrollo de la historia que nuestro país ha venido presenciando a través del tiempo.

Me parece que es importante considerar que “La historia es ciencia del hombre; y también de los hechos, [...] Pero de los hechos humanos”. La tarea del historiador consiste precisamente en “volver a encontrar a los hombres que han

⁴⁴ Sobre la multiplicidad de temporalidades existen diversas aportaciones, así en su obra del Mediterráneo Braudel nos habla de tres temporalidades aludiendo al tiempo de larga y corta duración, el de las estructuras, la coyuntura y el acontecimiento. Por su parte Bagú Sergio (1981), sugiere que el tiempo se desenvuelve en tres dimensiones y que el existir en lo social es un existir en esas dimensiones: transcurso, espacio e intensidad.

vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso” [Febvre 1982:29]. Vale la pena recuperar la forma en que estos niños, padres y abuelos han “vivido los hechos” que han contribuido a configurar su historia familiar y tomarla como referencia para comprender el desarrollo de otras historias complementarias.

La elaboración de la historia familiar constituye un documento original, -una fuente primaria- elaborado en su propio contexto y con temáticas que ellos mismos han traído a colación.

Los temas pueden variar, la escolarización, ocupación, el nacimiento de otros integrantes, momentos felices, rupturas familiares, pérdidas económicas, inserción laboral, etcétera. Pero sin duda, considero que tener este tipo de acercamiento a la Historia, les permite establecer un diálogo “entre el pasado, el presente y el futuro imaginado” [Benadiba 2001:17].

Precisamente, mi intervención se basó en guiar y encaminar el proceso, sin decir o sugerir cómo tendrían que realizar la actividad, o de qué temas hablar. Haberlo hecho, limitaría las posibilidades de expresión de los alumnos y sus familias, y por tanto, sería contradictorio no ceder la voz a los autores.

Con lo anterior no pretendo señalar que la tarea está agotada, de hecho sus escritos e investigaciones son factibles de ser complementados, no son producciones acabadas, ni exhaustivas, más sí un trabajo de compromiso con ellos mismos en un intento por comprender mejor su pasado.

Precisamente la siguiente etapa del proyecto pretende acceder a la elaboración de producciones e investigaciones más detalladas en las que sin duda la intervención de un especialista resulta fundamental.

Con esto quiero señalar que ya hemos tenido la oportunidad de acercarnos a lo que producen estos alumnos de manera básica e ilimitada en cuanto a creatividad y posibles temáticas se refiere. Ahora vale la pena explorar en qué pasaría si estas historias son elaboradas en conjunto con las familias y se indaga de forma basta en aspectos que los alumnos escasamente trataron.

Precisamente en el siguiente capítulo nos acercaremos a la lectura de historias familiares que fueron elaboradas en colaboración con las familias de estos alumnos.

En esta segunda etapa, mi incursión consistió en tener un acercamiento con algunas de las familias e iniciar la recuperación de testimonios que les permitieron ir reconstruyendo su historia familiar.

Cabe señalar que en los encuentros que logré establecer con estas familias no fueron llevadas a cabo entrevistas dirigidas o semi-dirigidas con temáticas preestablecidas. De hecho, para ser fiel con la metodología evocativa, me dispuse a escucharlos y dejarme llevar por lo que ellos querían narrar, la manera en que lo pretendían hacer y el grado de profundidad que deseaban alcanzar.

De tal modo, que a continuación se leerán cuatro testimonios de familias que intentaron narrar, a su estilo, lo que ellos consideraban sintetizaba su historia familiar.⁴⁵

El número de familias fue seleccionado para contrastar los testimonios entre dos familias asentadas en la zona I de Tlalpan –centro de Tlalpan-, y dos familias asentadas en la zona V –Pueblo de San Miguel Xicalco-.⁴⁶

Veamos pues, en sus testimonios, las posibles convergencias y divergencias que encuadran las historias de estas familias tlalpenses.

⁴⁵ Cabe mencionar que las transcripciones de tales testimonios son completamente fidedignos, sin edición alguna.

⁴⁶ Puedo adelantar que las familias que colaboraron en este proyecto podrían diferenciarse por el predominio de rasgos propios de una “sociedad indígena” o una “sociedad urbana” en términos de Jorge Gasché. (Bertely 2007:41)

Este autor sostiene la existencia de rasgos genéricos atribuibles a un tipo de sociedad en la que sus miembros se reconocen por esos mismos rasgos.

De este modo, propone dos tipos de sociedades: la indígena y la no indígena o urbana, en las que existen características socioculturales que las diferencian.

Así, entre algunos de los contrastes que sugiere el autor para las sociedades no indígenas señala: [trabajo en lugares artificiales, tiempos artificiales, trabajo impuesto y a cambio de un sueldo, trabajo especializado, mono-activo y monótono, incompatibilidad entre vida laboral y vida familiar, individualismo y competencia, distribución y consumo desigual de la riqueza, trabajo por contrato para un patrón, libre culto religioso y laicismo], mientras que para las sociedades indígenas destaca: [trabajo en distintos ecosistemas, tiempos naturales y cíclicos, trabajo gustoso y libre, trabajo pluri-activo y pluri-capaz, compatibilidad entre la vida laboral y familiar, unidad doméstica y relaciones de parentesco, cooperación y solidaridad comunal, cooperación y solidaridad distributiva, cooperación y solidaridad laboral, cooperación y solidaridad ceremonial]. Cabe mencionar que los rasgos aquí expresados estuvieron mayoritariamente presentes en las historias familiares aquí presentadas.

Valdría la pena poner atención en la manera en que es narrada la historia familiar por parte de los alumnos y la forma en qué podría enriquecerse a través de la profundización de tales testimonios al momento en que se les cede la voz a las familias.

Capítulo IV

La historia de dos familias del Centro de Tlalpan

4.1 La familia Martínez: Una familia de comerciantes en el centro de Tlalpan.

Antes de realizar la primera entrevista a la familia Martínez visité el local de la abuela Doña Macaria que se ubica dentro del mercado de La Paz en el centro de Tlalpan.

Además de una interesante plática informal acerca de la actividad comercial que desempeña esta familia, fue muy revelador observar a detalle cada una de las mercancías que ofrecen en uno de sus locales.

En este local predomina el juguete tradicional como son los baleros, trompos, reatas, caballos de palo y trastecitos de cobre y madera, entre los que destacan, cazuelas, máquina para hacer tortillas, molinillo, molcajetes y cucharones en tamaño miniatura.

También es posible encontrar escobitas, cubetas, regaderas, recogedores y toda una serie de artículos de plástico que son la réplica en pequeño de los artículos que se utilizan en el hogar para hacer la limpieza y que usualmente emplean las niñas para jugar.

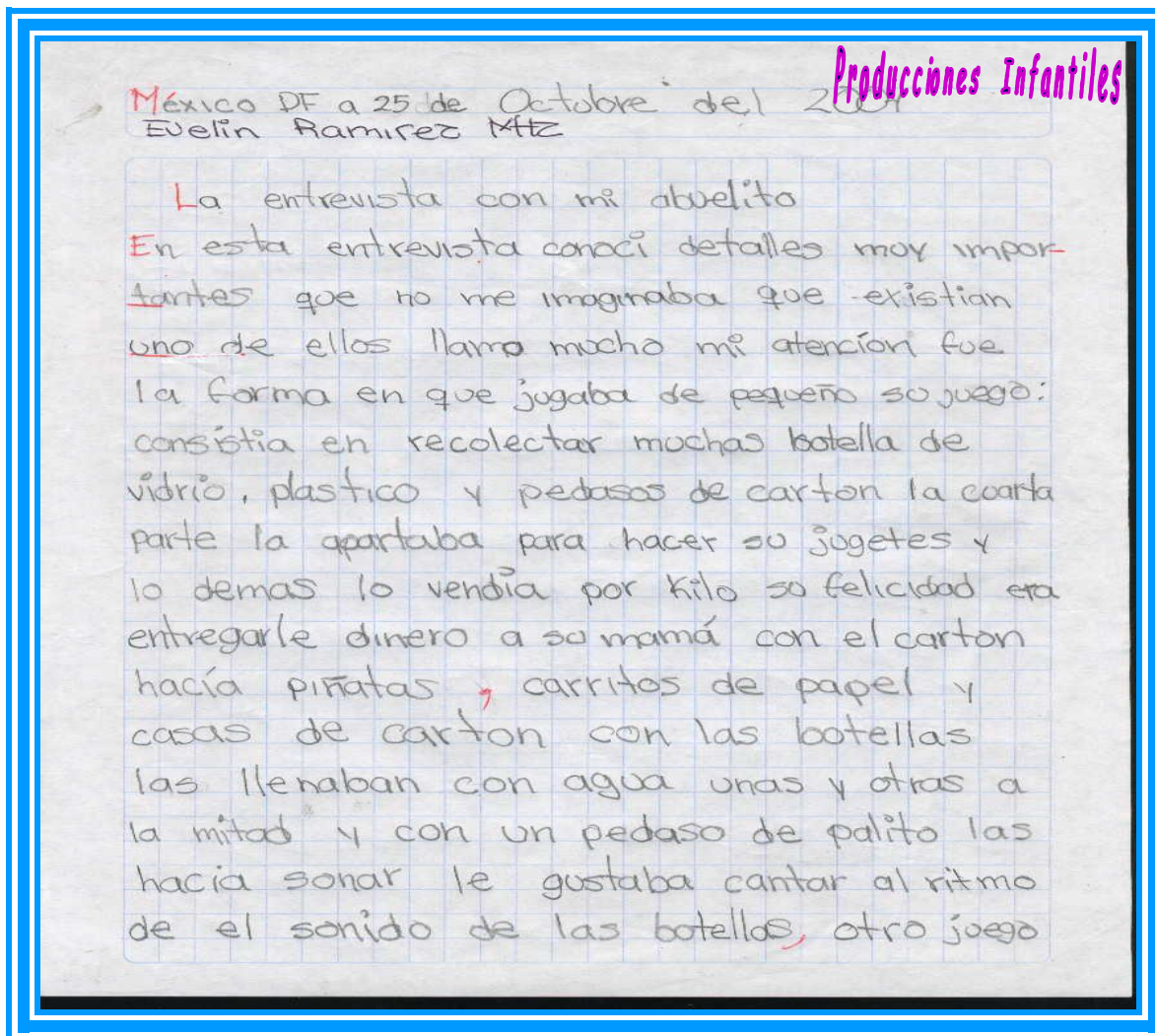
Otros productos son los juegos de mesa como el tradicional serpientes y escaleras y la lotería.

En lo que respecta al local contiguo, se exhibe mayoritariamente mercancía de temporada. En este caso debido a que se acerca la festividad del día de muertos se puede observar figuras decorativas en cartón con leyendas de “Happy Halloween”, calabazas de plástico, telarañas, catrinas, disfraces para niños, máscaras, calaveritas de azúcar, papel picado y la réplica en pequeño de las ofrendas que se acostumbra poner en los hogares para recibir a sus muertos.

Detrás de esta mercancía se encuentran vestidos tradicionales para niños, sombreros de paja, paliacates y cinturones de cuero, aunque la mercancía de temporada ocupa la mayor parte del espacio y visibilidad.

Sin entrar en pormenores en ambos locales se puede advertir que la actividad comercial familiar ha sufrido una adaptación a las demandas de la época actual sin que ello implique la anulación de ciertos artículos que por tradición ha comercializado esta familia. Situación que se verá reflejada más adelante en la narración de la historia de la familia que hace la señora Leticia Martínez, madre de la alumna Evelin quien también investigó algunos aspectos sobre su historia familiar a través de lo que ella le llamó “La entrevista con mi abuelito”.

4.1.1 Evelin entrevista a su abuelo.



Producciones Infantiles

favorito era las canicas la pelota el juego de la ralluela el burro castigado a la vibora de la mar el taconaso y a los encantados a las escondidillas esto lo hacía en las tardes que tenía libres porque él siempre trabajó desde que tenía 8 años comía muy poco comidas que consistían en sopa, salsa, tortillas, nopales, frijoles, atoles, tes, y toda clase de yerbas, la leche casi no la consumía porque aunque tenía vacas era para vender la sus papás se dedicaban siempre al comercio vendían leche pan huavo y frastes de burro su abuela sopes tlacoyos y quesadillas

Producciones Infantiles

Sus hermanos vendían nopales, habas, espinacas y cuartillas de maíz, tortillas y costales de maíz desgranado y mi abuelo los fines de semana trabajaba lavando los baños de los mercados, con el tiempo pasó y él y sus hermanos crecieron todo el tiempo así trabajando hasta que se casaron. En la actualidad todos son comerciantes mi tío y mi mamá son la 4ª generación de esta familia. La familia de mi abuelo se llama Martínez Olmedo.

4.1.2 La madre⁴⁷ de Evelin profundiza en la historia de la familia.

Mi mamá es de Calpulalpan, Tlaxcala, ella llegó aquí al D.F. cuando tenía 18 años y llegó a trabajar en la servidumbre cerca de esta colonia. Trabajaba como sirvienta de unos judíos y mi papá era cadi del club de Golf.

Entonces el patrón de mi mamá la mandaba a recoger a los niños al club de Golf y como mi papá era cadi, pues coincidían en verse y así se hicieron novios.

Duraron cuatro años de noviazgo y terminaron por casarse. De ahí nacieron seis hijos, la mayor, Juana Martínez es mesoterapista y es invidente, el siguiente es químico farmacobiólogo, el otro es Ismael, nosotras dos que somos cuatitas, yo soy diseñadora de modas y mi hermana que es mesoterapista también es invidente, y el último es un hermano que se dedica al negocio.

4.1.3 Una tradición de pequeños comerciantes que viene de generación en generación desde los tatarabuelos.

La profesión de mi padre, de mis abuelos y mis bisabuelos siempre ha sido de comerciante; pequeño comercio, siempre en mercados públicos y puestos semi-fijos en la calle, nada más por temporadas.

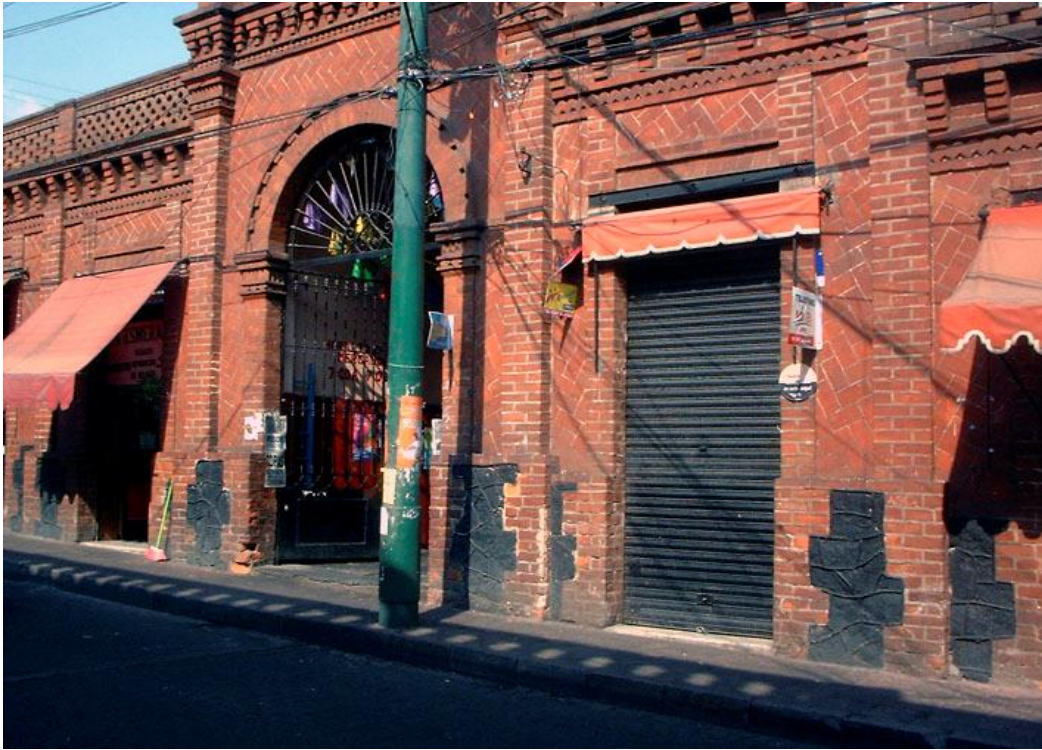
Se llama temporadas a la época de Navidad, muertos, reyes, 10 de mayo y septiembre que es la vendimia de banderas; eso se realiza fuera del mercado, en el jardín y en la explanada. Todas las otras temporadas se realizan aquí en el mercado.

Mi papá desde su niñez siempre fue comerciante hasta que era adolescente y se metió a trabajar como cadi, pero toda su vida se dedicó al comercio. También mis bisabuelos paternos a eso se dedicaron, al negocio.

Mis abuelos paternos nacen aquí en Tlalpan. Mi abuela Paula Olmedo Osnaya es de San Pedro Mártir, un pueblo cercano aquí y mi abuelo Guillermo Martínez Verdigel era de aquí del centro de Tlalpan.

⁴⁷ La narración de esta historia fue narrada por la señora Leticia Martínez quien al momento de la entrevista cuenta con 43 años de edad. La entrevista se realizó en las instalaciones del mercado de La Paz ubicado en el centro de Tlalpan.

Mi abuelo murió a los 50 años y mi abuela a los 83. Tuvieron seis hijos y todos se dedicaron al comercio informal. Mi papá Pablo Martínez fue el único que se dedicó al comercio en forma, aquí en el mercado de Tlalpan.



Entrada principal al mercado de La Paz ubicado en el centro de Tlalpan/ abril 2005

Actualmente en este mercado existen tres locales, son tres hermanas que tienen una un local de zapatos, otra tiene un local de sopas y quesadillas y otro tiene un local de cazuelas, cositas de barro todo lo relacionado al barro, porque ese era el género que mi abuelo trabajó desde que se dedicó al negocio.

Esto del negocio se puede decir que viene desde mis tatarabuelos. De generación en generación, ahorita yo sería en este caso la cuarta generación. Son mis tatarabuelos, mis abuelos, mi padre y ahora yo. Y aunque yo tengo mi profesión la ejercí antes de casarme, ya después por mis bebés me dediqué a lo que mi padre y mis abuelos nos enseñaron.

Mis tatarabuelos y mis abuelos siempre trabajaron la loza, ellos le llaman loza a todo lo que son cazuelas, ollas, platos, todo lo que está relacionado al barro.

En ese entonces no había locales como están ahora contruidos, antes era una sombra. O sea, era un palo, con otros cuatro atravesados en forma de cruz con una manta, era una sombra y todos se tendían en el piso con bastante periódico porque no había piso, todo era a flor de tierra. Entonces se ponía muchísimo periódico, un plástico y encima toda la loza, pero eran puestos como de cuatro o cinco metros. Todo eso se hacía diario, nada más se tapaba con un plástico encima, una manta o trapos y una persona se quedaba a dormir a la intemperie cuidando la loza.

Después ya se formó el mercado y se empezaron a vender los locales, bueno los pedacitos, y mi abuela adquirió uno, porque mi abuelo vendía muchísima loza ya que en ese tiempo se usaba mucho la loza. Estoy hablando de 1900, hay no sé, ahorita el mercado tiene 53 años de antigüedad entonces estoy hablando como de 1940, 1950, por ay así.

A raíz de eso mi abuelo tenía mucho dinero, claro que todo se va acabando no, y la vida se va modernizando fue pasando a medios términos. Ahora en la actualidad ya es un giro que casi no se trabaja porque ya mucha gente quiere todo lo industrializado, ya muy poca gente es la que compra cazuelas y ollas. Ese giro lo sigue teniendo una de mis tías pero ya no es redituable.

Para conseguir el barro venía un señor de Oaxaca, que ahora tiene en el metro Taxqueña unas accesorias, a un lado de la línea de autobuses estrella de oro. Ese señor era de Oaxaca y venía cada dos meses o cada tres meses a surtirle a mi abuela, le traía carros enteros de cazuelas y ollas.

En la actualidad ese señor tiene una casa de artesanías y de barro, barro negro, ¡se hizo muy, muy rico!

Así se surtía mi abuela y cuando se acababa algo se iba a la central, a lo que conocemos ahora como la merced. Ahí había calles y calles de loza y mi abuela se surtía cuando el señor no venía.

Mi bisabuelo como tenía un poco más de dinero, agarraba más mercancía cada tres o cuatro meses.

Mi papá siempre ha sido hijo de comerciantes, entonces cuando mi abuela se enfermó, mi papá era el mayor de la familia, el hombre a la cabeza y entonces le empezó a ayudar, ya para entonces mi papá y mi mamá estaban casados.

Mi mamá como la primera nuera, pues seguía mucho a su suegra, o sea a mi abuela, y ella le ayudaba porque antes de tener cuatro o cinco giros, era un local de sopas, mi mamá le molía el chile con el metate y llenaba ollas de chile rojo, chile verde y pasilla, lo molía en metate y le ayudaba a hacer sopecitos.

A raíz de eso mi papá decidió comprarle un local a mi mamá pero no de sopas, sino que fuera algo menos pesado para ella porque ya estaba embarazada. Al paso de los años fue adquiriendo giros, tiene de artesanías, bisutería, cristalería, artesanías en barro, en ropa de vestidos regionales, giro de plásticos, juguete y artículos religiosos, ah, y mercería, todos estos giros se concentran en dos puestos.

En la actualidad siguen con esos giros porque les ha funcionado. El mercado tiene una disponibilidad para el que quiera vender calaveritas de dulce, o cosas de Navidad o del día del amor y la amistad; mercancía que le llamamos de temporada puedan hacerlo. Para ello se pide un permiso de un mes, veinte días, quince días, y aunque tengan un giro de comida se lo otorga la delegación y nos permiten vender todo lo relacionado a las temporadas, nos ponemos en los pasillos y en las puertas y nos dan dos metros por puesto.

Después de mis papás los hermanos nos dedicamos también al comercio. Tengo un hermano que tiene un giro de sopas y quesadillas, se llama Adán. Yo tengo un local de vísceras y trabajo las temporadas junto con mi papá, y en diciembre pido permiso para vender artículos de Navidad, todo lo relacionado a nacimientos, nada más somos dos hermanos dedicados al comercio los demás son profesionistas.

La mesoterapeuta tiene un consultorio en casa de mi mamá, en la calle de Abasolo. Mesoterapia para ellos es el sanamiento de huesos, luxaciones, torceduras, inflamaciones de huesos, tratamientos faciales, tratamientos de reducción de peso, algo de acupuntura china, todo lo relacionado a fracturas.

Mi hermano químico, Evaristo trabaja en [inaudible] de México. Y él maestro, en la escuela Leyes de Reforma es supervisor, tiene el turno de la mañana y la tarde también pero ahorita ya no está ejerciendo como maestro, este año ya lo mandaron como supervisor de zona.

Mi otra hermana también tiene su consultorio en su casa, ella vive en la colonia Doctores. También trabaja en APAC, ayudando a bebés con parálisis cerebral.

El problema de la vista en mi familia es algo extraño. A mi mamá siempre le han sostenido desde aquellos tiempos que era un problema congénito porque nacieron así. Pero en la actualidad los médicos quisieron operar a mi hermana y le detectaron las cataratas, y nos dijeron que le había caído una infección en los ojos por vías urinarias y que no fue tratada antes de tiempo. Y la otra niña que era congénito, cosa que no es cierto porque nadie de la familia de mi papá o mi mamá padeció de la vista.

4.1.4 La unión familiar y el compartir símbolos sagrados es muy importante.

Mi abuela y abuelo siempre tenían la tradición por reunirnos en Navidad y días festivos, entonces falleció mi abuelo y se acabó todo eso. Mi papá es de esas personas que con su familia hasta la muerte, que nunca dejó a mi abuela sola, entonces todas las Navidades nos la pasábamos con ella, venían todas las tías, toda la familia de mi papá.

Hace como doce años, las tías hermanas de mi papá se molestaron mucho porque llegaban en Navidad y no limpiaban platos, ni hacían limpieza y no cooperaban para la cena, entonces mi mamá les dijo que tenían que cooperar y se molestaron. Ahí viene la anécdota: sucedió que se llevaron a mi abuela que a oír misa de Gallo pero ellas no pensaron que cerraban la iglesia, entonces grande fue su sorpresa que se quedaron encerradas en la Iglesia y ya no pudieron asistir a la cena y al otro día nos contaron que estaban muy apenadas, y mi mamá muy enojada porque nos habían dejado toda la cena. Pero además ellas ya no tenían planeado ir a la casa a cenar porque ya tenían su cena aparte, entonces no pudieron estar ni en un lado, ni en otro. Ya salieron de la iglesia a la una y media de la mañana y pues mi abuelita ya tan cansada que ni siquiera quiso cenar.

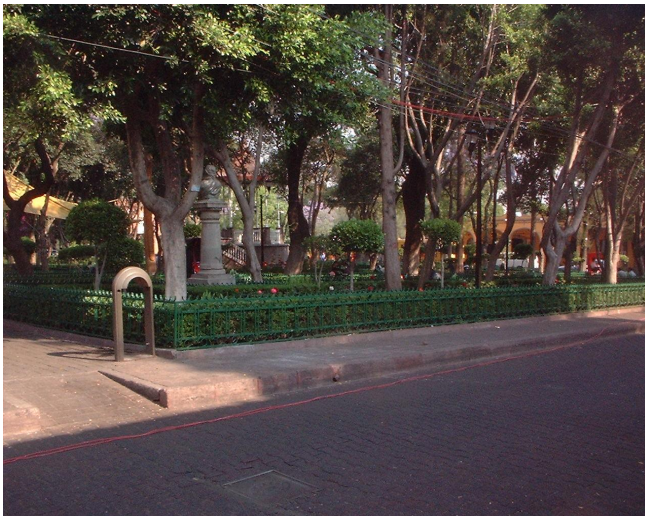
En la casa acostumbramos a hacer de tres a cuatro guisados, lo más tradicional son los romeros, el bacalao, ponche y alguna ensalada de manzana, mi mamá ya tenía cazuelas enormes como de seis kilos, ahora si que cazuelas moleras.

Entonces una de las tradiciones de la familia es que mi papá siempre reúne a sus hijos, nietos y bisnietos todas las Navidades, año nuevo, cumpleaños, días del padre, siempre tendemos a hacer cena, a estar lo más juntos que se pueda.

También, desde que mis abuelos vivían siempre hemos sido muy devotos de la virgen de Guadalupe, entonces todos los doce de Diciembre, además de que una de mis sobrinas nació un doce de diciembre, tendemos a festejarlo a parte de aquí del mercado, en la casa, y somos muy devotos de la iglesia católica, o sea, no estamos diario, pero cuando nos nace vamos de corazón, nos persignamos y nos encomendamos a Dios.

Es nuestra religión, son respetables todas las opiniones pero para nosotros no hay otra. Viene inculcada desde los bisabuelos, mi mamá es muy creyente, y ahora en la actualidad pues yo.

4.1.5 La infancia y juventud de doña Leticia y su adaptación a la modernidad.



Yo casi me la viví en el mercado, porque mis papás eran comerciantes. Aunque todo mundo nos corría, ¡váyanse para allá! Y nos prohibían correr, gritonear y empujar a la gente. Y nos íbamos al jardín a jugar allá.



Cuando yo tenía ocho años, cuando estaba muy chica. Este mercado no tenía esta herrería era totalmente de piedra, no había cancelas, no había cortinas, todos nos cubríamos con mantas.

Ahora pues ya se otorgó un permiso para hacer una remodelación pero tendrá como cinco años o seis, que nos sacaron afuera y remodelaron todo y pusieron herrería. Antes el techo eran puras láminas de asbesto. El mercado era totalmente a la intemperie.

Mi infancia fue muy feliz a pesar de que mis papás se dedicaban al comercio pues eso me daba más pauta para andar en la calle para jugar y correr.

Me encantaban los juegos tradicionales que eran las canicas. Yo nunca fui muy afecta a jugar con las muñecas, ni a los trastecitos de barro, ni a los jueguitos de té, yo me juntaba por lo regular con puros niños y una que otra niña. Lo que pasa es que mis hermanas estuvieron internadas hasta los dieciséis años, entonces yo fui creciendo con mis hermanos, yo creo que por eso era mi afición a las canicas, al trompo, al tacón, al fútbol, hasta el box. Era tal mi afición que parecía yo niño.

Mi mamá me decía: ¿por qué no juegas con tus muñecas? Ella tenía la costumbre de comprarme muñecas de esas de trapo y de papel mache, y hasta la actualidad me dice: ¡cómprale a tu hija muñecas de papel mache, para que las conozca!

Le gustaba mucho comprarme juguetes de barro, pero no me llamaban la atención, mi afición era el fútbol, el trompo y las canicas, ¡¡el yoyo!!, el burro castigado, las coleadas, ¡me encantaban!

En cuanto a dulces me gustaban ¡de todos!, pero más las cacahuatadas era un dulce con leche de vaca y azúcar, ¡esos me encantaban! Y los dulces mexicanos, las barras de cacahuete, las pepitorias, los camotes y los limones, eran mi delicia. Es limón cristalizado que tiene coco en medio, la cajeta también y los bombones.

Para mí, mi delicia era ir a la feria de aquí de Tlalpan porque mi papá siempre nos compraba palomitas de caramelo y de sal, pero eran ¡riquísimas! Y en la noche cuando nos llevaba al parque o a la feria nos compraba camotes.



Casi por lo regular los días 26, 27 y 28 de agosto se celebra la fiesta de aquí, entonces esos tres días para nosotros era lo maravilloso, porque aquí en la explanada se ponían los juegos, estaban los caballitos, y donde ahora están las fuentes ahí se ponía la rueda de la fortuna o sea, todo el jardín y alrededor estaba totalmente lleno de juegos. Se ponían los famosos palomeros, los algodoneros, los puestos de comida de garnachas, de cerveza, de refrescos, pozole, tacos dorados, menudo y muchísimas otras cosas que

eran parte de la celebración de esta fiesta.

En la explanada lo único que no estaba eran las escaleritas que ahora están, todo era una explanada grande y los pasillos, todo igual. La puerta de la

delegación y la fachada sigue siendo igual porque ya están declarados monumentos históricos, casi en la mayoría de las casas de Tlalpan no se pueden hacer remodelaciones, no se puede cambiar de fachadas, no se puede pintar de colores fuertes, sólo amarillo o café, o color mostaza.



Vista del edificio delegacional y una pequeña parte de la explanada/abril 2005



El piso era de piedra y lo cambiaron por arlequín, porque es más tradicional según ellos, son unos cuadros como tabiques pero en puntas redondeadas.

Me cuenta mi papá, que la calle Calvario, desde Galeana hasta donde llega Aurrera, ahí corría bastante agua y esa agua llegaba hasta fuentes brotantes.

Las calles que eran de piedra, Magisterio Nacional, Calvario, Agua escondida, Chilapa y creo que san Marcos. Todas estas calles tenían árboles de nuez, árboles nanchis, de peras, de limón, todas las calles de Tlalpan eran de árboles frutales.

Me acuerdo que nos metíamos a las casas abandonadas a comer nueces. Mi papá me cuenta que había mucha fruta y que mucha gente de Tlalpan se dedicó por años a vender la fruta.

En mi juventud creo que no había tanta depravación [ríe], como ahora. A mi me gustaba el rock en español, me gustaba mucho el rock and roll, que aunque no nacieron conmigo pero todavía venía sonando. De música en Ingles los Beatles, Los Bee Gees, escuchaba música de los panchos, de los Dandys.

Mi papá me enseñó a bailar, porque el era muy bailarín, me enseñó con danzones cuando yo tenía ocho años. A los 15 años ya sabía bailar danzón, ya sabía bailar mambo y ya empezaban los grupos como el “Costa azul” y el “Acapulco tropical”.

A mí me encanta la música de toda y a mis hijos les a empezado a gustar el tipo de canciones que pongo. Ay no que ahorita “quiero una novia pechugona” y ¡qué es eso!!

Para mi la maravilla del mundo fue cuando se había viajado a la luna, yo estaba muy chica y eso me tenía muy asombrada.

Las obras del metro también me tenían muy asombrada porque se ampliaban y se ampliaban. Antes no llegaba el metro hasta Taxqueña y para mí era una maravilla porque yo iba con mi abuela al centro y nos íbamos en el guajolotero; un camión que entraba con cochinos, puercos, gallinas, todo lo habido y por haber se podía subir. Y era un camión como esos chimecos, esos de lámina, verdes.

Ya cuando dijeron que se ampliaba el metro hasta Taxqueña, era mi felicidad porque yo soñaba con subirme aunque me daba miedo, porque todo lo moderno como que causaba miedo.

4.1.6 Las tradiciones cambian.



Parroquia de San Agustín. /abril 2005

Tlalpan ha cambiado mucho, las tradiciones siguen igual pero, en esta ocasión ya no me gustó porque se supone que el festejado es el patrono de la Iglesia, que es San Agustín. Entonces este Delegado decidió cambiar la fiesta para adentro de un deportivo que esta aquí cerca, en el deportivo Vivanco. Aquí en la Iglesia hubo eventos de misa ya en las tardes pero de una hora y vendimia de tacos, como si fuera una kermés.



San Agustín,

Cosa muy diferente a la de antes porque se andaba paseando al santito por las calles, se iba a venerar a la Iglesia, lo sacaban afuera del atrio, lo venerábamos ahí dos horas. El que entraba a la Iglesia era para rezar y llevarle sus flores, sus mañanitas. Y ahora viene una banda de viento, toca dos horas y se va.

La gente ya es muy poca, por lo mismo que ya las tradiciones se van perdiendo, según ellos se van modernizando, pero las están anulando, al paso que vamos, pues los hijos de mi hija, ya no alcancen a ver nada de lo que es ahora.

Entonces fue allá en el deportivo Vivanco y aquí haga de cuenta que no paso nada. Cuando en años anteriores se cerraban las calles y ahora ni eso, hubo como cuatro misas, y misas de veinte minutos. Hubo eventos de bailables, pero todo allá. Aquí no hubo nada, solamente el mero día hubo bailables como dos horas o tres, empezaron a las cinco de la tarde y se acabaron a las nueve, luego empezó el baile popular, duró una hora, pero empezó a llover, lo cancelaron y a los once ya no había nada.

Antes en el edificio donde vivimos nosotros, vivía una señora que era del comité, abría el portón y repartía agua a todos los visitantes, a los danzantes que venían de San Pedro Mártir y San Andrés. Abría la puerta y sacaba al santísimo, sacaba a sus cristos y empezaba a regalar vasos de agua. Ahora la señora se fue del edificio y ya no se hace nada. En San Andrés y todos esos pueblos todavía se acostumbra pero aquí ya no.

4.2 La familia Caballero originaria de Valle de Bravo y actualmente asentada en el centro de Tlalpan.

Viviana es una alumna que se mostró muy interesada en participar en el proyecto y, a pesar de que la mayor parte del tiempo lo vive en uno de los internados de Tlalpan, invitó a su madre para compartir las experiencias de su familia.

Mi primer encuentro con esta familia se da un viernes por la noche, después que ha terminado la jornada de trabajo de la madre de Viviana y aprovechando que es el día en que esta alumna sale del internado para pasar el fin de semana con su familia.

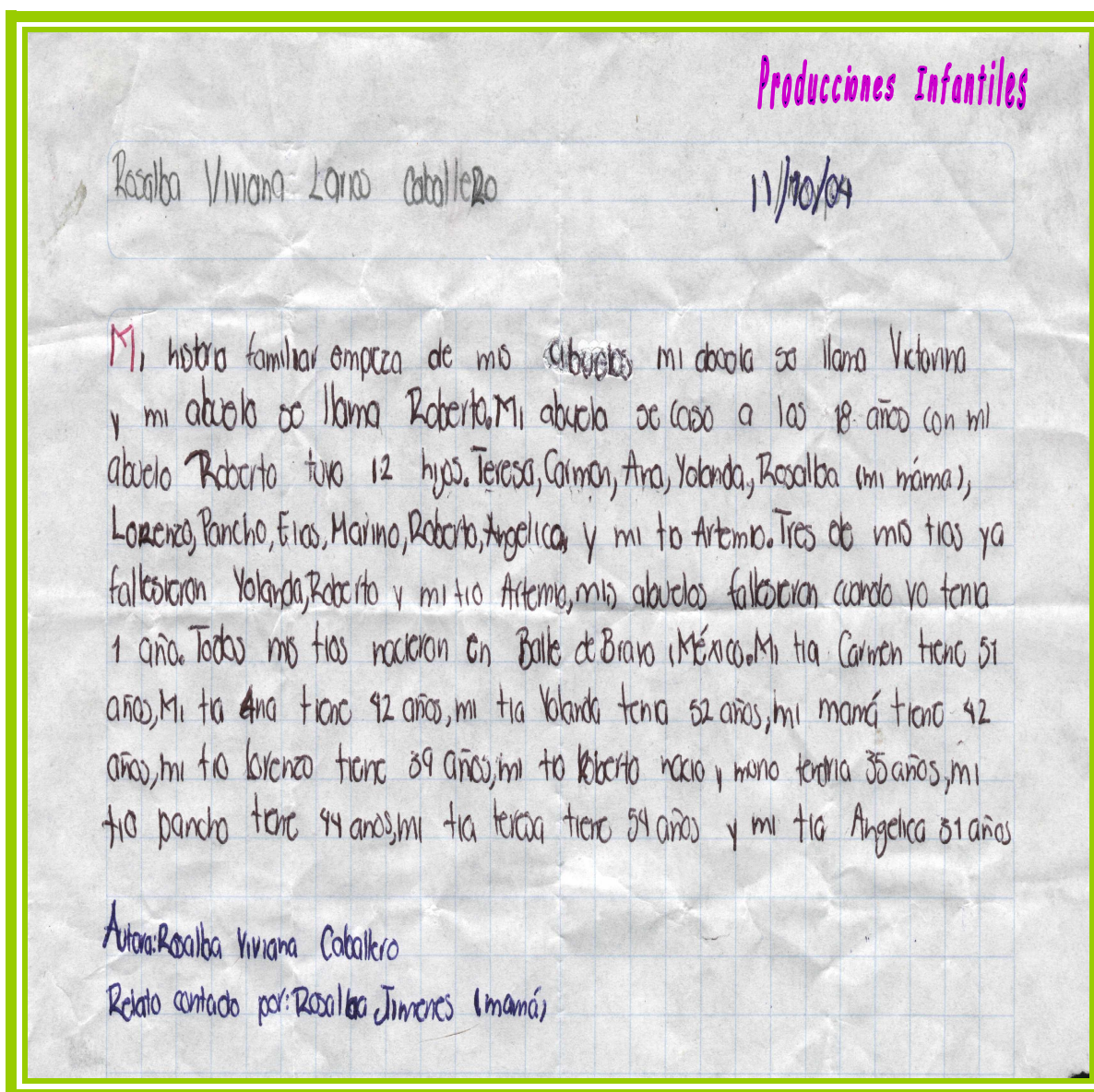
El recibimiento por parte de la señora Rosalba resultó muy alentador y, no obstante que se observa un poco cansada por la jornada de trabajo, me invita a sentarme con ella en el ante comedor de la cocina y compartir un refresco antes de iniciar la plática.

En términos de confianza, empezamos a platicar un poco de mi persona, más que de los objetivos del proyecto. Así, intercambié información acerca de mi lugar de residencia, mi gusto por la antropología, la relación con mi familia y mi estado civil; momento que ella aprovecha para señalarme que ella es madre soltera y siempre se ha tenido que hacer cargo de sus hijos, ya sea sola, o con la ayuda de su hermana quien recientemente acababa de morir de cáncer.

En un principio la plática se da entre la señora Rosalba y yo, posteriormente Viviana y su hermano menor dejan de ver la televisión y se integran a la conversación al escuchar parte de las experiencias de vida que están siendo contadas por su madre. De hecho durante la plática los hijos intervienen haciendo algunas preguntas y observaciones a los sucesos ahí externados. Así, durante las casi tres horas que duró el encuentro se mantuvieron muy atentos a la plática.

Debido a que la hora del encuentro se había prolongado, tuvimos la necesidad de planear una nueva cita. Sin embargo, con esta información Viviana estuvo en posibilidades de escribir sus primeras experiencias acerca de la historia de su familia.

4.2.1 Viviana escribe sobre su familia.



Después de que Viviana escuchó a su madre narrar algunas experiencias acerca de la historia de su familia, ésta alumna decidió indagar en el número de integrantes de la familia y algunas de sus características, como lugar de nacimiento, edad y familiares que han fallecido.

Cabe hacer mención que este pequeño escrito lo elaboró como parte de las primeras intervenciones de los alumnos para contar parte de su historia familiar al

resto de sus compañeros. No obstante la historia se fue profundizando a medida que la madre de Viviana narraba nuevas experiencias.

4.2.2 La madre de Viviana narra su historia familiar.

Mi papá nació en San José Potrevillos es municipio de Valle de Bravo, Estado de México. Nace como en 1906.

Él trabajó en una carbonera, o algo así, después a sembrar. Normalmente sembraba maíz y frijol. Digamos que él tenía el terreno y otro ponía el trabajo, o dinero y se repartían la mitad de la producción. Se repartían gastos y todo. También trabajó criando gallinas y vacas. Se llamaba Roberto Caballero Tavira.

Mi mamá nació también en el Estado de México, pero en “El Fresno”, municipio de Valle de Bravo. También ya murió y se llamaba Victorina Jiménez González.

Fuimos siete hermanos, uno era mi medio hermano, pero es igual. Yo era la hija octava, éramos dos mujeres y cinco hombres.

Viví en Potrevillos hasta los siete años o los ocho, mientras que otros hermanos se quedaron a ayudarle a él.

4.2.3 Del trabajo del abuelo en la carbonera, la siembra y la cría de animales a velador en una casa de turistas y empleado en la terminal de autobuses de Avándaro.

Ya después yo tendría como 12 años cuando mis papás se fueron a vivir a Avándaro. Trabajaban en una casa de turistas, en labores. Yo todavía tardé para irme con ellos. De ahí, empezaron a trabajar pero mi papá vendió lo poquito que tenían. Pasó más de diez años trabajando de velador. Después ya me regresé con ellos y con lo que mi papá había vendido, se compró un pedacito de tierra ahí en Valle.

Mi abuelo tenía terrenos y se los dejó a sus hijos. Son cinco hermanos. Pero mi papá tuvo que empeñar un terreno por necesidad de la enfermedad de una de sus hermanas que le rozó un rayo. Desgraciadamente ya no lo pudo recuperar y nada más le dieron la diferencia.

De ahí se fue con una prima-hermana de él. Ahí lo dejaban sembrar y ella criaba borregos, la tía tenía una casa en Valle, se llamaba Bartola Caballero.

Después se separaron mi papá y mi mamá, yo me quedé con mi papá y algunos de mis hermanos se fueron con ella. En ese tiempo mi papá trabajaba en la terminal de autobuses en Avándaro.

Después mi papá se fue a vivir con mi hermana más grande, ahí vivió casi sus últimos días, ya cuando se puso malito, se vino a vivir para acá. Y la casa que él tenía se la vendió a la segunda hija, Teresa Caballero.

Como todos empezamos a hacer nuestras vidas, él se quedó con mi hermana la mayor, ella tenía una tiendita en la que le ayudaba. Hacían pulque, pan, mole. Además sembraban flor y papa.

Esto fue en Albarrada, Valle de Bravo. Fallece a los 85 años de cáncer de Pulmón. Pero prácticamente todo lo vivió allá. A él aquí no le gustaba, era por compromiso o enfermedad que estaba aquí en el D.F..

Mi hermana la que acaba de fallecer fue a los 52 años, también fue de cáncer. Ella me ayudaba con mis hijos mientras yo trabajaba en el restaurante. Y yo la veía muy bien.

Él hijo menor que presencié la entrevista, interviene y se dirige a su madre:

¿Mamá sabes por qué yo no te dejo fumar? Porque el humo se te mete a los pulmones.

¿Mamá, tu papá fumaba? Sabes que si fuma muchos días pues ya se muere.

Mi papá conoció a mi mamá por medio de un tío, o sea, del esposo de una prima-hermana que tenía en el rancho.

En la familia de mi mamá fueron tres hermanos, dos mujeres y un hombre. Una hermana de mi mamá todavía vive.

La verdad creo que su infancia si estuvo medio mal. Porque su mamá se volvió a casar y tenía padrastro y más bien mi madre se casó para salirse de la casa y no tener problemas. Por eso cuando se casaron ella tenía quince años, mientras que mi papá tenía treinta.

Nada más trabajó cuando mis padres cuidaban la casa en Avándaro, cuando eran veladores, pero en el rancho la vida era normal, sabía hacer queso y requesón. Ella no sabía leer, ni escribir. Mientras que mi papá llegó hasta cuarto o quinto de primaria.

De hecho, cuando murió mi papá le encontré una libretita en la que llevaba las cuentas de quién le debía y cuánto le debían. Le gustaba el negocio y las cuentas.

Mi mamá era como más fría, de carácter era totalmente diferente. Él era más tranquilo, ella se enojaba más fácil.

4.2.4 De la infancia de la madre en Valle de Bravo a la juventud y vida laboral en Querétaro.

En valle, estudié, primaria, secundaria y un poquito de prepa, pero a los diecinueve años me fui a vivir con una hermana a Querétaro. Viví ahí como diez años.

Cuando llegué a Querétaro entré a trabajar a una mueblería como vendedora, aunque cuando estuve en Avándaro y se separaron mis padres, trabajé en una casa los fines de semana.

Mi hermana y su esposo me ayudaron para que entrara a estudiar comercio y después entré a trabajar en una empresa de maquinaria pesada, pero estuve como tres meses nada más.

De ahí me cambié al municipio, porque vivía en Villa Corregidora. Entré a trabajar al municipio de Querétaro, en la presidencia, como auxiliar de secretaria. Ahí estuve como tres años, lo que dura el presidente en sus funciones.

Entonces cuando cambiaron de Presidente me metí a trabajar un año o un poco menos en la comisión estatal de luz.

Después me pasé a una empresa que se llamaba “interruptores de México”, ahí estuve trabando cinco años, ya casi fue lo último que hice allá. Entre en el 85 y salí en el 90.

4.2.5 El regreso a Valle de Bravo por un año y nuevamente su migración al Distrito Federal como madre soltera.

En el 95, me vine para acá, al Estado de México, a la Albarrada, ahí duré como un año. Me embaracé de Viviana y regresé a vivir al D.F.. con mi hermana Yolanda.

Después del nacimiento de Viviana, entré a trabajar a un restauran “La Valentina”, ahorita ya no existe. Estaba en Insurgentes Sur #1854-B, colonia Florida. Desapareció en el 2003, diciembre, porque quebró. Los dueños tienen otro restauran, pero ese fue el que inició a los otros. Yo estuve 10 años, como secretaria, en reservaciones y ordenar menús.

En ese momento Viviana se va a la guardería #20 del IMSS, aquí en San Fernando. Estuvo allí desde los 8 meses, hasta los 4 años.

El kinder lo estudia en Colonia Carrasco; se llamaba “Tonatzin”. Ahí estuvo los tres años de kinder. Mientras en la guardería yo misma la llevaba y la recogía, en el kinder me ayudaba una señora a cuidarlos⁴⁸ de 4:00 a 7:00pm.

Viviana entra a la primaria, “1º de mayo”, en San Fernando y cursó hasta cuarto año. La cambié porque cuando mi hermana aún vivía me ayudaba a cuidarlos. Cuando mi hermana falleció la metí al internado y los del internado la cambiaron de escuela a la “Vidal Alcocer” porque les queda cerca de ahí.

Ahora me dedico a empleada doméstica, en la colonia Tlalpan. Trabajo de 9:00 a 6:00 p.m. ¡Aunque luego no les da mucho gusto! Pero ni modo.

Viviana entra al internado porque antes había una fundación que se llamaba “Cristell House”. Era una fundación que no cobraba nada, pero la condición era estar en el internado.

En el que está Viviana se llama los “Los Fresnos”, está en Plaza de la constitución # 3, ahí lo atiende la señorita Verónica Vázquez es Licenciada Pedagoga.

⁴⁸ Se refiere a sus dos hijos, porque después de Viviana tuvo a su hijo Carlos.

No son religiosas, ahí hacen un estudio socioeconómico y paga cierta cantidad. Pero la condición para entrar es que una no sea casada o no tenga los recursos necesarios para mantenerlos.

La fundación “Cristell House” ahora es escuela de Gobierno. La quitaron porque las alumnas tenían transporte escolar, las llevaban y las traían diario, pero como está muy lejos ya no quisieron. Esta escuela se convirtió en la escuela de “Participación social”. Ahí entran a las siete y salen a las cinco y les dan de desayunar.

En Cristell House, entraban a las 8:00 y salían a las 12:00. Allá les daban el lunch, les enseñaban a hacer su tarea, les daban una hora de inglés y una hora de computación. Entraban muchos porque era gratuito y eso los pasó a perjudicar porque había veces que ya tenían los lunches para tantos niños y no llegaban y pues ellos perdían. Se ubicaba en Ampliación Molka #161, en la colonia Nápoles.

Viviana estuvo ahí sólo un año, el quinto grado.

Después se queda en “Los Fresnos”. Ellas entran el día domingo a las 6:00 p.m. y salen el día viernes a las 6.00 p.m. Yo la espero en la escuela Vidal Alcocer a la salida y la traigo para la casa los fines de semana.

En “Los Fresnos” les dan de desayunar, comer y cenar. Les dan otras actividades, inglés, arte, catecismo, valores, costura y manualidades.

El catecismo es porque muchas niñas no han hecho la primera comunión y les están ayudando para prepararlas. Pero no es religioso. Antes eran 42 niñas y ahora son 43 niñas.

Ahí hay atención hasta la secundaria. Tienen que llevar sus mudas de ropa para cada día. Sabanas, toallas. Y esta patrocinada por unas damas del patronato por medio de aportaciones de personas, aportación privada. Incluso hasta hacen Bazares.

En Navidad las llevan a una tienda y les regalan juguetes. Las niñas que llevan altas calificaciones las llevan a desayunar con las damas del patronato. Si ella quiere, pues si, me gustaría que estudiara ahí también hasta la secundaria.

4.2.6 Las tradiciones inculcadas en la familia.

La tradición en la familia es celebrar los cumpleaños y la Navidad. En la Albarrada había una tradición, no sé si todavía. “La virgen de la Luz” iba en cada casa doce días, había danzas y comidas. Nosotros participábamos.

Mi papá nos inculcó a rezar el rosario, luego en las noches lo rezábamos juntos en familia.

A él lo que le gustaba mucho era contarnos historias.

Decía una del Cerro de Juan Luís: “Era un ladrón que cuando lo iban persiguiendo, llegaba a una montaña y ahí guardaba todo lo que se llevaba, pero cuando iba para abajo caminaba de espaldas y pensaban que iba para arriba, y cuando iba para arriba pisaba para abajo. Entonces él guardó todo lo que robó y se dice que murió. Nunca lo pudieron agarrar, pero se dice que ahí puedes entrar al cerro, en una sola fecha al año, ¡no sé la fecha!, pero entras y se te hace como un segundo, pero ya cuando sales han pasado muchísimos años y no encuentras a tu familia”.

Historias como esta nos contaba mucho mi papá. Nos hacía muñequitos con paliacates. Le hacía un nudo grande que era el cuerpo, luego un nudo chico era la cabeza y las puntitas eran las patitas y manitas. Quién sabe como le hacía pero hacía gatitos y más cosas. Lo hacía rapidísimo. También nos compraba garapiñados.

De niños jugábamos a los encantados. Aunque por ser niña no me dejaban jugar con niños. Mi mamá nunca nos habló de nada.

Me acuerdo la primera vez que fui al cine, ¡me espanté! Con los tíos que yo vivía, casi no me sacaban, no me mandaban a la escuela. Yo creo que tenía ocho años, ¡yo en la vida había ido al cine!, entonces en la pantalla que sale un perro. Y yo gritaba ¡hay me va a morder, me va a morder!, casi me escondo debajo de la butaca. Pero pues uno no sabe, cuando no se sale. Ahora hay una mueblería en el lugar donde estaba el cine. Sería en el 68 algo así cuando me pasó eso.

De joven siempre me gustó escuchar las baladitas o románticas. De pronto escuchaba Pedro Infante, por mi mamá.

4.2.7 Vivir de cerca el festival de Avándaro.

También recuerdo que en el 71, para ser exactos, mis hermanos y yo íbamos a una escuela donde tuvimos que cruzar y ver todo lo que iba a ver en el festival en Avándaro. Había tiendas de campaña y todo, grupos que hasta ahorita sé que estuvieron allá y son muy famosos.

Pero tampoco nos querían dejar salir, porque decían que esos eran unos drogadictos y luego hasta andaban desnudos. Y en el monte había mujeres cantando con sus guitarras.

Cuando por fin nos dejaron salir otra vez para que fuéramos a la escuela, pues les mandaron tanta comida a esos jóvenes, que hasta nos dieron a nosotros. ¡Mucho pan Bimbo! Y pues regresábamos muy contentos con tres o cuatro bolsas de Pan Bimbo.

Nos llamaba mucho la atención porque nosotros no los habíamos visto, allá es un pueblo que a lo mejor si llega todo, pero más atrasado. Y eso fue un movimiento muy importante a nivel mundial. ¡Había hasta helicópteros!

Además había unos que yo creo que tenían dinero, porque se instalaban en las casas que había de turistas.

En Avándaro, también se hacía una carrera de autos o motos, y murió un corredor.

Capítulo V

La historia de dos familias de San Miguel Xicalco

5.1 La Familia Maguellar: Una tradición de lucha en San Miguel Xicalco.

Alicia Maguellar es una de las alumnas del grupo de sexto grado de la escuela Vidal Alcocer que amablemente me invitó a su casa a conocer a su abuelo, su familia y participar en la fiesta de “San Miguelito”; así le llama con cariño a su patrono San Miguel Arcángel.



Celebración de San Miguel Arcángel, Templo de Xicalco

Es una mañana muy fría, de hecho las calles de San Miguel Xicalco se empiezan a cubrir de neblina y los pocos habitantes que transitan por ahí están muy bien abrigados debido al intenso frío.

Algunos comercios empiezan a brindar sus servicios, como el caso de las pollerías, las tiendas de abarrotes, los puestos ambulantes de verduras, tacos y tamales, entre otros. Justo en la calle Morelos se están instalando una serie de puestos de estructura metálica que conforman lo que sería el tianguis de los miércoles.

Al llegar a la casa de familia Maguellar, Alicia sale a recibirme junto con su mamá y me informan que su abuelo tuvo que salir a realizar un trabajo, pero que más tarde estará por la casa. Mientras tanto me sugieren dar una vuelta por el templo de San Miguel y observar parte de la celebración. Alicia es mi acompañante y guía.

Para llegar al templo sólo hay que caminar sobre la misma calle Morelos escasos 200 metros. Ahí observo que se empiezan a reunir algunas personas del lugar para participar en la misa a su santo patrono. Llama en especial mi atención que la mayoría de las personas que están ahí reunidas son personas de edad avanzada, tanto hombres como mujeres. Muy pocos jóvenes y escasos dos o tres niños que acompañan a los abuelos. A lo lejos, Alicia reconoce a su abuela que ha llegado a la ceremonia.

Por otro lado, se encuentra la banda de música tocando algunas canciones para celebrar al patrono antes de que de comienzo la misa. De este modo, todos los que estamos presentes nos preparamos para participar de esta ceremonia una vez que aparece el sacerdote. Por demás está mencionar que fue una ceremonia llena de efusividad.

Al terminar la misa, Alicia me presenta a su abuela y me sugiere que vayamos a su casa a buscar a su abuelo. Una vez que hemos llegado a la casa, su abuelo y familia me reciben con suma cordialidad.



Templo de San Miguel Xicalco. Celebración de San Miguel Arcángel/Septiembre 2004

Incluso antes de presentarme, el abuelo de Alicia ya está dispuesto a hablar de su historia y la del lugar en que ha nacido⁴⁹; San Miguel Xicalco. Así entre unos trozos de panque y un calentito jarro de café inicié una interesante plática que más adelante presentaré.

Cabe señalar que Alicia estuvo presente en todas y cada una de las sesiones en que me pude reunir con su abuelo y derivado de estas pláticas ella elabora el siguiente documento que habla acerca de su familia.

⁴⁹ Aquí se pone en evidencia la invaluable función mediadora que llevaron acabo los alumnos entre sus familiares y mi persona a fin de concretar tanto el interés por el proyecto, como el establecimiento de los primeros encuentros.

5.1.1 Alicia escribe su historia familiar.

Producciones Infantiles

Mi abuelito

mi abuelito de niño perdio a su mamá y
apoco tiempo su papa enfermo grave mente
entonces como el iba ala escuela no tenia apoyo
de nadie y sin embargo el le echava muchas ganas
y en todos los años fue de la escolta e ahí un
ejemplo a el tambien sus amigos le tenian envidia
porque sin tener el apoyo de nadie mas que de
sus maestros podia ser tan inteligente bueno el
crecio y ya se iba a ir ala secundaria y lo iban
apoyar sus tios maternos fue cuando su tío
paterno no lo dejo entonces el no fue a la se-
cundaria y se dedico al campo el vestia muy humil
de pero era muy trabajador el sembraba en las
milpas avas chicharo maiz calabaza etc.
el cuando ya estaba mas grande jugo mucho
tiempo futbol y gano muchos trofeos despues
el se encontro a mi abuelita.



↑
Mi abuelito

Mi abuelita Alicia

mi abuelita no curso toda la primaria sino nada mas asta tercero ella se dice que era una de las mas ricas porque segun mi bisabuelito era rico pero mi abuelita dice que en esos entonces los mejores vestidos eran los mas tiosos que eran hechos de una tela muy dura buena a ella la mandaban a traer leña y cuidar a sus hermanos despues se murio su papa porque le paso lo mismo que a su abuelito de rodrigo entonces como no quiso entregar a sus hyos e hyas se lo yavo el satanas a mi bisabuelito y se quedo nada mas con su mama mi abuelita nos cuenta que su mama fue muy mala con ella y cuando conocio a mi abuelita a poco tiempo se caso con el.



MI abuelita Teofila

mi abuelita no termino sus estudios pero a ella le tocaba acercarse casi todo a ella yo la acompaño a bender cuando ella conocia a mi abuelito se casaron.

MI abuelito Prisciliano

el tambien no estudio el trabaja en el campo pero los quiero mucho mi abuelito tambien es muy trabajador.

Yo no se mucho de ellos pero si se algo que ellos me apollan mucho y me quieren demasiado.

mi abuelito tambien se tiro un tiempo al visio y mi abuelita siempre siendo tomador o no lo quiere mucho y yo igual a ellos.

Ellos an sufrido mucho porque cuando mi tias se fue con su novio se sintio muy triste tanto mi abuelita como mi abuelito

Producciones Infantiles

Mi papa

Quando mia abuelita y mi abuelito formaron su familia tuvieron seis hijos que vivieron y 2 que fallecieron mi papa fue el mayor el crecio curso asta la secundaria y mas y a no el tambien dedico un buen de tiempo al futbol.



y tambien un tiempo su papa se tiro al vicio del alcoholismo pero juro 10 años y de ahi ya nunca volvio a tomar y mi papa siempre a sido trabajador tambien como antes era muy tremendo lo amarraban de un arbol el a poco tiempo lo conocio a mi mamá.

Producciones Infantiles

Hi, mamá
ella cursó hasta la secundaria pero no
pasó sus extraordinarios y ella hacía muchas
cosas cuidar a sus hermanas, molar en la leña,
e ir a cuidar barregos ella conoció a mi papa
fue un tiempo noble y después se casó
con él y tuvieron a mi hermano Luis.



mi hermano Luis
cuando el estaba chiquito el herael mas
consentido por que no habia alguien mas y era
el unico cuando el crecio fue al quinde y bailo de
los chinelas.

Despues fue a la primaria y bailo del dia de
las mamas y en la secundaria nada mas fue
a primero y segundo y de ahino quiso estudiar
pero se fue a trabajar con mi papa a lavar
coches y varrer unos hoteles.

Mi papa lo lleva a jugar futbol todos los
domingos si se dan cuenta a mi familia le
gusta jugar futbol.

El Tiene 16 años



Producciones Infantiles

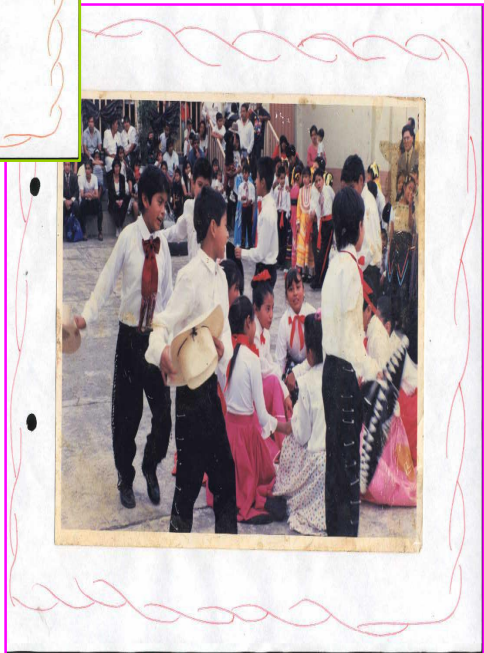
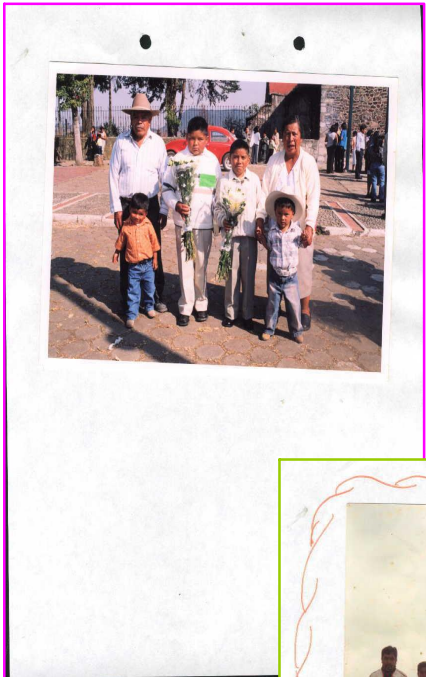
Producciones Infantiles

Yo Alicia

Yo cuando fui al kinder fui la abanderada mi mama estuvo orgullosa de mi cuando entre a la primaria y me queria regresar porque ya me habia acostumbrado a estar ahi pero ya entre a la primaria entonces e cursado todos los años y fui de la escolta y mi mama se siente muy orgullosa de mi yo siempre me e encomendado adios porque siempre le e pedido alluda adios



Producciones Infantiles



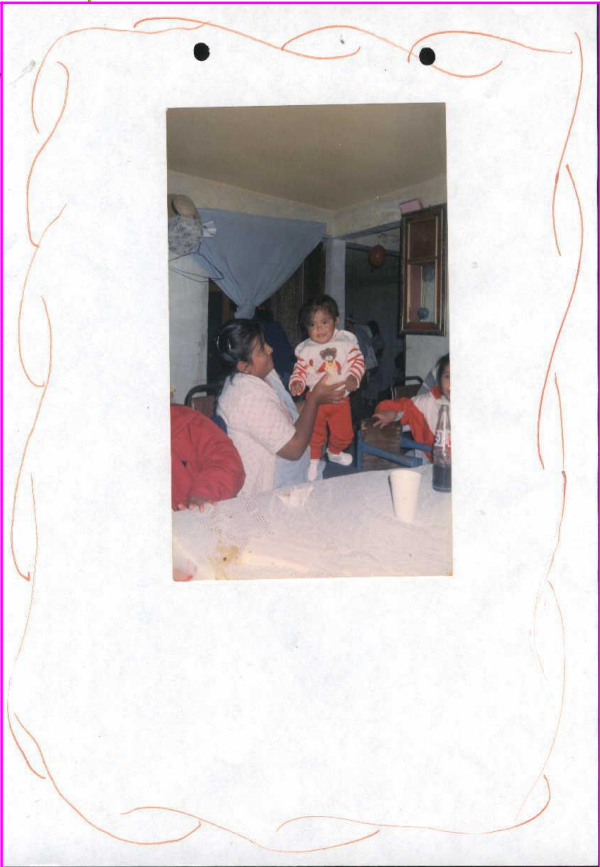
Producciones Infantiles

Yo alivia

cuando yo era bebe tambien me querian mucho
bueno les voy a enseñar unas fotos de
mi cumpleaños y casi esta toda mi familia
Tambien les voy a enseñar fotos de mi
bautizo.



Producciones Infantiles

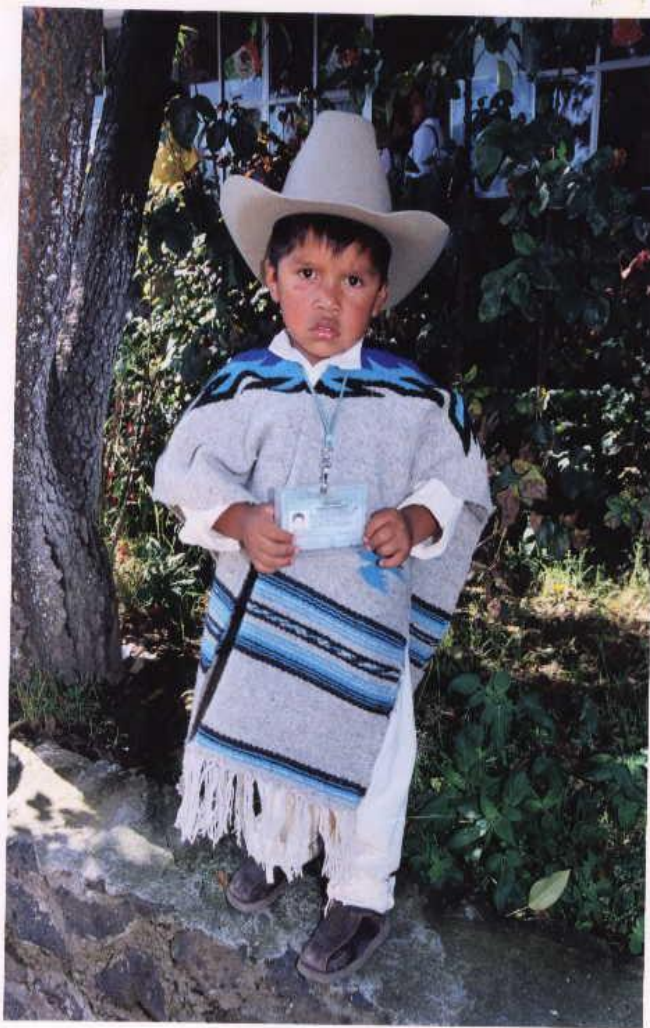


Producciones Infantiles

Producciones Infantiles

Hermano gabriel

gabrielito es mi ermanito el chiguito
a el lo queremos no tengo mucho
de ablar pero ce que ya entro al
quinder y el es muy tierno es todo
pero el me dice ami chicano y a mi
hermano le dice virus es todo.



Producciones Infantiles

Hi tia Rosa

Yo la aprecio mucho porque ella en su tesis agrego cosas sobre mi prima que de jo solito a su hijo ella puso lo que mi prima era ella siempre a todos nos ponía alegres y la extraño a mi prima y mi tia rosa gracias a los sentimientos paso su examen y ya tiene su papel de tics

Dice mi abuelito que antes no se llamava Xicalco si no San geronimo como ellos no festegaban a San geronimo. Sangeronimo mangava a su leon a que se comiera su ganada y el nombre Xicalco se origina porque hay una planta que se llama Xilia.

Tambien dice que nosotros siempre emos festegado el dia de muertos relandoles y acerles un rosario la vela se significa la luz acia el camino.

Producciones Infantiles

5.1.2 El abuelo Don Clemente complementa la historia.

Mi nombre es Clemente Maguellar Contreras y el próximo 23 de noviembre cumpla 60 años de edad. En San Miguel Xicalco tengo viviendo toda la vida y aquí pienso morir.

Mi vida de niño fue durísima, porque no había tanto como ahora. Había más pobreza, no había mucho apoyo por parte del gobierno. A pesar de que había poca gente en todo el país, tampoco había todos los recursos para apoyar al campesino.

Al campesino lo veían como a un ser que no valía nada, cuando es el mejor de todos. El campesino es el que da de comer al país, el país que sea. Y se ve como que el campesino nació para trabajar la tierra, como esclavo o como un animal. Y de ahí se aprovechan los que han estudiado como grandes funcionarios, como grandes políticos, y piensan que no sabemos defendernos; eso es pura mentira, porque para eso se hizo la revolución mexicana.

Verdaderamente mi infancia fue dura porque a la edad de 8 años yo perdí a mi madre y a la edad de 12 años, pues mi padre enfermó y no volvió a recuperarse. Aunque anda aquí, pero él está un poco mal de salud. Yo creo que le afectó mucho lo de mi mamá, que no aguantó tanta presión y como que se desvió un poco, se enfermó de los nervios, hablaba cosas que no eran o qué no son, pero gracias a Dios anda pacífico y ahora anda aquí ayudando en algunas cosas. Y anda como si estuviera bien, aunque no está bien.

A mí como niño me afectó, porque luego me hacían burlas en la escuela y yo me aguantaba, pero a veces tenía que defenderme y me castigaban. Me juzgaban como un niño rebelde que no tenía a nadie, yo mismo como niño, sentía que no era lo que ellos decían. A veces ya no me defendía, pero lo hacía para demostrarles que yo podía más. Luego los niños en la escuela me hacían maldades, pero no me castigaban duro porque me tenían una consideración. Pero todo eso que viví me enseñó a defenderme.

En la escuela, si no era muy aplicado, sí ponía mucha atención. A veces los maestros querían que le echara más ganas y ellos mismos y la directora me defendían. Por ejemplo, me daban algo que recitar en la escuela, y me lo

aprendía, y los que tenían a sus padres completamente bien, les daba coraje que yo, sin tener a nadie, salía adelante. Se puede decir que yo era el número uno, ya que durante tres años fui abanderado en la escolta, desde cuarto, quinto y sexto.

Un maestro que se llamaba Tirso, el maestro Catarino y otro maestro que se llamaba Cruz me apoyaron mucho y me dijeron: ¡tienes que salir adelante te tenemos que ver profesionalista! Lamentablemente un tío materno me iba a dar la secundaria, pero otro tío le dijo a él y a mis abuelitos maternos que “no criaran cuervos que les sacarían los ojos”. Y eso como niño me afectó bastante.

Después me entró un conformismo. Pero a través del tiempo yo mismo me di valor. Y luego fui a la iglesia como fiscal, como delegado de la iglesia y eso me ha dado valor hoy para seguir adelante, tan es así que me siento orgulloso y la gente lo sabe.

Por eso quiero que los nietos tengan estudios necesarios para poderse defender. Porque hay mucha corrupción y los partidos políticos, los tres, están involucrados en la misma corrupción.

5.1.3 La tradición familiar de representar al pueblo.

En toda la familia traemos una tradición, la de representar al pueblo y hacer cosas buenas.

Mi abuelito paterno, se llamó Julio Maguellar y fue Comisariado Ejidal, él repartió las tierras a los ejidatarios en 1930. Ahora si que tan bien que las repartió que él se quedó sin parcela.

Mi padre fue Comisariado Ejidal en 1956, pero en ese año fue que quedó enfermo. Ya que mi mamá muere como en el cincuenta o cincuenta y dos.

Mi tío Reveriano Maguellar Ortega también fue representante de la comunidad como Subdelegado y duró 11 años de servirle a la comunidad. Fue representante de bienes comunales. Lo trataron mal, y no sé si él cometió errores, pero a través de mi trabajo me he dado cuenta que muchos han cometido errores y esos errores los tengo como enemistades o enemigos personales, porque a lo mejor yo los estoy pisando. Tengo documentos que le he mostrado y me avalan.

Desde niño me fui dando cuenta de cómo funcionaba todo eso, porque después en el 86, fui tesorero del Comisariado Ejidal y salimos adelante. Rescatamos una parcela, luego eso me llamó la atención porque ya empecé a ver todo un archivo desde 1930 hasta 1986, y me fui dando cuenta de que verdaderamente nos estaban quitando tierras.

También cuando acompañaba a mi papá a trabajar me daba cuenta de que él defendía lo del pueblo. Trabajaba con unos gringos en un área que yo le llamo el planetario y yo como niño me daba cuenta que ofrecían dinero para que se apoderaran de todas las tierras, pero verdaderamente él nunca aceptó.

Mucho después participé en una planilla para un comité vecinal. Desgraciadamente la perdimos. En ese entonces yo era el Comisariado Ejidal del pueblo.

En 1986 fui tesorero del Comisariado Ejidal y de 1998 al 2001 Presidente del Comisariado Ejidal, elegido en una asamblea de ejidatarios. Aunque antes, en el 80 y 81, fiscal, yo y mi esposa, ahí en la iglesia.

Aquí, en San Miguel Xicalco, se puede decir que hay una organización, o que estamos organizados con el Subdelegado, el Comisariado Ejidal, el comité vecinal, fiscales que son los que se encargan de la Iglesia y los padres de familia de la escuela.

Nosotros nos organizamos para defender y respetar las tradiciones. Soy una persona que verdaderamente me interesa mucho porque en nuestra comunidad tenemos 1755 hectáreas y nos las han hecho perdidas y el gobierno hasta la fecha no nos ha podido resolver ese problema agrario.

Entonces no nos podemos sentir dueños.

¿De qué sirvió la muerte de grandes caudillos o líderes para defender nuestras tierras, si entre propios mexicanos luchamos por el poder, ¿para qué? Para enriquecernos del propio pueblo y a nosotros que nos importa nuestra gente como mexicanos, cómo dicen: ¡yo estando bien que me importan los demás! y eso no debe de ser, aquí todos parejos, todos equitativamente, porque en México todos podríamos vivir bien, pero unos quieren más, entre más tienen más quieren, eso es lo que nos ha llevado a muchos egoísmos y divisionismos hasta en nuestras

propias religiones que nos dejaron los antepasados, nos quieren quitar nuestras costumbres o religiones.

Nosotros no sabemos cómo hacer para tener un México próspero y libre, pero verdaderamente un México libre y no nomás de dicho, sino de hecho. Pero ¿quiénes van a resolver los problemas?, nuestros gobernantes que quedan y llegan al poder.

De hecho aquí en San Miguel Xicalco tenemos nuestro pergamino, el cual está plasmado en un lienzo que nosotros le llamamos el “ayatito”. El ayate lo conserva mi tío, porque como ya lo dije, él fue 11 años subdelegado del pueblo y por eso él lo guarda.



Copias de documentos en el que aparece el ayate fotografiado.

También tenemos nuestros títulos virreinales, nos han dicho que no son válidos, pero ninguna autoridad competente en la materia, en doctorado en Historia no los ha dicho. Una persona especialista no lo ha dictaminado. Estas copias yo las conservo aquí y los originales los tiene el archivo de la nación. Los que nos han dicho que no, pues la reforma agraria y alguna comisión de asuntos agrarios y la propia Procuraduría Agraria.



Don Clemente. El tercero de derecha a izquierda. El líder de la CNC, y Eladio Ramírez López el líder de la liga de Comunidades Agrarias de la CNC. En el 99.

El que nos ayudó un poco para defender nuestras tierras fue el Licenciado Rafael González Pimiento, está en la central de la Procuraduría Agraria.

De hecho todo esto ha sido muy difícil ya que por defender estas tierras tuve que llegar hasta el reclusorio.

Fui procesado, pero no me acusaron de nada. Aparte cuando me acusaron yo ya no era Comisariado ejidal, si yo hubiera sido Comisariado ejidal, les volteo la problemática.

Me acusaron unos que se hacían pasar como propietarios. Afortunadamente no estuve mucho tiempo; tres días. ¡Pero feo!. Allá adentro está fea la discriminación. Imagínese llegar ahí como un líder de una comunidad y defender lo que equivale ahorita a 311 hectáreas, económicamente ¡son millonadas que se están defendiendo!

Pero a pesar del interés político, no sentimos miedo vamos a seguir adelante para tratar de recuperar esas tierras.

La responsabilidad del Comisariado Ejidal es defender las tierras del ejido, pero aquí al no tener representación comunal nos fuimos por el artículo 62 de la ley agraria, en el que las tierras pasan a ser régimen ejidal porque así lo establece la ley para defender nuestras tierras. Porque no, no las pueden quitar de la noche a la mañana. Aquí hay una ley que nos ampara, el artículo 62.

Además el artículo 33 de la ley agraria dice que el Comisariado no debe ser tocado mientras esté en funciones porque es una ley que lo ampara. Por eso se esperaron a que yo terminara la función, pero no sabían que detrás de mí sigo teniendo gente que me ayuda.

Y estoy muy agradecido de la Lic. Adelina Sánchez Cornejo y del Lic. Fidencio Luna Quinta. Y de mucha gente que nos sigue ayudando porque se han dado cuenta que el pueblo de Xicalco ha sido vapuleado por intereses personales de políticos y de gente que llega a la representación de la misma comunidad para hacer beneficios particulares. Y yo puedo demostrar en que forma vivo que no me lleve absolutamente ningún quinto. Por lo cual voy a seguir defendiendo la comunidad a capa y espada ¡así tenga que morir en la guerra!

Tengo documentos que en su momento voy a enseñar y pedir cuentas. Porque el trabajo que yo hice está en posesión de la comunidad, y se ganaron amparos. Estos son documentos que para mí valen mucho y que para la gente van a tener que valer.

Incluso de la misma Delegación, el Delegado quiso mi cabeza cuando estuve yo en el reclusorio fue nada menos que López y Rivas. Pero bien dice el dicho: "con la vara que mides serás medido". Iba a ser Delegado aquí Carlos Imáz y cómo avergonzó al Gobierno del Distrito Federal, y Bejarano que anda prófugo.

Poco a poco me he ido metiendo, porque ya voy a lanzar mi campaña para el Comisariado. Ya el próximo viernes⁵⁰, en Octubre empiezo, porque en Diciembre se va el actual Comisariado Ejidal. Voy a luchar por lo que quedó pendiente, y sé que me va a costar.

⁵⁰ Se refiere al viernes 1º de octubre del 2004.

5.1.4 De jornalero, obrero, mozo jardinero, peón de albañil y jefe de sector en Parques y jardines del DDF, al trabajo en el campo.

De niño me prestaba como jornalero, a veces a sembrar flor de gladiola o también para traer leña al monte.

Para jugar hacíamos unos carritos de cañuela de maíz, o también hacíamos rehiletes. Había unos dulces como macarrones y costaban un centavito. Otras veces pagamos treinta centavos o quince centavos para ver la televisión. Veíamos las luchas, el box, las películas de Bonanza y de Pedro Infante.

Desde los trece años agarré el gusto por el alcohol, como el tequila, el madero 5 x, vino, pulque y cerveza.

Ya en 1962 empecé a jugar fútbol. Junto con otros compañeros formamos un equipo que se llamaba “El Real San Miguel”. Se jugaba en la liga de la división de Tlalpan, en Vivanco, Las Fuentes Brotantes, por el Avante; en fin, en todos los campos que había.

Además como a los 15 años fui árbitro y eso me hizo abrir los ojos de cómo defenderse, porque ser árbitro, no cualquiera. Hasta peligra uno en la muerte si no se sabe hacer el trabajo, porque por ejemplo en las ligas llaneras se da mucho la drogadicción.

Se puede decir que mi primer trabajo fue en el campo cuando me prestaba como jornalero, después como a los 14 años trabajé en una fábrica de broches de bolsas de mano para dama. Esto fue en la calle de Popocatepetl, entre División del Norte y Avenida Universidad; ahí duré año y medio. Luego renuncié para trasladarme a San Bartolo Naucalpan.

A los 16 años, trabajé como mozo jardinero en las Lomas de Chapultepec. Después fui peón de albañil en Xicalco.

Fue el 1º de agosto de 1971 que entré al Departamento del Distrito Federal a trabajar en Parques y Jardines y hasta la fecha sigo ahí, aunque ya estoy metiendo mis papeles para jubilarme, porque si me voy a meter a la Comisaría u otra representación de la Comisaría, voy a necesitar tiempo.

Llevo trabajando en parques y jardines 33 años. Un tiempo estuve en el bosque de Chapultepec, a un lado del museo de Antropología. De ahí me pasé al

Lago, luego a Cuajimalpa, estuve en el parque Nacional Desierto de los leones, luego estuve en la Delegación Álvaro Obregón, hasta la fecha. Ahí soy jefe de sector y tengo la tarea de darle mantenimiento al monumento a Obregón.

A veces me dedico al cultivo como ahorita que hay maíz. Y por ahora me pienso dedicar al campo y a la defensa de las tierras de la comunidad.

5.1.5 La celebración del día de muertos. Una tradición enseñada por los antepasados.

En la familia creemos que el día de muertos, nuestros muertos vienen espiritualmente, y no sólo espiritualmente.

Nosotros tenemos la creencia de que si no se les pone nada, van llorando todo el camino cuando regresan; así durante las 24 horas.

El mito que tenemos es que verdaderamente si no se les pone nada van llorando. Por ejemplo, mi papá cuando estaba chico se le ocurrió agarrar algo de la ofrenda y entonces ¡se quedó profundamente dormido! debajo de la mesa, con un sudor que si no lo curan se muere. Eso fue, porque se puede comer la ofrenda después del día 2 de Noviembre, pero no antes, no puede uno tocar nada.

Ellos llegan a las 12: 00 a.m. del día 31, y a las 12:00 del día primero se van los niños, y después llegan los adultos.

Ellos siguen existiendo en la vida, nosotros como creyentes creemos que si hay reencarnación. Por ejemplo, la cera está prendida porque es la luz que nos enseña el camino para llegar a ser purificado.

Aquí en la familia tengo dos tíos, en un tiempo mi tío renegó de la fiesta de todos los santos, él se enojó con sus padres y en vez de esperar a los difuntos se fue al campo, pero renegando, porque él no creía. Se fue con sus animales, llegó a su terreno y ¡se quedó profundamente dormido!. Cuenta que él veía cómo venía mucha gente, como regresaba mucha gente, niños y adultos que iban llorando y se iban quejando que no les habían puesto nada. Todo esto entre sueños, pero él se sentía cómo si también hubiera ido caminando, físicamente se cansó, estaba completamente de los pies cansado como si hubiera viajado de muy lejos, ¡y si vio que viajó de muy lejos!. Por eso en la ofrenda se les pone ropa y huaraches.

Ofrenda
colocada en la
casa de la familia
Maguellar.
Noviembre/2004



Él veía como otros iban cargando todo lo que les habían puesto, su comida, sus jarros de pulque, todo como si fueran a una peregrinación. Entonces regresó a la casa y también lo tuvieron que curar. Mis abuelitos le decían que pidiera perdón así en la mesa de la ofrenda.

Tuve otra tía que también ella renegaba, no sé casó y tal vez por eso renegaba tanto. Hasta que enfermó y todos rezábamos una oración y un tío le decía pídele perdón a Dios para que descansas.

Todo lo que hay aquí en la ofrenda, es una tradición que nos enseñaron nuestros antepasados y si no ponemos ofrenda, nuestros familiares se van llorando.



A veces me pongo a leer con mi familia la sagrada escritura, y en la misma sagrada escritura dice que llegaban ángeles a hablar con los profetas o con los apóstoles, y por medio de sueños les revelaban cosas de lo que tenían que hacer y de lo que tenía que suceder. Y nosotros como creyentes y en la fe que tenemos debemos creer. Por ejemplo si en sueños soñamos que vemos algo o que se lo van a robar, pues debemos de tener cuidado para que no vaya a pasar. Porque el sueño lleva un mensaje.

Yo luego les explico aquí a mi familia, a mis hijos, a mis hijas y a mis nietos que nosotros debemos de creer en la fe de Dios. Que en tal capítulo se pongan a leer las sagradas escrituras. Además ellos ya están más preparados, ya llegaron hasta la secundaria, pero por ejemplo como mi esposa, ella no terminó la primaria nada más llegó hasta segundo y no sabe leer, pero tiene una inteligencia que

verdaderamente nosotros ya quisiéramos de ver lo que ella desempeña, ella va al centro conoce todas las calles.



En la ofrenda, las velas son como para que se alumbren, la vela es la luz que les enseña el camino del señor.

El pulque porque cuando mi abuelo se iba a sembrar se llevaba su pulque, le gustaba mucho el tequila. Cuando regresaban cansados del campo, de traer leña, de trabajar la tierra tenían que llegar y tomarse un trago para el cansancio.

Se les pone su fruta, manzana, plátano. Todo es una ofrenda, también una muestra de cómo ellos nos traían una fruta por medio de su trabajo.

La ropa en la ofrenda es la que necesitan para el viaje que realizan, también huaraches.



Don Clemente Maguellar y su nieta Alicia.

También se pone lo que nosotros conocemos como ayate que lo usamos para recoger la mazorca del maíz.



Se le pone canasta y el santito; es parte de una fe que nos enseñaron nuestros padres. Todo esto es en la casa.

Ya en el panteón llega casi toda la comunidad. A esta hora [10:30 a.m.] ya está llegando la gente, casi todo el pueblo. Anteriormente nosotros llevábamos comida y comíamos ahí en la tumba de nuestro familiar. Pero ahora ya hay más muertos en la familia, yo por ejemplo voy a la tumba de mi mamá le llevo una florecita y una vela. La mayoría estamos donde está la tumba de mi mamá y luego vamos donde esta mi abuelito y abuelita.



Tumba donde yace la madre del abuelo Clemente

Todo esto se los enseñamos a los nietos. A veces se les platica en la tumba. ¡Ya estamos aquí!, ¡buenas tardes!, o ¡Papá, Mamá o hijo estamos aquí!. Como Dios le da a entender a cada persona.

Y estamos platicándoles a los niños, los nietos, cuando preguntan ¿cómo era mi abuelito?

El 1º en la noche nosotros aquí rezamos, ya a mi nieta Alicia le enseñé como hacer el rosario y ella lo hizo en esta ocasión. Para finalizar cantamos algunos cantos.

5.1.6 Explicando los orígenes de Xicalco.

En los años de 1504 había viajeros que iban de la ciudad al estado de Morelos. Iban de un lado a otro porque no estaban establecidos, pero a través del tiempo nuestros antepasados, en 1504, eran razas indígenas de razas aztecas y, los xochimilcas son los que viajaban de la ciudad al sur, a Morelos y Guerrero.

De tantos viajes que hacían por los caminos reales en los años de 1546, se establecieron en el pueblo de San Miguel Xicalco. Hicieron sus chozas como una rancharía, como no era tierra del gobierno ni tierra de nadie que nadie la defendía, se decía: ¡pues esto es tuyo, y de aquí a donde alcances a ver es tuyo! No había como una ley para la repartición de tierras. Entonces se establecieron en el pueblo de San Miguel Xicalco y otros pueblos circunvecinos.

Y a través del tiempo vino lo que hoy conocemos como el patrón de San Miguel arcángel. Pero antes del patrón de San Miguel arcángel el pueblo se llamaba Santa María Xicalco, en ese entonces pertenecíamos a la delegación o a la de Xochimilco, después a Tlalpan, ¡bueno no sé muy bien la historia no!

A través del tiempo se veneraba el patrón San Jerónimo, un santo que tiene a su lado un leoncito, y según las tradiciones y costumbres creían que si no lo sacaban el día 30 de septiembre, que era el día del santo patrono, los borregos amanecían muertos en los corrales, según ellos por no llevar ofrendas al santo patrono que era San Jerónimo, el león era el que los mataba.

Tenemos una flor que nosotros conocemos como Xixia, por eso es el nombre de San Miguel Xicalco.

5.2 La familia Gonzaga y su participación política en Xicalco.

Otra de las familias originarias de San Miguel Xicalco es la familia Gonzaga. Platicar con esta familia resultó ser una experiencia muy comfortable, ya que tanto los bisabuelos, como los abuelos de Tahiri estuvieron en todo momento muy dispuestos en hablar acerca de su historia familiar. De hecho los bisabuelos agradecieron la oportunidad de poder platicar con alguien que se interesara en escuchar sus experiencias de vida.

Por mi parte, hacerme merecedora de la confianza de personas a las cuales veía por primera vez, así como hacerme participe de sus memorables experiencias de vida, narradas algunas con inmenso júbilo o visible tristeza, significó una vivencia inestimable.

La familia Gonzaga es una de las pocas familias en las que fue posible recuperar la historia familiar con la participación de la cuarta generación. De tal manera que más adelante se pondrá especial énfasis en lo que contaron los bisabuelos y abuelos paternos de Tahiri.

Tahiri se caracterizó por ser una alumna que siempre estuvo dispuesta a participar en el proyecto, desde que estuvo cursando el tercer grado⁵¹, de hecho las evidencias obtenidas detrás de la narración de su historia de vida fueron el detonador que inspiró a la actual investigación en la búsqueda de nuevas formas de hacer entender la historia a los alumnos.

A continuación partiré de la presentación del escrito que integra la historia personal de esta alumna, a fin de que el lector pueda adentrarse a esta experiencia de investigación y ampliar sus pequeñas experiencias de vida con los testimonios ofrecidos por sus abuelos y bisabuelos abarcando diversas temporalidades según la generación de la cual se esté hablando.

Vale la pena mencionar que el análisis a profundidad de dicha historia se puede examinar en la tesis de maestría que presenté a finales del 2003 en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS.

⁵¹ Es importante destacar que para llevar a cabo este tipo de metodología fue determinante haber realizado un estudio longitudinal desde que los alumnos estuvieron cursando tercer grado de primaria. De este modo, la confianza y estrecha relación que se generó entre ellos y mi persona favoreció en todo momento la incursión metodológica.

Tahiri escribe su historia personal.

21 de agosto del 2002

MI historia

Yo Tahiri naci el 28 de marzo de 1993
naci en el hospital de San José Insurgentes,
Benito Juárez, D.F. a las 2:25 horas un
tiempo despues me bautizaron el 12 de
febrero de 1994 y aunquelore
por que no conocia a nadie todabia
bautizaron enojusco paso un mes
y cumpli 1 año y al 1 y 2 meses
empece a caminar como cocopa y
al 1 año y 8 meses tuve mis 2
dientes de abajo en 1995 cumpli los
2 años y me hicieron una foto
me sacaron fotos en 1996 cumpli
mis 3 años me toco hacer lo con

Producciones Infantiles

Producciones Infantiles

un niño llamado Baruch y yo
tenia puesto un vestido blanco
despues por el pastel tambien lo mor-
di en esas tres años ya hacia
cosas muy chistosas y me trompaba
muchas veces y ami me gustaba
mucho el chicharron tambien fui
a la villa muchas veces porque cuando
haci como a los tre meses estuve
internada por que comuocione y
por eso boy mucho a la villa a
decirte a la viren que gracias
que no me e enfermado a los 4
años foj a chajma con mi hermana

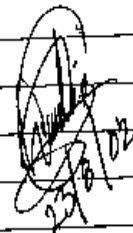
Simón^o después entre al Kinder
de mi pueblo mi maestra siempre fue
la maestra Rosalva y un día hicimos
una obra de teatro y cantamos
no disfrasamos de estrella mi estrella
Fue la más grande mi primer amiga
Able mi prima ranci y la segunda
Rocio con ella jugué desde el Kinder
en ese tiempo tenía 5 años después
fueron unos militares a bicitar nos a la
escuela ya iba a cumplir 6 años
ya íbamos a salir del Kinder
cuando salimos nos hicieron una
fiesta grande mis mejores mejores

Producciones Infantiles

Producciones Infantiles

momentos fueron cuando me despedí
de mi maestra después entre a 1 de primaria
entre a Vidal. Al caser a mí me gusta cumplir
años y cumplir años me gusta
ver mucha las caricaturas y soy fanática
de las chicas superpoderosas el primer
bimestre saqué diploma pero me toca
con la maestra Rosita ella me enseñó
muchas cosas después cumplir años y fui
a la villa y ya había nacido mi primo
miguel me toca con el maestro manuel
pero se fue y mi maestro fue el
maestro Idelfonso a mí y a
mi hermana Simoni nos compraron
muchos juguetes y también

Saque diploma despues cumpli 8 años y
pase a tercero estaves me abra tocado
con la maestra graciela y no saque
diploma pero emos hido a muchos
lugares de pases y a salido a comer
y e ido al cine ya soy muy aplicada
me gusta mucho toda la musica
ahora cumpli los 9 años y ya nacio
mi hermano y lo cuido y lo quiero mu-
cho pase a cuarto y me toco con el
maestro Idelfonso esa fue mi historia.



Producciones Infantiles

5.2.2 Los bisabuelos Don Simón y Doña Manuela hablan de su historia familiar.



Los bisabuelos Don Simón Gonzaga y Manuela Martínez. /Octubre 2004.

Don Simón: Siempre he vivido en Xicalco. Mis padres y todos fueron de aquí. El 28 de octubre voy a cumplir 84 años.

Mi infancia fue muy bonita, ¡muy, muy bonita! media edad la pasé en el campo y media edad me la pasé en el centro, ahí estuve trabajando en Tlatelolco y duré 20 años.

[Ríe]. Mi primer trabajo fue aquí en Xicalco de gañoncito, de leñero, de huejotero.

A mí me gustó el cultivo. Sembraba todos mis terrenitos. Levantaba setenta o setenta y cinco cargas de mazorca, era un sincolotote⁵² grande; ¡pero ahora ya no! pues ya los terrenos ya los repartí a mis hijos. Ellos ni los siembran, ya es cosa de cada quien. Yo pues ya no puedo, ya estoy jubilado.

Ya tenía yo como 35 años y formé mi política. Después de la política me recomendó mi compadre Sergio Novelo Galindo, él tenía parte en el Departamento Central y él fue el que me llevó al Banco de Banobras allá en Tlatelolco. Allí les dijo: ¡miren es mi compadre, mi muy amigo, acomódenmelo aquí!. Le dijeron que ya no se podía allí, pero que me llevara a la calle Guerrero a una oficina con el Ingeniero Villas Pérez, y allí me dieron trabajo de conserje de edificios.

Duré 20 años y de ahí ya me jubilaron y pensionaron. Ahora tengo 24 años pensionado.

Después de la siembra me fui a trabajar a Tlatelolco, y en los días de descanso seguía trabajando en las milpas. Mis hijos me ayudaban los días domingos.

Doña Manuela⁵³: Se los llevaba a trabajar, los cuatro hijos que tenía yo. Él arriaba la yunta y ellos echaban la tierra. Se llevaba al mayor Elín, Soledad, Eduardo, Teodoro y Salvador.

Don Simón: Sí, ¡nos la pasábamos muy, muy bonito! Ya de ahí, la media edad me la pasé en el centro; me la pasé feliz también.

Decidí trabajar en el centro después de que fui Subdelegado en Xicalco, y dije: ya no voy a agarrar el campo, mejor me voy a buscar trabajo para allá.

Me dieron trabajo en Tlatelolco y allá fui conserje de edificios. Me la pasaba en mis edificios hasta que cumplí 20 años, ya después me jubilaron y me pensionaron.

Estuvo muy bonito, me la pasé bonito en mi campo y me la pase muy bonito allá en la ciudad. Y ahora me la paso bonito aquí, aunque ya ni modo, cuando la fuerza se le acaba a uno, pues ya no.

⁵² El sincolote es un canasto alto para guardar el maíz.

⁵³ El 27 de mayo cumplió 76 años.

Me la pase muy tranquilo, tanto acá, como allá. Aquí pues era más trabajo, tener que arriar la yunta, andar barbechando⁵⁴ y todo. Todavía se sembraban casi todos los terrenos, pero ahora, ya ni quien levante un sincolotito de maíz.

Quien sabe a que se deba que ya no quieran sembrar.

Doña Manuela: Ya no se da muy bien el maíz. Si se le echa abono químico pues si se da y crece el maíz, y si no se le echa, crece el zacate y no tiene mazorca. Es por de más. Los peones ya no hay, ni un peón queda.

Don Simón: Si, ya no se quiere dar. Antes mi señora vendía hartito maíz con los maiceros de Santiago Tepalcatlalca. Venían a cargar, arrimaban su camioneta hasta ésta cerca, ya nada más se les echaban los costales. Se llevaban por toneladas. ¡Pero se daba todavía hartito maíz!

Doña Manuela: Entonces no era necesario comprar abono. Nomás con lo de los animales que teníamos, con lo de las vacas que teníamos.

Don Simón: Si, ya es muy diferente, ya nadie siembra, nada más los ejidos. Por ejemplo, mi señora iba a moler su nixtamal al molino, nos hacia nuestras tortillas calientitas. Íbamos manteniéndonos muy bien, pero ya ahorita ya nosotros nos acabamos.

Doña Manuela: Yo ya no puedo, ya no veo. Ésta salada enfermedad, dicen que es el azúcar. Ya no veo, hasta me operaron. Pero ¡fui perdiendo la vista!, ¡fui perdiendo la vista! y ya no veo.

Mi infancia la recuerdo pues bonita. En ese tiempo ni luz, ni nada había. No teníamos luz, hasta después.

Uy, yo conocí Tlalpan ya grande, cuando mi mamá me llevaba a vender hongos. También vendíamos en Xochimilco pollo o leña. Como a los trece o quince años. Íbamos caminando porque sólo había un camión que llegaba a San Andrés.

En sábado íbamos a vender, caminado a Xochimilco. Todo iba uno andando, 2hrs. para llegar a Santiago y 2hrs. para subir. Estaba arenosa la tierra. Nos quemaba la arena y cargados de leña y gallinas. Y si no vendíamos en Santiago, hasta Xochimilco acabábamos de vender. ¡Todo era pesado!

⁵⁴ Preparar la tierra para la siembra arándola o labrándola.

Se vendía todo, con tal de no regresar cargando. Ya quién tenía burrito, pues regresaba en burrito. Salíamos a las 6:00 a.m. y regresar hasta la 6:00 p.m. o más.

Ya ahorita ya está mejor, ya hay calles. Anteriormente era pura veredita, caminitos. No había carretera, no había nada.

La
avenida
México es
la vía
principal
para entrar
a San
Miguel
Xicalco.



¿Cuál juguete había? ¿A dónde? Ahora ya hay carros. Antes no había ni tienditas, ni dulces. Lo único que había era miel. Comprábamos 10 centavos de miel y nos daban lleno el plato.

Don Simón: Por ejemplo para jugar, pues no había mucho, era el balerito y los carritos a los que les hacíamos las llantitas de cañuela.

Era muy pobre la nación. Se cocinaba con leña, todo con leña, ponía el nixtamal con leña. Se alumbraban con petróleo, iban a Xochimilco a traer el petróleo. ¡Era una cargadera!

Han cambiado muchas cosas. Ahora en la fiesta de San Miguel hay banda, se junta más dinero. Queman castillo desde el sábado, domingo, y hay danzas.

5.2.3 Don Simón y su lucha por tener luz y contribuir a la creación del primer jardín de niños en Xicalco.

Cuando llegó la luz en la mayoría del pueblo, en ésta callecita duró varios años sin luz. Entonces a mí me dio coraje, me dio muina⁵⁵ por el Subdelegado del pueblo que estaba y que cómo la mayoría del pueblo tenía luz y nosotros no.

Para poder tener luz nos íbamos a colgar hasta los lavaderos y traerla hasta acá. Además a ¡cada rato! nos tiraban los cables, ¡cada rato! Por eso me dio coraje, me dio muina y metí política al Subdelegado para quitarlo a él y entonces yo entré.

En ese tiempo era jefe Ernesto P. Uruchurto, él tardó mucho de jefe del Departamento, él es el que mandaba a todos los Delegados y a todos los Subdelegados y todo.

Entonces yo mismo fui a la compañía de luz, hasta allá hasta Chapultepec. Allí fui a hablar con los ingenieros hasta el séptimo piso pues ahí es donde estaban los jefes que mandaban.

Ellos me pedían 75 000 pesos, pero nada más éramos como doce casitas. Donde que aquí les habíamos impuesto que eran 100 pesos, pero muchos nomás daban hasta 50 pesos, más ya no podían.

Nos costó mucho. Yo por ahí me metí, los que tenían dinero fueron los que nos ayudaron, que con 1 000 pesos, ¡ya era ventaja!

Después un muchacho que era mi colaborador me vino avisar: ¡Ya completé! Y le dije: Ya desde mañana mismo nos vamos a entregar el dinero. De tanto, de

⁵⁵ Se refiere a una clase de enojo o disgusto.

tanto que anduve pidiéndoles una rebaja me concedieron la luz en 15 000 pesos, porque para 75 000 eran 50 000 pesos más.

Le dije: Mire señor ingeniero con trabajos anduvimos metiéndoos pa' allá y pa' acá, pa' completar estos centavitos.

Y ya me dijo: no tengan cuidado, dentro de unos 15 o 20 días ya tienen arreglada su luz. Y sí, nos vinieron a dejar acá abajo el transformador y ahora sí ¡ya tenemos luz!, nuestra luz.

Todo esto fue en el año 45, 1945.

Otra cosa que anduve arreglando para los vecinos de Xicalco fue una escuela para jardín de niños.

Anduve hasta la Secretaría de Educación para que me lo aceptaran. Ya después vinieron a trabajar, hasta que me dijeron: ¡ya quedó la escolita!

Fue en unos cuartitos, muy buenos cuartitos, nada más que las maestras querían más grandes, pero quedó ¡muy bonita la escolita! Ahora, quién sabe en que lo ocupan, porque ya estrenaron otro Jardín de niños.

Pues se me ocurrió lo del jardín de niños porque mis hijos y otros niños estaban chiquitos y se necesitaba.

Fui a la Secretaría de Educación y dije: Mire yo soy Subdelegado de ese pueblito. Y todos los niños pues no tienen a donde estudiar, necesitan una escolita jardín de niños. Lo primero que preguntaban era si ya teníamos el terreno y pues teníamos un lugarcito mediano. Todavía estaba más chiquito el pueblo. Y si, nos los aceptaron. Esto también fue en el 45.

Ya mucho tiempo después vino una comisión de padres de familia de la escuela que querían el título de la escolita. Averiguaron quien había sido el Subdelegado de este pueblo y vinieron a preguntar por la escritura, y si se los entregué con mucho gusto.

5.2.4 El bisabuelo Simón: De Presidente del subcomité político a Subdelegado de San Miguel Xicalco.

Yo formé la política de pura muina. Reuní mis comisiones, íbamos con el Delegado de Tlalpan a explicarle que el anterior Subdelegado ya tenía mucho

tiempo y no hacía nada por el pueblo. Le explicamos que nosotros íbamos a sacarlo para que entrara otro que si trabajara.

El subdelegado que estaba en ese entonces ya murió, se llamaba Fermín Rentería. Duró bastante tiempo en el cargo ya que él fue el que inició la escuela nueva.

En mi caso, yo duré seis años como Subdelegado, desde el 45. El que estaba como Delegado en Tlalpan en esa época era Miguel Ladrón de Guevara⁵⁶. Él era veracruzano.

El Subdelegado tiene que ver todos los trabajos que se necesitan en el pueblo. Mientras que el Comisariado se encarga de vigilar su ejido y tiene que ir al departamento agrario a tratar como van las parcelas, como han trabajado. En esa función dura uno tres años. Además el Subdelegado tiene un sueldo, aunque es poquito, porque es el sueldo mínimo.

Como Subdelegado hacía diferentes tipos de trabajo. Cuando se necesitaban cosas grandes había que bajar al centro, al Departamento central donde hay toda clase de oficinas; de pavimentos, de panteones, de agua, etcétera. De toda clase de servicios que hay en la nación está una oficina, ahí están los jefes con quien va uno a hablar. Según el asunto que se quiera resolver se tiene que identificar con quien hablar.

En cuestión de pavimento se puede decir que hice muy poco. Aunque lo traté con el Sr., López Obrador, cuando vino a darnos nuestro recorrido hace como cuatro o cinco años. Pero ya no pude ir, porque si tenía ganas de ir a hablar con él a agradecerle.

Le traté muy bonito a él. Y me dijo: ¡Mire, pero cuando sea yo candidato, vota usted por mí! Y le dije: ¡Todo mi pueblo, no nada más yo! Yo traía el micrófono y mi pueblo si oyó muy bien.

Me trató muy bien el señor López Obrador, muy buena persona.

⁵⁶ Cabe aclarar que según información obtenida en el documento sobre Tlalpan, Gobierno de la Ciudad de México 1996. el licenciado Miguel Ladrón de Guevara ejerció funciones como Delegado de Tlalpan, desde junio de 1958 hasta diciembre de 1966. Lo cual no significa que el no tener un manejo exacto de la fecha tales acontecimientos carezcan de veracidad.

La cuestión del pavimento aquí en calles de Xicalco no tiene mucho tiempo, será cuestión de unos dos o tres años. Ahora ya suben por donde quieran los coches y carros.

Anteriormente fui representante de mi pueblo, era Presidente del subcomité político de Xicalco.

Doña Manuela: Pero en ese tiempo mandaba el PRI. Ya después ya cambió mi marido también.

Don Simón: Trabajé mucho para el pueblo, desde el tiempo de Manuel Ávila Camacho. Como representante del pueblo tenían que venir a verme los jefes de políticos.

Además cada Subdelegado que entraba tenía que venirme a ver para avisarme de quien iban a poner. Nos encontrábamos en la Delegación para que los acompañara y nombrar al nuevo Subdelegado, después de ver que era buen muchacho. Después ya no fui y los dejé que ellos se encargaran de ver todo eso.

Una de las personas que me ayudó mucho fue Don Justo Olmedo Martínez, vive en San Marcos, enfrente del Panteón de Tlalpan, él era el presidente del PRI, de la región de Tlalpan. ¡Muy buena persona!

Yo serví mucho a mi pueblo, ¡mucho!, ¡mucho! También fui presidente de casilla, me iba con mis hijos y ellos eran secretarios.

Aunque a ninguno de ellos les gustó después la política. A uno de ellos lo querían meter en Parres de Subdelegado pero su mamá no quiso. Porque ella decía que eran muchos problemas.

¡Fui bien listo, fui bien listo! [Habla en voz alta con tono de añoranza mientras Doña Manuela continúa hablando].

Doña Manuela: Pero pues le agarró la enfermedad del azúcar cuando pasó lo del temblor en Tlaltelolco.

5.2.5 El Temblor de la Ciudad de México en el 85 y el movimiento estudiantil del 68.

Doña Manuela: Una de las cosas que pasó la familia fue el temblor. A mi marido le agarró allá. Mi hijo alcanzó a llegar allí después, porque sus compañeros

lo mandaron por el pan a Tepito para que desayunaran. Cruzando la calzada fue cuando lo sintió y pues se espantó.

Don Simón: Es que cuando mi hijo cruzó, lo sintió pero todavía no pasaba el temblor. Después me pasó a ver y yo estaba en mero Reforma.

Yo lo sentí más. ¡Hijole!, ¡fuertísimo! No podía usted ni echar ni un paso, porque se mecía.

Yo desde cuando pensaba que el edificio en el que trabajaba en un temblor fuerte se caía, porque ya estaba todo hueco, nomás lo estaban sosteniendo los castillos, además del peso, porque era de doce pisos. ¡Tuvo que caerse!

Paso bien fuertísimo, cuando se cayó el edificio se obscureció todo de polvo.

Ese temblor fue el más duro que pasó. Como dos o tres veces me pasaron los temblores allá, pero el más fuertote ese.

Lo de los estudiantes también me pasó allá. Yo estaba merito en las tres culturas, en un edificio; el 15 de septiembre. Como ocho días no dejaron arrimar a nadie, ya después nos dieron unos comprobantes de que éramos de ese edificio o que trabajábamos ahí, ya con eso me presentaba con cualquier soldado y le explicaba que era el conserje de ese edificio y me dejaban pasar.

De todos modos yo digo que tenía que pasar, porque todos hablando contra el Presidente que era Gustavo Díaz Ordáz. Y pues se hizo un escándalo que hasta la fecha todavía.

Los estudiantes siempre hacían sus reuniones allí, en la explanada y todos hablando contra el Presidente. Tuvo que defenderse antes de que se le cerrara más el movimiento. Por eso hizo su escándalo para desbaratar ese movimiento que tenían.

Había cantidad de tropas. Todos estaban formados en la calle de Guerrero donde estaban las oficinas, ya después nomás se repartieron los carros. ¡Se puso duro!

5.2.6 Nace una nueva familia: Los abuelos Eduardo Gonzaga y Clara Flores se casan⁵⁷.

Los Gonzaga somos originarios del pueblo. Nos criamos como una familia pobre, pero sabemos que trabajando van saliendo las cosas.

Mi papá no tenía dónde vivir, los abuelos por parte de él tomaban y se gastaban el dinero, después de eso mi papá empezó a trabajar y compró el pedacito de terreno. También mi esposa y yo anduvimos comprando el pedazo para los hijos.



Entrada principal a los terrenos de los bisabuelos Gonzaga Martínez y los abuelos Gonzaga Flores

⁵⁷ Eduardo Gonzaga Martínez, edad 54 años.

Antes en cualquier casita había tocadiscos y se hacían bailes baratos cobraban unos cinco o diez pesos y como ella también es de aquí nos conocimos en uno de esos bailes. Duramos un tiempo de novios y ya después me la traje. Luego nos casaron.

Cuando nos casamos teníamos veintidós años y la boda se celebró aquí en Xicalco.

Primero se eligen los padrinos y se habla con el padre. Hay una tradición de que el novio lleva a sus papas, después los reciben y fijan una fecha. Piden a la novia formalmente pero llevan mucho regalo. Llevan fruta, llevan refresco, botellas y muchos regalos para el pedimento. El de la casa los espera y hacen comida, organizan fiesta y baile, ya después se ponen de acuerdo para cuando va ser el casamiento de la iglesia y los casan por lo civil.

Después van a ver al padrino de velación, porque aquí nada más es un solo padrino. También le llevan muchos regalos porque aquí si gasta mucho el padrino unos cuarenta mil o cincuenta mil pesos.

El padrino se encarga de poner todo para vestir a la novia y el novio, paga la misa, hace fiesta en su casa, un desayuno y paga dos músicas. Una de las músicas es para cuando salen a la iglesia, van a la casa del padrino, a casa del novio, a casa de la novia y por último regresan a la casa del novio y se acaba esa música. Después hay que poner otra para el baile.

El novio elige al padrino o el papá dice él es mi amigo y van a verlo. La obligación que se tiene con el padrino es la de respetarlo mucho.

Tuvimos cuatro hijos, pero falleció el primero, como a los diez días de nacido, al parecer muerte de cuna. Héctor, el más chico, se nos enfermó de cáncer a los tres años, y es muy caro ese tratamiento, pero gracias a Dios salió bien. Hemos gastado mucho con él, se tuvo que conseguir una prótesis que sólo había en Estados Unidos, además pagar en dólar y luego la operación.⁵⁸ Ahora sólo viven Blanca [29 años], Jovita [28 años] y Héctor [24 años].

⁵⁸ Una operación de testículos.

Mis hermanos viven aquí en Xicalco y todos salimos de la casa materna a buscarle a ver donde compramos. De ellos yo soy el cuarto. En total éramos seis, me siguen dos hermanos más, a ellos ya les alcanzó el dinero a mis papás y les dieron carrera.

5.2.7 La infancia y juventud del abuelo en Xicalco.

Antes a pesar de que estábamos en el Distrito, no había tiendas grandes como ahorita. Si nos compraban un refresco ¡uy!, era fiesta para nosotros.

Mi papá trabajó duro pero siempre endrogado con los terrenos, endrogado con los terrenos. A pesar de eso si nos compraban algo y nos llevaba a dar una vuelta por ahí. No tenemos queja de él. Nos llevaba a pasear con lo poco que le alcanzaba.

Incluso me acuerdo que el tren pasaba acá por el Ajusco. Yo estaba chico, tendría unos seis o siete años a lo mucho y mi papá nos llevó de paseo, no sé bien hasta donde, pero si nos llevaba a pasear. De hecho, un señor con su burrito, nos llevó a la estación.

La estación del tren estaba por el llano y a las 9:00 de la mañana subía el pasajero. Por eso nos llevaba a los pueblos de por aquí, a los de Morelos.

En ese viaje a Tepalzingo primero nos fuimos en burro, nos bajamos en la estación en Ajusco, nada más se conocía como la estación del tren. De ahí nos bajamos en Cuernavaca y nos subimos a un camión que nos llevaba a Mazatepec.

Se puede decir que Xicalco si ha cambiado desde aquellos días. Me acuerdo que lo que estaba mejor era la avenida México-Ajusco. Ahora ya todas las calles se ampliaron ya tienen todo y la gran mayoría tienen asfalto. No había entradas, había caminos y ya poco a poco se fueron arreglando, y aunque estén de terracería ya puede entrar un coche, no sólo para puro animal.

Las casitas anteriormente pues eran de adobe, ahora de material, ya todo cambia. Varios se han dedicado al comercio, ya tienen sus camionetas.

5.2.8 Juegos y juguetes.

Mi papá se crió en el campo y como iba a entregar madera a Coyoacán a una tenería⁵⁹ ahí hacían varios juguetes de madera. Por eso en Navidad nos traía soldaditos de madera y carritos pintados.

Mis hermanos y yo jugábamos también con canicas, el balero y papalotes. Pero jugábamos más con los aros a los que se les amarraba un alambre y lo empujábamos.

Ahorita que ya viene el tiempo de secas del maíz con eso hacíamos nuestros carritos y rehiletes, los adornábamos y ahí andábamos. Ahora, pues ya no. Ya todos los niños tienen carritos de los que caminan solos.

Ahora ya cada niño quiere su bicicleta y en ese tiempo pues no. Como era un pueblo, mi papá nos compraba caballos. Decían, ¡no pues ya los hijos de don Simón ya les compraron su caballo!

5.2.9 “El Colorado” su primer caballo

Mi primer caballo lo tuve como a los catorce o quince años. Después mis hermanos ya dejaron los caballos porque se fueron a trabajar y a mí me compraron vacas.

Con mi primer caballo como que ya se siente uno importante. Por acá sólo se tenían animales de carga para la yunta y ya el que tenía su caballo decían: ¡no pues ya tienen dinero!

Poco después empezamos a tener vacas. De hecho llegué a tener bastantitas vacas.

Mi caballo se llamaba “el colorado”. Duré con él como cuatro años, porque después que salí de la escuela ya me fui a trabajar pa’ abajo y dejé al animal. Después lo vendieron.

⁵⁹ En ese tiempo le decían tenería porque era una madera especial que traían del monte. Se llamaba el Huejote.

5.2.10 El abuelo en la escuela.

A la escuela empecé a ir como a los cinco años. A los doce o trece años salí de la primaria, y como no alcanzaba el dinero pues nomás nos dieron la primaria.

La escuela estaba acá en el pueblito. En la “Luís de la Brena”; sigue siendo la escuela. Aunque ahorita ya hay más alumnos, hay más gente. Antes los salones no se llenaban, éramos muy pocos. Ahorita ya van a la guardería los niños, ya saben.

Yo veo a mi nietecita y ya sabe. Antes la maestra nos agarraba de la mano para empezar a escribir, porque no sabíamos.

Ahora tiene dos niveles, antes era de un nivel nada más. Había un salón de actos donde el 16 de septiembre y el día de las madres bailaba uno ahí. Ahora ya creció más, antes era más chiquilla la escuela.

Me acuerdo que estaban unos maestros muy famosos, ahora quién sabe, a lo mejor ya ni existen. Era el maestro Catarino de Xochimilco y el maestro Tirso que a todos nos sacaban muy bien de la escuela. ¡Uy!, duraron años aquí en la escuela hasta que ya llegaron maestros jóvenes.

Ahora en las fiestas de aquí pues ya llegan juegos y diversión, antes no había nada de eso. Antes nos compraban una ropa el día que había la fiesta, la fiesta de mayo y septiembre del pueblo.

Andábamos todos con huaraches, pues no había zapatos, no había luz, ya empezaron a haber televisiones porque no había televisiones.

5.2.11 Llega la televisión a Xicalco.

Me acuerdo la primera vez que llegó la televisión. Estaba un señor que ya falleció, el señor Rentería, él era el que primero tuvo su televisión y después ya empezaron a haber como dos o tres. Muy famosas en el tiempo del Box, cuando andaba el ratón macias y varios.

El señor Rentería ponía bancas como si fuera sala de cine y cobraba veinte centavos. También empezaron a haber refrescos y los que teníamos pues entre dos nos comprábamos un refresco y ya nos dividíamos con vasitos. Yo tendría unos diez u once años.

Después mi papá nos compró nuestra televisión. ¡Uy no, ya teníamos!, la gente decía: ¡ahora si ya el señor Simón ya tiene su televisión!

Aunque antes no había luz, nos colgábamos por la Iglesia. Ya después mi papá se metió de Subdelegado y el arregló para que tuviéramos luz.

En mi juventud había muy poco en que divertirse. Había música ranchera, llegaba música de viento sin aparatos. Ahorita ya es con aparatos.

Para divertirme iba a los jaripeos. Ahí, traían a los toros de Morelos, ¡toro bravo eh!, también traían caballos, hasta los destripaban.

Antes a la gente le daba uno de tomar puro mezcal, tequila o aguardiente era la bebida preferida de ellos. Ahora cerveza, ahora todo embotellado.

5.2.12 Trayectoria laboral

Cuando terminé la primaria ya tenía vacas y como no había trabajo por aquí me dediqué a cuidarlas. Después cómo a los diecisiete o los dieciocho años, me fui a trabajar pa' abajo y se tuvieron que vender las vacas.

Después trabajé en una fábrica que estaba por Vallejo, en la Worshintong de México, en Norte 45.

Entrábamos a las siete y bajaban los camiones hasta acá. A los camiones les decíamos los güeros y me iba yo hasta sonora. Donde están los bomberos cruzaba el jardín y ahí salían los camiones que decían Ceylan-Norte 45.

Me dedicaba a armar bombas de agua, para pozo profundo, para pozos de petróleo y plataformas de ferrocarril.

Empecé a trabajar ahí porque mi papá conoció a un señor en Tlatelolco que me dio chamba. Después en la fábrica empezaron a liquidar porque se iban a ir a Monterrey y los que se querían irse pues se fueron los que no pues los liquidaban, entonces yo me salí.

De ahí me fui a una planta de bombeo de agua potable en Tlatelolco. Ya voy a hacer los 30 años.

Antes si sufrimos mucho, ahora ya hay más oportunidades de trabajo, ya quien no quiere es otra cosa. En ese tiempo nada más en el campo y en el campo era lo único que había.

Por ejemplo, mi papá se iba de cacería y traía conejos, o codornices, hacía barbacoa de conejo o huevo de codorniz. Sembraban chícharo, las estufas eran de petróleo ya más adelante.

5.2.13 El movimiento del 68 y el temblor del 85 vividos por el abuelo.

Cuando estuve ahí en Vallejo viví el 68 y la matazón allí en Tlatelolco. Nosotros pasábamos desde la raza y cuando pasamos sobre los puentes ya estaban tomando los camiones y más adelante ya no nos dejaron venir por dónde antes se venía el camión que era por Lerdo. Entonces nos desviaron y tuvimos que salir por Peralvillo, por calzada de Guadalupe.

Veníamos en el camión y empezaron unos chamacos a gritar ¡asesinos!, ¡asesinos! y los granaderos, ahí mismo, que cortan cartucho y a querer bajarnos del camión. Una señora joven me vio y me dio a su niño, me dijo: ¡toma agarra a mi niño y abrázalo! Lo hizo para que no me bajaran del camión y no me bajaron, después vi como bajaron a dos a patadas, a culetazos y los golpearon.

Después por varios días no nos dejaron pasar, ya van dos veces que yo veo ahí cosas ahora en el temblor yo vi cuando se calló el Nuevo León cuando yo estaba trabando el Tlatelolco yo lo vi perfectamente.

No sabíamos ni de que se trataba, estaban quemando los autobuses. Los compañeros que estuvieron en Tlatelolco me platicaron que se empezaron a concentrar donde ahora está la clínica del seguro social, la 27 que antes era la prepa 7. Ahí se empezaron a concentrar y se vinieron a la plaza de las tres culturas, cuando se juntó más la gente echaron las luces de bengala y empezaron los balazos pero el ejército ya había rodeado todo, estaba rodeada la unidad.

Yo estuve en una planta de aguas negras que le decían el cárcamo y varios compañeros de ahí me cuentan que allí les llegaron los soldados y los encerraron en el baño, ellos les ordenaban poner a trabajar el equipo y no sabían para que, pero pues aún con el ruido se oían los balazos. Ahí los tuvieron como 15 días encerrados, aunque si les daban de comer.

Cuando pasó todo eso me quedé en casa de otro compañero que vivía en salto del agua, porque yo ya llegaría muy tarde a mi casa. Me estuve quedando como un mes, hasta que ya se normalizó el pánico y pues ya me venía a Xicalco.

El temblor del 85 también lo viví ahí. Nada más que esta vez yo fui a traer pan rumbo a Tepito, y ya de venida estaba casi enfrente de Reforma ya para cruzarme a la unidad y empezó a temblar. Vi que un señor se hincó y dije: ¡ahora qué pasa! Fue cuando vi que se cayó el edificio Nuevo León, fue el único que se cayó, hasta pensé que se sumió.

Mi papá trabajaba por ahí en un estacionamiento y corrí a buscarlo a su caseta y no estaba, ya después lo encontré por otro lado, estaba todo polvoso, es que ¡se hizo un polvaderón! Le pregunté cómo estaba y le dije: ¡no pues ya váyase!, ya su patrón ya no está, porque él vivía en el Nuevo León, ya quién le va a pagar. Se vino caminando desde la merced porque ya no hubo camión, ya no hubo nada, y de allá se vino andando hasta el viaducto ya no había transporte.

Yo me quedé y luego empezamos a ayudar gente, a sacar, unos vivos, otros heridos y otros ya muertos, ahí me la pasé como diez días, hasta que más o menos empezaron a limpiar.

5.2.14 Tradiciones en la familia.

En la familia tenemos la tradición de celebrar todos los cumpleaños. En los cumpleaños llega toda la familia, los cuñados, los hermanos, los sobrinos, vamos y nos visitamos todavía.

En los terrenos que mi papá nos dejó todavía sembramos. Aquí es tradición dejar herencia si hay.

Lo que se deja como herencia son terrenos, tierras. Antes era para producir pero ahorita es para vivir.

Aquí cuando compramos nosotros todavía sembramos unos cuatro años. Sembrábamos maíz, haba, frijol, calabaza, eso fue hace veintisiete años. Dejamos de sembrar hace unos dieciocho años o veinte años. Sembrábamos para uso de nosotros mismos.



Dejamos de sembrar porque salimos de la casa materna y empecé a habitar mi terreno y ya no había lugar donde jugaran los hijos. Después empecé a sembrar arbolitos, ocotes y árboles frutales.

Terreno del abuelo Eduardo Gonzaga y su familia

Actualmente seguimos sembrando en los terrenos que son herencia mía y de mi esposa Clara Flores Contreras. Están dentro de San Miguel.

El terreno mío se llama Xomel y el de mi esposa Corrazolco y aquí donde vivimos es Tlalmimilolco.

Cuando nos entregan los papeles cada terreno tiene su nombre. Donde viven los bisabuelos tiene otro nombre. Xomel y Corrazolco se encuentran máximo a diez minutos de aquí.

Ahí a veces se siembra maíz, a veces huanzontle, calabaza o hemos echado haba. El cambio depende del gusto de uno y a veces para descansar el terreno y no consumirlo mucho como si lo abonara.

Por ejemplo, si es maíz es para el consumo, si es haba se vende aquí en el pueblo, si es flor igual se vende a los que se dedican a comprar la planta. En esta ocasión sembramos maíz.

Cuando teníamos vacas la leche se vendía. Pasaba un señor que la vendía en Tlalpan.

Para la casa nada más criamos pollos o puercos porque no tenemos tiempo. Esto es para consumo o para cualquier fiesta que hay en la casa. Por ejemplo en mi cumpleaños, cumpleaños de mi esposa o cumpleaños de mis hijos mataba borregos y hacía barbacoa.

Las vacas poco a poco se fueron vendiendo porque yo me fui a trabajar pa' abajo. A mis hermanos pues ya les dieron escuela, mi papá tuvo que dejar el trabajo y ya no hubo quien las cuidara y se fueron vendiendo hasta que se acabaron.

También al casarme con mi esposa tenía unas vacas que se vendieron para comprar este terreno que compré en cincuenta mil pesos y logré que me lo dejaran en dos pagos en un mes.



Doña Clara Flores, esposa de Don Eduardo Gonzaga.
Preparando comida que lleva a vender al mercado de San Ángel.

Pedí prestado en el trabajo, mi papá puso sus veinticinco mil y yo veinticinco mil y entre los dos los compramos y ya cada uno tiene su mitad.

Llegué a tener veinte vacas, pero antes había mucho lugar, ahora ya hay mucha casa. Las sacaba uno en la mañana y había que ordeñarlas muy temprano, limpiar el estiércol y cuando daban leche se les daba un alimento especial.



Para los niños, aquí conservamos un columpio que ya tiene historia.

Lo encontré tirado en Tlatelolco y me lo traje para mis hijos. Aquí se los puse, estaban chiquillos, recién adquirido el terreno, tendrá como unos veintiséis años el columpio. Ya va para la tercera generación. Después se secó el árbol y lo compuse de vuelta.

A veces digo: ¡voy a guardar este machete!, ¡voy a guardar este azadón! y quiere tener uno algo de recuerdo para ellos, pero a veces ya la familia ya no. Me dicen: ¡ay ya quita eso, ya se ve feo allí!

Aquí quería poner un arado que antes teníamos para barbechar y ahora nomás está arrumbado en el otro ranchito y les digo: ¡ya lo voy a traer para colgarlo aquí! Y ya la familia no lo admite y pues ya que ahí quede.

Tenía un balero que ya tenía años, pero aquí mis nietos ya lo sacaron. Fuimos a una feria, mi papá nos invitó en Tepalzingo Morelos. Todos los baleros son iguales no, pero este tenía figuritas diferentes y me gustó mucho. Yo le dije a mi papá: ¡cómpreme usted mi balero no! ¡Si hijo te lo compro! Ya estaba grande yo tenía treinta y dos años y dije: ¡no pues este lo guardo muy bien porque me lo compró mi papá! Pero llegaron los nietecitos y ahorita no se han de acordar dónde está.

No es por lo que costó, que fueron como quince pesos, pero que yo le dije: a pues me gusto este balero y él me dijo: ¡si hijo te lo compro!, es eso lo que importa. Ese es el valor que tiene uno, ¡a pues este me lo compró mi papá en tal parte!, ¡recuerdos pues!

Yo les dejaría como
consejo a mis nietos
que cuidaran bien
lo que les va
uno a dejar a
sus papas de
herencia.
Los terrenos
pues,
consérvenlos
para sus hijos
porque pues ya
la situación está
dura para que consigan
por acá, ¡ya esta difícil!



Fotografía del abuelo Eduardo con sus padres
Don Simón y Doña Manuela.

CAPÍTULO VI

Estructuración social de las historias familiares

6.1 Estructuración social

IncurSIONAR en la recuperación y en el análisis de las historias familiares y presentarlas tal cual fueron narradas por sus integrantes, con los temas, inquietudes, sucesos y reflexiones de mayor relevancia para ellos, sin duda alguna permite tener un acercamiento paralelo y complementario a la enseñanza de la historia en la escuela primaria. De este modo, las historias familiares representan un basto y fértil material histórico que la escuela y su currículum escasamente han considerado.

Para que esto suceda, podríamos partir de lo que Anthony Giddens definió como la doble función estructurante del mundo social, donde los sujetos están a la vez determinados por la estructura y son partícipes constructores de la misma.

Aprovecharé para retomar un cuestionamiento clave en Giddens: ¿en qué condiciones se puede decir que la conducta de actores individuales reproduce las propiedades estructurales de colectividades mayores? Para ello, la propuesta de dualidad de estructura contribuye a esclarecer el punto.

Giddens sugiere que detrás de la actividad cotidiana de los actores sociales se reproducen rasgos estructurales de sistemas sociales amplios.

“Cuando pasamos del análisis de una conducta estratégica a un reconocimiento de la dualidad de estructura, tenemos que empezar a <<tejer hacia afuera>> en un tiempo y un espacio. Es decir: tenemos que tratar de ver el modo en que las prácticas que se ejercen en cierto espectro de contextos se insertan en tramos más amplios de tiempo y espacio; en suma, tenemos que intentar descubrir su relación con prácticas institucionalizadas” [Giddens 1995:323].

En la teoría de la estructuración propuesta por Giddens el autor sostiene que “las reglas y los recursos que se aplican a la producción y reproducción de una acción social son, al mismo tiempo, los medios para la reproducción sistémica (la dualidad de la estructura)” [Giddens 1995:55].

En el entendido que las reglas de la vida social son las técnicas o procedimientos aplicables a la escenificación/reproducción de las prácticas sociales.

Por tanto, la constitución de agentes y de estructuras no son fenómenos independientes y las propiedades estructurales de los sistemas sociales son tanto medio, como resultado de las prácticas.⁶⁰

Giddens admite el llamado al descentramiento del sujeto, asunto que resulta básico para la teoría de la estructuración, sin embargo no acepta que ello implique necesariamente la evaporación de la subjetividad. Para él, las prácticas sociales inmersas en un espacio y tiempo se consideran situadas en la raíz de la constitución tanto del sujeto como el objeto social.

“El dominio primario de estudio de las ciencias sociales, para la teoría de la estructuración, no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo. Las actividades humanas sociales, como ciertos sucesos de la naturaleza que se auto-reproducen, son recursivas. Equivale a decir que actores sociales no les dan nacimiento sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan en tanto actores. En sus actividades, y por ellas, los agentes reproducen las condiciones que hacen posibles esas actividades” [Giddens 1995:40].

Detrás de las narraciones familiares expuestas en capítulos anteriores no sólo se pueden reconocer las diversas formas de vida de familias que han protagonizado un momento histórico determinado, porque de hecho, en esos testimonios es posible identificar fenómenos de carácter estructural y coyuntural de una historia nacional que cada día se va entretejiendo.

⁶⁰ Para Giddens, la **estructura** se define como conjunto de reglas y de recursos organizados como propiedades de sistemas sociales. Los **sistemas sociales** incluyen las actividades situadas de agentes humanos, reproducidas por un tiempo y un espacio y analizar la **estructuración** de sistemas sociales implica estudiar los modos en que tales sistemas son producidos y reproducidos en una interacción.

Considero que tales historias, lejos de verse como contingentes y anecdóticas, pueden responder a múltiples interrogantes surgidas en un presente que a su vez se complementan con las diversas maneras de situarse en el pasado.

Es decir, difícilmente serviría que un profesor tuviera en sus manos documentos históricos como estos, si paralelamente no recurre a la exploración de otras fuentes históricas que le permitan analizar y complementar la información expresada por las familias. Justamente para aprovechar al máximo este tipo de metodología, resulta indispensable estar informado acerca de los temas fundamentales que atraviesan estas historias; los materiales pueden ser diversos: estadísticas, audiovisuales, crónicas, periódicos, documentales, libros especializados, por mencionar algunos⁶¹.

Lo anterior permitirá lograr ejercicios de articulación entre las vivencias históricas concretas y los fenómenos de gran alcance social. Como bien lo señala Beatriz Calvo en su investigación con niños y niñas de la frontera norte, que detrás de las narraciones de vida personal se expresan historias coyunturales y estructurales.

Este asunto lo demuestra también en casos como el de Marina [2003], una profesora de Chihuahua que con su propia historia de vida se desenvuelve en diversas temporalidades⁶²: la microhistoria, la historia coyuntural y la historia estructural de manera simultánea.

A decir de la misma autora:

Marina ha sido parte de microhistorias episódicas, inscritas en el tiempo corto y sucedidas en la inmediatez de su mundo empírico y cotidiano. [...] Marina ha sido parte de la historia de la educación de Chihuahua, es decir, de una historia coyuntural a media profundidad, cuyo ritmo es más amplio y más lento. [...] Por otra parte, la descentralización de Marina nos remite a la historia de las estructuras. [Calvo 2003:131]

⁶¹ Algunos especialistas como Luz Elena Galván y Mireya Lamonedá, entre otros especialistas, han discutido acerca de la importancia de recurrir a la utilización de diversas fuentes y materiales para la enseñanza de la historia, sus sugerencias son de especial valor para el asunto que aquí se expone.

⁶² Clasificación propuesta por Fernand Braudel.

Tal como señala Carlos Antonio Aguirre Rojas con referencia a la aplicabilidad de la teoría sobre las diversas duraciones y temporalidades establecidas por Braudel:

[...] la aplicabilidad de tal teoría abrazaría por igual todos los territorios y espacios que han sido acotados como los múltiples objetos específicos de las distintas ciencias sociales contemporáneas. Porque desde lo geográfico hasta lo cultural y desde lo familiar hasta lo antropológico, pasando por lo económico, lo político o lo psicológico, estos campos particulares [...] podrían reconocer, dentro de sus universos problemáticos constituidos, de sus respectivos “objetos de estudio”, estructuras y realidades de una larga permanencia que [...] coexisten también con realidades o fenómenos de mucha menor duración y, además con acontecimientos de breve e incluso brevísima vigencia temporal [Aguirre 1995:32].

Una de las características de este estudio es transitar de lo particular a lo general, donde lo particular de cada caso conduce indudablemente a la representatividad de la estructura social, asunto que fue planteado en mi tesis de maestría. No obstante, concibo el presente estudio como un estudio “en casos”⁶³, en tanto responde a procesos generales observados “en” casos específicos. En este sentido, coincido con Dell Hymes (1972)⁶⁴ y Elsie Rockwell (1980) en cuanto a que el etnógrafo educativo “no generaliza la particularidad, sino particulariza la generalidad” (Bertely 2000:33).

Coincido con Pierre Vilar quién señala que:

El objeto preciso de la historia me parece ser la reconstrucción explicativa de los hechos sociales, teniendo muy en claro que el problema no es el de formular grandes “leyes” de evolución, sino el dibujar procesos característicos. A partir de casos precisos, sí; pero no con el objeto exclusivo de dar luz sobre el caso, ya que el interés se encuentra más bien en el proceso [Vilar 1992:93].

A continuación veamos qué sugieren los casos de testimonios familiares en términos de su relevancia histórica, en procesos coyunturales marcados por un conjunto de circunstancias que coinciden en espacios y momentos determinados,

⁶³ Aunque los autores aquí citados se refieren a estudios “en caso”, debido a las características de esta investigación es posible hablar de “varios casos”.

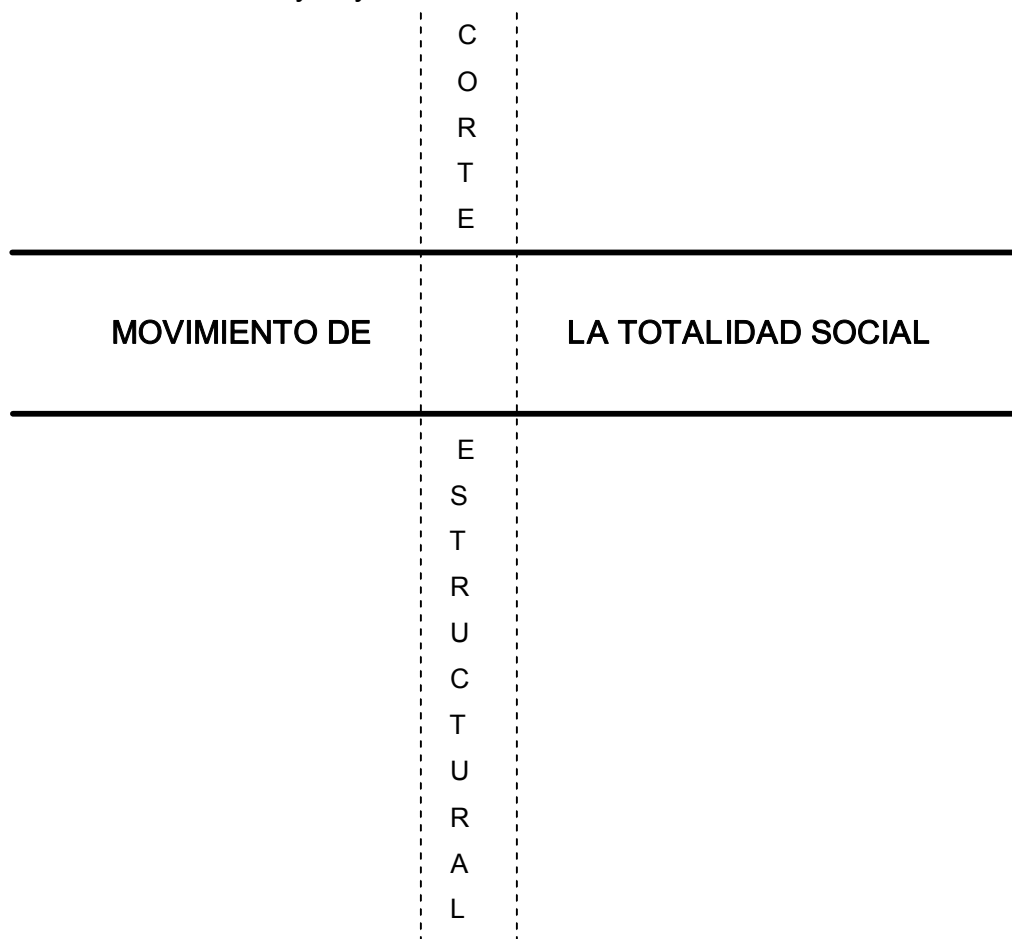
⁶⁴ Dell Hymes et al. (Comp), *Functions of language in the classroom*, Nueva York. Teachers collage press, 1972.

Rockwell Elsie. *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa*, documento interno, México, Dirección de Investigación en Educación, CINVESTAV, 1980.

y por algunos cambios estructurales caracterizados por la disposición de las diversas partes del todo social.

En este sentido, la coyuntura estaría entendida como “un corte en el momento actual del desarrollo de la totalidad social o estructura” [Valencia L. 1989:74]. Esta definición surge a luz de las contribuciones de Delich (1979) y Luengo (1982)⁶⁵, porque a decir de Valencia Lomelí: “Delich delimita a la coyuntura como conjunto de condiciones que caracterizan un momento en el movimiento global de la materia histórica. Y para Luengo la coyuntura viene a ser un momento determinado del estado de la estructura” [Valencia L.1989:74].

A continuación tomaré el ejemplo de Valencia Lomelí en el que esquematiza la relación entre estructura y coyuntura⁶⁶



⁶⁵ Las obras a las que alude Valencia Lomelí son: Delich, Francisco. “Para el análisis de los fenómenos sociopolíticos coyunturales. Premisas y perspectivas”, en *Revista mexicana de sociología*, año XLI, No. 1, enero-marzo 1979. IIS_UNAM México, Pág. 9-21. y Luengo, Enrique. *Problemas metodológicos de la sociología contemporánea*. TICOM-UAM Xochimilco-UIA, México, 1982.

⁶⁶ La explicación amplia de este esquema se encuentra en Valencia Lomelí 1989.

De este modo, en el análisis de las historias familiares se podrán observar algunos cambios estructurales, marcados por ciertas coyunturas, a través de tres procesos interrelacionados: la migración, la ocupación y la escolaridad.

6.1.1 Actividades económicas y productivas

A través de los testimonios objetivados en las historias familiares y expresados por las familias tlalpenses, los maestros pueden ampliar y corroborar los valiosos datos históricos que algunos especialistas han documentado con respecto al desarrollo de las actividades económicas y productivas que, a través del tiempo, han caracterizado a la delegación de Tlalpan.

Después de haber leído parte de las historias familiares de algunas familias tlalpenses hemos sido testigos de cómo, desde sus orígenes, la población de Tlalpan se dedicó por mucho tiempo a la agricultura y la ganadería; actividades económicas que son propias del sector económico primario.

Al menos hasta mediados del siglo XX, la mayoría de las familias tlalpenses demostraban tener una gran participación en actividades como la siembra del maíz, el frijol, la papa, la calabaza, el capulín, la pera, el durazno, el higo, el chabacano, la manzana, la flor de gladiola, la rosa y el clavel, entre otros. Así mismo, la crianza de ganado ovino, vacuno y porcino se destacaba entre sus actividades.

Recordemos como algunos bisabuelos y abuelos, desde muy temprana edad, se desempeñaron como jornaleros, peoncitos, leñeros, huejoteros y cuidadores de vacas y borregos. Y qué decir de las mujeres, quienes también ayudaban a sus esposos en el campo, o bien, eran las principales encargadas de realizar el intercambio comercial con otros lugares cercanos a Tlalpan. Al respecto las historias familiares documentan cómo los niños y las niñas participaban desde temprana edad en el trabajo familiar.

A decir de las familias, en el Tlalpan de aquellos años, no era extraño observar a las mujeres que se hacían acompañar de sus pequeñas hijas y un animal de carga, para transportar mercancía que llevaban a vender a Xochimilco o

al centro de Tlalpan. Los recorridos eran largos, al menos llevaba un par de horas llegar al destino de venta, y una vez completado el camino se disponían a vender el producto de su trabajo. Entre los artículos más vendidos circulaba leña, gallinas, hongos y leche.

Al respecto, Armando Bartra sugiere que los pequeños agricultores “en la medida de su aislamiento del mercado, practican una agricultura de autoconsumo complementada con el trueque o venta de una parte mínima de su producción que les permita realizar ciertas compras indispensables. La extensión de las vías de comunicación, rompe gradualmente este aislamiento y a través de ellas llega el capital comercial”. [Bartra 1973:10].

Sin embargo, los años donde la producción del campo contribuía de manera importante al sostén de estas familias llegaron a su fin. Los tiempos en los que sembraban todos los terrenos y se levantaban toneladas de maíz se vieron afectados por diversas causas, la más significativa para los tlalpenses fue el poco apoyo por parte del gobierno hacia el campo y el escaso valor que se comenzó a dar al campesino.

Tal como señala el mismo Armando Bartra (1978), “la ruina de la economía campesina y su incapacidad de absorber a los hijos mayores *garantiza*⁶⁷ una abundante fuerza de trabajo que *emigra* a las ciudades en busca de ocupación y *crea* un permanente ejército de reserva que *permite* mantener bajos los salarios industriales” [Bartra 1978:25].

La realidad que se estaba viviendo en el país, indicaba una fuerte tendencia a la industrialización y por consiguiente cada gobierno impulsaba el desarrollo del campo en función de los nuevos planteamientos económicos, y en detrimento de la pequeña unidad campesina.

A nivel nacional, se puede observar cómo desde los años treinta y hasta mediados de los sesenta la producción agrícola creció de manera considerable, no obstante, después de esos años la producción agrícola del país disminuyó cuantiosamente. Según datos de la Secretaría de la Reforma Agraria, “a partir de

⁶⁷ Cursivas consideración personal, que únicamente cambia el tiempo en el cual Bartra conjuga los verbos en el texto original.

1966 el incremento de la producción agrícola, 2% en promedio al año, ha sido inferior al crecimiento de la población; la producción de maíz y frijol descendió en términos absolutos” [SRA 1997:59].

Cuando la producción campesina no recibe el suficiente apoyo, “después de trabajar por años no sólo explotado [...] sino con pérdidas [...] el pequeño campesino comienza a dejar tierras sin sembrar, se limita a producir para su consumo y vende sólo lo indispensable para sufragar gastos monetarios imprescindibles, los hijos mayores buscan cualquier ocupación fuera de la parcela y el propio jefe de familia trata de encontrar trabajo a jornal. Finalmente muchos pierden la tierra por deudas o se ven obligados a rentarla” [Bartra 1978:39].

No resulta azaroso que dicha problemática nacional se viera reflejada en la situación que vivenciaban las familias tlalpenses en relación con la decadencia de la agricultura⁶⁸.

Ante tal situación, los miembros de las familias tuvieron que encontrar nuevas formas de hacer llegar ingresos a sus hogares. Ahora, las actividades económicas se perfilaban a propiciar un crecimiento del sector económico secundario y terciario.

Aunque Tlalpan presencié la influencia de la industria desde la tercer década del año 1800, con la fábrica de tejidos La Fama Montañesa y la fábrica de papel Loreto y Peña pobre, se puede decir que la industria no adquirió un peso relevante y que, aún cuando muchos tlalpenses fueron empleados en ambos lugares, estas fábricas no modificaron en términos importantes las actividades económicas a las que se dedicaba la mayoría de los lugareños.

En consecuencia, a la fecha:

Tlalpan se caracteriza por actividades ligeras, que no requieren grandes instalaciones, ni gran número de empleados, por lo que generalmente tienen poco impacto urbano, e incluso presentan una baja eficiencia económica que

⁶⁸ Podríamos caracterizar a los pequeños agricultores de Tlalpan como los denominados “campesinos pobres” de los cuales habla Armando Bartra, los cuales se caracterizan entre otras cosas, por hacer un escaso o nulo uso de la tecnología, escaso o nulo empleo de mano de obra asalariada, un alto índice de autoconsumo y escasa comercialización del producto. En cuanto a la productividad es un sector estancado y en ocasiones en retroceso. Cfr. Bartra 1973.

regularmente la sitúa por debajo del promedio del D.F., excepto en el sector 36 (industria metálica básica) que tiene la productividad mayor. Todo esto indica la dependencia industrial que tiene la delegación respecto al D.F. y al resto del país, además todo ello se refleja en la estructura urbana, ya que se observa que el uso del suelo industrial ocupa la menor superficie urbana [Juárez D. 1998:98].

No obstante el escaso desarrollo industrial de Tlalpan, poco a poco el trabajo que se llevaba a cabo en el campo cedió lugar al trabajo en las fábricas como obreros, aunque la tendencia ocupacional se dirigió al préstamo de servicios como jardineros, conserjes de edificios y veladores. Actividades para las cuales los tlalpenses se tenían que transportar a diversas zonas de la Ciudad, la mayoría de ellas extremadamente alejadas.

Recordemos el caso del bisabuelo Gonzaga, quién después de dedicarse a sembrar sus terrenos en San Miguel Xicalco se ocupó como velador en el edificio Nuevo León de Tlatelolco. Y también al abuelo Gonzaga, quién después de dedicarse al cuidado de las vacas y a las actividades del campo con su padre, optó por trasladarse todos los días al norte de la ciudad, para trabajar como obrero en la fábrica Whorshington de México. El abuelo Maguellar, quién del trabajo de jornalero, también fue obrero en una fábrica de broches de Coyoacán, mozo jardinero en las lomas de Chapultepec, peón de albañil en Xicalco y por último jefe de sector en parques y jardines de la delegación Álvaro Obregón. Sin embargo, de manera excepcional, actualmente el abuelo de Fernanda ha continuado su vida dedicándose a la floricultura en San Andrés Totoltepec.

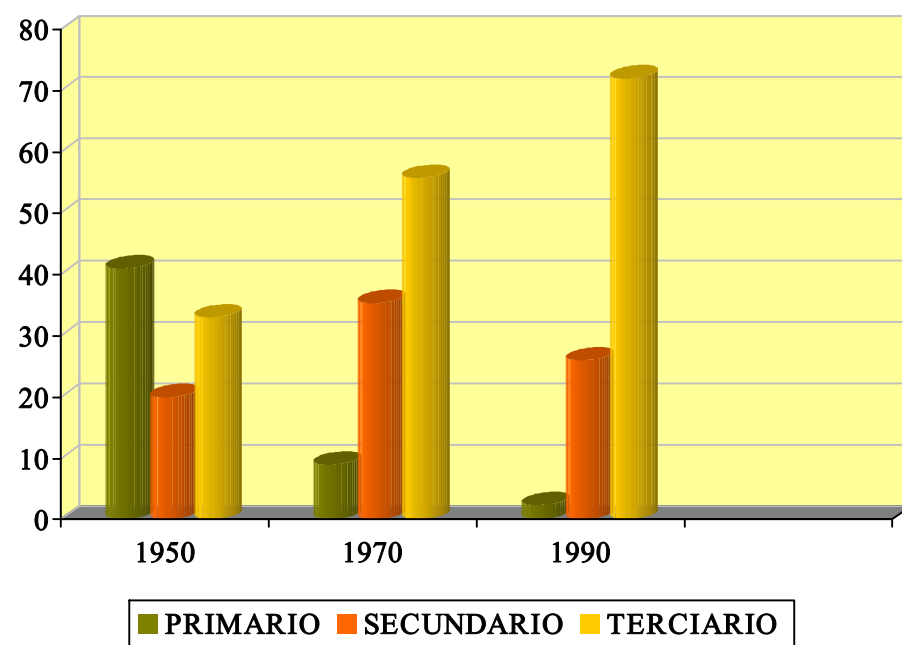
¿Qué explica estos contrastes? Habría que investigar desde la escuela, pero lo que sabemos por ahora es que, a decir de Juárez Díaz (1998), para el año de 1950 Tlalpan era una zona rural en la que predominaba la población dedicada a las actividades económicas del sector primario –agricultura, ganadería y actividad forestal- en un 40.93%, le seguían las actividades del sector terciario (comercio y servicios) con el 32.98%.

El sector terciario⁶⁹ merece especial atención por su importante desarrollo en los últimos años, debido a que llegó a desplazar al sector primario como principal actividad económica para los tlalpenses.

Actualmente se puede observar una delegación que se caracteriza por contar con una importante infraestructura comercial y de servicios, en la que destacan importantes restaurantes, universidades, colegios, hospitales, centros de asistencia y protección social, oficinas administrativas, etcétera.

La siguiente gráfica permite ilustrar esta información.

POBLACION ECONOMICAMENTE ACTIVA POR SECTOR EN TLALPAN 1950-1990



FUENTE: Censos de Población y Vivienda 1950, 1970, 1990 y Conteo de Población y Vivienda 1995, Secretaria de Programación y Presupuesto y el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. Cálculos realizados por María Sabas Juárez Díaz. [1998:89]

⁶⁹ “El sector terciario se compone de dos tipos de actividades: a) Comercio; y b) Servicios”, del cual se desprenden los subsectores de Comercio al por mayor y Comercio al por menor, destacando este último en mayor proporción para el caso de Tlalpan. [Juárez D. 1998:99]

En el rubro b), correspondiente a Servicios, el INEGI los ha dividido en 2 sectores:

- a) Sector 8. Servicios financieros, de administración y alquiler de bienes inmuebles... y
- b) Sector 9. Servicios comunales y sociales; hoteles y restaurantes; profesionales, técnicos y personal.

Como se puede observar, las tendencias estadísticas marcan claramente una importante disminución del sector primario desde los años cincuenta y, en consecuencia, muchas de las familias tlalpenses dedicadas a las actividades agrarias se vieron obligadas a insertarse en las nuevas actividades ocupacionales.

No obstante, algunos habitantes de los pueblos de Tlalpan, como los Xicalquenses y los de San Andrés Totoltepec han permanecido por mucho más tiempo ligados a la tierra y, de hecho, algunas familias como la Maguellar, a pesar de haberse incorporado a otras actividades ocupacionales, siguen en su lucha por preservar su vínculo con las actividades primarias, transmitiendo a los integrantes más jóvenes de la familia la importancia que adquiere conservar dichas prácticas.

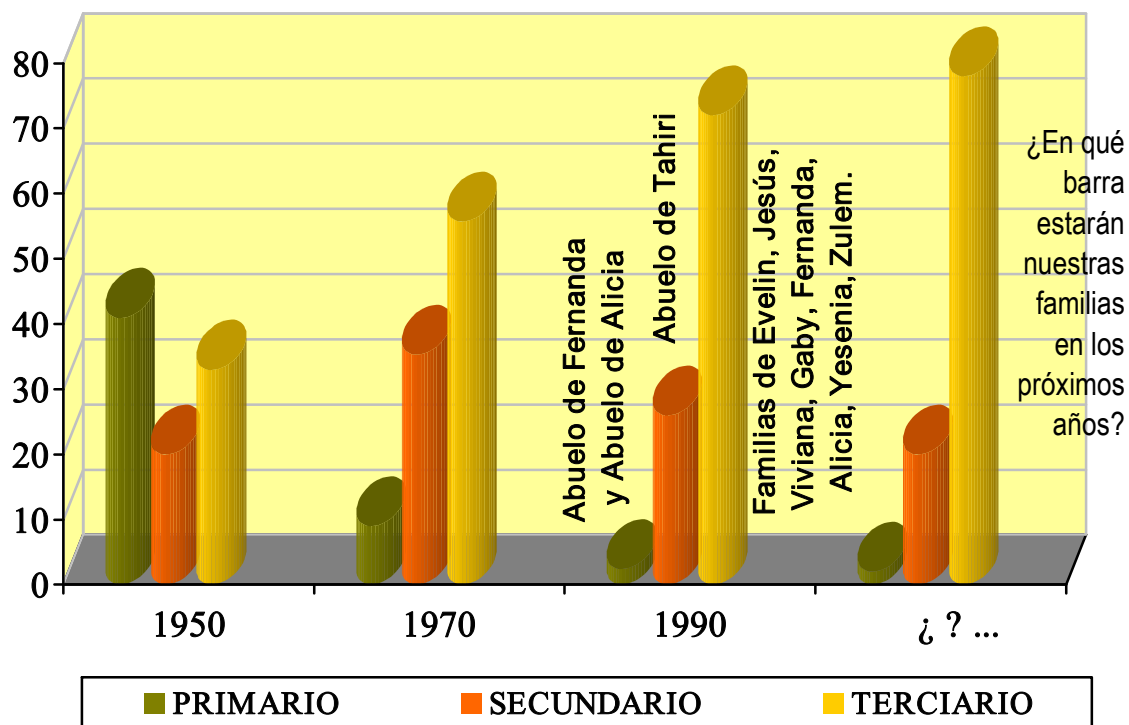
Surge el siguiente cuestionamiento: ¿La escuela considera cómo sitúan los niños y las niñas de las familias tlalpenses estas opciones ocupacionales contrastantes en sus proyectos de vida?

Lo significativo al comparar esta gráfica con las historias familiares es que los alumnos pueden comprobar en cuál de estas barras está incluida cada familia y, por consiguiente, empezar a hacer reflexiones acerca de las condiciones que determinan que una familia se encuentre entre las barras de mayor o menor porcentaje y, en todo caso pensar cuál es el posible futuro de estas familias, en relación con el tipo de actividad económica desempeñada.

Si el profesor hiciera un ejercicio de complementación de la información vertida en las gráficas, con la información expresada en los testimonios familiares, estaríamos ampliando, situando y temporalizando el conocimiento histórico con un tipo de gráfica como la siguiente, en la que los alumnos podrían incluirse como sujetos históricos.⁷⁰

⁷⁰ Sin entrar en pormenores sobre los debates alrededor del término “sujeto de la historia”, me basta señalar que aludo a los sujetos históricos como los protagonistas y co-creadores de la historia.

Gráfica con integración de datos familiares:



Al incluirse en el tiempo, y al explicar en detalle por qué cada familia o integrantes están inmersos en un sector económico particular, se podrían generar interrogantes temporales por parte de los alumnos, así como reflexiones acerca del panorama futuro de las familias, del país y del mundo.

Así mismo, para los alumnos resultaría muy enriquecedor identificar los cambios temporales experimentados en la organización social y su expresión en el comportamiento de los sectores productivos y el mundo laboral. La ampliación situada del conocimiento histórico proporcionaría entonces las bases necesarias para manejar y comprender distintas nociones temporales, así como las interrelaciones entre fenómenos protagonizados por las familias de los alumnos.

Muestra de ello sería el reconocimiento del origen y posibles consecuencias de algunos movimientos sociales impulsados por una desigual distribución de la riqueza, o la comprensión de aquellas circunstancias que han dado lugar al predominio de una actividad económica sobre otra a través del tiempo.

Entonces, vale la pena estructurar e integrar temporalmente el conocimiento fragmentado pero distribuido socialmente que sobre el mundo laboral y las ocupaciones tienen los alumnos y sus familias. ¿Pero qué decir del modo en que las historias familiares pueden articular las nociones de tiempo y el espacio?

6.1.2 Migración y crecimiento urbano.

En la ciudad de México existió un fuerte crecimiento urbano en las décadas que corresponden a los años cuarenta y cincuenta. Se puede decir que este hecho estuvo especialmente influido por el también creciente proceso de industrialización que sucedía en la misma época.

A partir de ello, la ciudad se convirtió en lugar de acogida de numerosas familias procedentes de diversos lugares de la república mexicana, cuyas motivaciones eran variadas. Sin embargo, la principal intención radicaba en mejorar la condición económica que en sus lugares de origen prevalecía.

A decir de Arizpe: “Las formas históricas particulares de la migración se ven condicionadas por tres procesos fundamentales: primero, la manera en que ocurre la descomposición-recomposición de la economía campesina tradicional; segundo, el ritmo de crecimiento de la estructura urbana, y, tercero, la forma en que interviene el Estado en el desarrollo económico” [Arizpe 1985:27].

Por su parte, Méndez y Mercado sugieren que “existen dos factores que actúan como precipitadores de los movimientos migratorios al interior del país; uno corresponde a la explosión demográfica y el otro a la crisis en la economía nacional” [Méndez y Mercado 1985:13].

Si bien ambas opiniones resultan significativas para entender las dinámicas de migración seguidas por las familias aquí presentadas, es necesario reconocer que los motivos argumentados por ellas indican que la “falta de dinero” y las “pocas oportunidades” de desarrollo los llevaron a migrar a la Ciudad de México, o incluso a los Estados Unidos de Norteamérica para buscar nuevas oportunidades y tener “un mejor nivel de vida”. Así, para estas familias, la pobreza significó un motivo poderoso para alejarse de sus familias y lugares de origen.

La llegada de muchas familias como éstas, ocasionó que dentro de la misma ciudad de México y sus zonas periféricas se fueran creando nuevos asentamientos. De este modo, el Distrito Federal y el Estado de México fueron los principales destinos de migración, al menos en lo que respecta a los años cincuenta⁷¹.

En el caso de Tlalpan, fue en los años setenta cuando la delegación tuvo un fuerte despegue urbano-espacial que dio lugar a continuos cambios urbanos que han ido diversificando los usos del suelo. De hecho, en esta misma década surgen numerosos asentamientos irregulares en zonas ejidales, lo cual provocó que algunos grupos de familias se unieran en la defensa de éstas y así como el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia.

A decir de Juárez Díaz:

En números absolutos la población en la delegación de Tlalpan se ha incrementado notablemente, puesto que entre 1950 y 1960 casi se duplicó, situación que continúa en las dos siguientes décadas, hasta alcanzar en 1980 328,000 habitantes. A partir de los ochenta el crecimiento sigue, pero en menor proporción, ya que en 1990 hubo 484,866 personas habitando esta zona del Distrito federal y para 1995 eran un total de 552,516 habitantes” [Juárez D. 1998:73].

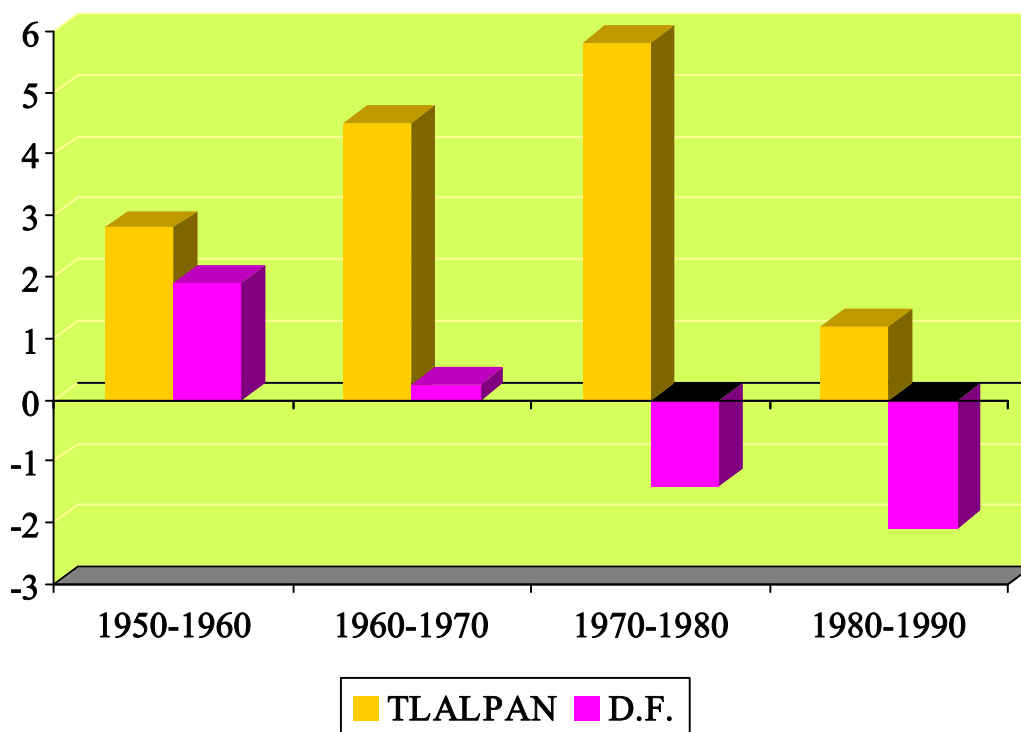
En este sentido, las familias estudiadas y cuyos integrantes han vivido de cerca el proceso de migración, escasamente llegaron a la ciudad en fechas posteriores a los años ochenta. Encontramos familias como la de Jesús, cuyos abuelos salen de Tarimoro Guanajuato en 1962, la abuela de Gaby decide hacer lo mismo en 1965 y la abuela materna de Evelyn sale de Calpulalpan, Tlaxcala en 1954. Es decir, estas familias llegaron a la ciudad en el transcurso de las primeras dos décadas con mayor índice de migración: los 60s y los 80s.

Por lo anterior, no debe resultar extraño que en la Delegación Tlalpan destaquen los años sesenta y setenta con elevados porcentajes de migración, los cuales oscilan entre el 4 y 5.8 por ciento, reportándose para los ochenta tasas menores que, según las estadísticas censales del INEGI para el año 2000, se

⁷¹ Para el año 2000, las rutas han variado notablemente. De este modo, la Ciudad de México ha parecido perder interés. Precisamente, “A fines de los años cincuenta, al Distrito Federal llegaban las corrientes más numerosas de 19 estados; ocho lustros más tarde sólo llegaban a la capital del país la procedente del estado de México” [CONAPO 20001:95].

traducen en 581,781 habitantes, de los cuales 280,083 son hombres y 301,698 son mujeres. [Cfr. La gráfica de Tasas Brutas de migración, a continuación expuesta].

TASAS BRUTAS DE MIGRACION⁷² Distrito Federal y Tlalpan



En cuanto al lugar de origen de la población migrante que llegaba a Tlalpan, sobresalen los estados de **Guanajuato** con un 13.05%, **el Estado de México** con el 12.03% y el estado de **Michoacán** con 11.67%. Cifras que corresponden al año de 1970. No obstante para el año de 1990 la situación se modifica ya que es el Estado de México el que ocupa el primer lugar con un 16.16%, le sigue el estado de **Veracruz** con un 8.99% y finalmente aparece el estado de **Puebla** con el 8.92%.

⁷² FUENTE: Censos de Población y Vivienda 1950, 1960, 1970, 1980, 1990, Conteo de población y vivienda 1995, Secretaria de Programación y Presupuesto y el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. Cálculos realizados por María Sabas Juárez Díaz. [1999:80]

Estos datos pueden ser corroborados con los lugares de origen de las familias con las que se realizó este estudio, siendo factible la inclusión temporal y espacial de las mismas en estas tendencias generales. Así podemos encontrar a la familia de Jesús originaria de Tarimoro, Guanajuato, la familia de Viviana originaria de Valle de Bravo, Estado de México, La familia de Yesenia cuyos orígenes paternos se rastrean en el Estado de Puebla, mientras que la familia materna tiene sus orígenes en el Estado de Guerrero. Del mismo Estado de Puebla emigraron la abuela de Gabriela y los abuelos de Tania y, por su parte, la abuela de Zulem es oriunda de Martínez de la Torre, Veracruz.

Otros alumnos como Ismael, Edgar, Araceli y Luis Armando reportan que los orígenes de sus familias están en Toluca, Pachuca, Oaxaca y Tlaxcala respectivamente.

En la década de los sesenta el crecimiento espacial en Tlalpan se consolida fundamentalmente en la zona Centro y Peña Pobre, no obstante:

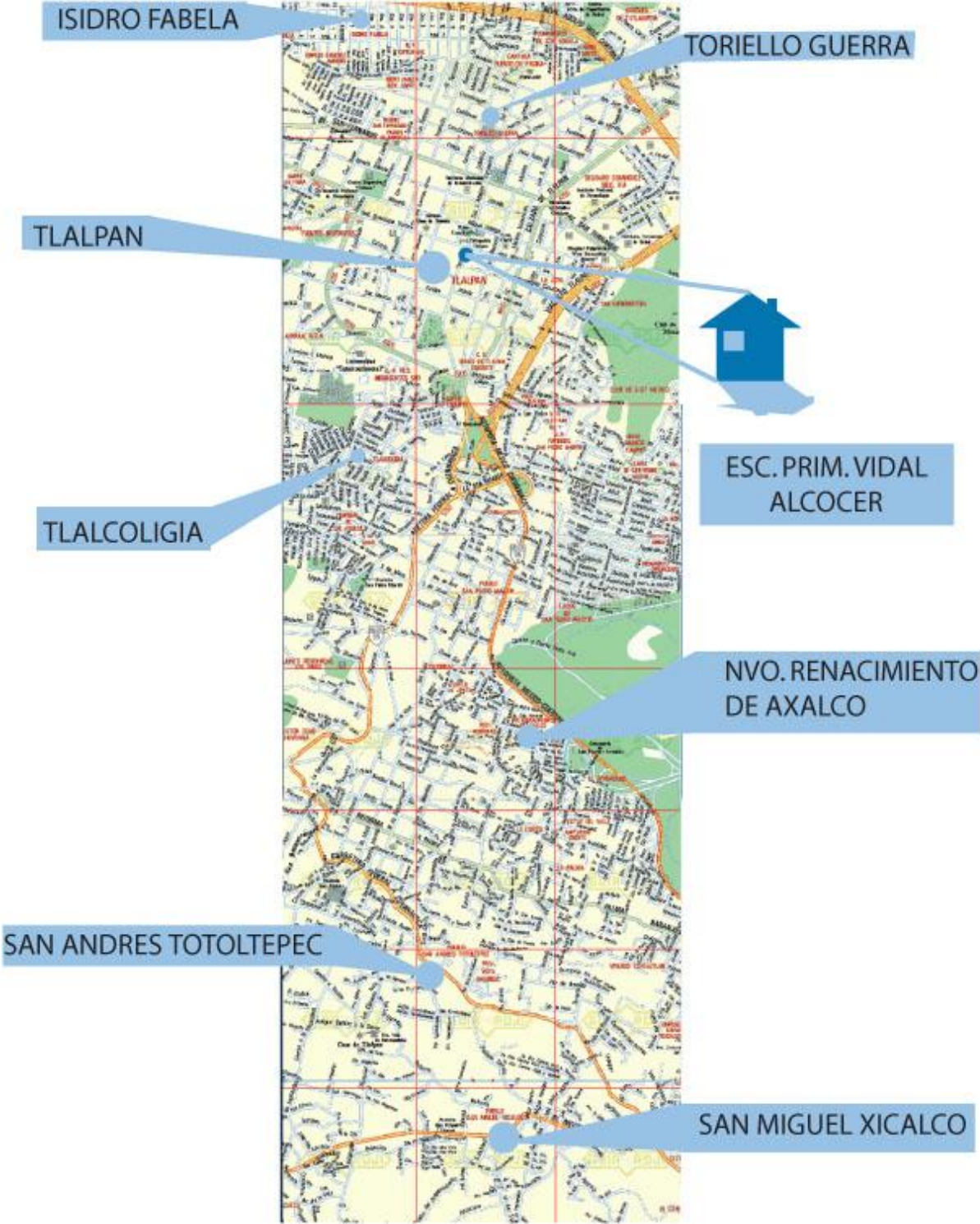
Ya existían otros asentamientos como son: la colonia Toriello Guerra, (...) parte de la colonia Miguel Hidalgo; (...) la unidad habitacional de A.M.S.A.; (...) y algunos asentamientos originados principalmente de antiguas haciendas en el extremo noreste. Además del área que ocupaban los pueblos de San Miguel Topilejo, Santo Tomás y San Miguel Ajusco, La Magdalena Petlacalco, San Miguel Xicalco, San Andrés Totoltepec y San Pedro Mártir [Juárez D. 1998:82].

En esta misma década se inició la construcción de unidades habitacionales como Villa Olímpica y Narciso Mendoza y algunas otras unidades habitacionales propiciaron también el crecimiento espacial entre 1980 y 1987: Residencial Pedregal Picacho, PEMEX-Picacho, Cuemanco, Villas del Puente, 2 de octubre, Jardines de la Montaña, Vistas del Pedregal y Bosques del Pedregal, por mencionar algunas.

En esta investigación se evidenció cómo cada una de las familias de estos alumnos ocupan lugares de residencia muy diversos que van desde algunas colonias cercanas al Centro de Tlalpan, hasta los pueblos más alejados de la delegación. Sus lugares específicos de residencia son: Centro de Tlalpan, Isidro Fabela, Tlalcoligia, Nuevo Renacimiento de Axalco, San Miguel Xicalco, San Andrés Totoltepec y San Miguel Ajusco.

A continuación vemos un mapa que ilustra la diversidad de residencia de la cual se habla.

MAPA



Este tipo de información arroja datos relevantes acerca de la riqueza y la diversidad de referentes espaciales que pueden tener los alumnos que comparten un aula en común, y lo mucho que pueden aportar al conocimiento histórico. Por lo mismo, conviene en este momento dar continuidad al proceso de migración y poblamiento del cual se ha venido hablando.

En lo que respecta a las afectaciones a los poblados rurales, el crecimiento de los servicios urbanos ocurrió con cierta variación de tiempo, en comparación con el centro de Tlalpan y sus alrededores inmediatos, siendo de 1987 a 1997 el período en que aconteció el apogeo de su extensión.

No es extraño que algunas de las familias que participaron en este estudio y habitan en algunos de estos poblados, hayan reportado en voz propia la manera en han venido experimentando, en forma relativamente reciente, la introducción de algunos servicios básicos como la electricidad, la pavimentación y los servicios de salud y educativos, entre otros.

Así mismo, por las mismas fechas surgieron diversos asentamientos irregulares:

Entre ellos están Tlalmille, Mirador del Valle, Esther Zuno de Echeverría, La Palma, Lomas de Cuautetlán, el Divisadero, la Chinita, La Providencia, Dolores Tlalli, La felicidad, el Cantil, etc. También este crecimiento se debió a la creación de áreas habitacionales para población de altos ingresos, destacándose el fraccionamiento de Tlalpuente, el de San Nueva aventura, la zona residencial al norte de San Miguel Xicalco y la Magdalena Petlalcalco. [Juárez D. 1998:88].

Hasta el momento se puede sostener que la tendencia de menor crecimiento espacial se dio en aquellos lugares de la delegación donde se ha vivido de manera continua la defensa de las tierras, llevada a cabo por algunos integrantes nativos de los pueblos rurales. Precisamente, en lo que respecta a algunos de estos pueblos, se puede señalar que su crecimiento espacial fue moderado porque el crecimiento de Tlalpan se dio a través de asentamientos irregulares o fraccionamientos y casas con gran plusvalía.

Tiempo, espacio y vida cotidiana⁷³ aparecen aquí como tres nociones históricas interrelacionadas porque, de acuerdo con Juárez Díaz algunos de los pueblos que componen la delegación de Tlalpan se destacan por poseer zonas que a través del tiempo han adquirido una fuerte valorización. Muestra de ello son los pueblos de San Miguel Xicalco, San Andrés Totoltepec y Santo Tomás Ajusco.

La misma autora señala, que la organización social interna de estos poblados se caracteriza por presentar un patrón común en cuanto a los usos del suelo. Ya que:

Usualmente su estructura vial se compone de una sola calle principal por donde pasa el transporte público, en las cuales está establecido el comercio local de baja y media jerarquía, éstos son negocios que comparten el mercado con la aglomeración comercial más importante de los pueblos, que regularmente es el centro antiguo del asentamiento, que cuenta con la iglesia, oficinas públicas y un mercado con instalaciones fijas, a estos se les unen más locales destinados a vender productos de primera necesidad y en menor medida de media jerarquía, como zapaterías, ferreterías, tiendas de ropa, etc. Junto con otros servicios. [...] En el caso del uso habitacional, en todos los pueblos predomina la vivienda económica en la parte central, que evolucionó de ser precaria. [...] el equipamiento más importante en cada poblado lo constituye el educativo, representado por jardines de niños, primarias y secundarias [...] En cuanto a recreación se tiene, por lo general, un deportivo o algunas canchas utilizadas por sus habitantes [Juárez D. 1998:204-205].

Esta descripción puede aplicarse a San Miguel Xicalco, con respecto a la distribución espacial y su relación con las actividades comerciales, religiosas y educativas, entre otras. De este modo, para los habitantes de San Miguel Xicalco, la Avenida México es la principal vía de acceso al Pueblo. [Ver fotografía de la Avenida México en el capítulo 5 de esta tesis.

A lo largo de dicha avenida se concentran los principales comercios y, a escasos metros de ella, se accede con facilidad al templo de San Miguel Xicalco, la plaza principal y las escuelas.

⁷³ Coincido con Luz Elena Galván, quién sugiere que “por medio de la vida cotidiana, podrán nuestros alumnos acercarse a la “otra historia”, a aquella historia que no está escrita, que no está documentada y qué, en no pocas ocasiones es necesario rescatarla por medio de la historia oral” (Galván 1999:80).

Con lo anterior, es posible observar cómo las historias familiares, estructuradas e integradas por el maestro de escuela, podrían mostrar la influencia de la migración en el crecimiento espacial de esta delegación, la cual ha sufrido y sigue sufriendo en el tiempo una serie de cambios en la organización social de las colonias y los pueblos; cambios que se ven reflejados en la composición espacial, los usos de suelo y las actividades productivas.

Estos cambios también se ven reflejados en las familias migrantes, puesto que debieron adaptarse a una forma de vida que difiere de sus patrones de vida originales.

En los testimonios de las familias con integrantes migrantes, éstos reportan que continuamente extrañan el estilo de vida pausado y tranquilo de sus poblados de origen, en comparación con la vertiginosidad que ofrece la ciudad de México. Ellos extrañan las pláticas frente al comal, las tardes de reposo frente a la puerta de la casa y el disfrute de la naturaleza, como ir a bañarse al río o escuchar el canto de las aves, cuidar el ganado, etcétera. Pero sobre todo, los migrantes extrañan a las personas con las que se criaron.

Caso 1: Tiempo, espacio y vida cotidiana

Tiempo, espacio y vida cotidiana aparecen una vez más porque, en el caso de la familia de Jesús, se reporta una gran nostalgia por el estilo de vida en Tarimoro, Guanajuato. Tomando este caso como un buen ejemplo didáctico, los maestros de escuela podrían profundizar en las características geográficas y del desarrollo histórico de los lugares de origen de los abuelos, descubriéndose así la riqueza que encierran los pequeños poblados⁷⁴.

⁷⁴ Es el caso de Tarimoro, cuyo nombre significa “lugar de sauces”. Tarimoro abarca gran parte del sureste del Estado de Guanajuato y se ubica aproximadamente a 30 kilómetros de Celaya.

“Al visitar el Tarimoro del siglo XX se encuentra uno ante el término de las ricas tierras negras que se extienden hacia el sur y el este, parte de las que han hecho famoso al bajío y que se unen con las de la franja formada alrededor del río Lerma. Puesto en las faldas de la serranía llamada de los Agustinos, abunda en mezquites y abrojos con pequeñas parcelas sembradas de maíz que crece raquíto. No así la parte hacendaría, cuyos excelentes sembradíos ofrecen a la vista desde variado color verde, antonomasia del fruto de la tierra, hasta el brillante y rojizo color del sorgo” [Romero Rincón 1995:36].

Precisamente sobre Tarimoro, a decir de Romero Rincón (1995), desde sus orígenes estuvo habitado por diversos grupos indígenas, entre los que destacan: tarascos, mexicas, otomíes, pames y mazahuas. Información histórica y geográfica como ésta puede ser utilizada por el maestro de cuarto grado para hacer significativo el conocimiento histórico, además de que cualquier docente de primaria tendría la posibilidad de considerar la diversidad de grupos poblacionales que ocupan el espacio nacional, así como tener un referente espacio-temporal más cercano a los alumnos en cuanto a lo que puede significar rastrear sus orígenes familiares a través de alguno de estos grupos indígenas.

Siguiendo con Romero Rincón, el desarrollo histórico de Tarimoro dependió de factores de diversa índole. Así, en la época prehispánica el factor geográfico fue estratégico, por ser el punto más lejano en que se podía mantener a la cultura tarasca y mexica. El factor militar desempeñó también un papel importante por ser lugar de expediciones que detenían el avance chichimeca, lo mismo que el factor comercial, por la seguridad que la avanzada militar proporcionaba para sostener el sistema comercial. Más tarde, con la conquista, el factor económico fue relevante en Tarimoro porque los españoles identificaron la fertilidad de la tierra y la importancia de la mano de obra indispensable para los latifundios. En la época de la Colonia, mientras tanto, la riqueza del latifundio dio lugar a la adquisición de linaje, rango social y títulos nobiliarios en este lugar.

¿Qué sucedió con la fertilidad de la tierra en Tarimoro durante los siglos subsiguientes? y ¿por qué los abuelos de Jesús se vieron obligados a emigrar en el siglo XX? Vemos entonces cómo la “nostalgia” por el propio estilo de vida familiar puede generar interesantes preguntas espacio-temporales relacionadas con cambios en la vida cotidiana y, por consiguiente, con el conocimiento histórico en la escuela.

De este modo, para los abuelos de Jesús el trabajo en Tarimoro consistía en hacer jarros de barro, en sembrar y vender carbón, y bordar manteles, rebozos y faldas era una actividad que les redituaba beneficios con su respectiva comercialización en Celaya, mientras que, en la ciudad de México, el abuelo tuvo que emplearse como velador y la abuela se dedicó a lavar ropa ajena y a la

hechura y venta de tortillas. Justamente, el destino ocupacional para los hombres y las mujeres migrantes que llegan a la Ciudad de México depende de las nuevas condiciones de vida y laborales que, en el caso de los saberes domésticos propios de las mujeres, aseguran cierta continuidad de las prácticas femeninas en la urbe. Un ejemplo de lo anterior es la manera en que algunas de las abuelas de los alumnos decidieron apoyar a la economía familiar, encontrando en la venta de tortillas de maíz elaboradas en casa, o en el trabajo doméstico, una alternativa eficaz.

Caso 2: Mapas de trayectorias: tiempo, movilidad espacial y lecciones éticas.

Como se señaló al principio de este apartado, las motivaciones que inspiran a los migrantes a salir de sus pueblos y asentarse en la ciudad de México son diversas y, por consiguiente, sus destinos finales o intermedios pueden variar considerablemente.

En cuanto a los emigrantes del campo se refiere, Lourdes Arizpe señala que:

Algunos salen del campo para no morir y acaban muriendo en los basureros de las ciudades perdidas: los olvidados. Otros pasan al otro lado de la frontera y se olvidan: los desarraigados. Otros suben en las crestas de la ola y son ahora los industriales, los políticos, los profesionales urbanos: los poderosos. Otros arrastran su pobreza a cuestras en la ciudad para poder seguir viviendo: las "Marías" [Arizpe 1985:11].

Si bien las familias aquí estudiadas no se insertan de manera precisa en alguna de estas categorías, sí es posible señalar que en todos los casos los migrantes que llegaron a la ciudad tuvieron que enfrentarse a la tarea de venir cargando sobre sus hombros la sed por mejorar la difícil situación económica que habían vivido en sus lugares de origen.

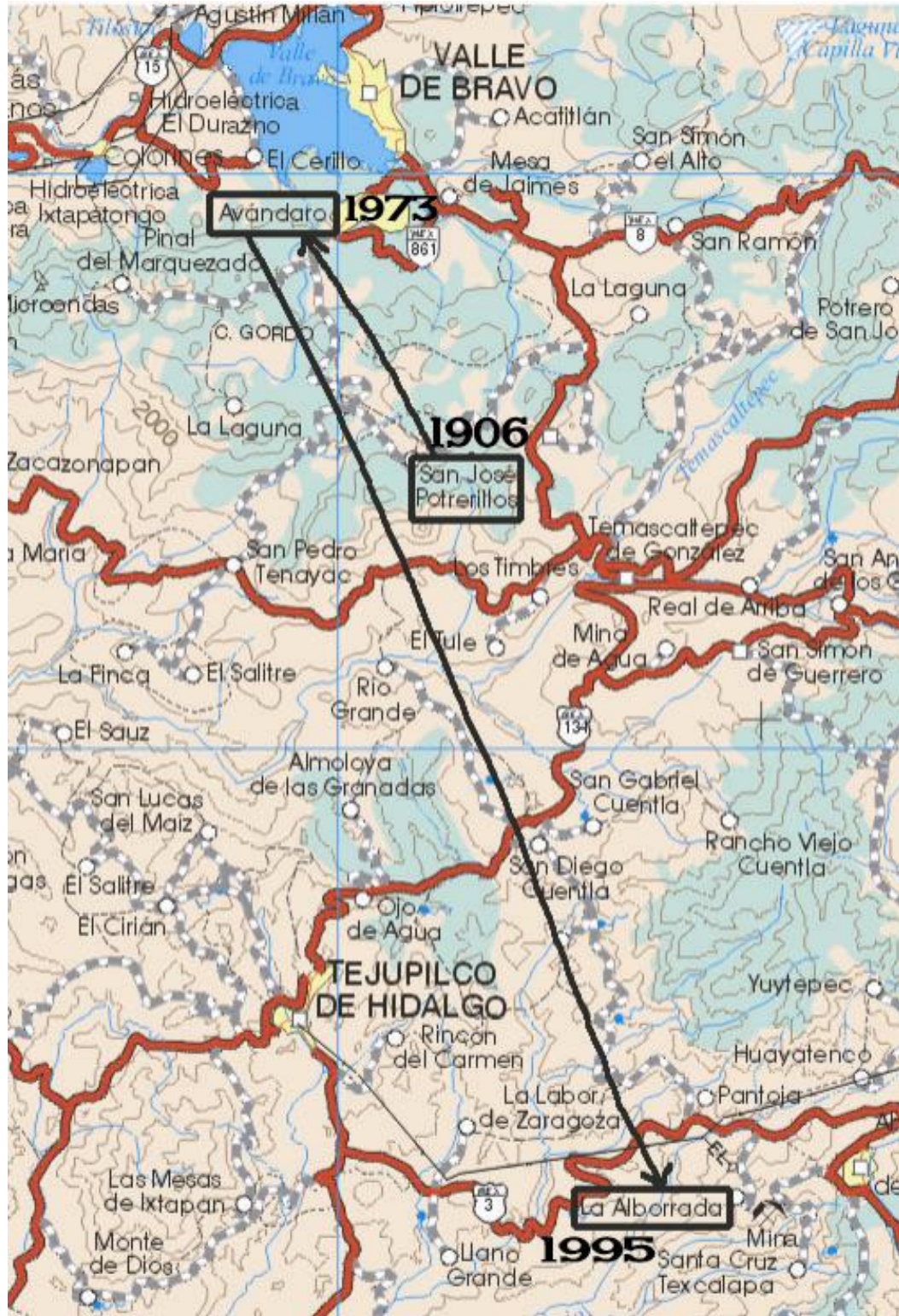
De hecho, en todos los casos la toma de decisión para migrar a la ciudad estuvo considerablemente adoptada por el hecho de contar con un vínculo familiar en la ciudad que pudiera darles acogida momentánea, al menos hasta familiarizarse con las dinámicas ocupacionales y de movilidad propias de la ciudad.

En palabras de Arizpe, en “una sociedad campesina los miembros de una familia generalmente no actúan según normas individualistas, sino en función del grupo doméstico” [Arizpe 1985:35]. Recordemos como en el caso de la madre de Viviana la migración ha sido una constante a lo largo de su vida, donde los lazos familiares y el apoyo de la familia han desempeñado un papel fundamental en su trayectoria temporal de movilidad espacial.

La señora Rosalba nace en Valle de Bravo, Estado de México. Vivió en San José Potrerillos hasta los ocho años, posteriormente los padres se fueron a vivir a Avándaro por cuestiones de trabajo y ella los siguió años más tarde. Con la separación de sus padres, el papá decide irse a vivir con una hermana en La Albarrada y la señora Rosalba se queda con él por poco tiempo, ya que a los diecinueve años de edad se va a Villa Corregidora, Querétaro a vivir en casa de una de sus hermanas. De Villa Corregidora, la señora Rosalba se muda, junto con la familia de su hermana, a la capital de Querétaro. Es hasta el año de 1995 cuando decide regresar a vivir a La Albarrada, lugar en el que permanece poco tiempo, para después migrar al Distrito Federal y vivir en casa de otra de sus hermanas, ubicada en el Centro de Tlalpan.

Precisamente en el siguiente mapa, intento ilustrar la trayectoria temporal de movilidad espacial que vivió la familia Caballero, oriunda del Estado de México, no obstante hay que recordar que mientras algunos integrantes migraron a la Ciudad de México, otros lo hicieron a Querétaro, tal como lo hizo en un principio la madre de Viviana.

Mapa de trayectoria de migración de una familia originaria del estado de México.



En los casos de las familias tlalpenses con orígenes migratorios, se reportaron casos en que decidieron emigrar como jóvenes y jovencitas solteras, siempre con el apoyo de sus familias y, en pocos casos, como matrimonios jóvenes que se encontraban en búsqueda de su propia consolidación familiar.

De este modo, si bien las motivaciones para emigrar guardan una profunda relación con factores de tipo económico, por lo cual muchos especialistas señalan que la mayor parte de las migraciones masivas se dan debido a crisis en la economía rural y que, en particular, “la crisis del maíz fue sólo la punta de lanza de un cambio económico y social mayor en las comunidades campesinas de las que provienen los emigrantes” [Arizpe 1985:21], no podemos negar que la movilidad espacial de las familias depende de la vigencia de las denominadas “comunidades morales” (Martínez Casas, 2005), propias de la vida indígena y campesina.

En la escuela, la reflexión ética derivada del estudio temporal y espacial de las trayectorias familiares resulta importante porque, solo en lo relativo al proceso migratorio, a pesar de que la ciudad de México fue en cierto momento el lugar de destino con mayor demanda, actualmente se ha convertido en el lugar de origen o de partida para las personas que deciden alzar el vuelo hacia otros estados del país o fuera de la república. Además del manejo de las nociones temporales y espaciales, el manejo de los valores éticos aparece como uno de los potenciales pedagógicos importantes derivados de las historias familiares porque: ¿cuál será el futuro de los alumnos y sus familias ante los continuos cambios y las escasas oportunidades ocupacionales que ofrecen los distintos destinos migratorios? y ¿cómo podríamos fortalecer desde la escuela las prácticas de solidaridad y de reciprocidad que caracterizan las comunidades morales de las que forman parte nuestros alumnos y sus familias?

Si el tema de la migración es abordado en la escuela como ese gran proceso que da cuenta de causas y consecuencias multifactoriales que afectan de manera diversa la vida económica, política, social y cultural de las familias que viven en un país, los alumnos estarían en mejores posibilidades de realizar ejercicios de

reflexión espacial, temporal y ética desde un pasado remoto, en el presente y proyectándose hacia un futuro posible.

6.1.3 Composición social y familiar cambiante.

Como se ha dicho, hasta principios de los años setenta la población del país presentó un rápido crecimiento, no obstante en los últimos años observó una considerable disminución. Esto pone en evidencia la reducción del número de hijos en distintos cortes generacionales.

Justamente, el caso de las familias tlalpenses ilustra la disminución del número de hijos dependiendo de la generación de la cuál se hable. Muestra de ello es como la primera generación, la de los bisabuelos, reportó haber concebido un número de hijos que oscilaba aproximadamente entre once y dieciséis, mientras que para la segunda generación, la de los abuelos, el número disminuyó en un promedio no mayor de ocho hijos por familia. Finalmente para el caso de la tercera generación, la de los padres, el número de hijos se constituye mayoritariamente de uno a tres por familia.

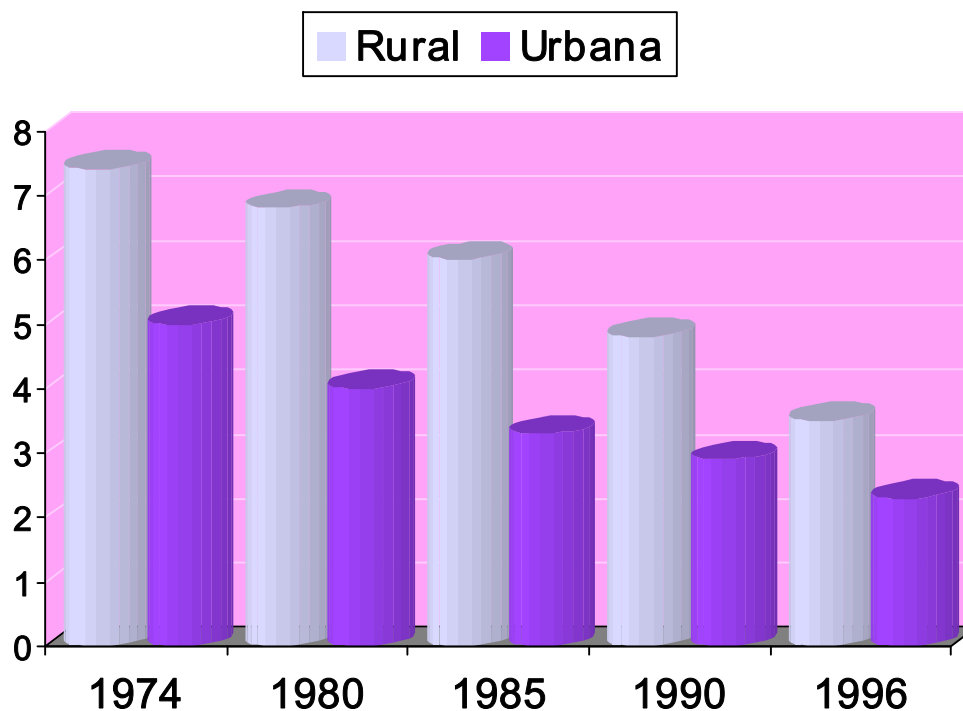
Es bien sabido que uno de los principales factores del lento crecimiento demográfico en nuestro país son las bajas tasas de fecundidad. De hecho:

La caída de la fecundidad no ha ocurrido de manera simultánea, ni con el mismo impulso en las distintas regiones, entidades, clases sociales y grupos étnicos del país. A pesar de que las brechas se han reducido considerablemente, aún se observan importantes diferencias según educación, estrato socioeconómico, entidades y regiones del país [CONAPO 2001:36].

De este modo, deben considerarse tales diferencias para poder entender los datos empíricos arrojados en esta investigación.

Es en este mismo sentido, a continuación se presenta una gráfica en la que se puede observar las dinámicas de fecundidad en un periodo de aproximadamente veinte años. Dicho periodo parte de la década de los setenta, cuando se dio un importante incremento poblacional.

Tasas globales de fecundidad rural y urbana, 1974-1996
FUENTE: CONAPO 2001:37

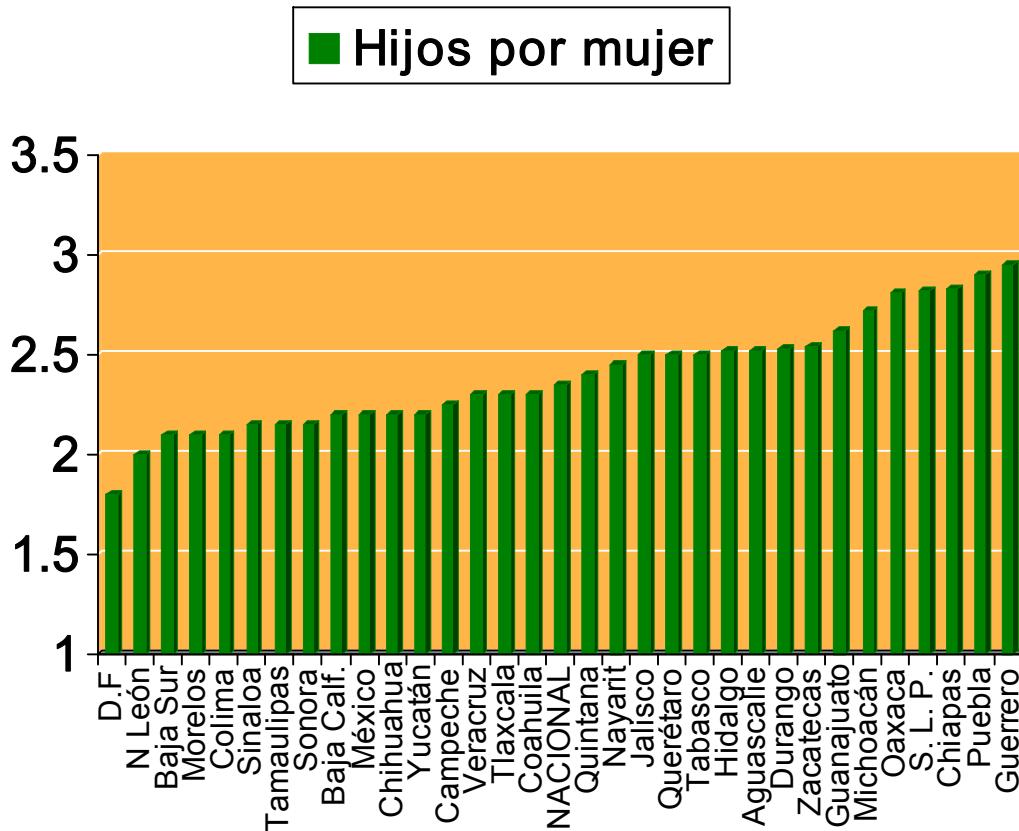


Como se puede observar, la inclusión demográfica de las familias de los alumnos podría permitir a los alumnos ser testigos de la notable disminución de la fecundidad en contextos rurales y urbanos, descubriendo y preguntándose por qué y a decir de estos datos, los contextos urbanos llevan la delantera.

Sin embargo, a pesar de la validez y el potencial pedagógico de los datos censales generales, no es posible generalizar dichas tendencias para cada una de las entidades de nuestro país, ya que cada una de ellas presenta características diversificadas que hablan de factores históricos, culturales, económicos y sociales, que son determinantes en las tendencias que en cuanto a niveles de fecundidad pueden establecerse.

Precisamente, en la siguiente gráfica me interesa mostrar tales tendencias, por entidad federativa, para observar el caso específico del Distrito Federal, en comparación con el resto de los estados del país.

Tasa global de fecundidad por entidad federativa, 2000
CONAPO 2001:37



Sin duda alguna, la anterior gráfica muestra como el Distrito Federal es la entidad que ocupa el primer lugar en cuanto a la menor tasa de fecundidad en el país, situación que se ve confirmada en la tendencia del número de hijos que reportan las familias de este estudio.

Si bien, en la actualidad el número de integrantes de las familias se ha visto reducido cuantiosamente, es importante mencionar que dicho descenso establece una estrecha relación con la edad en la que deciden llevar a cabo el matrimonio las actuales parejas, edad que cada día parecer ser mucho más tardía.

Recordemos que los bisabuelos de los alumnos aquí enunciados llegaron al matrimonio entre los catorce y dieciocho años, por su parte, los abuelos llevaron a cabo la elección entre los dieciocho y veintidós años, mientras que los padres prolongaron un poco más la edad de matrimonio posponiéndolo hasta después de los veinte años. Incluso en algunas familias como la de Fernanda o Yesenia se

reportan dos tíos solteros que sobrepasan los treinta años de edad, una realidad que parece tener cierta preferencia en algunas de las grandes ciudades del país, al querer posponer aún más la edad del matrimonio. Al respecto, Méndez y Mercado señalan, que es precisamente en las sociedades agrarias donde se reporta la práctica matrimonial prematura, en promedio a los dieciséis años de edad.

Al igual que los cambios sufridos en las tasas de fecundidad, en años recientes ha existido una notoria transformación en la estructura familiar y su respectiva condición marital. Justamente, los altos índices de separación y divorcio han contribuido a la conformación de un número cada vez mayor de familias cuyo jefe de familia es la madre, es decir, los llamados hogares monoparentales.

Es decir, en estos casos la responsabilidad de proveer de los recursos económicos, los cuidados y atenciones, las oportunidades educativas y la satisfacción de necesidades básicas están a cargo exclusivo de la madre. Recordemos que en las familias estudiadas se llegaron a reportar algunos casos en los que la madre representaba el único sostén familiar, y casos como el de Gabriela y Viviana pusieron en evidencia la difícil situación que han vivido las familias en las que la responsabilidad queda a cargo de una sola persona.

De este modo, es posible observar una mayor incidencia de madres solteras, las cuales asumen la responsabilidad de criar, educar y mantener por sí mismas a sus hijos. En estos casos, el apoyo que puede ofrecer la familia o la seguridad social resulta fundamental, ya sea la abuela o la tía que ayuda a cuidar a los hijos, o la casa hogar y guarderías en las que los hijos pueden recibir las atenciones que difícilmente pueden otorgarles las madres, por el hecho de ocupar la mayor parte de su tiempo buscando los medios para satisfacer las necesidades económicas indispensables.

Según información del CONAPO (2001), en los últimos años ha existido “un importante aumento en la ruptura de las uniones: aun cuando se trata de una proporción relativamente pequeña de la población, es importante señalar que en la última década se duplicó el porcentaje de personas separadas, que pasó de 2.0 por ciento en 1990 a 4.1 por ciento en el año 2000” [CONAPO 2001:224].

Esta situación también fue una constante en las familias estudiadas. Debe recordarse que al principio de este documento fue señalado que uno de los motivos que causaba cierta preocupación por parte de los alumnos, era tener que hablar de su vida familiar en cuanto a aquellas situaciones que resultaban dolorosas para ellos, como el caso del divorcio de sus padres.

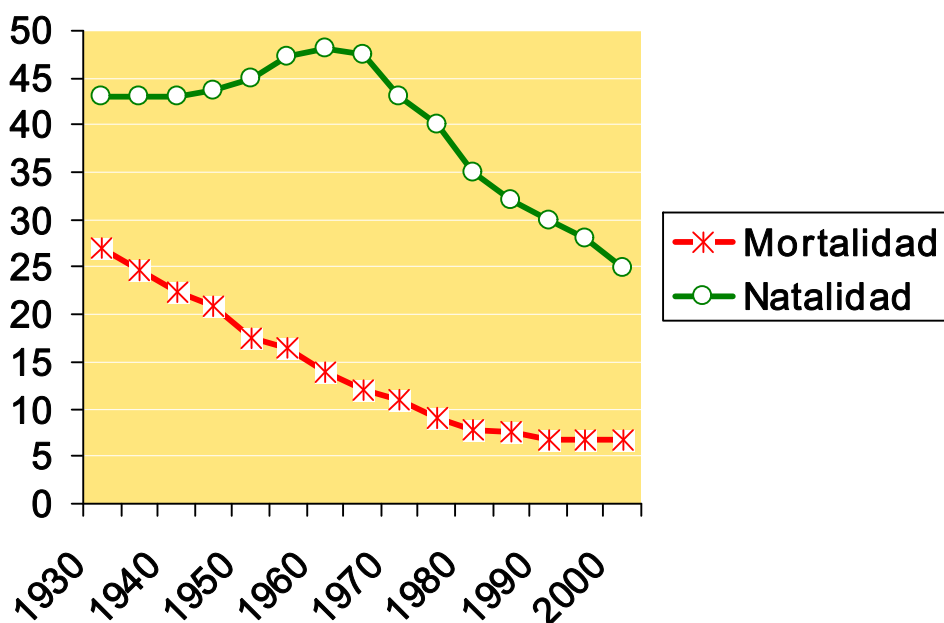
Así, alumnos como Oscar y Toño, al momento de realizar la investigación estaban pasando por la dolorosa ruptura del matrimonio de sus padres. Si bien, esta investigación no está enfocada en analizar las causas y condiciones que circunscriben un divorcio, es importante hacer mención que este fenómeno no es un asunto fortuito, sino por el contrario arroja información importante de una realidad social que se vive en un lugar y momento determinado.

Otro de los factores que con el paso del tiempo han contribuido a la transformación de la composición familiar, son los índices de mortalidad que a través del tiempo se han visto modificados notablemente.

Precisamente, en la siguiente tabla se muestran gráficamente las tendencias de natalidad y mortalidad en el país en los últimos setenta años.

TASAS DE NATALIDAD Y MORTALIDAD, 1930-2001

Fuente: CONAPO 2001:15



Es posible observar una notoria disminución de los niveles de natalidad a partir de los años setenta, periodo que como ya se ha dicho al principio de este apartado, se caracteriza por ser el parte aguas de una constante y rápida disminución natal en los últimos treinta años.

No obstante el asunto que ahora interesa abordar es el que compete a la sugerente disminución de índices de mortalidad que desde los años treinta sucedió en nuestro país. Logrando mantener una baja constante desde los años ochenta a principios del siglo XXI.

Si recurrimos a los testimonios de las familias reportadas en este estudio, podemos confirmar tales datos, ya que los bisabuelos y abuelos vivieron de cerca la pérdida temprana de algún hijo. Lo anterior se fundamentaba mayoritariamente en causas que tenían que ver con la poca atención médica recibida durante el embarazo o los primeros años de vida.

Un ejemplo de los altos niveles de mortandad se puede observar con los bisabuelos de Gaby, quienes se casaron a los catorce años de edad y tuvieron un total de quince hijos de los cuales fallecieron cinco. Por su parte, la bisabuela de Fernanda tuvo 16 hijos y cuatro de ellos murieron. Por el lado de los abuelos la misma situación también se hizo presente, muestra de ello es que los abuelos de Alicia también vivieron la muerte temprana de dos de sus hijos, y los abuelos de Tahiri vivieron la experiencia de perder a su primer hijo después de los primeros diez días de nacido.

A decir del Consejo Nacional de Población, para la década de los años treinta, 178 de cada 1 000 recién nacidos moría antes de cumplir su primer año de vida. Afortunadamente, para el año 2001 únicamente 24 recién nacidos de cada 1 000 moría antes de su primer aniversario. “Significa que, de cada cien defunciones infantiles, que tendrían lugar de prevalecer la mortalidad de 1930, se evitan 87” [CONAPO 2001:26].

No obstante, a pesar de tales reducciones, existen notables diferencias en cuanto a la mortalidad infantil en relación con el lugar de residencia del cual se trate, ya que es el ámbito rural el que actualmente continúa requiriendo de mayor atención.

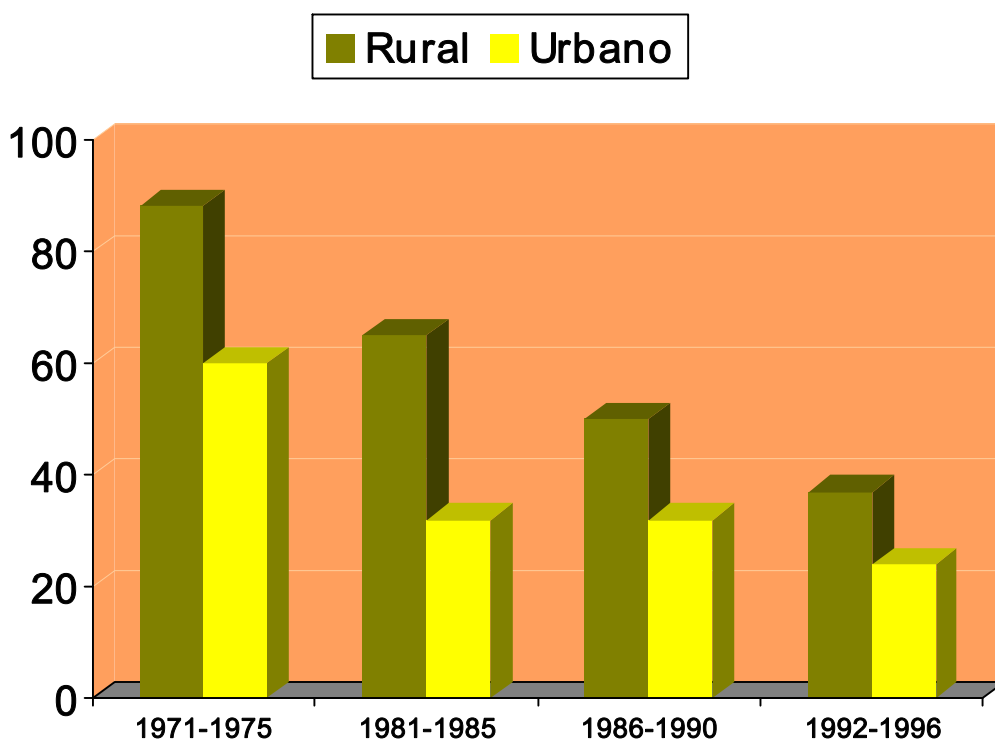
De las familias anteriormente mencionadas, su lugar de residencia se encontraba en el estado de Puebla, San Miguel Xicalco, San Andrés Totoltepec, lugares en los que predominaban las características de ámbitos rurales, con un pequeño centro de atención médica.

Precisamente:

La mayor cobertura geográfica de los servicios de salud y su mayor penetración en los distintos grupos sociales, así como la mayor aceptación de la práctica de la medicina preventiva, se refleja en una importante reducción en el riesgo de morir y ganancias en la esperanza de vida por causas evitables a bajo costo [...] No obstante estos logros, persisten grandes rezagos y desigualdades por regiones, grupos sociales o étnicos, lo que subraya la necesidad de continuar intensificando los esfuerzos en la materia” [CONAPO 2001:27].

A continuación vemos una gráfica que expresa claramente los niveles de mortandad infantil, en relación con el lugar de residencia en un periodo que abarca veinticinco años.

Defunciones por mil nacidos



Tasas de mortalidad infantil según lugar de residencia, 1971-1996
FUENTE: CONAPO 2001:26

Si bien, la información no arroja datos específicos sobre regiones o estados de la república determinados, al menos, permite esclarecer las diferencias basadas en contextos descritos por el CONAPO como rurales y/o urbanos. Me parece que este es un elemento suficiente para acceder a las primeras interpretaciones de los diferentes testimonios narrados por las familias anteriormente expuestas.

De este modo, podemos concluir que a la par de los factores de tipo geográfico, existen otros que también marcan la diferencia en cuanto a los niveles de mortandad en nuestro país. Algunos de ellos son los bajos niveles de escolaridad por parte de la madre, la fecundidad a temprana o tardía edad, periodos cortos de gestación entre un hijo y otro, etcétera.

Sin duda, la inclusión de las historias familiares en las tendencias demográficas estructurales puede motivar interesantes actividades de aprendizaje que repercutan en el manejo significativo del conocimiento histórico por los alumnos. A partir de ello podrán manejar algunas de las nociones temporales, geográficas, espaciales y éticas que constituyen este conocimiento, además de acceder a la comprensión de que la historia es construida a través de factores multicausales, vinculados los unos con los otros. Además, los alumnos aprenderán que a partir de un simple dato, como el número de hijos por familia, pueden extraerse conclusiones sociales e históricas de carácter estructural.

6.1.4 Dimensión educativa y sus alcances sociales.

Es sabido que después de la Revolución Mexicana surgió la necesidad de ofrecer a la nación una educación pública en la que se fincaron grandes expectativas. Fue con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, cuando pareció posible cristalizar esos esfuerzos.

Precisamente, nuestro actual sistema educativo es y ha sido producto de su historicidad específica, proceso que sin duda se ha caracterizado por diversas etapas según algunos especialistas.⁷⁵

En cada una de estas etapas se cimientan las bases de un modelo educativo de nación, en las que se harán visibles sus más claros propósitos a seguir.

De este modo, han existido etapas a las cuales se le ha dado un mayor auge a la educación rural. Tal es el caso del proyecto Vasconcelista, el cual, a decir de Espinosa Carbajal [2002], abarcó diversos momentos: la escuela rural, las misiones culturales, los centros culturales, las casas del pueblo y la educación socialista, prevaleciendo de manera general, lo que conocemos como escuela de la acción.

En particular, el proyecto socialista que en palabras de Olivera Campirán (2002) tuvo sus antecedentes más remotos en las ideas del marxismo-leninismo buscó relacionar la educación con la reforma agraria, la industrialización del país, los derechos laborales y otras reformas sociales que beneficiaran al gran sector de la población marginada; de ahí la creación del Instituto Politécnico Nacional.

Este proyecto buscó preparar a los jóvenes para responder a las demandas de la industrialización.

Tal como señala María de los Ángeles Rodríguez (2002), la historia de la Educación Técnica tiene uno de sus momentos claves con la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1936, situación que estaba prevista en el Plan de gobierno del general Lázaro Cárdenas.

El aspecto más importante que maneja el proyecto del Politécnico es la constitución de toda una estructura académica en niveles, que cubre tres áreas

⁷⁵ Al menos en lo que respecta al siglo XX es necesario considerar las siguientes etapas:

1. El proyecto Vasconcelista (1921), adicionado por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución;
2. El proyecto socialista, (1934-1946)
3. El proyecto tecnológico, orientado a la industrialización, puesto en marcha desde Calles y Cárdenas por influencia de Moisés Sáenz (1928);
4. El proyecto de “unidad nacional” (1934-1958), y
5. El proyecto modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta. Clasificación sugerida por [Latapí 1998:22]

fundamentales del conocimiento en el campo de las tecnologías: ciencias físico matemáticas; ciencias biológicas; y ciencias sociales y administrativas.

A decir de Maricela Olivera Campirán (2002), el denominado proyecto de Unidad Nacional se consolidó más tarde, durante los gobiernos de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines, ya bajo la dinámica de la industrialización del país y del incremento progresivo de la población urbana. Este fenómeno, propició que se abandonara gradualmente la educación rural, concentrándose los esfuerzos en la educación para la vida citadina.

Finalmente, surge el proyecto modernizador que se identifica con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Como señala Olivera Campirán (2002), los gobiernos, federal y estatales, se comprometieron a transformar el sistema de educación básica, con el fin de asegurar a los niños y jóvenes una educación de calidad, equitativa y pertinente que los formara como ciudadanos de una comunidad democrática, y les proporcionara los conocimientos básicos para su ingreso a la vida productiva y social y para, en general, propiciar mejores niveles de vida.

En conclusión, la idea del progreso a través de la educación, independientemente de una postura pertinente o no, no logró tocar todos los rincones del país, es decir, aquellos pequeños poblados y rancherías. Por el contrario, esta política educativa se aglutinó en gran medida en las más importantes ciudades del país y, por mucho tiempo, la mayor parte de la población se vio obligada a conformarse con una escasa y deficiente educación. Es por esto que los niveles de analfabetismo eran bastante elevados.

En el marco de esta breve historia, la cobertura educativa se modificó en un periodo que abarca de principios del siglo XX a la década de 1990.

A continuación se verá un cuadro que logra sintetizar las fluctuaciones en los porcentajes de la población analfabeta de acuerdo a cada entidad federativa. Dicha información permitirá estructurar los cambios en los niveles de escolaridad reportados por las familias que colaboraron en este estudio.

Porcentajes de población analfabeta a nivel nacional⁷⁶

ENTIDAD	1900	1930	1960	1990
Distrito Federal	50.5 %	24.9 %	13.1 %	4.1 %
B. California	58.8 %	22.7 %	12.9 %	4.9 %
B. Calif. Sur	-	31.8 %	5.8 %	5.8 %
Sonora	63.3 %	41.3 %	18.6 %	5.9 %
Coahuila	65.8 %	45.5 %	14.5 %	5.6 %
Nuevo León	66.7 %	39.6 %	16.3 %	4.8 %
Colima	67.5 %	46.9 %	25.2 %	9.4 %
Tamaulipas	67.7 %	42.0 %	18.6 %	7.0 %
Chihuahua	68.6 %	41.4 %	19.8 %	6.3 %
Jalisco	71.8 %	56.9 %	29.7 %	9.1 %
Quintana Roo	-	48.6 %	30.8 %	12.6 %
Morelos	73.9 %	63.2 %	35.6 %	12.0 %
Campeche	75.2 %	56.1 %	28.5 %	15.6 %
S. L. P.	75.3 %	69.6 %	42.3 %	15.1 %
Nayarit	77.1 %	57.8 %	29.1 %	11.7 %
Yucatán	77.2 %	51.5 %	30.2 %	16.0 %
Hidalgo	78.3 %	73.5 %	52.6 %	20.9 %
Durango	78.5 %	56.3 %	19.1 %	7.1 %
Aguascalientes	78.6 %	52.9 %	21.7 %	7.2 %
Zacatecas	79.0 %	60.9 %	30.8 %	10.0 %
Tabasco	79.1 %	67.3 %	32.4 %	12.9 %
Puebla	79.1 %	70.1 %	46.0 %	19.4 %
Veracruz	79.3 %	67.5 %	41.1 %	16.8 %
Tlaxcala	79.9 %	61.8 %	35.4 %	11.2 %
Edo. Méx.	81.0 %	71.1 %	39.5 %	9.2 %
Michoacán	82.3 %	69.8 %	44.0 %	17.6 %
Sinaloa	82.6 %	58.0 %	29.3 %	10.1 %
Querétaro	83.6 %	77.3 %	53.3 %	15.6 %
Guanajuato	83.7 %	72.5 %	44.4 %	16.8 %
Chiapas	86.9 %	79.0 %	56.4 %	30.4 %
Oaxaca	88.9 %	79.8 %	56.5 %	27.7 %
Guerrero	91.1 %	82.0 %	59.3 %	24.0 %

A partir de la inclusión de las historias familiares en este y otros cuadros es posible situar a los distintos cortes generacionales en la notable disminución del

⁷⁶ Cuadro elaborado a partir de los datos estadísticos recuperados por Jorge Papua (1998).

analfabetismo que predominaba a principios del siglo XX, no obstante los alumnos pueden percatarse de que sigue existiendo una gran desigualdad educativa entre las distintas entidades federativas.

¿Por qué migraron las familias al Distrito Federal? En este cuadro podemos identificar al Distrito Federal como el lugar privilegiado en cuanto a cobertura educativa se refiere y explicar con ello a los alumnos uno de los motivos principales de la migración del campo a la ciudad. Esto, sobre todo, cuando los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Puebla, Michoacán, Guanajuato, Veracruz, Yucatán, Campeche y San Luis Potosí siguen presentando para el año de 1990, porcentajes de analfabetismo entre el 15 y 30 % del total de su población.

Dicha situación pone al descubierto las condiciones de rezago educativo y de concentración de los servicios educativos que en la actualidad siguen predominando en algunas regiones del país pero, sobre todo, permite una aproximación crítica al conocimiento histórico.

Además de la concentración de los servicios y el rezago educativo, los alumnos podrían preguntarse: ¿por qué fueron aumentando las oportunidades de estudiar?, ¿siempre la educación “elemental”, “primaria” o “básica” abarcó los mismos años de estudio? y ¿los hombres y las mujeres tenían las mismas oportunidades de estudiar?

Al respecto, recordemos cómo los alumnos narran que sus bisabuelos no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, en primer lugar porque tenían que ayudar a sus padres en las actividades del campo, o bien porque debían apoyar las tareas del hogar. Otro inconveniente fue el hecho de que para entonces existían muy pocas escuelas y que, para poder estudiar tenían que recorrer largas horas de camino, ya que la cobertura escolar no lograba abarcar todos los rincones del país.

Fue hasta la generación de los abuelos cuando las oportunidades educativas se vieron incrementadas, al menos en algunos lugares de mayor cercanía a la ciudad o cabecera municipal. De este modo, la mayoría de los abuelos de mayor edad tuvieron oportunidad de estudiar al menos los primeros años de educación

primaria, probablemente en una época en que la educación elemental cubría dos o tres años.

Cabe hacer mención que los hombres lograban alcanzar un mayor nivel de escolaridad en comparación con las mujeres ya que en la generación de los abuelos únicamente ellos reportaron haber concluido la primaria, mientras que las mujeres lograron llegar como máximo al tercer grado de primaria. Como única excepción, y como fruto de la educación socialista promovida por el Gral. Lázaro Cárdenas, el abuelo de Zulem logró concluir la carrera de Químico bacteriólogo y Parasitólogo en el Instituto Politécnico Nacional, siendo el más joven de este corte generacional.

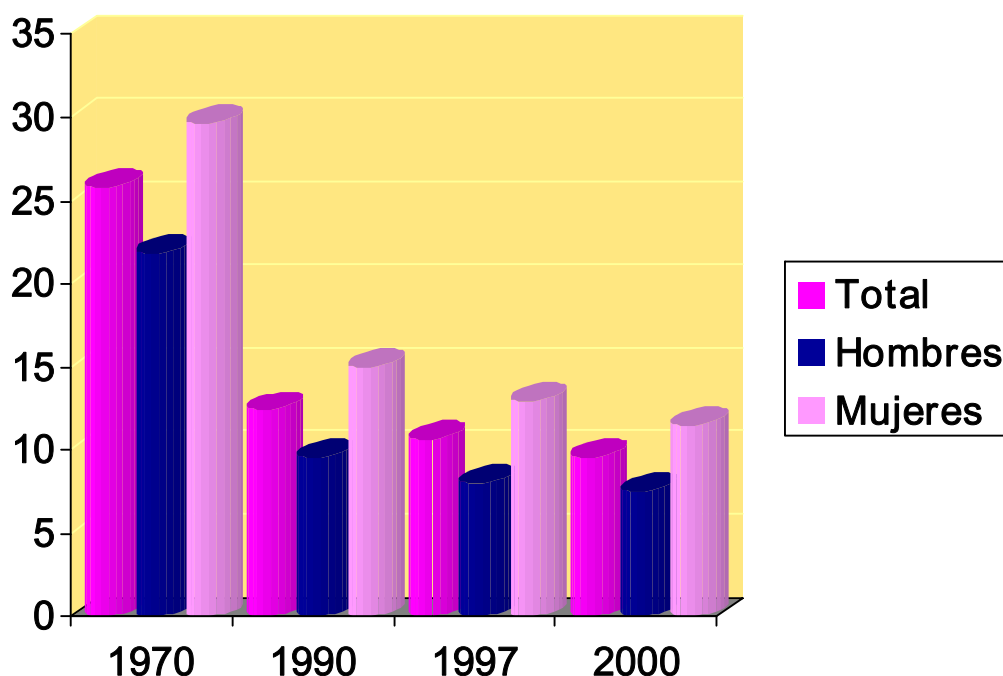
En el caso de los padres, las oportunidades se extendieron a la educación media superior y excepcionalmente al nivel licenciatura. Así, solamente un padre reportó haber concluido una licenciatura, la mayoría estudio sólo hasta secundaria o preparatoria y, excepcionalmente, un padre manifestó haber concluido únicamente los estudios de primaria. Para el caso de las mujeres, una de ellas logró terminar una carrera comercial y el resto concluyó la secundaria o bien, la preparatoria; únicamente en un caso la madre concluyó sus estudios hasta la primaria. Los contrastes entre distintos cohortes generacionales, al interior de las familias, podrían resultar profundamente aleccionadores para los alumnos.

Resulta importante señalar que estos datos que a simple vista pueden parecer muy elementales, bien podrían ser la base para la elaboración de líneas de tiempo comparativas, de las cuáles han abordado especialistas como Mireya Lamonedada (1999).

Tal como señala Lamonedada (1999), “el diseño de las líneas del tiempo y su utilización en el salón de clase son múltiples, con grados de especificidad muy variables; pueden, por ejemplo, ser muy sintéticas o muy analíticas, desde líneas de tiempo biográficas, con datos muy precisos, hasta otras que muestren grandes eras o etapas de larga duración y en términos muy generales” (Lamoneda 1999:58).

Además, sin pretender aquí agotar las muchas posibilidades educativas que se desprenden del uso de las historias familiares para la enseñanza de la historia en la escuela, los datos que manifestaron las familias en cuanto a niveles de escolarización por sexo también pueden ser contrastados con la información estadística que proporcionan las estadísticas a nivel nacional. En la siguiente gráfica se pueden observar las diferencias existentes entre el total de población analfabeta y el sexo de adscripción, en un periodo que abarca de 1970 al año 2000.

Porcentaje de la población analfabeta de 15 años y más por sexo, 1970-2000⁷⁷



Al incluirse las historias familiares en el proceso estructural de escolarización por sexo, los alumnos podrían descubrir no únicamente los altos índices de

⁷⁷ Información tomada en el documento del CONAPO 2001:157

analfabetismo para los años setentas, y su disminución considerable en las tres últimas décadas del siglo XX, sino plantear listas de preguntas e hipótesis acerca de las causas que explican las diferencias educativas históricas entre hombres y mujeres, en atención a las preocupaciones actuales en torno a la equidad educativa.

Como he podido demostrar, la inclusión y la estructuración social de las historias familiares en distintos procesos generales y en gráficas temporales y espaciales podría contribuir al aprendizaje significativo de distintas nociones relacionadas con el conocimiento histórico, además de motivar en los alumnos el interés por realizar un sin fin de investigaciones acerca del pasado y el presente de las familias representadas en un grupo escolar.

Nuevamente el asunto de la temporalidad adquiere una función indispensable en la comprensión de la historia. Tal como dice Pierre Vilar “querer pensar la sociedad, es decir su naturaleza, y pretender disertar sobre ello, exige una continua referencia a las *dimensiones temporales*”[Vilar 1992:21]

Los resultados de este ejercicio de estructuración social indican que el maestro siempre debe considerar las particularidades económicas, políticas y sociales de cada momento histórico -tiempo- y de cada región –espacio-, en atención a lo que arroje la historia particular de cada familia.

CAPÍTULO VII

Integración Curricular de las historias familiares

7.2 Integración curricular

Después de haber analizado cómo los relatos y los testimonios de las familias se pueden estructurar al interior de procesos históricos de amplio alcance y, a la vez, son fuentes estructurantes de una historia social construida cada día por las propias familias, mostraré cómo tales historias pueden integrarse a las demandas formativas de la escuela primaria, a partir del currículum oficial y sus alcances.

Es sabido que una de las acciones del gobierno federal en materia educativa se enfocó a propiciar las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria y que, para ello, fue necesario recurrir a la elaboración de un nuevo Plan y Programas de estudio⁷⁸. En el contexto de la reforma, la Secretaría de Educación Pública consideró indispensable:

“seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo”. [SEP/PyPE 1993:10]

A través de la revisión de las prioridades curriculares es posible identificar que entre los rasgos medulares del Plan y Programas de estudio se otorga especial atención al “dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral”, de tal modo que al menos a los dos primeros años de educación primaria se dedicará un 45 % del

⁷⁸ Todo esto fue resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica suscrito por la Secretaría de la Educación Pública en mayo de 1992.

total del tiempo escolar a su enseñanza, mientras que después del tercer grado el tiempo aproximado será de un 30%. En lo que respecta a la enseñanza de las matemáticas deberá dedicarse una cuarta parte del total de tiempo escolar durante los seis grados de educación primaria.

Por su parte, en relación a las ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica, el tiempo dedicado disminuye considerablemente quedando un total de 3 horas por semana en los primeros dos grados, en comparación con las 9 horas por semana dedicadas a la enseñanza del español. Del mismo modo, del tercero al sexto grado se reduce drásticamente la enseñanza de la historia a un total de 1 hora 30 minutos por semana, en comparación con las 6 horas dedicadas a la asignatura de español. Finalmente, en lo que respecta a la educación física y artística, éstas se verán reducidas a 1 hora por semana en todos los grados.

Como se puede observar, la prioridad de la escuela se centra en contenidos relacionados con la enseñanza del español, seguido de las matemáticas, mientras que para el caso de la enseñanza de la historia, se establece un mínimo de horas por semana que evidencia un importante desequilibrio curricular. Esto llama especialmente la atención debido a que en el Plan y Programas de estudio se indica que:

“al establecer 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”. [SEP /PyPE 1993:91]

Ante tales supuestos, vale la pena identificar las características básicas del currículum formal de la asignatura de historia para cada uno de los seis grados escolares, a fin de conocer el tipo de contenidos y los temas considerados, así como la viable integración curricular que posibilitan las múltiples experiencias reportadas en las historias familiares.

7.2.1 Primer grado: el tiempo personal, el espacio familiar, escolar y comunitario.

Conviene hacer mención de que, para los dos primeros grados de educación primaria, la historia es abordada en la asignatura de Conocimiento del Medio, en la que se estudian las primeras nociones de historia, geografía y educación cívica.

Tal como se indica en el documento Plan y Programas de Estudio (1993):

“En los primeros dos grados, el propósito central es que el alumno adquiera y explore de manera elemental la noción de cambio a través del tiempo, utilizando como referente las transformaciones que han experimentado el propio niño y su familia, las de los objetos inmediatos de uso común y los del entorno cercano en que habita: la ciudad, el barrio o la comunidad. Igualmente, en estos grados se propiciará una primera reflexión sobre los hechos centrales que conforman el pasado común de los mexicanos, mediante narraciones, explicaciones y actividades sencillas, que seguirán la secuencia de las conmemoraciones cívicas que se celebran en la escuela”. [SEP/PyPE 1993:91]

A continuación veremos cuáles son los bloques y temas que se abordan en el libro de texto para el primer grado y su posible integración a partir de una enseñanza apoyada en las historias familiares⁷⁹.

LIBRO INTEGRADO. PRIMER GRADO

TEMAS ABORDADOS EN EL LIBRO DE TEXTO	INTEGRACIÓN DE HISTORIAS FAMILIARES AL CURRÍCULUM
Los alumnos reconocen que tienen su propia historia. Se miran en un espejo y se dibujan. Observan su cuerpo. Identifican buenos hábitos de limpieza y alimentación. Conocen su derecho a la vida y a la protección y se promueve el cuidado a los seres vivos que los rodean.	Los alumnos podrían expresar <i>fragmentos</i> de los siguientes aspectos: Su propia historia de vida, relacionada con el desarrollo corporal y el cuidado personal. (Momento en el que empezó a balbucear, hablar, gatear, caminar, correr, saltar, cuidados que requería de bebé, el baño, tipo de alimentación, hábitos de sueño).

⁷⁹ Considerando que esta investigación se realizó con alumnos de sexto grado de primaria, no es posible incluir un desglose de las nociones y las competencias históricas manejadas a partir de la utilización didáctica de las historias familiares de primero a quinto grado de primaria, o anticipar los descubrimientos que podría arrojar la experimentación de esta propuesta en estos grados escolares. Este ejercicio demuestra, sin embargo, la posibilidad de trabajar con las historias familiares de modo continuo y secuenciado, de un grado a otro, o de manera separada e independiente.

Los alumnos dibujan cómo es su familia y su casa. Reconocen que una casa sirve para reunir a sus integrantes, para la convivencia, el descanso y la protección. Dibujan lo que gustan de hacer en casa. Inventan un cuento acerca de una familia. Conocen su derecho a tener una casa, familia, seguridad, amor y respeto. Conocen su deber a ayudar en las actividades de la casa, a respetar y escuchar a los que lo rodean. Identifican los objetos que existen en una casa y los servicios con los que cuenta. Establecen la diferencia entre el día y la noche y distinguen que el sol nos da calor y luz.

Los alumnos podrían indagar con sus familiares *fragmentos* de la historia de:

La vida de las personas de la familia con las que conviven, sus lugares de origen, formas de vida y actividades.

Las casas habitadas a través del tiempo, el tipo de construcciones, servicios y la aparición de nuevos aparatos electrodomésticos.

Las actividades familiares, los quehaceres domésticos y los modos de convivencia familiar.

La relación que guardaban las familias con el día y la noche, en sus actividades productivas y la llegada de la electricidad.

Los alumnos dibujan el camino a la escuela. Señalan los elementos y personas que componen una escuela, las actividades que se realizan dentro de ella. Dibujan cómo era la escuela en el pasado y reconocen los derechos y deberes en la escuela.

Los alumnos podrían recuperar *fragmentos* de la historia de:

Las instalaciones educativas, servicios básicos y cobertura geográfica vivida por las familias.

La escolarización de las personas de la familia con las que conviven.

Las prácticas y aprendizajes en la escuela y en la casa.

Las normas y sanciones escolares vividos por algunos integrantes de la familia.

Los alumnos señalan el tipo de localidad en la que viven. Describen su localidad y lo que más les agrada de ella. Observan que en cada localidad el trabajo es diferente y se pueden obtener diversos productos y servicios. Dibujan de donde llega el agua a su localidad, cómo llega, a dónde va y cómo se va. Identifican los tres estados del agua.

Los alumnos podrían expresar *fragmentos* de la historia de:

El desarrollo de las personas de la familia en la localidad (trabajo, productos, prácticas agrícolas y servicios).

Los lugares de origen de sus familiares.

El abastecimiento y uso del agua en la localidad y diversos lugares de origen.

Las diversas formas, pasadas y presentes de elaborar productos.

Los alumnos reconocen que personas, plantas y animales son seres vivos que nacen, crecen se reproducen y mueren. Dibujan algunas plantas y animales de su localidad. Identifican que las personas necesitan comer diversos alimentos. Dibujan con qué se puede preparar un taco y se les enseña la preparación de queso casero. Distinguen los productos de origen animal y vegetal a través de algunas ilustraciones. Observan y dibujan las etapas de germinación de un frijol, desde el primer día,

Los alumnos podrían investigar *fragmentos* de la historia de:

La relación de las familias con diversos seres vivos (animales y plantas).

Los cuidados y beneficios de animales y plantas con las que conviven.

Los productos locales y la alimentación de las familias.

Los cuidados y cambios ambientales.

hasta la sexta semana. Reconocen que hay animales que nacen del cuerpo de la madre y otros de un huevo. Investigan cómo nacen los animales de su localidad. Imitan los movimientos de algún animal. Dibujan los seres vivos que lo rodean y se indican algunos consejos para proteger el planeta.

Los alumnos identifican a través de ilustraciones algunos oficios propios del campo y la ciudad y la relación comercial entre ambos. Reconocen los cambios sufridos en la localidad. Observan la elaboración de productos y sus usos. Dibujan los productos de la localidad elaborados en casa y los elaborados en talleres o fábricas.

Los niños identifican la diferencia entre el antes (pasado), ahora (presente) y después (futuro). Platican con personas mayores para que les cuenten historias del pasado. A través de ilustraciones (como el nacimiento de un animal y el desarrollo de una planta) observan los cambios surgidos con el paso del tiempo. Identifican las actividades personales realizadas en un día. Reconocen los días que comprenden una semana, el número de días que integran un mes y los meses que integran un año. Dibujan la manera en la que han cambiado con el paso del tiempo. Observan las cuatro estaciones del año.

Los alumnos observan el mapa de México. Determinan el tipo de paisaje que predomina en su localidad. Identifican lo que son las costumbres y escriben a qué juegan, qué comen, cómo es su ropa y qué hacen los domingos. Conocen que en nuestro país se hablan diversas lenguas y hay una diversidad de costumbres y opiniones. Observan cómo nos comunicamos y los medios de comunicación que existen. Reconocen que en nuestro país se llevan a cabo diversas celebraciones: (familiares, religiosas, cívicas, locales).

Los alumnos pueden indagar *fragmentos* de la historia de:

Los oficios en el campo y en la ciudad experimentados por los integrantes de su familia.

La relación entre el campo y la ciudad con respecto a las actividades ocupacionales, productivas y de migración vividas por las familias.

La elaboración de los productos de la localidad en contraste con su elaboración en la ciudad (elaboración de tejidos, muebles, artículos de cerámica, metales, entre otros).

Los alumnos podrían investigar *fragmentos* de:

Las diversas generaciones familiares a las que pertenecen las personas con las que conviven.

Señalar las actividades *personales* diarias en una línea del tiempo semanal, las actividades *personales* semanales en línea del tiempo mensual, las actividades *personales* mensuales en línea del tiempo anual y las actividades *personales* anuales en las cuatro estaciones del año.

Señalar en una línea de tiempo anual, las festividades familiares (nacimientos, bautizos, cumpleaños, fiestas religiosas, entre otras).

Los alumnos podrían:

Señalar en un mapa de la república mexicana la ubicación de la entidad a la que pertenecen ellos y su familia.

Podrían recuperar *fragmentos* de la historia de:

Los juguetes y la vestimenta empleadas por algunos integrantes de sus familias.

Los medios de comunicación y transporte utilizados por la familia a través del tiempo.

El origen de algunas costumbres y celebraciones llevadas a cabo por sus familias.

Las distintas lenguas que se hablan en México, cómo se conservan y desplazan.

En el anterior esquema es posible observar que los temas incluidos en el libro de texto inician con una invitación a que los alumnos reconozcan que cada uno de ellos posee su propia historia, asunto de especial relevancia para la presente propuesta pedagógica ya que ha quedado evidenciado que los alumnos pueden adquirir las nociones básicas con respecto al conocimiento histórico, a partir de la elaboración de su historia personal. No hay que olvidar que la presente propuesta surgió después del análisis y hallazgos obtenidos en la narración de la historia personal de la alumna Tahiri; cuyos resultados están plasmados en la tesis de maestría [Gómez C. 2003].

Considero que con la integración de la historia personal y la historia de algunos integrantes de su familia desde el primer grado de primaria, se partiría del manejo del *tiempo personal* para acceder posteriormente al manejo del *tiempo familiar*, característico del segundo grado.

La integración curricular operaría de manera necesariamente *fragmentada*, en torno a las evidencias, las anécdotas o los relatos aislados inicialmente reconstruidos en las primeras historias personales y familiares.

La recuperación de “fragmentos” de tales historias irá adquiriendo un mayor grado de complejidad a medida que los alumnos accedan al siguiente grado escolar. De este modo, para un alumno de primer grado, resulta suficiente llegar al aula con el conocimiento fragmentario, no acabado, de su historia personal y familiar, ello será el detonador de incursiones complementarias a futuro.

La propuesta pedagógica aquí acuñada, supondría que en los dos últimos bloques del libro de texto, los alumnos podrían ubicar nociones generales de tiempo y espacio, relacionadas con la construcción de pequeñas líneas del tiempo *personales, semanales, mensuales y anuales*, (historia) así como a través de los primeros intentos de *ubicación espacial*, (geografía) de los alumnos y las familias en el mapa de México.

Sin embargo, es importante hacer mención de las contribuciones previas de Mireya Lamonedá, María Eulalia Ribó, Oresta López y Martha Leñero (1999) con respecto a las líneas del tiempo como medio de apoyo para la formación de la temporalidad en los niños y adolescentes.

Al respecto, destaca su propuesta de tres tipos de líneas del tiempo:

La primera hace referencia a que “en los primeros grados de primaria (6,7,8 y 9 años de edad) es importante que la formación de temporalidad descansa en la adquisición de las categorías temporales “sucesión” y “duración” aplicadas a líneas de tiempo que registren el tiempo vivido (personal y familiar) o a la historia local. En esta etapa de su desarrollo, los niños pueden aprender a representar gráficamente medidas temporales que van desde el día hasta el mes y año”. La segunda caracterización de línea del tiempo sugiere que “la incorporación de acontecimientos sin relación directa con la historia familiar se hará gradualmente, a partir de los 10 años de edad, y se ampliarán las medidas temporales a las décadas y el siglo”. Finalmente, la tercera caracterización propone que “alrededor de los 11 años en adelante, las medidas temporales que se registren en las líneas, podrán ampliarse al milenio, la era, antes y después de cristo y podrán situarse periodos y acontecimientos históricos en líneas de tiempo comparativas que incluyan dimensiones personales, familiares locales, nacionales y mundiales, así como aspectos económicos, políticos, culturales, científicos”. (Lamoneda 1999:49)

Tal como fue señalado por Mireya Lamoneda⁸⁰, “las líneas del tiempo son una representación gráfica del tiempo histórico y como tal nos sirve para ordenar visualmente los procesos y eventos de la historia humana”. Y existe un cúmulo de posibilidades en su diseño, tanto como la creatividad humana lo permita, lo importante es que se puedan leer e interpretar.

Coincido en la flexibilidad externada por esta autora en cuanto al diseño de las líneas del tiempo se refiere ya que considero que las líneas del tiempo en la historia no son estáticas, sino dinámicas. De ahí que observo la posibilidad de experimentar con diseños que permitan observar de manera clara esa diversidad en la intensidad, ritmo y simultaneidad que caracteriza al tiempo histórico y no confundir el diseño de línea, con una visión lineal del tiempo.

En cuanto a la forma que puede adquirir la línea del tiempo, ya Luz Elena Galván (1999) sostenía que pueden ser lineales o espirales. Así mismo sugiere que los alumnos podrían también elaborar líneas del tiempo relacionadas con

⁸⁰ En Lamoneda, Mireya. “Elaboración de líneas de tiempo”. Documento inédito elaborado en coordinación con los profesores de historia del Bachillerato del Colegio Madrid.

algún aspecto de la vida cotidiana, ya sean peinados, vestidos, transportes, alimentación entre otros.

Otra observación hecha al contenido incluido en este libro de texto, es que los temas considerados en el currículum oficial buscan también que los alumnos descubran que son parte de una familia, una casa, una localidad, un país y, que por lo mismo tienen ciertos derechos y deberes; objetivo cívico para el cual los *fragmentos* de la historia personal y de las personas de su familia con las que conviven pueden resultar significativos.

Introducir a los alumnos al reconocimiento general del pasado y del presente, sin duda alguna requiere de la comunicación con los adultos cercanos a ellos, los cuales tienen muchas experiencias; experiencias que se convierten en insumos valiosos para el currículum.

Los cambios y los contrastes entre la forma de vida, los modos de convivencia, lugares de origen, actividades ocupacionales, prácticas y aprendizajes en relación con la propia familia y la de los otros compañeros podrían motivar el tratamiento de valores necesarios y vitales para el mundo contemporáneo, integrándose de este modo la historia y el protagonismo activo de las personas comunes al tratamiento de los temas históricos, geográficos y cívicos planteados en esta asignatura.

Es así como se introduciría al alumno a la paulatina toma de conciencia para asumirse como un sujeto con historicidad propia.

Cabe mencionar que algunos de los saltos o vacíos curriculares observados en este grado, emergen en las breves lecciones que aparecen al final de cada bloque, las cuales narran acontecimientos históricos de carácter político, como la invasión de Estados Unidos, la guerra de Independencia, el descubrimiento de América, el inicio de la Revolución Mexicana, la Constitución de 1917, la celebración del día de la bandera, la expropiación petrolera, el natalicio de Benito Juárez, el día del trabajo, la derrota de los franceses en la batalla de Puebla y la fundación de la gran Tenochtitlan. Aunque se caracterizan por ser pequeños fragmentos de cada acontecimiento, en los que se sigue poniendo especial atención en los nombres de los personajes y las fechas en que ocurrieron, un

enfoque que integrara en su tratamiento la mínima *recreación imaginaria* de las experiencias que pudieron tener los niños de la época con respecto a tales acontecimientos podría resultar interesante y formativo para los alumnos de este grado.

La integración de esta información podría situar estos acontecimientos desde lo que niños de otras épocas vivieron como relevante en cada caso. No se trata de hacer una investigación exhaustiva de los hechos, sino propiciar la recreación imaginaria de lo que se pudo vivir en cada caso.

Tales vacíos curriculares, sin duda requieren un análisis de fondo ya que contrastan con el enfoque para la enseñanza de la historia, a la vez que difícilmente permiten, que por sí mismos, esos acontecimientos propicien la adquisición de nociones temporales y espaciales básicas. Mucho menos se apunta hacia la historia de los alumnos y sus familias.

7.2.2 Segundo grado: el tiempo familiar, el espacio escolar, familiar y comunitario.

En el caso de los temas que se trabajan en el segundo grado no existe una substancial variación con respecto a lo que se plantea en el primer grado. Se siguen abordando asuntos que tienen que ver con los propios alumnos, la familia, la escuela, las plantas y animales, la localidad y el país.

No obstante, desde esta propuesta de integración curricular lo que se modificaría es el tránsito de una visión *fragmentaria* del conocimiento histórico personal y familiar a una perspectiva *complementaria* enfocada en agregar información sobre el conocimiento distribuido entre las personas de la familia que conviven cotidianamente con los alumnos. Se puede decir que en este curso predominaría la alusión a una temporalidad familiar.

Es decir, después de haber explorado durante el primer grado las nociones básicas referentes al tiempo personal, considero que en segundo grado, los alumnos estarían en posibilidad de explorar las mismas nociones desde la integración del tiempo familiar.

LIBRO INTEGRADO. SEGUNDO GRADO

TEMAS ABORDADOS EN EL LIBRO DE TEXTO	INTEGRACIÓN DE HISTORIAS FAMILIARES AL CURRÍCULUM
<p>En este bloque, los alumnos platican con sus compañeros acerca de los cambios sucedidos en la escuela durante el periodo vacacional. Dibujan el camino que recorren diariamente de su casa a la escuela. Escriben su domicilio y nombre de la escuela. Observan la ilustración de un plano y sus componentes. Identifican los cuatro puntos cardinales. Elaboran un plano de la escuela. Participan en la presentación de una función de títeres, como ejemplo de lo que se puede hacer en equipo. A través de la observación del salón de clase realizan una actividad en equipo para mejorar sus instalaciones. Por medio de un juego, los alumnos identifican la importancia de las reglas. Proponen reglas de convivencia en el salón de clase y elaboran su propio reglamento grupal. Identifican las zonas de posible riesgo en la escuela a fin de proponer medidas de seguridad. Platican con el comité de seguridad de la escuela sobre las medidas empleadas en la escuela. Identifican qué es un simulacro y para qué sirve. Dibujan un plano de la escuela e inspeccionan el camino de desalojo en caso de una emergencia.</p>	<p>Los alumnos pueden acceder a un nivel de <i>complementariedad</i> acerca de la historia de:</p> <p>Las transformaciones vividas por su familia en función del tipo de escuela a la cual asistieron (instalaciones, apoyos didácticos, mobiliario, actividades y aprendizajes).</p> <p>La cobertura geográfica educativa, alternativas de desplazamiento, distancias y características del camino que diariamente tenían que recorrer sus familiares para poder llegar a la escuela.</p> <p>Las reglas y sanciones escolares vivenciadas por las familias.</p> <p>Las transformaciones en los niveles de escolaridad alcanzados por los integrantes de distintas generaciones de la familia.</p>
<p>Los alumnos platican cómo es su familia y quiénes viven en su casa. En el esquema de un árbol genealógico dibujan la cara de cada uno de sus integrantes y escriben su respectiva edad, (incluye abuelos maternos y paternos, tíos, madre y padre). Investigan si tienen algún familiar que viva en lugares lejanos y a qué se dedica. Se indica a los alumnos que pueden conocer la historia de su familia mediante preguntas a sus familiares, fotos u objetos de su pertenencia. Escriben la historia de su familia después de investigar de dónde vinieron sus familiares, cuáles eran sus oficios, qué lenguas hablaban, cómo viajaban, qué comían y qué festejaban. Descubren semejanzas y diferencias entre las familias. Dibujan el plano de su casa. Escriben sus necesidades y platican con sus compañeros cómo pueden satisfacerlas (por ejemplo: alimentación, vestido, habitación, etc.). Platican cómo es su familia, quién prepara la comida, quién lava los trastes. Platican lo que es la colaboración con las personas que viven en su casa. Preguntan a sus familiares acerca de qué aparatos usan en su trabajo e identifican los aparatos que utilizan en su casa. Preguntan a un</p>	<p>Los alumnos podrían complementar la historia de:</p> <p>Los orígenes de su familia y los integrantes que la componen.</p> <p>La migración en la familia, sus causas y consecuencias.</p> <p>Las actividades ocupacionales en la familia.</p> <p>Las tradiciones y celebraciones realizadas por las familias.</p> <p>El tipo de viviendas, construcciones y servicios con que han contado las familias.</p> <p>Las actividades realizadas por cada integrante de las familias, según el género y la edad.</p>

familiar acerca de sus costumbres y las que ha perdido. Recorren su casa e identifican las zonas de riesgo y proponen soluciones.

Los alumnos tocan su cuerpo para identificar sus huesos y músculos. Señalan qué enfermedades han tenido, qué sienten al estar enfermos y porqué creen que se han enfermado. Distinguen tres grupos alimenticios como parte de una alimentación balanceada. Reconocen que una de las causas de las enfermedades son los microbios y que una manera de conservar la salud es una buena higiene. Se percatan que cada uno de ellos tiene su propia historia y registran e ilustran un momento o fecha importante de su historia personal.

Los alumnos identifican lo que es una localidad y sus diferentes tipos (ranchería, pueblo, barrio o colonia). Escriben el nombre de su localidad e indagan con algunos adultos la historia de su localidad. En equipos elaboran el plano de su localidad y los comparan con otros equipos. Dibujan aspectos naturales y culturales de su localidad. Dibujan los símbolos que existen en su localidad y comentan lo que representan. Identifican a algunas personas que viven en la comunidad y las actividades a las que se dedican. Reconocen que en las localidades existen cosas que cambian o permanecen y forman la historia de la localidad. Platican con personas mayores de la localidad y preguntan acerca de cómo era el paisaje veinte años atrás, cómo eran los caminos, los transportes, leyendas, fiestas y forma de celebrarlas. Identifican que los objetos cuentan historias y construyen un pequeño museo escolar. Dialogan acerca de los derechos y deberes en su localidad. Platican con sus abuelos acerca de cómo jugaban cuando eran niños. Llevan al salón de clase un juguete y platican su historia. Identifican que en el trabajo se pueden aprovechar los recursos de la naturaleza. Señalan los oficios y profesiones que se llevan a cabo en su localidad. Distinguen los productos elaborados en su localidad y los que provienen de otros lugares. Distinguen los servicios con que cuenta la comunidad. Hacen un recorrido por un taller o fábrica, observan el proceso de elaboración de productos. Reconocen la importancia de la prevención de accidentes en el trabajo y áreas de recreo. Identifican el clima de su localidad y lo relacionan con el tipo de plantas y animales existentes, la forma de vestir de las personas y

Los alumnos podrían complementar la historia de:

El propio desarrollo corporal y la actividad física.

Las enfermedades que se han experimentado en las familias a través del tiempo.

Los cambios en los hábitos alimenticios vivenciados en las familias.

Los hábitos de higiene vividos en las familias.

La cobertura de atención médica para las familias a través del tiempo.

Los alumnos podrían complementar la historia de:

Los orígenes de la localidad.

Los cambios en las tradiciones y celebraciones de la localidad.

Las transformaciones geográficas de la localidad.

Las actividades ocupacionales realizadas en la localidad.

La introducción de transportes y servicios de comunicación en la localidad.

Las diversiones y juegos en la localidad.

Las profesiones necesarias en la localidad.

Los productos elaborados en la localidad y las formas de elaborarlos.

La introducción de servicios a la localidad (luz, drenaje, agua, escuelas, hospitales).

El desarrollo de la industria en la localidad.

Los cambios climáticos de la localidad.

Los cambios en la forma de vestir en la localidad.

Las nuevas medidas para cuidar el ambiente y sus recursos.

El aprovechamiento de recursos naturales de la localidad.

la forma de construir las casas. Identifican que en el ambiente las cosas también cambian y proponen formas para cuidarlo (el tratamiento de la basura, limpieza del aire, cuidado del agua). Distinguen los cambios del agua en sus tres estados.

Los alumnos experimentan con algunas semillas el crecimiento de una planta. Observan las plantas y los animales que viven en su localidad, los dibujan e identifican sus diferencias. Diferencian a los seres vivos acuáticos y terrestres y observan sus características. Distinguen los animales vivíparos y ovíparos y dibujan a algunos de los que conocen. Preguntan o investigan sobre el tipo de alimentos que consumen los animales. A través de los alimentos que consumen las personas dibujan aquellos que son naturales, procesados o industrializados. Indagan si en su localidad existe algún animal en peligro de extinción.

Los alumnos entrevistan a alguna persona que haya trabajado en el campo y/o en la ciudad. Escriben si su localidad es rural o urbana, las formas de acceso, los servicios más importantes, sus productos, sus riquezas y las cosas que cambiarían de ella. Dialogan con sus compañeros acerca del intercambio comercial que realiza su localidad con otras localidades. Identifican los medios de transporte que existen en su localidad, y las maneras de comunicarse entre sus habitantes. Entrevistan a algunos adultos e investigan acerca de las localidades vecinas.

Los alumnos investigan acerca de cómo se representa el sol en diferentes lugares y escriben unas palabras acerca de él. Piensan en algunas comparaciones entre el sol, la Tierra y la luna. Piensan en cómo son las noches en su localidad, qué hace la gente, qué pasa con plantas y animales. Dibujan un paisaje del país. Reconocen las diversas fuentes de energía y señalan las fuentes de energía que ellos conocen. Identifican los aparatos y máquinas que existen en la casa, escuela y localidad y el tipo de energía que utilizan. Se indica a los alumnos para qué sirve un reloj. Dibujan las acciones que hacen cada día de la semana. Señalan en qué mes nacieron ellos, sus compañeros y maestra. Elaboran un calendario en el que marcan los cumpleaños de cada

Los alumnos podrían complementar la historia de:

El desarrollo de la vegetación y fauna de la localidad experimentada por las familias.

El aprovechamiento de los productos vegetales en la vida local y familiar.

El aprovechamiento de los productos animales en la vida local y familiar.

El procesamiento e industrialización de los alimentos en el contexto local y familiar.

Los alumnos podrían complementar la historia de:

Los cambios entre el campo y la ciudad vivenciados por los integrantes de familias.

Las ocupaciones en el campo y en la ciudad vividos por las familias.

Los servicios necesarios en el campo y la ciudad experimentados por las familias.

Las relaciones comerciales entre el campo y la ciudad.

La introducción de medios de comunicación y transporte en el campo y la ciudad utilizados por las familias.

Los alumnos podrían complementar la historia de:

La relación del ciclo de salida y puesta del sol con las actividades productivas, ocupacionales, familiares y locales vividas a través del tiempo por algunos integrantes de las familias.

La relación de las familias con las diversas fuentes de energía utilizadas al paso del tiempo.

La introducción de aparatos electrodomésticos en el hogar.

Los alumnos podrían registrar en líneas temporales:

El desarrollo de las actividades *familiares*,

<p>compañero de clase y sus respectivos periodos vacacionales. Elaboran un calendario ilustrado en el que plasman las fechas personales de importancia. A través de la lectura de para qué sirven los años, se indica al alumno escribir tres acontecimientos importantes ocurridos el año anterior y un deseo para el siguiente año.</p>	<p>diarias, semanales, mensuales y anuales. Las festividades familiares, de amistades o compañeros de clase (nacimientos, bautizos, cumpleaños, fiestas religiosas, entre otras).</p>
<p>Los alumnos observan el mapa de México y ubican la entidad en la que viven y cuentan las entidades del país. En un mapa de su entidad localizan el municipio o delegación donde viven. En un mapa de la república mexicana señalan las costas, los países vecinos, los diferentes puntos cardinales. Dibujan cómo es el paisaje de su localidad. Identifican objetos que se producen y venden en su localidad, productos que se compran a otras localidades y productos que conocen sólo en fotografías. En breves líneas se explica a los alumnos que México es un país diverso y rico en paisajes, opiniones, juegos, fiestas. Conocen los derechos de los mexicanos según la Constitución Mexicana (libertad para pensar, libertad para expresarse, libertad para viajar, libertad para reunirse). Conocen los derechos de los niños (recibir, amor, cuidado, educación, alimento, derecho a ser escuchados con respeto, derecho a la seguridad). Escriben cómo celebran el día de muertos, las posadas, fin de año, la Independencia de México y la Revolución mexicana. Escriben qué sienten al escuchar el Himno nacional y qué piensan al ver ondear la bandera.</p>	<p>Los alumnos podrían señalar en diversos mapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> La entidad a la que pertenecen los alumnos y su familia y el tipo de región natural que predomina. La localidad a la cual pertenecen los alumnos y su familia. Los lugares de origen de las personas de la familia con las que conviven. <p>Los alumnos podrían complementar la historia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los artículos y productos que se elaboran y comercializan en su localidad. La historia de los orígenes, celebraciones y tradiciones de alguna localidad distinta a la suya. Las celebraciones locales, cívicas y religiosas realizadas en la familia.

Tal como se ha podido observar, al empezar el estudio de las lecciones del segundo grado se pone especial énfasis en que al pasar el tiempo ocurren una serie de cambios que son importantes de reconocer.

El tema de la familia recibe un giro importante ya que después de hablar de las características de una familia e identificar lo que es un árbol genealógico se sugiere a los alumnos realizar algunas actividades en las que indaguen acerca de su “historia familiar”. De este modo, se introduce a los alumnos a la idea de que cada familia posee experiencias y acontecimientos que le dan forma a su historia. Y que esa historia puede conocerse a través de preguntas hechas a los familiares, a través de fotografías y objetos antiguos.

En el libro de texto se plantean algunas interrogantes como: ¿de dónde vinieron sus familiares?, ¿cuáles eran sus oficios?, ¿qué lenguas hablaban?, ¿cómo viajaban?, ¿qué comían? Y ¿qué festejaban?

A partir de ello, se solicita a los alumnos “escribir la historia de su familia”. Se puede decir que es en este grado escolar donde se le asigna, por primera ocasión, especial importancia a la recuperación y reconocimiento de la historia familiar, de hecho la actividad sugiere que después de escribir esa historia se reúnan con los compañeros para comentar las semejanzas y diferencias de sus historias.

En este mismo tema, aparecen lecciones en las que se señala que cada familia y la forma en que viven son diferentes. Todo esto depende de varios factores, como el lugar en el que viven, las actividades que realizan, el tipo de alimentación, las costumbres y celebraciones que llevan a cabo.

Precisamente, otra de las actividades sugeridas en el libro de texto es entrevistar a algún familiar y preguntarle acerca de las costumbres, ¿cuáles conserva aún?, ¿cuáles ha perdido? y ¿cuáles son sus nuevas costumbres? Aunque es una actividad muy breve también se sugiere compartir los resultados con el resto de sus compañeros de clase.

Otro momento didáctico importante es cuando se solicita que los alumnos registren e ilustren un momento o fecha importante de su historia personal. De este modo se promueve la idea de que la historia puede registrarse a través de la escritura, puede ser dicha en palabras, con dibujos, fotografías y objetos.

Aquí se pone en evidencia la diversificación de fuentes históricas posibles de ser rastreadas. Un asunto del cual se ha hablado en otros momentos de esta tesis y la de maestría⁸¹.

La cuestión espacial nuevamente se encamina a su relación con el ámbito escolar, familiar y comunitario, de tal modo que se incita a los alumnos a llevar a

⁸¹ Así mismo, han sido numerosos especialistas quienes han propuesto valiosas recomendaciones didácticas para fortalecer las clases de historia. Precisamente, entre las recomendaciones didácticas que sugiere Lamóneda (1999), destacan “las líneas del tiempo (mural e individual), mapas históricos, maquetas, fichas de investigación, uso de biblioteca y hemeroteca, conferencia escolar, comentario de textos, materiales audiovisuales, materiales gráficos, esquemas y diagramas, elaboración de historietas, uso de la prensa escrita, periódico escolar, uso de la televisión, uso del cine, trabajo en equipo, hacer historia viva: visitas a lugares históricos y arqueológicos, a museos y juegos de simulación” (Galván 1999:64).

cabo las primeras elaboraciones de croquis y planos a fin de ubicarse geográficamente.

Indiscutiblemente aparecen un conjunto de temas recurrentes como el tema del cuerpo y sus cuidados. Al respecto, se aprovecha para abordar asuntos como la alimentación, las enfermedades, la higiene y las características generales del cuerpo humano.

El tema de la escuela sigue siendo un factor fundamental ya que es importante que los alumnos reconozcan las normas y acuerdos básicos para la convivencia.

Aproximarse a la localidad resulta otra oportunidad para tratar la historia. Así, a partir del reconocimiento de las diferentes localidades y sus características, (sea una ranchería, un pueblo, un barrio o colonia) se sugiere a los alumnos indagar sobre la historia de su localidad, quienes habitan en ella, cómo ha cambiado y los derechos y deberes de sus habitantes, entre otras cuestiones.

Por otro lado el énfasis en el tema del trabajo, los oficios y las profesiones está en las formas de aprendizaje. De este modo se sugiere que cada una de estas actividades se aprende y realiza de formas diferentes y que por lo tanto sus herramientas, instrumentos de trabajo y lo que se produce será igualmente diverso.

De hecho, tomando en cuenta que los objetos permiten rastrear la historia de un lugar determinado, se solicita que los alumnos lleven al salón de clase objetos que permitan construir el museo del salón.

El cuidado del ambiente, sus cambios, problemáticas y características de los seres vivos que habitan también resulta un tema de especial consideración. No es extraño que se recuperen algunas lecciones que hablan del territorio mexicano, sus características físicas, relieve, clima, ecosistemas, flora y fauna, así como del comercio, su gente, costumbres, derechos, celebraciones y símbolos patrios.

Al igual que en el libro de primer grado, son presentadas al final de cada bloque pequeñas lecciones que narran acontecimientos históricos de relevancia para el país, sobre todo aquellos que tienen que ver con la historia de las batallas. De este modo aparece nuevamente el tema de la defensa de los niños héroes, la lucha de Independencia de México, la llegada de Cristóbal Colón a América, la

Revolución mexicana y sus inicios, la Constitución de 1917, la expropiación petrolera, el natalicio de Benito Juárez, el día del trabajo, la Batalla de Puebla y los símbolos patrios. Asuntos que ya he mencionado como los vacíos o saltos curriculares.

A pesar del tratamiento que se le asigna a cada uno de los bloques y temas de este curso, resulta fundamental considerar la propuesta de integración curricular aquí expuesta, ya que en ella aparecen elementos que complementarían de manera importante el curso de segundo grado. Como fue señalado en un principio, el carácter “fragmentario” que asume la búsqueda de información para el primer grado, adquiere un mayor grado de complejidad con el carácter *complementario* que caracterizaría al segundo grado.

A continuación veamos cuáles son los cambios que se introducen en el libro de tercer grado y su propuesta para abordar la enseñanza de la historia.

7.2.3 Tercer grado: tiempo y espacio local.

DISTRITO FEDERAL. HISTORIA Y GEOGRAFÍA. TERCER GRADO

TEMAS ABORDADOS EN EL LIBRO DE TEXTO	INTEGRACIÓN DE HISTORIAS FAMILIARES AL CURRÍCULUM
<p>Los alumnos estudian temas que ponen énfasis en el medio físico del Distrito Federal (límites geográficos, superficie y número de habitantes). Las características de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. Las formas de relieve del distrito Federal, ríos, arroyos, lagos y presas. El clima como factor determinado por tipo de relieve, vegetación y altitud. Tipo de vegetación en el Distrito Federal y sus áreas naturales protegidas. Tipo de fauna que habita en el Distrito Federal.</p>	<p>Los alumnos podrían profundizar en la historia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los cambios geográficos en la entidad experimentados por las familias. El crecimiento poblacional de la entidad vivido por las familias. La relación de las familias con la forma de relieve, ríos, lagos, presas, arroyos, y manantiales de la entidad. Las características y cambios climáticos de la entidad en la que viven las familias. La relación social, cultural y comercial de las familias con la vegetación y fauna de la entidad.
<p>Los alumnos estudian la forma de calcular el tiempo por los antepasados (observación del sol, luna y estrellas). La aparición del reloj y la forma de medir el tiempo (segundos, minutos, horas).</p>	<p>Los alumnos podrían profundizar en la historia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> La relación de las familias con las diversas

<p>La medición de tiempo por día, semana, mes, año, lustro, década y siglo. Los cambios y permanencias a través del tiempo. Identifican que las personas, las familias y el país tienen su propia historia. Reconocen las formas de conocer la historia, (relatos, objetos, documentos, construcciones, instrumentos de trabajo, códices). Elaboran la línea de tiempo personal.</p>	<p>formas de medición del tiempo (reloj, calendario, estaciones del año).</p> <p>Los alumnos podrían registrar en líneas temporales:</p> <p>El desarrollo de las actividades <i>locales</i> por parte de las familias durante un día, semana, mes y año.</p> <p>Las celebraciones anuales de la entidad vividas por las familias.</p>
<p>Los alumnos estudian la llegada de los primeros pobladores de América y el nomadismo. El poblamiento de la cuenca de México. El desarrollo de la agricultura y la domesticación de animales. El sedentarismo y las nuevas actividades (siembra, intercambio comercial, construcción de viviendas, centros ceremoniales, palacios, formación de ciudades). Las primeras ciudades en la cuenca de México (Teotihuacan, Texcoco, Azcapotzalco, Xico, Zacatenco, Tacuba, Coyoacán, Copilco, Cuicuilco, Xochimilco, Iztapalapa, Culhuacan). Los mexicas y la fundación de México-Tenochtitlan (organización militar, religión, construcciones, escuelas y comercio). Los viajes de expedición a América y la llegada de los españoles a la cuenca de México. La conquista de México-Tenochtitlan.</p>	<p>Los alumnos podrían profundizar en la historia de:</p> <p>Los primeros asentamientos familiares en la entidad.</p> <p>Los lugares de origen y desplazamientos migratorios familiares.</p> <p>La adaptación de las familias en la entidad.</p> <p>La relación de las familias con la agricultura de su entidad.</p> <p>El origen de los centros ceremoniales, zonas arqueológicas, templos o palacios prehispánicos de la entidad conocidas por las familias.</p>
<p>Los alumnos estudian la construcción de la capital de la Nueva España sobre las ruinas de México-Tenochtitlan. Algunas construcciones coloniales. Población de la capital de la Nueva España (oficios, costumbres, transportes, comercio, alimentación, enfermedades, instituciones educativas, celebraciones religiosas y diversiones).</p>	<p>Los alumnos podrían profundizar en la historia de:</p> <p>Las construcciones coloniales de la entidad conocidas por las familias y algunas de sus leyendas.</p> <p>El uso de lenguas indígenas habladas por algunos integrantes de las familias de la entidad.</p> <p>Las formas de vida de grupos indígenas que hayan estado en contacto con las familias de la entidad.</p> <p>La influencia colonial en la alimentación de las familias.</p> <p>La influencia colonial en las técnicas, actividades ocupacionales y/o artesanales de las familias en la entidad.</p>
<p>Los alumnos estudian el descontento de los pobladores de la Nueva España y el levantamiento en armas por la lucha de Independencia. La proclamación de Independencia y la nueva forma de gobierno. La creación del Distrito federal (crecimiento y extensión, forma de administración, tipo de</p>	<p>Los alumnos podrían profundizar en la historia de:</p> <p>Los descontentos sociales vividos por algunos antepasados de las familias en la entidad.</p> <p>Las grandes epidemias y enfermedades</p>

vivienda, ocupaciones, transportación, industria, comercio, servicios y celebraciones). Los problemas políticos en el Distrito Federal y la Ciudad de México (forma de gobierno, invasión norteamericana e invasión francesa). La promulgación de la Constitución de 1857.

vividas por algunos antepasados de las familias. Los conflictos políticos heredados en el pasado a las familias de la entidad.

Los alumnos estudian las características del Distrito Federal en tiempos del Porfiriato (crecimiento poblacional, construcciones y nuevos estilos arquitectónicos, desarrollo industrial, comercio, servicios y transportación). Descontento social (protestas de campesinos y obreros, huelgas y oposición de partidos políticos). Levantamiento en armas e inicio de la Revolución Mexicana. Nuevas elecciones. Combates en la Ciudad de México. Presencia de ejércitos revolucionarios (carrancistas, villistas, zapatistas). Escasez de alimentos. Aparición de enfermedades. Promulgación de la Constitución de 1917 y nuevos derechos para los mexicanos.

Los alumnos podrían profundizar en la historia de:

Las familias en relación al movimiento de la Revolución mexicana vivido en su entidad.
Las familias en relación con movimientos campesinos y/o obreros de la entidad.
La relación de las familias con la defensa de la tierra en su entidad.

Los alumnos estudian la integración del Distrito Federal en doce delegaciones. La economía de la Ciudad de México. El crecimiento de la industria. Construcción de nuevas vías de comunicación. Formas de diversión y entretenimiento. Surgimiento de diferentes medios de comunicación y transporte. Creación de numerosas colonias. Construcción de primeros multifamiliares. Organización del Distrito Federal en dieciséis delegaciones. Surgimiento de diversos movimientos sociales (médicos, maestros, obreros, estudiantes, campesinos y telefonistas). Actividades ocupacionales de sus habitantes. Organización política y administrativa del Distrito Federal. Nuevas demandas de servicios públicos (transporte, educación, salud). Celebraciones cívicas y religiosas). Creación de diversas obras arquitectónicas, lugares de entretenimiento. Diversificación de expresiones artísticas y culturales. Problemáticas de una gran Ciudad (contaminación, inseguridad, desempleo). Reconocimiento de derechos y deberes de los mexicanos.

Los alumnos podrían profundizar en la historia de:

La entidad a la que pertenecen las familias.
El desarrollo industrial de la entidad presenciada por las familias.
Las familias y la introducción de nuevas vías de comunicación y transporte en la entidad.
Las familias y los cambios en las formas de diversión y entretenimiento adoptadas por ellas.
El crecimiento habitacional y poblacional vivido por las familias en la entidad.
Las familias y su relación con los movimientos sociales de la entidad.
Las transformaciones de actividades ocupacionales de las familias en la entidad.
La introducción de servicios públicos en la entidad, experimentados por las familias.
Las fiestas y celebraciones de las familias en su entidad.
Las nuevas problemáticas sociales y ambientales más recientes, vividas por las familias de la entidad.

El propósito del libro: Distrito Federal. Historia y Geografía de tercer grado consiste en que niños y niñas “conozcan la historia y la geografía de la entidad federativa en la cual viven: su pasado y sus tradiciones, sus recursos y sus problemas”, todo esto en un periodo que abarca desde el poblamiento del

continente americano hasta finales del siglo XX, poniendo especial atención en el municipio o la microregión en que residen.

La intención es que en un total de veintiocho lecciones se aborde “una visión de conjunto de la historia y la geografía de la Ciudad de México así como sus transformaciones.

El manejo de las nociones temporal y espacial a las que se alude en este grado emplea como referente la vida de la localidad. De hecho, las actividades didácticas se enfocan en promover la adquisición de dichas nociones.

Tal como se puede observar actividades como entrevistar, narrar, comentar, investigar, enlistar, describir, observar, dibujar, ubicar y ordenar cronológicamente, son consideradas en este libro de texto como un insumo de especial importancia para suscitar el saber histórico de la localidad.

El tratamiento de los temas pone especial atención no sólo en los acontecimientos de carácter político presenciados en la ciudad, sino también se hace alusión a numerosos aspectos que integran la vida cotidiana de sus habitantes, en relación con las transformaciones del espacio geográfico que caracteriza al Distrito Federal.

Por lo tanto, son lecciones en las que se puede observar el estudio del medio físico del Distrito Federal, el cual incluye cuestiones que tienen que ver con el territorio, relieve, montañas, valles, ríos, lagos, canales, clima, vegetación, altitud, estado del tiempo, fauna y áreas naturales, entre otros.

Dichos temas proporcionan una especie de entrada a la manera en la que el ser humano ha contribuido al aprovechamiento y transformación del medio físico a lo largo de la historia.

De esta forma, se introduce al alumno al conocimiento de la medición del tiempo, enfatizando en que tanto los objetos, como personas, animales, paisajes, vestimenta y transportes, entre otros, sufren un proceso de cambio y que por lo tanto, lograr la identificación de cambios y permanencias ayuda a comprender el pasado. Un pasado que es posible conocer a través del estudio de la historia.

Así, en las primeras lecciones del libro de tercer grado se hace notar al alumno que cada persona es poseedora de una historia personal, la cual puede ser

recuperada a través de los diversos testimonios familiares, así como de objetos y documentos diversos. Asunto que da continuidad a la manera en que ha sido presentada la enseñanza de la historia en los libros de conocimiento del medio para el primer y segundo grado.

Se enfatiza en que la familia también posee una historia propia. De este modo, identificar quienes fueron sus antepasados y sus respectivas formas de vida resulta valioso para la comprensión de la historia, según el tratamiento que se le asigna en el libro de tercer grado.

Debido a mi objeto de estudio, llama en especial la atención la importancia que desde el mismo libro de texto se le asigna a la historia personal y familiar de los alumnos. No obstante, a pesar de que se sugiere como actividad elaborar la genealogía familiar y hacer una línea de tiempo personal en la que se plasmen los sucesos más importantes de la vida de los alumnos, no se logra proyectar la forma en que pudieran ser aprovechados estos materiales para la clase de historia, ni profundizar en la riqueza de tales testimonios. Por lo tanto, hasta aquí parece ser un asunto aún no resuelto por la escuela.

Al igual que la familia nuestro país también tiene una historia, y para el libro de texto, este parece ser el motivo idóneo para introducir poco a poco a los alumnos en el conocimiento de la historia del Distrito Federal.

Así se lleva de la mano a los alumnos por un recorrido en el que se hace referencia al poblamiento del continente americano desde sus inicios, con sus respectivas formas de vida, y actividades características como la recolección, cacería y pesca. Se introduce el tema del desarrollo de la agricultura y como de pequeñas aldeas, más tarde se da lugar a la formación de ciudades.

En este sentido, se hace un pequeño recorrido por las primeras ciudades de la cuenca de México y como dieron lugar a la fundación de señoríos, en los que tribus como la de los mexicas desempeñaron un papel relevante.

Una de las características del libro de tercer grado, es que logra plasmar una visión de la historia en la que la vida de los sujetos protagonistas de la historia posee múltiples aristas para ser interpretadas. De ahí, que no resulte extraño

observar a lo largo del libro testimonios que dan una constante muestra de las actividades que caracterizaban la vida cotidiana de cada época.

Así, se narra cómo era la vida de los mexicas, el tipo de religión, educación, construcciones, actividades comerciales y artesanales por mencionar algunas. Una vez consumada la conquista por parte de los españoles se aprovecha para mostrar cómo se vio modificado el estilo de vida de los indígenas, nuevamente el tipo de construcciones, religión y educación fueron el reflejo de otra época.

Cabe hacer mención que desde aquí, se le hace notar al alumno la diversidad de grupos de la población que convivían en un mismo lugar, es decir, españoles, africanos e indígenas, los cuales poseían lenguas diferentes y formas de vida muy variadas.

Así poco a poco le es presentada al alumno la forma en la que la ciudad de México fue cambiando y cómo cada etapa presentó características particulares que con el paso del tiempo la fueron modificando hasta llegar a lo que es la época actual. Muestra de ello es el tema de los transportes que continuamente se han ido diversificando, desde las canoas, las trajineras, los caballos, las carretas, los tranvías tirados por mulas, el ferrocarril de vapor, los automóviles, el trolebús, y el metro, por mencionar algunos.

Aunque no es motivo aquí de presentar un análisis exhaustivo del libro de texto, basta señalar que logra tocar los asuntos de especial relevancia para la ciudad de México, no sólo en términos políticos o asuntos de relevancia para unos cuantos, de hecho, la parte que corresponde a las diversas formas de vivir la cotidianeidad por cada grupo que habita o habitó este espacio es ampliamente considerada.

En los textos son contemplados los hombres que vivieron de cerca los problemas sociales del país y que afectaron a la ciudad de México, desde conflictos internacionales, como las invasiones norteamericana y francesa, las importantes protestas de campesinos y obreros, los levantamientos armados, las huelgas, la creciente industrialización, el incremento de la población y el crecimiento de la mancha urbana.

El salto curricular de tercer a cuarto grado es notorio en la manera de abordar el conocimiento histórico ya que para cuarto grado, los temas evidencian un notorio predominio del manejo de la historia política, en la que nuevamente los personajes, las fechas y acontecimientos de luchas y batallas son significativos. Mientras que en tercer grado, el trabajo realizado con la historia de las familias queda completamente obviado, pareciera ser que los saberes familiares resultan válidos sólo para los tres primeros grados escolares, cuando en realidad, a través de esta investigación, se demuestra la riqueza que puede arrojar el empleo de historias familiares para el cuarto y sexto grado.

7.2.4 Cuarto grado: tiempo y espacio en la vida nacional.

Bajo esta propuesta pedagógica, a través de la utilización de historias familiares, los alumnos estarían en posibilidad de realizar los primeros ejercicios de *identificación de procesos históricos coyunturales y estructurales* desarrollados a través del tiempo a nivel nacional, a la vez que se reforzaría la idea de asumirse como sujetos protagonistas y constructores de la historia.

El manejo de tiempo y espacio cedería lugar a las experiencias vividas en la vida nacional, pero, desde lo que reportan los alumnos y sus familias como protagonistas. Hasta este momento, el haber tenido un acercamiento a la comprensión de un tiempo y espacio personal, familiar y local, supondría en los alumnos, la habilidad de acceder a un nivel de comprensión histórica de mayor complejidad.

A decir de Luz Elena Galván, “tanto en el pasado como en el presente, la vida del hombre ha estado relacionada con el medio geográfico. De aquí que cualquier suceso implique su ubicación en un hábitat; ríos, montañas, condiciones climáticas y ecológicas tendrán que tomarse en cuenta para poder comprender la cultura, las costumbres, la religión e, incluso, la política de un determinado lugar” (Galván 2006:234).

Después que los alumnos llevaron a cabo la indagación, elaboración y retroalimentación de múltiples aspectos de su historia personal y familiar, primero de manera *fragmentaria* y posteriormente de forma *complementaria*, ello les

proporcionaría las herramientas necesarias para estar en condiciones de profundizar acerca de la historia de sus familias en términos más acabados.

No obstante, este curso se caracteriza por presentar una visión de la historia que difícilmente contempla a los alumnos, sus familias y el contexto en el que se desenvuelven. Así, la importancia que se le asigna a la historia personal, familiar y local de los alumnos queda por completo desplazada a una visión de historia que se enfoca mayoritariamente en los relatos de corte político.

Tal asunto se puede observar específicamente en la columna izquierda del siguiente cuadro⁸².

HISTORIA. CUARTO GRADO

TEMAS ABORDADOS EN EL LIBRO DE TEXTO	INTEGRACIÓN DE HISTORIAS FAMILIARES AL CURRÍCULUM
<p>Los alumnos estudian lecciones que expresan la llegada de los primeros pobladores de América. El paso de la vida nómada a la sedentaria. Los inicios de la agricultura. El surgimiento de algunos oficios. La domesticación de animales y breves características de Mesoamérica.</p>	<p>Los alumnos estarán en condiciones de realizar los primeros ejercicios de identificación y comparación de procesos históricos coyunturales y estructurales desarrollados a través del tiempo a nivel nacional en relación con la historia de:</p> <p>Los lugares de origen, asentamiento y proceso de migración por parte los diversos integrantes de las familias a nivel nacional.</p> <p>La relación de las familias con la actividad agrícola, su desarrollo, apogeo y declive en el país.</p> <p>El aprendizaje de los primeros oficios desarrollados en el país por parte de las familias.</p> <p>La relación de las familias con la crianza, cuidados y comercialización de animales y sus derivados.</p>
<p>Los alumnos estudian las culturas de Mesoamérica en el periodo preclásico, clásico y postclásico. Elementos distintivos generales de los Olmecas, Mayas, Teotihuacanos, Totonacas, Mixtecas, Zapotecas y Chichimecas. Los mexicas (sociedad, actividad militar, ideas religiosas, tipos de educación). Las antiguas culturas, sus huellas y legados culturales (formas de escritura, calendarios, tipo de alimentación, agricultura, el arte, plantas medicinales y sus usos).</p>	<p>Los alumnos podrían pormenorizar en la historia de:</p> <p>El origen y desarrollo de los grupos indígenas que poblaron la entidad a la que pertenecen las familias.</p> <p>La herencia cultural indígena en las actividades que actualmente realizan las familias.</p> <p>El origen de celebraciones o tradiciones prehispánicas que aún realizan las familias.</p>

⁸² Para tener una visión más amplia de los temas que son importantes en este grado escolar, se sugiere revisar los anexos de esta tesis. En ellos aparece un listado en el que se incluye la unidad, lección y temas a tratar.

La presente unidad exhibe diversas lecciones que reportan cuestiones como las que se expresan a continuación:

Europa, sus luchas y control del comercio marítimo. Expediciones marítimas europeas. Descubrimiento del nuevo mundo. El desarrollo que siguió la conquista de México (alianzas, combates, derrotas, caída de Tenochtitlan). Labor de las órdenes religiosas.

Los alumnos podrían pormenorizar en la historia de:

Las anécdotas o leyendas que conoce la familia acerca de la conquista.

Las tradiciones o celebraciones de origen español llevadas a cabo por las familias.

La relación de las familias con respecto al uso de lenguas indígenas y el aprendizaje del castellano.

Los alumnos estudian el tema de las encomiendas y la explotación del trabajo indígena. La esclavitud. Los artesanos en la Nueva España (alfareros, carpinteros, bordadores y orfebres). Riquezas de la Iglesia. España como el imperio más poderoso del mundo. Gobierno y administración de la economía novohispana. Características de la sociedad que integraba la Nueva España. Las reformas borbónicas. Desigualdades económicas y sociales en la Nueva España y las ideas de libertad. El legado del Virreinato (construcciones arquitectónicas, lengua, catolicismo, alimentación e interés por la literatura y las ciencias).

Los alumnos podrían pormenorizar en la historia de:

La relación de las familias con los cambios en las formas de vida de grupos indígenas a partir de la llegada de los españoles. (alimentación, religión, educación, ocupación)

Las familias con relación a la introducción de la religión católica y su práctica cotidiana.

Las transformaciones en el tipo de construcciones promovidas por los españoles en los lugares de origen de las familias.

Los alumnos estudian los antecedentes de las ideas de libertad de la ilustración. La invasión de España. Inicios de la guerra de Independencia. Derrotas de los insurgentes. Los españoles y su lucha por expulsar a sus invasores franceses. Los acuerdos de las Cortes de Cádiz. Triunfo de la lucha de Independencia.

Los alumnos podrían pormenorizar en la historia de:

La forma en que se desarrolló y repercutió el movimiento de independencia en el lugar de origen de las familias.

La relación de antepasados familiares con los movimientos sociales y descontentos políticos de la época.

Los alumnos estudian la organización de la nueva forma de gobierno. La Constitución de 1824. Primeras elecciones del México independiente y sus Presidentes. La independencia de Texas. Enfrentamiento entre México y Estados Unidos. La firma del tratado de Guadalupe Hidalgo y la pérdida de Nuevo México, Alta California, Texas y parte de Tamaulipas. Los desacuerdos entre conservadores y liberales. La forma de gobernar de Santa Anna. La nueva generación de los liberales en el poder. La promulgación de la Constitución de 1857. Estallido de la guerra de Reforma. Promulgación de las leyes de Reforma. La intervención francesa y el imperio. Características de la sociedad mexicana después de la Independencia.

Los alumnos podrían pormenorizar en la historia de:

El impacto de la consumación de independencia en la vida y lugares de origen de las familias.

Las consecuencias de la invasión norteamericana según el lugar de origen de las familias.

Las repercusiones de la promulgación de la constitución de 1857 para las familias.

Los efectos de la intervención francesa en los lugares de origen y/o asentamiento de las familias.

<p>Los alumnos estudian el tema de Juárez en la presidencia. Díaz y el restablecimiento de la paz en el país. El gobierno porfirista y el crecimiento económico. El autoritarismo del gobierno porfirista</p>	<p>Los alumnos podrían pormenorizar en la historia de:</p> <p>Las transformaciones y los resultados del gobierno porfirista experimentado por algunos integrantes de las familias.</p>
<p>Los alumnos estudian las demandas del Plan de San Luis. Levantamiento armado. Rebelión contra Madero. Levantamiento en armas de diferentes ejércitos y jefes militares. El triunfo del movimiento Constitucionalista. La redacción de la Constitución de 1917.</p>	<p>Los alumnos podrían pormenorizar en la historia de:</p> <p>Las familias y su relación con la situación en el campo que el país vivía en esos momentos. Las familias y la relación con el trabajo de los obreros de la época. La relación de las familias con los diversos ejércitos revolucionarios. (zapatistas, villistas, carrancitas) Los efectos de la promulgación de la constitución de 1917 para las familias.</p>
<p>Los alumnos estudian la destrucción ocasionada por la Revolución. El gobierno de Álvaro Obregón y la reconstrucción del país (reparto de tierras, mejoras en condiciones de trabajo, atención a la educación). El gobierno de Calles y el levantamiento en armas de grupos católicos. Creación del Partido Nacional Revolucionario. El gobierno de Cárdenas (reparto de tierras, atención al campo, incremento de escuelas rurales, impulso de enseñanza técnica, crecimiento de la industria, nacionalización del petróleo). Desencadenamiento de la segunda Guerra Mundial y la participación de México. El crecimiento de la industria y los cambios generados en el país. Desarrollo de la literatura, cine, vías de comunicación y arquitectura). Vislumbrando los cambios de los últimos años del siglo XX (disminución de índices de mortandad, crecimiento demográfico en ciudades, reconocimiento de los indígenas del país, adelantos en el área médica, mayor cobertura educativa, efectos de la contaminación, incremento en la red de carreteras y modernos sistemas de comunicación).</p>	<p>Los alumnos podrían pormenorizar en la historia de:</p> <p>Los efectos de la Revolución Mexicana vividos por las familias. Las familias y su relación con el reparto de tierras. Las repercusiones de la atención educativa experimentadas por las familias. Las transformaciones en las condiciones de trabajo vividas por las familias. El desarrollo de la industria y sus consecuencias en la forma de vida de las familias. La introducción de nuevos medios de comunicación y transporte y sus repercusiones en las familias. La relación de las familias con el crecimiento poblacional y habitacional. La introducción de nuevos servicios de salud, educación, vivienda experimentados por las familias.</p>

Tal como lo estipula el mismo libro de texto, los temas abordados durante este curso abarcan desde cuarenta mil años antes de Cristo, hasta el siglo XX,

Llama en especial la atención que el propósito del libro de texto estriba en: “proporcionar información sobre nuestro pasado, y despertar en los niños gusto por la historia y amor por la patria”. En este sentido, considero que la información

que se proporciona con respecto al pasado y la manera de presentarla, difícilmente permite despertar en los alumnos el gusto por la historia ya que resulta demasiado academicista y con muy poca relación con la vida concreta y cercana de los alumnos.

Al empezar a leer las primeras páginas del libro de texto aparece una presentación intitulada: “tu libro de historia” en la cual se explica a los alumnos que muchas cosas que suceden o hacemos dejan huellas y que la vida personal también va dejando a su paso ciertas pistas, por lo tanto, para conocer a fondo esa historia personal es necesario dar seguimiento a cada una de ellas.

De este modo se introduce al alumno a la idea de que así como la vida personal, los países también dejan huellas.

De tal forma que: “se producen actas y documentos; se fundan ciudades y se construyen edificios; se toman fotografías y se pintan retratos; se hacen entrevistas; se escriben diarios y cartas; se pronuncian discursos; se filman películas, se graban videos, se publican periódicos y libros. Si alguien quiere averiguar que ocurrió en el pasado, tiene que seguir con todas las pistas y después revisar, comparar y ordenar lo que haya reunido”. [SEP 1994:8]

Cabe hacer mención que la primera actividad indicada en el libro de texto consiste en que los alumnos escriban su historia personal. Lo importante aquí, es que dicha historia no es rescatada y retroalimentada en términos curriculares y dar lectura de esa historia sólo queda a nivel de lo *divertido*.

De hecho, existen muy pocas actividades en las que se incorpora la vida cotidiana de los alumnos y sus familias a lo largo de la historia, o bien que intenten aprovechar la creatividad de los alumnos para producir por sí mismos escritos personales.

Sin embargo, en el mismo libro de texto, se hacen algunas recomendaciones generales acerca de cómo estudiar la historia:

“Al estudiar la historia hay que recordar lo que sucedió; los hechos. También hay que interpretarlos: reflexionar sobre ellos, entender sus causas y sus consecuencias. Para interpretar la historia, ante cada hecho hay que preguntarse: ¿Cómo sucedió? ¿Qué beneficios o qué problemas provocó? ¿Qué herencia nos dejó? ¿Sucedio sólo en México? [SEP 1994:9]

A pesar de esas recomendaciones, se solicitan actividades que no parecen propiciar la reflexión de hechos, muestra de ello es visitar algún museo y dibujar lo observado o escribir sus impresiones, modelar con barro o dibujar alguna figura que aparezca en la lección, elaborar un listado de palabras de origen indígena, completar ejercicios de falso o verdadero,

Son muy pocas las actividades que indagan en causas y consecuencias, un ejemplo es la actividad en la que se solicita elaborar un escrito en el que se expliquen las causas de la independencia y posteriormente comparar los resultados con otros compañeros.

Precisamente ante ese tratamiento de la historia y debido a la metodología propuesta en esta tesis, me enfocaré en hacer algunos señalamientos de la manera en que son abordados los procesos de migración, ocupación y escolaridad en el libro de texto. Y en su caso, cómo podrían ser aprovechadas las historias elaboradas por estos alumnos y sus familias.

No se considera una propuesta exhaustiva debido a que ello requeriría de un trabajo más puntual y de construcción permanente. Sin embargo, señalaré cómo desde los primeros temas del libro de texto se puede recuperar la metodología que recurre a la historia a través del estudio de procesos, más que de acontecimientos.

En lo que respecta a las lecciones, éstas inician con el tema de la prehistoria y los primeros pobladores, se habla de las primeras migraciones de los grupos de nómadas, las actividades necesarias para la supervivencia y los inicios de la agricultura.

De hecho, este es el único momento del libro de texto en el que se habla directamente de los procesos migratorios, porque en el resto de las lecciones este tema parece ser olvidado. Se sabe que los alumnos reportaron haber identificado algunos procesos de migración en sus familias, ello les permitiría identificar los antecedentes, causas y consecuencias de las diversas formas de migración dependiendo del momento histórico en particular del que se hable.

Recordemos los casos de los abuelos de Jesús (*Guanajuato*), las abuelas de Gaby (*Puebla*), Evelyn (*Tlaxcala*), y Zulem (*Veracruz*) quienes detrás de sus historias reportaron elementos valiosos para reconocer el desarrollo de la

migración en el país durante el siglo XX, así como las décadas en que se alcanzaron los mayores índices migratorios en el Distrito Federal.

Por otro lado, así como se señala en el libro de texto, a la par que se desvanecieron los grupos de nómadas para tornarse en grupos sedentarios fueron apareciendo algunos oficios como el trabajo con barro y madera, el cultivo de la tierra y el tejido de canastos o petates. Posteriormente surgen oficios más especializados como los curanderos, los artistas y los astrónomos.

Es en el transcurso de estas lecciones donde se empieza a tratar el tema de las diversas ocupaciones, momento oportuno para que los alumnos identifiquen los cambios que han tenido que desarrollarse en el área de las ocupaciones a partir de las demandas de la modernidad, a la vez que podrían relacionar la forma en cómo se realizaba cada uno de los oficios, quiénes eran las personas indicadas para llevarlos a cabo, cuáles eran los conocimientos que se requerían y su importancia a nivel social.

Justamente, dentro de las familias que colaboraron en este proyecto se identificaron esos cambios ocupacionales que han surgido a través del tiempo. Hay que recordar la transición vivida por los tlalpenses de una economía basada fundamentalmente en el sector primario y su desplazamiento al sector terciario. Así, algunos abuelos y padres tuvieron que pasar de peones, huejoteros y leñeros a veladores, jardineros, albañiles y/o obreros. Más tarde las recientes generaciones evidenciaron la introducción de nuevas actividades ocupacionales.

Otro de los temas que podrían aprovecharse al acercarse al conocimiento de las diversas culturas de Mesoamérica es el de la importancia del cultivo de algunos productos como el maíz, el frijol, la calabaza y el chile; del mismo modo el alumno se puede acercar al conocimiento de las diversas técnicas y formas de cultivo, también pueden rastrear el origen de los productos que aún siguen cultivando algunas de sus familias.

Sabemos que dentro de las familias que colaboraron en este proyecto se obtuvo información acerca de la gran participación de algunas familias tlalpenses en las actividades agrícolas. Precisamente dentro de los productos que destacan

aparecen el maíz, el frijol, la calabaza, la papa, el chabacano, la manzana, el higo y algunas flores como la rosa, gladiola y clavel.

Este ejemplo nos muestra cómo los alumnos podrían encontrarle un sentido más significativo a la enseñanza de la historia, si dentro del currículo escolar se hace un esfuerzo por complementar los saberes que poseen las familias y los alumnos con los que son importantes para la escuela.

Considerando que el uso de los mapas es imprescindible para trabajar la cuestión de la espacialidad y que en la enseñanza de la historia las dimensiones del tiempo y espacio resultan factores indispensables para su comprensión resulta conveniente aprovechar los recursos que ofrece el libro de texto.

De este modo, se podrían utilizar los mapas como el de “las principales culturas de Mesoamérica” y propiciar que los alumnos relacionen en cuáles de las cinco zonas (altiplano central, la costa del golfo, el occidente, Oaxaca y el territorio maya), podrían haber habitado sus antepasados. Todo ello a partir de la información que recabaron acerca de sus familias y los lugares de asentamiento de los cuáles provienen las familias migrantes. Se recordará que las familias de los alumnos reportaron tener sus orígenes en estados como Veracruz, Puebla, Tlaxcala, Guerrero, Estado de México, Oaxaca y Guanajuato, entre otras.

Otra de las ventajas que observo en los alumnos que participaron en este estudio, es que debido al lugar en el que actualmente viven pueden aprovechar su cercanía con los vestigios de lo que fue uno de los poblados más importantes de la región en el período preclásico; me refiero a que es posible rastrear, entre otras cosas, los orígenes y desaparición de los habitantes de Cuicuilco.

A partir de ello, se podría introducir al alumno al esclarecimiento de algunos términos difíciles de comprender para ellos como el de “preclásico”, ya que al observar de manera concreta y cercana la influencia de tales grupos puede proporcionar mayores elementos para su comprensión.

Del mismo modo se pueden aprovechar las experiencias de los alumnos cuyas familias migraron de los estados de Veracruz, Oaxaca e Hidalgo entre otros, e indagar en el resto de los grupos indígenas que contribuyeron a la fundación de

algunos de estos lugares, olmecas, totonacas, mixtecos, zapotecos, toltecas, así como su actual influencia.

En la parte educativa se puede aprovechar el tema, a partir del interés que pusieron los mexicas en la educación de sus habitantes. Una educación claramente diferenciada, la cual comenzaba en la familia, para posteriormente continuar en las instituciones como el Calmecac y Tepochcalli.

De hecho, en las lecciones del libro de texto aparecen muy breves comentarios sobre el tema de las ocupaciones, educación y migración. Es hasta la lección de la Independencia donde se dice que “en los primeros años después de la Independencia... sólo uno de cada diez mexicanos sabía leer y escribir” [SEP 1994:131]. Sin duda, son comentarios que no esclarecen a profundidad algunos de estos procesos que a decir de las familias son importantes en la configuración no sólo de una historia personal y familiar, sino en la misma construcción de la historia nacional.

Será hasta el tema del Porfiriato donde se aborda un poco más la cuestión de cómo los indígenas fueron despojados de sus tierras y el trabajo que los campesinos tuvieron que llevar a cabo en las haciendas, con la mala paga y pocas libertades.

A decir del libro de texto, en el Porfiriato “cada vez más gente pudo estudiar alguna carrera y empezó a surgir en las ciudades una clase media de profesionistas y burócratas. Mucha más gente aprendió a leer y esto permitió que aparecieran nuevos periódicos, revistas, libros escritos e impresos en México” [SEP 1994:139].

Durante el tratamiento de la Revolución Mexicana continúa el tema de las injusticias en el campo, donde los campesinos querían que les fueran devueltas sus tierras y por otra parte los obreros deseaban mejores salarios.

De hecho, cuando se habla de la promulgación de la constitución Política de 1917 y se mencionan los artículos, 3º, 27 y 123, sería factible que los alumnos recuperaran la información que lograron recabar con los testimonios de sus familias, ya que algunas de ellas parecen tener un amplio conocimiento de algunos de estos temas. Muestra de ello, es el caso del abuelo Maguellar quién a

través de la defensa de las tierras de San Miguel Xicalco ha logrado adquirir un conocimiento amplio sobre el asunto de la tenencia de la tierra y sus derechos.

Al llegar a la unidad del “México Contemporáneo”, el tema del campo es tratado sólo en brevísimas líneas que mencionan algunas de las características del gobierno del Presidente Lázaro Cárdenas. Se aprovecha para hacer rápida mención de la escuela rural, el apogeo de la educación técnica y el crecimiento de la industria. Sin embargo, como ha sido mencionado los temas no quedan del todo claros.

Otro asunto del cuál se hace poca mención es que “en los años cincuenta, las ciudades experimentaron tal crecimiento que fue necesario planificar su expansión. Se construyeron los primeros multifamiliares ...” [SEP 1994:174].

Está por demás mencionar que justamente dicha unidad temática resulta en extremo abreviada y en muy pocas cuartillas se intenta presentar una síntesis de lo que ha sido la historia de México hasta los años cincuenta y sesenta. A pesar de que existe una especie de anexo intitulado “Vista al futuro”, no se logra abordar satisfactoriamente la historia de México en los últimos cuarenta años.

Así, en las lecciones del libro de texto es obviada la historia acontecida durante las últimas décadas del siglo XX, situación que contrasta con la información revelada por los colaboradores de este proyecto, quienes en sus historias incorporaron algunas reflexiones sobre eventos de relevancia social, política y cultural, como las consecuencias del movimiento estudiantil de 1968, el impacto del festival de Avándaro, las repercusiones del terremoto de 1985, entre otros. La pregunta es, si las familias consideran que la configuración de la historia es producto de una construcción permanente que se entreteje día con día, ¿qué criterios son considerados por la escuela para establecer cortes o supresión de información de relevancia en la historia nacional? y, en todo caso, ¿cuál es el tipo de historia que se desea enseñar a los alumnos? Y ¿cuál debería ser la finalidad de ésta?

Como se ha podido observar en este recorrido, el salto curricular de tercer a cuarto grado resulta incompatible con una propuesta que considere a los alumnos y sus familias como sujetos y protagonistas de la historia. A pesar de que en el

mismo libro de texto se estipula que el cuarto grado es “fundamentalmente un curso introductorio de la historia de México”, se prioriza en su carácter informativo con bastos textos que hablan en mayor grado de una historia de corte político.

7.2.5 Quinto grado: tiempo y espacio mundial.

En lo que respecta al libro de texto de quinto grado, existe otro salto importante con respecto al tipo de contenidos abordados. El objetivo consiste en que una vez que los alumnos estudiaron de forma general la historia de México, en quinto grado estudiarán “los elementos más importantes de la historia universal”; elementos que relacionaran con el desarrollo histórico de nuestro país.

Cabe hacer mención, que después de haber tenido acceso a un curso “introductorio” de la historia de México, dicho objetivo parece inalcanzable, sobre todo por que las nociones de tiempo y espacio no aparecieron lo suficientemente exploradas durante ese curso, de hecho, tales nociones se ven mayormente esclarecidas durante los tres primeros grados. Además es factible suponer que se requeriría de un estudio más puntual de los temas para comprender su posible relación con los elementos más importantes de la historia universal.

Desde mi perspectiva, el curso de historia universal debiera estudiarse durante el sexto grado una vez dosificados los contenidos de historia de México en los cursos de cuarto y quinto a fin de que los alumnos obtengan una visión más amplia de la historia de México que logre incluir los últimos acontecimientos del siglo XX y principios del S. XXI.

Esta perspectiva quedará más clara cuando se revisen las acotaciones hechas al curso de sexto grado, un curso que sin duda es la total reproducción del curso de cuarto grado y en el cual se hace un recorte importante de temas.

Tal como se señala en la presentación del libro de quinto grado, “el periodo estudiado comprende desde el origen del hombre hasta mediados del siglo XVIII, antes del inicio de las grandes revoluciones liberales. Por lo que corresponde a México, se incluyen el poblamiento del territorio, las civilizaciones mesoamericanas, la conquista y la época colonial. Cuando cursen el sexto grado,

los alumnos estudiaran desde los movimientos liberales e independentistas hasta la época actual”.

En el siguiente cuadro se puede observar más detalladamente la organización curricular de este curso y su posible integración⁸³ de aspectos recuperados en las historias familiares.

HISTORIA. QUINTO GRADO

TEMAS ABORDADOS EN EL LIBRO DE TEXTO	INTEGRACIÓN DE HISTORIAS FAMILIARES AL CURRÍCULUM
<p>Los alumnos estudian la aparición de los primeros antepasados en África y su extensión a Asia, Europa y Oceanía. La evolución del hombre. Los primeros grupos humanos que poblaron América y los primeros pobladores de México.</p>	<p>Los alumnos podrán llevar a cabo <i>contrastes y similitudes</i> entre algunos fenómenos y procesos históricos sucedidos en el país en relación con fenómenos y procesos históricos de carácter mundial.</p> <p>Así pueden identificar contrastes y similitudes en:</p> <p>Las características de los desplazamientos geográficos vividos por su familia, las características de los desplazamientos de los primeros pobladores del México antiguo y otros lugares del mundo.</p> <p>Las actividades productivas realizadas por su familia, las actividades productivas realizadas por los primeros pobladores del México antiguo y las actividades productivas realizadas por los primeros pobladores de otros lugares del mundo.</p>
<p>Los alumnos estudian los temas referentes al cultivo de la tierra y la domesticación de animales. El desarrollo de la agricultura y los productos de siembra en Egipto, África, Europa, China, India, Mesoamérica y América del sur. El desarrollo de la ganadería y su poca relevancia en América. El establecimiento de pequeñas aldeas. El paulatino desarrollo de la agricultura en Mesoamérica. El avance de Asia Menor en las técnicas Agrícolas. La aparición de las ciudades y el final de la prehistoria.</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Las características y técnicas de la agricultura empleadas por su familia, las características y técnicas de la agricultura utilizadas en el México antiguo y las características de la agricultura y técnicas empleadas por las antiguas civilizaciones de Egipto, África, Europa y/o China.</p> <p>Los productos sembrados por su familia, los productos sembrados en el México antiguo y los productos sembrados en algunos lugares de África, Europa, América y/o Asia.</p>

⁸³ Me refiero a una posible integración, en tanto que este ejercicio queda a nivel de sugerencias que sin duda tendría que ser enriquecido en la práctica. En este sentido se reconoce que no todos los contenidos presentados en este curso podrían abordarse desde los datos arrojados por las historias familiares, sin embargo es necesario hacer un esfuerzo en el que los alumnos puedan llevar a cabo contrastes y similitudes entre los aspectos más relevantes de su historia más cercana y el acontecer de la historia universal que sin duda, presenta procesos con similar desarrollo.

	<p>La relación de su familia con la ganadería, el papel de la ganadería en el México antiguo y los orígenes y desarrollo de la ganadería en algunos lugares de América.</p>
<p>Los alumnos estudian el progreso de nuevas ciudades en cuatro regiones del mundo: Mesopotamia, Egipto, Indo, China. La civilización de Mesopotamia. El avance de la civilización egipcia. La civilización del Indo. La civilización China. Las formas de organización, adelanto científico y tecnológico de cada región.</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Las características de la ciudad o poblado en el que actualmente habita su familia, la conformación de las ciudades e imperios de México antiguo y la conformación de ciudades en Mesopotamia, Egipto y/o China.</p> <p>Las características de la organización económica y social vivida en la actualidad por su familia, las características de la organización económica y social del México antiguo y la organización económica y social de algunas civilizaciones antiguas como China, Egipto o el Indo.</p>
<p>Los alumnos estudian los orígenes y adelantos de los griegos. La forma de vida de los griegos (navegación, intercambio comercial, forma de gobierno, elección de autoridades, división social). Las rivalidades y alianzas, la influencia cultural, los hombres de ciencia y las expresiones artísticas.</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Las características del desarrollo de la cultura y la ciencia vivida por las familias, el desarrollo de la cultura y la ciencia en algunas civilizaciones del México antiguo y el desarrollo de la cultura y la ciencia en los griegos.</p>
<p>Los alumnos estudian los cambios y adelantos de los romanos. Las formas de organización política. La fundación de Roma. La organización social. Las conquistas y organización militar. La fundación de nuevas ciudades. El apogeo del imperio romano. Los avances en la técnica. La adopción de la cultura griega. Las ideas religiosas del cristianismo y la decadencia del imperio.</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Las características de la actual forma de gobierno y organización social experimentada por las familias, las características de la forma de gobierno y organización social de alguna civilización del México antiguo y las características de la forma de gobierno y organización social de los romanos.</p>
<p>Los alumnos estudian la Edad Media y la propiedad de la tierra, organización social e influencia de la Iglesia católica. Los orígenes del Islam. Las conquistas militares y expansión de los árabes. El desarrollo de la ciencia y la técnica y las expediciones militares de los cristianos.</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Las características de las ideas y prácticas religiosas en la familia, las ideas y prácticas religiosas de los habitantes del México antiguo y las ideas y prácticas religiosas de algunas civilizaciones de la edad media.</p>
<p>Los alumnos estudian el desarrollo de las civilizaciones orientales. Las características de la India (religión, agricultura). La agricultura como base de la civilización China (autoridad imperial, forma de gobierno, actividad comercial,</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Las manifestaciones artísticas de los lugares de origen de las familias, las manifestaciones</p>

<p>avances de la técnica). Los orígenes de Japón (características geográficas, influencia de la cultura china, emperadores y jefes militares, pesca y agricultura, actividad artística, pintura, arquitectura y teatro, perfeccionamiento de la técnica).</p>	<p>artísticas de los habitantes del México antiguo y las manifestaciones artísticas de civilizaciones orientales.</p>
<p>Los alumnos estudian el desarrollo de las civilizaciones de Mesoamérica y sus características geográficas. Las características del Período Preclásico (lenta evolución, crecimiento de la población, construcciones, religión primitiva, especialización del trabajo, sociedad, agricultura y técnica). Los Olmecas, primera cultura Mesoamericana y su influencia. Las características del Período Clásico (desarrollo de grandes civilizaciones, propagación de centros ceremoniales, organización social, religión, progresos en técnica y ciencia). La civilización Maya (extensión, sistema de escritura, medición del tiempo y movimientos celestes). La civilización Zapoteca (desarrollo de la agricultura, centros ceremoniales, sistema de escritura).</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>El origen, ubicación y características geográficas de las diversas civilizaciones del México antiguo y el origen de civilizaciones de Egipto, India y/o China.</p>
<p>Los alumnos estudian la zona de Teotihuacan. El conjunto ceremonial. La influencia cultural y su decadencia. Las características del Período postclásico (invasión de Mesoamérica, desarrollo de técnicas de fundición de metales). Las características de Aridoamérica. Los Toltecas (apogeo, agricultura, centro ceremonial, guerreros, influencia comercial). El desarrollo de los aztecas (alianzas y conquistas, organización militar, forma de gobierno, recinto sagrado, organización social, religiosidad, deidades, tipos de educación).</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>El desarrollo de la técnica, especialización del trabajo, intercambio comercial y organización militar de las civilizaciones del México antiguo y las de algunas civilizaciones como Egipto, India y/o China.</p>
<p>Los alumnos estudian la cordillera de los Andes y su ubicación geográfica (avances en la construcción, desarrollo de la agricultura, progreso en técnicas de fundición de metales). La cultura Chavín (centro ceremonial, decadencia, desarrollo de las culturas Nazca, Moche, Tiahuanaco y Huari). La fundación del señorío inca (gobierno, construcción de obras públicas, religión, llegada de los primeros españoles).</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Las causas de la decadencia de las diversas civilizaciones del México antiguo y las causas de la decadencia de las civilizaciones de los Andes.</p>
<p>Los alumnos estudian el desarrollo del comercio en regiones europeas. El crecimiento de las ciudades. Los problemas del comercio con Oriente. Los viajes de exploración en las costas de África. El descubrimiento del continente americano. El desarrollo del</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Las características del actual desarrollo comercial vivido en los lugares de origen de las familias, el desarrollo comercial surgido con el</p>

<p>Renacimiento. La invención de la imprenta. Los avances en la ciencia y el surgimiento del movimiento de la Reforma protestante.</p>	<p>descubrimiento de América y el desarrollo comercial en la Europa colonizadora.</p>
<p>Los alumnos estudian la llegada de los primeros españoles a América. Los viajes de expedición y llegada de los españoles al Valle de México. Los combates y derrota de Tenochtitlan y el desarrollo de la conquista en la región andina.</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Los efectos de la conquista del valle de México visto por las actuales familias, efectos de la conquista en la población del Valle de México y efectos de la conquista en la población de la región andina.</p>
<p>Los alumnos estudian el derrocamiento de las civilizaciones indígenas de América. Las consecuencias de la conquista y colonización de América. Las características de la colonización de españoles y portugueses (imposición de religión, idioma y leyes). Las características de la colonización de ingleses y franceses. El desarrollo del Virreinato (forma de gobierno, evangelización, disminución de población indígena, crecimiento de población de origen español, práctica de la agricultura, ganadería y minería, actividad comercial e industrial). La herencia artística colonial.</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Las características, contribuciones y repercusiones del tipo de conquista llevada a cabo por los grupos de españoles, portugueses, ingleses y franceses</p>
<p>Los alumnos estudian las características de las colonias españolas (formas de organización, economía, formas de administración). La colonización de Brasil por los portugueses. Las colonias de Norteamérica y breves orígenes de Canadá.</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>El tipo de organización social, económica, política e influencia cultural en las colonias españolas, portuguesas, inglesas y francesas.</p>
<p>Los alumnos estudian el surgimiento de Inglaterra y Francia como potencias dominantes. Las consecuencias de guerras y alianzas en Europa. La nueva colonización de Europa. Las atribuciones de la monarquía absoluta como forma de gobierno. Las características de la vida en el campo y los centros urbanos europeos. Los avances en la educación para niños. La consolidación de la ciencia y la influencia del racionalismo. Los descubrimientos científicos y el desarrollo de las artes.</p>	<p>Los alumnos identifican contrastes y similitudes en:</p> <p>Características de la situación política, social, económica y cultural del México del siglo XVIII y las características de la situación política, social, económica y cultural de algunos países de América, Asia y/o Europa de la misma época.</p>

A decir de la presentación de este libro: “se expone de manera sencilla los grandes temas de la historia política” a la vez que se intenta ofrecer a los alumnos diversos elementos que les permitan comprender aspectos como el desarrollo de la ciencia, la técnica, las ideas y la vida diaria.

En la propuesta de integración curricular se esperaría que después de que los alumnos lograron profundizar lo suficiente en la elaboración de la historia familiar y a su vez lograron identificar algunos fenómenos de carácter estructural y coyuntural para la historia de México durante el cuarto grado, entonces; en quinto grado los alumnos podrían establecer los primeros *contrastes y similitudes* entre lo que sucedió en el país y lo que a la par acontecía en cualquier otro lugar del mundo, retomando para ello las experiencias vividas por las familias.

En la medida en que permanentemente estén contrastando sus saberes históricos, se reforzaran algunos y se obtendrán otros novedosos y desconocidos.

Este planteamiento podría contribuir a replantear algunas de las actividades sugeridas en el libro de quinto grado y aprovechar los beneficios de aquellas actividades que desde el mismo libro de texto conllevan a establecer contrastes y similitudes, una muestra de ello son las siguientes: “señalar semejanzas y diferencias entre las primeras aldeas y grandes civilizaciones agrícolas, comparar los hechos que sucedían mientras se desarrollaba la cultura Olmeca con otras partes del mundo, identificar las diferencias entre la educación de los aztecas y la educación actual, establecer semejanzas y diferencias entre las regiones de América del siglo XVIII, comparar el territorio europeo en el siglo XVII con un mapa político actual y señalar las principales diferencias entre ciudades y pueblos actuales con respecto a las del siglo XVIII”.

Como se ha visto, las lecciones de este grado abarcan desde el momento en que aparecieron los primeros antepasados, los cuales se alimentaban con lo que cazaban o recolectaban, posteriormente el hombre fue evolucionando y aprendieron a fabricar nuevos instrumentos de trabajo. Al respecto, los alumnos podrían indagar en la historia de los desplazamientos y actividades productivas llevadas a cabo por los primeros pobladores en el México antiguo y empezar a contrastar tales aspectos.

A través de un recorrido por el poblamiento de América, en el libro de texto, se estudia la vida cotidiana, las formas de vida, las diversas actividades, el aprovechamiento de los recursos de la naturaleza, el origen de la agricultura, el desarrollo de la ganadería y los nuevos descubrimientos e inventos. Dichos temas

dan lugar al intercambio de información con respecto a lo que a su vez sucedía en mesoamérica y ocasionalmente en las mismas lecturas se intercalan referencias de América del norte y sur. Los asuntos a los que hacen referencia son los avances en las técnicas agrícolas, así como la especialización en el trabajo.

Si bien, en el libro de texto son considerados brevemente esos asuntos, bien podrían sugerirse actividades que propiciaran la profundización de los alumnos en la historia de los orígenes y el desarrollo de la agricultura y las técnicas empleadas en el México antiguo y así poder mostrar la continuidad hasta nuestros días.

En lo que respecta al viejo mundo se estudian cuatro regiones: Mesopotamia, Egipto, China y la civilización del Indo. Aquí, se estudian los aspectos comunes de cada civilización como la organización social, el desarrollo de la escritura y las matemáticas, el avance de las técnicas y su herencia cultural.

Otra de las civilizaciones estudiadas es la de los griegos, de los cuales se recupera su influencia en la humanidad, la organización de las ciudades y el tipo de gobierno, la explicación de su origen, el desarrollo de la navegación, la ciencia, el arte, la literatura y la escritura. Mientras que por el lado de los romanos se remite al estudio de su desarrollo e influencia en la historia de la humanidad, su organización militar, política y social, los avances alcanzados en cuanto a técnicas de construcción, hasta llegar a la desaparición del imperio romano.

Algunos aspectos que podrían enriquecer esos temas serían los *contrastos* y *similitudes* que pueden surgir a partir del proceso que siguió la conformación de las ciudades e imperios en el México antiguo, así como las diversas formas de organización social, económica, política y militar establecidas por estas civilizaciones.

La etapa histórica de Europa, denominada la Edad Media, presenta información que tiene que ver con la organización social y la influencia de la Iglesia católica. A su vez abarca algunas características de la civilización Islámica, las conquistas militares, el tipo de religión y su influencia cultural. Por el lado de las civilizaciones orientales, se estudia el florecimiento de la India, China y Japón, entre otras. Así mismo, aparecen breves referencias a la relación que se pudiera establecer con respecto a la historia de México. No obstante, no dejan de ser muy

breves referencias que los alumnos podrían considerar como ejes de posible profundización.

Después de tocar estos temas se introduce a los alumnos al estudio de las culturas de mesoamérica, un tema tratado en el libro de cuarto grado. En este sentido, se estudian las diversas culturas que existieron, su auge, decaimiento y lo que queda de ellas.

Se reconoce la influencia de los factores climáticos y las regiones naturales como componentes favorables para la vida humana y el intercambio comercial y cultural de estas civilizaciones. De antemano se señala que cada civilización mesoamericana adquirió rasgos propios que son explicados a partir de la división de tres periodos: el Formativo o Preclásico, el Clásico y el Postclásico.

Así, se pone énfasis en el tipo de construcciones caracterizadas por su majestuosidad de templos, pirámides y tumbas, la parte religiosa como eje central de la vida, el progreso de la ciencia, las técnicas de cultivo y las técnicas del trabajo con piedra y barro, el desarrollo del comercio, la agricultura, los sistemas de escritura, numeración y el arte, el valor de la educación y sus normas de conducta, así como la organización social y militar de sus pueblos, entre otros.

En este sentido se hace un recorrido por la civilización de los olmecas, mayas, zapotecas, teotihuacanos, toltecas y aztecas. Momento idóneo para que los alumnos rastreen las particularidades acerca de los orígenes, desarrollo y decadencia de cada civilización y puedan contrastarse con otras civilizaciones.

Por ejemplo, en lo que respecta a la región andina y sus civilizaciones se estudian cuestiones similares como los avances en la construcción de caminos y puentes, la importancia de la fabricación de telas, el trabajo con metales y cerámica, el desarrollo de la agricultura y su influencia climática.

Al abordar el tema del Renacimiento, las lecciones del libro de texto, aluden a una etapa de transformaciones aceleradas, profundas y de gran impacto, entre ellas se identifican la invención de la imprenta, los descubrimientos de tipo geográfico, el rápido crecimiento de las ciudades y la conformación de naciones europeas de gran poderío.

Se estudian asuntos como el importante desarrollo comercial en Europa, la actividad industrial y los viajes de navegantes que dieron lugar a los nuevos descubrimientos y rutas comerciales. Por otro lado, se recurre al mundo del arte para señalar su esplendor en el área de la pintura, escultura, arquitectura, literatura, poesía y teatro. Mientras que la investigación científica también evidencia grandes logros, como el conocimiento del cuerpo humano, el movimiento de la tierra, el estudio de plantas y animales, la medicina y las matemáticas, entre otras. Finalmente, en el ámbito de los movimientos sociales, los de carácter religioso resultaron determinantes.

Cabe señalar que después de tratar este tema se introduce nuevamente a los alumnos al estudio de la conquista de América, la llegada de los primeros colonizadores, los iniciales contactos con sus habitantes, sus ataques y alianzas y se aprovecha para estudiar la conquista de la región andina, sus expediciones y la toma de la capital inca.

Así mismo, se esclarecen las consecuencias del derrumbamiento de las civilizaciones indígenas de América, como las destrucciones materiales y humanas, la imposición de una nueva lengua y religión, el mestizaje y las transformaciones en las formas de vida y costumbres.

Al llegar al tema del virreinato se pone énfasis en la labor de los misioneros, la tarea de la inquisición, la influencia de la iglesia en la vida social y económica, el crecimiento de la población y la influencia de la cultura novohispana para los indígenas.

Finalmente se hace un recorrido por el desarrollo de América y Europa en el siglo XVIII. Con respecto a América se retoman asuntos como la organización social y política, el caso de Brasil, Las Antillas, el Caribe y las colonias inglesas de Norteamérica. Mientras que para el caso de Europa, se destacan las potencias dominantes en Europa, los avances del conocimiento científico, las formas de organización de gobierno y sociedad, el crecimiento del comercio marítimo, las formas de vida, los cambios sociales, la estratificación social, los avances en educación, los grandes inventos y descubrimientos, el desarrollo de las artes y el surgimiento de nuevas ideas políticas.

Se puede decir que un tratamiento posible de la enseñanza de la historia en quinto grado, sugeriría partir de lo que los alumnos conocen acerca de la historia de México y contrastarlo con los nuevos conocimientos que aportaría el estudio de la historia universal. Hacerlo a la inversa, facilita en menor medida, la idea de que los alumnos, las familias, la localidad y el país han contribuido de manera importante a la construcción de la historia universal. La adquisición del conocimiento histórico sucede de manera paulatina y secuencial y los saltos o cortes abruptos alteran en cierta medida el proceso.

El conocimiento histórico requiere de un transitar entre lo micro y lo macro, el pasado y el presente a fin de vislumbrar el posible futuro por venir. Al tratar de identificar contrastes y similitudes, los alumnos distinguen el proceso que ha seguido el desarrollo de algún fenómeno como la agricultura, el avance de la ciencia, la organización política y la vida económica por mencionar algunos.

7.2.6 Sexto grado: tiempo y espacio nacional.

Después que los alumnos estudiaron un curso de historia universal, ahora se acercan nuevamente al estudio de la historia de México. Si bien, el motivo de esta organización curricular no queda claro, se esperaría al menos, que durante el curso los alumnos estuvieran en posibilidades de afianzar algunos contenidos abordados durante el curso de cuarto grado y analizarlos desde una nueva perspectiva.

No obstante, resulta incomprensible que el propósito del libro de sexto grado, sea textualmente el mismo que se establece en el libro de cuarto grado: “proporcionar información sobre nuestro pasado, y despertar en los niños gusto por la historia y amor por la patria. Crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos...”.

A decir del mismo libro de texto, para sexto grado su estudio comprende un periodo que “abarca los siglos XIX y XX trata sobre todo de la historia política de nuestro país, de los afanes y las hazañas que le fueron dando unidad y lo hicieron soberano”:

Es importante poner especial atención en el siguiente cuadro y comparar el contenido del libro de cuarto grado, con el del libro de sexto, ya que desde el mismo índice de ambos libros se hace evidente la total reproducción del material.

HISTORIA. CUARTO GRADO	HISTORIA. SEXTO GRADO
<p>UNIDAD LA INDEPENDENCIA</p>	<p>UNIDAD EL SIGLO XIX</p>
<p>LECCIÓN 10 EL GRITO DE DOLORES</p>	<p>LECCIÓN 1 LA REVOLUCIÓN DE INDEPENDENCIA</p>
<p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EL SIGLO DE LAS LUCES ▪ ESPAÑA INVADIDA POR NAPOLEÓN ▪ MONARQUÍAS Y REPÚBLICAS ▪ LA CONSPIRACIÓN DE QUERETRO ▪ EL GRITO DE DOLORES ▪ LECTURAS/ LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES ▪ ATENDER A LOS INDÍGENAS ▪ MAPA/ LAS COLONIAS INGLASAS EN AMÉRICA <p>LECCIÓN 11 LOS PRIMEROS INSURGENTES</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTRA LA ESCLAVITUD ▪ LA CAMPAÑA DE MORELOS ▪ DEL PENSAMIENTO DE MORELOS ▪ MANUELA MEDINA, CAPITANA DE MORELOS ▪ LECTURAS/ LA VOZ DE HIDALGO ▪ METRALLA DEL ENEMIGO ▪ MAPA/ LAS CAMPAÑAS DE INSURGENTES, 1810-1821 	<p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • EL SIGLO DE LAS LUCES • CÓMO SE LEEN LOS SIGLOS • ANTECEDENTES DE LA INDEPENDENCIA • MONARQUÍAS Y REPÚBLICAS • LA CONSPIRACIÓN DE QUERÉTARO • EL GRITO DE DOLORES • LA CAMPAÑA DE HIDALGO • CONTRA LA ESCLAVITUD • DEL PENSAMIENTO DE MORELOS • LA CAMPAÑA DE MORELOS • MANUELA MEDINA, CAPITANA DE MORELOS • LECTURAS/ ATENDER A LOS INDÍGENAS • LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES • MAPA/ CAMPAÑAS INSURGENTES 1810-1821
<p>LECCIÓN 12 LA CONSUMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA</p>	<p>LECCIÓN 2 LA CONSUMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA</p>
<p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LAS CORTES Y LA CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ ▪ LA NUEVA ESPAÑA HACIA 1820 ▪ TRIUNFO DE LA INDEPENDENCIA ▪ LECTURAS/ FRAY SERVANDO EL INDOMABLE ▪ EL ABRAZO DE ACATEMPAN ▪ LA ENTRADA DEL EJÉRCITO TRIGARANTE 	<p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • LAS CORTES Y LA CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ • LA CLEMENCIA DE UN BRAVO • FRAY SERVANDO EL INDOMABLE • LA NUEVA ESPAÑA HACIA 1820 • TRIUNFO DE LA INDEPENDENCIA • LECTURAS/ LA ENTRADA DEL EJÉRCITO TRIGARANTE • PRISIÓN Y MUERTE DE MINA

- EVOLUCIÓN DE LA DIVISIÓN POLÍTICA DE MÉXICO I
 - MAPAS/ LAS AUDIENCIAS (1560) / INTENDENCIAS Y PROVINCIAS (1786)
- EL PRIMER IMPERIO (1823) / PRIMERA DIVISIÓN POLITICA DE LA REPÚBLICA (1824)

UNIDAD

DE LA INDEPENDENCIA A LA REFORMA

LECCIÓN 13

LOS PRIMEROS AÑOS DE INDEPENDENCIA

TEMAS

- MÉXICO SE HACE REPÚBLICA
- LOS PRIMEROS PRESIDENTES
- LA PRIMERA REFORMA LIBERAL
- LA SEPARACIÓN DE TEXAS Y LA GUERRA DE LOS PASTELES
- LA GUERRA CON LOS ESTADOS UNIDOS
- CHAPULTEPEC
- MAPA/ LA GUERRA CON LOS ESTADOS UNIDOS, 1846-1847

LECCIÓN 14

LAS LEYES DE REFORMA

TEMAS

- EL ÚLTIMO GOBIERNO DE SANTA ANNA
- LOS LIBERALES EN EL PODER
- LA CONSTITUCIÓN DE 1857
- LAS LEYES DE REFORMA
- EL PRIMER TELÉGRAFO
- PENSAMIENTO DE JUÁREZ
- LECTURAS / LIBERTAD DE CULTOS
- JUÁREZ CUANTA CÓMO LLEGÓ A LA ESCUELA
- MAPA/ LA GUERRA DE REFORMA, 1858-1860

LECCIÓN 15

LA INTERVENCIÓN Y EL SEGUNDO IMPERIO

TEMAS

- EL IMPERIO DE MAXIMILIANO
- LA SOCIEDAD MEXICANA

- EL ABRAZO DE ACATEMPAN

LECCIÓN 3

LOS PRIMEROS AÑOS DEL MÉXICO INDEPENDIENTE

TEMAS

- MÉXICO SE HACE REPÚBLICA
- LOS PRIMEROS PRESIDENTES
- LA PRIMERA REFORMA LIBERAL
- LA REFORMA DE GÓMEZ FARIÁS
- LA INDEPENDENCIA DE TEXAS Y LA GUERRA DE LOS PASTELES
- LA GUERRA CON LOS ESTADOS UNIDOS
- CONSERVADOR Y PATRIOTA
- LECTURA/ PADIERNA
- MAPA/ LA GUERRA CON LOS ESTADOS UNIDOS 1846-1847
- MAPAS/ EL PRIMER IMPERIO 1823
- PRIMERA DIVISIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA 1824

LECCIÓN 4

LA REFORMA

TEMAS

- LA FUERZA DEL DERECHO
- RESPETO AL DERECHO
- EL PRIMER TELEGRÁFO
- LOS LIBERALES EN EL PODER
- LA CONSTITUCIÓN DE 1857
- LAS LEYES DE REFORMA
- LA INTERVENCIÓN FRANCESA
- EL IMPERIO DE MAXIMILIANO
- LA SOCIEDAD MEXICANA
- LECTURAS/ LIBERTAD DE CULTOS
- JUÁREZ CUENTA CÓMO LLEGÓ A LA ESCUELA / PENSAMIENTO DE JUÁREZ
- MAPA/ LA GUERRA DE LA INTERVENCIÓN FRANCESA 1862-1867

- LECTURAS/ LA FUERZA DEL DERECHO
 - RESPETO AL DERECHO
- MAPA/ LA GUERRA DE LA INTERVENCIÓN FRANCESA, 1862-1867

UNIDAD

LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MEXICANO

LECCIÓN 16

EL PORFIRIATO

TEMAS

- LA PAZ PORFIRISTA
- LA PROSPERIDAD PORFIRISTA
- SOCIEDAD Y CULTURA
- LA DICTADURA PORFIRISTA
- LECTURA / PROMESAS
- MAPAS/ EL PORFIRIATO, 1876-1910

LECCIÓN 5

LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MEXICANO

TEMAS

- LA PAZ PORFIRISTA
- LA PROSPERIDAD PORFIRIANA
- SOCIEDAD Y CULTURA
- LA DICTADURA PORFIRISTA
- LECTURAS / EN FERROCARRIL A MANZANILLO
- EXTRANJERISMO Y NACIONALISMO
- PROMESAS
- MAPA/ EL PORFIRIATO 1876-1910

UNIDAD

LA REVOLUCIÓN MEXICANA

LECCIÓN 17

EL MOVIMIENTO MADERISTA

TEMAS

- EL PLAN DE SAN LUIS POTOSÍ
- COMIENZA LA REVOLUCION
- EL GOBIERNO DE MADERO
- MADERO GOBERNANTE
- LA DECENA TRAGICA
- REVOLUCIONARIO EN EL EXILIO
- LECTURA / EL ESTIGMA DE LA TRAICIÓN

LECCIÓN 18

EL MOVIMIENTO CONSTITUCIONALISTA

TEMAS

- LA CONVENCIÓN DE AGUASCALIENTES
 - SÍMBOLO DEL AGRARISMO
 - LA CONSTITUCIÓN DE 1917
 - LECTURA/ DE LA TOMA DE ZACATECAS
 - MAPA/ LA REVOLUCIÓN MEXICANA, 1910-1920
 - EVOLUCIÓN DE LA DIVISIÓN POLÍTICA DE MÉXICO II
 - MAPAS/ PÉRDIDAS Y RECUPERACIONES TERRITORIALES, 1824-1893
 - LA CONSTITUCIÓN DE 1857
- LA CONSTITUCIÓN DE 1917 / MÉXICO HOY

UNIDAD

EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO

UNIDAD

EL SIGLO XX

LECCIÓN 6

LA REVOLUCIÓN MEXICANA

TEMAS

- EL PLAN DE SAN LUIS POTOSÍ
- COMIENZA LA REVOLUCIÓN
- REVOLUCIONARIO EN EL EXILIO
- EL GOBIERNO DE MADERO
- MADERO, GOBERNANTE
- LA DECENA TRÁGICA
- LA REVOLUCIÓN CONSTITUCIONALISTA Y LA CONVENCIÓN DE AGUASCALIENTES
- SÍMBOLO DEL AGRARISMO
- LA CONSTITUCIÓN DE 1917
- ESTADISTA Y ESTRATEGA
- LECTURA / DE LA TOMA DE ZACATECAS
- MAPA/ LA REVOLUCIÓN MEXICANA 1910-1920

LECCIÓN 19**LA RECONSTRUCCIÓN DEL PAÍS****TEMAS**

- SE RESTABLECE LA PAZ
- REVOLUCIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LAS ARTES
- LA REBELIÓN DELAHUERTISTA
- LA REBELIÓN CRISTERA
- EL PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO
- LECTURAS / VASCONCELOS ENTREGA LIBROS
- UNA SEMBLANZA DE ÁLVARO OBREGÓN

LECCIÓN 20**DEL CAMPO A LA CIUDAD****TEMAS**

- LA NACIONALIZACIÓN DEL PETRÓLEO
- LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
- CAMBIO DE VIDA
- CRECIMIENTO
- LA CULTURA Y LAS CIUDADES
- LECTURA / LA EXPROPIACIÓN PETROLERA
- SIMBOLOS PATRIOS
- VISTA AL FUTURO

LECCIÓN 7**LA RECONSTRUCCIÓN DEL PAÍS****TEMAS**

- SE RESTABLECE LA PAZ
- COMIENZA LA RECONSTRUCCIÓN
- REVOLUCIÓN CULTURAL
- LA REBELIÓN DELAHUERTISTA
- LA REBELIÓN CRISTERA
- EL PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO
- NUEVA PARTICIPACIÓN
- LECTURAS / VASCONCELOS ENTREGA LIBROS
- UNA SEMBLANZA DE ÁLVARO OBREGÓN

LECCIÓN 8**LA CONSOLIDACIÓN DEL MÉXICO CONTEMPORÁNEO****TEMAS**

- POBLACIÓN
- LA NACIONALIZACIÓN DEL PETRÓLEO
- LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
- LE EXPROPIACIÓN PETROLERA
- CAMBIO DE VIDA
- CRECIMIENTO
- VIDA DEPORTIVA
- VISTA AL FUTURO
- LECTURA / LOS SÍMBOLOS PATRIOS

Al comparar los temas que se estudian en el curso de cuarto y sexto grado fue posible identificar que existe una notable disminución en cuanto al total de contenidos abordados, ya que se abarca desde la guerra de Independencia, hasta la consolidación del México Contemporáneo y se deja de lado aquellos temas que guardan relación con el origen de las culturas prehispánicas y la llegada de nuevos grupos, españoles, franceses, africanos, chinos y árabes, con quienes posteriormente se entró en contacto. De este modo los temas que desaparecen son: La prehistoria, el México antiguo, Descubrimiento y Conquista y el México virreinal.

A la par de ello, se puede afirmar que el libro de texto de sexto grado es una suerte de reproducción textual del libro de cuarto. Desde la presentación misma del libro se puede comprobar lo aquí señalado ya que cada una de las lecciones,

recuadros informativos, lecturas al final de cada lección, mapas, temas y subtemas inscritos a lo largo de este material contienen la misma información.

Excepcionalmente se introducen brevísimos párrafos que complementan la información de los temas. Y en la mayoría de los casos, se toma textualmente la información, o bien, se cambian pequeñas frases, o se invierte la redacción original de los textos. Considerando como redacción original, la que aparece en el libro de cuarto grado.

Una muestra de los textos reproducidos, son los recuadros informativos intitolados: “Cómo se leen los siglos”, “Monarquías y Repúblicas”, “Contra la esclavitud”, “Del pensamiento de Morelos”, “Manuela Medina capitana de Morelos”, “El primer telégrafo” y “Pensamiento de Juárez”, entre otros.

Por el lado de las lecturas incluidas al final de cada lección se reproducen: “Atender a los indígenas”, “La enseñanza de las artes”, “Fray Servando el indomable”, “La entrada del ejército Trigarante”, “El abrazo de Acatempan”, “La fuerza del derecho”, “Libertad de cultos”, “Juárez cuenta cómo llegó a la escuela”, “Promesas”, “De la toma de Zacatecas”, “Vasconcelos entrega libros”, “Una semblanza de Álvaro Obregón” y “La expropiación petrolera”.

En cuanto a los mapas reproducidos aparecen los siguientes: “Campañas insurgentes 1810-1821”, “La guerra con los Estados Unidos 1846-1847”, “El primer imperio (1823)”, “Primera división política de la república (1824)”, “La guerra de la intervención francesa 1862-1867”, “El Porfiriato 1876-1910” y “La Revolución Mexicana 1910-1920”.

Sobra mencionar que el tratamiento de los temas se basa fundamentalmente en una historia de corte político y breves comentarios de la historia cotidiana.

Si bien el objetivo de este curso consiste en “despertar en los niños el amor a la patria y los temas ponen énfasis en la historia política del país, sus afanes y hazañas”, entonces, existe congruencia con el tratamiento que aquí recibe la enseñanza de la historia, no obstante si el curso de sexto grado pretende fortalecer aspectos cívicos y patrióticos porque insistir en únicamente reiterar la información y no plantear nuevos dilemas e interrogantes que para los alumnos representen un reto cognitivo.

Ante tal organización curricular y con base en esta propuesta de integración de historias familiares, considero que en sexto grado, los alumnos pueden elaborar sus propias interpretaciones acerca de los hechos vividos por ellos y sus familias a través del tiempo y vislumbrar las futuras consecuencias del devenir histórico. Los alumnos de este grado escolar pueden plantear su posición con respecto al futuro imaginado y evaluar las lecciones éticas que de alguna manera deja la historia.

Hay que recordar como en algunas de las producciones presentadas por los alumnos y las familias se logran plasmar breves indicios de reflexión de sucesos históricos de relevancia para ellos. Muestra de ello es cuando Jesús reflexiona acerca de las pocas oportunidades educativas que vivieron sus abuelos en Tarimoro, Guanajuato y señala lo siguiente: *“por eso hay muchos analfabetos y mucha pobreza. Casi toda la gente emigra hasta la fecha a los Estados Unidos, para tener un nivel de vida mejor”* (Cfr. Cap. 3). Otro caso es cuando el abuelo Maguellar reflexiona acerca del movimiento de la revolución mexicana y puntualiza: *¿De qué sirvió la muerte de grandes caudillos o líderes para defender nuestras tierras si entre propios mexicanos luchamos por el poder, ¿para qué?* (Cfr. Cap. 5).

Por el lado de los contenidos resulta no sólo oportuno, sino urgente, incluir en el libro de texto la historia de los últimos cincuenta años de manera pormenorizada. Esa historia es de alguna manera la más cercana a las experiencias vividas por las actuales familias y paradójicamente es la historia que la escuela refiere como ausente.

Sin duda la riqueza de la experiencia histórica en los últimos años reportada por las familias resulta un interesante punto de partida y contraste entre otros tantos sucesos ocurridos a través del tiempo.

En esta tesis hemos sido testigos de cómo las familias hablaron acerca de la situación del campesinado en el país, la importancia de la lucha de la tierra y los intereses políticos de por medio, la corrupción de los partidos políticos, el manejo de la política a nivel local, la decadencia del gobierno del PRI en la Delegación y la llegada del PRD al poder, las repercusiones del movimiento estudiantil del 68 y la difícil transición del trabajo en el campo al trabajo en la ciudad, entre otros.

La interrogante que surge en este momento es: ¿por qué la escuela parece haber dejado de lado la historia que habla de las últimas décadas? Acaso la historia que sólo puede ser considerada como válida es aquella que narra los episodios de conquistas, batallas y grandes personajes.

Hay que confiar en que esas ausencias curriculares pronto dejen de serlo y que enriquezcan el currículum escolar otorgándole el dinamismo y flexibilidad necesarios.

Sin duda, el curso de sexto grado requeriría de un enfoque que permita a los alumnos lo que tanto esperan, *sentirse protagonistas de la historia*, sentir que se es parte de la historia. Si en este contexto, se complementa el currículum escolar articulando la trayectoria histórica familiar se estarían abriendo nuevas rutas por explorar.

En síntesis, a través de la revisión general de los libros de historia se puede observar que existen varias problemáticas que aún intentan resolver algunos de los especialistas dedicados a esta tarea, y que esta labor resulta indispensable dado el carácter obligatorio de cada uno de los libros y el peso que usualmente adquiere en el trabajo en el aula.

En términos generales los libros de historia, especialmente los de cuarto a sexto grado, presentan muy poca coherencia con el enfoque y la propuesta curricular estipulada desde el documento Planes y Programas. Del mismo modo, la forma en que son abordados los contenidos remiten a una realidad muy lejana a la que están vivenciando sus alumnos destinatarios.

En algunos casos predomina la sobresaturación de información, como en el libro de cuarto grado, mientras que en otros casos, como en el libro de sexto grado, la información se ve notablemente condensada.

Las lecciones se caracterizan por la utilización de términos de difícil comprensión para los alumnos y la complejidad del tipo de información presentada.

Aunado a ello, existe un desequilibrio entre el estudio de la historia política y el de la historia social, predominando la primera, sobre la última; especialmente en los libros de cuarto y sexto grado. Con ello no se quiere decir que conocer el

desarrollo de la historia política sea un asunto poco útil o irrelevante, sino que también valdría la pena escuchar lo que las familias nos pueden hablar desde su experiencia con esa historia política.

Salvo algunas ocasiones, como en el libro de tercer grado y en menor medida en quinto grado, se hizo un esfuerzo más intenso por plasmar una historia de la vida cotidiana.

Únicamente en los libros de primer, segundo y tercer grado, existe un mayor aprecio por la historia que viene desde abajo, es decir la de sus protagonistas los alumnos, su familia y su comunidad. Al mismo tiempo que se tiene un primer acercamiento a nociones básicas de temporalidad, especialidad y cambio.

Coincido con Luz Elena Galván, quién sostiene que “para acercarnos a la enseñanza de la historia es necesario tener un anclaje esencial en dos conceptos inseparables: el tiempo y el espacio. Aprender a ubicarse en el tiempo y en el espacio es el primer paso para empezar a pensar históricamente, es tener esa conciencia que permite captar lo permanente frente a lo transitorio o cambiante”: [Galván 2006:231]

Si bien esta tesis no se enfoca en hacer un análisis a los libros de texto, si resulta una tarea indispensable conocer estos materiales lo mejor posible y presentar al lector un esbozo general de las características del currículum de historia para la escuela primaria.

Los retos con respecto a la elaboración de un currículum más pertinente a las necesidades de los alumnos son múltiples, y requieren de un trabajo permanente debido a que tienen que adecuarse a los continuos cambios y necesidades vividas por la sociedad. Esperamos que cada día se gesten nuevas propuestas que contribuyan a mejorar su práctica.

Conclusiones

Sin duda alguna, intentar hacer alguna contribución al ámbito de la didáctica de la historia, a fin de mejorar su práctica, se ha convertido en una tarea no sólo necesaria, sino urgente.

Hasta el momento hemos sido testigos de cómo la enseñanza de la historia en nuestro sistema educativo mexicano no ha logrado responder a las necesidades actuales y diversas de los educandos.

A pesar de las diferentes reformas educativas, los intentos por mejorar los libros de texto y el planteamiento de un enfoque pertinente, al menos en teoría; dentro de las aulas se evidencia una realidad que hace ver poco probable que la enseñanza de la historia sea una práctica exitosa en corto tiempo.

Por un lado, los profesores, se enfrentan día a día con las contradicciones mismas de su práctica docente, de este modo, dar cumplimiento satisfactorio a los tiempos, contenidos y criterios de evaluación parece impedir, o al menos aplazar la “buena intención” de generar propuestas de intervención pedagógica que logren responder a las características de sus alumnos.

Por otro lado está el peso institucional y la tradición de pensar que la historia sólo se aprende en la escuela, con los recursos que la escuela considera necesarios, los contenidos que se piensa deben ser abordados y las formas en que sugiere sean presentados.

Ante tales auspicios surgen varias inquietudes: ¿en medio de tanta contradicción, dónde están ubicados nuestros alumnos?, ¿cuál será la auténtica función social de la historia?, ¿debemos conformarnos con un sólo modelo de enseñanza o será factible arriesgarse a buscar nuevas alternativas de intervención pedagógica? y finalmente, ¿alguna vez, nos hemos detenido a considerar a nuestros alumnos y sus familias como sujetos de la historia, o cuál es la concepción que tenemos de ellos?

Justamente, esta investigación ha sido resultado de muchas preguntas como éstas, y por tanto, representa la oportunidad de sugerir una propuesta de intervención pedagógica que se aleja de un modelo único, inalterable, rígido, restringido y verticalista que pretende ante todo, incorporar a los alumnos y sus familias como sujetos de la historia.

Por el contrario, la propuesta que pongo en la mesa de discusión, intenta ser lo suficientemente flexible como para adecuarse a cada contexto y sus particularidades, ya que detrás de la elaboración y recuperación de una historia familiar, existen temas y reflexiones de relevancia para sus protagonistas. De este modo, el recuento de la historia familiar no es resultado de temáticas dirigidas y establecidas por un investigador desde afuera, aquí hemos sido testigos como los ejes guía que atravesaron esta investigación surgieron a partir de la sistematización de los propios testimonios de los niños-autores del proyecto.

Indudablemente, esta experiencia metodológica de investigación nos demuestra que la historia no está conformada de hechos aislados, sino que actúa de manera concatenada y cada experiencia se vincula con otra diferente o similar que le da cada vez un nuevo sentido. Así mismo, los temas surgidos, su jerarquización, relevancia y tipo de implicación quedan a cargo de aquellos que vivieron o viven los hechos. Por ello, el asunto de la autoría es fundamental e irremplazable.

Evidentemente, los procesos de ocupación, migración y escolaridad aquí expuestos, se han visto continuamente involucrados y ninguno sucede aislado del otro.

Los ejes podrán cambiar y poseer cada uno de ellos un peso diferente para sus protagonistas, sin embargo, en su socialización contribuyen notablemente a esclarecer y contribuir a la construcción de la historia desde abajo, aquella que resulta significativa para los que la vivieron, donde a partir de la reflexión de experiencias de los otros se empieza a recorrer el camino de la identificación de uno mismo como sujeto de la historia. Coincido con Amalia Nivón (2006), cuando señala que el interés por la historia surge del deseo de conocerse mejor, de mirarse desde adentro, de penetrar en la memoria social.

Precisamente, la historia es un camino que conduce a la construcción de identidad a través del cual los sujetos se reconocen a sí mismos en función de la otredad. Justamente aquello que los hace verse, actuar y sentirse como iguales o diferentes es el detonador que los motiva a indagar a profundidad en aquello que les otorga especificidad.

Así, “la identificación y valoración de lo propio y lo extraño, como conocimientos que contrastan entre sí, preparan a los sujetos a saber integrarse y distinguirse dentro de grupos sociales con culturas distintas; al tiempo que se anticipa al encuentro con la diferencia, puede aprender a respetarla y enriquecerse de ella sin perder su identidad; tal propósito requiere de ordenadores básicos que le permitan manejar su realidad material, cultural y simbólica, fortaleciendo sus vínculos de identidad” [Nivón A. 2006:116].

A lo largo de esta investigación se pudo observar de qué manera los alumnos se iban mostrando cada vez más interesados al conocer la historia de su maestra y la de sus compañeros y familias. Ello les permitió confrontar su realidad histórica con la de otros, y asombradamente se percataron que entre sus familias existían historias con patrones de vida similares y que a su vez existen otras formas de vivir y que por ello no son menos importantes que las de ellos.

Durante la socialización de las historias familiares dentro del aula, algunos alumnos parecían sorprenderse de que sus compañeros aún tuvieran la oportunidad de acompañar a sus abuelos a la siembra, de narrar con tanto entusiasmo de la celebración de su santo patrono, disfrutar de los fuegos pirotécnicos, la danza de los chinelos y la banda de música, y qué decir de la manera en que narraban la forma en la que siguen celebrando a sus muertos y las lecciones éticas que hay detrás de tales tradiciones.

Otro aspecto a resaltar, es la importante función que desempeñó la maestra de sexto grado, quién con la narración de su historia familiar y su involucramiento permanente en el proyecto contribuyó a que los alumnos se sintieran aún más identificados con sus propias historias familiares y la historia familiar de su maestra donde también se hicieron evidentes las lecciones éticas que hay detrás de cada historia.

Precisamente, en cuanto a las lecciones éticas de la historia, algunos especialistas han señalado su importancia. Una de ellas, es Oresta López (2006), quién se ha percatado de que la historia puede ofrecer en forma ética la reflexión sobre el pasado, un aspecto que sin duda podría favorecer en los estudiantes valores como la tolerancia y respeto a los derechos humanos.

Resulta innegable, que si somos capaces de reconocer que la historia no sólo debe ser constreñida a la concepción de una mera disciplina academicista y que por el contrario, es un actuar día a día llevado a cabo por múltiples y numerosos protagonistas de carne y hueso, estaremos dando un paso importante a la ruptura de la tradición histórica que la escuela considera como válida.

Es bien sabido que desde la escuela se ha gestado y consolidado la idea de que la historia “se lee,” y aprende en las aulas, y que es tras las páginas del libro de texto, a través de las cuales, el alumno tendrá supuestamente a su disposición el tan pródigo conocimiento histórico. Sin embargo, en mi tesis de maestría demuestro que los alumnos son capaces de plasmar sus propios saberes históricos en producciones elaboradas por ellos mismos y que dichos saberes contrastan considerablemente con los saberes promovidos en la escuela. [Cfr. Gómez Claudia 2003].

Necesariamente, “en la enseñanza-difusión de la historia, la percepción y comprensión de cada fenómeno histórico y del proceso histórico en su conjunto debe ser vital y vivo. Los historiadores-enseñantes no somos necrófilos y menos aún necrófagos: no nos interesa la historia de los muertos sino la historia que fue viva y vivida, para ser vívidamente descrita y comprendida” [Sánchez Q. 2006:41].

Partir de esta idea, sin duda alejará a los alumnos y profesores de algunas ideas tan arraigadas en las que sólo determinados personajes han sido los constructores de la historia, una historia contada por la escuela y que por cierto, continúa siendo rebasada por las dinámicas de la modernidad.

Considero que la escuela necesita urgentemente adecuarse a las demandas de la época actual, una época en la cual las grandes innovaciones tecnológicas y de comunicación van un paso adelante con respecto al tipo de información proporcionada a los estudiantes en las aulas. Un ejemplo de ello, es que los

alumnos de hoy, comentan entre pasillos, sucesos como la muerte del Papa Juan Pablo Segundo, o la ejecución de Sadam Hussein.

Si bien, sus referentes con respecto a tales sucesos pueden ser escasos o ambiguos, vale preguntarse qué está haciendo la escuela con la cantidad de información que invade continuamente a los alumnos. Qué está pasando cuando en los libros de texto aparece un gran corte de información con respecto a la historia de las últimas décadas.

Concuerdo con Oresta López (2006), cuando señala, que “en tiempos de globalización, y de nuevas guerras sofisticadas. Hay nuevos héroes y villanos, son diversos los grupos y las voces, actúan en contextos donde palabras como terrorismo, narcotráfico, mafias organizadas, fundamentalismos religiosos, movimientos étnicos y oleadas altermundistas constituyen un tejido social muy complejo” [López O. 2006:58].

Si nos detenemos a revisar, aunque sea superficialmente los libros de texto de educación primaria, seremos testigos de las notorias ausencias de contenido que aparecen en ellos y el predominio por el manejo de una historia que remite al pasado remoto y parece obviar la historia que está en continua construcción día a día.

Con lo anterior no pretendo sugerir que los alumnos tengan que ser bombardeados con gran cantidad de información especializada y pormenorizada. Tal como señala Sánchez Quintanar, “no es posible, ni tampoco deseable, enseñar toda la historia. Por lo mismo, será necesario elegir, seleccionar, los procesos históricos que puedan y deban ser conocidos por todos los hombres y mujeres que los perciben” [Sánchez Q. 2006:31]. De ahí que mi propuesta de intervención enfatice en su carácter flexible que permita adecuarse a las necesidades expresadas por los propios autores, identificando y seleccionando aquellos temas que propicien la articulación con fenómenos sociales mayores.

Justamente, la elaboración de la historia familiar permite de manera conveniente, partir de un planteamiento de enseñanza de la historia en el que los temas expresados por sus autores se convierten en esos ejes temáticos que conducirán a una comprensión de la historia más amplia, partiendo del centro de interés del

sujeto protagonista, de su propia trayectoria histórica familiar en la que él esté inserto.

Insisto en que no se trata de hacer una selección arbitraria de contenidos o periodos históricos a abordar, de hecho detrás de cada corte y elección estará todo un posicionamiento teórico como metodológico del cual parte cada investigador.

Convengo con Sánchez Quintanar, quien manifiesta que la historia no “se divide en”, sino que es “dividida por” el historiador en periodos históricos, aspectos estructurales, segmentos, procesos, acontecimientos, todo ello a partir de un criterio metodológico que deriva de una posición teórica, para fines específicos de estudio [Sánchez Q. 2006:34].

Precisamente, con esta metodología planteada, los resultados arrojados por cada historia familiar sacarán a flote aquellas temáticas de relevancia para sus autores, y cada profesor tendrá en sus manos la posibilidad de elegir los ejes desde los cuales podría conducir sus clases.

Esta investigación en particular, seleccionó los procesos de ocupación, migración y escolaridad debido a las recurrencias con que hablaban sus autores de ellos. Fue sólo a través de un proceso de documentación estadística y bibliográfica fundamentada cuando fue posible identificar la gran co-relación que existía entre un proceso y otro.

Es así, como detrás de este proyecto de intervención pedagógica se pone de manifiesto una propuesta metodológica que apuesta por una incursión a la enseñanza de la historia desde una perspectiva polifónica de la misma. De hecho, algunos especialistas, entre sus cuestionamientos, se han planteado la pertinencia de este tipo de incursión.

Así, Cirila Cervera Delgado (2006), se pregunta: ¿por qué no intentar la presentación paralela de varias historias como recurso para la enseñanza de la historia? Con ello, la autora está señalando un camino viable de exploración para imprimirle a su enseñanza nuevos caminos que contribuyan a un estudio de la historia innovador, diferente y dinámico.

Por su parte, Belinda Arteaga (2006), también parece poner especial énfasis en la riqueza que representa un acercamiento polifónico de la historia. Esta autora sugiere, que “podemos empezar a trazar ecuaciones innovadoras que nos permitan ir más allá de las fronteras disciplinarias y hablar de otra concepción de la historia que reconozca no solamente nuevos epicentros explicativos del presente/pasado sino ejes problematizadores que nos permitan pensar a partir de redes teórico-metodológicas y hablar en un lenguaje transdisciplinario sobre objetos distintos que como la iconografía, el género, los nuevos actores sociales, las migraciones y/o las regiones no pueden ser aprehendidas sino desde una mirada que dé cuenta de lo multidimensional, lo polifónico y lo diverso” [Arteaga 2006:336].

Tales consideraciones, me llenan de entusiasmo, al saber que sus reflexiones forman parte del reto que he venido planteando a lo largo de esta investigación ya que estoy convencida que se abre una gama de oportunidades para escuchar a las otras voces de la historia.

La propuesta queda abierta para aquellos profesores interesados en adoptarla para sus clases de historia y encontrar en ella un apoyo complementario a su labor docente.

Así mismo, me parece una excelente oportunidad para generar en ellos la inquietud de proponer nuevas vías de enseñanza, las cuales seguramente estarán cargadas de valiosas propuestas para la escuela; una escuela que como la mira Nivón (2006), es un espacio de referencia intercultural, en el que se llevan a cabo el intercambio de experiencias escolares en contextos culturales diversos.

Al reconocer en los alumnos y sus familias a sujetos de la historia, habitualmente olvidados, se estará propiciando asumir de manera consciente que el profesor no es la única persona facultada para socializar el conocimiento histórico, y que involucrar a otros sujetos puede arrojar resultados interesantes, entre ellos, la elaboración de materiales educativos de co-autoría.

Tal como lo señala Nivón, a partir de su experiencia en contextos escolares indígenas, “Las elaboraciones materiales les ayudan a delimitar espacial y temporalmente la realidad en la que viven; son textos con autoría que dan cuenta

de un “aquí” y un “ahora”, que constituyen una visión de espacio y de tiempo en el sujeto, proyectándolo más allá del momento vivido individualmente. Profesores, alumnos y padres de familia, mediante la interacción que establecen con los textos que producen o recrean oralmente, contribuyen a objetivar la realidad social y cultural de la comunidad” [Nivón 2006:128].

Precisamente, en páginas dedicadas a las producciones elaboradas por los alumnos y sus familias, se logró constatar la forma en que a partir de la simple elaboración de la historia familiar se puede objetivar una realidad social que no sólo afecta a unas cuantas familias, sino a todo un país involucrado.

La tarea no es sencilla, y sin duda requiere de un trabajo y colaboración permanente, no obstante vale la pena observar los resultados en propuestas metodológicas tangibles.

Con la única intención de mostrar al lector brevemente el camino que sugiere esta propuesta de intervención pedagógica de co-autoría, a continuación sintetizaré las fases en que operó⁸⁴.

En un primer momento fue necesario llevar a cabo una “*fase de identificación*”, la cual contribuyó a identificar las características de los colaboradores del proyecto. Al respecto conocer previamente sus intereses, necesidades y expectativas resulta una tarea fundamental en cualquier incursión etnográfica.

La segunda fase denominada: “*fase de exploración familiar preliminar*” permitió llevar a cabo la elaboración de cuadros concentrados de información que pusieron al descubierto la diversidad de referentes presentes en los colaboradores y sus familias. Me refiero a lugares de origen, lugares de residencia y cortes generacionales entre otros.

El tercer momento consistió en una “*fase de intervención colaborativa*”, la cual se caracterizó por establecer un diálogo con los alumnos e identificar los recursos y estrategias sugeridos por ellos para elaborar sus historias familiares.

⁸⁴ No hay que olvidar que la presente tesis doctoral es resultado de los hallazgos obtenidos en la tesis de maestría y que por tanto, la justificación en el tema está claramente expresada en el documento de maestría, donde expongo mi principal interés por la enseñanza de la historia en la escuela primaria y las problemáticas que hay alrededor de ella. Por ello, recomiendo al lector acercarse a la revisión del documento que se encuentra en la biblioteca del CIESAS.

La *“fase de investigación y sistematización”* se dividió en dos momentos, el que reportó el trabajo de los alumnos a través de la recolección de testimonios, documentos y objetos materiales y el segundo momento que reportó los resultados de mi profundización etnográfica con las familias.

La quinta etapa fue la *“fase de socialización de resultados”*, la cual permitió que cada uno de los alumnos presentará al resto de los colaboradores los avances obtenidos a partir de sus primeras indagaciones a la vez que se empezaban a bosquejar las temáticas y asuntos de mayor relevancia y recurrencia para sus autores.

Por su parte, la *“fase de concreción de resultados”* adquirió especial relevancia debido a que fue la etapa de profundización de los primeros datos obtenidos por los colaboradores. En este momento la intervención del etnógrafo y/o docente encaminó el proceso de indagación sobre aquellos temas reportados inicialmente por los alumnos.

La *“fase de integración e interpretación de producciones de co-autoría”* permitió integrar y caracterizar cada una de las producciones presentadas por los colaboradores a partir de sus características y temáticas. En este momento se estuvo en posibilidad de determinar el “tipo de producción”, la “información expresada por el autor” y las primeras “inferencias interpretativas”. Fue un momento decisivo debido a que se establecen los tres procesos que guiaron el análisis posterior.

La octava fase denominada *“fase analítica documentada”* se caracterizó por la necesidad de llevar a cabo un proceso de documentación sólida que permitiera analizar las producciones a la luz de procesos de carácter estructural y coyuntural mayores.

Finalmente, la *“fase de integración curricular”*, permitió integrar y complementar los resultados derivados de las historias familiares en función de las características del currículum escolar.

Como es posible observar, las etapas de operación de esta propuesta son presentadas con la necesaria flexibilidad a fin de que pueda ser empleada en diversos contextos comunitarios y educativos.

El profesor tendrá a su alcance la posibilidad de adecuar la propuesta en la medida de las necesidades particulares de sus propios contextos. No se trata de una contribución rígida a la que debe darle seguimiento como un recetario culinario.

A manera de cierre de esta investigación dedicaré este espacio para reflexionar sobre la importancia de haber llevado a cabo dicha investigación así como de los aportes que derivan de los hallazgos obtenidos.

En primer lugar, en el ámbito personal, haber tenido la oportunidad de realizar una investigación como la que aquí se presenta, significa haber podido dar respuesta a una interrogante que ha estado presente en mi trayectoria académica y laboral desde hace algún tiempo.

Las preguntas se fueron modificando al paso del tiempo y a medida que avanzaba la investigación surgían nuevos cuestionamientos, no obstante todas ellas giraban alrededor de las dificultades que se circunscriben alrededor de la enseñanza de la historia. Y aunque mi inquietud se extiende a todos los niveles educativos, al menos, en esta investigación pude acceder de manera más puntual en el nivel de educación primaria.

Me congratula recordar que el producto de mis preliminares y sucintos cuestionamientos es resultado de una intensa labor de investigación iniciada desde el año del 2002, cuando por primera vez me acerqué a los alumnos de tercer grado de educación primaria, los cuales rompían con el primer supuesto de investigación en el aula. [Cfr: Gómez Claudia 2003]

A cinco años de este primer acercamiento puedo decir que son innumerables los aprendizajes que adquirí al compartir valiosas experiencias con cada uno de mis colaboradores, experiencias que por su importancia bien merecerían un espacio aparte.

Detrás de la narración de una historia familiar, cada alumno, cada profesor y cada integrante de sus respectivas familias, contribuyeron a despertar en mí los olvidos y los recuerdos dormidos de mi propia historia familiar, a la vez que en cada testimonio aparecía una experiencia de vida similar a la vivida por mi familia. En las trayectorias migratorias, laborales, oportunidades educativas, economía

doméstica y tipos de enfermedades, entre otras, aparecía un nuevo indicador para rastrear.

Es indudable que detrás de cada investigación aparece un investigador implicado en gran medida en su objeto de estudio. Al estar en contacto con los otros e intentar mirarlos desde nuestro propio horizonte pone al descubierto su propia identidad y se alcanza un alto grado de comprensión de los otros con los que se está en contacto.

Considero que además de que fue un gran reto metodológico incursionar en esta investigación desde una perspectiva basada en la co-autoría, arrojó importantes revelaciones a nivel del posicionamiento que como investigadora pretendí asumir desde el principio de la investigación.

Tal como fue señalado al principio de esta tesis, los debates acerca del tema de la autoridad etnográfica y los nuevos paradigmas de escritura etnográfica me permitieron replantear la necesidad incluir otras voces autorales en el sustento de este documento.

Tomar la decisión de alejarse del paradigma tradicional monofónico y remplazarlo por una propuesta polifónica no fue una tarea sencilla, ya que como todo proyecto experimental que asume riesgos conlleva sus propias críticas y peligros. Al respecto, dejo al lector la posibilidad de emitir su propio juicio al respecto de esta suerte de afán metodológico.

En este sentido, considero que la tesis que aquí expongo asumió un conjunto de retos que se justificaban por las características de la misma investigación.

Por un lado, asumí una posición en cuanto al tipo de representación etnográfica en la que como investigadora dejaba de ser la autora única y privilegiada para incluir otras voces autorales, vistas como autoridades complementarias a la mía propia.

Fue necesario generar un tipo de intervención metodológica específica en la que se daba lugar al planteamiento de un ejercicio de co-autoría que a su vez se caracterizó por propiciar ejercicios de producción colaborativa.

Asumí el reto de desplazar la autoridad monofónica -propia de la mayoría de los escritos de las investigaciones etnográficas-, y acceder desde una vía de

incursión polifónica, la cual no pretendía más que hacer escuchar las voces de los colaboradores y desplegar fielmente el encuentro de diferentes voces y la simultánea diversidad de voces y registros de las que habla Bajtín.

De manera especial me importaba abrir paso al reconocimiento de la simultaneidad, la intencionalidad, la multiplicidad de perspectivas y la implicación de cada sujeto detrás de sus palabras.

Finalmente, la propuesta de rastreo de las historias familiares como un acercamiento paralelo y complementario a la enseñanza de la historia en la educación primaria, reveló que la inclusión de al menos tres componentes generacionales permite que los alumnos se encuentren en posibilidad de confrontar diferentes temporalidades rompiendo con la idea de un tiempo lineal y uniforme.

Así mismo, al momento de elaborar su propia historia familiar, los alumnos evidenciaron un manejo básico de periodización, en tanto cada uno de ellos aplicó sus propios criterios de periodización en la elaboración de su historia. En sus escritos se inscriben nociones de cambio, temporalidad, especialidad, simultaneidad y causalidad, aspectos de relevancia en el currículum escolar.

Detrás de cada historia los alumnos manifestaron la importancia de la inclusión de otros temas y problemáticas de carácter histórico que difícilmente han sido considerados en el currículum escolar pero que a luz de sus protagonistas adquieren especial relevancia a la vez que se sustentan en el devenir histórico del propio país.

Como ya ha sido dicho, las historias narradas por estas familias no son contingentes sino que presentan fenómenos de carácter estructural y coyuntural. Existe una articulación de vivencias históricas concretas con sucesos de relevancia social.

En este sentido, considero que los hallazgos obtenidos permiten reflexionar sobre un conjunto de aspectos que deben ser considerados para mejorar el currículum de historia de la educación primaria.

Los retos siguen estando presentes y los especialistas tendrán que asumir nuevos desafíos que se adecuen a una realidad que está siendo modificada día a día.

Me parece que esta propuesta estaría poniendo en la discusión otro asunto de relevancia para la escuela, y es la posibilidad de contribuir a la elaboración de un currículum integrado en el que efectivamente se ponga al descubierto su pertinencia y posible articulación con el resto de los objetivos de las diferentes asignaturas.

Anexos

LIBRO INTEGRADO PRIMER GRADO	LIBRO INTEGRADO SEGUNDO GRADO
<p>BLOQUE: LOS NIÑOS</p> <p>TEMAS:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ BIENVENIDA, BIENVENIDO A LA ESCUELA▪ TU PROPIA HISTORIA▪ MÍRATE▪ ASÍ ERES TÚ, ASÍ TE LLAMAS▪ TU CUERPO SE MUEVE▪ ALGUNAS PARTES DEL CUERPO▪ VEMOS, OÍMOS, OLEMOS, SABOREAMOS Y SENTIMOS▪ EJERCITA TUS SENTIDOS▪ CUIDA TU CUERPO▪ CONOCE TUS DERECHOS Y TUS DEBERES▪ CUIDA A LOS QUE TE RODEAN▪ LOS NIÑOS HÉROES▪ LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO	<p>BLOQUE: REGRESO A LA ESCUELA</p> <p>TEMAS:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ BIENVENIDA, BIENVENIDO A SEGUNDO GRADO▪ ¿CÓMO ENCONTRASTE TU ESCUELA?▪ DE TU CASA A LA ESCUELA▪ LOS PLANOS▪ LA SALIDA Y LA PUESTA DEL SOL▪ EL PLANO DE LA ESCUELA▪ ¿QUÉ PODEMOS HACER EN EQUIPO?▪ LAS REGLAS DEL JUEGO▪ EL REGLAMENTO DEL SALÓN DE CLASES▪ ESCRIBE EL REGLAMENTO DE TU GRUPO▪ SEGURIDAD EN LA ESCUELA▪ EL COMITÉ DE SEGURIDAD▪ LOS SIMULACROS▪ REGLAMENTO DE SEGURIDAD▪ LOS NIÑOS HÉROES▪ LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO
<p>BLOQUE: LA FAMILIA Y LA CASA</p> <p>TEMAS:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ LA FAMILIA▪ LA CASA▪ CÓMO SON TU FAMILIA Y TU CASA▪ ¿PARA QUÉ SIRVE UNA CASA?▪ ¿QUÉ HACES CUANDO ESTÁS EN TU CASA?▪ INVENTA UN CUENTO▪ CONOCE TUS DERECHOS Y TUS DEBERES▪ ¿QUÉ PUEDE HABER EN UNA CASA?▪ LOS SERVICIOS DE LAS CASAS▪ EL DÍA▪ LA NOCHE▪ LOS DIBUJOS DEL SOL▪ EL SOL NOS DA CALOR▪ EL SOL NOS DA LUZ▪ CRISTÓBAL COLÓN	<p>BLOQUE: LA FAMILIA</p> <p>TEMAS:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ LAS PREGUNTAS▪ LA HISTORIA DE TU FAMILIA▪ EL PLANO DE TU CASA▪ LAS PERSONAS Y LAS NECESIDADES▪ LA VIDA EN LA FAMILIA▪ LA COLABORACIÓN▪ LA COLABORACIÓN EN TU CASA▪ LOS APARATOS QUE USAMOS▪ LAS COSTUMBRES▪ SEGURIDAD EN LA CASA▪ CRISTÓBAL COLÓN
<p>BLOQUE: LA ESCUELA</p> <p>TEMAS:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ CAMINITO A LA ESCUELA▪ ¿QUÉ PUEDE HABER EN UNA ESCUELA?▪ ¿QUIÉN PUEDE ESTAR EN UNA ESCUELA?▪ ¿QUÉ SE PUEDE HACER EN UNA ESCUELA?▪ LA HISTORIA DE UNA ESCUELA	<p>BLOQUE: SEGUIMOS CRECIENDO</p> <p>TEMAS:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ NUESTRO CUERPO▪ LOS HUESOS▪ LOS MÚSCULOS Y LA PIEL▪ CUANDO EL CUERPO SE ENFERMA▪ LA ALIMENTACIÓN▪ LOS MICROBIOS

- ¿Y TU ESCUELA?
- APRENDEMOS EN LA ESCUELA, EN LA CASA, EN TODOS LADOS
- APRENDE A COPIAR DIBUJOS
- ADIVINANZAS
- CONOCE TUS DERECHOS EN LA ESCUELA
- CONOCE TUS DEBERES EN LA ESCUELA
- INICIO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

- LA HIGIENE
- TU PROPIA HISTORIA
- EL INICIO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

BLOQUE:
LA LOCALIDAD

TEMAS:

- NUESTRA LOCALIDAD
- DISTINTOS TIPOS DE LOCALIDADES
- LOS NOMBRES DE LAS LOCALIDADES
- DESCRIBE TU LOCALIDAD
- EN CADA LOCALIDAD EL TRABAJO ES DIFERENTE
- CON EL TRABAJO OBTENEMOS ALIMENTOS Y OTROS PRODUCTOS
- CON EL TRABAJO OBTENEMOS SERVICIOS
- ELABORA PRODUCTOS
- TÚ PUEDES COLABORAR
- ¿QUIÉN NECESITA EL AGUA?
- ¿Y EL AGUA DE TU LOCALIDAD?
- LOS ESTADOS DEL AGUA
- EL CALOR SECA LA ROPA
- LA CONSTITUCIÓN DE 1917
- EL DÍA DE LA BANDERA

BLOQUE:
LA LOCALIDAD

TEMAS:

- ¿QUÉ ES UNA LOCALIDAD?
- LOS NOMBRES DE LAS LOCALIDADES
- EL NOMBRE DE TU LOCALIDAD
- ¿CÓMO ES TU LOCALIDAD?
- ¿QUÉ HAY EN LAS LOCALIDADES?
- ¿QUÉ HAY EN TU LOCALIDAD?
- LOS SÍMBOLOS
- LOS SÍMBOLOS DE TU LOCALIDAD
- ¿QUIÉN VIVE EN LAS LOCALIDADES?
- LA HISTORIA DE LAS LOCALIDADES
- ¿CONOCES LA HISTORIA DE TU LOCALIDAD?
- LOS OBJETOS CUENTAN HISTORIAS
- UN PEQUEÑO MUSEO
- DERECHOS Y DEBERES EN LA LOCALIDAD
- EL JUEGO
- LOS JUEGOS Y LOS JUGUETES TAMBIÉN TIENEN HISTORIA
- EL TRABAJO
- LOS OFICIOS Y LAS PROFESIONES
- LAS HERRAMIENTAS Y LOS APARATOS
- DISTINTOS TIPOS DE TRABAJO
- PARA TODO TRABAJO SE SIGUEN PASOS DE UN PROCESO
- UN PRODUCTO DE TU LOCALIDAD
- LA PREVENCIÓN DE ACCIDENTES
- EL AMBIENTE
- LOS CAMBIOS DEL AMBIENTE
- EL CUIDADO DEL SUELO
- EL CUIDADO DEL AIRE
- EL CUIDADO DEL AGUA
- LOS ESTADOS DEL AGUA
- LA CONSTITUCIÓN MEXICANA
- EL DÍA DE LA BANDERA

BLOQUE:
LAS PLANTAS Y LOS ANIMALES

TEMAS:

- LOS SERES VIVOS
- LAS PLANTAS
- LOS ANIMALES
- Y NOSOTROS ¿QUÉ COMEMOS?
- LA COMIDA MEXICANA
- LA ENSALADA
- EL QUESO
- OTROS PRODUCTOS DE ORIGEN VEGETAL Y ANIMAL
- EL NACIMIENTO DE UNA PLANTA
- EL NACIMIENTO DE LOS ANIMALES
- ¿CÓMO NACEN LOS ANIMALES DE TU

BLOQUE:
LAS PLANTAS Y LOS ANIMALES

TEMAS:

- EXPERIMENTA Y COMPRUEBA
- LAS PLANTAS Y LOS ANIMALES DE TU LOCALIDAD
- SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LAS PLANTAS Y LOS ANIMALES
- SERES ACUÁTICOS
- SERES TERRESTRES
- LOS ANIMALES TERRESTRES
- LOS NACIMIENTOS
- LA ALIMENTACIÓN
- ¿QUÉ COMEMOS LAS PERSONAS?
- EL CUIDADO DE LA VIDA

- LOCALIDAD?
- DILO CON MÍMICA
- LOS SERES VIVOS COMPARTIMOS LA TIERRA
- DEBEMOS PROTEGER LA VIDA EN NUESTRO PLANETA
- LA EXPROPIACIÓN PETROLERA
- EL NACIMIENTO DE BENITO JUÁREZ

- LA EXPROPIACIÓN PETROLERA
- EL NACIMIENTO DE BENITO JUÁREZ

BLOQUE:
EL CAMPO Y LA CIUDAD

TEMAS:

- LOS OFICIOS EN EL CAMPO
- LOS OFICIOS EN LA CIUDAD
- EL CAMPO Y LA CIUDAD SE NECESITAN
- EL HOMBRE TRANSFORMA LA NATURALEZA
- LOS PRODUCTOS Y SU USO
- LOS PRODUCTOS DE TU LOCALIDAD
- JUEGA CARRERITAS
- UN ROMPECABEZAS
- EL DÍA DEL TRABAJO
- LA BATALLA DE PUEBLA

BLOQUE:
LA LOCALIDAD Y OTRAS LOCALIDADES

TEMAS:

- LAS LOCALIDADES SON DIFERENTES
- ¿Y TU LOCALIDAD?
- EL INTERCAMBIO DE SERVICIOS Y PRODUCTOS
- LOS TRANSPORTES Y LA COMUNICACIÓN
- LAS REGIONES
- EL DÍA INTERNACIONAL DEL TRABAJO
- LA BATALLA DE PUEBLA

BLOQUE:
MEDIMOS EL TIEMPO

TEMAS:

- PASADO, PRESENTE, FUTURO
- EL PASO DEL TIEMPO
- MAÑANA, TARDE Y NOCHE
- UN DÍA
- UNA SEMANA
- EL PIOJO Y LA PULGA
- UN MES
- SOPA DE LETRAS
- UN AÑO
- NUESTRA EDAD
- LOS CUMPLEAÑOS
- LAS CUATRO ESTACIONES DEL AÑO

BLOQUE:
LOS CAMBIOS EN EL TIEMPO

TEMAS:

- EL SOL
- EL SOL, LA TIERRA Y LA LUNA
- EL DÍA Y LA NOCHE
- EXPERIMENTA Y REFLEXIONA
- EL CAMINO DE LA ENERGÍA DEL SOL
- DIVERSAS FUENTES DE ENERGÍA
- DESCUBRE APARATOS Y MÁQUINAS
- EL RELOJ
- MEDIMOS EL TIEMPO
- EL CALENDARIO
- LOS AÑOS

BLOQUE:
MÉXICO, NUESTRO PAÍS

TEMAS:

- EL MAPA DE MÉXICO
- LOS PAISAJES Y LA GENTE DE MÉXICO
- LAS COSTUMBRES DE MÉXICO
- ¿CUÁLES SON TUS COSTUMBRES?
- LAS LENGUAS QUE SE HABLAN EN MÉXICO
- LA DIVERSIDAD NOS ENRIQUECE
- LA COMUNICACIÓN
- LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN
- LAS FIESTAS DE MÉXICO
- LOS SÍMBOLOS PATRIOS
- LA FUNDACIÓN DE TENOCHTITLAN
- HIMNO NACIONAL MEXICANO

BLOQUE:
MÉXICO, NUESTRO PAÍS

TEMAS:

- EL TERRITORIO MEXICANO
- LOS PAISAJES NATURALES
- EL COMERCIO
- MÉXICO, UN PAÍS DIVERSO
- LOS DERECHOS DE LOS MEXICANOS
- LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS
- MÉXICO, UNA SOLA NACIÓN
- LOS SÍMBOLOS PATRIOS
- EL HIMNO NACIONAL
- EL ESCUDO NACIONAL
- LA BANDERA DE MÉXICO
- A MANERA DE DESPEDIDA

DISTRITO FEDERAL. HISTORIA Y GEOGRAFIA. TERCER GRADO	HISTORIA. CUARTO GRADO
<p>UNIDAD: LA ENTIDAD</p> <p>LECCIÓN 1 EL DISTRITO FEDERAL EN LA REPÚBLICA MEXICANA</p> <p>LECCIÓN 2 ENTRE RÍOS Y MONTAÑAS</p> <p>LECCIÓN 3 CLIMA</p> <p>LECCIÓN 4 VEGETACIÓN</p> <p>LECCIÓN 5 FAUNA</p>	<p>UNIDAD LA PREHISTORIA</p> <p>LECCIÓN 1 LOS PRIMEROS POBLADORES</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DE ASIA A AMÉRICA ▪ LOS PRIMEROS PUEBLOS ▪ MESOAMÉRICA ▪ LECTURA/ LOS HOMBRES HECHOS DE MAÍZ ▪ MAPAS/ EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA 40 000-10 000 A.C. MESOAMÉRICA
<p>UNIDAD: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA HISTORIA</p> <p>LECCIÓN 6 LA MEDICIÓN DEL TIEMPO</p> <p>LECCIÓN 7 TODO TIENE HISTORIA. LA HISTORIA ES IMPORTANTE</p>	<p>UNIDAD EL MÉXICO ANTIGUO</p> <p>LECCIÓN 2 LOS PUEBLOS MESOAMERICANOS</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EL ESPLENDOR DEL CLÁSICO ▪ NO SÓLO PARA MATEMÁTICOS ▪ EL PERIODO POSCLÁSICO ▪ LECTURA/ LA TUMBA REAL DE PALENQUE ▪ MAPA/ PRINCIPALES CULTURAS DE MESOAMÉRICA <p>LECCIÓN 3 LOS TOLTECAS Y LOS MEXICAS</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LA PEREGRINACIÓN DE LOS MEXICAS ▪ LA TRIPLE ALIANZA ▪ COSAS DE ENCANTAMIENTO ▪ EL GRAN SEÑORÍO MEXICA ▪ LA SOCIEDAD MEXICA ▪ EL ÚLTIMO ESPLENDOR DE MESOAMÉRICA ▪ LECTURA/ JARDINES INOLVIDABLES ▪ MAPAS/ EL VALLE DE MÉXICO ▪ EL SEÑORIO MEXICA <p>LECCIÓN 4 LA CULTURA PREHISPANICA Y SU LEGADO</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EL CALENDARIO Y LA ESCRITURA ▪ LA AGRICULTURA Y LA COMIDA ▪ LA BOTÁNICA Y LAS ARTES ▪ LOS INDÍGENAS ACTUALES ▪ LECTURAS/ PARA LEER CON IMÁGENES ▪ CONSEJOS DE NUESTROS ANTEPASADOS MESOAMERICANOS ▪ CRONOLOGÍA DE LAS CULTURAS

	MESOAMERICANAS
<p>UNIDAD: LA HISTORIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO ÉPOCA PREHISPÁNICA</p> <p>LECCIÓN 8 DE LAS ALDEAS A LAS CIUDADES</p> <p>LECCIÓN 9 MÉXICO-TENOCHTITLAN, CAPITAL DEL IMPERIO MEXICA</p> <p>LECCIÓN 10 LA CONQUISTA</p>	<p>UNIDAD DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA</p> <p>LECCIÓN 5 CRISTOBAL COLÓN LLEGA A AMÉRICA</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EN BUSCA DE NUEVAS RUTAS ▪ CRISTOBAL COLÓN ▪ CONSECUENCIAS DEL VIAJE DE COLÓN ▪ LECTURA/ EL ASOMBRO ANTE UN MUNDO NUEVO ▪ MAPA/ EL PRIMER VIAJE DE COLÓN A AMÉRICA <p>LECCIÓN 6 LA CONQUISTA DE MÉXICO</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LAS ALIANZAS DE CORTÉS ▪ DE VERACRUZ A TENOCHTITLAN ▪ MONSTRUOS DE HIERRO ▪ EN LA CIUDAD DE MOCTEZUMA ▪ LA TOMA DE TENOCHTITLAN ▪ LA CONQUISTA ESPIRITUAL ▪ LECTURAS/ DESDE LO ALTO ▪ LA FAMA Y LA GLORIA ▪ MAPA/ LA RUTA DE CORTÉS
<p>UNIDAD: LA HISTORIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO ÉPOCA COLONIAL</p> <p>LECCIÓN 11 LA CIUDAD DE MÉXICO, CAPITAL DE NUEVA ESPAÑA</p> <p>LECCIÓN 12 LA VIDA EN LA CIUDAD</p> <p>LECCIÓN 13 CULTURA Y DIVERSIONES</p>	<p>UNIDAD EL MÉXICO VIRREINAL</p> <p>LECCIÓN 7 LA ECONOMÍA</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LOS “PUEBLOS DE INDIOS” Y LAS HACIENDAS ▪ LAS MINAS Y LOS ESCLAVOS ▪ LOS OBRAJES Y LOS GREMIOS ▪ LOS BIENES DE LA IGLESIA ▪ LECTURA/ PARA CRUZAR EL MAR ▪ MAPA/ LA ECONOMÍA EN EL VIRREINATO <p>LECCIÓN 8 POLÍTICA Y SOCIEDAD</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LAS AUTORIDADES DEL VIRREINATO ▪ LA IGLESIA ▪ LA SOCIEDAD ▪ LOS CRIOLLOS ▪ LAS REFORMAS DEL SIGLO XVIII ▪ LA SANTA INQUISICIÓN ▪ IDEAS DE LIBERTAD ▪ LECTURA/ ARCO TRIUNFAL ▪ MAPA/ EXPANSIÓN Y COLONIZACIÓN DEL VIRREINATO, 1521-1821 <p>LECCIÓN 9 LA HERENCIA DEL VIRREINATO</p>

	<p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LA ARQUITECTURA Y LA LENGUA ▪ NOTICIAS ▪ LA RELIGIÓN Y LA CULTURA ▪ INSTITUCIONES POLÍTICAS ▪ SOCIEDAD Y TRADICIONES ▪ MUJER DE LETRAS ▪ LECTURAS/ LA VOZ DE SOR JUANA ▪ FANTASÍAS MEXICANAS
<p>UNIDAD: LA HISTORIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO SIGLO XIX</p> <p>LECCIÓN 14 LA CIUDAD DE MÉXICO DURANTE LA INDEPENDENCIA</p> <p>LECCIÓN 15 LA CREACIÓN DEL DISTRITO FEDERAL. LA CIUDAD DE MÉXICO COMO CAPITAL FEDERAL</p> <p>LECCIÓN 16 LA VIDA EN EL DISTRITO FEDERAL Y EN LA CIUDAD DE MÉXICO</p> <p>LECCIÓN 17 LA INESTABILIDAD POLÍTICA EN EL DISTRITO FEDERAL Y EN LA CIUDAD DE MÉXICO</p>	<p>UNIDAD LA INDEPENDENCIA</p> <p>LECCIÓN 10 EL GRITO DE DOLORES</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EL SIGLO DE LAS LUCES ▪ ESPAÑA INVADIDA POR NAPOLEÓN ▪ MONARQUÍAS Y REPÚBLICAS ▪ LA CONSPIRACIÓN DE QUERETRO ▪ EL GRITO DE DOLORES ▪ LECTURAS/ LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES ▪ ATENDER A LOS INDÍGENAS ▪ MAPA/ LAS COLONIAS INGLÉSAS EN AMÉRICA <p>LECCIÓN 11 LOS PRIMEROS INSURGENTES</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTRA LA ESCLAVITUD ▪ LA CAMPAÑA DE MORELOS ▪ DEL PENSAMIENTO DE MORELOS ▪ MANUELA MEDINA, CAPITANA DE MORELOS ▪ LECTURAS/ LA VOZ DE HIDALGO ▪ METRALLA DEL ENEMIGO ▪ MAPA/ LAS CAMPAÑAS DE INSURGENTES, 1810-1821 <p>LECCIÓN 12 LA CONSUMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LAS CORTES Y LA CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ ▪ LA NUEVA ESPAÑA HACIA 1820 ▪ TRIUNFO DE LA INDEPENDENCIA ▪ LECTURAS/ FRAY SERVANDO EL INDOMABLE ▪ EL ABRAZO DE ACATEMPAN ▪ LA ENTRADA DEL EJÉRCITO TRIGARANTE ▪ EVOLUCIÓN DE LA DIVISIÓN POLÍTICA DE MÉXICO I ▪ MAPAS/ LAS AUDIENCIAS (1560) / INTENDENCIAS Y PROVINCIAS (1786) ▪ EL PRIMER IMPERIO (1823) / PRIMERA DIVISIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA (1824)
<p>UNIDAD: LA HISTORIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO PORFIRIATO Y REVOLUCIÓN</p>	<p>UNIDAD DE LA INDEPENDENCIA A LA REFORMA</p> <p>LECCIÓN 13</p>

LECCIÓN 18

LA CIUDAD DE MÉXICO Y EL DISTRITO FEDERAL DURANTE EL PORFIRIATO

LECCIÓN 19

LOS ÚLTIMOS AÑOS DEL PORFIRIATO. INICIO DE LA REVOLUCIÓN

LECCIÓN 20

TODOS LLEGAN A LA CAPITAL

LOS PRIMEROS AÑOS DE INDEPENDENCIA**TEMAS**

- MÉXICO SE HACE REPÚBLICA
- LOS PRIMEROS PRESIDENTES
- LA PRIMERA REFORMA LIBERAL
- LA SEPARACIÓN DE TEXAS Y LA GUERRA DE LOS PASTELES
- LA GUERRA CON LOS ESTADOS UNIDOS
- CHAPULTEPEC
- MAPA/ LA GUERRA CON LOS ESTADOS UNIDOS, 1846-1847

LECCIÓN 14

LAS LEYES DE REFORMA

TEMAS

- EL ÚLTIMO GOBIERNO DE SANTA ANNA
- LOS LIBERALES EN EL PODER
- LA CONSTITUCIÓN DE 1857
- LAS LEYES DE REFORMA
- EL PRIMER TELÉGRAFO
- PENSAMIENTO DE JUÁREZ
- LECTURAS / LIBERTAD DE CULTOS
- JUÁREZ CUENTA CÓMO LLEGÓ A LA ESCUELA
- MAPA/ LA GUERRA DE REFORMA, 1858-1860

LECCIÓN 15

LA INTERVENCIÓN Y EL SEGUNDO IMPERIO

TEMAS

- EL IMPERIO DE MAXIMILIANO
- LA SOCIEDAD MEXICANA
- LECTURAS/ LA FUERZA DEL DERECHO
- RESPETO AL DERECHO
- MAPA/ LA GUERRA DE LA INTERVENCIÓN FRANCESA, 1862-1867

UNIDAD:

EL DISTRITO FEDERAL CONTEMPORÁNEO

LECCIÓN 21

LA POBLACIÓN Y SUS ACTIVIDADES HASTA LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

LECCIÓN 22

LA EXPANSIÓN DE LA CIUDAD SOBRE EL DISTRITO FEDERAL DE 1920 A 1950

LECCIÓN 23

TERRITORIO, POBLACIÓN Y ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE 1960 A 1990

LECCIÓN 24

ORGANIZACIÓN DEL DISTRITO FEDERAL

LECCIÓN 25

LOS SERVICIOS EN EL DISTRITO FEDERAL

LECCIÓN 26

FIESTAS, TRADICIONES, CULTURA Y RECREACIÓN

LECCIÓN 27

EL DISTRITO FEDERAL HOY

LECCIÓN 28

DERECHOS Y DEBERES

UNIDAD

LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MEXICANO

LECCIÓN 16

EL PORFIRIATO

TEMAS

- LA PAZ PORFIRISTA
- LA PROSPERIDAD PORFIRISTA
- SOCIEDAD Y CULTURA
- LA DICTADURA PORFIRISTA
- LECTURA / PROMESAS
- MAPAS/ EL PORFIRIATO, 1876-1910

UNIDAD
LA REVOLUCIÓN MEXICANA

LECCIÓN 17
EL MOVIMIENTO MADERISTA

TEMAS

- EL PLAN DE SAN LUIS POTOSÍ
- COMIENZA LA REVOLUCION
- EL GOBIERNO DE MADERO
- MADERO GOBERNANTE
- LA DECENA TRAGICA
- REVOLUCIONARIO EN EL EXILIO
- LECTURA / EL ESTIGMA DE LA TRAICIÓN

LECCIÓN 18
EL MOVIMIENTO CONSTITUCIONALISTA

TEMAS

- LA CONVENCIÓN DE AGUASCALIENTES
- SÍMBOLO DEL AGRARISMO
- LA CONSTITUCIÓN DE 1917
- LECTURA/ DE LA TOMA DE ZACATECAS
- MAPA/ LA REVOLUCIÓN MEXICANA, 1910-1920
- EVOLUCIÓN DE LA DIVISIÓN POLÍTICA DE MÉXICO II
- MAPAS/ PÉRDIDAS Y RECUPERACIONES TERRITORIALES, 1824-1893
- LA CONSTITUCIÓN DE 1857
- LA CONSTITUCIÓN DE 1917 / MÉXICO HOY

UNIDAD
EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO

LECCIÓN 19
LA RECONSTRUCCIÓN DEL PAÍS

TEMAS

- SE RESTABLECE LA PAZ
- REVOLUCIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LAS ARTES
- LA REBELIÓN DELAHUERTISTA
- LA REBELIÓN CRISTERA
- EL PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO
- LECTURAS / VASCONCELOS ENTREGA LIBROS
- UNA SEMBLANZA DE ÁLVARO OBREGÓN

LECCIÓN 20
DEL CAMPO A LA CIUDAD

TEMAS

- LA NACIONALIZACIÓN DEL PETRÓLEO
- LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
- CAMBIO DE VIDA
- CRECIMIENTO
- LA CULTURA Y LAS CIUDADES
- LECTURA / LA EXPROPIACIÓN PETROLERA

- SIMBOLOS PATRIOS
- VISTA AL FUTURO

HISTORIA UNIVERSAL. QUINTO GRADO	HISTORIA. SEXTO GRADO
<p>LECCIÓN 1 LOS PRIMEROS POBLADORES</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EL ORIGEN DEL HOMBRE ▪ LOS CAZADORES NÓMADAS ▪ EL HOMBRE EN AMÉRICA ▪ LOS LIMITES DE LA CAZA Y LA RECOLECCIÓN <p>LECCIÓN 2 LA AGRICULTURA Y LAS PRIMERAS CIUDADES</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA ▪ LA GANADERIA ▪ LAS PRIMERAS ALDEAS ▪ LA AGRICULTURA EN MESOAMÉRICA ▪ LA AGRICULTURA DE RIEGO <p>EL NACIMIENTO DE LAS CIUDADES</p> <p>LECCIÓN 3 LAS CIVILIZACIONES AGRÍCOLAS DEL VIEJO MUNDO</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DE LAS CIUDADES A LOS IMPERIOS ▪ MESOPOTAMIA ▪ EGIPTO ▪ LA CIVILIZACIÓN DEL INDO ▪ CHINA ▪ LOS ASPECTOS COMUNES DE LAS CIVILIZACIONES AGRÍCOLAS ▪ LA ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD ▪ LA ESCRITURA ▪ LAS MATEMÁTICAS ▪ LAS TÉCNICAS <p>LA HERENCIA CULTURAL</p> <p>LECCIÓN 4 LOS GRIEGOS</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EL ORIGEN DE LOS GRIEGOS ▪ LA EXPANSIÓN DE LOS GRIEGOS ▪ LAS CIUDADES-ESTADO ▪ LA INVASIÓN DE LOS PERSAS ▪ ATENAS, LA DEMOCRACIA Y LA ESCLAVITUD ▪ ALEJANDRO Y EL HELENISMO ▪ LAS CIENCIAS Y EL CONOCIMIENTO ▪ LOS ESCRITORES ▪ LOS ARTISTAS 	<p>UNIDAD EL SIGLO XIX</p> <p>LECCIÓN 1 LA REVOLUCIÓN DE INDEPENDENCIA</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • EL SIGLO DE LAS LUCES • CÓMO SE LEEN LOS SIGLOS • ANTECEDENTES DE LA INDEPENDENCIA • MONARQUÍAS Y REPÚBLICAS • LA CONSPIRACIÓN DE QUERÉTARO • EL GRITO DE DOLORES • LA CAMPAÑA DE HIDALGO • CONTRA LA ESCLAVITUD • DEL PENSAMIENTO DE MORELOS • LA CAMPAÑA DE MORELOS • MANUELA MEDINA, CAPITANA DE MORELOS • LECTURAS/ ATENDER A LOS INDÍGENAS • LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES • MAPA/ CAMPAÑAS INSURGENTES 1810-1821 <p>LECCIÓN 2 LA CONSUMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • LAS CORTES Y LA CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ • LA CLEMENCIA DE UN BRAVO • FRAY SERVANDO EL INDOMABLE • LA NUEVA ESPAÑA HACIA 1820 • TRIUNFO DE LA INDEPENDENCIA • LECTURAS/ LA ENTRADA DEL EJÉRCITO TRIGARANTE • PRISIÓN Y MUERTE DE MINA • EL ABRAZO DE ACATEMPAN <p>LECCIÓN 3 LOS PRIMEROS AÑOS DEL MÉXICO INDEPENDIENTE</p> <p>TEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • MÉXICO SE HACE REPÚBLICA • LOS PRIMEROS PRESIDENTES • LA PRIMERA REFORMA LIBERAL • LA REFORMA DE GÓMEZ FARIÁS • LA INDEPENDENCIA DE TEXAS Y LA GUERRA DE LOS PASTELES • LA GUERRA CON LOS ESTADOS UNIDOS • CONSERVADOR Y PATRIOTA • LECTURA/ PADIERNA • MAPA/ LA GUERRA CON LOS ESTADOS UNIDOS 1846-1847 • MAPAS/ EL PRIMER IMPERIO 1823 • PRIMERA DIVISIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA 1824

LECCIÓN 5
LOS ROMANOS

TEMAS

- LA PEQUEÑA MONARQUÍA
- LA REÚBLICA
- LAS CONQUISTAS MILITARES
- EL IMPERIO
- ROMA, LA CIUDAD IMPERIAL
- LAS TÉCNICAS
- LA INFLUENCIA GRIEGA
- EL LATÍN Y EL ESPAÑOL
- LA DIFUSIÓN DEL CRISTIANISMO
- EL FINAL DEL IMPERIO

LECCIÓN 6
LA EDAD MEDIA Y EL ISLAM

TEMAS

- ¿QUÉ ES LA EDAD MEDIA?
- LOS REINOS EUROPEOS
- UNA SOCIEDAD CAMPESINA Y GUERRERA
- EL PAPEL DE LA IGLESIA
- EL IMPERIO BIZANTINO
- EL NACIMIENTO DEL ISLAM
- EL DOMINIO MUSULMAN
- LA INFLUENCIA CULTURAL ISLÁMICA
- LA CRUZADAS Y EL FINAL DE LA EDAD MEDIA

LECCIÓN 7
EL ORIENTE DURANTE LA EDAD MEDIA

TEMAS

- INDIA
- LA AGRICULTURA
- CHINA
- EL GOBIERNO IMPERIAL
- LAS CIUDADES Y EL COMERCIO
- LAS TÉCNICAS
- JAPÓN
- EL EMPERADOR Y EL PODER DE LOS GUERREROS
- AGRICULTORES Y PESCADORES
- LA CULTURA Y LAS ARTES
- LAS TÉCNICAS

LECCIÓN 8
EL ESPLENDOR DE MESOAMÉRICA

TEMAS

- LA HISTORIA DE MESOAMÉRICA
- EL PRECLÁSICO: LAS PRIMERAS CIVILIZACIONES
- LOS OLMECAS

LECCIÓN 4
LA REFORMA

TEMAS

- LA FUERZA DEL DERECHO
- RESPETO AL DERECHO
- EL PRIMER TELEGRÁFO
- LOS LIBERALES EN EL PODER
- LA CONSTITUCIÓN DE 1857
- LAS LEYES DE REFORMA
- LA INTERVENCIÓN FRANCESA
- EL IMPERIO DE MAXIMILIANO
- LA SOCIEDAD MEXICANA
- LECTURAS/ LIBERTAD DE CULTOS
- JUÁREZ CUENTA CÓMO LLEGÓ A LA ESCUELA / PENSAMIENTO DE JUÁREZ
- MAPA/ LA GUERRA DE LA INTERVENCIÓN FRANCESA 1862-1867

LECCIÓN 5
LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MEXICANO

TEMAS

- LA PAZ PORFIRISTA
- LA PROSPERIDAD PORFIRIANA
- SOCIEDAD Y CULTURA
- LA DICTADURA PORFIRISTA
- LECTURAS / EN FERROCARRIL A MANZANILLO
- EXTRANJERISMO Y NACIONALISMO
- PROMESAS
- MAPA/ EL PORFIRIATO 1876-1910

UNIDAD
EL SIGLO XX

LECCIÓN 6
LA REVOLUCIÓN MEXICANA

TEMAS

- EL PLAN DE SAN LUIS POTOSÍ
- COMIENZA LA REVOLUCIÓN
- REVOLUCIONARIO EN EL EXILIO
- EL GOBIERNO DE MADERO
- MADERO, GOBERNANTE
- LA DECENA TRÁGICA
- LA REVOLUCIÓN CONSTITUCIONALISTA Y LA CONVENCIÓN DE AGUASCALIENTES
- SÍMBOLO DEL AGRARISMO
- LA CONSTITUCIÓN DE 1917
- ESTADISTA Y ESTRATEGA
- LECTURA / DE LA TOMA DE ZACATECAS
- MAPA/ LA REVOLUCIÓN MEXICANA 1910-1920

LECCIÓN 7
LA RECONSTRUCCIÓN DEL PAÍS

- LA HERENCIA OLMECA
 - EL PERIODO CLÁSICO
 - LOS MAYAS
- LOS ZAPOTECAS

LECCIÓN 9
DE TEOTIHUACAN A TENOCHTITLAN

TEMAS

- LA CIUDAD DE LOS DIOS
 - LA INFLUENCIA DE TEOTIHUACAN
 - EL FINAL DEL PERIODO CLÁSICO
 - EL PERIODO POSTCLÁSICO
 - ARIDOAMÉRICA
 - LOS TOLTECAS
 - LOS AZTECAS
 - LA ORGANIZACIÓN DEL IMPERIO
 - LA GRAN TENOCHTITLAN
 - LA SOCIEDAD AZTECA
 - LA RELIGIÓN
 - LA EDUCACIÓN Y LOS VALORES MORALES
- APARECEN LOS ESPAÑOLES

LECCIÓN 10
LAS CIVILIZACIONES DE LOS ANDES

TEMAS

- LA REGIÓN ANDINA
 - LAS ALDEAS AGRÍCOLAS
 - LA CULTURA DE CHAVÍN
 - ANTES DE LOS INCAS
 - LOS INCAS
 - EL GOBIERNO
 - CAMINOS Y OBRAS PÚBLICAS
 - LA RELIGIÓN
- EL ENCUENTRO CON LOS ESPAÑOLES

LECCIÓN 11
EL RENACIMIENTO Y LA ERA DE LOS
DESCUBRIMIENTOS

TEMAS

- EL COMERCIO Y EL DESARROLLO DE LAS CIUDADES
- LOS PROBLEMAS DEL COMERCIO LOS VIAJES DE DESCUBRIMIENTO
- LOS VIAJES DE LOS PORTUGUESES
- CRISTÓBAL COLÓN LLEGA A AMÉRICA
- EL RENACIMIENTO EN LAS ARTES
- LA IMPRENTA
- LA NUEVA CIENCIA
- LA REFORMA Y LAS GUERRAS DE RELIGIÓN

LECCIÓN 12
LA CONQUISTA DE AMÉRICA

TEMAS

- LAS PRIMERAS EXPLORACIONES DE MÉXICO
- LA EXPEDICIÓN DE HERNÁN CORTÉS
- LA NOCHE TRISTE
- EL CONTRAATAQUE ESPAÑOL
- LA CONQUISTA DE LA RELIGIÓN ANDINA

TEMAS

- SE RESTABLECE LA PAZ
- COMIENZA LA RECONSTRUCCIÓN
- REVOLUCIÓN CULTURAL
- LA REBELIÓN DELAHUERTISTA
- LA REBELIÓN CRISTERA
- EL PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO
- NUEVA PARTICIPACIÓN
- LECTURAS / VASCONCELOS ENTREGA LIBROS
- UNA SEMBLANZA DE ÁLVARO OBREGÓN

LECCIÓN 8
LA CONSOLIDACIÓN DEL MÉXICO
CONTEMPORÁNEO

TEMAS

- POBLACIÓN
- LA NACIONALIZACIÓN DEL PETRÓLEO
- LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
- LE EXPROPIACIÓN PETROLERA
- CAMBIO DE VIDA
- CRECIMIENTO
- VIDA DEPORTIVA
- VISTA AL FUTURO
- LECTURA / LOS SÍMBOLOS PATRIOS

DE LA CONQUISTA A LA COLONIA

LECCIÓN 13

LA COLONIZACIÓN Y LA NUEVA ESPAÑA

TEMAS

- EL NACIMIENTO DE LAS COLONIAS EN AMÉRICA
- LA COLONIZACIÓN ESPAÑOLA Y PORTUGUESA
- LA COLONIZACIÓN INGLESA Y FRANCESA
- EL VIRREINATO DE LA NUEVA ESPAÑA
- EL TERRITORIO
- LA CONQUISTA ESPIRITUAL Y LA RELIGIÓN
- LA POBLACIÓN
- LA AGRICULTURA Y LA GANADERÍA
- LA MINERÍA
- EL COMERCIO Y LA INDUSTRIA

LAS ARTES Y LAS CIENCIAS

LECCIÓN 14

AMÉRICA EN EL SIGLO XVIII

TEMAS

- AMÉRICA ESPAÑOLA
- BRASIL
- LAS ANTILLAS Y EL CARIBE
- LAS COLONIAS INGLESA DE NORTEAMÉRICA
- EL ORIGEN DE CANADÁ

LECCIÓN 15

EUROPA EN EL SIGLO XVIII

TEMAS

- LA LUCHA ENTRE NACIONES
- EUROPA Y LAS NUEVAS COLONIAS
- LAS MONARQUÍAS ABSOLUTAS
- EL PARLAMENTO EN INGLATERRA
- EL CAMPO Y LA CIUDAD
- LA EDUCACIÓN Y LA LECTURA
- LA MADUREZ DE LAS CIENCIAS
- NEWTON Y LA FÍSICA
- APARATOS Y EXPERIMENTOS
- LAS ARTES

HACIA UNA NUEVA ÉPOCA

Bibliografía

Cuestiones de autoría infantil

- Gutiérrez y Cortés, “Me ayudas a escribir. El diario como apoyo didáctico para propiciar la lectura y escritura”, en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 471-475.
- Hessel Rosa M, “Experiencias, identidades y textos: Tradición y postmodernidad en redacciones escolares”, en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 531-536.
- Monte Nieta, Escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente letrado. Brasil, editora multiletra, 1996. 228 pp.
- Obregón Rodríguez M, “Olé: Ambientes óptimos de aprendizaje para la enseñanza de niños sordos”, en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 334-343.
- Pellicer Alejandra, Los descubrimientos de Cristóbal. Historias sobre una historia. México, SEP, Libros del Rincón, 1994.
- Podestá Rossana y niños y niñas nahuas, Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas de México a través de sus propias letras y dibujos. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002. 119 pp.
- _____, Encuentro de miradas. Hacia nuevos modelos para el estudio de las representaciones sociales infantiles nahuas y occidentales de su territorio. Tesis Doctoral, México, UAM-I, 2003.
- Rosabal y Zuñiga, “Estrategias que fomentan el interés por la lectura y la escritura en niños de niveles avanzados”, en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 351-356.

Cuestiones Teórico-Methodológicas

- Bajtín M. Estética de la creación verbal. México, siglo XXI, 1982. [Traducción Tatiana Bubnova, décima edición 1999]
- Clifford James “Sobre la autoridad etnográfica” en, Reynoso Carlos (comp.) El surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona, editorial Gedisa, 1998. (cuarta edición)
- _____, Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. Barcelona, editorial Gedisa. 1995.
- _____, “Fieldwork, Culture, and Ethnography” en. John Van Maanen, Tales of the Field. The University of Chicago. 1988. pp.1-12.
- _____, “Impressionist tales” en. John Van Maanen, Tales of the Field. The University of Chicago. 1988. pp. 101-124.

- De Carvalho, José Jorge. “Poder e silenciamento na representacáo etnográfica”. Departamento de Antropología. Universidad de Brasilia. 2002. Série Antropología. No. 316. pp.21.
- _____, “O Olhar Etnográfico e a voz Subalterna” en. Departamento de Antropología. Universidad de Brasilia. 1999. Serie Antropología. No. 261. pp.30.
- Heller, Agnes Teoría de los sentimientos. México, Ediciones Coyoacán, 1999. [Primera edición: 1980, editorial Fontamara. Barcelona]
- Manning, Peter K. “The Challenges of Postmodernism” en. Van Maanen, John (Ed). Representation in Ethnography. Sage Publications. 1995. pp. 245-272.
- Marcus George E. y Dick E. Cushman. “Las etnografías como textos”, en. Reynoso Carlos (comp.) El surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona, editorial Gedisa, 1998. (cuarta edición)
- _____, “Fieldwork, Culture, and Ethnography Revisited” en. John Van Maanen, Tales of the Field. The University of Chicago. 1988. pp. 125-144.
- Van Maanen, John. “An End to Innocence: The Ethnography of Ethnography” en. Van Maanen, John (Ed). Representation in Ethnography. Sage Publications. 1995. pp. 1-35.
- Zavala Lauro, “Para el estudio de la crítica dialógica. Bibliografía comentada sobre la obra de Mijaíl Bajtín. Versión. Estudios de Comunicación y Política, núm.1, octubre 1991. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Cuestiones de etnografía

- Bertely Busquets María, “Repensando la articulación émico-ética en etnografía de la educación” en, Calvo Beatriz et al. (Coords.) Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1998. pp. 483_491.
- _____. “La etnografía en la formación de enseñantes” en, Teoría de la educación. Revista interuniversitaria. Ediciones Universidad Salamanca, vol.13.
- _____. Conociendo nuestras escuelas. México, Paidós, 2001.
- _____. “La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”, en Luis Eugenio Tood y Víctor Arredondo (Coords.), La educación que México necesita. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica / Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, México, 2006.
- _____. Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. CIESAS /Universidad Católica del Perú. México, 2007.
- Calvo Pontón Beatriz, “Lo histórico y cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos” en, Calvo Beatriz et al. (Coords.) Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1998. pp. 527-547.
- _____, “Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra” en, Cortina Regina (Comp.) Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE. México, editorial Santillana, 2003. pp. 77-132.

- _____, “Niños y niñas de la frontera norte: unos pequeños “sujetos sujetos””. Ponencia
- Delgado Ballesteros Graciela, “La entrevista profunda y el investigador” en, Calvo Beatriz et al. (Coords.) Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1998. pp. 493-505.
- Engelbrecht Guillermina, “La subjetividad en la pedagogía y la investigación” en, Calvo Beatriz et al. (Coords.) Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1998. pp. 521-526.
- Geertz Clifford. El antropólogo como autor. Barcelona, Paidós, 1989. [Título original: Works and Lives. The Anthropologist as Author. Trad. Alberto Cardín]
- Treviño Vázquez Norma, “La etnografía del “nosotros”. Reflexiones metodológicas sobre la etnografía en la investigación de la práctica docente propia” en, Calvo Beatriz et al. (Coords.) Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1998. pp.99-110.

Cuestiones de historias de vida e historia oral

- Aceves Lozano (Coord.) Historia Oral. Ensayos y aportes de investigación. México, CIESAS, 2000. [2ª. Edición]
- ----- Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada. México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, 1996.
- Aznar Minguet, “La autobiografía guiada como técnica de la comunicación intergeneracional en la familia”, en López Emilio Y Barajas Zayas. Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid, Universidad Nacional de educación a distancia, 1996. pp. 171-186. [1ª, reimpresión]
- Becker Howard, “Historias de vida en sociología” en, Balán Jorge et, al. Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1974. pp. 27-41.
- Bertaux Daniel, “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993ª. pp. 19-34
- -----, “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993b. pp.149-172.
- Bouché Peris Henri “Biografía y etnografía: Escritura y estilo” en, López Emilio y Barajas Zayas. Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid, Universidad Nacional de educación a distancia, 1996. pp. 127-136. [1ª, reimpresión]
- Del Rio Sadornil Dionisio, “Elaboración de una historia de vida: Complementariedad de fuentes y Técnicas” en, López Emilio y Barajas Zayas. Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid, Universidad Nacional de educación a distancia, 1998. pp. 137-160. [1ª, reimpresión]
- Denzin K. Norman, “EL estudio interaccionista de la organización social: una nota metodológica” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993. pp. 47-63.
- Elder Glen, “Historia y trayectoria vital” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993. pp. 199-230.

- Ferrarotti Franco, “Sobre la autonomía del método biográfico” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993^a. pp. 121-128.
- -----, “Las biografías como instrumento analítico e interpretativo” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993b. pp. 129-148.
- Gagnon Nicole, “Datos autobiográficos y praxis cultural” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993. pp. 185-196.
- Kholi Martin, “Biografía: relato, texto, método” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993. pp. 173-184.
- Langness L.L. “Usos potenciales de la historia de vida en antropología” en, Balán Jorge (Ed). Las historias de vida en ciencias sociales. Buenos aires, Ediciones Nueva Visión, 1975. pp. 153-174
- Le Goff, Jacques. La nueva historia. Ediciones mensajero. España. s/año publicación.
- Lewis Oscar. Antropología de la pobreza, cinco familias. México, FCE, 1961. [1^a. Edición 1959, título original: Five families. [Mexican Case Studies in the Culture of Poverty.]
- López Emilio y Barajas Zayas, “Las historias de vida. Fundamentos y metodología” en, López Emilio Y Barajas Zayas. Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid, Universidad Nacional de educación a distancia, 1996. pp. 9-28. [1^a, reimpresión]
- Marín Ibáñez, “La autobiografía como método filosófico” en, López Emilio Y Barajas Zayas. Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid, Universidad Nacional de educación a distancia, 1996. pp. 49-75. [1^a, reimpresión]
- Marinas José Miguel y Cristina Santamarina, “Historias de vida e Historia oral”, en Delgado Juan Manuel y Juan Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación. Madrid, Editorial S, 1994. pp. 257- 285.
- Marsal Juan, “Historias de vida y ciencias sociales” en, Balán Jorge et, al., Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1974. pp. 43-63.
- Medina Rivilla, “La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades” en, López Emilio Y Barajas Zayas. Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid, Universidad Nacional de educación a distancia, 1996. pp. 9-28. [1^a, reimpresión]
- Morin Francoise, “Prácticas antropológicas e historias de vida” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993. pp. 81-107.
- Nash June y Juan Rojas. He agotado mi vida en la mina. Una historia de vida. Buenos Aires, ediciones Nueva Visión, 1976.
- -----, “Paralelos revolucionarios en una historia de vida” en, Balán Jorge et, al., Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1974. pp. 193-213.
- Pujadas Muñoz. “Los usos del método biográfico” en, Pujadas, El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas, 1992.

- Requejo Osorio y Carmen Cortizas “Las historias de vida en educación de adultos” en, López Emilio Y Barajas Zayas. Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid, Universidad Nacional de educación a distancia, 1996. pp. 29-48. [1ª, reimpresión]
- Romera Castillo, “Literatura y vida” en, López Emilio Y Barajas Zayas. Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid, Universidad Nacional de educación a distancia, 1996. pp. 77-93. [1ª, reimpresión]
- Rosenstone Robert, El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia. Barcelona, Editorial Ariel, 1998.
- Santana Cardoso y Pérez Brignoli. Los métodos de la historia. Editorial Grijalbo. México. 1977.
- Thompson Paúl. La voz del pasado. Historia oral. Valencia, Ediciones Alfons el Mangánim, 1988.
- -----, “Historias de vida en el análisis del cambio social” en, Marinas José Miguel y Cristina Santamarina. La historia Oral: Métodos y experiencias. Madrid, Editorial Debate, 1993. pp. 65-80.

Cuestiones de enseñanza de la Historia

- Álvarez A. y Ignasi Vila, “Contexto cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo”, en Álvarez Amelia (Ed.), Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Madrid, Fundación Infancia y aprendizaje, 1997, (Colección educación y cultura).
- Arteaga; Belinda. “Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior”, en Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. Academia mexicana de la historia. México. 2006.
- Augustowsky Gabriela et al, Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad. Buenos aires, México, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Benadiba Laura y Daniel Plotinsky. Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales. Buenos Aires- México, Ediciones Novedades educativas, 2001.
- Cervera Delgado, Cirila. “El aprendizaje y la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria. De los planes a la práctica”, en Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. Academia mexicana de la historia. México. 2006.
- Febvre Lucien, Combates por la historia. Barcelona, editorial Ariel, 1982.
- Galván, Luz Elena y Mireya Lamonedá. “Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza”, en Galván, Luz Elena y Mireya Lamonedá. Un reto: La enseñanza de la historia hoy. ISCEEM. Colección: Horizontes alternativos para los docentes II. México. 1999. 30-43.
- Galván, Luz Elena. “La enseñanza de la historia en México: sus imaginarios y la vida cotidiana” en, Galván, Luz Elena y Mireya Lamonedá. Un reto: La enseñanza de la historia hoy. ISCEEM. Colección: Horizontes alternativos para los docentes II. México. 1999. 75-82.
- -----, “Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto de historia (1994-1997)”, en Pérez J. y Verena Radkau, (coord.), Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia. México, editorial Ducere, 1998.

- _____ . “Teoría y práctica en la enseñanza de Clío”, en Galván, Luz Elena. (Coord.), La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. Academia Mexicana de la Historia. México. 2006.
- García López Lucía, “Enseñanza de la historia y fuentes histórica” en, Sánchez Flores, Ma. Del carmen (Coord.), Vistilla hacia un hacer: Hallazgos y resultados de investigación educativa. México, ISCEEM. Instituto superior de Ciencias de la Educación del estado de México, 1999. pp. 113-125.
- Le Goff Jacques y Antonio Santoni. Investigación y enseñanza de la historia. México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996.
- González y González Luis. “Crítica de la historia pragmática”. Revista Nexos. Sociedad, Ciencia y Literatura. México. Publicación mensual. Año 16. Vol. XVI, núm. 191. Noviembre 1993.
- Lamonedá Mireya, et al. “Las líneas del tiempo en la enseñanza de la historia en el nivel de la escuela primaria: El caso de México” en, Galván, Luz Elena y Mireya Lamonedá. Un reto: La enseñanza de la historia hoy. ISCEEM. Colección: Horizontes alternativos para los docentes II. México. 1999. 44-53.
- _____ . “La temporalidad y las líneas del tiempo en la enseñanza de la historia” en, Galván, Luz Elena y Mireya Lamonedá. Un reto: La enseñanza de la historia hoy. ISCEEM. Colección: Horizontes alternativos para los docentes II. México. 1999. 54-59
- _____ . “La importancia de la literatura en la enseñanza de la historia”, en, Galván, Luz Elena y Mireya Lamonedá. Un reto: La enseñanza de la historia hoy. ISCEEM. Colección: Horizontes alternativos para los docentes II. México. 1999. 60-67.
- López Pérez, Oresta. “Enseñar historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana”, en Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. Academia mexicana de la historia. México. 2006.
- Nivón Bolán, Amalia. “La enseñanza de la historia en contextos educativos indígenas”, en Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. Academia mexicana de la historia. México. 2006.
- Pluckrose Henry. Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madrid, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, S.L. 1993. [Título original: Children Learning History. 1991. trad. Guillermo Solana].
- Sánchez Quintanar, Andrea. “Reflexiones sobre la historia que se enseña”, en Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. Academia mexicana de la historia. México. 2006.
- Tenti Fanfani, “Saberes sociales y saberes escolares” en, Cero en conducta. Año 14, número 48, abril 2000, p. 21-39.
- Vilar Pierre, Pensar la historia. Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, 1992. [trad. Norma de los Ríos]

Contextualización Tlalpan

- CONAPO. La población de México en el nuevo siglo. México, 2001. 2ª. edición.
- De la Garza Muna Makhlof. “La plaza del centro de Tlalpan: efectos y dinámicas sociales de la transformación de un espacio público”. Ponencia. II Encuentro de estudios Tlalpanenses.

- Gobierno de la Ciudad de México. Tlalpan. Monografía. 1996. 81pp
- Juárez Díaz María Sabas. Crecimiento y reestructuración urbana en la delegación de Tlalpan, D.F. 1970-1997. México, UNAM, 1998. Tesis para obtener el grado de maestra en urbanismo.
- Orozco Barbosa, Jaime. Casas antiguas y monumentos de Tlalpan. Grupo Mandala Editores. México. 1997.
- Padilla Aguilar Salvador. San Agustín Tlalpan: Historias y tradiciones de un viejo pueblo (25-1999 d.C.). México, Gobierno de la Ciudad de México, 1999.
- Pastor Blanca y Ameneyro Alfredo. Delegación Política. Tlalpan. DDF. México. 1997. (Folleto 22p.)
- Portal Ariosa María A. “Del centro histórico de Tlalpan al centro comercial Cuicuilco: la construcción de la multicentralidad urbana” en, Aguilar Miguel Ángel et al (coords). La ciudad desde sus lugares. Trece ventanas etnográficas para una metrópoli. México. UAM-Iztapalapa, 2001. pp. 239-269.
- Ramírez Alvarado Víctor. “Reflexiones sobre los espacios públicos abiertos en Tlalpan”. II Encuentro de estudios Tlalpenses.
- Romero Rincón José Luís. Tarimoro. Un pueblo de frontera. Archivo General del Gobierno del Estado de Guanajuato. Guanajuato. 1995.
- Secretaria de la Reforma Agraria. La transformación agraria. Sector agrario. Vol.1. México. 1997.

Cuestiones de estructuración social y curricular

- Aguirre Rojas Carlos. “la larga duración: in illo tempore et nunc” en Lepetit Bernard, et al. Segundas Jornadas Braudelianas. Instituto Mora/ Universidad Autónoma Metropolitana. México, 1995.
- Arizpe Lourdes, Campesinado y Migración. SEP, México, 1985.
- Méndez y Mercado, Leticia. Migración decisión involuntaria. Instituto Nacional Indigenista, México, 1985.
- Bartra Armando. Apuntes sobre la cuestión campesina. Departamento de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad de Yucatán, México, 1978.
- Bartra Armando. Sobre las clases sociales en el campo mexicano. México, 1973. [Separata del acervo del CIESAS].
- CONAPO. La población de México en el nuevo siglo. México, 2001. 2a. edición.
- Espinosa Carvajal, María Eugenia. “La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento”, en Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.). Diccionario de Historia de la Educación en México. UNAM, México, 2002.
- Giddens, Anthony. La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores, 1995. [edición original 1984, versión en inglés]
- Latapí Sarre. “Un siglo de educación nacional: Una sistematización”, en: Latapí Sarre P. (Coord.). Un siglo de educación en México. FCE, CNCA, México, 1998.

- Olivera Campirán, Maricela. “Evolución histórica de la Educación Básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999”, en Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.). Diccionario de Historia de la Educación en México. UNAM, México, 2002.
- Padua Jorge. “La educación en las transformaciones sociales”, en: Latapí Sarre P. (Coord.). Un siglo de educación en México. FCE, CNCA, México, 1998.
- Rodríguez A. María de los Ángeles. “Historia de la educación técnica”, en Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.). Diccionario de Historia de la Educación en México. UNAM, México, 2002.
- Romero Rincón José Luís. Tarimoro. Un pueblo de frontera. Archivo General del Gobierno del Estado de Guanajuato. Guanajuato. 1995
- Secretaria de la Reforma Agraria. La transformación agraria. Sector agrario. Vol.1. México. 1997.
- Valencia Lomelí, Jorge. Metodología del análisis de coyuntura. Universidad iberoamericana, México, 1989. Tesis de maestría.
- SEP. Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Primaria. México, 1993.
- SEP. Libro integrado. Primer grado. México, 1993. [1ª, reimpresión revisada 1994]
- SEP. Libro integrado. Segundo grado. México, 1994. [1ª, edición revisada 1995]
- SEP. Distrito Federal. Historia y Geografía Tercer grado. México. 1996.[2ª edición revisada 1998]
- SEP. Historia. Cuarto grado. México, 1994. [1ª edición revisada 1995]
- SEP. Historia. Quinto grado. México, 1994. [1ª edición revisada 1995]
- SEP. Historia. Sexto grado. México, 1994. [1ª edición revisada 1995].