

Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México

por Sebastián Plá y Margarita Pérez Caballero

Universidad Pedagógica Nacional, México

sebastianpla@gmail.com, margaritaperc@yahoo.com.mx

Recibido: 29|03|2013 · Aceptado: 22|04|2013

Resumen

En el presente artículo se exponen los resultados de una investigación sobre el desarrollo del pensamiento histórico entre sujetos de diferentes edades y de diferentes niveles de escolaridad en México. El estudio trabajó aspectos de la Historia reciente a través de la fotografía como fuente histórica. Los resultados arrojan de manera general, deficientes desarrollos en el análisis de fuentes y de la capacidad de diferenciar el ejercicio analítico objetivo de las valoraciones personales y subjetivas sobre la Historia reciente. Las conclusiones muestran también una pluralidad en las formas de pensar el pasado y de analizar las fuentes, pues en ocasiones una mejor competencia narrativa o explicación histórica no necesariamente está directamente relacionada con un mejor análisis de la imagen. Esto nos obliga a preguntarnos sobre la relación entre los procesos de educación formal e informal en el desarrollo del pensamiento histórico. El estudio es de corte cualitativo. El acontecimiento histórico trabajado fue el levantamiento armado del EZLN en 1994.

Palabras clave

pensar históricamente, enseñanza de la Historia, historia reciente, México.



Thinking Historically about the Recent Past in Mexico

Abstract

This paper presents the results of an investigation of the development of historical thinking among individuals of different ages and different levels of schooling in Mexico. The study worked aspects of recent history through photography as a historical source. The results show poor developments in the analysis of historical sources. Also show the inability of subjects to separate objective judgments of subjective reflections about the recent past. The findings also show a plurality in the ways of thinking of the past and analyze the sources, because sometimes better competition narrative or historical explanation is not necessarily directly related

to better analysis of the image. This begs the question about the relationship between the processes of formal and informal education in the development of historical thinking. The research is qualitative. The historic event worked was the EZLN uprising in 1994.

Keywords:

thinking historically, teaching history, recent history, Mexico.



Introducción

Basta con mirar a vuelo de pájaro los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia para ver salir a flote diferentes significados sobre el pasado que luchan por coexistir entre sí, tratan de imponerse unos sobre otros para convertirse en tendencia hegemónica o francamente intentan eliminarse entre sí. El campo de batalla desborda el aula, la didáctica, y los diseños programáticos y curriculares para escaparse de la escuela y deslizarse hacia los usos políticos y públicos de la Historia. La discusión sobre el enfoque de ciertos contenidos históricos, las conmemoraciones a celebrarse, las representaciones sociales sobre determinados sujetos o entidades históricas, el papel de la historia nacional frente a las historias regionales o la inclusión o no de la historia reciente, se van posicionando según las condiciones políticas y sociales de cada momento histórico. En otras palabras, las discusiones sobre la enseñanza de la Historia son representativas de lo que ciertos sectores de una sociedad tratan de convertir en memoria y en olvido de una sociedad en su conjunto.

Pero el problema de la memoria y el olvido, y sus inevitables procesos de inclusión y exclusión en el aula, no son las únicas disputas que constituyen el discurso histórico escolar. Entre ellas, y quizá casi tan relevante como el contenido, se encuentra la búsqueda del poder (político o académico) para determinar qué forma de pensar el pasado se considera legítima dentro de la escuela. Por ejemplo, la tradición catequística heredada por los estados nacionales impuso durante más de un siglo una Historia memorística. Actualmente, gracias al impulso iniciado en la década de los setenta del siglo XX poco a poco se ha ido transformando la Historia escolar para incluir, por lo menos en los programas de educación básica y media superior de gran parte de Europa, Estados Unidos y América Latina, nuevas formas de pensar la Historia, basada fundamentalmente en interpretaciones psicológicas e historiográficas sobre lo que es el método del historiador. El contenido tiende a pasar a segundo plano y las habilidades, conceptos de segundo orden o competencias, ocupan un lugar privilegiado. A esto último se le denomina pensar históricamente.

En muchas ocasiones, el tipo de contenido seleccionado va directamente relacionado con una manera particular de concebir cómo debe o no pensarse la Historia dentro de la escuela. De manera bastante esquemática, podemos decir, por ejemplo, que lo político y militar se une con la catequesis y la habilidad de memoria; que la narración histórica se enlaza a anécdotas culturales políticas, militares y personales o con cierta construcción de metarrelatos nacionales; que una Historia científica basada en el método del historiador se vincula con lo que

las fuentes históricas puedan ofrecer; o que una enseñanza de la Historia basada en problemas debe trabajarse con temas que puedan tener una relación directa con la actualidad. En el caso mexicano, a partir de las reformas curriculares de 1993, se inició un proceso que ha tenido como principal objetivo introducir a las aulas una Historia basada en el método del historiador y en concepciones de Historia escolar derivadas del constructivismo psicológico. Esta transformación del conocimiento histórico escolar trajo nuevos enfoques y nuevas selecciones de contenidos que parecen haber concluido en la Reforma Integral a la Educación Básica en 2011. Después de casi veinte años, creemos oportuno preguntarnos si hoy en día, los egresados del sistema educativo nacional durante el periodo 1993–2011, han modificado su forma de pensar el pasado o en otras palabras, desarrollaron la habilidad de pensar históricamente.

Los programas de estudio no sólo han tratado de modificar las formas de pensar el pasado, sino que se han preocupado por relacionarlas con contenidos más acordes al desarrollo de los nuevos aprendizajes esperados. Redujeron significativamente el número de personajes y fechas históricas, incluyeron más procesos históricos, vincularon en buena medida la historia nacional y la internacional, construyeron nuevos relatos basados en la dicotomía de ciudadanía y competitividad (Plá, 2012, 2013) y dieron notable presencia a la historia del siglo XX y a la historia reciente. Se rompió, por lo menos en las prescripciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la lógica de terminar los temas en 1940, es decir, en el proceso de institucionalización del partido de Estado.¹ La inclusión de la historia reciente hizo dirigir nuestra atención en dos direcciones diferentes pero entrelazadas. Por un lado, nos surgieron preguntas como a) si la SEP entiende pensar históricamente como una competencia genérica que sirve para reflexionar sobre toda realidad social ¿es ésta utilizada para pensar la historia reciente? y b) si los historiadores son quienes han desarrollado más las habilidades del pensamiento histórico ¿significan de manera distinta la historia reciente que el resto de la población? Por otro, si la historia reciente, al estar íntimamente ligada con la construcción de la memoria colectiva de múltiples agrupaciones, se introduce inevitablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia ¿permea o no la memoria colectiva en las formas de pensar históricamente el presente? Y si es así, ¿cómo lo hace?

A las dos preguntas centrales ¿piensan históricamente los egresados del sistema educativo mexicano la historia reciente? y ¿cómo influye la memoria colectiva en el pensamiento histórico de la historia reciente? se agregó una tercera preocupación: en la historia de México, una serie de acontecimientos significativos o traumáticos no fueron vividos directamente por toda la población. El movimiento estudiantil de 1968 se concentró en las ciudades y en jóvenes universitarios, el terremoto de 1985 que devastó a la Ciudad de México no tuvo ninguna consecuencia directa en el norte del país o el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994 se concentró en el estado sureño de Chiapas y tuvo incursiones políticas esporádicas en la Ciudad de México. Es decir, gran porcentaje de la población estuvo distante del proceso, por lo que cabe cuestionarse ¿Cómo se piensan entonces estos acontecimientos en los que no se participó? ¿Cómo se recuerdan? ¿Lo piensan igual aquellas personas que lo leyeron o lo vieron a través de los medios de comunicación que aquellos que nacieron posteriormente a los acontecimientos y sólo lo trabajaron como contenido escolar?

En el presente artículo se trata de dar respuesta a estas preguntas a partir de los resultados de una investigación de corte cualitativo que se realizó en la Ciudad de México entre 2011–2012. Sin embargo, dadas las dimensiones del presente artículo, sólo nos concentramos en lo que entendemos por pensar históricamente y lo definimos, en cuanto categoría analítica, en el primer apartado. A continuación se describe el método de investigación, los criterios de selección de los sujetos, el diseño del instrumento (donde jugó un papel relevante la imagen) y las razones por las que se decidió usar el levantamiento del EZLN como acontecimiento histórico a analizar. En el tercer apartado se exponen los resultados. Por último, esbozamos algunas conclusiones que, como se podrá observar, demuestran que la memoria colectiva es fundamental en las formas de pensar el pasado, en ocasiones por encima de la Historia escolar, y que la escuela mexicana, desgraciadamente, parece haber fracasado en su intención de enseñar a pensar históricamente.

Pensar históricamente como herramienta teórica

Es común encontrar un pensamiento dicotómico que opone memoria e historiografía (Hobsbawm, 1998; Florescano, 2012) para distinguir dos formas de reflexionar e indagar sobre el pasado. Para estas definiciones, la primera está envuelta en intereses políticos, pasiones identitarias o antagónicas, se reduce a pequeños grupos que vivieron un acontecimiento traumático para su colectividad, inventa mitos y está impregnada por una inmensa subjetividad que en apariencia termina nublando la vista o los pensamientos de quien recuerda. La segunda, por el contrario, se basa en la objetividad científica por lo que se realiza bajo criterios claramente establecidos que garantizan la fiabilidad de los resultados, se fundamenta en fuentes históricas y carece de intención política deliberada, por lo que puede establecer sin temor que su objetivo central es la búsqueda de la verdad. Esta división, expresada aquí con simplismo expositivo, llega también a la enseñanza de la Historia (Prats, 2010).

Para Joaquín Prats (2010), la memoria no sirve como contenido de aprendizaje si no pasa por el filtro del pensar históricamente, o en otras palabras, la Historia es el rasero de la memoria. Esta idea es importante porque hace referencia a que el pensar históricamente es un pensamiento complejo, riguroso, abstracto y capaz de comprender el pasado con base en la racionalidad. Pero al mismo tiempo parece ser bastante reductora, pues sólo se legitima una forma de pensar la Historia en la escuela y, lo que concierne directamente a nuestro interés, anula la posibilidad de comprender cómo se relacionan ambas dentro de la escuela para crear significados sobre el pasado, en este caso de la historia reciente, pues la memoria colectiva se declara como inválida. Por tanto, lo importante para nosotros no es contraponer Historia frente a memoria, sino analizar cómo la memoria permea la Historia escolar, ya sea para crear significados o para bloquear el pensamiento científico. Aquí definimos principalmente pensar históricamente y consideramos necesario hacer por lo menos delinear que entendemos por memoria colectiva, pues aunque nuestro interés se centra en la primera, como se verá en los resultados, la memoria colectiva se introduce de múltiples maneras en las formas que las personas piensan históricamente la historia reciente.

Pensar históricamente

A pesar de que los historiadores sostienen con razón que ellos se dedican a pensar históricamente el pasado, no se esmeran demasiado en definirlo ni teóricamente ni operativamente.² En cambio, quienes se preocupan por su enseñanza, tienen que hacerlo puntualmente. Así la investigación en enseñanza de la Historia es profusa en definiciones sobre qué se entiende por pensar históricamente (Wineburg, 2001; Santisteban, Pagés y González, 2010; Heimberg, 2002; Martineau, 1999; Lee y Ashby, 2000; Levesque, 2008; Plá, 2005). Todos estos autores parten de un principio rector irreductible: pensar históricamente encuentra su nivel más complejo y desarrollado en el quehacer de los historiadores profesionales por lo que, para poder definir sus características, es necesario observar su escritura y sus prácticas de investigación para tomarlo como modelo experto. De manera concreta definimos pensar históricamente como

«la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. Asimismo, el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere de ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas» (Plá, 2005:16).

Se puede afirmar que este tipo de pensamiento no es ni natural ni universal por lo que una forma de aprenderlo es a través de procesos de enseñanza y aprendizaje sistemáticos (Wineburg, 2001), especialmente escolares y sus componentes pueden separarse en dos ámbitos centrales. Uno es aquel que puede denominarse como epistemológico, es decir, abarca aspectos vinculados con la «naturaleza» del conocimiento histórico (conocimiento en permanente construcción y reconstrucción; objetividad procedimental, dimensión temporal de los acontecimientos estudiados e interpretación crítica). El segundo ámbito hace referencia a aspectos procedimentales de corte cognitivos que se utilizan en el momento de pensar históricamente, ya sea en los procesos de análisis de fuentes (corroboración, contextualización y documentación) o sea en el momento de construir interpretaciones a través de lo que algunos autores (Lee y Ashby, 2000) llaman conceptos de segundo orden o metaconceptos (causalidad, tiempo histórico, evidencia) (Plá, 2013).

En un esfuerzo por conjuntar diferentes posicionamientos internacionales, los autores españoles Antoni Santisteban, Joan Pagès, y Neus González (2010) han definido cuatro componentes centrales, dentro de los cuáles se interrelacionan aspectos epistemológicos y aspectos procedimentales:

a) Conciencia histórico-temporal. Se configura a partir de las relaciones que se establecen entre pasado, presente y futuro e incluye tanto las representaciones que los sujetos hacen sobre el pasado como las imágenes con las que proyectan el futuro. Los procedimientos mentales para la construcción de las articulaciones temporales son: 1) la percepción de que existen diferencias entre los tiempos; 2) la interpretación de los cambios y continuidades; 3) la orientación y motivación para la acción política, la producción cultural y la vida cotidiana.

b) Representación de la Historia a través de la narración. Toda narración es una forma de explicación, por lo que la competencia narrativa significa construir explicaciones históricas, estructurales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente.

c) Empatía histórica y las competencias para contextualizar. La empatía es una ilusión que requiere de la imaginación histórica y de la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado de una manera crítica para realizar valoraciones, comparaciones y relaciones con el presente, y creativa para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales. La empatía es un concepto procedimental que ayuda a imaginar «cómo era» o a comprender las motivaciones de los actores del pasado en su propio contexto.

d) Interpretación de la Historia a partir de las fuentes. El cocimiento histórico se construye a partir del uso sistemático e interpretativo de diversas huellas o rastros del pasado. El trabajo con fuentes es parte constitutiva de la objetividad del historiador.

Con base en lo anterior, entendemos pensar históricamente en la presente investigación, como el conjunto de procedimientos cognitivos que permiten pensar el pasado a partir del uso de fuentes primarias para contextualizar e interpretar objetivamente los acontecimientos a través de narraciones y explicaciones complejas. Asimismo, los cuatro componentes o ámbitos del pensar históricamente permiten observar si los sujetos entrevistados presentaban diferentes habilidades del pensamiento histórico.

Sin embargo, estamos convencidos de que el pensar históricamente también se relaciona con otras formas de pensar el pasado, en especial con la memoria colectiva. En este texto y sin pretensiones de exhaustividad, consideramos a la memoria colectiva como aquella memoria que se forma a través de las experiencias vividas o transmitidas por medio de testimonios, imágenes o símbolos que dan pertenencia a un determinado grupo en particular. Es selectiva y, consciente o inconscientemente, retoma las experiencias cotidianas para la reconstrucción de un pasado (Nora, 1992; Bloch, 2006; Wiesel, 2007). Esta definición, necesariamente incompleta, tiene una finalidad meramente operativa, pues sirva para distinguir el pasado reciente que se trata de pensar desde cierta objetividad del pensar históricamente o aquel que se hace desde la memoria, es decir, sin ciertos criterios de objetividad, pero igualmente legítimas.

Método y descripción de la investigación

La investigación corresponde a un estudio de tipo exploratorio en el que se analiza el uso de habilidades del pensamiento histórico para la interpretación de un acontecimiento del pasado reciente en sujetos con diferentes niveles de escolaridad. El acontecimiento seleccionado fue el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994 y se utilizó la imagen como fuente histórica para motivar o fomentar la interpretación histórica por parte de los individuos entrevistados.

La selección del acontecimiento histórico reciente, el levantamiento del EZLN,³ se hizo con base en los siguientes criterios: corresponde a un acontecimiento contemporáneo aún

vigente con un impacto relevante en la opinión pública; el suceso tuvo lugar en Chipas, estado fronterizo con Guatemala al sur de país, cuya distancia geográfica con la ciudad de México permite indagar sobre el pensar históricamente y la memoria colectiva en sujetos que no fueron actores o vivieron directamente el pasado rememorado; fue y sigue siendo reflejo de problemas estructurales de la desigualdad social y la exclusión cultural de sectores marginados de la población; tuvo un fuerte impacto mediático, por lo que la imagen se convirtió en vehículo central para conocer el movimiento y; por último, a partir de las reformas curriculares a la educación secundaria de 2006, fue uno de los contenidos de la Historia reciente incluidos en los planes de estudio.

El uso de la imagen fue fundamental en el diseño del instrumento utilizado para recolectar la información, pues se partió de la idea de que es un excelente detonador del recuerdo y de la acción rememorativa. La imagen, por otra parte, fue y sigue siendo fundamental en la difusión del movimiento zapatista de 1994. Para la elección de fotografías se consideraron aquellas que representaran más nítidamente las condiciones antecedentes del acontecimiento como la pobreza de los grupos indígenas chiapanecos; los símbolos característicos del movimiento como el uso de pasamontañas; las relaciones entre diferentes actores, como EZLN, Iglesia católica y Estado; y, acontecimientos específicos como la toma de comunidades por parte del ejército mexicano o la llegada de los líderes zapatistas a la Ciudad de México.⁴ Asimismo, la imagen nos permitió observar la capacidad de análisis de fuentes para (re) construir una narración histórica, pues pensar históricamente pasa, entre otras cosas, por interrogar a cada fotografía para ir hasta el otro lado del espejo y dar con el artífice de esa memoria que se va a ofrecer como recuerdo ingenuo... la fotografía es encuadre / la memoria es selección. Ambas, unidas, son un relato, una narrativa sostenida por una red de intereses que son, en última instancia, lo que merece la pena desvelar (Sánchez, 2011:65).

El instrumento para acopio de datos consistió en una entrevista semi estructurada, con la posibilidad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados. La entrevista constó de dos partes, la primera es un cuestionario que hace las veces de *rapport* e introducción a las características de las actividades a desarrollar y permite conocer aspectos sociodemográficos de los sujetos estudiados. También se incluyen preguntas relacionadas con algunos acontecimientos de la historia reciente de México. En la segunda parte todas las preguntas son abiertas y consta de cinco actividades con fotografías del movimiento zapatista. Las actividades están organizadas primero desde el rescate de recuerdos sin imágenes, después con imágenes y posteriormente relacionando las imágenes entre sí para estimular la narración oral. Para comparar el desarrollo de competencias del pensamiento histórico entre estudiantes universitarios y sujetos sin acceso a este nivel educativo se empleó la estructura conceptual para la formación de competencias de pensamiento histórico de Santisteban *et al.* (2010), descrita en el apartado anterior.

Los grupos de estudio fueron cinco y se aplicó el instrumento a tres individuos de cada uno. Se formaron a partir de tres perspectivas: a) Generacional. Considerando que una de las características fundamentales de la memoria colectiva es su transmisión intergeneracional, se estableció un grupo de participantes con aquellos que por su edad vivieron los acontecimientos;

y, otro grupo con aquellos que no habían nacido o eran muy pequeños y, más que de vivencias, se han alimentado de las memorias de sus antecesores. b) Niveles de escolaridad. El límite se marcó en el nivel universitario; es decir, en el ámbito extraescolar se entrevistaron personas sin estudios universitarios y en el escolar a personas con este nivel educativo. c) Especialistas. Se consideró la inclusión de estudiantes de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México, después de haber iniciado la aplicación de las entrevistas, al surgir dudas sobre el tratamiento del pasado reciente en un espacio estrechamente relacionado con la investigación, transmisión, conocimiento y procesos de producción de la Historia profesional.

Con base en lo anterior los grupos quedaron de la siguiente manera: Grupo A: Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 18 años o más y en la actualidad cuentan con estudios universitarios en proceso, interrumpidos o concluidos en alguna universidad pública del Distrito Federal (adultos con estudios universitarios); Grupo B: Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 18 años o más y que a la fecha no han realizado estudios universitarios (adultos sin estudios universitarios); Grupo C: Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 15 años o menos y que en la actualidad cuentan con estudios de licenciatura en pedagogía en proceso, interrumpidos o concluidos en la Universidad Pedagógica Nacional (jóvenes con estudios universitarios); Grupo D: Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 15 años o menos y que a la fecha no han realizado estudios universitarios (jóvenes sin estudios universitarios); y Grupo E: Estudiantes de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 15 años o menos (jóvenes especialistas).

Análisis de resultados

Pasado reciente y fuentes de información

La primera parte de la investigación se centró en identificar qué tipo de recuerdos poseían los entrevistados sobre el pasado reciente, la procedencia de éstos y su presencia o no en el ámbito escolar. Los datos reflejan que los acontecimientos del pasado reciente sí tienen presencia en la memoria de los entrevistados. Con respecto a los recuerdos que poseen sobre el pasado reciente, parece no haber diferencia significativa entre los grupos, pues además de recordar el levantamiento del EZLN, el 100 % de los entrevistados recuerdan otros acontecimientos mencionados durante la primera parte de la entrevista (Movimiento Estudiantil de 1968, Terremoto de 1985, Asesinato de Luis Donaldo Colosio (1994), Error de diciembre de 1994, Primera elección para jefe de gobierno del Distrito Federal (1997), Transición a la democracia o inicio del gobierno panista (2000), Proceso electoral del 2006, Guerra contra el narcotráfico (en curso en el momento del estudio), Epidemia de influenza del 2009).

Al relacionar el orden cronológico de los acontecimiento con el recuerdo que se tiene sobre ellos, se observó que la distancia en el tiempo no es el único factor determinante para la

fijación del acontecimiento; es decir, los temas más recientes no son necesariamente los más recordados, sino aquellos de mayor violencia, ya sea a partir de una catástrofe social, como el movimiento estudiantil del 68, o de una catástrofe natural, como el terremoto del 85. En cambio, los acontecimientos con menor carga de violencia pero en ocasiones con mayores consecuencias estructurales, se enmarcan en el olvido de los participantes, como la primera elección para jefe de gobierno del Distrito Federal (1997) o el error de diciembre de 1994. Esta omisión también puede deberse a otros dos aspectos; el primero es la falta de desarrollo del pensamiento histórico como forma compleja de pensar la realidad pasada, por lo que es difícil identificar los aspectos estructurales y la segunda a un problema metodológico, pues el error de diciembre hace referencia a una crisis económica muy aguda y a la última gran devaluación del peso mexicano frente al dólar, por lo que quizá lo que no se recuerda es la forma nominativa seleccionada en el instrumento y no el acontecimiento en sí mismo.

Por otra parte, la transmisión se da en mayor medida dentro del ámbito familiar (37 %), seguido por la escuela (22 %), los amigos (17 %), y el trabajo (15 %), en aquellos participantes que ya se han insertado en el ámbito laboral. Otras fuentes son la televisión (41 %) y el periódico (29 %), quedando muy por encima de la radio (13 %) y el Internet (11 %). La relevancia que cobra la contribución de la familia en la conformación de la memoria colectiva, no significa que ésta pueda prescindir de otros contextos que no destacan de forma tan preeminente. Los libros y películas, quedan en 2 % y 1 % respectivamente, lo cual podría relacionarse no sólo con su poco uso en el ámbito extraescolar, sino también a la escasa representatividad de estos materiales para transmitir los acontecimientos del pasado reciente dentro de la escuela en México.

Resumiendo, podemos decir que los participantes recuerdan la inmensa mayoría de los acontecimientos históricos mencionados y que sus fuentes de información son las mismas del resto de la población, como se puede comprobar en la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 realizada por el Instituto Mexicano de la Juventud.

Pasado reciente y escuela

El pasado reciente parece tener una entrada sinuosa a la escuela. A pesar de que los diferentes grupos presentan resultados particulares y que las generaciones más jóvenes han tenido más oportunidad de estudiar acontecimientos del México contemporáneo sobre todo en educación media superior, las condiciones de cada centro escolar influyen en las formas de pensar el pasado reciente y sobre todo, en qué pasado reciente pensar.

Los adultos con estudios universitarios cuentan con referentes muy claros de los acontecimientos del pasado reciente, la mayoría de ellos no fueron adquiridos en la escuela sino en el ámbito familiar, a partir de su propia experiencia y con el apoyo de los medios de comunicación, pues en la escuela no había espacio ni tiempo para la historia reciente cuando ellos estudiaron, salvo en los pocos casos donde el contexto escolar se ve marcado con alguna tendencia ideológica específica y busca transmitirla a su comunidad. Como expone Israel⁵ en el siguiente comentario relacionado con el Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional:

«No ahí sí fue más en la escuela, porque ahí estaba estudiando, yo estudié sociología en la UAM Xochimilco, sí es que para mí es [esta] la segunda carrera, yo entré como en el 96 pero obviamente fue cuando el subcomandante Marcos era ya muy popular y más en la UAM Xochimilco que es una universidad de izquierda de corte político, entonces pues sí obviamente teníamos mucha influencia de la izquierda y de los conceptos que el ejército manejó en el ejército zapatista».

En general, manifestaron no haber escuchado en el ámbito escolar sobre los acontecimientos mencionados, lo cual da la idea de que el pasado reciente es poco estudiado en la escuela como puede observarse en el comentario del propio Israel sobre el asesinato del candidato presidencial Luis Donald Colosio del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en 1994: «ha de haber sido en el noventa y tantos, fue en la prepa más o menos, casi en la escuela no se platicaban cosas de esas, nada más en la familia y eso porque fue un evento muy sonado y más por los medios de comunicación que hicieron un escándalo». En la actualidad Israel cursa el último semestre de la licenciatura en pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional sin que haya visto alguno de los temas a lo largo de ésta o incluso en otro nivel educativo. Esto muestra que a pesar de que la Federación, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), prescribe los contenidos de todos los programas de estudio de educación básica, parece que el contexto específico de cada escuela permea el currículum real, modificando de alguna manera los contenidos del currículum oficial; en este sentido, las prácticas educativas de cada plantel, además de regular el modelo de estudiante que se desean formar, enmarcan las distintas versiones del pasado y gestionan los procesos de transmisión intergeneracional de la memoria (Debatista, 2004).

Por su parte, los adultos sin estudios universitarios, presentan la particularidad de que sus respuestas con respecto al ámbito escolar son muy escuetas, los recuerdos sobre sus experiencias son pocos y no están relacionados con sus estudios o materiales de clase, sino con el acercamiento a algún profesor en particular. David, con estudios de primaria y secundaria abierta, realizados siendo adulto, menciona que hacía comentarios de modo personal con el profesor antes o al final de la clase. A la pregunta expresa ¿En el tiempo que estudió la secundaria abierta, platicaron sobre alguno de estos temas, los abordaban en las clases para dar ejemplos de alguna cosa? Su respuesta fue

«Solamente con el maestro que era el que me hacía comentarios. Me decía ¿te acuerdas del temblor del 85? Cuánta gente sufrió. Incluso gente que ni les pasó nada a sus viviendas y se aprovecharon y les dieron viviendas y los que en verdad necesitaban no les dieron. Era un profesor que era hermano de [Carlos] Navarrete⁶ del PRI, más bien del PRD...».

En el grupo de jóvenes universitarios, todos los participantes recuerdan haber escuchado los temas en la escuela, sin embargo, resalta el caso de Lilia, quien trató los temas sólo en el nivel medio superior, pero casi exclusivamente con los compañeros de clase:⁷

«L: No porque bueno yo estaba me parece que en la prepa y estaba prohibido hablar de política y todo eso.

M: ¿Se los prohibían expresamente?

L: Exacto. Porque estábamos en el salón y los maestros no, no hay que hablar de eso. Porque como estaba prohibido en la escuela hubo un tiempo en que nosotros íbamos a fiestas con un maestro y lo grabábamos y lo subíamos a internet y obviamente ya estaba prohibido hablar en la escuela y también en el salón mejor dejaban de hablar porque en cualquier momento no vayan a salir con la grabadora».

El ejemplo anterior es sintomático de los conflictos que podría generar el estudio del pasado reciente en el ámbito escolar por la compleja relación Historia escolar/memoria colectiva, ante temas relacionados con la «historia vivida» (Broquetas y Frega, 2008). Lo anterior refuerza la afirmación de que cada centro educativo parece tomar una posición particular sobre la memoria colectiva y el estudio del pasado reciente. Sin embargo, también puede promover una búsqueda personal de información extramuros, como sucedió con el tema del asesinato de Colosio:

«Ese fue precisamente con lo de Luis Donald Colosio cuando yo empecé a investigar un buen de cosas porque quise investigar sobre Salinas de Gortari y empecé a ver que Salinas de Gortari hizo lo del tratado de libre comercio y ahí fue cuando empezó es que el EZLN, dije hay que es eso y le di clic y empecé a investigar y también en la Historia, en los libros, también en la escuela nos lo mencionaban el ejército zapatista».

Lilia comentó que platica y busca información sobre el pasado reciente fuera del espacio escolar con la familia, en documentales, en las hemerotecas o en Internet e incluso, en algunas ocasiones, es ella quien saca los temas a colación durante las clases, principalmente de Historia.

La comparación entre adultos y jóvenes universitarios refleja que ha habido cambios en el tratamiento de temas del pasado reciente en la escuela, específicamente en el nivel universitario. No obstante, la mayoría de los participantes no hacen alusión o mayores comentarios sobre ello, lo cual podría deberse a que el pasado reciente está más relacionado con motivaciones personales que con los conocimientos que pudieran adquirirse en el aula. El interés de los estudiantes puede surgir en el nivel medio superior y continuar con su estudio y vinculación en la universidad, siendo ellos mismos quienes favorecen no sólo el recuerdo, sino la rememoración al buscar como fin específico el intercambio de puntos de vista de la memoria colectiva proveniente de sus contextos de procedencia y los conocimientos adquiridos en otros niveles educativos.

En el grupo de jóvenes sin estudios universitarios, los participantes manifestaron no haber escuchado en la escuela sobre los temas enlistados. Sin embargo, en la segunda parte de la entrevista, al preguntar más puntualmente ¿Nunca abordaste el tema del EZLN con ninguno de tus maestros o en alguna de tus clases? señalaron haber visto el tema en el bachillerato. A continuación la respuesta de Bruno

«B: Lo abordamos en Historia nada más

M: ¿En qué nivel?

B: Secundaria y algo en la prepa, no mucho

M: ¿Era como un tema de la materia o salió espontáneamente?

B: En la preparatoria salió espontáneamente, en la secundaria sí era un tema

M: ¿Sí era un tema, estaba en el programa?

B: Bueno, yo no vi muy bien el programa pero pues lo tomó varios días la maestra

M: ¿Pero en la prepa en qué materia, también en Historia?

B: Sí, también en Historia».

La situación presentada por el grupo de jóvenes sin estudios universitarios, podría confirmar la idea de que son poco valorados los conocimientos adquiridos en la escuela sobre el pasado

reciente, pero en un ejercicio de mayor concentración o detalle surgen recuerdos relacionados directamente con el ámbito escolar. Otro aspecto a resaltar es que ninguno de los participantes hizo comentarios sobre los acontecimientos enlistados en la primera parte de la entrevista, contrario a lo sucedido en los otros grupos, donde al menos uno de los participantes y aún de forma breve hizo alusión a éstos. Esto hace pensar que los estudiantes con mayores estudios pueden tener más desarrolladas habilidades del pensamiento histórico, pues vinculan los diferentes acontecimientos entre sí y ejercitan la rememoración con acontecimientos en apariencia similares.

Por último, los jóvenes estudiantes de la carrera de Historia no reflejaron en esta etapa del instrumento ninguna diferencia con los otros grupos de estudio. Refieren que, en general, el pasado reciente no es tratado a profundidad por los profesores; en los casos donde estos temas son del interés particular de los estudiantes, deben inscribirse en las materias optativas correspondientes al área de Historia contemporánea, fuera de esta área el pasado reciente es abordado de forma espontánea y superficial en el salón de clases y de forma más crítica entre pares y fuera del aula. Uno de los entrevistados, Juan, mencionó haber estudiado en la Escuela Nacional Preparatoria 6 donde estos temas eran tratados entre pares y con ciertos grupos minoritarios, particularmente los de *El Cuba*.⁸ Una situación semejante se presenta en el nivel universitario. A decir de Juan

«En el ambiente en el que estamos, en el de la Facultad de Filosofía y Letras, en el Colegio de Historia, no es un tema que toquemos muy seguido pero implícitamente creo que sí se mantiene una actitud crítica frente a lo que se considera transición a la democracia y sobre todo el régimen panista, pero no dan como una materia o un maestro en especial que nos hable sobre eso... es un tema que no se habla en clases pero se habla en pasillos entre los compañeros... son comentarios que los maestros hacen... pero como comentario, algo que no es posible aislar del contexto histórico... en ese sentido muchas clases lo pueden mencionar pero no en específico y no a profundidad».

Asimismo, Juan hizo notar que los temas del pasado reciente algunas veces no son abordados por maestros de Historia sino de otras materias «Hubo algunos temas que tratamos en la secundaria sobre eso, era la maestra de español no de Historia, ella apoyaba al subcomandante Marcos, nos hablaba de eso».

«En la escuela, en secundaria, había una maestra que participó, entonces ella fue el primer acercamiento que tuve acerca del movimiento del 68 la maestra de español... si se da cuenta no son maestros de Historia, ellas dos, formación universitaria, claro, una estudió comunicación en ciencias políticas y la otra estudió me parece que letras hispánicas, de formación universitaria, se salían a veces del temario y daban estos temas pero no eran de Historia... estas dos maestras de español precisamente, nos platicaban sus anécdotas sobre el sismo del 85».

El problema que plantea Juan sobre la historia reciente en la escuela es reflejo no de la construcción de la memoria colectiva en ciertos grupos de la ciudad de México, sino de las disputas internas en la academia de Historia. No es este el espacio para profundizar en ellas, pero esta circunstancia puede deberse a la falta de reconocimiento, por parte de los historiadores, de las investigaciones que estudian el pasado reciente. Para ellos existen problemas

metodológicos y teóricos, donde la distancia temporal entre el presente y el pasado estudiado se convierte en central, para desechar las posibilidades historiográficas de la historia reciente.

Los resultados muestran hasta aquí, que no se puede hablar de la escuela como un ente monolítico en la conformación de la memoria colectiva del pasado reciente. Al entrar en juego aspectos emocionales, políticos e ideológicos, cada centro educativo parece definir con relativa autonomía que hacer con el pasado reciente. Algunos lo proscriben y otros lo refuerzan. Pero incluso dentro de cada centro escolar, los maestros también parecen gozar de cierta independencia, al trabajar los temas en los pasillos y en horas fuera de la clase. También se puede vislumbrar mayor capacidad de los sujetos con estudios universitarios para contextualizar el movimiento zapatista dentro o en relación a otros acontecimientos acaecidos en México en los últimos veinte años, es decir, se pueden esbozar algunos principios del pensar históricamente.

Pensar históricamente el pasado reciente

Para comprender el uso de las habilidades del pensar históricamente dentro y fuera de la escuela por parte de los sujetos de nuestro estudio, hemos utilizado a la imagen como fuente histórica y como detonadora de los procesos de rememoración. Asimismo hemos dividido su trabajo en dos aspectos centrales: a) la interpretación de un acontecimiento de la historia reciente a partir de fuentes gráficas y b) el uso de la imagen como detonador de la representación narrativa del acontecimiento histórico tratado.

a) Interpretación de la Historia a partir de las fuentes

La interpretación reflexiva de la realidad es un aspecto relacionado con la lectura de fuentes históricas, que puede ir desde la simple descripción del contenido de las fotografías, hasta inferencias cada vez más complejas (Santisteban et. al., 2010). A continuación se muestran las imágenes⁹ empleadas para el ejercicio y como ejemplo inicial está el comentario de Frida (adulto con estudios universitarios)

Figura 1



Figura 2



Figura 3



«Sí, lo vi en la foto anterior ¿estará negociando con él? O tendrán algunas pláticas, porque atrás también se ven algunas integrantes del movimiento porque también traen paliacate. Pero me llama la atención ¿por qué negociar con él si no era un movimiento religioso?» (Frida, Figura 2).

Cuando Frida observa la fotografía del subcomandante Marcos charlando con el obispo Samuel Ruiz, emplea la imagen para deducir que se trata de integrantes del movimiento zapatista pero al mismo tiempo se pregunta «¿estará negociando con el?», interroga «¿por qué negociar con él si no era un movimiento religioso?» Estos cuestionamientos reflejan la interpretación reflexiva de la fuente al permitirle ir más allá de la imagen sin perder de vista el contenido de la misma. Sin embargo, es necesario recalcar que esta inferencia es incapaz de comprender críticamente el papel de la iglesia, y aún más, de la teología de la liberación en el movimiento. Esto, no puede achacarse unilateralmente a la falta de pensamiento histórico, sino al desconocimiento de contenidos fácticos del acontecimiento trabajado.

En cuanto al grupo de los especialistas, Carlos se centra más en la descripción de la fotografía de los niños zapatistas

«Es una comunidad pues de la montaña de Chiapas, por las faldas y los vestidos y me parece que es una comunidad zapata por los colores que usan y por el vestuario. Parece que están en una fiesta o en una celebración de algo, en una escuela probablemente y no sé, yo creo que es una imagen alegre a comparación de las otras y que muestra la influencia y los logros que ha llegado a tener el EZLN en las comunidades». (Carlos, Figura 1)

En el comentario de Carlos se identifica el uso de la función espacial de la imagen (Santos 1998): hace referencia a una realidad lejana «la montaña de Chiapas»; también rescata elementos de identidad, tal vez provenientes de la memoria colectiva, que le hace percibir una vestimenta particular de las comunidades zapatistas. Por otra parte, no problematiza, no cuestiona pero, igual que Frida, compara esta imagen con las de otras fotografías y deduce «es una imagen alegre...» e infiere «muestra la influencia y los logros que ha llegado a tener el EZLN en las comunidades». En este caso, Carlos muestra su habilidad para interpretar las fotografías y relacionar, la información que le proporcionan, con sus conocimientos previos; pero no alcanza a problematizar el contenido, por lo menos a partir de nuestro instrumento, para llegar a nuevos cuestionamientos que lo lleven a un pensamiento más complejo.

La interpretación histórica observada en los ejemplos anteriores contrasta con el comentario de Israel (adulto con estudios universitarios), donde la descripción no hace inferencias, ni problematiza, centra su atención en simbolismos como la pipa y la boina del subcomandante Marcos, elementos provenientes de la memoria colectiva visual (Gurpegui, 2011). Además, es fácilmente reconocible que Israel posee conocimientos concretos sobre el hecho, lo que le permite, por lo menos, nombrar a los diferentes sujetos históricos que aparecen en la imagen.

«Pues aquí puedo ver a Marcos por el tipo de su pipa, que es inconfundible, su boina, su gorra. Hay otra persona, creo que es Samuel Ruiz y bueno se nota que uno de los dos está más vestido como tipo militar, por el cintillo, la cantimplora, la maleta que trae que es más de tipo militar y el otro es más de una forma de vestir más casual, chamarra más abrigadora. Y las personas que están atrás que puedo ver su vestimenta que es muy tradicional, con el cintillo como de manta que usan». (Israel, Figura 2)

Del Grupo B (adulto sin estudios universitarios), Daniela comenta que no ha visto la fotografía con anterioridad pero identifica al obispo Samuel Ruiz, sin poder llamarlo por su nombre, aún cuando no viste los atuendos de su función eclesiástica; sabe de su mediación en el conflicto e infiere que a ello se debe su presencia en la zona zapatista. No describe las

imágenes de la fotografía, interpreta una determinada realidad pero no contrasta la información con alguna obtenida en otra fuente; tampoco cuestiona las actividades de los actores o se pregunta sobre algún aspecto de la imagen o lo que ésta representa.

«Este es un padre, no recuerdo ahorita su nombre pero es un padre. Yo por lo que veo aquí es que también la iglesia trató de mediar la situación entre ellos con el gobierno, entre los zapatistas con el gobierno y este señor me imagino que fue a hablar con ellos para llegar a algún acuerdo y que no siguieran pues metidos así en el monte y el movimiento que ellos tenían.» (Figura 2)

En cuanto al grupo D (jóvenes sin estudios universitarios), Bruno describe lo que observa en la fotografía, se apoya en ella para identificar a los personajes, pues además de notar sus rostros descubiertos, menciona su equipamiento y la diferencia de los uniformes. Da cuenta del cambio de contexto en relación con las Figuras 1 y 2

«Bueno, aquí yo veo un edificio, al parecer ya están en una ciudad o en un pueblo. Ellos, los personajes que están aquí están bien armados y me da la impresión que son del ejército pero no del zapatista ya que sus rostros están descubiertos y sus uniformes no son igual a los que los zapatistas usaban que se vestían mucho de negro y eso. Ellos se ven mejor vestidos, diferente toda la ropa». (Bruno, Figura 3)

Todos los sujetos estudiados son capaces de extraer información de la fotografías y todos ubican el acontecimiento histórico fácilmente. Unos lo hacen con base en los conocimientos concretos que tienen del acontecimiento y otros directamente analizan la imagen, llegando a conclusiones acertadas. Pero en varios casos, se distingue una clara imposibilidad de sacudirse ciertos prejuicios o concepciones que les impiden analizar mejor el acontecimiento estudiado (Pagés, 2009; Sánchez, 2011). En el primer caso identifican a los personajes, aunque no necesariamente los puedan nombrar, en el segundo, sin saber la ciudad en la que acontecen los sucesos representados por la imagen, puede distinguir el carácter urbano y reconocer que, aunque no tiene claro quienes son, por lo menos no son integrantes del EZLN. Finalmente, la introducción de concepciones previas sobre, por ejemplo, la iglesia, les impiden comprender el papel que jugó el obispo Samuel Ruiz, pues por un lado lo ponen como simple mediador y en otros como un sujeto descontextualizado, pues para ellos el religioso no tendría que estar en un conflicto armado.

Con los resultados presentados hasta aquí, surgen tres conclusiones parciales: a) los jóvenes que estudiaron los acontecimientos de la historia reciente o que no lo vivieron directamente, presentan menos conocimiento declarativos sobre el suceso histórico que los mayores, quienes fueron coetáneos al proceso recordado; b) la memoria colectiva, en cuanto forma constructiva del pasado a través de aspectos emocionales, influye en las formas de analizar la imagen, pues valoran el papel de la iglesia a partir de sus creencias y no del papel que jugó en el levantamiento armado de 1994 y los años subsecuentes; y c) todos son capaces de obtener información de las imágenes, pero al analizarlas aisladamente, difícilmente desarrollan un pensamiento complejo de interpretación.

b) Representación de la Historia a través de la narración

La representación histórica, entendida como narración explicativa e interpretativa de un acontecimiento o proceso histórico, se trabajó de la siguiente manera: se mostró a los participantes trece imágenes con la indicación de elegir aquellas que les ayudaran a construir una narración de acontecimientos relacionados con el movimiento zapatista. Los participantes elegían libremente el tipo y el número de fotografías que consideraban necesarias para narrar y después la formulaban oralmente. Por supuesto, el carácter oral de la narración implica necesariamente una diferencia con la narración escrita, pues esta última permite el desarrollo de pensamientos más complejos que la primera (Plá, 2005). A pesar de esta diferencia, el estudio muestra cómo la oralidad, y su relación con la imagen, también son formas de crear tramas más o menos coherentes de personajes, escenarios y acontecimientos para dar sentido al pasado. La narración también fue aprovechada para tratar de identificar los componentes relacionados con la conciencia histórico-temporal y la empatía histórica que caracterizan al pensamiento histórico.

A continuación, se presentan tres ejemplos de las narraciones formuladas por los sujetos de estudio que, desde nuestra perspectiva, nos permiten dilucidar algunas relaciones entre el pensamiento histórico y la influencia de creencias e ideas sociales generales que se inmiscuyen en la interpretación histórica. Del Grupo A (adultos con estudios universitarios) la actividad de Frida, quien narró las trece fotografías en el siguiente orden:¹⁰



(8) Primero hablan de las bandas paramilitares porque empiezan a asesinar personas mujeres y niños, hombres, mujeres y niños.



(15) Después, aquí un templo, porque como el país es católico y aquí hay fuertes creencias, se respetan las iglesias.



(4) Después unos militares, no se bien a bien si sean del ejército de liberación, el caso es que como hay descontento.



(13) Después como empiezan a haber los movimientos militares, ya se empiezan a identificar los miembros del ejército con su pasamontañas, porque está la bandera del ejército y la bandera del país, empieza a haber pláticas en su territorio, me imagino.



(6) Después se empiezan a cerrar sitios por alerta roja, me imagino que ha de haber habido batallas y lugares donde se juntaban por eso se cierra.



(14) La prensa empieza a hacer caricaturas y empieza a expresarse precisamente con caricaturas ¿cuándo nos rendiremos? Nunca y la bandera del EZLN.



(12) Después siguen aquí en pie de guerra ellos abajo y los militares arriba con su casco, me imagino que han de estar mejor armados.



(11) Viene acá una plática de una mujer del EZLN, con un comunicado de ella hacia los medios porque acá se ve un sitio que se ve como de negociaciones de algún representante legal o de gobierno.



(10) Después se ve una camioneta de militares, abajo se ven tres mujeres, dos mujeres con niños llorando ha de haber habido alguna batalla, perdieron a un ser querido.



(9) Aquí una mujer como reclamándole o varias mujeres reclamándoles a los militares que son del gobierno porque traen casco camuflajeado y traen armas, son varios.



(5) Después aquí el gobernador, como me decías, escoltado pero me imagino que no fue suficiente la intervención del gobernador.



(7) Enseguida el presidente que fue Zedillo brindando porque ya terminó la batalla o fueron exitosas las negociaciones.



(16) Al final yo pondría ésta que es levantando o poniendo piedras porque las cosas siguen parecidas o igual.

La narración de Frida difícilmente puede considerarse una narración histórica. Es fragmentada y está repleta de desorganización temporal y de confusiones sobre el tipo o nivel de participación de los actores en el conflicto. No identifica el levantamiento armado de 1994 (Figura 4) ni tampoco comprende la Figura 5, en la que ubica a un gobernador como mediador, cuando en realidad es el proceso de entrega del ex gobernador Absalón Castellanos, capturado, juzgado y encontrado culpable de los delitos de violación a los derechos humanos, despojo, corrupción y asesinato, por el Tribunal de Justicia Zapatista. Justifica la presencia de la iglesia (Figura 15) en sus creencias católicas y no en el papel que jugó cierto sector de la iglesia chiapaneca en el movimiento. No identifica la producción gráfica de los propios zapatistas (Figura 14), por lo que no distingue al productor de la fuente, elemento relevante en el pensar históricamente; tampoco mostró capacidad de seleccionar la información, pues retomó todas las imágenes sin desechar ninguna. Pero quizá lo más significativo sea la direccionalidad de la narración: se organiza de tal manera que el conflicto se da por terminado, pero el problema estructural no, pues reconoce que la imagen es posterior al movimiento zapatista. En otras palabras, aunque Frida puede construir una narración, es claro que esta habilidad es insuficiente para pensar históricamente, ya que lo correcto de los contenidos, la capacidad de análisis de fuentes y su interrelación son elementos centrales de un pensamiento complejo sobre lo social o sobre la historia reciente.

Del Grupo C (jóvenes con estudios universitarios), se eligió como ejemplo la actividad de Lilia, quien empleó para su narración seis fotografías en el siguiente orden:



(7)



(14)



(11)



(5)



(16)



(4)

La primera característica de la actividad de Lilia es que estructura un texto continuo. En el primer fragmento de la narración se observan las relaciones temporales que establece al mencionar que en la actualidad (presente) se culpa al expresidente Ernesto Zedillo (1994–2000) de la matanza de Acteal (pasado) debido a la proximidad de las elecciones (futuro), conocimiento que llega a través de la familia: «vino mi papá y platicamos de eso». Refleja desarrollo de la conciencia histórica al detectar la ausencia de fotografías que muestren un antes del movimiento zapatista, así como una imagen de Carlos Salinas de Gortari (1988–1994) en cuyo período presidencial dio inicio el conflicto.

«Empecemos con él. Que es... los 45 indígenas [muertos] que se le está culpando a él. Obviamente como también ya vienen las elecciones quieren decir pues el PRI mira todo lo que hizo... Eso lo supe hace un mes, vino mi papá y platicamos de eso. Pues mira sinceramente yo quiero seguir una secuencia pero este, me hubiera encantado ver una foto donde están los puros indígenas sin el militar. Pero creo yo que todo empezó con... me hubiera encantado también ver, bueno no me hubiera encantado pero ver a Salinas de Gortari porque siento que a Zedillo le tocó vaya todo, pero todo lo que ya venía gobernando Salinas de Gortari. Realmente fue como un títere, fue un títere para mi Zedillo».

En el segundo fragmento se perciben explicaciones causales, logrando cierta coherencia de escenarios, personajes y hechos históricos

«Cuando hubo lo del tratado de libre comercio que fue con Salinas de Gortari, muchos indígenas, muchos zapatistas se manifestaron en contra por lo mismo, porque al parecer fue el mismo día, fue en 1994, el primero de enero de 1994 cuando fue lo del tratado de libre comercio y lo del movimiento zapatista, precisamente porque a pesar de que Salinas de Gortari trataba de modernizar o de traer una mejor economía del país, las comunidades principales o la misma nación se venía abajo. Precisamente fue el movimiento zapatista porque querían como que una participación, que no hubiera tanta represión en contra de ellos, una mayor repartición de la riqueza que les regresaran las tierras a los que les habían sido arrebatadas».

También están presentes elementos de la imaginación histórica, al comprender las causas y motivaciones del movimiento y mostrar empatía hacia ellas, incluso establece juicio moral sobre su evolución, con lo cual se hace evidente el desarrollo de su pensamiento crítico.

«El movimiento zapatista la verdad en lo personal creo yo que si es un movimiento de iniciativa, de participación social, pero que poco a poco siento que han perdido el sentido, y no porque... yo necesariamente no tengo que vivir algo o sea ser un indígena como para decir que sí hay desigualdad, porque yo estando de este lado se que si hay desigualdad y por la experiencia que yo tengo, lo viví en Oaxaca, pero siento que ya se está yendo por otro lado, o sea como que lo que ellos decían como que ya no. Unos sí otros no pero la idea principal ya no está. Siento que más que nada siento que ya es más grillero el asunto».

Es notorio que Lilia no describe las imágenes de manera independiente o puntillosa, aunque reconoció que la Figura 16 no corresponde a algún acontecimiento relacionado con el EZLN (se trata de manifestantes de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca en 2006); sin embargo, una vez que hace la aclaración «¿ésta no pertenece al movimiento verdad?» la usa para dar continuidad a su relato. Podría decirse que Frida rescata información directamente de las imágenes para tratar de recordar; en cambio, Lilia no busca información en las fotografías, toma algunos elementos de ellas y los adecua a sus conocimientos previos.

Del Grupo E (estudiantes de Historia), se presenta el análisis de la narración hecha por Rosa, quien empleó cuatro fotografías:



(8)



(9)



(13)



(14)

«El movimiento se dio durante el gobierno del presidente Zedillo y hubo enfrentamientos entre personas indígenas de Chiapas y del ejército, después los zapatistas... se trató de llegar a cierto acuerdo con el gobierno. Recuerdo estas escenas del comandante Marcos hablando en televisión y todo eso. Bueno no se la verdad cómo se solucionó pero, o como ha seguido este movimiento pero yo se que los zapatistas siguen, o sea todavía tienen este grupo. Siguen en pie de lucha y pues esta imagen es lo que me recuerda que todavía está este movimiento vigente».

Rosa logra un relato coherente; menciona la continuidad del movimiento, situación que dice saber y que argumenta con la evidencia de la Figura 14: «esta imagen es lo que me recuerda que todavía está este movimiento vigente». Por otra parte, menciona al presidente Zedillo aún cuando no elige su fotografía; no describe las imágenes, relata los acontecimientos que las imágenes le hacen recordar, podría decirse que más que lectura da un tratamiento a la información proporcionada por las fotografías. No externa comentarios empáticos o juicio alguno que demuestre su pensamiento crítico. Rosa reconoce entonces que los procesos históricos no necesariamente han concluido, por lo que tiene una clara consciencia temporal al relacionar pasado y presente.

Los tres grupos analizados hasta aquí corresponden a personas con estudios universitarios (adultos, jóvenes y estudiantes de la carrera de Historia). Las competencias con menos presencia entre estos participantes son la imaginación y la conciencia histórica, al no contextualizar el acontecimiento de una manera crítica, ni interpretar los cambios y continuidades que dieron paso al movimiento o imaginar futuros alternativos en la evolución del problema social. Aquellos participantes que presentan mayor desarrollo de imaginación y conciencia histórica no interpretan imágenes, las emplean para recordar y la descripción de ellas es mínima pues la mayor parte de la información la rescatan de sus conocimientos previos. Esto parece llevarnos a una disyuntiva: el análisis directo de la imagen no necesariamente da como resultado una mejor narración histórica, sino que la calidad de la narración depende de la capacidad de dar sentido al acontecimiento trabajado a través de un juicio reflexivo. Al mismo tiempo, una narración histórica sin los conocimientos correctos, hace que el juicio reflexivo corra el riesgo de ser una conclusión por lo menos infundada del pasado reciente. En resumen: a mejor análisis de la imagen no necesariamente mejor narración, pero mejor narración no necesariamente implica mayor fundamentación.

Veamos ahora a los participantes sin estudios universitarios: Daniela, adulta sin estudios universitarios, narró lo siguiente:



(11) No se si vayan así en orden cronológico. Pero esta fotografía yo veo, es una persona zapatista no se si sea hombre o mujer porque bueno, se distinguían parados porque ellas traían sus faldas, pero casi todos estaban así y es como algún cómo se dice? persona que se encarga de dar los acuerdos a los que ellos han llegado, se ve que aquí está una persona de traje al lado de él. Este llegaron ellos mucho a ir a dar este, los acuerdos a los que ellos llegaban cuando tenían que negociar con el gobierno, entonces mandaban un portavoz para que fueran y dijeran los puntos en los que quedaron y lo que aceptaron o no.



(12) Aquí veo que es una comunidad indígena, que es un soldado iban en un tanque, empezaron en ese tiempo a meter a los militares a las comunidades indígenas como para presionarlos, también que pudieran ver quiénes eran las personas que andaban organizando el movimiento.



(9) Aquí son varias personas, entre militares e indígenas, aquí está una mujer indígena pues tratando de detener a un soldado o golpeándolo. La verdad es que ellos son muy violentos y la gente se desespera y yo siento que la persona está... la mujer está muy desesperada porque lo agarró con fuerza. Yo siento que lo va a tirar.



(6) Este letrero que dice cerrado por alerta roja, tiene estas estrellas que fueron también como un símbolo que traía el comandante Marcos en su gorra. Entonces será en alguna comunidad y esto de cerrado por alerta roja sería por los militares o porque hubo muertos, porque es a lo que yo relaciono lo rojo porque hay peligro o hay muertos.



(4) Bueno, ésta la escogí porque yo me acuerdo mucho, mucho de una marcha que hicieron ellos en los que, bueno yo me preguntaba, si son indígenas ¿de donde agarraron los fusiles que traen para poderse defender? Pero algo que me quedo así muy... que me acuerdo mucho es que después se supo que ellos traían armas hechas de madera. Que casi la mayoría era así, las habían hecho de madera y entonces pues había muchos niños.

Daniela no logra apropiadamente sus comentarios, describe las fotografías una a una y las relaciona con conocimientos, ideas y creencias provenientes de la memoria colectiva, ejemplo de ello es su capacidad para establecer relaciones entre la imagen y los acontecimientos «Este letrero que dice cerrado por alerta roja, tiene estas estrellas que fueron también como un símbolo que traía el comandante Marcos en su gorra»; no se aprecian inferencias o explicaciones causales intencionales. Hace un cuestionamiento: «¿de donde agarraron los fusiles que traen para poderse defender?», pero lo resuelve de inmediato «después se supo que ellos traían armas hechas de madera»; no problematiza en busca de más interrogantes y respuestas sobre la información histórica. Tampoco se apreciaron elementos de conciencia histórico temporal, aunque sí hizo referencia al orden cronológico; carece de expresiones de empatía o animadversión con los integrantes del movimiento zapatista, por lo que no se logran identificar prejuicios o estereotipos que dieran la pauta para reconocer un pensamiento crítico.

Del Grupo D (jóvenes sin estudios universitarios), René eligió diez fotografías e hizo quizá la narración más coherente de todos.



(7) El presidente representativo en cargo de este movimiento era Ernesto Zedillo.



(10) Después las fuerzas militares se dirigieron a estas zonas marginadas de los pueblos indígenas.



(9) En esta foto veo cómo una señora, bueno, una indígena, está jalando a un soldado, yo creo para que no se acerque a su comunidad o algo así.



(12) En ésta, ya los militares o las fuerzas armadas están en los pueblos, en las zonas marginadas y la gente nada más está observando.



(4) Después en ésta el movimiento zapatista marcha para la liberación de sus pueblos.



(16) En ésta hacen un bloqueo en los caminos, yo me imagino para impedir el paso de los militares.



(6) En este letrero, dice cerrado por alerta roja. Es cuando ya el movimiento está contra las fuerzas armadas e impide el paso de personas ajenas a estas zonas..



(13) En ésta, yo me imagino que están dando una conferencia a los medios de comunicación acerca de los movimientos y sus políticas y sus peticiones.



(11) En ésta, cuando ya está dando un representante de ellos el discurso acerca de este movimiento.



(14) Y en esta pintura, yo me imagino que tratan de enfocar que los pueblos indígenas nunca se rendirán hasta que obtengan justicia por parte del gobierno.

René consigue una narración, si fragmentada debido al tipo de ejercicio, pero bastante coherente. Inicia responsabilizando al gobierno, describe la intervención militar en Chiapas, narra las propuestas o los acuerdos generados por el EZLN y concluye con una arenga política, los indígenas jamás se rendirán. Como en todos los casos, la inexactitud también es parte de la narración histórica, pero como en otros, se utilizan las imágenes para mantener la direccionalidad de la descripción.

En todos los grupos se puede ver la incapacidad de utilizar todas las habilidades del pensar históricamente. Asimismo, todos los grupos presentan una constante, utilizan indiscriminadamente elementos de su memoria colectiva y de ciertas habilidades analíticas del pensar históricamente. Esto podría llevarnos a la conclusión de que independientemente del nivel de estudios, parece que los participantes se encuentran en un estado intermedio entre estas dos formas de pensar el pasado, pero para nosotros, lo que hay es una paradoja que cuestiona el modelo de utilización de fuentes primarias en la enseñanza de la Historia: mientras más apegadas se encuentran las narraciones a las fotos, más fragmentado es el texto. Quizá el caso de René sea diferente y nos deja abiertas todavía muchas preguntas, pues el joven ordena las fotos para estructurar coherentemente su narración e incluso encuentra una direccionalidad hacia el futuro, la resistencia indígena, aunque no consigue explicaciones estructurales del acontecimiento histórico.

Conclusiones

Los resultados que hemos expuesto en el presente texto nos permiten llegar a conclusiones claras en algunas ocasiones e insuficientes en otras. De manera general, podemos decir que la primera de ellas es que siendo el pensar históricamente un acto no natural (Wineburg, 2001) su nivel de desarrollo en los sujetos de estudio, independientemente de su nivel de escolaridad, no parece encontrarse muy desarrollado, o más puntualmente, las habilidades de pensamiento histórico para el uso de fuentes gráficas en la interpretación del pasado reciente, no parecen ser lo suficientemente satisfactorias. Esto implica necesariamente que la reforma educativa iniciada en 1993 y que, con sus modificaciones, sigue vigente en el sistema de educación básica y media superior mexicano, no ha conseguido muy buenos resultados. Las causas pueden ser muchas, la permanencia de una Historia tradicional en el aula, la falta de capacitación docente en la enseñanza del pensamiento histórico y la exclusión de la historia reciente de los programas de estudio.

Más particularmente, podemos afirmar que las formas de pensar el pasado reciente por los diferentes grupos mezcla de maneras muy diversas, elementos de la memoria colectiva con el desarrollo de habilidades del pensar históricamente, sin esta última alcanzar un nivel de análisis que le permita cuestionar a la primera. Pero la memoria colectiva parece sí estar influida por la edad, pues aquellos individuos que fueron coetáneos al levantamiento zapatista de 1994, se acuerdan con mucho más precisión de actores y acontecimientos particulares. Esto implica un problema para el desarrollo de pensar históricamente, pues para alcanzarlo se requiere también de conocimientos fácticos sobre el pasado trabajado, ya que a pesar de que se tengan las habilidades cognitivas para reflexionar a partir de una fuente, no se puede profundizar en el análisis sin ellos. También se diferencian los grupos, en que las personas con mayor nivel de escolaridad, tienden a imaginar e interpretar más libremente las fuentes gráficas y utilizarlas para su narración que aquellos con menor escolaridad. Lo mismo sucede con los estudiantes de la carrera de Historia.

Por último, queda la pregunta sobre en qué espacios sociales y bajo qué tipo de procesos de aprendizaje se está desarrollando el pensamiento histórico. La respuesta todavía requiere más estudios, pero parcialmente podríamos decir que, al igual que la memoria colectiva, el aprendizaje y uso de las habilidades del pensamiento histórico podrían estar relacionados con las motivaciones provenientes del ámbito familiar y de los medios de comunicación, más que de la instrucción propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. En otras palabras, en México la educación informal parece ser más significativa que la educación formal en las formas de pensar y de recordar el pasado reciente.

Notas

¹ Parte importante de este cambio es sin lugar a dudas la alternancia del partido en el poder en el año 2000, cuando el Partido Acción Nacional (PAN) venció en las urnas al Partido Revolucionario Institucional (PRI) que, con diferentes nombres y modificaciones estructurales, había venido gobernando desde 1929.

² Una de las pocas excepciones es Pierre Vilar quién fue además el que acuñó el término.

³ Dado el espacio y la intencionalidad del presente artículo, nos es imposible hacer una descripción detallada del levantamiento armado del EZLN de 1994. En una muy apretada síntesis, se puede decir que el EZLN es una agrupación indígena constituida fundamentalmente por mayas del sureño estado de Chiapas que declaró la guerra al Estado Mexicano. La lucha armada duró poco más de diez días, después de los cuales el presidente Carlos Salinas de Gortari declaró una tregua. A partir de ahí se inició una guerra de baja intensidad con la formación y empleo de grupos paramilitares que tenían la intención de diezmar las bases zapatistas. A la par, se establecieron mesas de diálogo sobre derechos indígenas que, finalmente fueron desconocidas por el gobierno. El movimiento sigue vivo, aunque considerablemente disminuida su presencia mediática. Para mayor información sobre el levantamiento, puede consultarse Montemayor, 2007; Bellinghausen, 2008; Womack, 2008.

⁴ Entre los acontecimientos considerados se encuentran: la toma de la ciudad chiapaneca de San Cristóbal de las Casas en 1994; los Acuerdos de San Andrés Larráinzar de 1996; la matanza perpetrada por grupos paramilitares en Actual en 1997; la caravana zapatista a la ciudad de México en 2001 y personajes representativos como el subcomandante Marcos y el obispo Samuel Ruíz.

⁵ Se asignaron pseudónimos a todos los participantes para respetar la confidencialidad de sus respuestas.

⁶ Senador por el Partido de la Revolución Democrática en la pasada legislatura.

⁷ En todos los diálogos se utiliza la inicial del nombre del participante y la (M) correspondiente a la inicial del nombre de la entrevistadora.

⁸ Se denominan estudiantes de El Cubo a agrupaciones de estudiantiles con intereses políticos o abiertamente activistas en diferentes planteles de educación media superior dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México.

⁹ Las imágenes representan: Figura 1. Niños de escuela zapatista en la conmemoración del 15 de septiembre. Foto de archivo 2008 <http://www.escuelasparachiapas.org/espanol/fotos/zapatistas.html>; Figura 2. Al surgir el EZLN se dijo que la guerrilla usó la estructura eclesial. En la imagen el obispo de San Cristóbal de las

Casas con el subcomandante Marcos Foto de archivo: AP 1995 <http://impreso.milenio.com/node/8900812>; Figura 3. Soldados del Ejército Mexicano llegan al palacio municipal de San Cristóbal de las Casas Foto: Araceli Herrera 1994

¹⁰ El orden cronológico de las imágenes y lo que representan es: Figura 4. El EZLN irrumpe en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Foto: Antonio Turok 1994; Figura 5. Absalón Castellanos, ex gobernador de Chiapas, es conducido por integrantes del EZLN, después de haber negociado su libertad. Foto: Víctor Mendiola 1994; Figura 6. El EZLN condena el asesinato de Luis Donaldo Colosio y coloca letreros en la zona zapatista declarando la “alerta roja” Foto de archivo 2008 <http://www.escuelasparachiapas.org/espanol/fotos/zapatistas.html>; Figura 7. Ernesto Zedillo toma posesión como Presidente de México Foto de archivo s/f http://top-people.starmedia.com/politics/ernesto-zedillo_45027.html; Figura 8. Manifestación de apoyo a zapatistas para denunciar asesinatos cometidos por paramilitares Foto de archivo: Centro de Documentación sobre Zapatismo 2010 <http://cedoz.org/site/content.php?doc=924&idioma=6>; Figura 9. Mujeres indígenas tratan de evitar la instalación de un campamento militar en su comunidad Foto: Pedro Valtierra 1998; Figura 10. Rondines militares en comunidades zapatistas Foto de archivo s/f www.cgchiapas.org; Figura 11. La comandante Esther lee su discurso en la tribuna de la Cámara de Diputados Foto: Heriberto Rodríguez 2001; Figura 12. Militares vigilando el caracol de La Realidad Foto de archivo 2009 <http://www.escuelasparachiapas.org/espanol/fotos/postales-ejemplares.html>; Figura 13. Miembros del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional durante el lanzamiento de la segunda etapa de La Otra Campaña Foto: Xanti Revueltas 2006; Figura 14. Estampa zapatista realizada por los propios miembros del movimiento Artista zapatista: Seferino 2005 <http://www.flickr.com>; Figura 15. Iglesia católica situada en comunidades indígenas del estado de Chiapas Foto de archivo s/f <http://www.escuelasparachiapas.org/espanol/fotos/escenas-de-chiapas.html>; Figura 16. Grupos de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca. Foto de archivo: AP 2006 <http://www.elperiodicodemexico.com/nota.php?id=44232>.

Bibliografía

Bellinghausen, H. (2008). *Acteal, crimen de Estado*. México: La Jornada.

Bloch, M. (2006). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Broquetas, M. & Frega, A. (2008). «El Asalto a la Memoria. Experiencias sobre su Abordaje Histórico Dentro y Fuera del Aula». *Clío y Asociados*, 12, pp. 56–72.

Debatista, S. (2004). «Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina, 1984–1998». En Jelin, E. & Lorenz, F. (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.

- Florescano, E. (2012).** «La función social de la Historia». México: Fondo de cultura Económica.
- Gurpegui, J. (2011).** «Los escenarios de la memoria: historia, recuerdo y visualidad». *XVI Encuentro de la federación Icaria. Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. Sevilla, España. Recuperado de <http://www.fedicaria.org/pdf/VIX/Ponencia%20y%20textos%20complementarios%20XIV%20encuentro%20.pdf>
- Heimberg, Ch. (2002).** *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. París: ESF éditeur.
- Hobsbawm, E. (1998).** *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000).** «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14». In Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives* (pp. 199–222). New York: NY University Press.
- Levesque, S. (2008).** *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty–First Century*. Canadá: University of Toronto.
- Martineau, R. (1999).** *L'histoire à l'école, matière à penser...* París: L'Harmattan
- Montemayor, C. (2009).** *Chiapas: la rebelión indígena de México*. México: Random House Mondadori.
- Nora, P. (1992).** *Pierre Nora en les lieux de mémoire*. Uruguay: Trilce.
- Pagés, J. (2009).** «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía». *Reseñas de la enseñanza de la historia*, 7, pp. 69–86.
- Plá, S. (2005).** *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, DF: Colegio Madrid.
- (2012). «La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del “último mexicano” (1993–2011)». *Historiografías. Revista de historia y teoría*, 4, pp. 47–61.
- (2013) (en prensa) *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. México, DF: Universidad Iberoamericana.
- Prats, J. (2010).** «Memoria histórica y enseñanza de la Historia». *Escuela*, 3877 (1299), p. 3.
- Sánchez, J. (2011).** «Educación crítica de la mirada: propuesta de trabajo sobre la imagen fija». *XVI Encuentro de la Federación Icaria. Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. Sevilla, recuperado de http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/5_SANCHEZ.pdf
- Santisteban, A., González, N. & Pagés, J. (2010).** «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico». *XXI Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/32657683/Una-investigacion-sobre-la-formacion-del-pensamiento-historico>
- Santos Guerra, M. (1998).** *Imagen y educación*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.
- Wiesel, E. (2007).** «Prefacio». En *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia 1998. París: UNESCO, La Sorbona. Buenos Aires: Granica.
- Wineburg, S. (2001).** *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Estados Unidos de América: Temple University Press.
- Womack, J. (2009).** *Rebelión en Chiapas: una lectura histórica*. México: Debate.