ISSN 1560-0408

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

SOCIETAS

Vol. 9 Nº. 1– Junio de 2007

REVISTA SOCIETAS
Vol. 9 - N°1 — Junio de 2007.
ISSN 1560-0408

EDITOR
Dr. Alfredo Figueroa Navarro

DIAGRAMACIÓN: Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro
Universidad de Panamá

Impreso en Panamá
300 ejemplares

SOCIETAS

Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas
Universidad de Panamá

Vol. 9 - N°1

Publicación de la Vicerrectoría
de Investigación y Postgrado

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

Dr. Gustavo García de Paredes
Rector

Dr. Justo Medrano
Vicerrector Académico

Dra. Betty Ann Rowe de Catsambanis
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Dr. Carlos Brandariz Zúñiga
Vicerrector Administrativo

Ing. Eldis Barnes
Vicerrector de Asuntos Estudiantiles

Dra. María del Carmen Terrientes de Benavides
Vicerrectora de Extensión

Dr. Miguel Ángel Candanedo
Secretario General

Mgter. Luis Posso
Director General de los Centros Regionales Universitarios

INTRODUCCIÓN

Del 29 al 31 de enero de 2007, se llevó a cabo el Segundo Encuentro Internacional de Historia Oral y el 1° Nacional en la Ciudad de Panamá. El 1 y 2 de febrero, como parte del Encuentro, se ofrecieron dos talleres; uno en la capital y el otro en Penonomé, provincia de Coclé, con el objetivo de divulgar experiencias obtenidas en otros países con el empleo de la Historia Oral en la escuela y motivar su uso entre los docentes del sistema educativo panameño.

La Universidad de Panamá, organizadora del evento, dispuso la publicación de algunas ponencias en dos tomos de la Revista **Societas**, éste el primero, a fin de divulgar a un público más amplio parte de las exposiciones del Encuentro, para suplir las carencias bibliográficas que en esta especialidad se tienen en el medio, pero también para reciprocar la confianza en la institución demostrada por los investigadores e investigadoras que asistieron al evento.

El presente número de **Societas** está compuesto por nueve ponencias, dos de ellas magistrales. En todas las investigaciones, los autores y autoras manifiestan el empleo de ciertas teorías que orientan su ponencia, así como la metodología empleada. No obstante, algunos/as ponen el énfasis en esta parte y otros y otras en el producto de su investigación. En el primer caso se enmarcan el trabajo de Jorge E. Ramírez Velásquez (Colombia), intitulado *La relación memoria educación y pedagogía en función de la producción de saber-conocimiento pedagógico* y *Familia y guerrilla ¿la combinación imposible?* de Ana Rosen (México). En el segundo caso se agrupan las ponencias magistrales de Gerardo Necoechea G. (México) titulada *Hablar, escuchar y respetar: la enseñanza de la historia oral en el proyecto de museos comunitarios de Oaxaca, México* y la de Antonio Montenegro (Brasil) *Combates por la historia. Otras historias.* También se sitúan en esta línea el trabajo de Jorge Aceves Lozano (México) *Memoria, familia y situaciones de crisis*, el de Mirna Pizarro, Carlos Olivares y Catalina Pizarro (Chile), *Rescate y recuperación de la cultura del juego de los niños en las oficinas salitreras del Norte de Chile, en los años 20 y 40 a través de la tradición oral;* el de Deyanira del Pilar Daza Pérez (Colombia), *Los proyectos de investigación escolar (Pihe) y la conformación de los archivos escolares*, el de Laura Benadiba (Argentina) con la ponencia *El trabajo con fuentes orales en los primeros años de la educación* y Gladys Turner B., (Panamá) *La ciudad como sistema de información: Publicidad y graffiti.*

Grato es para la Universidad de Panamá poner en manos de los y las lectores/as esta edición especial con la esperanza de que la valoren y disfruten de su contenido.

Societas, Rev. Soc. Humanist., Panamá, 2007, Vol. 9, N° 1, 7-18

LA RELACIÓN MEMORIA, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN FUNCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE SABER – CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Jorge E. Ramírez Velásquez

Coordinador, Centro de Memoria
Educativa y Pedagógica – IDEP,
Bogotá, Colombia.

A MANERA DE PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En sus diez años de existencia, el IDEP ha realizado esfuerzos significativos por apoyar estudios y grupos de investigación que se ocupan de la recuperación y construcción de memoria educativa y pedagógica que ha tejido y entretejido la historia y el presente educativo de la ciudad. Tanto investigaciones de tipo histórico, como trabajos de recuperación de memoria educativa y pedagógica local, así como la sistematización y documentación de múltiples experiencias de maestros y maestras se colocan en la perspectiva de recuperar el pasado, lejano o inmediato, y de reactualizar comprensiones que nos ayuden a ampliar y complejizar las interpretaciones actuales y actuantes en el campo educativo y pedagógico.

La recuperación y construcción de memoria educativa y pedagógica no es sólo un ejercicio de recomposición descriptivo, o de redescubrimiento de objetos, documentos u otro tipo de archivos, o de organización y sistematización de hallazgos que puedan ser usados por investigadores o educadores. Todo esto, evidentemente, es memoria educativa y pedagógica, pero la realización del sentido de esta actividad se concreta en tanto la recuperación de memoria educativa y pedagógica es tránsito a la producción de saber – conocimiento pedagógico. Enunciado así el asunto, las preguntas por la relación entre educación y pedagogía, entre memoria y educación y entre memoria y pedagogía cobran sentido para el desarrollo de un centro de memoria en educación y pedagogía.

A primera vista estas preguntas parecen innecesarias. De un lado, por la naturalidad y continuidad, como razón de sentido común, que establecemos en la relación educación y pedagogía. De otro lado, por la subvaloración e innecesariedad, que transita en el imaginario social, por efecto del afán tecnocrático y del mercado, de una relación de la memoria con la educación y la pedagogía.

Por un exceso de confianza damos por sentado que la educación supone la pedagogía y la pedagogía supone la educación, la que, en cierta medida, radica en la poca rigurosidad académica con la que tratamos esta diada en diversos escenarios de reflexión, discusión, investigación, socialización y formación. Con cierta frecuencia, pareciera que se hablara de lo mismo, o por lo menos de objetos no muy diferenciados, o de un mismo objeto nombrado indistintamente. Así por ejemplo, el trabajo de aula, se enuncia como "prácticas educativas de aula", "prácticas de enseñanza", "prácticas pedagógicas de aula", "prácticas pedagógicas cotidianas". Evidentemente, no estamos sugiriendo una nominación común adoptada dictatorialmente por todo el mundo, pero sí abogamos por la necesidad de referir el significado de esta nominación y su referente de origen. Condición necesaria para darle lugar a un intercambio intercultural en el marco del reconocimiento de culturas pedagógicas distintas[1], de tendencias en el pensamiento pedagógico, de enfoques en la investigación pedagógica y no caer y reproducir "lenguajes de sordos" tan frecuente en el tratamiento de estos temas.

Al contrario, por defecto de confianza, alimentada por un exceso de pesimismo, incredulidad y pragmatismo, consideramos intrascendente y estéril el lugar de la memoria en la configuración de lo educativo, como práctica social y política pública, y de la pedagogía como saber-conocimiento. Esta consideración se instaló en el ámbito del sistema educativo y de la cultura escolar por la presencia hegemónica de contrarreformas educativas de carácter economicista, racionalizador y eficientista, que subordinaron al sujeto y a la pedagogía a la búsqueda de resultados externamente medibles y cuantificables, como respuesta a la necesidad de homogenizar formas de pensar, saber desde las reglas del libre mercado, la ocupación y el consumo. De esta manera, la relación entre memoria y educación, memoria y pedagogía, es borrada, saboteada por imperativos y necesidades de un orden instrumentalizador del presente ajeno a proyectos

[1]. "La cultura pedagógica es la constitución de saberes donde se despliegan las prácticas, los sistemas de alboración simbólica, los sistemas de representación e intercambio (Arellano: 2.001, 5), y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación". Tomado de **ZULUAGA, Olga Lucía y MARÍN, Dora Lilia.** Memoria activa del saber pedagógico: Memoria colectiva. Material mimeo. Bogotá, agosto de 2.006, p.17.

humanistas y culturales construidos democráticamente. Bajo esta pretensión, la memoria sólo existe como historia desactivada u olvido o como ingrediente del pastiche[2] que responde a las lógicas del consumo.

Así pues, tenemos una relación educación – pedagogía, que creemos naturalizada, la cual es necesario desnaturalizar y una relación memoria – educación y memoria - pedagogía, negada e invisibilizada, que es necesario reinstalar y naturalizar. Operación necesaria de realizar para que un centro de memoria educativa y pedagógica cumpla con uno de sus objetivos fundamentales: la producción de la pedagogía como saber y conocimiento.

EL LUGAR DE LA INTERPRETACIÓN EN LA RELACIÓN MEMORIA – EDUCACIÓN - PEDAGOGÍA

La acción de desnaturalizar y de reinstalar implica indagar por las condiciones que la hacen posible. Una de estas condiciones consiste en la capacidad interpretativa que le otorgamos a la pedagogía. Con este presupuesto le damos entrada a la idea fundamental que sostiene este escrito: la pedagogía, como saber-conocimiento, es producto de la acción de resignificación y de interpretación que realizan los pedagogos sobre el mundo de las prácticas educativas, las memorias de la educación y sus prácticas y las memorias de la pedagogía en su constitución como saber y conocimiento. Es una lectura sistemática sobre la educación, sobre la memoria educativa y sobre la memoria del saber pedagógico. En otras palabras: la relación entre pedagogía, memoria y educación tiene como horizonte inmediato la construcción de saber - conocimiento pedagógico.

Pero, ¿en qué consiste este trabajo de interpretación del pedagogo y sobre qué lo realiza? Dos lógicas generales materializan el trabajo de interpretación: de un lado, la comprensión de la acción educativa de los educadores, ya como práctica social actuante y actual, ya como memoria acaecida y reconstruida; y de otro, la explicación de la acción educativa en el marco de su comprensión. La primera expresa la ***intencionalidad o sentido*** otorgada por el educador a la acción educativa que desarrolla, la segunda da cuenta de los ***significados analíticos*** construidos. Creo que cierta analogía, ciertamente simple, puede ilustrar esta relación intencionalidad-significado: un asunto es lo que el maestro enseña y lo

[2]. "...esa operación que nos permite mezclar los hechos, las sensibilidades y estilos, los textos de cualquier época aisladamente, sin la menor articulación con los contextos y movimientos de fondo de esa época". En: MARTÍN-BARBERO, Jesús. "Medios: olvidos y desmemorias". En revista *Número*. Diciembre 1999, Enero, Febrero de 2000. Pág. 38

que pretende con lo que enseña y otro, posiblemente inesperado, es lo que el estudiante aprende de lo que el maestro enseña y la valoración que hace de ello.

Una observación antes de continuar: No consideramos la acción educativa como un evento puntual, aislado e instalado por la actitud voluntariosa de un docente o como expresión directa de tal o cual política educativa. La acción educativa es parte de una corriente mayor, de un mundo más complejo que constituye la práctica educativa, como práctica social, abierta a posibilidades, pero también portadora de limitaciones y condiciones, determinadas muchas de ellas por el contexto, la cultura y las relaciones de poder que la cruzan y la sustentan.

LA COMPRENSIÓN DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

La comprensión de la acción educativa implica, de un lado, captar el sentido otorgado y pretendido en la acción educativa por parte del educador, y de otro lado, implica situar ese sentido en un complejo espacio-temporal de relaciones y condiciones estructurales, contextuales y culturales que, en buena medida, determinan las posibilidades de su realización. La acción se ubica en una dimensión espacio-temporal de relaciones asimétricas de reproducción, producción y distribución de capital social, económico y cultural, por el que se legitiman, o se deslegitiman, relaciones de poder y dominación, de comunicación y de conocimiento. La acción educativa es una acción situada históricamente, por tanto la descifración de su sentido no es independiente de este complejo contextual que determina tanto posibilidades prácticas para su desarrollo como significados que de este proceso hacen diversos actores sociales. El sentido de la acción se inscribe en un escenario social, cultural, económico y político[3]. El sentido otorgado y buscado no es la enunciación formalizada de fines y metas que aparecen en las proyecciones estratégicas y planificadoras de la acción educativa, como tampoco lo es el recurso retórico con el que se suelen expresar historias y deseos institucionales y oficiales, como partes de dispositivos de poder que marginan y subordinan otras memorias, otras historias, otros sentidos.

La intencionalidad o sentido de la acción educativa es una finalidad, una orientación de carácter ético, político y metodológico, casi siempre implícitas, que expresa la decisión de dirigirse a cierto estado de cosas educativas con impactos sobre las dinámicas sociales. La intencionalidad es también la capacidad de generar

[3]. Ver: García Selgas, Fernando. Análisis de la acción: El trasfonde de la intencionalidad. En: **Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.** Editores: Juan Delgado y Juan Gutiérrez. Editorial Síntesis. Madrid, 1995, pp. 550-55.

y provocar las condiciones que hacen posible el devenir de esa orientación de la acción educativa: una determinada configuración de relaciones entre los individuos y grupos sociales que constituyen la comunidad escolar, la organización y funcionamiento de un conjunto de dispositivos de regulación, selección y control. Este contenido no se expresa tal cual, se nombra, se expresa como un contenido representacional y simbólico[4]. Por allí pasa la representación de la política, de lo público, del poder, de las inscripciones de clase social, género, de origen étnico, de opción sexual; de los roles, relaciones y disposiciones del poder, constitutivos de la cultura escolar. Por tanto, situar el sentido de la acción educativa no consiste en la realización de un discurso referencial, teórico y normativo, generalmente crítico y con pretensiones estructurales, externo a la experiencia del sujeto y que opera con pretensiones de verdad única y de generalización. Así, por ejemplo, se afirma con frecuencia que esta intencionalidad está expresa, y por tanto formalizada en el proyecto educativo de la institución escolar. Pero, ¿es esto así? Evidentemente que no. La intencionalidad educativa está contenida en la multiplicidad, continua o discontinua, convergente o divergente, de hechos educativos constitutivos del mundo de la cultura escolar. El asunto, claro está, consiste en que estos hechos no hablan por sí mismos, hablan a través de sus gestores, protagonistas y participantes.

El sentido dado y buscado está en lo que los educadores dicen, hablan, relatan de su acción educativa. Son sus protagonistas y por tanto son sus prácticas narradas las que encierran las claves de estas intencionalidades. Es por ello que el hecho educativo, como realidad positiva y fáctica, se presenta como acontecimiento, es decir como producción narrativa y por tanto como posibilidad de ser inteligible, leída y recreada. El sentido como realidad se contiene en ese relato, se organiza como tal en tanto es narrado. Y en él se integran las condiciones de su realización, así como las realidades de contextualización que determinan estas condiciones de su realización. Estas últimas se integran al relato en forma de representaciones sociales,[5] que como parte del saber social, construyen los educadores.

---

[4]. La psicología social y la sociología le reconocieron la función a las representaciones sociales, que se constituyen como estructuras simbólicas y como productos socio-culturales de carácter mental, encargadas de atribuir sentido a la realidad, dar significación y definir y orientar los comportamientos. En esta dimensión pragmática, la representación social es una construcción mental que sirve de marco de interpretación de la realidad experiencial y cotidiana del sujeto, ya que fija unas maneras de entender la realidad inmediata y cotidiana; es además, una construcción que orienta las actuaciones de los sujetos en los escenarios de la vida cotidiana; es también, un principio organizador de los saberes prácticos implícitos y saberes de sentido común, lo cual significa que la representación social se constituye en un conjunto de significados relevantes para la comprensión, la orientación y la acción de los individuos. Dichas representaciones se presentan al sujeto, sin embargo, en la forma de un mundo instituido, ya dado, que de alguna manera ejercería una sobredeterminación social de él. Tomado del Informe Final de Investigación: Las Representaciones de Saber, Escuela y Estudiante en el Marco de la Expedición Pedagógica Nacional. Jorge Enrique Ramírez. Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico – IDEP. Bogotá, Dic. 2.000, p. 10.

[5]. Ver **TOMÁS IBÁÑEZ. Psicología Social Construccionista. Textos recientes.** Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México, 1.994.

El relato de la acción y de la práctica educativa contienen, por tanto, no sólo intencionalidades, también expresan contextos históricos y socio-culturales que determinan posibilidades de realización práctica de estas intencionalidades. Estos contextos se integran al relato, como construcción de la realidad, en forma de representaciones, imaginarios, mitos, símbolos, signos, dando cuenta de espacios, tiempos, dinámicas, actores y roles. Por ello, el relato como memoria educativa, guarda un sentido holístico y de integralidad que se resiste a un análisis unilateral desde una u otra disciplina.

El relato es el texto de la acción y de la práctica educativa resultado de la conversación, del diálogo, como interacción social entre sujetos. Es el resultado de un nosotros que dialoga y se reconoce en los saberes de sus prácticas relatadas. Es una presentación de sucesos educativos, hechos educativos ya recreados por el lenguaje como modo posible que hace circular signos, símbolos, representaciones, imaginarios, sentidos y significados. Memoria de educadores e instituciones que se conjugan en una trama sin fin de vidas, relaciones y saberes. El relato, por tanto, hace confluir las historias de las que somos parte, las historias que contamos de otros, las historias que encarnamos producto de la cultura y la tradición que nos sostiene.

El relato expresa la memoria histórica sobre acciones y prácticas educativas que los educadores acumulan como experiencia y como saber. El relato como memoria de prácticas educativas deja ver sentidos, significados, evoluciones, contextos, contenidos, presencias y olvidos. El relato no es sólo una estación en el pasado, en lo acontecido, en lo sucedido[6]; el relato reactualiza las prácticas educativas vividas porque vuelve a ellas desde los requerimientos del presente, desde las necesidades actuales, desde las preguntas contemporáneas, desde los intereses presentes. No es simplemente una vuelta al pasado. Es una reconstrucción y es una construcción de la práctica como experiencia porque reconstruye descriptiva y cronológicamente, si se quiere, pero también, creo que aquí está la clave de la capacidad narrativa, el autor reflexiona, re-examina, comprende y explica esas prácticas en diversos planos temporales, sociales y culturales y desde las experiencias contemporáneas que encierran mundos de posibilidades e

[6]. Entenderíamos esta situación como una especie de nostalgia por el pasado, aunque creo muy importante desactivar la valoración negativa que se tiene frente a la nostalgia por el carácter de inmovilidad y conservadurismo que se le atribuye, que puede ser cierto, pero que no se le puede negar la vitalidad que encierra para el espíritu, en épocas aciagas como las que vivimos, y para la preservación de ciertas tradiciones fundamentales para la identidad personal y colectiva en una sociedad o grupo social. Hablaría, por ejemplo, de expresiones culturales como el tango y su significado como ritual urbano.

incertidumbres. Aquí se encierra el carácter potencial de la construcción narrativa: la posibilidad de contribuir a rehacer la identidad profesional del maestro, de avanzar en la elaboración de saber y conocimiento pedagógico y de promover y consolidar procesos democráticos y públicos de transformación educativa.

Con respecto a la importancia que le damos a la subjetividad en la construcción del relato que da cuenta del sentido otorgado a la acción educativa, es necesario introducir una segunda observación. Es cierto que en buena medida la realidad es producto de la construcción subjetiva, por efecto de la actividad cognitiva y simbólica del sujeto en un determinado contexto cultural y social, el cual por ser objeto de representación se integra a la realidad que se construye; sin embargo, esta construcción de la realidad no se reduce solamente a la interpretación que el sujeto hace de ella, pues la realidad impone condiciones de interpretación: define claves y matrices de lectura, lugares e intereses que expresan la inscripción a determinadas posiciones en la estructura socio-económica y en el tejido de relaciones sociales. "Así pues, si bien es cierto que buena parte de los efectos que produce la realidad social pasan por la interpretación que de ella hacemos, también es cierto que nuestra actividad hermenéutica está determinada en buena medida en factores que son independientes de cualquier interpretación"[7].

LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO

Ya vimos que un asunto son las intencionalidades, simbolizadas y representadas, por parte del educador; y otro es la construcción de significados generados en la dinámica de la trama educativa y en la construcción del relato por parte de otros actores participantes, por parte del pedagogo que orienta la reconstrucción de la práctica en una dinámica conversacional con el educador protagonista de la experiencia relatada e inclusive por parte del educador mismo, que, en la configuración de su relato, elabora significados sobre el despliegue de sentidos en la experiencia educativa. Es evidente que estos significados, particularmente los construidos por otros actores que participan de la práctica educativa y los que a posteriori elabora el educador, se integran al relato de la experiencia. Esto, entre otras cosas, muestra que la elaboración de la experiencia educativa, mediante el relato, no ocurre de manera diacrónica, es decir que primero ocurre la elaboración del sentido y luego ocurre la verbalización de los significados; por el contrario, ocurre de manera simultánea y compleja. Inclusive, el relato puede

---

[7]. **TOMÁS IBÁÑEZ. Psicología Social Construccionista. Textos recientes.** Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México, 1.994. p.164.

recoger trazos de significados del pedagogo inducidos a través de sus preguntas, juicios y referentes conceptuales que coloca en juego en la interacción con protagonistas y actores de la trama educativa relatada.

Así que el pedagogo tiene ante sí un relato de la acción y de la práctica educativa que expresa sentidos y significados construidos socialmente. Su tarea interpretativa en este momento es darle una mayor inteligibilidad teórica. Lo que no es otra cosa que construir conceptualmente la experiencia. El pedagogo coloca en contacto el saber de la experiencia, expresado en los relatos de las acciones y de las prácticas, con la teoría pedagógica, mediante un diálogo crítico, en el que la teoría funciona como "caja de herramientas"[8] para profundizar críticamente sentidos y significados. La teoría es dispositivo que interpela y problematiza el saber, lo resignifica y reformula, pero también el saber interpela la teoría, le abre nuevas preguntas y campos de investigación. Es el tránsito del saber al conocimiento pedagógico.[9]

LUGAR DE LA MEMORIA

La memoria, escribe Richard Nelly, es "un proceso de reinterpretación del pasado, que deshace y rehace sus nudos para que se ensayen de nuevo sucesos y comprensiones. Es la laboriosidad de una memoria insatisfecha la que no se da nunca por vencida, la que perturba la voluntad de sepultar oficialmente el recuerdo como depósito fijo de significaciones inactivas: una memoria tironeada entre la petrificación nostálgica del ayer en la repetición de lo mismo y la coreografía publicitaria de lo nuevo que se agota en las variaciones fútiles de la serie-mercado"[10]. Igual que las características que le asignamos al relato, al fin y al

---

[8]. Aunque la expresión "caja de herramientas" no es propiamente de la inspiración de Foucault, sí obedece al sentido que éste le dió a la teoría como una práctica, local y regional, de lucha contra el poder en el orden del saber, del discurso, de la verdad; así la teoría se convierte en "instrumento" de lucha contra el poder. Es la posibilidad del intelectual de luchar contra todas las formas de poder allí donde es a la vez objeto e instrumento. Una "teoría" –dice Foucault- es el sistema regional de esta lucha. Interpelando a Foucault, Deleuze introduce el término, "Eso es una teoría, -dice Deleuze- exactamente como una caja de herramientas". Si no hay gente que se sirve de ella, entonces no vale la pena; reafirmando en esta idea Deleuze cita a Proust: "tratad mi libro como unos lentes dirigidos hacia fuera y si no nos va bien tomad otros, encontrad vosotros mismos vuestro aparato que es forzosamente un aparato de combate". Para ampliar, ver: **Un diálogo sobre el poder**, Alianza Editorial, 1985, p. 8-11. Tomado de: Ramírez Velasquez Jorge. La sistematización de experiencias de innovacion educativa. Una posibilidad para la producción de conocimiento pedagógico. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Convenio Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría. Santafé de Bogotá, segundo semestre de 1998, p.95.

[9]. Ver. **VASCO, Carlos Eduardo.** Distintas formas de producir conocimientos en la Educación Popular. En: **La Piragua**, No 12 – 13, Santiago, 1996.

[10] RICHARD NELLY (1998).Oiliicas de la memoria y técnicas del olvido. En: **Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición.** Santiago: Editorial Cuarto propio.

cabo la memoria es un relato, la memoria es reactualización, resignificación de lo ya acontecido, desde requerimientos e intereses del presente, mediante lo cual emergen otras historias no visibles, marginales y no oficiales. La memoria es hacer contemporáneos sentidos y significados. Es la desactivación del olvido.

La memoria es una reacción vital al debilitamiento del presente, a la percepción que alimenta el mercado y es socializada por los medios de una realidad presente vertiginosa, simultánea y comprimida que reclama la lógica tecnocrática como única posibilidad de inserción a un futuro tecnologizado y cosificado como alternativa única de desarrollo. La memoria guarda, por tanto, una función liberadora: "La memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar el pasado sólo para servir al presente y al futuro. Se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación, y no a la servidumbre de los hombres"[11].

La memoria es centro de disputa, es objeto de mira del poder y del control y por tanto en dispositivo que legitima o deslegitima historias y en esa misma medida activa o desactiva olvidos, en tanto se define quién cuenta la historia, qué historias se narran, cómo se cuentan y qué sistemas de interpretación predominan. "Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva"[12]. Por ello Le Goff invoca la democratización de la memoria social como asunto de lucha de los cientistas sociales. En este mismo sentido cobra importancia la existencia de una política pública para la preservación, recuperación y construcción de la memoria, alentada, además, por la estrecha relación que existe entre memoria e identidad.

Con respecto a la producción de la memoria, Ricoeur afirma que "uno no recuerda solo sino con ayuda de los recuerdos de otro. Además, nuestros presuntos recuerdos se encuentran inscritos en relatos contados por otro. Por último, uno de los aspectos principales quizá consista en que nuestros recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos que, a su vez, son reforzados mediante conmemoraciones y celebraciones públicas de los acontecimientos destacados de los que dependió el curso de la historia de los grupos a los que pertenecemos. La ritualización de lo que podemos llamar "recuerdos compartidos" legitima a Halbwachs para convertir

[11] **LE GOFF, Jacques.** "El orden de la memoria". Editorial Paidós. España. 1991. Pág. 183.
[12] Ibid. Pág. 134

"cada memoria individual (...) en un punto de vista de la memoria colectiva".[13] Esto último, se observa cuando Halbwachs dice que "La memoria individual no es más que una parte y un aspecto de la memoria de grupo, como de toda impresión y de todo hecho, inclusive en lo que es aparentemente más íntimo, se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir, se le ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social."[14]

Planteada la memoria como recuperación y reinterpretación del pasado en función de nuevas comprensiones, como dispositivo colectivo y socialmente construido y por tanto como centro de disputas y de valor para una ciudadanía democrática, la memoria educativa es lugar histórico de un sujeto que enseña y aprende, de un sujeto que participa en la constitución de la práctica educativa, de unas relaciones que concretan dispositivos de reproducción, producción y distribución cultural, de un sujeto que despliega una función política como hacedor y participante de la práctica educativa. Por su parte la memoria pedagógica es lugar histórico de un sujeto de saber y conocimiento pedagógico, de una práctica de saber, de una valoración social y política de esa práctica de saber, de los dispositivos de control, regularización y reproducción de esa práctica de saber. La memoria educativa y pedagógica es el lugar de sujetos, relaciones, dispositivos y saberes que son narrados, relatados y hasta imaginados en perspectiva de la producción de saber y conocimiento pedagógico.

En este sentido, la memoria educativa y pedagógica es más que un espacio físico o virtual, es más que objetos y documentos de archivo. Es un relato construido; son versiones narradas sobre el sujeto educativo y pedagógico.

---

[13] **RICOEUR, Paul.** " La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido.". Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. 1999. Pág. 19, 20.

[14] **HALBWACHS, Maurice.** "Los marcos sociales de la memoria". Editorial Anthropos. España, 2004, p. 174.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Gallego Alejandro. *Pedagogías críticas, conocimiento y poder.* En: **Investigación pedagógica en Colombia.** Colección Maestros gestores de nuevos caminos. Corporación Región. Medellín, enero de 2002.

ÁVILA, Penagos Rafael. *La función de los pedagogos.* En: **Pedagogía y Auto-regulación Cultural.** Ed. Antropos, Bogotá, 1.994.

BERNSTEIN, Basil. ***Hacia una sociología del discurso pedagógico.*** Editores Mario Díaz y Nelson López. Colección Seminario Magisterio. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2.000.

DÍAZ, Villa Mario. *Del discurso pedagógico: Problemas críticos.* Cap. VI: **Pedagogía, discurso y poder.** Colección Seminarium Magisterio. Bogotá, 2001.

GARCÍA, Selgas Fernando. *Análisis de la acción: El trasfonde de la intencionalidad.* En: **Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.** Editores: Juan Delgado y Juan Gutiérrez. Editorial Síntesis. Madrid, 1.995.

HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria.* Editorial Anthropos. España. 2004.

HENRY Giroux. Pedagogía como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En: **La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro inmediato.** Grao, Biblioteca de aula 136, Barcelona, 1.999.

HERRERA, José Darío. *El giro interpretativo de la pedagogía: mente cultural, construcción de significado y narrativas.* Mimeo.

LE GOFF, Jaques. ***El orden de la memoria.*** Editorial Paidós. España. 1991.

MEJÍA, Marco Raúl y AWAD Myriam. *Los Pilares de la Educación Popular.* En: **Pedagogías y metodologías en Educación Popular. La negociación cultural: una búsqueda.** 1.999. Sin publicar.

OSORIO, Mario. *Murió la pedagogía, viva la pedagogía.* En: **Aportes,** No 41. Dimensión Educativa, Bogotá, 1.994.

PUIGGRÓS, Adriana. *Refundamentación político-pedagógica de la Educación Popular en la transición hacia el siglo XXI.* En: **La Piragua,** No 12-13. 1996, Santiago.

RAMÍREZ, Jorge Enrique. ***La Sistematización de Experiencias de Innovación Educativa.*** **Una posibilidad de producción de Conocimientos Pedagógicos.** Tesis de Grado U.P.N. – CINDE. Bogotá, Segundo Semestre de 1.998. "La experiencia como lugar de producción de conocimientos significativos".

RICOEUR, Paul. ***La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido.*** Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. 1999.

RICHARD, NELLY. *Oillicas de la memoria y técnicas del olvido.* En: **Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición.** Santiago: Editorial Cuarto propio, 1998.

RIGAL, Luis. *Reinventar la Escuela: una perspectiva desde la educación popular.* En: **Cultura y política en educación popular. Principios, pragmatismo y negociación.** Ceso Paperback No 22. Centro para el Estudio de la Educación en Países en vías de Desarrollo (CESO), La Haya, 1.995.

RODRÍGUEZ, Hilda ***Tendencias Pedagógicas Contemporáneas.*** Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad. Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar y Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. Medellín, 2001.

TOMÁS IBÁÑEZ. ***Psicología Social Construccionista.*** Textos recientes. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México, 1.994.

VASCO, Carlos Eduardo. *Distintas formas de producir conocimientos en la Educación Popular.* En: **La Piragua,** No 12 – 13, Santiago, de Chile, 1996.

ZULUAGA, Olga Lucía y ECHEVERRI, Alberto. *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas.* En: **Pedagogía y Epistemología.** Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá, 2003.

Societas, Rev. Soc. Humanist., Panamá, 2007, Vol. 9, N° 1, 19-26

HABLAR, ESCUCHAR Y RESPETAR: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ORAL EN EL PROYECTO DE MUSEOS COMUNITARIOS DE OAXACA, MÉXICO.

Gerardo Necoechea Gracia

Dirección de Estudios Históricos,
Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, D. F.,
México.

Quiero iniciar comparando dos proyectos que llevé a cabo hace varios años. Ambos tienen en común que eran proyectos de trabajo con la comunidad, aunque las comunidades eran muy diferentes. En un caso, el primero, se trataba de una comunidad de obreros en una ciudad que creció alrededor de una fábrica textil. En el otro caso, no era una sino varias comunidades de campesinos zapotecos y mixtecos, en el estado sureño de Oaxaca. El primer proyecto duró un año y medio, poco en comparación con el segundo, en el cual mi participación duró cerca de diez años y el proyecto aún sigue. La diferencia central entre estos dos proyectos, creo, era la claridad de su propósito. El trabajo con la comunidad obrera de Río Blanco tenía un propósito vago—hacer la historia de la comunidad—mientras que con los campesinos de Oaxaca el propósito era investigar la historia de la comunidad para representarla en un museo comunitario. En virtud de su propósito, el proyecto de Oaxaca generó una asociación de museos comunitarios, iniciada por quienes promovían el proyecto pero a la que se incorporaba cada nueva comunidad que solicitaba tener un museo comunitario. En todo momento el trabajo realizado tenía una finalidad y un fin alcanzable y verificable. El trabajo en Río Blanco careció de ese sentido práctico y por lo mismo, a pesar del año y medio de trabajo, nunca llegó a un verdadero final. Quizás esta fue la primera lección que tuve en el trabajo comunitario con historia oral: la importancia de un propósito práctico que marque el inicio y el fin de un ciclo. Esta es una lección importante para trabajar en medios no académicos, porque en el medio académico la escolaridad misma es el propósito, mientras que en esta enseñanza no escolar el proyecto es el fin que se persigue.

Había otra finalidad en los proyectos, menos práctica pero no menos importante. Pero finalidad no es la palabra adecuada, sino intencionalidad, ya que no había un fin político previsto pero sí una intención, un deseo de lograr un impacto político en los participantes y en la comunidad de recepción. Esta finalidad es la que justifica hablar de un uso de la historia oral en el aula. Si bien el propósito del taller era enseñar a hacer historia oral para que los participantes pudieran investigar la historia de sus pueblos, la intención era usar la historia oral para hacer conciencia—intención que expresada de esta manera suena banal pero que en el curso del trabajo adquirió complejidad y un sentido intelectual trascendente. Quiero referirme sobre todo a este segundo aspecto del trabajo que desarrollamos, y que por razón de la duración, mejor fuimos comprendiendo en el proyecto de museos comunitarios. En específico quiero desarrollar tres puntos, sobre el lenguaje, la confianza y la democratización de la historia, en parte porque marcaron la maduración del trabajo y en parte porque me parece importante tenerlos en cuenta para este tipo de proyectos.

El primer punto que quiero tocar tiene que ver con crear un lenguaje común. Solía ser que en el medio académico mexicano, entre quienes nos dedicábamos a la historia oral, hacíamos un énfasis en la empatía con el entrevistado. Qué era lo que cada quien entendía por empatía, no lo se, pero creo que en general teníamos el corazón en el lugar correcto pero no así la cabeza. ¿Qué quiero decir?

Hubo una época en que pensábamos la historia oral como el acto de darle voz a los sin voz. Por supuesto era una idea equivocada, al menos en dos tantos. Primero, la arrogancia y la condescendencia del investigador que supone que sin él o ella los entrevistados carecen de voz pública. Segundo, la ingenuidad de pensar que el entrevistador puede ser meramente vehículo transmisor de la verdad y el sentir del otro. Creo que el asunto de la empatía caminaba por esta senda, porque de alguna manera suponíamos que un buen entrevistador podía identificarse y sentir con su entrevistado, de manera que pudiera desvanecer su presencia y servir de conducto.

La fórmula de la empatía era difícil de sostener en el contexto de los talleres con los campesinos zapotecos y mixtecos. Era poco probable que los maestros pudieran identificarse al punto de confundirse con los participantes en el taller—y por si hubiera duda, un buen día llegaron varios hombres y ninguno hablaba español, sólo mixteco, y nosotros por supuesto no comprendíamos su idioma. ¡Cualquier romanticismo sobre dar voz a los sin voz desapareció esa mañana!

En alguna ocasión escuché a Alessandro Portelli hablar sobre la situación de diferencia e incluso oposición entre entrevistador y entrevistado.[1] Describió una ocasión en que una mujer negra, hija, esposa y madre de mineros en Estados Unidos, expresó su disposición a platicar con él, hombre blanco, académico e italiano, justamente porque ambos reconocían la diferencia y ello hacía posible la comunicación. Esa idea me sirvió para reconocer la oposición, potencialmente antagónica, entre nosotros académicos urbanos criollos y ellos, campesinos rurales indígenas.

La diferencia aparecía de manera práctica. Para dar un ejemplo, había un momento en que nosotros los coordinadores preguntábamos a los participantes cuál era el problema de investigación que querían abordar. Las respuestas generalmente identificaban un asunto actual en la infraestructura del lugar: ampliar la red de agua potable o introducir alumbrado o incluso mejorar el mercado de trabajo. Mientras para nosotros la frase apuntaba a referencias académicas, para ellos apuntaba hacia mejoras materiales y obras públicas. En algún momento nos dimos cuenta del malentendido que creaba la frase y buscamos otras palabras. Comenzamos a crear comunicación a partir de reconocer que las palabras significaban cosas diferentes para unos y otros y, por tanto, había que crear un lenguaje común.

Pero este reconocimiento nos llevó aun más lejos. Hasta ese momento habíamos supuesto que todos estábamos ahí por la misma razón (y esta razón, por supuesto, era la nuestra). Pero las diferencias en los significados de las palabras nos llevaron a indagar sobre diferencias en el interés de estar en taller. ¿Por qué estaban en el taller?

Aquí retrocedo para recordar un mecanismo importante dentro del proyecto: el proyecto se implementaba a petición de una comunidad. Aquí entonces hay que entender cómo funcionan las comunidades zapotecas y mixtecas. La estructura política está constituida por un sistema de puestos públicos que hoy día combina lo que antes estaba separado, cargos políticos y cargos religiosos. Los cargos tienen duración de un año, y cada año el pueblo se reúne en asamblea para hacer un recuento y reconocimiento de obligaciones cumplidas así como para distribuir las nuevas obligaciones, que van desde los cargos más bajos hasta los más altos,

[1] Portelli aborda esta cuestión en "Tryin' to gather a little knowledge: some thoughts on the ethics of oral history," en *The battle of Valle Giulia: oral history and the art of dialogue*, Madison, University of Wisconsin Press, 1997, págs. 55-71.

de topil, que es un vigilante y asistente general de las autoridades, a mayordomo de la fiesta patronal y presidente municipal. Los cargos no son remunerados, de manera que cumplir con la obligación generalmente implica la voluntad de servir a la comunidad. La recompensa es el prestigio adquirido, y cuando el pueblo se reúne en asamblea pesa más la palabra de quien tiene más prestigio. Hoy día, por razones complejas, las mujeres están ya integradas en muchas comunidades al sistema de cargos.

Debido a que la Asociación sólo emprendía el trabajo de un museo cuando el pueblo hacía una solicitud, entonces la comunidad en asamblea tenía que aprobar hacer tal petición. En consecuencia, la asamblea determinaba quién cumpliría con el cargo del museo, que en realidad implicaba a un comité debido a las distintas tareas involucradas. Así, el trabajo del museo quedó integrado al sistema de cargos, y quienes participaban en el taller obedecían el mandato de la comunidad de cumplir con un cargo. Teníamos que tomar en cuenta que en todo momento cada uno de los participantes estaba ahí individualmente pero también como representante de la comunidad.

El taller era un paso en la consecución de prestigio. Ahora bien, muchos de los cargos implicaban hacer algo tangible por la comunidad, generalmente mejoras materiales en trabajos públicos. Por esa razón, cuando nosotros preguntábamos qué problemas querían investigar, ellos pensaban en términos de aquello que el pueblo requería, y cuya solución redundaría en su prestigio. Por suerte el conjunto del proyecto ofrecía respuestas a esta motivación. La creación del museo en algunos casos implicaba la construcción de un local, en otros el acondicionamiento de un local abandonado, la recolección de piezas, el diseño museográfico, la creación de la exposición, y todo ello dejaba huellas tangibles del trabajo realizado en bien de todos.

Para nosotros coordinadores, comprender esta situación implicó ir más allá de crear un lenguaje común. Como coordinadores, nosotros teníamos un conocimiento específico e impartirlo era la razón del taller. Pero el taller tenía lugar en un contexto mayor, y quienes conocían ese contexto eran los participantes. Para que el taller funcionara, entonces unos y otros teníamos que estar dispuestos a compartir nuestro conocimiento. Ahora bien, crear un lenguaje común y tomar en cuenta el doble papel de cada participante implicaba un diálogo continuo en el taller. En la medida en que instauramos exitosamente ese diálogo, evitamos caer en los papeles prefijados de maestro poseedor de conocimiento y alumno recipiente de ese conocimiento.

El segundo punto que quiero traer a la discusión es la importancia de crear una relación basada en la confianza y el deseo de aprender. Les platico una anécdota. En uno de los talleres, un hombre platicó lo que le había sucedido unos años atrás. El se hallaba muy enfermo entonces y los médicos alópatas, la medicina de hospital como le llaman en los pueblos, no encontraban ni la causa ni el remedio e incluso diagnosticaron que podría morir pronto. El hombre, frente a ese sombrío panorama, aceptó el consejo de visitar al médico tradicional, el curandero de la comunidad. El relato no incluyó detalles sobre el trabajo del curandero, excepto que en un momento dado nuestro relator recordó que de niño y por juego había lanzado piedras a un ojo de agua. El curandero diagnosticó que esa era la causa de su mal, ya que había agredido al agua, y en consecuencia el remedio era pedir perdón al agua. El hombre en cuestión fue al ojo de agua y llevó a cabo un ritual de pedir perdón. Gracias a ello se hallaba entre nosotros contando la historia de su enfermedad.

Los dos coordinadores del taller escuchamos la historia con asombro, seguramente hicimos algún comentario no muy inteligente después y dejamos pasar el momento. Más adelante nos dimos cuenta de que había sido un momento importante. En primer lugar, no reparamos sobre el simbolismo del agua debido a que no sabíamos lo suficiente. En segundo lugar, no nos dimos cuenta de que habíamos logrado un importante nivel de aceptación y confianza por parte de los participantes en los talleres.

Un breve apunte sobre el agua. En la cosmovisión zapoteca y mixteca—mesoamericana en general—los lagos, ojos de agua, ríos e incluso pozos ocupan un lugar importante porque conjuntan el cielo con las entrañas de la tierra. Son lugares sagrados y mágicos, habitados por ánimas y espíritus a veces generosos—como cuando enseñan a tejer—y a veces vengativos—como en la historia referida. Por esta razón es importante estar en paz con el agua.

Estas ideas sobre el mundo natural y el supernatural hay que situarlas en el contexto de la sociedad mexicana para entender por qué su aparición en un momento dado en los talleres marcó un cambio cualitativo en la relación entre coordinadores y participantes. Zapotecas y mixtecos generalmente se topan con individuos de la clase media urbana en calidad de subordinados, como empleados, proveedores de servicios, peticionarios de asistencia. No se trata sólo de una jerarquía socioeconómica; también existe una jerarquía estructurada por la etnicidad y que sitúa la cultura mexicana por encima de las culturas de los distintos pueblos indios. Como toda cultura dominante, la mexicana descarta y ridiculiza las ideas

que los zapotecas y mixtecos tienen sobre el mundo. En esas circunstancias, como uno de los participantes explicó en uno de los talleres, es común que zapotecos y mixtecos alberguen un sentimiento de vergüenza por poseer lo que la cultura dominante califica con desdén como creencias. En consecuencia, zapotecas y mixtecos no comparten muchas de sus ideas con los de fuera, de manera que haberlo hecho con nosotros significaba que nos tenían confianza. Nosotros nos salvamos de caer en el costal de la categoría "los de fuera que prejuzgan" porque, si bien podíamos no entender, estábamos dispuestos a confrontar nuestros prejuicios para no dejar que estos disminuyeran nuestra curiosidad y deseo de aprender. Nuestra apertura por supuesto que no era consecuencia de nuestro carácter heroico y excepcional; era consecuencia de nuestro tiempo. Por un lado, y en el contexto de las disciplinas académicas, ya desde hacía un tiempo que nuestras investigaciones y discusiones alrededor de la historia social nos habían llevado a contemplar la importancia de la diferencia, a poner atención a los detalles, y a tratar de entender los términos en que otros entendían su mundo. Por entonces discutíamos el texto de Robert Darnton sobre la matanza de los gatos, que examina la importancia de los detalles incomprensibles para el historiador.[2] También los textos de Clifford Geertz, su insistencia en la descripción gruesa y en los profundos y complejos diálogos que implica cualquier interacción humana a través de diferencias culturales. Ginzburg y Greele también refieren la manera en que el diálogo conforma la fuente histórica, provenga ésta de fuentes orales o escritas.[3] La lectura de antropología mexicana fue particularmente importante, no sólo por el conocimiento empírico sino porque nos señaló, en particular Guillermo Bonfil, que los pueblos indios tenían formas de conocimiento distintas a las de la cultura occidental.[4] Por otro lado, los coordinadores pertenecíamos a una generación que había confrontado las distintas maneras de dominación a través del siglo XX y en el camino había descubierto su pertenencia a un mundo multicultural y en consecuencia la importancia de la aceptación de la diferencia en condición de igualdad.

Y con esto último llegamos al tercer punto que quiero resaltar aquí: el trabajo con la historia oral puede ser también un trabajo de democratización del conocimiento histórico. A través de la profesionalización del quehacer histórico, durante los

---

[2] *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

[3] Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1989; Carlo Ginzburg, "El inquisidor como antropólogo," *Historias*, 26, 1991, págs. 15-24; Ronald Greele, "Listen to their voices: two case studies in the interpretation of oral history interviews," en *Envelopes of sound*, Nueva York, Praeger, 1991, págs. 212-241.

[4] Bonfil, "Historias que no son todavía historia," en *Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1980, págs. 227-245.

siglos XIX y XX, la historia escrita por los historiadores adquirió el estatus de verdad única sobre el pasado. En la segunda mitad del siglo XX, en parte a través de la historia oral, una de nuestras tareas ha sido desafiar este estatus. ¿Por qué habíamos de desafiarlo? Sencillamente porque la historia es uno de los elementos constitutivos de la dominación, y lo es más si tiene ese estatus de verdad única. A fin de cuentas la cuestión reside en cómo podemos acceder a un conocimiento del pasado. Tenemos la historia como disciplina que recurre a los vestigios materiales y tenemos el recuerdo de los individuos. Aun cuando desde la historia escrita la memoria fue desterrada como fuente confiable, el recuerdo ha encontrado vías de conservación y transmisión—no sólo la tradición oral formal sino los conocimientos que pasan a través de consejos, relatos familiares, secretos de oficio, historias clandestinas de resistencia y otras muchas formas. En Oaxaca confrontamos esta situación e insistimos sobre la importancia de considerar como historia lo que los participantes sabían y habían hecho individual y colectivamente. Supongo lo mismo sucede al maestro de escuela que encuentra a niños o jóvenes cargados de conocimiento, y que por desgracia los programas educativos no consideran como conocimiento válido.

Para quienes participaron en los talleres, la historia les era ajena de una manera muy particular. Nosotros, como historiadores, insistíamos en el cambio como manera de aprehender el tiempo. Ellos, en cambio, insistían no sólo sobre la continuidad sino sobre la repetición para armonizar el presente y el pasado. Para ellos, el cambio así como la historia venía de fuera y era un arma de quienes desde la conquista española acometían en contra de sus costumbres. Historia y cambio estaban contrapuestos a costumbre, y su conocimiento del pasado procedía de la costumbre en oposición a la historia.

Ilustro con una anécdota. Trabajamos con tejedores de tapetes para hacer la historia de su pueblo y de su oficio. En el transcurso del trabajo afloró que en la última generación ha habido gran cantidad de cambios tanto en el proceso como en la organización de la producción y distribución de los tapetes. Estos cambios, en buena medida, son resultado de políticas gubernamentales y de la más intensa participación en el mercado, que requiere mayor producción y diversificación de la oferta.

Uno de esos cambios concierne al diseño que tejen en el tapete. Acorde a los viejos, los diseños originales eran sólo de grecas. En fecha reciente han aparecido otros diseños y este es un punto potencialmente conflictivo. A los ojos de los tejedores, el buen oficio consiste en repetir las enseñanzas de los antepasados, y

no hacerlo es fuente de problemas tanto para el individuo como para la comunidad. Un tejedor que introduce un nuevo diseño está rompiendo con las enseñanzas que recibió. El suceso, visto desde la historia, es indicio de un proceso de transformación que lleva a rupturas y conflictos, especialmente entre quienes comercializan la producción y favorecen la diversidad que demanda el mercado, y quienes producen y favorecen la repetición en el oficio. Los tejedores, sin embargo, relatan que cuando un tejedor introduce un nuevo diseño es porque lo soñó, de manera que fueron sus antepasados quienes se lo mostraron. Estos relatos no desdeñan la innovación sino que la engloban bajo los principios de la costumbre, de manera que favorecen la armonía y la identidad dentro de su pueblo.

La historia desespera frente a la costumbre mientras que la costumbre siente la amenaza de la historia. La historia, sobre todo cuando es parte constitutiva de la política de dominio de los vencedores, convierte a la costumbre en superstición, en creencias ñoñas, en cuentos y leyendas o cualquier otra cosa menos conocimiento sobre el pasado. La historia oral, y de ahí uno de sus atractivos, reconoce que la memoria, la costumbre, son otros modos de acceder y dar sentido al pasado. En consecuencia, desafía el reclamo de la historia de ser la única vía de conocimiento legítimo sobre el pasado, y por ende democratiza el acceso al pasado. Más importante, al traer juntos estos conocimientos, la historia oral propicia el diálogo entre ellos y ensancha el campo de conocimiento. Como lo expresó uno de los participantes en un taller: "que la costumbre y la historia vayan de la manita."
Regresando al punto de partida: nuestra intención en los talleres, más allá de la enseñanza práctica de la historia oral, era usar la historia para concientizar. Los tres puntos que he desarrollado aquí tienen que ver con esa intención y con cómo esa intención se transformó en el transcurso del trabajo. En la medida que buscamos un lenguaje común, nosotros, coordinadores, nos dimos cuenta que los participantes tenían intenciones y motivos propios, de los cuales nosotros debíamos ser conscientes. A medida que avanzó el trabajo, nos hicimos sujetos dignos de confianza, y por esta razón comenzamos a recibir algo de la sabiduría y memoria que corre y se transmite por esos ríos subterráneos de la tradición oral. En consecuencia, adquirimos conciencia de un punto de vista y una manera de comprender el mundo distinto pero potencialmente enriquecedor del nuestro. Espero que para quienes entraron en contacto con los talleres, el proceso haya sido similar, porque concientizar o aprender a fin de cuentas es una vía de doble sentido.

Societas, Rev. Soc. Humanist., Panamá, 2007, Vol. 9, N° 1, 27-40

COMBATES POR LA HISTORIA. OTRAS HISTORIAS.

Antonio T. Montenegro

Catedrático
Universidad Federal de Pernambuco,
Brasil.
Email: antoniomontenegr@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Me gustaría empezar esta charla intentando interpretar algo de esa movilización que nos ha reunido hoy aquí en la Universidad de Panamá para el II Encuentro Internacional de Historia Oral "Construyendo otra Historia: Fuentes y Metodología" y el I Encuentro Nacional de Historia Oral "Experiencias Historiográficas Docentes y Visuales".

En 2005, el Colectivo de Historia Oral y la Asociación Pedagógica por el Trabajo Social bajo la coordinación del Profesor Fabio Castro Bueno, realizaron en la Universidad Nacional de Colombia el I Encuentro Internacional de Historia Oral "Oralidad y Archivos de la Memoria" y el I Encuentro Nacional de Historia Oral "Usos y Expresiones de la Oralidad en la Educación". En aquella oportunidad estuvimos reunidos profesores e investigadores de Méjico, Cuba, Venezuela, Ecuador, Bolivia, Argentina, Panamá, Brasil y Colombia. Pudimos apreciar las presentaciones de importantes trabajos en el área de historia, antropología, sociología, educación, literatura, así como la proyección de vídeos especiales, documentales y diversas actividades artísticas. Esas presentaciones revelaron reflexiones y análisis muy significativos que mediaban la utilización de fuentes orales y disfrutaban de un excelente nivel académico. De repente, los participantes, todos nosotros, fuimos sorprendidos con el estrecho conocimiento de que disfrutábamos acerca de lo que estábamos investigando, escribiendo, debatiendo en nuestros países, universidades, sociedades, a pesar de situarnos tan próximos, geográficamente. Esta es la primera cuestión que pongo en evidencia, o sea, ¿qué nos hace tan próximos y al mismo tiempo tan distantes?

Este movimiento que se propone congregar profesores e investigadores latinoamericanos, incentivando la participación de profesores e investigadores de otros continentes, se identifica y se refleja en las palabras de la profesora Marcela Camargo de la Universidad de Panamá cuando afirma que uno de nuestros objetivos es *compartir experiencias, discutir teorías, reconocer metodologías, identificarnos con la vida de otras y de otros, fortalecer nuestras luchas contra la negación de la memoria, hacer amistades, constituir redes*.

Pienso que históricamente vivimos un momento muy especial en América Latina que exige de nosotros, en cuanto antropólogos, sociólogos, historiadores y educadores, una práctica dialógica y una reflexión crítica que posibiliten una relectura del pasado, buscando de forma permanente otras respuestas para el presente. Esa búsqueda constante, esa reinterpretación del pasado puede propiciar elementos que nos ayuden a romper con las prácticas y los discursos de dominación, discriminación y desigualdad que se perpetúan muchas veces por medio de recreaciones y reinvenciones que se actualizan permanentemente. Cuando me refiero a una práctica dialógica, estoy pensando en la necesidad innegociable de preservar la libertad de pensamiento y de expresión como condición esencial para que la circulación de ideas, proyectos y oposiciones se propague por la sociedad. Todavía, como afirma el filósofo Gilles Deleuze, *si las opresiones son tan terribles es porque impiden los movimientos*[1] ...

Existen, en la actualidad, gobiernos recién elegidos considerados de izquierda, por más impreciso que sea este concepto, en Bolivia, Ecuador, Venezuela, Uruguay, Argentina, Chile, Nicaragua y Brasil. Tenemos conciencia que hay muchas diferencias entre esos países y que de alguna forma Venezuela, Bolivia, Ecuador y Nicaragua preservan una uniformidad política, mientras que Brasil, Argentina, Chile y Uruguay mantienen una cierta autonomía, o en otras palabras, propuestas diferenciadas. Tal vez uno de los grandes desafíos para todos nosotros, en cuanto intelectuales, sea el de encontrar formas de actuar en nuestros países de manera que pudiéramos contribuir para que esos gobiernos que se han elegido, afirmando romper con la tradición neo-liberal y conservadora, reinante en el continente, no fracasaran y dieran oportunidades para que surgiera una nueva hornada de gobiernos de derecha.

Realizadas esas consideraciones de carácter histórico general, paso a reflexionar sobre dos temas que, de alguna forma, considero centrales al trabajo que utiliza

[1] DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992. Pág. 152.

las fuentes orales y al movimiento/encuentro latino-americano. El primer tema se refiere a la memoria y el segundo al imperialismo cultural.

EN DEFENSA DE LA MEMORIA

Iniciaría entonces por la memoria, destacando la actualidad no apenas académica de ese tema, sino también política, en el sentido más amplio que podamos atribuirle a ese concepto. Rescato un acontecimiento que, a pesar de referirse a la memoria de un genocidio ocurrido en la primera mitad del siglo 20, en la Europa Oriental, la lucha por silenciar, por olvidarse de ese pasado, continúa haciendo víctimas. Me refiero al asesinato del periodista armenio Hrant Dink, editor del semanario bilingüe Agos, ocurrido el viernes 19 de enero de 2007, en Estambul. Durante la Primera Guerra Mundial, el gobierno turco, afirmando que los armenios eran traidores, procedió a la deportación de la población de Armenia al desierto, lo que resultó en la muerte de centenas de millares.

Dink transmitía, por intermedio de sus artículos, la necesidad de luchar contra el silencio y el descuido de ese pasado. Sin embargo, sufría constantes amenazas. Hasta llegó a ser procesado por haber dado una entrevista a un periódico suizo, para el cual afirmó que *30 mil curdos y 1 millón de armenios fueron muertos en esas tierras y nadie parece atreverse a hablar sobre esto.* Entre tanto, no podemos pensar en ese asesinato apenas como un acto aislado, cometido por un joven de 17 años, asociado a una cadena de odio religioso y nacionalista que aún gana fuerza entre diversos grupos en Turquía.

La Constitución del país, en su artículo 301, afirma que cualquier persona que ofenda a su país o al pueblo turco puede ser procesada. O sea, hay una política oficial de control de la memoria, del pasado, de la historia; la lectura o la relectura del pasado están siempre en constante vigilancia, siendo controladas. El silencio que ha dominado y domina ese genocidio le habría propiciado a Hitler un argumento decisivo para su política de exterminación. Según Janine Altounian, Hitler había declarado el 21 de agosto de 1939: *Les ordené a las unidades especiales del SS que se apoderaran del frente polaco y que mataran sin pena alguna a hombres mujeres y niños.* ¿Quién aún habla de los exterminios de los armenios, hoy en día?[2]. Esas cuestiones han adquirido una importancia vital en nuestros tiempos, en los que las políticas de la memoria están en el foco de la historia.

[2] ALTOUNIAN, Janine. **Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie.** Paris. Les Belles Lettres, 1990, p. 1.

En reciente Encuentro Internacional de Historia Oral, ocurrido en Sydney, Australia, la conferencia de apertura realizada por el Profesor Peter Read [3], tuvo como título: *La verdad que nos tornará completamente libres: reconciliación nacional, historia oral y conspiración del silencio*. El objetivo de su conferencia fue poner en discusión la relación entre memoria y políticas nacionales de reconciliación, comparando la política de la memoria de Chile, posterior al período Pinochet a la de Australia, la política oficial de reconciliación nacional que se había establecido frente al robo de millares de niños aborígenes sustraídos de sus familias.

Empezando por el análisis del asesinato de millares de hombres y mujeres por el régimen Pinochet, Peter Read registra y destaca el significativo informe realizado por la Comisión Nacional, que entrevistó a millares de víctimas presas y torturadas por la dictadura chilena. En ese documento es posible comprender que *la perspectiva de reconciliación nacional propuesta a partir de ese informe, no había sido alcanzada al conocerse lo que había ocurrido por intermedio de los relatos orales, sin embargo, cuando se descubría la identidad de los torturadores, ellos sí podrían ser llevados a juicio.*[4]

Para el autor, la cuestión o la pregunta sería: Por medio de la historia oral, ¿es posible alcanzar la reconciliación nacional? O sea, garantiza el acceso a la verdad? Sobre todo, considerando cuán difícil es entrevistar a los torturadores. Aunque su conferencia se proponía a reflexionar acerca del proyecto de Reconciliación Nacional, relatando y reflexionando de forma comparativa entre el caso de Chile y el de Australia, afirma que su objetivo no es realizar cualquier crítica al gobierno de Chile, porque no estaba allá, porque no era chileno. Su cuestión es pensar la historia de Australia y en especial, el caso de la historia de los aborígenes, en un país que nunca había sido amenazado por la inestabilidad política.

En este sentido, revela Peter Read que en 1990 el segmento laboral del gobierno de Australia implementó el *Consejo de Reconciliación de Aborígenes*. Ese Consejo, constituido por 15 aborígenes y 15 no aborígenes, debería presentar en el año 2000 un documento de reconciliación nacional. Dicho documento, al ser concluido y aprobado por la Comisión instaurada, fue sometido a las comunidades aborígenes y después de una prolongada y delicada negociación, aceptado por éstas.

---

[3] Peter Read, director del Centro de Estudios Indígenas, de la Australian National University.

[4] READ, Peter. *The Truth Which Will Set Us All Free: National Reconciliation, Oral History and the Conspiracy of Silence*. Recife. Revista CLIO – Programa de Pós Graduação da UFPE. 2006. P. 185.

Sin embargo, el nuevo gobierno, de cuño conservador, rechazó el documento elaborado por la Comisión. En seguida, dicho gobierno destinó un millón de dólares a un proyecto de historia oral para registrar la historia de toda una generación de niños aborígenes robados. Ese proyecto, coordinado por la Biblioteca Nacional de Australia, propuso como uno de sus objetivos oír a todos los que de alguna forma habían participado de la construcción de aquella historia: las chicas, hoy en día adultas, sus padres, los misioneros, los funcionarios de las instituciones que participaban del internamiento, la policía que los capturaba, así como los funcionarios de órganos gubernamentales responsables por esa política.

Por intermedio de entrevistas orales, grabadas, centenas de relatos de memoria registraron marcas y significados acerca del pasado. La cuestión que se desea plantear es que si posteriormente a esa profusión memorialista sería oportuno el trabajo del historiador; o sea, si a partir de las cuestiones que la sociedad actual coloca, con la ayuda de otras fuentes documentales y de referencias teórico - metodológicas sería elaborada una historia de la generación de niños aborígenes robados. A lo que la sociedad tendrá acceso frente a ese expresivo archivo oral será a las narrativas de acusación, relatos de sufrimientos, confesiones de culpa, corriéndose el riesgo de no romper con el círculo del pasado. Sin embargo, ha sido en un artículo de María Helena Capelato, "Memoria de la dictadura militar en Argentina: un desafío para la Historia"[5], que he encontrado elementos teóricos e historiográficos para enfrentar de manera más efectiva el impasse metodológico en que la publicación de las historias de vida de los sacerdotes me colocaba.

La historiadora presenta un cuadro muy significativo al debate que se establece en Argentina, en torno del tema historia y memoria, con base en un conjunto de relatos de los perseguidos, de los presos y de los torturados por la dictadura militar que se mantuvo en el poder desde 1976 hasta 1983. Las reflexiones construidas, valiéndose de una experiencia histórica directa, han posibilitado historiar el debate y establecer nuevos parámetros de análisis. Siguiendo el sendero del debate político que se delineó al término del régimen militar en Argentina, María Helena Capelato resalta la relevancia social, histórica y política de la publicación del Informe – también conocido como Nunca Más – que presenta las declaraciones de 1092 testigos, en las que se describen las crueldades atroces, las formas de tortura, los asesinatos denunciados por familias de desaparecidos y de

[5] CAPELATO, Maria Helena. *Memória da ditadura militar Argentina: um desafio para la história*. In: Clio. 2006. Recife. Editora da UFPE. 2006.

víctimas libertadas o incluso de las que escaparon de los campos de concentración. Ese documento puede ser considerado como el acto de fundación de la construcción de la memoria de la dictadura en Argentina. En los años siguientes van a surgir otras manifestaciones de la memoria, por medio de películas, piezas teatrales, exposiciones de fotos y conmemoraciones de fechas significativas. Todo ese conjunto de signos que, provenientes del pasado, intenta establecer una versión realista y definitiva de la historia por medio de la memoria.

Obsérvase, entonces, cómo en la década de 1990 la memoria acerca del período de la dictadura se ampliaba considerablemente y los abusos de la memoria empezaban a configurarse como un problema. ¿Qué debemos recordar y de qué debemos olvidarnos para poder atender al presente y al futuro?

El desafío de superar ese impasse empieza a ser evidenciado por la sociedad y en ese sentido, algunas publicaciones, como *Los trabajos de la memoria*, de la socióloga argentina Elizabeth Jelin, presentan una significativa contribución a este debate. La historiadora Beatriz Sarlo, en su estudio "*Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*", insiste con mucha propiedad en que la memoria debe servir a la comprensión y no apenas a la rememoración. Es posible, por medio de la experiencia histórica de la dictadura y de las reflexiones que suscita, entre intelectuales argentinos, considerar también un pasaje del libro de Jean Marie Gagnebin, "*Recordar, escribir, olvidar*", en el que la autora afirma:

No se trata de recordar el pasado, de tornarlo presente en la memoria para permanecer en el registro de la queja, de la acusación, de la recriminación [...] En oposición a esas figuras melancólicas y narcíseas de la memoria, Nietzsche, Freud, Adorno y Ricoeur, cada uno en su contexto específico, ha defendido un recuerdo activo: un trabajo de elaboración y de luto en relación al pasado, realizado por medio de un esfuerzo de comprensión y de entendimiento del pasado y también, del presente. Un trabajo que, ciertamente, recuerda a los muertos, por piedad y fidelidad, pero también por amor y atención a los vivos.[6]

Esas reflexiones vienen a enriquecer todo ese debate, al apuntar los riesgos y armadillas de la polifonía memorialística. Sin embargo, al adoptarse a una perspectiva de la memoria como trabajo, como elaboración y reelaboración que atiende al presente, es posible establecer un diálogo muy fecundo con la historia, con la

[6] GAGNEBIN, Jean Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006, p. 102 y 105.

sociología, con la antropología, con la educación, en síntesis con las demás áreas del conocimiento.

En las pesquisas que vengo desarrollando (desde fines de la década de 1990), he realizado decenas de entrevistas con sacerdotes que emigraron de países de Europa y también de los EEUU a Brasil, en las décadas de 1950/1960. Entre esas entrevistas, cinco historias de vida, de dos padres holandeses, dos franceses y un belga, me han parecido emblemáticas. Planeé durante años publicarlas, sin embargo, el recelo de ser denominado "historiador oral", me ha hecho guardarlas durante casi diez años. Escribí apenas algunos pocos artículos, en los que las comentaba.

Sin embargo, todo ese debate actual sobre la relación historia y memoria, que he relatado en esta conferencia, me ha ayudado a entender que el gran desafío a la publicación de esos documentos de la memoria, de manera íntegra, sólo se torna posible si se interrumpe el dominio de los significados memorialísticos. Si la escritura historiográfica/antropológica/sociológica/política proyecta otro sentido y otro significado para aquellas memorias, podrá articular y atender a las cuestiones y a los desafíos del presente y del futuro. En última instancia, si es capaz de instituir aquello que el filósofo Walter Benjamin denomina una historia a contra pelo.

EL IMPERIALISMO CULTURAL

La problemática que he elaborado, después de incansables lecturas de esas cinco entrevistas, estudios de una vasta historiografía sobre el tema y las desafiadoras reflexiones de algunos teóricos, ha sido la del colonialismo como dominación política y cultural. Mis pesquisas y análisis de documentos orales y escritos acerca de la década de 1950/1960 han posibilitado comprender que, para la Iglesia Católica, o más propiamente para su cuerpo dirigente, Brasil era visto como un país al que los clérigos deberían ser enviados no sólo en misión religiosa, sino también política. La encíclica de Pío XII "Fidei Donum", publicada alrededor de 1955, convocaba a los obispos de países europeos y de los EEUU a que enviaran religiosos en misión a África y América Latina, con el objetivo de combatir el protestantismo, el espiritismo y el comunismo.

Se podría imaginar lo que representaba para Brasil y también para muchos países de América Latina recibir a un ejército de presbíteros que emigraba, con la perspectiva de que irían a un país atrasado, en los aspectos religioso, cultural, social,

político y económico y que, además, su misión sería la de salvar a ese pueblo de la "oscuridad del atraso". Al fin y al cabo, de manera general, es esa la percepción y la concepción de la mayoría de las personas que son educadas y formadas en los países del hemisferio Norte.

En ese recorrido que no es apenas intelectual pero también de vida, mucho me han ayudado las reflexiones de Edward Said, en 'Cultura e Imperialismo'. Éste despertó mi atención para la dimensión amplia y compleja de cómo la dominación económica exterior opera por medio de un dominio simultáneo en el campo cultural. En ese sentido, considerando la invitación expresa en la encíclica *Fidei Donum*, ésta puede ser leída desde una perspectiva imperialista. Esos levitas no venían en misión apenas para discutir y reflexionar conjuntamente con los cristianos de Brasil acerca del protestantismo, del espiritismo y del comunismo. Al contrario, su objetivo era educar, reeducar, enseñar valores y principios por medio de discursos y prácticas de combate al protestantismo y al comunismo. En última instancia, los eclesiásticos tenían una misión: realizar un combate religioso y político.

Es posible considerar esta visión del dominio cultural de la Iglesia Católica, tomándose por base las directrices generales expresas en la Encíclica, como una perspectiva de análisis macro-histórica; en la que ella, de cierta manera, informaba la concepción del mundo de una gran parcela de los sacerdotes. Sin embargo, cuando se puede apoyar en los relatos orales, un tipo de documentación que posibilita conocer un nivel de experiencia micro, se entiende que "[...] no significa apenas aumentar (o disminuir) el tamaño del objeto en el visor, significa modificar su forma y su trama."[7] Así es que el padre holandés Lambertus Bogaard, al narrar su llegada a Recife, reconstruyó la experiencia de un choque cultural entre la representación construida/aprendida acerca de Brasil y su propia vivencia. Su relato revela la visión colonialista que los países de Europa han construido de América Latina: "La idea que teníamos en Holanda, de Brasil, era la de un país completamente atrasado. Cuando desembarqué en Recife, me quedé sorprendido con todos aquellos edificios. Pensaba que iba a encontrar especialmente a indios y a negros pobres y atrasados, pero fue exactamente lo contrario."[8]

Sin embargo, aunque formados en esa visión etnocéntrica, excluyente de otras culturas, muchos sacerdotes y legos son capaces de reelaborar y reconstruir sus referenciales y por extensión, sus discursos y prácticas, como expresa el relato de Lambertus:

---

[7] REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: _____ (Org.) ***Jogo de escalas:* a experiência da microanálise.** Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998, p. 20.

[8] Entrevista con el sacerdote Lambertus Bogaard, el 22 y el 23 de agosto de 1998.

"Nuestra filosofía era la de ayudar al desarrollo del país. Nos sentíamos también responsables, luego, pensábamos que teníamos que hacer las cosas por otros caminos; no valía la pena hacer las mismas cosas. Entonces eso fue creando problemas, pero eso sucede con todos, padres y laicos, que vienen de fuera para ayudar Brasil. Piensan que sólo ellos tienen las respuestas y pueden imponer sus ideas. Me costó a entender que no podía ser así. Infelizmente hay gente que nunca llega a entender eso. Lógicamente, el catolicismo en Brasil es diferente del de Holanda. En Brasil, hay mucha superstición, miedo de almas, mucho fanatismo, etc. El sacerdote tiene un poder enorme en la comunidad católica. Cuando llegué a Brasil (especialmente al interior), los que mandaban eran el alcalde, el delegado, el juez y el vicario. Lo que el sacerdote decía era ley. En Holanda es diferente. Aquí en el Nordeste no hay diálogo. El laico sólo obedece. Por otro lado, el cura es subserviente del obispo. El obispo manda y desmanda. Este, por su vez, no asume nada, a no ser en obediencia al Papa. Es una pasividad extrema, lo que incluye el miedo de asumir responsabilidades y de luchar por sus ideas y convicciones. ¡Dios no puede aceptar tal religión! Muchas veces les decía a los compañeros padres y a los fieles: "¡Reaccionen!. ¡Dejen de ser pasivos!"[9]

La postura de que él, el europeo, es quien tiene el conocimiento y la población nada sabe es algo propio de la cultura colonialista e imperialista de Europa. Lambertus asegura que, con mucho esfuerzo, aprendió que no podía o no debía ser "de esa manera". Sin embargo, muchos no llegan a tener el entendimiento que afirman haber alcanzado. Sobre ese conjunto de curas que nunca había cambiado su perspectiva colonialista, se podía imaginar la influencia y el papel ejercido por ellos en la formación de una visión del mundo de parte de significativas parcelas de la población. Lambertus revelaba aún el choque producido por las prácticas de poder que dominaban la sociedad y la estructura de la Iglesia Católica, así como en su relación con los laicos.

El discurso y la práctica de un padre como Lambertus Bogaard, de cierta forma, propician elementos para entender el porqué una parte del clero pasó a ser acusada de comunista, después de 1964, o de progresista, como la prensa en el período los denominaba. No fue necesariamente lo que se podía pensar como una formación de izquierda, o una práctica de padre operario en Europa, lo que transformó

[9] Padre Lambertus Bogaard, entrevista citada.

parte del clero en adversaria del régimen militar, sino su propia formación en los principios de la ciudadanía.

Aún explorando la lógica del dominio cultural de la Iglesia Católica y su perspectiva "imperialista", que, de cierta manera, sigue la lógica de los países denominados ricos, pude encontrar elementos muy significativos para la reflexión que paso a desarrollar en este texto, al leer un segmento del relato de la historia de vida del padre Joseph Comblin. La historia que narra, de alguna forma, hace recordar el texto *Imperialismo* de Hannah Arendt, incluso cuando que ese paralelo tenga una dimensión mucho más metafórica. Afirma la filósofa: "La expansión como objetivo permanente y supremo de la política es la idea central del imperialismo [...] Con el lema 'expansión-por-amor-a-la-expansión', la burguesía intentó – y parcialmente consiguió – persuadir a los gobiernos nacionales de la idea de ir en busca del camino de la política mundial".[10] Para la autora, lo que caracterizaba el imperialismo era la constante expansión.

En vista de esas consideraciones, paso, ahora, al primer segmento del relato del padre Comblin, al reconstruir la aprehensión de su proyecto de vida sacerdotal fuera de Europa:

> Terminé los estudios en 1950. Pedí para hacer una experiencia en una parroquia. Un día el obispo auxiliar me llamó para decirme: "Vd. va a la parroquia del Sagrado Corazón en Bruselas." Era el tercer cooperador de la parroquia que contaba con 10.000 habitantes y cuatro sacerdotes. Era una parroquia que ya había pertenecido a la clase media alta, pero empezaba a entrar en decadencia porque los ricos iban a vivir en barrios más modernos y quien vivía en casas viejas era de un nivel económico más bajo. Sin embargo, los pobres no eran numerosos.

En breve entendí que con esa pastoral la Iglesia iba a ser abandonada en una generación. Aún un 40% de la población iba a misa. Aparentemente todo corría bien. Sin embargo, a cada año disminuía la proporción de practicantes, en todos los sacramentos. Y sobre todo, la fe se debilitaba. Los valores cristianos, traídos desde el mundo rural, estaban siendo sustituidos por los valores de la nueva sociedad: dinero, consumo, competición, gozo. Y nada se hacía. El clero ciego, completamente tranquilo, viviendo una vida bien pacata; la condición material de la Iglesia cada vez más próspera. No veían nada. La Iglesia nada hacía para resistir

[10] ARENDT, Hannah. ***O sistema totalitário.*** Trad. Roberto Raposo. Lisboa: Dom Quixote, 1973. p. 186-187.

a la invasión de esa civilización materialista de consumo que tomaba cuenta de todo.[11]

Así como Hannah Arendt afirma que el capitalismo alcanza una etapa en la que no hay más como crecer en el espacio de la nación, Comblin no veía futuro en la Iglesia Católica en su propio país, que aunque próspera materialmente, estaba en decadencia. No había planes de mudanza, apenas lo que se vislumbraba era consolidar lo que ya estaba realizado. La manera como describía su inquietud y desacuerdo, con la situación de la Iglesia en Bélgica, lo llevaba a pensar en ir a actuar en otro país. Pensaba inicialmente en África. Y él mismo afirmaba que, para un belga, esta era la primera idea que venía a la mente. Sin embargo, la convocación de Pío XII, para que los obispos enviaran padres a la América Latina, atendió, de alguna forma, a su inquietud:

Empecé a quedarme preocupado y más tarde, desesperado. Sentía que toda la Iglesia en Europa estaba en el camino de la decadencia y de la desintegración, porque nada ofrecía a los contemporáneos. Tan sólo había esa obsesión del comunismo, que Pío XII alimentaba sistemáticamente. Presté atención a una citación del padre Leiber, que encontré en un libro de Friedrich Heer, un historiador austriaco. La citación era la siguiente: el padre Leiber explicaba que actualmente, la Iglesia era como una fortaleza sitiada en una isla. Fueron destruidos todos los puentes y echaron la llave al agua. Aunque deseándolo, ésta no podía salvarse. Así pensaba el hombre que más conocía los pensamientos del Papa. De hecho, Pío XII había destruido todos los puentes que pudieran dar acceso al mundo y condenado a todos los católicos que buscaban acercarse a ese mundo.

Empecé a pensar: "No voy a dedicar mi vida a contemplar la decadencia de la Iglesia en Europa y finalmente su agonía. Voy a intentar encontrar en el mundo otra posibilidad. Pero ¿dónde?" La primera idea que venía a la mente de un belga era África. Sin embargo, ninguna puerta fue abierta y el desastre parecía cada vez más inevitable. El desastre ocurrió en la década de los años 1960. La Iglesia europea había sido golpeada de muerte por la gran revolución cultural de los años 1960, sobretodo en 1967 y 1968. Sus pilares morales tradicionales habían caído por tierra con la revolución sexual. Las mujeres habían dejado de transmitir el catolicismo a sus hijos. El capitalismo salvaje del neo-liberalismo se había establecido. La democracia cristiana había entrado en decadencia. Había presenciado todo esto desde lejos. Nada me sorprendía más. El milagro había sido el

[11] Entrevista con el padre Joseph Comblin, el 7 y 24 de marzo de 1998.

Concilio que se había reunido antes del desastre. De esta manera, pude elaborar un mensaje para el futuro. Diez años más tarde el Vaticano II no había sido posible.
De esta época guardé grandes amistades y la impresión de haber perdido los mejores años de la vida. La iglesia europea se había ahogado en el sistema parroquial. ¿Cómo es que el clero local no se daba cuenta? Todos los días ellos renovaban las ilusiones. Simulaban que aún todo existía, simplemente porque tenían la agenda llena de compromisos con una infinidad de pastorales, sin contenido real significativo. Entonces apareció lo imprevisible. Pío XII les hizo a todos los obispos de Europa y de América del Norte un llamado urgente para que enviaran sacerdotes a América Latina.

Se puede comprender por medio de estos relatos (Lambertus Bogaart y Joseph Comblin) que la perspectiva de "imperio religioso", mantenida hace siglos por la Iglesia Católica, había contribuido al contexto de la Guerra Fría, decisivamente, para su alineamiento al anticomunismo dominante. Entre tanto, al nivel de las micro relaciones es posible percibir cómo diversos padres, al aceptar misiones en otros países, no iban necesariamente a atender o cumplir el papel definido por la cúpula de la Iglesia. Simultáneamente, frente a la rígida estructura del poder, en el interior de la Iglesia, muchos religiosos entraron en choque con la orientación de los obispos, a quienes estaban sometidos. Este choque o este conflicto de poder, en la relación entre obispos y padres es tema para otra pesquisa.

El análisis de los relatos de la historia de vida de los sacerdotes, al ser articulado a una discusión historiográfica y metodológica del imperialismo y de la dominación cultural de la Iglesia Católica, ha dado otro significado a esa documentación oral. De esa forma, al romper con las armadillas de una polifonía memorialística, torna el sentido o el significado de la historia la marca dominante y también posibilita establecer un diálogo productivo entre la historia y la memoria que amplían y enriquecen la operación historiográfica.

BIBLIOGRAFÍA

ALVES, Márcio Moreira. ***O Cristo do Povo.*** Rio de Janeiro: Editora Sabiá. 1968.

..... ***A Igreja e a Política no Brasil.*** São Paulo: Brasiliense. 1979.

AMADO, Janaina e Marieta de Moraes Ferreira (Orgs.) ***Usos e Abusos da História Oral.*** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. 1996.

ARISTÓTELES. ***Poética.*** Tradução de Eudoro de Souza, Coleção *Os pensadores,* volume Aristóteles. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

AZZI, Riolando. ***O Catolicismo Popular no Brasil.*** Petrópolis: Vozes, 1978.

BENJAMIN, Walter. ***Obras escolhidas:*** **magia e técnica, arte e política.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BETTO, Frei. ***O que é Comunidade de Base.*** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOFF, Clodovis. **Teologia e Prática.** Petrópolis: Vozes, 1978.

BOFF, Leonardo. **Teologia do Cativeiro e da Libertação.** Petrópolis: Vozes, 1980.

BOSI, ***Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos.*** São Paulo: T. A. Queiroz, 1979, reimpressão 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***Os Deuses do Povo.*** Petrópolis:Vozes, 1980.

BRUNEAU, Thomas. ***The Political Transformation of the Brazilian Catholic.*** New York. 1974.

..... ***The Church in Brazil: The Politics of Religion.*** Austin: Texas, 1982.

CALLADO, Antonio. ***Tempo de Arraes – a revolução sem violência.*** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

CAPELATO, Maria Helena. Memória da ditadura militar argentina: um desafio para a história. ***Clio***, Recife: Editora da UFPE, 2006.

CASALDÁLIGA, Pedro. ***Eu Creio na Justiça e na Esperança.*** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

CERTEAU, Michel de. ***A Escrita da História.*** Trad. Maria de Lourdes Menezes, 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CERTEAU, Michel de. ***A invenção do cotidiano. I - artes de fazer.*** Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. ***A história cultural - entre práticas e representações.*** Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1990.

COMBLIN, Joseph. ***Padre Cícero.*** São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

DELLA CAVA, Ralp. ***Milagre em Juazeiro.*** Trad. Maria Yeda Linhares. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

DELEUZE, Gilles. ***Proust e os signos.*** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GAGNEBIN, Jean Marie. ***Lembrar, escrever, esquecer.*** São Paulo: Editora 34, 2006.

HALBWACHS, Maurice. ***A memória coletiva.*** São Paulo: Vértice, 1990.

HOORNAERT, Eduardo. ***A Formação do Catolicismo Brasileiro. 1550 - 1800.*** Petrópolis: Vozes, 1974.

IOKOI, Zilda Maria G. ***Igreja e camponeses: Teologia da Libertação e movimentos sociais no campo – Brasil/Peru – 1964 – 1986.*** São Paulo: Hucitec, 1996.

KADT, Emmanuel. ***Catholic Radicals in Brasil.*** London/New York. Oxford University Press, 1970.

LIBÂNEO, José B. ***O Problema da Salvação do Catolicismo do Povo.*** Perspectiva Teológica. Petrópolis: Vozes, 1977.

LE GOFF, Jacques. ***Memória-História,*** Enciclopédia Einaudi. Vol. I. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

MAINWARING, Scott. ***Igreja Católica e política no Brasil*: 1916-1985.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

MATOS, Olgária C. F. ***Os Arcanos do Inteiramente Outro - A Escola de Frankfurt, a Melancolia e a Revolução.*** São Paulo: Brasiliense, 1989.

MICELLI, Sérgio. ***As elites eclesiásticas no Brasil.*** São Paulo: Difel, 1988.

MONTENEGRO, Antonio Torres (2001). ***História oral e memória: a cultura popular revisitada.*** 3ª Ed., São Paulo: Contexto.

MONTENEGRO, Antônio Torres. Rachar as palavras. Ou uma história a contrapelo. ***História Unisinos.*** v. 09, n. 11, São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PORTELLI, Alexandro. ***Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores.*** Trad. Maria Theresinha Janine Ribeiro. *Projeto História,* São Paulo: n. 10, p. 41-58, 1993.

REVEL, Jacques (Org.). ***Jogos de escala: a experiência da microanálise.*** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SERBIN, Kenneth P. ***Diálogos na Sombra. Bispos e Militares, Tortura e Justiça Social na Ditadura.*** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VILLANOVA, Mercedes. *La historia sin adjetivos com fuentes orales y la historia Del presente.* In **Revista História Oral.** Publicação da Associação Brasileira de História Oral. N. 01. Junho de 1998. São Paulo.

RICOEUR, Paul. ***La mémoire, l' histoire, l'oubli.*** Paris: Éditions du Seuil, 2000.

RICOEUR, Paul. ***Tempo e narrativa.*** Tomo 1. Campinas: SP: Papirus, 1994.

SERRES, Michel. ***O Incandescente.*** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

VEYNE , Paul M. ***Como se escreve a história.*** Lisboa: Edições 70.

Societas, Rev. Soc. Humanist., Panamá, 2007, Vol. 9, N° 1, 41-51

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACION HISTORICA ESCOLAR (PIHE) Y LA CONFORMACION DE ARCHIVOS ESCOLARES

Deyanira del Pilar Daza Pérez

Docente Secretaria de Educación de Bogotá,
Integrante del Colectivo de Historia Oral (Colombia).
deydaza@yahoo.es

La experiencia desarrollada en los últimos 6 años por el Colectivo de Historia Oral, junto con la práctica docente de historia oral de la Universidad Pedagógica Nacional, en 8 colegios distritales de Bogotá donde se han implementado Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) permite plantear que es posible establecer formas diferentes de aprender, de relacionar la escuela con las comunidades y con la ciudad. Estas experiencias[1] han reconocido que la historia se aprende haciéndola y que se vivencie el pasado mediante la interrelación de los jóvenes con los adultos. En este sentido, los trabajos realizados han asumido contenidos no convencionales desde los intereses de los propios jóvenes, para llegar a la comprensión de los fenómenos políticos, económicos, culturales, religiosos cercanos y de carácter macro estructural.

El PIHE se orienta a desarrollar y proponer estrategias pedagógicas por medio de la investigación y por tanto hay alto volumen de testimonios y de los elementos que brinda el entorno (documentos escritos, fotográficos, audiovisuales, registro civil, libretas de calificaciones, fotografías, diarios, registros fílmicos, incluso los cuadernos, además de las construcciones, amoblamiento urbano, etc), como también crea la necesidad de construir espacios mentales y físicos relacionados con la adecuación, valoración, conservación y uso de los documentos que se obtienen.

[1] Su desarrollo y aportes pueden verse en "Historia No Oficial" Capítulo de la serie Viaje Maestro, Inravisión - Expedición Pedagógica Nacional, 2003; "Historia Oral: Historias de vida e historias barriales", IED Manuelita Sáenz, 2004.

La investigación *Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá* realizada por investigadores docentes integrantes del Colectivo de Historia Oral, para el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)[2], encontró que en los procesos de recolección de datos e información por parte de los docentes hay dificultades y expectativas; al respecto comentan[3]:

> *"Veíamos que la práctica como tal al otro año, no quedaba registrada no teníamos de donde partir, y hemos aprendido precisamente esto: la recolección de datos. Ya tenemos documentos escritos, lo que los maestros tampoco sabemos escribir, todas nuestras experiencias (...) creo que nos falta (conocer y manejar los) pasos formales que llevan la investigación, un análisis concienzudo de datos para que anualmente se saque un registro de esos mismos datos y se pueda llegar a unas conclusiones,(...), estamos aprendiendo, estamos en el camino".*

También se mostró la posibilidad de conservar información porque, señalan, se corre el riesgo de perderse o para garantizar la continuidad del proceso desarrollado, pero también para dar encadenamiento al mismo cónocimiento:

> *"La información, se debe tener o si no se pierde, hay un proceso y un seguimiento si se tiene toda la información sistematizada".*

> *"En ese momento se garantiza la continuidad en los procesos, como en el estudiante y el mismo contenido, y sí debe ser sistemática porque si se dejan huecos son como lagunas que se tienen y en el trabajo si no se tiene rompe la continuidad".*

El manejo de la información, su organización e interpretación en el marco de las actividades cotidianas mostró un aspecto del trabajo de sistematización, que fue entendida no sólo como aquella reflexión sobre su propio quehacer de docentes y sus experiencias, sino que algunos también la relacionaron con los estudiantes, en el seguimiento académico que se hace durante el año o en las evidencias que ellos presentan de sus propios desempeños:

---

[2] CASTRO Fabio, DAZA Deyanira y otros. ***Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá.*** APPTOS - IDEP. 2005.

[3] Apartes de las transcripciones de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación a docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia como aporte a la conformación del Archivo Pedagógico de Bogotá, cuyos soportes de audio y videos de las entrevistas reposan en el IDEP.

"Va dejando huella, va dejando un testimonio del trabajo que se viene realizando se va mejorando, se va evaluando, va quedando soporte, permite ir mejorando las experiencias que se están realizando", "eso nos permite mirar los avances y también retrocesos de nuestros estudiantes".

Al hablar de sistematización surge necesariamente el tema de la producción, obtención y/o recolección de registros o información que de muchas maneras se producen en el aula: los de carácter administrativo, los que produce el docente para su clase o los estudiantes durante sus labores. Estos registros son una forma de evidencias en que puede reposar la memoria escolar y al mismo tiempo, de revelar las concepciones y prácticas de los docentes de los documentos producidos en clase o en relación con sus proyectos:

"¿Yo por qué me acostumbré a guardar las cosas de los niños? Porque en segundo {grado} fui a sistematizar la propuesta de enseñanza de la lengua escrita que desarrollé en transición, primero y segundo, entonces los escritos, los cuadernos, todo lo que yo tenía de ellos fue lo que me permitió hacer todo; y eso era lo principal, entonces yo guardo mucho los trabajos de ellos, los cuadernos".

"En cambio (...) yo digo son sus trabajos, es su producción, es su historia escolar, entonces yo siempre se los devuelvo. Ahora lo que hago es escanearle los cuadernos, cuando tuve la cámara digital le tomaba fotografías a todo lo que hacían, porque yo no quería quedarme con algo que para ellos es importante (...) para ellos debe ser significativo lo que hacen, además porque uno le pone toda la magia, y mire lo hermoso que vas a hacer cuando estés grande, vas a leer lo que escribiste, tienes posibilidades".

La sistematización se asocia con la posibilidad de rectificar el rumbo, replantear, rectificar, reenfocar los contenidos o las estrategias metodológicas empleadas:

"Va dejando huella, va dejando un testimonio del trabajo que se viene realizando se va mejorando, se va evaluando, va quedando soporte, permite ir mejorando las experiencias que se están realizando".

En cuanto a los tipos de anotaciones realizadas por los maestros en sus cuadernos de apuntes o de sistematización, se destacan aspectos no estrictamente relacionados con el proyecto (*"nosotras consignamos anécdotas"*), las cuales son retomadas posteriormente como parte de un seguimiento escolar:

> *"En mi plan de aula,* ***consigno la memoria****, son memorias de lo que se está haciendo, los progresos de lo que se está realizando. (...) Se hace en clase, las experiencias se recogen en clase y se consignan ahí".*

> *"Se hacen* ***registros*** *de lo que se va a hacer, de lo que se va trabajando, sobre cada tema, se va registrando y la mayoría de las veces hay muchas cosas prácticas y otras se guardan, pero la parte teórica es lo que se desarrolla se va sistematizando pues* ***yo le voy llevando en una caja*** *que se va guardando y se va organizando y con los mismos alumnos, ellos mismos le sirven a uno para ir llevando eso con rigurosidad y se va guardando. Muchas cosas de las que yo me muestro hoy, son cosas que había mucho antes y eso no se puede perder".*

Es notoria la aceptación que los docentes hacen de la necesidad de sistematizar. Destacan su importancia para no depender de otros, o como guía del trabajo presente y futuro. Es importante señalar que son concientes de las falencias que poseen o de la necesidad de cualificarse en este aspecto, por lo cual reclaman asesoría, ayuda, apoyo, cualificación, la cual no puede ser de cualquier tipo sino una que parta de reconocer unas condiciones concretas, unos antecedentes y unas necesidades particulares de estos docentes:

> *"Necesito más apoyo y más documentación en cuanto capacitación, en saber como se podría clasificar o inventándomelo".*

> *"Yo estoy pidiendo ayuda, como asesoría para ese tipo de situaciones (...) en ese sentido estoy en vía de formación estoy, pidiendo la asesoría para que me orienten para hacer unos registros y llevar un archivo de estas cosas".*

La sistematización, el registro de lo realizado, las publicaciones, las socializaciones, las participaciones en foros o eventos académicos son consideradas importantes para el quehacer del propio educador. También se realiza un reconocimiento a los estudiantes por lo realizado. Estas actividades permiten tener una

autovaloración muy importante acerca de su propio trabajo. No es de despreciar el sentimiento que se obtiene como estudiante cuando ve su nombre mencionado en un escrito o ve su imagen en un video, o cuando lee o ve a su maestro en esos registros.

Además de la sistematización realizada por el docente se menciona mucho el trabajo que llevan sus estudiantes en carpetas, donde no sólo guardan lo realizado en clase y durante un año, sino que escriben sus propias impresiones de lo realizado. Es decir que en algunos casos este proceso académico permea las actividades diarias de los estudiantes. Los docentes señalan la importancia de guardar estos materiales, no sólo como seguimiento académico, sino como un elemento constructor de identidad, autoestima, reflexión. Estas carpetas están conformadas por dibujos, escritos, reflexiones, poemas, canciones, entrevistas, autobiografías, proyectos de grado, historias de vida, mapas, con lo cual los docentes tienen referentes para diversas áreas, destacándose permanentemente lo estético y lo axiológico. No son pocas las referencias a la utilización de un mismo trabajo por parte de varios profesores, como parte de un trabajo interdisciplinario o como una cooperación entre docentes. También se mencionan actividades muy direccionadas a la retroalimentación del trabajo, esto mediante la reescritura y mediante la reflexión escrita de lo dibujado, produciendo reinterpretaciones, reflexiones y nuevos conocimientos por parte de los estudiantes.

> *"A mí me parece que cuando uno lee lo que escribe después de un tiempo de haberlo escrito uno lo ve distinto, lo siente distinto, siente cosas diferentes y entonces con los estudiantes ellos se les da la oportunidad de que miren los garabatos que hacían en sexto".*

En cuanto al lugar donde guardan los documentos, se evidencia que no siempre hay un lugar dispuesto para este fin, exponiendo uno de los motivos por los cuales no se conservan:

> *"Tengo los archivos, tengo muchos archivos, pero así desordenados, me toca sentarme a sistematizar a ordenar realmente el proceso. Se queda en la memoria de los estudiantes y en las experiencias de los estudiantes".*

En cuanto a los documentos que los docentes guardan, no se limitan a la experiencia, ya que también retoman los procesos de evaluación que hacen conjuntamente con los estudiantes:

"Nosotros en formación personal hacemos evaluación con los niños, eso si nos lo quedamos,(...) entonces sentíamos que nos quedábamos con toda esa información, pero que más allá, nos sirve a nosotros como docentes, pero a los chicos como que no, o tal vez si, como nos sirve a nosotros de todas formas, les llega a los muchachitos después".

El manejo dado a los registros o evidencias de su trabajo en clase no posee unas adecuadas condiciones de parte de la institución, pues se carece de lugares adecuados para su almacenamiento y se ha convertido en un problema, porque al no tratarlos adecuadamente dentro del proceso de sistematización pierden vigencia o importancia, convirtiéndose en estorbo:

"no podemos guardar, apenas nos dan un estante como para nuestras cosas personales; entonces no hay espacios para guardar esos trabajos".

"Se pierden muchas cosas, pero al final de año, nos hemos dado cuenta que quedamos con el estante lleno, atiborrado de papeles, de cosas(...) Que como que no va a ir mas allá, entonces mejor se desaparecen. ¿A la basura? Sí, entonces se han perdido cosas, porque a veces como que no, no valen la pena, queda todo eso, si porque, pues porque fue el momento, lo que se vivió (...)Pero nos hemos quedado {con} mucha información(...) Cada uno y si le interesa lo guarda y lo deja más tiempito, si lo necesita lo saca, y si no, pues... se desaparece."

En otros casos se destaca la falta de recursos financieros para empastar informes escritos, editar videos. La falta de tiempo dentro de la jornada escolar para adelantar procesos de sistematización es poca, lo que dificulta que esta labor académica e intelectual tenga continuidad.

Los docentes destacan la cantidad de material que han obtenido sobre su quehacer (tesis de grado, artículos para publicaciones, ponencias para foros u otros eventos académicos), lo que han aportado los estudiantes (trabajos, guías, cuadernos, carpetas, fotografías, etc.), lo que han registrado de las puestas en escena (exposiciones, foros, encuentros de coplas, presentaciones artísticas, carnavales, etc.), lo que han encontrado en sus actividades (cuentos, mitos, tradiciones, juegos, danzas, coplas, bailes, artesanías, gastronomía), los soportes de registro em-

pleados (fotografías, videos, casetes de audio, los diarios, apuntes de clase, planes de aula, *bitácoras*).

Esta mirada nos permite plantear la necesidad de brindar alternativas educativas locales, aplicables al contexto colombiano, en relación con el destino que deben tener los documentos orales que resultan de la propuesta de trabajo en el aula a partir de la Historia Oral, por cuanto en nuestro medio es reciente la discusión acerca de la importancia de preservar y difundir los documentos orales. En **Colombia,** se destaca el trabajo del Colectivo de Historia Oral el cual al organizar el *Encuentro Internacional de oralidad y archivos de la memoria y un encuentro Nacional de usos y expresiones de la oralidad en la educación,* se propuso realizar actividades académicas de intercambio entre investigadores, docentes, estudiantes, comunidades que han desarrollado proyectos de historia oral, tradiciones orales, costumbres y constitución de archivos con la perspectiva de construir y contribuir teóricamente a la conformación del Archivo de la Memoria Histórica de Bogotá y el Archivo Pedagógico de Bogotá[4].

El diseño de una propuesta para la conformación de archivos escolares, en el contexto colombiano, demanda tener en cuenta las experiencias de la historia oral y otras expresiones de la oralidad que han generado procesos tendientes a la conformación de archivos o fondos documentales sobre las ciudades y sus habitantes. Podría afirmarse que la construcción de la identidad pasa por la conservación de la memoria. De ahí que los gobiernos, instituciones educativas, organismos privados y organizaciones comunitarias, realicen campañas que estimulan el rescate, interpretación y conservación de su pasado para asesorar y difundir su historia y conservarla en fondos documentales.

Una experiencia reciente es la del Archivo de Bogotá, que a partir de los Centros de Memoria Local, propone convertir el Archivo en un lugar de encuentro entre la memoria, la ciudad y la ciudadanía. También el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, constituyó el Centro de Memoria en Educación y Pedagogía, desde el cual propone brindar un espacio para la producción, conservación y uso de registros de audio y video de la historia pedagógica y educativa de Bogotá. Y aunque recientemente el Archivo General de la Nación ha tenido la intención de crear un archivo oral, hasta la fecha no se ha materializado.

[4] www.colectivohistoriaoral.org

Los elementos, experiencias y consideraciones anteriores permiten plantear la necesidad de establecer unas **políticas públicas** en relación con el origen, intencionalidad, manejo, recolección y tratamiento que desde un archivo se brinde para conservar y poner a disposición del público documentos que se obtienen a partir de testimonios orales, satisfaciendo los requerimientos y expectativas de los investigadores y de la sociedad, en tanto, como lo señala James Rhoads, "los documentos orales fomentan la investigación porque contienen información sobre personas, organizaciones, tendencias, acontecimientos económicos y sociales, sucesos naturales y eventos de toda índole"[5].

Esta propuesta aporta también a la construcción y dinamización de los Centros de la Memoria, ya que al contener documentos sonoros, documentos orales[6] y demás elementos como parte de un ejercicio que adquiere significado en la medida en que no se ciñe a un pasado domesticado por la historia oficial, aun cuando corre el peligro de institucionalizarse y tomar este nuevo carácter. Sin embargo lo principal es atender la necesidad de brindar un espacio para el reconocimiento de los sujetos a través del testimonio oral, aquellas personas que tienen algo que decir, tal como ha sucedido en aquellos países inmersos en procesos de transición política, como Argentina, Chile, tras las dictaduras militares.[7]

Diseñar una propuesta para la conformación de archivos con documentos que se obtienen a partir de la investigación con fuentes orales en el contexto educativo colombiano, requiere precisar que un archivo es parte del patrimonio histórico. Dado que el archivo cumple la función social de preservar los documentos[8] (en cualquier formato: papel, videos, fotografías, películas, disco compacto, etc.), para que sirvan como fuente de conocimiento y den testimonio de la actividad del hombre, requieren un alto nivel de organización.

---

[5] En: **La función de la gestión de documentos y archivos en los sistemas nacionales de información.** Un estudio RAMP. UNESCO. 1983. París. Pag. 14-15

[6] Joutard señala cómo el documento oral se refiere a las grabaciones sonoras de la palabra desarrolladas profusamente con las nuevas tecnologías y no necesariamente corresponden a los producidos por la historia oral, por cuanto estos últimos son producidos expresamente con esa intención, por lo cual se habla de construir la fuente oral. JOUTARD, Philippe. **Esas voces que nos llegan del pasado.** México, 1999, pg 9 y 14.

[7] Alberch i Fugeras, Ramón. Los planes estratégicos de archivos y la calidad. En **Memorias XII Seminario del Sistema Nacional de Archivos.** Archivo General de la Nación, 2005.

[8] En archivística se considera que el documento es el testimonio material de un hecho o un acto realizado en el ejercicio de sus funciones por personas físicas o jurídicas, públicas o privadas de acuerdo con unas características de tipo material y formal. Un documento de archivo se caracteriza por su *origen*, es resultado de una gestión. Los documentos ingresan por la propia lógica administrativa, posee un *valor probatorio*, en otros centros el documento tiene valor informativo, es un *documento único*. Estas características del tipo de documento que conservan diferencian a un archivo de una biblioteca .

Las actividades de carácter educativo, que se desarrollan desde un archivo, permiten la difusión y el uso pedagógico y formativo que tienen los documentos que son generados cotidianamente en el Escuela. El PIHE desarrolla procesos de acercamiento, recolección e interpretación de los documentos que se originan alrededor de los testimonios orales.

La aplicación de un método para concretar y materializar un archivo escolar, cuyos insumos provienen de este medio, debe garantizar la conexión entre los maestros, quienes aportan los conocimientos de carácter pedagógico, elaboran o diseñan estrategias para que la escuela se convierta en un lugar desde el cual se conozca, se recoja y conserve la historia, los investigadores profesionales y los archivistas, tal como lo expone Alberch Ramón, al buscar la consecución de los objetivos marcados por el programa RAMP de la UNESCO[9]:

- *"Ilustrar la enseñanza a través del conocimiento de las fuentes primarias.*
- *Desarrollar el sentido crítico y la capacidad creadora del estudiante, identificado con su propia historia.*
- *Favorecer la valoración y el respeto del patrimonio documental.*
- *Contribuir a una formación básica en materia de métodos y técnicas de trabajo de investigación histórica"*

La conformación y puesta en marcha de los archivos escolares permite:

- Que el estudiante encuentre a mano documentación pertinente y en múltiples formatos, especialmente sobre determinados campos de conocimiento sobre los que no hay información o a los cuales no se accede fácilmente.

- Se encuentran variadas posibilidades didácticas y pedagógicas para trabajar proyectos con fuentes primarias que permiten obtener otra visión sobre sucesos ya documentados, permitiendo clarificar los entramados informales y los procesos reales de la toma de decisión, las motivaciones de las personas y los resultados obtenidos.

[9] RAMP (Records and Archives Management Program) es el programa de gestión de archivos y la oficina técnica dependiente de la UNESCO encargada de su seguimiento. COOK, M.G.: "Enseñanza con archivos en la administración moderna de Archivos y la gestión de documentos". El prontuario RAMP. UNESCO. París, 1980. págs. 381 - 394.

- Se facilita el acceso a los hechos contemporáneos que muchas veces no son registrados en los textos escolares, que igualmente pueden ser complementados con nuevos proyectos e indagaciones escolares.

- Se resignifica una concepción más amplia del pasado inmediato y de su elaboración socio-cultural como historia, por lo que su práctica revierte sobre la comprensión general de la historia.

- Para la Escuela y la sociedad es importante que se incorporen propuestas pedagógicas y metodológicas que faciliten tratos más cercanos y democráticos entre los diferentes estamentos por cuanto se ve la necesidad de crear nuevos conocimientos y relaciones.

- El compromiso ético y la proyección social del archivo se ven visibilizados no sólo en los servicios que preste a los investigadores sino a las propias comunidades que han producido dicha información en la acción y dinamización cultural de la escuela.

- Partiendo del documento como instrumento formativo y pedagógico, se requiere intensificar las políticas de conservación, prevención y restauración de los mismos, sensibilizando a las comunidades del valor histórico como también del contenido de información de carácter institucional que de éste se deriva.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVES LOZANO, Jorge. *Fuentes orales e interpretaciones cualitativas.* En: **Revista Guanajuato: Voces de su historia.** N° 5. Año 2004. Ed: Universidad de Guanajuato, Centro de Investigaciones humanísticas. México.

ALBERCH I FUGERAS, Ramón. *Los planes estratégicos de archivos y la calidad.* En Memorias XII Seminario Nacional de Archivos. AGN. 2005.

_____ ***Los archivos, entre la memoria histórica y la sociedad del conocimiento.*** Ed. UOC. España. 2002.

CASTRO, Fabio, Daza Deyanira y otros. ***Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo pedagógico de Bogotá.*** IDEP. 2005.

ARCHIVO GENERAL DE LA NACION. *Ley 594 de 2000 – **Ley General de Archivos -, decreto 4124 de 2004.*** AGN. Bogotá, julio de 2006.

MAINA, D. Kagombe y otros. **Historia Oral y Archivos.** RAM. UNESCO. 1986. París.

MARTINEZ DE SÁNCHEZ, Ana María. *El archivo oral. Instrumentos para el servicio archivístico y la investigación.* En revista **Voces recobradas, revista de historia oral.** Instituto histórico de la Ciudad de Buenos Aires. No. 16. 2003. Argentina.

MOSS, William y MAZIKANA, Peter. ***Los archivos, la historia oral y la tradición oral. Un estudio del Ramp.*** UNESCO-AGN, 1997.

RHOADS, James. ***La función de la gestión de documentos y archivos en los sistemas nacionales de información.*** Un estudio RAMP. UNESCO. 1983. París.

UBEDA, Q. Lluís. *El tratamiento archivístico y documental de las fuentes orales.* En **Historia Oral,** No. 7, junio 2004. Asociación Brasilera de Historia Oral. Sao Paulo.

XII Jornadas de Archivos Municipales. El archivo en el entorno cultural. Comunidad de Madrid. Ayuntamiento de Coslada. Grupo de archiveros municipales de Madrid. 21-22 de mayo de 1998.

Societas, Rev. Soc. Humanist., Panamá, 2007, Vol. 9, N° 1, 53-59

RESCATE Y RECUPERACIÓN DE LA CULTURA DEL JUEGO DE LOS NIÑOS EN LAS OFICINAS SALITRERAS DEL NORTE DE CHILE EN LOS AÑOS 20 Y 40 A TRAVÉS DE LA TRADICIÓN ORAL

Mirna Pizarro M.
Carlos Olivares L.
Catalina Pizarro P.

[1] Docente, Educación Parvularia, Universidad de Magallanes, Chile. mirna.pizarro@umag.cl
[2] Diseñador Gráfico, Universidad ARCIS
olivareslayera@gmail.com
[3] Diseñadora Gráfica, Universidad ARCIS
catapizarro@gmail.com

1. RESUMEN

Este trabajo está referido al estudio de la infancia y experiencia lúdica de personas que vivieron en las Oficinas Salitreras del norte de Chile, cuyos recuerdos permanecen en su memoria, como valiosos tesoros de un pasado lleno de nostalgia.

Las Oficinas Salitreras vieron la organización y las primeras luchas de los obreros por sus derechos. El fin de la actividad minera, el estado de abandono y saqueo de las oficinas, evidencia la necesidad de dejar un registro de este episodio de la memoria chilena.

La infancia requiere ser recordada en sus aspectos esenciales como el juego, que permite entender la cultura de un pueblo. Las evidencias fotográficas y documentales que se compilaron en un texto muestran importantes resultados de la experiencia lúdica de los niños de la pampa entre los años 20 y 40.

Palabras claves: juego, infancia, Oficinas salitreras, pampa.

2. PROBLEMA QUE SE ABORDA EN ESTE ESTUDIO

Este trabajo nace del embrujo y la curiosidad que nos despiertan las Oficinas Salitreras del norte de Chile. Desde niños, crecimos escuchando historias cargadas de magia y fantasía, que fueron parte de la más pura realidad de miles de personas que pasaron su infancia en el desierto más árido del mundo, y vivieron parte de la época de la industria del salitre.

Los lazos sanguíneos y de amistad que nos unen a personas que nacieron y vivieron en las Oficinas Salitreras en plena actividad, en la primera mitad del siglo XX, y que por motivos del cierre de éstas, se trasladaron a la zona central y a Santiago de Chile, en busca de nuevas perspectivas laborales y de vida, nos motivan a investigar la vida social de aquel tiempo. Específicamente, hemos podido indagar acerca de la infancia, la experiencia lúdica y los juguetes que en ese singular entorno encantaron a los niños de ayer, cuyos recuerdos permanecen en su memoria, como valiosos tesoros de un pasado lleno de nostalgias.

Las Oficinas Salitreras han sido testigos de la dura mano de la explotación laboral en nuestro país, han visto la organización y las primeras luchas de los obreros por sus derechos, cuya marca ha quedado grabada con la matanza de obreros de Santa María de Iquique en 1907, y otros sucesos también muy dolorosos. Estas oficinas también han visto la cara más cruda de nuestra historia, al ser utilizadas como campos de concentración en la dictadura militar.

La extraña contradicción entre la nostalgia y el horror de estos mudos testigos de la historia y la huella imborrable que dejan en nuestra memoria, sumado al fin de la actividad minera, el estado de abandono, saqueo y depredación al que han sido expuestas, evidencia la necesidad de dejar un registro visual de esta parte de la historia, tan valiosa e importante para la frágil memoria chilena.

La idea de realizar un estudio acerca del pasado lúdico de la época del salitre, en el norte chileno, responde a la necesidad de recoger evidencias de la valiosa riqueza que se revela en los juegos cuando se estudian en profundidad y vinculados a la cultura de cada pueblo. Los juegos forman parte de un patrimonio histórico no siempre valorado en nuestra cultura más centrada en el mundo adulto. La infancia también requiere ser recordada en sus aspectos esenciales como es la principal actividad que realizan los niños.

El estudio de los juegos permite analizar importantes aspectos históricos y socioculturales que nos ayudan a entender la historia y la cultura de nuestros pueblos y los juguetes también dan cuenta de ello, porque "la historia de los juguetes es parte de la historia de la cultura del hombre" (Retter, 1979). En este sentido, en este estudio se han compilado diversos juegos de los niños y niñas de aquella época, que se han ido recogiendo a través de la tradición oral, a partir de testimonios de personas que vivieron la última etapa de la época del salitre, cuyas vivencias lúdicas aún mantienen vivas en la memoria colectiva y en el espacio destinado a sus recuerdos.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Rescatar de la memoria colectiva el patrimonio lúdico de las personas que vivieron su infancia en las Oficinas Salitreras del norte de Chile entre los años 20 y 40.
- Recuperar parte de la cultura del juego a través de la reproducción de objetos lúdicos de la época y el contexto.
- Difundir parte de la vida social de la infancia en la época del salitre para contribuir a conservar un hito importante en la memoria chilena.

4. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para la realización de este estudio se entrevistó a personas que vivieron parte de la última época de la industria del salitre en el norte de Chile, que nos proporcionaron información acerca de la vida social de su tiempo de su trabajo y de su infancia

Se realizaron entrevistas preliminares para recabar los primeros recuerdos de su infancia, posteriormente, se procedió a la recopilación de material fotográfico y documental de los propios informantes con quienes se ha mantenido un contacto permanente para profundizar en algunos recuerdos.

El material fotográfico se ha obtenido de varias fuentes, las primeras y más importantes, del archivo familiar de los propios entrevistados y de los museos instalados en las Oficinas Santa Laura, Chacabuco y Humberstone. Se realizaron dos viajes al norte del país para tomar fotografías y tener imágenes del desierto como contexto en que se vivió la época y recoger más evidencias.

Las fotografías han sido clasificadas de acuerdo a los datos consignados en una ficha técnica a partir de las evidencias obtenidas en las entrevistas, y posteriormente analizadas junto con la información recopilada de los informantes y de la revisión bibliográfica que se realizó para indagar acerca de lo que se ha publicado sobre la vida social y la infancia en la mencionada época.

Por otra parte, se han recopilado algunos juguetes industrializados que han conservado sus protagonistas y que han cedido para este estudio, otros que se han podido registrar fotográficamente para tener imágenes como referencia. También se han recopilado juguetes de museos y ferias de antigüedades. Este trabajo además incluye la reproducción de objetos lúdicos que confeccionaban en la pampa con elementos simples que obtenían del propio entorno.

La información recogida de las diversas fuentes se ha analizado en función de los objetivos del estudio y, a partir de este análisis, se ha diseñado el texto a través del cual se pretende difundir la experiencia y artefactos lúdicos de los niños de pampa del desierto chileno.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Entre los principales resultados podemos mencionar una importante experiencia lúdica que evidencia juegos grupales, de socialización, de penitencias, competencias, juegos y juguetes tradicionales, juegos y juguetes de niños y de niñas y juegos pirotécnicos, preparados con pólvora y arriesgado empeño.

Algunos juegos más significativos de los niños y las niñas de la pampa salitrera se pueden observar en el cuadro No 1.-Juegos más representativos de los niños de la pampa salitrera.

A pesar de las precarias condiciones de vida del norte del salitre, los niños de la pampa tuvieron una intensa y significativa experiencia lúdica, supieron adaptarse a la realidad de su tiempo, dando muestras que la infancia surge en todas partes vinculada al lenguaje del juego. En este sentido, lo lúdico también marcó presencia en la pampa salitrera, los niños del norte (...) disfrutaron del volantín, de los carritos de lata, de las bolitas, de juegos como el salto suplicio o el caballito de bronce, etc. Las niñitas conocieron muñequitas con carita de loza y cuerpo de trapo, aprendían a bordar, tejer, etc." (González S., 2002:218).

"(...) había hasta guaguas, cabros chicos (niños de unos 4 años) que se ponían a machucar un tarro de lata. En la casa había cabros grandes que hacían los camiones y el más chico, les hacía tira el camión. Jugábamos igual que con camiones grandes, como que estábamos trabajando" (Hugo Pizarro D.).

Otro de los juguetes que construyeron los niños en la pampa es la locomotora hecha de latas de sardinas y tarro de leche condensada. Con la lata grande de sardina se formaba la base de la locomotora, sobre ésta el tarro de leche para representar el caldero al que se le ponía un tubo por donde se expulsaba el humo. "La historia del juego del niño es, por lo tanto, la historia de la personalidad que desarrolla y la voluntad que conquista después" (Chateau, 1987:29). Se puede apreciar que este desarrollo también surgió a partir de sencillas experiencias lúdicas como el juego con la hélice de alambre, otra muestra de la sencillez de la vida en la pampa, que caracterizó los juegos de los niños.

"Se enrollaba un alambre y quedaba como un hilo para arriba y se empujaba la hélice. Tomaba velocidad y se elevaba para arriba, la hélice se hacía de zuncho. Se le daba una inclinación para que pudiera salir lanzada hacia arriba" (Hugo Pizarro D.).

"Jugué con la hélice de alambre yo nunca las fabriqué había un caballero que las hacía, pero eran baratas, salían baratas costaban un 20 ó 30 centavos, a si es que yo las compraba, pero yo nunca hice una de esas ". (Enrique Castro).

En el juego de las niñas se observa la presencia del juego simbólico y las representaciones de la vida cotidiana. Los juegos de roles en torno a la fiel muñeca de trapo es una de las imágenes que pueblan los recuerdos de los juegos de las niñas entre aquellas soledades y los llenan de nostalgia. "Jugar no es una dinámica interna del individuo, sino una actividad dotada de una significación social precisa que como otras necesita de aprendizaje" (Brougère, en Morchida, 2002: 20). El juego comenzaba con la confección de la muñeca y la intensa experiencia contrataba con los mínimos materiales y simples diseños que daban forma a un juguete que poco a poco iba adquiriendo vida y un protagonismo inacabado.

La historia de los juegos va asociada a la historia de los juguetes, en ello la muñeca marca hitos de esta historia a partir de sus modelos y confección. En este sentido, la muñeca de trapo dio paso a la muñeca con cara de loza rellena con

aserrín o paja, la muñeca con cara de badana, pero que no todas las niñas tenían la suerte de tener, eran escasas.

Escenas tan cotidianas de la vida familiar como las más obvias acciones de aseo personal para el lavado de cara y manos, daban origen a juegos como el de la peluquería cuyos juguetes eran reproducciones de objetos del hogar como el pichel, jarro, lavatorio, balde y jabonera que tenían su representación como juguetes para los niños. Experiencia que les permitía adaptarse a su condición de vida cuando las casas no contaban con baño y sus habitantes debían encargarse de ir a buscarla. Jugaban en la calle porque tampoco las casas contaban con patio o éste era muy pequeño.

Un juego que concentra una intensa actividad personal y social es el trompo que además requiere gran habilidad en su manejo y uso de la lienza, exige coordinación de los distintos segmentos corporales y promueve la participación y vinculación social entre los jugadores. La "camita de la choca", "los corríos" y "el pape" eran algunos de los más representativos.
Pequeñas instalaciones como negocio, hospital, las veladas eran típicos escenarios y roles que asumían los niños en sus juegos y en todos ellos hubo muestra de sencillez y gran creatividad.

6. CONCLUSIONES

La variedad de experiencias lúdicas de los niños de la pampa muestran la maestría y genialidad que con elementos simples y caseros como tarros de conserva, alambres y piedras esparcidas por el desierto, dieron vida a objetos lúdicos con los que por años, se tejió el espacio lúdico de aquel tiempo.

Estos simples juegos y juguetes de la pampa salitrera permitieron, a los niños de la época, disfrutar de su natural infancia e interactuar desde su entorno real al imaginario, con mayor destreza que algunas generaciones de niños que hoy día, con miles de elementos lúdicos de alta tecnología, no siempre saben entrar en el mundo de lo fantástico.

Mantener en la memoria parte de la cultura lúdica, que marcó presencia en el desierto chileno, es necesario porque fue, para esos niños, la única manera de vivir su fantasía a partir de la realidad de su contexto, y ser felices con lo sencillo y difícil.

BIBLIOGRAFÍA

BROUGÉRE, Gilles (2000). **Brinquedo e cultura.** Brasil, Cortez editora.

CHATEAU, Jean (1973). **Psicología de los juegos infantiles.** Buenos Aires, Kapelusz.

GARCÉS. E. (1999). **Las ciudades del salitre.** Santiago, Orígenes.

GONZÁLEZ, José Antonio (2003). **La pampa salitrera en Antofagasta. Auge y ocaso de una era histórica.** Antofagasta, ediciones PROA.

GONZÁLEZ, Sergio (2002). **Hombres y mujeres de la pampa.** Santiago, Lom Ediciones.

GONZÁLEZ, Sergio (2006). El mundo de las casas de lata. La vida en la pampa salitrera. En: Sagrado y Gazmuri (2006) **Historia de la vida privada en Chile.** Santiago, Taurus.

MORCHIDA, K. Tizuko (Org.) (2002). **O brincar e suas teorias.** São Paulo. Pionera Thomson Learning.

PEÑA MUÑOZ, Manuel (2001). **Memorial de la Tierra larga. Crónicas chilenas.** Chile, Ril Editores.

RIVERA LETELIER, Hernán (2005). **Romance del duende que me escribe las novelas.** Santiago, Planeta.

VICUÑA URRUTIA, Manuel (1995). **La imagen del desierto de Atacama (XVI - XIX) el espacio de la disuasión al territorio de los desafíos.** Santiago, Editorial Universidad de Santiago.

WAJSKOP, Gisella (1999). **Brincar na pré-escola.** Brasil, Cortez editora.

Societas, Rev. Soc. Humanist., Panamá, 2007, Vol. 9, N° 1, 61-70

LA CIUDAD COMO SISTEMA DE INFORMACIÓN: PUBLICIDAD Y GRAFFITI

Gladys Turner Bosso

Biblioteca Nacional "Ernesto de Jesús Castillero Reyes",
Panamá, República de Panamá.
Correo electrónico: gturner@binal.ac.pa

RESUMEN

En este estudio se concibe a la ciudad como un sistema de información dentro del marco teórico provisto por la Teoría General de los Sistemas (TGS), intento multidisciplinario de establecer un paradigma común para todas las disciplinas científicas. Desde esta perspectiva, se determina que la ciudad es un sistema no lineal, dinámico y complejo, en donde se llevan a cabo actividades de regulación y control a través de su función como soporte y vehículo de información. Se definen los tipos de información existentes en la ciudad, se identifican las fuentes y orígenes de esta información y se establece la extensión sobre el territorio de dicha información. Se ha tomado como caso particular a la Ciudad de Panamá. Por su ubicuidad, se analiza la publicidad comercial en los entornos urbanos; y por su potencial creador y crítico del sistema, se analiza el graffiti, con especial énfasis en éste y en el grupo humano que lo produce.

Esta ponencia está basada en una investigación *in progress* que considera a la ciudad como un sistema de información valiéndose del marco teórico aportado por la Teoría General de los Sistemas (TGS). La TGS es, en realidad, una metateoría con la que se trata de superar la concepción mecanicista y discrecional de los métodos científicos tradicionales, enfatizando las propiedades comunes de los diversos aspectos de la realidad y la complejidad de los fenómenos estudiados por las diversas ciencias para dotar a los científicos de un cúmulo de conceptos, leyes y modelos generales que permitan el intercambio de información entre los diversos campos del conocimiento humano. Así, pues, uno de los

objetivos fundamentales de la TGS es descubrir isomorfismos en los diferentes planos de la realidad que permitan usar los mismos términos y conceptos para describir aspectos esenciales de sistemas muy diferentes y facilitar el desarrollo teórico, sobre todo en campos en los que es difícil la abstracción del objeto de estudio, como, por ejemplo, en los estudios biológicos y en las investigaciones sociales.

Esto se logra, en parte, a través del concepto mismo de sistema. Un sistema es "cualquier cosa compuesta de partes o elementos que se relacionan o interactúan entre sí..." (Rotundo 1985:17). O bien, es "un conjunto de partes coordinadas y en interacción para alcanzar un conjunto de objetivos" (Johansen 1995:54). Así, pues, cualquier objeto, desde un átomo, un sistema planetario, una computadora, un idioma, una población de hormigas o una colectividad humana, pueden ser contemplados como un sistema. Según sus atributos, los sistemas pueden dividirse en simples o complejos, abiertos o cerrados, estáticos o dinámicos, deterministas o probabilistas. Las ciudades son sistemas complejos, abiertos, dinámicos y probabilistas; son sistemas complejos porque constan de muchos elementos y relaciones; a la vez son abiertos porque mantienen relación con el entorno. Por otro lado, las urbes también son sistemas dinámicos porque están en constante transformación y cambio que deviene en mutaciones del mismo; y son probabilistas porque siempre existen variables ocultas y su comportamiento no puede ser ni descrito ni previsto al detalle sino sólo en función de probabilidades estadísticas.

En la ciudad, visualizada como sistema, podemos percibir varios fenómenos que son consustanciales a su esencia, pero específicamente hemos decidido enfocarnos en su función como sistema de información al servicio de un sistema mayor, es decir, como ente regulador de un sistema económico de mercado dentro de un modo de producción capitalista. Según el historiador y arquitecto Leonardo Benévolo, la ciudad puede ser entendida en dos sentidos, o bien como "organización concentrada e integrada de la sociedad" o "como la escena física de esa sociedad". (Benévolo 1985:15) Es una relación compleja; una determinada sociedad producirá transformaciones y desarrollos en su entorno urbano, pero también la parte física y concreta de la ciudad suele sobrevivir a las sociedades que las han generado. Tenemos, pues, que las urbes se van modificando a lo largo del tiempo; las redes viales, los edificios, las infraestructuras en general son parte de un sistema de equipamientos colectivos que posibilitan la existencia de un proceso material y social. La ciudad no es más que una máquina colosal, un entorno artificial para las actividades humanas, un gigantesco artificio que obedece a una serie de necesidades dadas. No es extraño, pues, concebir la ciudad como un siste-

ma artificial, pero dejando bien claro que "una relación de poder sostiene la existencia del equipamiento colectivo y su funcionamiento". (Fourquet, *et al,* 1978: 33). Definitivamente, las ciudades son la expresión física y territorial de un orden social, y como tal, son escenario y resultado de complejas interrelaciones entre las agrupaciones humanas que la habitan. Las instancias dominantes, es decir, el Estado y el Capital, definen, predominantemente, la utilización y el desarrollo del territorio urbano y de sus infraestructuras en detrimento de otras entidades colectivas, organizadas o no. De esta manera, "los equipamientos colectivos son constituidos históricamente como instrumentos de dominación y de fijación territorial (...)", es decir, "una clase social normativa asigna a los equipamientos colectivos el sentido de proponer modelos de normalidad y de imponer instancias de normalización..." (Fourquet, *et al,* 1978: 87). Estamos hablando claramente del manejo de los elementos urbanos orientados a la consecución de objetivos muy definidos por parte de grupos que detentan los poderes antes mencionados (manejo del Estado y posesión del Capital). Descubrimos a la ciudad como un subsistema de regulación al servicio de un sistema mayor (en este caso, un orden económico y político). Los objetivos de este subsistema de regulación serían los de controlar los flujos de la producción, inducir el consumo, ejercer control sobre la población y ordenar el territorio de acuerdo a los fines de los grupos que dominan las instancias de poder.

Dos especialidades que han ampliado el campo de la sistémica, desarrolladas para profundizar en problemas especiales, han sido la Cibernética y la Teoría de la Información. La Cibernética es esencialmente el estudio de los controles ejercidos a través de sistemas de información y según el creador del término, Norbert Wiener, control y comunicación van de la mano. Y lo que se trata de controlar, dentro de todo sistema, son las actividades y las relaciones para producir una acción determinada; sintetizando, "toda acción es interacción, y la interacción es siempre comunicación de información." (Ruyer 1992: 268) De allí que veamos a la ciudad como un sistema de información al servicio de ciertos propósitos, con una finalidad claramente determinada que tratará de controlar y encauzar las dinámicas internas de la ciudad para conseguir determinados resultados. Entendidas de este modo, las ciudades poseen todo tipo de infraestructuras al servicio del flujo de esta información, y pueden ser canales oficiales si están sancionados o regulados por las instancias de poder, o alternativos si surgen al margen o en franca oposición a los oficiales. Entre los canales oficiales están las infraestructuras de comunicaciones electrónicas y telefónicas (celulares, teléfonos, Internet, cable, etc), las estaciones de radio y televisión, las redes viales, toda la señalética de la infraestructura vial (letreros, semáforos, señales de tránsito, códigos de lí-

neas y colores en las calles), letreros en establecimientos, las estructuras que soportan el conjunto de los anuncios publicitarios (comerciales y propagandas), museos y galerías, cines, periódicos y revistas, el simbolismo arquitectónico en las edificaciones. Entre los canales alternativos o marginales, sin agotarlos todos, pueden contarse los senderos y caminos abiertos por la población de manera espontánea, las conexiones clandestinas a redes de líneas telefónicas, eléctricas y de cable, la prensa alternativa (por cualquier medio), los graffitis en todas sus modalidades estilísticas. Estos son canales de comunicación y de autoexpresión al margen de la oficialidad e, incluso, de la legalidad. Dentro del análisis que nos proponemos y en el marco teórico señalado, nos vamos a centrar en el estudio de sólo dos modalidades de información que se dan en la ciudad de economía capitalista (tomando como ejemplo, por supuesto, a la Ciudad de Panamá); por su ubicuidad y su influencia en la población, hemos seleccionado a la publicidad, y por su potencial creador, al graffiti; cada uno situado en la polaridad antes mencionada de oficialidad y marginalidad.

Ya hemos definido a la ciudad como un sistema dinámico, y como tal "tiende a buscar su estabilidad como un requisito necesario a su existencia..."(Rotundo 1985:33) Tomando en cuenta esto, la ciudad al servicio de una economía de mercado tenderá a promover la conservación del sistema dado a través de la red de vínculos que genera el consumo y la producción, orientándose a la repetición y multiplicación de ciclos de actividades que hayan probado ser beneficiosos para el mantenimiento del sistema (de la Reza 2001:113). Dentro de este esquema, la publicidad es esencial.

La publicidad ha sido objeto de pormenorizados estudios, y no vamos a duplicar esfuerzos en esta exposición. Solamente señalaremos algunas características que se hacen evidentes, por ejemplo, que por su omnipresencia posee un influjo cultural cotidiano; que precisamente debido a esto, configura los imaginarios y las expectativas de la población, crea nuevas necesidades y perpetúa valores asociados a la ideología dominante. En otras palabras, la publicidad es "el poder sobre hombres ejercido a través del dominio sobre el material estético y la sensibilidad subjetiva". (Haug 1993:57) La utilización de las superficies de la ciudad para portar mensajes publicitarios amplifica los efectos mencionados sobre la población urbana de manera abrumadora. La Ciudad de Panamá, como parte de ese conjunto de ciudades pertenecientes a países con economías capitalistas dependientes, resulta ser una construcción narrativa hecha a la medida de un sistema de mercado. Así resulta que, tanto la arquitectura como la urbe, se convierten en ámbitos artificiales que se valen de un sistema de signos, señales e iconos para

mostrar los itinerarios hacia la compraventa, la vitrina, y la adquisición del objeto suntuario. El gigantesco artefacto que es la ciudad ha sido moldeado de acuerdo a estas funciones dictadas por la dinámica económica dentro de la que se inserta, y la manifestación más visible lo constituye el uso extenso de parapetos en los edificios y estructuras portantes de anuncios publicitarios por toda la ciudad, que en realidad llevan a cabo una función parlante que sustituye a la del vendedor. [Fig. 1]

Fig. 1. Ubicuas presencias en el paisaje urbano.

Para nuestro análisis, hemos seleccionado a la Vía España por ser una de las principales avenidas de la red vial de la ciudad, paso obligado para muchas personas en su cotidiano viaje a sus centros de trabajo o estudio. Hemos contabilizado, de forma aproximada, la cantidad de superficie en metros cuadrados dedicada al anuncio comercial y a la propaganda política. Excluimos los letreros dedicados a anunciar los establecimientos comerciales que se sitúan a lo largo de la vía y que constituyen el 90% de superficie visible con propósitos comerciales. Iniciamos nuestro recorrido desde la intersección de la Vía España con la Vía Cincuentenario hasta la Plaza 5 de Mayo; se pudo computar 2,720 m2 de superficie (ambas vías) a lo largo de un recorrido de 8.5 km. Las infraestructuras urbanas dedicadas a la publicidad y anuncios como parte de los sistemas oficiales de información son consustanciales a los procesos homeostáticos puestos en marcha por el sistema para producir flujos de consumo, inducir preferencias y mantener el statu quo, es decir, son recursos que utiliza el sistema para luchar contra la entropía, entendiéndose ésta como la tendencia natural de los sistemas a pasar de un estado menos probable (orden) a uno más probable (desorden), dado que se

necesitan muchos recursos para mantener un estado considerado como ideal. La inversión de capital ejercida dentro del sistema para financiar las campañas publicitarias es evidentemente costosa, valiéndose por supuesto de una industria publicitaria altamente desarrollada (hay cerca de 150 agencias publicitarias en el país, todas con personal capacitado, ya sean creativos o personal administrativo.) En cuanto al graffiti, hay que señalar que en la ciudad se registran varios tipos de manifestaciones espontáneas que suelen admitirse bajo esta denominación. Tal es el caso de la escritura sobre paredes surgida al calor de las luchas gremiales o por la cercanía de elecciones políticas, las firmas y los mensajes estudiantiles como expresión adolescente, o las marcas territoriales de las bandas o pandillas. Pero hemos decidido centrarnos solamente en el llamado graffiti *hip-hop* por su mayor nivel de visibilidad y sus innegables cualidades estéticas.

El graffiti *hip-hop* surgió como una actividad ilegal. El gusto por pintar paredes a gran escala y masivamente se popularizó en los años '60 en los Estados Unidos en ciudades como Filadelfia, y en los entornos universitarios unidos a movimientos militantes de orden político, racial y ambiental; pero pronto, hacía la década del '70, obtendría en los barrios de Nueva York (Manhattan, Brooklyn y el Bronx) su identidad, su estética y una jerga características. De allí, a finales de los '70 y comienzos de los '80, se extendería hacía Europa y otras partes del mundo. La cultura *hip-hop* puede distinguirse por sus rasgos más característicos que son el *rap*, el *break-dance*, el *Dj'ing* y el graffiti, formas de expresión generalmente asociadas con la vida en los ghettos neoyorquinos de negros y latinos, pero que a través de los medios de difusión masivos (video, discografías, revistas) y de las influencias de movimientos migratorios, se ha convertido en un fenómeno cultural que ha trascendido las fronteras. De hecho, la manifestación visual por antonomasia de esta cultura urbana, el llamado graffiti *hip-hop* "constituye por sí mismo y en la consideración global de la producción pictórica susceptible de ser inscrita en esta definición, un fenómeno de orden artístico y expresivo de primer orden". (de Diego 1997: 2)

En Panamá, los grupos de *writers* (como se denominan a los creadores de graffiti) suelen estar vinculados con esta cultura urbana del *hip-hop* sin haber crecido en ella, seleccionándola de entre el inmenso repertorio de imágenes y modelos que se importan desde otras latitudes a través de los medios de comunicación y los anuncios publicitarios. La mayor parte de estos *writers* inician su actividad en la adolescencia, en momentos en que se plantean la construcción de su propia identidad (generalmente se inician en edades de entre 14 a 16 años) y, voluntariamente, seleccionan de entre el arsenal de propuestas provistas por los medios, aqué-

llas con las que se sienten mejor identificados. Y es que ellos no son ajenos al entorno en el que viven. Ya hablamos de la ubicuidad de la publicidad en los entornos urbanos, sin contar la poderosa presencia de la TV y otros medios; las industrias culturales ofrecen y ellos eligen, pero a su vez estos jóvenes se transforman en productores culturales. Existe un círculo de relaciones que resulta paradójico; una cultura inicialmente marginal se constituye en una veta atractiva para el mercado, luego sus rasgos esenciales se convierten en un producto periférico de la actividad publicitaria y comercial, y nuevamente vuelve a asumir su papel de manifestación marginal signada por la ilegalidad.

De entre el conjunto de imágenes asociadas a la cultura hip-hop, los entornos urbanos tienen un lugar preponderante. Es particularmente significativo que los *writers* inician en su adolescencia el descubrimiento de la ciudad que les seduce, les atrae y fascina. La relación que los *writers* tienen con la ciudad es sumamente interesante. Se autodefinen con orgullo como urbanos y este calificativo tiene una connotación sumamente positiva dentro de su cosmovisión; suele significar el perfecto dominio y conocimiento de su entorno. Son baquianos de la ciudad y dedican mucho tiempo a deambular y desplazarse por ella. Por eso, ellos reclaman para sí el derecho de intervenir y dejar su marca en la ciudad, en este caso una pieza, una obra de arte. Como comentaría alguno de ellos, "la ciudad es como un lienzo". Pero contrario a lo que ocurría en los barrios neoyorquinos, donde existen conflictos territoriales (*battles,* como les llaman) por el uso de superficies en lugares muy específicos generalmente circunscritos a ciertos barrios, los *writers* panameños suelen considerar que su nicho cultural es toda la ciudad y no establecen patrones de exclusividad sobre el espacio urbano, pues no compiten por él. Tal vez esto se deba a que el número de *writers* en la Ciudad de Panamá es muy reducido (apenas se pudo obtener 38 *tags* o alias de *writers* activos; probablemente no sobrepasen los 50 individuos). Aunque tienen la opción de congregarse en *crews* (grupos) para realizar un trabajo colectivo, estas agrupaciones nunca toman el carácter de bandas hostiles o con dinámicas agresivas hacía otros *crews*; por el contrario, establecen relaciones de camaradería y solidaridad. Lo que sí reclaman es el respeto hacía sus *piezas*, es decir, que otro *writer* no pinte, borronee o escriba sobre una *pieza* ya acabada.

La mayor parte de los *writers* tienen edades que fluctúan entre los 17 y los 25 años (el caso de los writers contactados PERSEPEL, CAS, SNAKE, ORGEN Y SOLEX), con algunas figuras de mayor edad que tienen un aura de prestigio, bien por pertenecer al grupo de los pioneros, es decir, los que se atrevieron a realizar graffitis por vez primera en la ciudad (NEL o LINER) o porque provienen del

foco original de irradiación de esta cultura (RAEP); estos últimos *writers* han superado ampliamente los 25 años y pueden hasta tener más de 30 años de edad. Casi todos los *writers* panameños pertenecen a un estrato socioeconómico medio, con entornos familiares relativamente estables, acceso a educación (privada o pública), y distintos grados de apoyo en su actividad de *writers* por parte de sus progenitores; apoyo que puede incluir un ambiente permisivo, el uso consentido de superficies del hogar para pintar *piezas*, y soporte económico, generalmente indirecto. La mayoría de los *writers* se embarcan en carreras donde los aspectos visuales y creativos tienen gran importancia. Muchos de ellos estudian o planean estudiar Diseño Gráfico, otros han tomado cursos de arte y fotografía. Por tanto, son sumamente conscientes de la impronta artística de sus acciones y asumen una actitud pedagógica para con el resto de la población. Frases como "esto es arte" o "somos los héroes de la ciudad" suelen acompañar sus *piezas*. Curiosamente, todas estas características hacen de los *writers* un grupo atractivo para los *cazatalentos* de las agencias publicitarias; y de hecho, muchos *writers* aspiran a trabajar en estas agencias.

Generalmente, los *writers* están conscientes de pertenecer a una cultura internacional, y mantienen relaciones con escritores de otras nacionalidades. Algunos han viajado con el propósito de conocer a otros *writers* en ciudades que son foco de expansión de esta modalidad artística (Barcelona), otros mantienen nexos con *writers* extranjeros por correo electrónico, y escritores foráneos han creado piezas en Panamá. Evidentemente, Internet resulta fundamental para el contacto entre *writers* y la expansión de su cultura. Otros avances tecnológicos también han sido utilizados para preservar sus obras; conscientes del carácter efímero de su producción, los *writers* se dedican a guardar en formato digital las fotografías de sus piezas, y también mantienen lo que se conoce como *blackbook*, un compendio de bosquejos iniciales para armar sus piezas y algunos registros de su obra terminada.

Evidentemente amparados por un ambiente familiar protector, con valores tradicionales (el trabajo y los estudios son importantes), la relación de estos autores de graffiti con la ilegalidad no es muy profunda. Casi todos se han iniciado en la calle, marcando su *tag* o haciendo *bombing*, y casi todos han padecido incidentes con la policía (detenciones y agresiones, generalmente innecesarias por parte de los agentes); no obstante, si los comparamos con *writers* de otras ciudades (N.Y. o México D.F.), estos jóvenes son sumamente respetuosos de la propiedad privada. Los más agresivos, pueden imprimir su sello en camiones, cajas de transformadores y las puertas de aluminio de algunos establecimientos comerciales, pero

la mayor parte del tiempo utilizan como soportes para sus piezas muros o paredes en áreas abandonadas, inmuebles derruidos o lotes baldíos, por lo regular, zonas de baja visibilidad. Es por eso que en el cómputo, que se realizó a lo largo de la Vía España, se encontró que los graffitis inscritos en superficies visibles a los transeúntes no sobrepasaba los 150 m2; es más, la mayor parte de las piezas localizadas a lo largo de esta avenida estaban en lugares de difícil acceso y escasa visibilidad (como el lote localizado en la intersección de Vía España y Vía Brasil, bautizado por los *writers* como el *Spot*) [Fig. 2] llegando a sumar más de 800 m2 de superficie intervenida pero oculta. Deseosos de poder abarcar más espacios en la ciudad, varios *writers* han optado por la producción legal de piezas, ya sea en casas de familiares y amigos, o participando del circuito artístico oficial como galerías y museos (el caso de SUMO y CISCO). Otros están interesados más interesados en realizar sus actuaciones en el espacio urbano, en paridad con la producción de imágenes producidas por el mercado, y planean constituir un grupo organizado para obtener de la Alcaldía de la ciudad, lugares apropiados para presentar su obra en un auténtico escenario urbano (PERSEPEL es uno de los líderes de esta prometedora iniciativa).

Obviamente, el espacio dedicado a los anuncios comerciales en la urbe pone en evidencia las conexiones internas del sistema, en donde existe una relación asimétrica del poder de emisión de mensajes por parte de un sector de la población, sobre otro sector (la mayoría) que se constituye únicamente en receptor, con escasas posibilidades de hacerse oír, y de incidir en la dinámica urbana y en su transformación. Pero, como hemos visto, el dominio y control sobre el sistema que despliega un grupo, en un intento por preservar una dinámica esencialmente ventajosa para ellos, es ejercido en medio de todo tipo de oposiciones, conscientes o no. El pequeño grupo de *writers* panameños, por su nivel de identidad grupal y su potencial creativo, es un elemento capaz de iniciar un proceso de cambio y transformación dentro del sistema de información de la ciudad, alterando sus rasgos dinámicos y la estructura de sus relaciones, constituyéndose así en un auténtico elemento morfogénico (Bucley 1973: 94-105) dentro del sistema de información que es la ciudad.

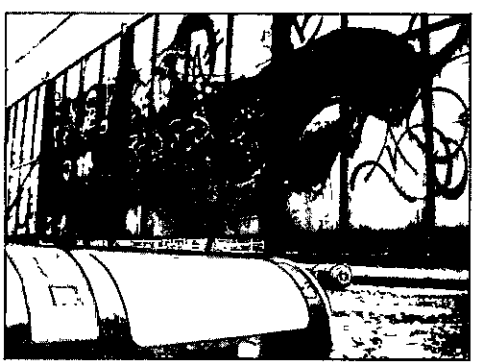


Fig. 2. El Spot, espacio localizado en la intersección de Vía España con Vía Brasil.

BIBLIOGRAFÍA

BENÉVOLO, Leonardo. 1985, **La ciudad y el arquitecto,** Ediciones Paidós, Barcelona.

BUCLEY, Walter. 1973, **La sociología y la teoría moderna de los sistemas,** Amorrortu Editores, Buenos Aires.

DE DIEGO, Jesús. 1997, La estética del graffiti en la sociodinámica del espacio urbano, Departamento de Historia de Arte, Universidad de Zaragoza, España. http://www.graffiti.org/faq/diego.html

FOURQUET, François y Murard, Lion. 1978, **Los equipamientos del poder,** Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona.

JOHANSEN BERTOGLIO, Oscar. 1995, **Introducción a la teoría general de los sistemas,** Editorial Limusa, S.A. , Grupo Noriega Editores, México.

HAUG, Wolfgang Fritz 1993, **Publicidad y consumo, crítica de la estética de mercancías,** Fondo de Cultura Económica, México.

DE LA REZA, Germán A. 2001, **Teoría de sistemas, reconstrucción de un paradigma,** Universidad Autónoma Metropolitana, México.

ROTUNDO, Emiro. 1985, **Introducción a la teoría general de los sistemas,** Universidad Central de Venezuela, Facultad de ciencias económicas y sociales, División de Publicaciones, Caracas.

RUYER, Raymond. 1992, **La cibernética y el origen de la información,** Fondo de Cultura Económica, S.A., México.

WIENER, Norbert. 1981, **Cibernética y sociedad,** Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México.

Societas, Rev. Soc. Humanist., Panamá, 2007, Vol. 9, N° 1, 71-81

FAMILIA Y GUERRILLA: ¿LA COMBINACIÓN IMPOSIBLE?

Ana Rosen

Maestría en Estudios Latinoamericanos, UNAM,
México, D. F., México
Correo electrónico: anarosen@yahoo.com

"Descubrir que el orden no era natural es el descubrimiento del orden como tal"
Baummann

Olga hoy tiene cerca de 30 años, si hace cuentas, vivió menos de dos con su mamá. Pocos meses después de que ella nació, su mamá se fue a la montaña, se unió a la guerrilla guatemalteca. Para ella, nunca dejó de ser su mamá.

Sara es una mujer de más de 50 años, hace 30 se unió a la Liga 23 de septiembre, en México, el cuadro en el que militaba se desintegró, poco tiempo después se volvería a conformar y la convocaron de nuevo, ella, ya embarazada, dejó su casa, su familia y lugar de residencia para unirse al grupo guerrillero. Al año siguiente llevaba a su hija con la familia de origen para regresar a la clandestinidad. Sara tiene una hija, su hija tiene otra madre.

Azul define su relación con su papá con una frase emblemática: "...Para mí mi papá es como una figura...es un referente, es un amor que no logro entender". En los 80´s, cuando la contrainsurgencia en El Salvador se hace más fuerte, empiezan a perseguir a su papá lo que hace que, primero él y luego toda la familia, se exilien. Este exilio es lo que, desde la perspectiva de Azul, rompe la dinámica familiar: en El Salvador el miedo, el silencio y el secreto la mantuvieron unida. Alejandra es madre de dos hijas que tuvo durante la época en que colaboraba con una de las guerrillas guatemaltecas. Cuenta que, desde antes de parir a la primera de las hijas, había decidido quedarse con ella, no acatar las normas (nunca escritas pero bien sabidas) de mantener a los hijos lejos de los guerrilleros. Ella estaba segura que en ningún lado correrían tanto peligro como lejos de ella, su mamá.

Historias, relatos de vida que aportan los datos que no se encuentran que yo no encontré al menos) en ningún libro. Considero que en una mesa como ésta, llamada "Cotidianeidad, memoria y testimonio" no hace falta explicar las bondades del testimonio cómo método de investigación, o los aportes de los relatos de vida... creo que la labor de "convencer a los convencidos" es bastante inútil y, sobre todo, aburrida.

Me gustaría centrar esta exposición en la descripción de la forma en que decidí empezar a trabajar desde la historia oral, explicar el modelo generador que construí para comprender cómo se desenvolvieron algunas relaciones familiares en época de guerrilla.

Siguiendo la propuesta de la doctora García Salord, utilicé a Bertaux para el análisis de los relatos de vida junto al modelo generador propuesto por Bourdieu, como las principales referencias epistemo - metodológicas.

En el proyecto inicial de este trabajo, la idea era hacer una serie de entrevistas en México, tanto a padres como a hijos que estuvieron involucrados en las guerrillas de Guatemala, El Salvador y México para después hacer otra serie de entrevistas en esos países. El proyecto fue modificado al terminar la maestría, quedarme sin beca, conseguir un trabajo de tiempo completo, por lo que me dediqué a buscar personas que hubieran vivido la guerrilla en dichos países, tanto padres como hijos, que residieran actualmente en México.

Entrevisté a cuatro personas, cuatro mujeres: dos madres y dos hijas, (que no tienen relación entre ellas). Esta selección, que puede parecer a primera vista un enfoque de género, no es más que un producto de la casualidad: hice una entrevista a un hombre, un papá guerrillero, pero no pude volver a entrevistarlo. En vista de ello, y por cuestiones de tiempos decidí centrarme en las entrevistas realizadas.

La primera entrevista la hice en marzo de 2004, y, un año después, en marzo de 2005, realicé la última. Si bien las guías de entrevista utilizadas fueron similares, entre la primera y la última entrevista hubo un cambio muy importante en mi perspectiva, en parte, gracias al trabajo de (psico) análisis que me permitió diferenciar las preguntas de entrevista de mis preguntas, y en mayor medida al trabajo de análisis de las primeras entrevistas realizado en el seminario de investigación que dirigía la Dra. García Salord.

Las entrevistadas fueron:

Sara, nacida en un estado del norte de México, lugar en el que vivió hasta los 22 años; a los 23 años ingresa a la Liga 23 de septiembre, estando embarazada de la que sería su primera hija. Se aleja de la Liga a los 27 años.

Alejandra tiene menos de 50, mexicana, ingresó a una de las organizaciones guerrilleras de Guatemala cuando tenía 27 o 28 años. Se empareja con uno de los compañeros de la organización con quién tiene una hija a sus 30 y otra a los 37 años. Deja su actividad en la organización a los 40.

Olga tiene menos de 30 años, nació en el DF pero vive la primera parte de su infancia en uno de los estados del sureste de México, su madre colabora con una de las organizaciones guerrilleras guatemaltecas "desde siempre"...por lo menos desde cuando ella tenía 6 años. Cuando ella tenía 17, su mamá deja su actividad en la organización guatemalteca.

Azul, de más de 35, es salvadoreña. Su papá pertenece a una de las organizaciones guerrilleras desde antes que ella naciera y, si bien la organización ya no es guerrillera y se convirtió en partido político, su padre sigue ahí.

Bertaux propone una forma de analizar los relatos de vida que ayuda a comprender el funcionamiento de las dinámicas internas de los objetos sociales. De las cuatro posibles utilidades que plantea para los relatos de vida, la que me interesa es la de buscar trayectorias sociales: la articulación de mecanismos en los procesos de conformación de cada camino: no se trata de explicar una vida sino de reconstruir la lógica de las prácticas en las relaciones sociales (García Salord; 2001). En este punto es donde aparece con cierta nitidez el rol de la investigadora: estudiar la lógica de las prácticas es ver cuáles son las formas en que se desarrollan desde dentro; esto no está "evidente" en el texto sino que hay que reconstruir esa lógica. Esta reconstrucción lleva, sobre todo, tiempo. Es la búsqueda del sentido práctico lo que demanda tanto trabajo: no se trata de encontrar la lógica desde fuera, desde el exterior sino que el investigador, a partir del análisis de los relatos y de la elaboración del modelo generador, puede percibir una lógica inherente a esas prácticas. Ésta sigue la lógica de un interés, pero no estamos hablando de un interés racional, de una estrategia guiada por los fines que persigue, sino de una estrategia implementada por los agentes sociales que defienden los intereses de la posición ocupada. A diferencia de la psicología, no se trata de interpretar las acciones del sujeto buscando causas inconscientes, sino que se trata de

reconocer en la lógica de las prácticas lo que el agente no ve y hacerlo visible. . Las prácticas no son racionales, hay una economía de las prácticas que es la razón inmanente a las mismas, ajustadas al futuro, sin ser producto de un proyecto o un plan.

La propuesta es, fundamentalmente, construir el modelo de interpretación y análisis de los datos construidos, un modelo que busca dar cuenta de la serie de relaciones de la lógica interna de las prácticas:

Una vez realizadas las primeras entrevistas, me encontré con una serie de acontecimientos, desordenados, desestructurados, que no me aportaban datos posibles de analizar: los relatos de las prácticas, sin algún tipo de orden, no generan información de por sí, es por ello que hay que construir el dato. Mediante este modelo, construido por el investigador, se busca organizar el relato, poniéndole algo a la naturaleza de las prácticas que es ajeno a ellas mismas, rompiendo la lógica de las prácticas en busca de los principios generadores de las mismas: el sujeto, (el entrevistado) a la hora de actuar, pone en juego, sin prepararlo de esta manera, diversos tipos de capital y de interés, dentro de un campo específico, según la posición que ocupe en este campo. A partir de esto, el investigador debe encontrar el sentido de las prácticas, es decir, la lógica puesta en marcha por los agentes sociales que son productores de su práctica en un tiempo y un espacio determinado. (Gutiérrez, 1997) Tales prácticas encierran relaciones que están ocultas para sus mismos practicantes, pero, que, mediante al análisis de las mismas y el contexto, el investigador podrá "revelar" - revelar en el sentido de cómo se revela un rollo de fotos: se hace visible algo que no lo estaba- .

Para comprender cuál es la lógica de las prácticas hace falta generar un modelo lógico que explique coherente y económicamente los hechos observados, quitándoles, en ese momento, algo de lo incierto, de lo vago, que las constituía cuando fueron puestas en práctica. Las prácticas, dice Bourdieu, no son ni incoherentes por entero ni coherentes por completo, "no podemos confundir las cosas de la lógica con la lógica de las cosas" (Bourdieu, 1991) Cuando los sujetos actúan no pueden ver la sucesión de prácticas ni las formas diferentes que tienen de realizarlas, ésa es una tarea del investigador: inventar un modelo que permita entenderlas respetando su propia lógica.

Insisto, no se trata de decir si estuvo bien o mal hacer tal o cual cosa, sino de poder representar, mediante alguna forma de sistematización (y ahí se pone en juego el ingenio y creatividad del investigador) que permita entender las prácti-

cas en su especificidad, buscando aquello que las generó, y reintroduciendo elementos que hacen la cotidianeidad como las incertidumbres, las contradicciones, etc. Siguiendo a Bourdieu, (Bourdieu, 1973) un hecho científico se construye, se conquista y se comprueba -es decir que no se reduce a la mera comprobación-.

En este modelo el análisis de los datos se realiza desde el momento de las entrevistas, desde las primeras transcripciones tratando de construir progresivamente una representación del objeto sociológico.

Una vez transcritas las primeras entrevistas, empecé a pensar cuál sería el modelo generador de mi trabajo. El primer paso fue articular el tiempo cronológico (el de la vida de las entrevistadas) al tiempo histórico (la fecha en que sucedieron los acontecimientos relatados) en un cuadro muy sencillo:

ESQUEMA 1

Año histórico	Año biográfico / lugar	Qué pasó

Una vez volcada toda la información de las entrevistas, el relato adquirió una estructura diacrónica que permitió verlo de una manera organizada y a la vez, restituirle la temporalidad. Para completar estos datos hizo falta que lo leído acerca de la historia de la guerrilla en los países trabajados se convirtiera en otro cuadro como éste: (ESQUEMA 2)

ESQUEMA 2

FECHA	PAÍS	NOMBRE	CARACTERÍSTICAS	CONTEXTO	FUENTE

Con el fin de complejizar el análisis de estas prácticas y buscar las tramas de significado para encontrar los ejes de análisis, armé otro cuadro, para cada relato, a partir del anterior: (ESQUEMA 3)

ESQUEMA 3

Año histórico	
Año biográfico / lugar	
TRAMAS	
Familiar (generaciones anteriores)	
Familiar(hermanos)	
Familiar (solo con su/s hija/s)	
Militancia	
Social	
Educativa	
Emotiva	
ORGANIZACIÓN	

Se trata de entender la teoría como gramáticas generadoras de esquemas, un "sistema de relaciones que obligan a un procedimiento de verificación que tiene que ser sistemático en sí mismo". (Bourdieu, 1973: 81) Así, el modelo es un sistema de relaciones tomadas de forma abstracta, y simplificadas, de forma tal que permita generar una explicación, no una reinvención de lo acontecido. Se trata de describir (y descubrir) el condicionamiento social de las prácticas. En este sentido, es importante rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción.

En el trabajo que nos ocupa el objeto de análisis lo conforma la manera que cada familia tiene de generar un espacio, dentro de una cotidianeidad particular (móvil, violenta, llena de secretos) en el que es posible hablar de un tipo de vida familiar, de una relación entre sus miembros. Se trata de ampliar la visión: no es un "nuevo sistema de relaciones" sino más bien una manera diferente de ver las mismas relaciones; las relaciones más aparentes son aquellas que "simplifican" la visión sobre la vida familiar al plantear que si no es de cierta manera, si no hay convivencia, conveniencia o una cantidad tal de supuestos a confirmar, no es familia. Contrapuesto a éstas, el modelo generador permite ver la complejidad de la vida familiar, mostrando que dependen de una serie de factores, mismos que hace falta analizar y relacionar en cada caso.

Considerar la construcción social de la realidad desde la perspectiva de Bourdieu, implica plantear que, dentro de la construcción social de la realidad, existen condicionamientos sociales que afectan al proceso de investigación, tomando como

punto especial de la mirada, al propio investigador y sus relaciones, se trata de "objetivar al sujeto objetivante": ubicar al investigador en una posición determinada y analizar las relaciones que mantiene, por un lado, con la realidad que analiza y con los agentes cuyas prácticas investiga y, por el otro, las que a la vez lo unen y lo enfrentan con sus pares y las instituciones comprometidas en el juego científico. (Gutiérrez, 1997).

Una vez realizados todos los cuadros antes mencionados, al volcar toda la información encontrada - y la que seguía encontrando-, relacionando lo leído en cuanto a historia de la guerrilla, las formas de trabajar las entrevistas y los relatos etnográficos obtenidos a partir de la información de las entrevistas, entré en crisis: ¿qué iba a hacer con todo eso? ¿Cómo lo iba a organizar? Me centré, entonces, en sentarme a pensar las preguntas de investigación.

Cuando me avisaron que estaba aceptada en el XXXI Simposio de historia y antropología de Sonora no me quedó otra alternativa que sentarme a escribir. Fue en ese momento cuando se condensaron todas las experiencias que acabo de narrar, y logré estructurar las tres preguntas que mostraban los ejes del análisis:

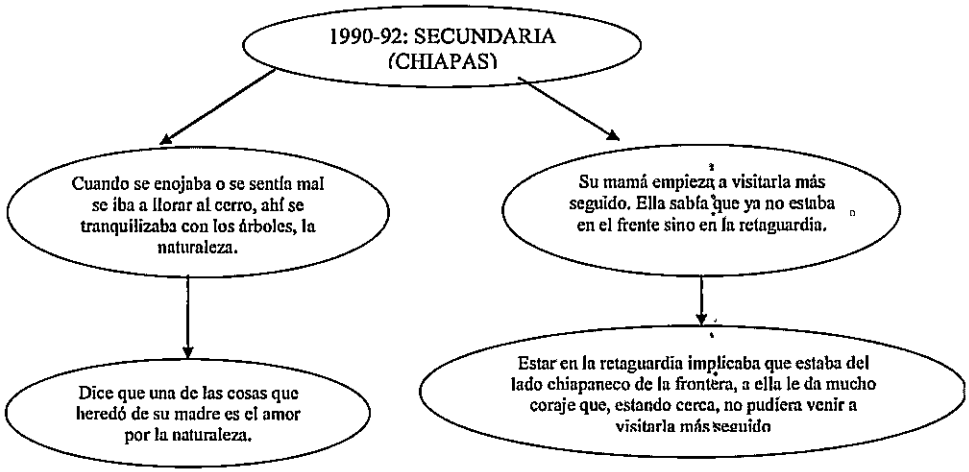
1.-¿Qué es lo que hace familia una familia?
2.-¿Cuál era la "idea de familia" manejada, fomentada y /o permitida por las organizaciones?
3.-¿Cómo se combinan la vida familiar con la militancia guerrillera?

Tal vez, pueda parecer obvio, o demasiado simple, pero para mí poder formular los ejes fue no sólo un alivio sino el motor que potenciaría la escritura de los hallazgos de todo el resto del proceso de investigación.

Empecé, entonces, a buscar las respuestas a estas preguntas en todas las sistematizaciones realizadas hasta ese momento, el primer intento fue en forma de un texto, pero esta forma no me permitía plasmar de manera clara los diferentes niveles del texto: lo que decían las entrevistadas y lo que leía yo en lo que ellas decían, mi análisis de sus prácticas.

Buscando diferentes formas de representación se me ocurrió utilizar algo de lo que yo enseño, entonces, diseñé una serie de redes conceptuales en las que pudiera verse gráfica y textualmente esta diferencia: lo que está encerrado en elipses grises es lo que dicen las entrevistadas en su relato, lo que está en blanco es lo que yo puedo leer a partir del análisis. (ESQUEMA 4).

ESQUEMA 4



De esta manera, armé las redes conceptuales de cada una a partir de hitos que fui marcando, a partir de la importancia que ellas le daban a eso en su vida o a partir de la marca que había dejado en las prácticas posteriores.

Si bien podría haber convertido estas redes conceptuales nuevamente en un texto, se hubiera perdido buena parte de su riqueza, que, según sostengo, es doble: por un lado la posibilidad de diferenciar gráficamente las dos voces que componen el texto: la mía, la de la investigadora y las suyas, las de las protagonistas. Pero por otro, las redes conceptuales presentadas de esta manera permiten ver con claridad la elaboración de este modelo generador en su dinámica propia, la que permite ir construyendo el conocimiento a lo largo de toda la investigación.

La búsqueda del núcleo común, en mi trabajo, no implica una comparación entre las características de la guerrilla de uno u otro país, así como tampoco comparar entre las familias de las entrevistadas, sino que dicha búsqueda tiene que ver con buscar cuáles son los elementos constitutivos de cada historia y cuáles son los elementos en común.

El núcleo común en este trabajo lo encontré en la "ilusión bien fundada": todas las familias juegan con la idea de familia normal y es a partir de ésta como hacen la descripción de su familia: "ya no éramos una familia normal" dice Azul, al

referirse la momento del exilio, cuando la familia estaba dispersa, "cada cual en sus cosas" y ya no respondía a esa idea de familia tipo a la que, según su relato, se habían acercado mucho más en la época anterior al exilio.

Es esta idea de familia tipo la que nos hace pensar a la familia como algo que no se puede combinar con la guerrilla de "manera favorable" para ambas, se me ocurren varias razones posibles:

- porque ambas son actividades "de tiempo completo", por lo que no se puede, dentro de esta fantasía, dedicarse a una y a la otra.

- la razón esgrimida por las organizaciones de la protección de los hijos: al alejarlos de sus padres, los alejan del peligro.

- los métodos utilizados por la contrainsurgencia no tenían límites: si los guerrilleros tenían hijos, era probable que la contrainsurgencia los buscara para chantajear y conseguir información de éstos (de aquí también la decisión de las organizaciones guerrilleras de que se mantuviera a los hijos lejos).

- también hay un componente "moralista": ¿cómo puede alguien que está en riesgo tener hijos? ¿por qué anteponer el deseo personal de tener hijos, formar una familia a la seguridad de ésta? Aquí hay varias lecturas posibles: primero, que el deseo de tener hijos, formar una familia, no es un deseo individual, corresponde a un "mandato" social, incluso en muchos de los movimientos armados de la época existió la consigna de tener hijos, de crear una generación que pudiera continuar con el legado revolucionario.

Sin embargo esta "ilusión bien fundada" de familia actúa como modelo a seguir, como parte del imaginario, incluso como punto de comparación con la realidad, lo que de ninguna manera hace esta ilusión es regir la vida familiar. Mi trabajo de tesis muestra cuatro formas posibles de combinar la familia con la guerrilla, cada una de las cuales rompió con los supuestos que yo tenía y las conclusiones lacrimógenas que pensaba obtener.

Tal vez, al decir que hay muchas formas de conformar una familia, parezca que en realidad no estoy diciendo "nada nuevo". Por un lado es cierto y tiene que ver con que el propósito de esta investigación no era - ni es, ni será- descubrir la forma adecuada de familia. Uno de los propósitos tiene que ver con seguir rompiendo esta idea de la familia tipo, algo que sin duda no es nuevo, pero sí es necesario: si

no hiciera falta insistir en el cuestionamiento de este supuesto como algo que sigue teniendo fuerza en el imaginario colectivo, no hablaríamos de "familias normales" por ejemplo, ni siquiera de familias disfuncionales, porque la construcción social de la familia trae aparejada un nivel de eso que se suele llamar disfuncionalidad como parte de lo habitual, lo normal en las familias es que haya conflictos, desencuentros, dudas, tanto como encuentros, risas, cariño, etc. Así, este trabajo pretende continuar el cuestionamiento de esta ficción bien fundada, tomando como ejemplo la fusión, que para algunos suena imposible, de familia y guerrilla.

De esta manera, logro uno de los objetivos de mi trabajo: mostrar, a partir del testimonio de las entrevistadas, otra arista de la guerrilla como movimiento social. En mi caso, el modelo generador me permitió romper con la idea "lacrimógena" de las familias en época de guerrilla. No voy a negar lo difícil, lo fuerte de las situaciones que me fueron narradas, de hecho, bien podría basar mi trabajo en transcribir párrafos completos, hilarlos unos con otros y generar un impacto considerable en el público. Pero, dado que no estoy de acuerdo con el uso del testimonio para generar conmoción sino en el uso del testimonio para generar otra versión de la historia, preferí este camino, más largo, y más trabajoso, sin duda, pero que me permitió ver, además del dolor, todos los demás componentes que hacen a la vida familiar, me permitió comprender que hay múltiples formas de lo posible y que permitirse ver estas formas diferentes, rompiendo con los prejuicios, sobre todo con los propios, generará versiones muy enriquecidas de la historia: enriquecidas por las contradicciones, los sinsabores, las alegrías, las fantasías y todo lo demás, que componen las prácticas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

BAUMANN, Zigmunt (1996). "Modernidad y ambivalencia" EN: **Las consecuencias perversas de la modernidad.** Barcelona. Anthrophos.

BERTAUX, Daniel (1993). **La historia oral: métodos y experiencias.** Madrid. Debate.

BERTAUX, Daniel. (1989). "Los relatos de vida en el análisis social 1" EN: **Historia y fuente oral** N° 1. (s/r)

BERTAUX, Daniel. (1994). "Metodologías, métodos, técnicas. Genealogías sociales comentadas. Una propuesta metodológica" EN: **Estudios sobre culturas contemporáneas.** Volumen VI. # 16-17. Pags 333-347, Universidad de Colima.

BOURDIEU, Pierre. (1975). **El oficio del sociólogo.** México. Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre (1991). **El sentido práctico.** Madrid. Taurus.

BOURDIEU, Pierre (1997). **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.** Barcelona. Anagrama.

BOURDIEU, Pierre. (1992). "Comprender" En **La miseria del mundo.** págs 527-545.México, FCE.

GARCÍA SALORD, Susana (1991). "Del dato a la teoría, por los estudios de caso" EN: **El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas.** México, CISE- UNAM.

GARCÍA SALORD, Susana.(2001). La propuesta de Daniel Bertaux. Los relatos de vida en una perspectiva etnosociológica. IIMAS/UNAM. Mimeógrafo.

GUTIÉRREZ, Alicia.(1997). **Pierre Bourdieu, Las prácticas sociales.** Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

Societas, Rev. Soc. Humanist., Panamá, 2007, Vol. 9, N° 1, 83-96

EL TRABAJO CON FUENTES ORALES EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN

Laura Benadiba[1]

[1]Programa de Historia Oral, Sección Etnohistoria,
del Instituto de Ciencias Antropológicas,
Facultad de Filosofía y Letras,
(Universidad de Buenos Aires). República Argentina.
Correo electrónico: lbenadiba@yahoo.com.ar

RESUMEN:

La presente ponencia se propone analizar los aportes que puede brindar la historia oral a partir de los primeros años de la educación. La creación y utilización de fuentes orales en el aula se presenta como una herramienta metodológica válida para superar las dificultades que se presentan como propias de la enseñanza de los conceptos históricos y sociales a niños pequeños. A través de la descripción de dos experiencias áulicas concretas se pretende demostrar el grado de utilidad que puede llegar a brindarle a los docentes el trabajo con fuentes orales en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Palabras Claves: Historia Oral; Educación Inicial; Fuentes orales en aula.

«Las aportaciones que las fuentes orales pueden suministrar a la enseñanza- aprendizaje de la historia no son automáticas, no se desprenden de su mera introducción al aula,
sino dependen de los planteamientos teóricos y metodológicos en los que se articula su instrumentación. Lo mismo que ocurre con otros recursos didácticos»
Borras Llop, José María, 1989.

A lo largo de la década del 90 pudo observarse un paulatino aumento del diseño de proyectos de trabajo escolar que se basan en la creación y/o utilización de fuentes orales. Este aumento guarda relación con la difusión de la historia oral en la Argentina y con ciertas transformaciones que paulatinamente se han ido produciendo en las prácticas docentes respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia.

En la práctica docente y los trabajos publicados sobre el tema, se observa una particularidad: la amplia mayoría de las experiencias y propuestas refieren a la creación y utilización de fuentes orales en el marco de la escuela secundaria / polimodal y del segundo y tercer ciclo de la enseñanza elemental (primaria / Educación General Básica).

Llamativamente, quedan fuera de la reflexión sobre las posibilidades que brinda la «historia oral escolar» -por motivos que pretendemos analizar en este trabajo- quienes han venido trabajando con testimonios orales en el aula desde muchísimo tiempo antes que el concepto «historia oral» comenzara a difundirse en nuestro país: los docentes y alumnos del primer ciclo de la escuela primaria y el nivel inicial (preescolar).

Para explicar esta realidad debemos analizar, aunque sea brevemente, dos cuestiones: las dificultades propias del proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en niños pequeños; y la forma en que –muchas veces- se utilizan los testimonios orales en dicho proceso dentro del contexto curricular.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CONCEPTOS HISTÓRICOS Y SOCIALES

Los conceptos históricos y sociales presentan características (Carretero, 1994) que sin duda explican algunas de las dificultades que los alumnos –en especial los más pequeños- tienen para su comprensión y los docentes para el diseño de estrategias didácticas acordes a las capacidades y posibilidades de los niños.
Entre las características más significativas, podemos señalar:

- El elevado nivel de abstracción, que imposibilita la formación y apropiación de un conocimiento significativo para los niños;
- Su grado de complejidad, ya que exigen la comprensión de otros conceptos;
- y el nivel de relatividad propio de estos conceptos, implica que su aplicación correcta o incorrecta dependa de cómo se cuente la historia, es decir de la postura que se tome frente al relato de los acontecimientos.

Por otra parte, para que los niños puedan manejar los conceptos esenciales para la reflexión histórica (cronología, cambio y continuidad, causa y efecto) deben haber desarrollado previamente la comprensión del tiempo personal y del tiempo físico y la capacidad de utilizar instrumentos de medida, lo que no ocurre antes de los 9/ 11 años (Plucrose, 1993).

LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL NIVEL INICIAL

La *«educación inicial»* es aquella que reconoce las necesidades educativas del niño de cero a seis años siendo su característica fundamental la participación como práctica y objetivo, y se divide en varias etapas:

1) de 45 días a dos años;
2) dos y tres años;
3) y cuatro y cinco años.

Si bien cada una de estas etapas tiene sus propias características en términos educativos, es necesario considerarlas dentro de un mismo proceso pedagógico, ya que los avances que se producen, en cada una de ellas, servirán de base para los posteriores aprendizajes.

En la etapa de 4 y 5 años, los niños son cuestionadores, curiosos e inquietos. En este periodo el juego adquiere un rol fundamental para la interacción con sus pares e incluso con los adultos. En el juego ya más organizado, los niños son capaces de mantener sus roles y tienen conciencia de sus responsabilidades.

Los niños, en esta etapa, conocen más de lo que pueden decir, construyen sus interpretaciones acerca del mundo, de los fenómenos que acontecen a su alrededor y de las informaciones que reciben a través de diferentes estímulos. Los conceptos, que se van formando, se apoyan en sus entornos sociales. La realidad extraescolar- la familia, los medios de comunicación social, el grupo de pares, la comunidad, provee a los niños de una serie de conocimientos y actitudes que ellos incorporan mucho antes de llegar a la escuela.

Los objetos sociales y culturales tienen en esta etapa sentido y significación. Al trabajar con ellos, en el contexto escolar, se manifiestan las representaciones que el docente tiene acerca de la sociedad y de los procesos sociales.

El nivel inicial es la primera instancia organizada que debe fortalecer la construcción del conocimiento social de los niños. Esta formación social es el primer eslabón de un aprendizaje democrático que ocupa toda la vida de un sujeto (Alderoqui, 1995).

LAS FUENTES ORALES EN LA ESCUELA

El uso –frecuentemente acrítico por parte de los docentes- del testimonio de personas mayores que narran a los alumnos su experiencia de vida o recuerdan ciertos hechos de los que fueron contemporáneos, despierta un fuerte interés en los chicos pero no siempre redunda en un aprendizaje rico y significativo (González, Tallarico, Svarzman, 1996).

Entendemos que esto se origina, fundamentalmente, en tres situaciones:

a).-La falta de una sólida formación conceptual y metodológica de los docentes acerca de la Historia Oral.
b).-La existencia de un contexto institucional que no es coherente y consecuente con las potencialidades educativas de las fuentes orales.
c).-La práctica de utilizar las fuentes históricas –no sólo las orales- como refuerzo de la información o como introducción motivadora a un tema, y no como una herramienta para que los alumnos se vayan apropiando de los procedimientos propios del trabajo histórico (Riekenberg, 1993).

Como consecuencia de aquello:

1.-las propuestas de trabajo suelen finalizar en el testimonio mismo, sin considerar claramente qué contenidos conceptuales o procedimentales se intenta enseñar.
2.-las fuentes orales son utilizadas –fundamentalmente- como fuente de información sobre hechos del pasado, siendo que aportan más y mejor información sobre el significado de los acontecimientos que sobre los acontecimientos mismos (Portelli, 1991).
3.-el uso de testimonios orales se concentra en los primeros años de la escuela elemental –cuando los contenidos curriculares refieren al conocimiento del ámbito familiar y barrial, «cercanos» al niño- y es abandonado cuando el currículo plantea el estudio de temas «verdaderamente» históricos, en los que se recurre al material bibliográfico.

Pese a todo lo expuesto, creemos no sólo que las fuentes orales pueden ser creadas y utilizadas en los primeros años del sistema escolar, sino que –desarrolladas en el marco de un proyecto coherente y consistente- pueden ser un aporte insustituible en el proceso de formación de los alumnos.

> *"Las entrevistas (de Historia Oral) no sólo aportan un significado cognitivo a los alumnos sino también un significado afectivo, que se debe valorar de manera especial. No sólo los componentes lógicos y racionales proporcionan un estímulo a las destrezas del pensamiento sino que las respuestas afectivas de los alumnos tienen una gran incidencia en la significatividad de sus aprendizajes." (Benadiba-Plotinsky, 2005).*

Por eso proponemos, a modo de ejemplo, dos propuestas de trabajo pensadas –y desarrolladas- para ser realizadas por alumnos pequeños.

DOS EXPERIENCIAS DE TRABAJO CON FUENTES ORALES

> *«La niña de 5 años que escucha a su abuela hablar de la infancia y de cómo jugaba*
> *con los tesoros de sus abuelos, se vuelve consciente, si bien de un modo sutil,*
> *de que hubo un tiempo en que ella, la niña, no existía» (Plucrose, 1993).*

1.-PARA LOS MÁS PEQUEÑOS. PROPUESTA DE AULA: «LOS JUEGOS EN LA ESCUELA»

¿Para qué trabajar con los juegos?

1.-Indagar el pasado cercano ubicándose en una época determinada a partir de la elección de una temática específica, en este caso, los juegos en la escuela.
2.-Reconstruir historias personales o familiares a través de entrevistas, análisis de objetos, fotografías, etc. para relacionarlas con el presente.
3.-Registrar algunos cambios y permanencias a través del tiempo utilizando como eje articulador los juegos en la escuela.
4.-Establecer relaciones sencillas entre los acontecimientos de la vida personal y familiar y acontecimientos de otros niveles de la vida social.

¿Por qué los juegos?

La siguiente propuesta tiene como objetivo partir de una realidad cotidiana significativa para los alumnos, como lo es la de jugar. A partir de su análisis (tomando el juego como objeto de trabajo didáctico), los niños pueden comparar las características lúdicas de diferentes generaciones entrevistadas, incorporando gradualmente la noción de proceso histórico y la posibilidad de interpretar las causas de los cambios que en él se producen.

Las vivencias escolares de los niños durante los primeros años de la educación primaria son decisivas para el resto de su trayectoria escolar. En este sentido la escuela debe responder a las necesidades educativas de sus alumnos teniendo en cuenta las características propias de la edad y de su entorno inmediato. Por ello es fundamental que la escuela pueda adecuarse a los niños, brindándole espacios y estímulos que favorezcan, entre otras actividades, el Juego.

Para los niños jugar en la escuela, además de ser un entretenimiento, puede ser una vía hacia el conocimiento de su entorno escolar. Dentro de éste, adquiere especial significado la interacción con los otros que las actividades lúdicas permiten.

Además, todo los juegos, hasta el más simple, suponen reglas que los participantes deben cumplir, convirtiéndose las mismas en un código compartido facilitador de las relaciones interindividuales.

La elección del juego en la escuela como tema articulador nos proporciona la posibilidad de mostrar la permanencia a través del tiempo de algunos juegos que, con modificaciones o no, acerquen a los niños a otra realidad que, aunque lejana en el tiempo, pueda ser identificable por ellos a partir de sus vivencias (Benadiba-Plotinsky, 2001).

> *«Cuando estaba en 2° grado, esperábamos los recreos, porque siempre jugábamos a las figuritas, que eran redondas, algunas plateadas y tenían jugadores de fútbol de los cuadros de los que éramos hinchas....recuerdo "el espejito", que consistía en colocar las figuritas paradas contra la pared y con otra teníamos que voltearlas, ganaba el que más figuritas tiraba.... Costaba mucho tener la colección completa de figuritas y cambiábamos las que teníamos repetidas, aunque siempre había alguna que era la más*

difícil de conseguir. También jugábamos al dinenti, con piedritas o con dados....»

Fernando, 41 años

«Nosotras, jugábamos a la soga, o sea saltábamos a la soga, la que más saltos lograba hacer, ganaba. A mí particularmente me encantaba el dinenti, jugábamos con piedritas, hasta nos hacíamos bolsitas con mijo, que en esa época se usaba para rellenar los muñecos y con ellas jugábamos.... También cambiábamos figuritas, tenían brillantina y eran como de terciopelo....guardé algunas, para mostrarle a mi hija. Recuerdo que esperábamos los recreos para cambiar las figuritas que teníamos repetidas...»

Laura, 35 años

¿Cómo hacerlo?

A.-El aquí y ahora de los juegos.

Para poder obtener la información necesaria sobre los juegos en la escuela alumnos y docente deberán preparar un cuestionario, tomando como punto de partida las propias experiencias lúdicas de los niños. Una vez que los alumnos realizaron el análisis de su propio juego, les será fácil armar el cuestionario para saber cómo jugaban en la escuela sus familiares.

B.-¿Cómo jugaban nuestros padres y abuelos?

Los informantes clave que nos aportarán información para este momento de la actividad serán principalmente padres, abuelos u otros familiares que hayan asistido a la misma escuela.

Las entrevistas serán elaboradas a partir de las conclusiones del análisis anterior, tratando de obtener información que pueda confrontarse con la del punto A.

Una vez que se dispone de la información requerida -más los objetos, fotos, etc.- se compartirán en el grado con los demás alumnos y el docente (resulta importante si puede asistir algún familiar a participar de este momento)

Después de esta instancia, se elegirá un juego que se repita en las experiencias de los entrevistados -y más lejano en el tiempo también- y se analizarán sus características, es decir sus reglas, integrantes, duración, etc.

Una de las conclusiones, a las que generalmente se arriba, da cuenta que los recuerdos de los adultos van a referirse a juegos entre varones y entre mujeres, más que a juegos entre ambos sexos. Esto es así, sobre todo, porque muchas de las escuelas hace más de 20 años no eran, por lo general, mixtas.

Resulta enriquecedor para esta actividad llegar con los alumnos a encontrar las razones de estas antiguas características escolares y compararlas con las de la actualidad. Es interesante, también, teniendo en cuenta la edad de los niños, conversar con ellos sobre "sus razones" al no admitir el sexo opuesto en algunos de sus juegos.

C.-Hace 200 años los juegos....

El siguiente es un ejemplo de la forma en que puede confrontarse:
- la información de la realidad del niño (presente),
- de la historia familiar (pasado más o menos cercano) y
- del pasado remoto.

El docente elige como tema trabajar la época colonial, y decide investigar cómo jugaban los niños en esa época porque quiere que "los Juegos" sean el eje de su trabajo. La idea es poder comparar diferentes momentos en la historia hasta llegar a la actualidad, o sea, a los juegos de sus alumnos.

Comienza a buscar información referida al momento en que América era española y se encuentra - entre otros- con el libro «La pequeña aldea. La vida cotidiana en Buenos Aires 1800-1860» (Prestigiacomo-Uccello, 1999), además de litografías, memorias de viajeros, etc.

El texto habla de muchos juegos coloniales, nosotros seleccionamos los que pueden aparecer en las experiencias lúdicas de los adultos y en las de los niños. **Lo interesante es comprobar que muchos de ellos hoy no existen y tratar de buscar con los niños algunas de las posibles causas de su desaparición.**

Una vez que disponemos de todo el material resultado de la investigación, el docente coordinará la recreación de los juegos por parte de los alumnos según la

manera en que se desprende de los testimonios, reconstruyendo de alguna manera los tres momentos analizados (A, B y C).

Son muchos los temas colaterales a los juegos que el docente puede abordar con este material, dependiendo de los objetivos que se proponga al planificar la actividad.

La elección de los juegos como eje articulador puede -además- utilizarse tanto para armar un *Acto escolar* como para empezar a trabajar con los niños el tema de las *normas de convivencia* a partir de una práctica cotidiana como el juego, analizando, por ejemplo, las reglas que hay que seguir para jugar y las situaciones que provoca el no cumplimiento de las mismas. Los únicos límites, en este sentido, son la creatividad del docente y el material del que disponga.

Creemos que con este tipo de propuesta, los alumnos comienzan desde pequeños a relacionarse con su historia familiar y escolar, reconociéndose como parte del proceso histórico que comienza a investigar, y sobre todo descubriendo que tanto para él como para otras generaciones, el juego significó y significa una parte fundamental de sus vidas, comprendiendo que existe relación entre el pasado -tan alejado en el tiempo para su edad- y el presente.

2.-PARA LOS NO TAN CHICOS. PROPUESTA DE AULA: «LOS ACTOS ESCOLARES»

¿Para qué los Actos Escolares?

1.-Analizar el lugar que ocupan las efemérides y los actos escolares en el proyecto formativo de la escuela.
2.-Reivindicar el papel de la escuela como promotora de lazos comunitarios a través de su convocatoria al festejo popular y de la fiesta como acto pedagógico.
3.-Reconstruir celebraciones escolares de la escuela a lo largo de los años, a partir de testimonios, fotos, etc. para poder compararlas con el presente.
4.-Analizar el contexto histórico de dichas celebraciones para poder establecer algunas relaciones entre éste y la forma de recordar las efemérides.
5.-Elegir un eje articulador en el tratamiento de las efemérides, por ejemplo la noción de conflicto social, para poder analizarlas a partir de la realidad cotidiana de los niños.

6.-Formular hipótesis acerca de los cambios y permanencias en la manera de celebrar los actos escolares a lo largo de la historia de la escuela.

¿Por qué los actos escolares?

Las fiestas escolares tuvieron desde sus orígenes un sentido pedagógico: incorporar las generaciones jóvenes a las de sus mayores, con sus tradiciones y valores, afirmando en los niños la idea de Identidad Nacional.

La comunidad, la familia y la escuela tienen una responsabilidad compartida en relación con la resignificación de los actos patrios. Sin embargo, muchas veces la institución escolar es el único espacio que estimula la reflexión sobre los aspectos históricos y sociales que esas fechas conllevan.

Sabemos por experiencia, ya sea como docentes a la hora de preparar el acto o como padres al concurrir al mismo, que es necesario adecuar las celebraciones escolares a la actualidad, tratando de recuperar (o construir) nuestra identidad nacional.

Los actos escolares no son, en general, momentos convocantes para padres y alumnos simplemente porque están alejados de ser significativos para sus realidades. Estamos convencidos que trabajar en el ámbito escolar a partir de testimonios orales, fotografías y otros materiales disponibles referidos a la celebración de los actos en otros momentos de la historia de la escuela, puede ayudar a extraer conclusiones sobre los respectivos momentos históricos e intentar la formulación de hipótesis sobre las causas de algunos de los cambios o permanencias en el tratamiento de las efemérides en la escuela primaria.

Mientras las efemérides sigan siendo un mito, no puede buscarse en ellas significaciones que puedan vincularse con el presente y proyectarse hacia el futuro; sobre todo teniendo en cuenta que a los alumnos sólo les interesará indagar en el pasado en la medida que éste le permita comprender algún aspecto de su realidad cercana, sobre todo utilizando como puente vivencias familiares donde puedan identificarse.

¿ Cómo hacerlo?

> *«Recuerdo que me disfrazaban siempre de negrita que vendía empanadas, porque tenía el pelo cortito con rulos, siempre las negritas en*

los actos de mi escuela decían " Vendo empanadas calientes".... o si eran lavanderas cantaban, siempre contentas, "lavo en el río, lavo en la playa, la ropa fina de ña Tomasa...." La directora se paraba en el frente y nos hablaba, pero nosotras no entendíamos nada, eran palabras difíciles. Esos días la maestra estaba nerviosa, y mi mamá peor, porque tenía que hacerme el disfraz. En esa época era de tela, o de papel y costaba muchas horas de trabajo hacerlo. Me acuerdo de los actos, porque no me gustaban....»

Sandra, 30 años

Seguramente, la mayoría de los testimonios que recojamos serán parecidos al de Sandra, lo cual significa que debemos analizar los momentos históricos a los que refieren los diferentes recuerdos que escuchemos.

Además -y volviendo al testimonio que encabeza esta propuesta- es muy común que todavía, como hace muchos años, para trabajar, por ejemplo, con la efeméride que refiere a la Revolución de Mayo, los personajes principales sigan siendo -entre otros- los esclavos de la época colonial, los cuales aparecen en situaciones que, analizadas desde el conocimiento histórico, son irreales.

Seguir mostrando a los esclavos sonrientes mientras levantan el carruaje de su amo, o a los indígenas cambiando espejitos con los españoles, significa seguir encarando la enseñanza de la historia sin el análisis crítico necesario para poder entenderla.

Si los niños viven en una realidad donde existen las diferencias sociales y los conflictos, ¿por qué no comenzar desde chiquitos a mostrarles esa realidad, presente en todos los procesos históricos?

Existen muchos temas para abordar en el aula a partir de los actos escolares. Nuestra propuesta, en este caso, apunta a tomar como concepto ordenador **la noción de conflicto social**. Una forma de hacerlo puede ser la siguiente:

- Elegir entre el material de que disponemos, los testimonios, fotos y objetos que refieran a los actos escolares.
- Ordenar dicho material por periodos, según sea el material disponible.
- Buscar información general referida al contexto histórico de cada período. Por ejemplo: si las fuentes refieren a la década del 70, tendrá que tenerse en cuenta la situación, política y social de esos años para poder confrontarla con la actualidad.

- Confrontar dichas fuentes con otras, por ejemplo: diarios, revistas, propagandas, que puedan enriquecer el análisis del proceso histórico elegido.
- Con la coordinación del docente, se analizará el material con el fin de poder extraer algunas conclusiones sobre los respectivos momentos históricos.
- Se pondrá especial atención en los disfraces de los protagonistas de los actos escolares y en sus características (a quiénes representan, cómo lo hacen, si son muchos los que participan, etc.) en los diferentes momentos históricos.
- Se elegirá algún personaje que se repita, por ejemplo, los esclavos y se analizará la verdadera situación de los mismos en el momento histórico que la efeméride representa. Para ello el docente deberá ayudar a los alumnos en la búsqueda de información.
- Al comparar las características de los actos escolares en los diferentes momentos históricos analizados, los alumnos intentarán extraer hipótesis sobre las causas de algunos de los cambios y de las permanencias en el tratamiento de las efemérides en la escuela, haciendo hincapié en nuestro caso en la representación de los grupos sociales.
- Como trabajo de aplicación, los alumnos organizarán un acto escolar dramatizando las características de los actos escolares de otras épocas por un lado, y proponiendo otra forma de realizarlo que pueda mostrar las conclusiones obtenidas a partir de todo el trabajo.

CONCLUSIÓN

El aporte de las fuentes orales

Las experiencias descritas en este trabajo buscan demostrar que puede intentarse realizar un trabajo con fuentes orales que, desde el comienzo de la escolaridad obligatoria, acompañe el desarrollo y maduración de los niños.

Mas aún, creemos que el trabajo con Fuentes Orales brinda la posibilidad de organizar un currículo de Ciencias Sociales «que de coherencia al aprendizaje infantil durante todos los años de la escolaridad»(Plucrose, 1993).

Con respecto a las posibilidades de comprensión de los contenidos escolares, proyectos de trabajo basados en la creación y utilización de fuentes orales en los primeros años de la escuela elemental han demostrado aportar en varias direcciones:

a).-Los relatos de los entrevistados son una eficaz herramienta de aprendizaje que permite que los niños desplieguen su imaginación y construyan sus propias representaciones mentales de aquello que no pueden experimentar.

b).-Los alumnos adquieren una noción más compleja del tiempo y del espacio a través del reconocimiento de que lo individual y lo social se entrecruzan, al tiempo que reconocen que en la vida de los hombres hay cambios constantes pero también hay cosas que permanecen y otras que se dan al mismo tiempo.

c).-La construcción y utilización de fuentes orales resultan un camino eficaz para trabajar con los niños algunos aspectos de los contenidos procedimentales imprescindibles en Ciencias Sociales (Svarzman, 1996). Ayuda, entre otras cosas, a que los chicos comprendan que los documentos no hablan por sí solos, sino que las preguntas que ellos elaboran para entrevistar a sus abuelos bien podrían utilizarse para «preguntarle» a un texto, una foto o una pintura.

d).-Las entrevistas permiten a los alumnos reflexionar sobre las diferentes visiones y maneras de comprender un mismo suceso que tienen distintas personas (o la misma persona en diferentes momentos), lo que colabora en la posibilidad de comprensión de la subjetividad de todos los hechos y dichos humanos.

Finalmente, compartimos la idea que la construcción y utilización de fuentes orales «tiene un indudable interés en la búsqueda de raíces, de señas de identidad colectivas (...) En el aula, contribuye a identificar las huellas del pasado y a integrar al alumno en su propio medio, a través del reconocimiento crítico del mismo, en la larga y corta duración» (Borras Llop, 1989).

BIBLIOGRAFÍA

ALDEROQUI, Silvia: *"Una didáctica de lo social: del Jardín de Infantes a Tercer Grado"*, en: Aisenberg, Beatriz, Silvia Alderoqui. ***Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.***Buenos Aires, Editorial Paidos. 1995: Capítulo VII.

BENADIBA, Laura, Daniel Plotinsky: *"De Entrevistadores y Relatos de vida". Introducción a la Historia Oral.* Buenos Aires, **Imago Mundi**/ Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 2005: 63.

BENADIBA, Laura, Daniel Plotinsky: ***Historia Oral. Construcción del Archivo Histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales.*** Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.

BORRAS LLOP, José María. *«Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas»*, en: ***Historia y Fuente Oral*** (2): 14, Barcelona, 1989.

BORRAS LLOP, José María. *«Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas»*, en: ***Historia y Fuente Oral*** (2): 145, Barcelona, 1989.

CARRETERO, Mario: ***Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia,*** Buenos Aires, Aique, 1994.

GONZALEZ, José Beatriz Tallarico y José Svarzman, *«¿Hacer historia en el primer ciclo?»*, en ***Novedades Educativas,*** Buenos Aires, 1996.

PLUCROSE, Henry, ***Enseñanza y aprendizaje de la historia,*** Madrid, Ediciones Morata, 1993: 40.

PORTELLI, Alessandro: *«Lo que hace diferente la historia oral»* en: Dora Schwarzstein (comp.), ***La historia oral,*** Buenos Aires, CEAL , 1991.

PRESTIGIACOMO, Raquel, Fabián Uccello: ***La pequeña aldea. La vida cotidiana en Buenos Aires, 1800-1860.*** Buenos Aires, Eudeba, 1999.

RIEKENBERG, Michael: *«El trabajo con fuentes y la enseñanza de la Historia* en: ***Propuesta educativa*** (8), FLACSO, 1993.

SVARZMAN, José: ***El taller de ciencias sociales: la enseñanza de los contenidos procedimentales.*** Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.

Societas, Rev. Soc. Humanist., Panamá, 2007, Vol. 9, N° 1, 97-124

MEMORIA, FAMILIA Y SITUACIONES DE CRISIS. EL APORTE DE LA HISTORIA ORAL.

Jorge E. Aceves Lozano

CIESAS Occidente,
Guadalajara, México.

PALABRAS CLAVES: memoria oral, relatos de familia, situaciones de crisis.

I. EL ENFOQUE DE LA HISTORIA ORAL

Desde los años setentas, los impulsores de la historia oral se propusieron desarrollar una especie de «identidad disciplinaria» alrededor de los siguientes ejes programáticos:

a) partir de una crítica a la propia disciplina histórica en cuanto a sus perspectivas, métodos y técnicas. Los impulsores de la historia oral se dirigieron a iniciar y construir una diferente propuesta de acción y producción de conocimientos socio-históricos.

b) esta reconsideración crítica del quehacer historiográfico se encaminó al cuestionamiento de los problemas y temas privilegiados por la práctica tradicional de la disciplina, proponiendo la inclusión de sujetos sociales antes no abordados o insuficientemente considerados.

c) la historia oral, en esta fase de construcción, planteó la necesidad de aproximarse a tales sujetos sociales, mediante el examen y comprensión de «fuentes» de información o evidencias que no eran consideradas con anterioridad, o si lo hubieren sido, proceder ahora con una mirada particularmente crítica del pro-

ceso de construcción de tales fuentes. Cuando las fuentes no fueran suficientes, o simplemente no existieran, entonces lo fundamental era la construcción de nuevas evidencias. La construcción de nuevas fuentes y acervos de información fue entonces uno de los aportes originales y la condición para el desarrollo de la historia oral.

d) Para los practicantes de la historia oral, fue quedando claro que habría que modificar el rol del propio investigador en cuanto a su implicación en el proceso de investigación, ya que habría que explicitarlo. El historiador oral dará cuenta de la manera cómo se interrelaciona con los sujetos de su investigación, la manera del cómo aborda los problemas y temas seleccionados, el proceso mismo de construcción de las fuentes y el análisis de las mismas. El papel desempeñado por el investigador no podrá dejarse de lado y el neutralismo y objetivismo no era ya posible ni deseable. La construcción de una «teoría del sujeto» se convertirá en parte ineludible de la praxis de la historia oral.

e) La historia oral, en su afán por dar cuenta de los procesos e historias un tanto «invisibles» y en sus intentos por documentar y dar voz a la pluralidad de los actores sociales contemporáneos, lo ha hecho mediante el registro de su oralidad. Como tales sujetos sociales construyen sus identidades y memorias colectivas mediante el habla, esta praxis historiográfica ha puesto su atención en la recuperación de la voz 'no archivada' a través del registro minucioso de su versiones y visiones de los eventos y experiencias humanas.

f) La entrevista a profundidad y la etnografía de la situación de la entrevista son elementos claves de esta propuesta metodológica. El contacto con la antropología social en sus diversos campos y especializaciones, los vínculos con los enfoques cualitativos de la sociología, la lingüística y en el análisis literario, así como los aportes metodológicos desarrollados por la psicología social y aquéllos procedentes de la comunicación, y aún los del folklore y la geografía humana, han beneficiado y abierto «ventanas» a nuevos campos de investigación. Los postulados, métodos, herramientas, sensibilidades, estilos y prácticas han tenido que ser reconsiderados y reapropiados con nuevas intenciones y finalidades. Las opciones y los caminos por transitar son diversos y plurales.

LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA ORAL

Las experiencias de investigación en historia oral, en las últimas dos décadas en México, han mostrado que la estrategia de investigación desarrollada pensando

y reduciendo a la historia oral a una mera técnica complementaria y auxiliar de la práctica historiográfica predominante ya no tiene mayor futuro. La historia oral contemporánea ha crecido y madurado en el manejo de sus métodos y en el uso de sus recursos tecnológicos e instrumentales, y particularmente, ha consolidado puntos de partida conceptuales, aportes teóricos y debates disciplinarios recurrentes.

La plataforma interdisciplinaria que la ha cobijado también la ha nutrido de diversas maneras: con modelos teóricos, con métodos y técnicas, con temas y problemas de indagación, con espacios de comunicación y de debate, con publicaciones, organismos e instituciones de las ciencias sociales y humanas, y con un movimiento de carácter académico internacional, siendo uno de los núcleos animadores principales la Asociación Internacional de Historia Oral (IOHA).
La historia oral, como movimiento, no ha pretendido aún conformar una disciplina autónoma y producir y discutir sus resultados en un limitado y exclusivo espacio de interacción académico. Al contrario, se ha caracterizado por convocar y converger en un campo de comunicación con una diversidad de enfoques y pluralidad de disciplinas. Como método de investigación, la historia oral conjunta actitudes, principios, estrategias y técnicas específicas de indagación. Lo que ha aprendido y asimilado de su contacto con otras disciplinas ya forma parte de sus fundamentos epistemológicos y de su enfoque metodológico.

La historia social y cultural sigue siendo un nodo central de referencia y afinidad disciplinaria para los practicantes de la historia oral. Gracias a las orientaciones heurísticas y metodológicas procedentes de este campo, los sujetos sociales objeto de investigación se han pluralizado y diversificado. Tanto en lo referente a las categorías sociales y económicas, como a las procedencias étnicas, culturales, territoriales y de género.

La historia oral sigue privilegiando la escala local y regional, prefiere el ámbito de la vida cotidiana y los procesos microsociales. Pero no es la regla ni es la norma obligatoria. Tan es así que hay interesados en los efectos (económicos, políticos, culturales, etc.) de la globalización en el mundo de la vida de la gente común. Allí la historia oral y de vida ha resultado también productiva y ha aportado información, descrito y esclarecido procesos sociales y problemas que afectan a los individuos, a sus familias, o a su entorno social.

La historia oral tiene a la subjetividad como uno de sus objetos centrales de indagación y lo seguirá siendo mientras persiga las memorias y los olvidos en la expe-

riencia vital de las personas. Porque destaca y centra su análisis en la "visión y versión" que desde dentro y lo más profundo de su experiencia expresan los sujetos sociales.

Buscar lo que los sujetos sociales expresan por voz propia, le permite al historiador oral acceder al "punto de vista del actor social", al conocimiento del entramado simbólico del que surge el testimonio. Esta disposición a buscar, escuchar, registrar y sistematizar la voz de los sujetos sociales tiene la intención de adquirir un mayor y específico conocimiento de la historia y de los problemas del mundo contemporáneo.

La historia oral tiene el compromiso y el reto de aportar nuevas fuentes para documentar e interpretar la historia del tiempo presente, no basta ni será suficiente, conformarse con los acervos existentes, lo previamente construido. El historiador oral propone y construye nuevas fuentes historiográficas de la memoria de los seres humanos. Producir nuevas fuentes históricas contribuye a la ampliación del conocimiento social, facilita el acceso del público interesado a los acervos históricos y promueve experiencias en el ámbito político, comunitario y proyectos de carácter auto-directivo. Esta fuente oral es original, con datos recogidos de primera mano y en el terreno mismo de la indagación, interactuando con los narradores y en sus propios contextos socioculturales.

La fuente oral se habrá producido mediante un trabajo intensivo de interacción social, cara a cara con los "informantes" o narradores de las historias recopiladas. Son archivos propiciados por la iniciativa, la curiosidad científica y el trabajo organizado y sistemático de los investigadores responsables, resultando una "fuente de evidencias históricas" que se integra por un variado y representativo cúmulo de entrevistas orales. La fuente oral es el resultado de una empresa dialógica que reconoce el papel desempeñado por los narradores e informantes diversos, los que adquieren, como co-autores, derechos y obligaciones en relación con la fuente. También la fuente oral puede adquirir una calidad polifónica en tanto incorpora tantas voces como rasgos y tipos sociales se encontraron en el campo de estudio.

En el reto de producir una estrategia productiva en resultados, el historiador oral puede plantearse diversos procedimientos para construir sus fuentes historiográficas de la memoria. Por un lado organizará las relacionadas con las "fuentes orales", o sea todos los materiales, producto de la interacción entre el investigador y los informantes o narradores. Los archivos orales serán su meta principal, sin descuidar los acervos tradicionales. El examen creativo de los fon-

dos documentales se acompañará de la creatividad y el esfuerzo en la construcción de nuevas fuentes y acervos históricos.

La historia oral requiere un conjunto de fuentes históricas variadas, que permitan el contraste, la comparación, la confrontación, la confirmación. La apuesta por un ojo crítico es imprescindible, para llevar a cabo un proceso de crítica a las fuentes previamente construidas: quién la produjo, por qué se hizo, para qué y para quiénes se construyó. La triangulación en el uso y tratamiento de las fuentes de información es un objetivo y una necesidad del proceso de investigación, en la variedad de las fuentes y a la mirada plural que el investigador hace a sus diversas caras, facilita y refuerza el trabajo que se realice con la fuente oral.

De modo que podemos definir a la historia oral contemporánea como un procedimiento establecido de construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica con base en la formación de corpus de información integrados por los testimonios orales recogidos sistemáticamente para investigaciones específicas, bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos. Ejercitar esta práctica de investigación significa producir conocimientos históricos y no simplemente reducir su acción a la relatoría organizada de la vida de los otros.

El historiador oral no es un mero dispositivo tecnológico armado de instrumentos de grabación. Al contrario, es más que un magnetófono de los individuos sin voz, porque procura que el testimonio oral- la materia prima- no sustituya a la investigación y al análisis histórico, que su papel como analista no quede reducido a ser sólo un eficiente y excelente entrevistador, que su esfuerzo y capacidad de análisis e interpretación no queden depositados y sustituidos por las cintas o dispositivos de grabación.

Una práctica integral de la historia oral pasa por considerar a la fuente oral en sí misma y no sólo como un apoyo fáctico o empírico, o como mera ilustración; ya que recopila y critica la fuente construida, analiza, interpreta y ubica socio-históricamente los testimonios y evidencias orales. Complementa sus fuentes orales con todas las necesarias –existentes o por construir- y utiliza con rigor las fuentes documentales tradicionales del quehacer historiográfico; no se circunscribe a un solo método y a una técnica, sino que las complementa y las vuelve más complejas realizando una triangulación de fuentes y métodos. Toma posición en el debate de su campo académico de acción y por lo mismo explicita su perspectiva teórica y metodológica del análisis socio-histórico y está abierto al contacto interdisciplinario.

II. UN ESTUDIO SOBRE FAMILIAS EN MÉXICO

El enfoque de la historia oral nos permitió desarrollar un proceso de investigación centrado en el testimonio de diversas familias mexicanas en cinco ciudades, ya que pensamos es un método adecuado para construir un acervo de información sobre los procesos actuales de transformación de las formas de vivir y enfrentar las crisis en tales familias mexicanas. [1]

Esta estrategia de investigación nos condujo a seleccionar un pequeño conglomerado de unidades familiares que como característica compartida era su vivencia de la crisis, situaciones que las han puesto en tensión o la han llevado a su ruptura. Las familias fueron entrevistadas, privilegiando el relato de las madres jefas de hogar e incluyendo a varios de los miembros de la unidad. Aunque viven en diferentes ciudades, lo que interesa es la actitud y las respuestas personales ante los hechos críticos. [2] Se recupera la vivencia personal y de algún modo se reconstituye la memoria familiar. La madre fue el actor central de estos relatos pero, también, se entrevistó al padre-si fuera el caso-, a los hijos o a otros miembros de la familia que vivían en la misma unidad doméstica. Esto nos permitió observar las rupturas generacionales entre padres e hijos o evidenciar cómo un problema se soluciona o se considera que se debería solucionar por diferencias de género y edad. Para la elección de las familias fue importante relacionar el tipo de crisis familiar con el nivel socio-económico. Se entrevistaron a 7 familias de los sectores sociales alto y medio alto, 6 familias del sector medio y 9 familias de sectores populares. Para

---

[1] Esta investigación formó parte de un proyecto más amplio, "Sociedad y sistemas. Los efectos subjetivos de la modernización en México" coordinado por el Dr. Germán Pérez Fernández del Castillo que se propuso el estudio de la subjetividad en el contexto de los profundos cambios sociales, económicos, políticos y culturales que ha sufrido el país en los últimos 20 años. El proyecto sobre relatos de vida de familias en situación de crisis fue dirigido por Patricia Safa y en colaboración con Jorge Aceves; participaron 8 entrevistadores que viven en las cinco ciudades y que mantienen una relativa cercanía con las 22 familias estudiadas. En la ciudad de Chihuahua participaron Elizabeth Herrera Martínez y Guadalupe Sapién Simental, de CRECER, Desarrollo Psicológico, Educativo y Social, S.C.; en el Distrito Federal, Patricia Ramírez Kuri (FLACSO); en Guadalajara, Teresa Cárdenas (antropóloga), Cintia Castro (exalumna de la Maestría en Antropología Social del CIESAS en Occidente), Renée de la Torre y Regina Martínez (investigadoras del CIESAS en Occidente); en Oaxaca, Alejandra Safa (trabajadora social) y, en Mérida, Emilio Fierro Ferráez. El archivo de entrevistas está bajo el resguardo de la directora del proyecto, los fragmentos de entrevistas fueron utilizados preservando la identidad de los narradores. Agradezco a la Dra. P.Safa el haberme permitido el acceso a su materiales de investigación y trabajos en preparación.

[2] Cfr. P.Safa "Crisis, malestar y proyectos de vida. Trayectorias familiares en México, 1980-2000", Informe de trabajo. Proyecto de investigación, CIESAS Occidente, 2002. La investigación abarcó las historias y trayectorias familiares de 22 familias en varias ciudades de la república: Chihuahua, Guadalajara, Yucatán, Oaxaca y el Distrito Federal. Generalmente se entrevistó a varios miembros de la familia, en todos los casos a las madres. Las familias fueron escogidas para cubrir diversos estratos socioeconómicos y todas experimentando una situación actual de crisis. La observación directa y las técnicas relativas a la historia oral y de vida encaminaron las tareas de investigación de los correspondientes equipos de investigadores en los diversos lugares.

su clasificación, se tomaron en cuenta factores como el lugar de residencia, tipo de vivienda, la escuela donde se envía a los hijos, ocupación y escolaridad.

Aquí nos interesó conocer la manera como han cambiado las familias mexicanas a partir de los testimonios de 22 familias en "situaciones de crisis" que viven en cinco ciudades mexicanas: Chihuahua, Distrito Federal, Guadalajara, Mérida y Oaxaca. Recabamos narrativas de trayectorias de vida de mujeres y hombres que pertenecen a sectores sociales muy diversos que vivieron situaciones de crisis que les afectaron a ellos y a sus familias. Los caminos recorridos, las opciones tomadas, las valoraciones de la situación y del proceso fueron diferentes, como distintos son por su pertenencia de clase, nivel educativo, género, edad y origen social.

Es necesario ahora primero exponer el marco contextual donde la experiencia familiar ha tenido lugar, y conocer los procesos amplios en los que estas familias se han visto involucradas. Es nuestro punto de partida que ningún relato de vida puede adquirir sentido si no es comprendido en el marco de su mundo vital y socio histórico más amplio.

DE LAS CRISIS EN MÉXICO

La recurrencia de una serie de crisis de diverso tipo en México ha sido evidente a partir de las reformas del Estado desde el principio de la década de los años ochentas del Siglo XX. Las reformas y cambios experimentados fueron producto de políticas neoliberales que han buscado la mayor autonomía del mercado frente al Estado y que intentan dotarlo con mejores condiciones para su desarrollo y expansión. Así, de la existencia de un aparato público grande y pesado, se dieron pasos a uno más limitado y de proporciones menores.

Las reformas también buscaron impulsar la separación de la sociedad con el Estado con el objetivo de limitar la esfera de su acción pero sin disminuir el poder político del aparato estatal, buscaban asimismo propiciar mecanismo de regulación y control mediante el mercado, y producir las instituciones políticas y sociales necesarias que el proceso de reforma requiriere[3].

Estas modificaciones estuvieron basadas en la liberalización comercial, la apertura al capital extranjero, privatización de empresas paraestatales, disminución

[3] L.C.Bresser P. "La reforma del estado en los años noventa. Lógica y mecanismos de control", Revista Desarrollo Económico, vol. 8, núm.150, IDE, Bs.As., 1998; H. Millán "Estado y modernización: quince tesis y un corolario para México", Revista Economía, Sociedad y Territorio, vol.2, núm.8, El Colegio Mexiquense, 2000.

del gasto público y la reorientación del gasto social, así como en la desregulación laboral. En la contraparte social se evidenció un deterioro general del ingreso, polarización económica entre las clases sociales, mayor vulnerabilidad a la pobreza, acceso limitado al empleo estable y bien remunerado, declinamiento de los aparatos sindicales, entre las consecuencias más sobresalientes [4] .

A pesar de que se lograron muchos de los objetivos planteados por el reajuste neoliberal, en nuestras sociedades permanece la sensación y la experiencia de un creciente malestar e insatisfacción con las condiciones de vida de la mayoría de la población. Los problemas sociales generados por las reformas neoliberales han incrementado el malestar social, la desconfianza en los aparatos e instituciones estatales y la gradual pérdida de sentido respecto al orden actual y al proyecto de sociedad que se vislumbra para el futuro más próximo[5].

Esta situación crítica se traduce en crisis de legitimidad, crisis respecto de la racionalidad estatal y crisis en el tejido social. Lo central ha sido la ausencia de una clara y sistemática coherencia de las políticas públicas en los distintos órdenes de los problemas sociales. La reforma al Estado ha sido incompleta y no ha podido generar la institucionalidad y la gobernabilidad suficiente para enfrentar y resolver los problemas sociales más acuciantes, como por ejemplo es la pobreza.

El modelo de "crecimiento" económico experimentado en nuestro país ha privilegiado el desarrollo hacia fuera y tiene como base para el crecimiento la contención de los salarios para mantener la "competitividad" del país. [6] Los salarios que perciben los trabajadores mexicanos reflejan el rápido aumento de la precarización del empleo debido en gran parte a la flexibilización impuesta por el sector empresarial. El desempleo, que va en ascenso junto con el precarismo laboral, ha llevado al conjunto de trabajadores a buscar nuevas maneras de sobrevivencia, donde la emigración a los Estados Unidos se presenta como una clara alternativa. Las reformas neoliberales han constituido nuevas estructuras que sumen a las sociedades en un progresivo deterioro de las condiciones labora-

---

[4] Georgina Rojas G. "Estructura de oportunidades y uso de los activos familiares frente a la pobreza en la ciudad de México durante los años noventa" en: Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina. R.Kaztman y G. Wormald (coord..) Uruguay, Cebra comunicación visual, 2002, pp. 239 ss.

[5] F.Kahhat K. "El tamaño sí importa. Estado y economía en América Latina" en Metapolítica, Vol. 7, número 29, mayo-junio 2003.

[6] L. Juárez, "Los trabajadores de México: entre los más pobres del mundo", Memoria, Revista mensual de política y cultura. Número 145, Marzo de 2001, p.25.

les – por ejemplo, la flexibilidad laboral, la precarización de la vida de los trabajadores, las reformas legales que los desprotegen, la contención salarial, el intermitente paro del sector trabajador, etc.- que demuestran el protagonismo creciente de la lógica del mercado en la dirección y control de las relaciones de trabajo a nivel de toda la sociedad. [7]

El aumento y la inserción en la economía "informal"; el gigantesco volumen de trabajadores que emigran a los EUA; la opción para ingresar al espacio de las maquiladoras en distintos puntos del territorio nacional, ya no sólo en las fronteras; la necesidad de hacer cambios en las economías familiares, tanto en las formas de consumo como de organización familiar, donde el trabajo de la mujeres y de los niños cobran nueva importancia; y frente a la pérdida del poder adquisitivo las familias se ajustan y recrean formas de solidaridad y respuesta para sortear y enfrentar la situación crítica. La pérdida de apoyos e instituciones de bienestar social han obligado a incrementar el esfuerzo humano vinculado a actividades que han quedado fuera del universo mercantil.

FAMILIAS Y LOS CONTEXTOS DE CRISIS.

Las familias mexicanas se enfrentan a la crisis por la precariedad laboral y el debilitamiento de las instituciones de asistencia social en los diversos ámbitos de su existencia. Sin embargo, la falta de empleo, o el tener un trabajo mal pagado es uno de los factores centrales que reproducen una situación crítica en lo material e instalan el malestar emocional en la vida cotidiana de todos los miembros de la familia.

Así del conjunto de cambios que han acontecido en el ámbito más amplio, a nivel de la vida privada se han experimentado de manera dramática algunas de sus consecuencias, tanto en la esfera de la sexualidad como en las interacciones sociales tales como el matrimonio y la familia. [8]

La crisis por la que atraviesan las familias mexicanas es compleja y responde a una serie de causas procedentes de su misma organización y condiciones internas, como también de factores externos. Esta crisis puede describirse como un aconte-

[7] J. Torres L., El trabajo en el siglo XXI", Memoria, Revista mensual de política y cultura, Número 145, marzo de 2001, pp. 8-10.

[8] M. Castells, La era de la Información. Vol. 2, El poder de la identidad. México, Siglo XXI, 1999. Ver el Capítulo 4: pp.159-270; A. Giddens, Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid, Taurus, 2000. Ver: Capítulo IV: "Familia", pp. 65 ss.

cimiento que irrumpe en la vida cotidiana de las familias generando sentimientos de incertidumbre y desconcierto en relación con las acciones a emprender para enfrentarla.

Esta situación de crisis rompe con lo cotidiano, lo conocido, lo rutinario y es percibida como el riego de quedar privado de bienes materiales o de los vínculos sociales con el entorno y la sociedad en su conjunto. La crisis es una situación de privación o pérdida, que se instala en el seno familiar y que se refleja en las historias que aparecen sobre sí misma. La crisis familiar a raíz de la precariedad o debilitamiento socioeconómico afecta su capacidad organizativa y la vulnerabilidad se instala junto con la desesperanza y la resignación ante la situación de pobreza y exclusión.

CAMBIOS SOCIOCULTURALES Y FAMILIA.

Varios cambios de tipo sociocultural han acompañado los procesos de transformación en las formas de vivir en familia en México. Ante las crisis económicas experimentadas en los últimos 25 años, las familias han buscado complementar sus ingresos incorporando a la mujer, los jóvenes y los niños al trabajo remunerado para, de alguna manera, compensar los efectos del deterioro de los salarios y la inflación. El control de la natalidad ha facilitado la incorporación temprana de la mujer al mercado laboral. Por su lado, la política de desregulación laboral ha generado cambios en los modelos de trabajo, por lo que la creciente participación de la mujer en el mercado laboral se ha dado particularmente en el sector de servicios y en el comercio informal. Los movimientos migratorios a los Estados Unidos han generado rupturas internas en las familias y reconfigurado los estilos y formas de convivencia cotidiana.

Estos procesos sociales y económicos han obligado al establecimiento de nuevos acuerdos familiares sobre los roles y relaciones sociales de género y entre las generaciones.

Las familias mexicanas han ido cambiado de manera casi desapercibida, en procesos cargados de negociaciones, tensiones y nuevos acuerdos. Los hogares mexicanos, consideran Ariza y de Oliveira (2001) han cambiado de maneras diversas: a) Aunque los hogares nucleares completos siguen siendo los predominantes en nuestro país y persistan las familias extensas y compuestas, se constata un aumento ligero de hogares uniparentales por jefatura femenina o de mujeres con mayor educación que buscan su autonomía e independencia. b) En comparación con

países europeos o en EU., el aumento de divorcios y separaciones en México y América Latina aún es incipiente, pero significativo. Este fenómeno se relaciona también con el incremento de las expectativas de vida y, por lo tanto, de los años de vida posibles en pareja. Se ve un retraso en la edad de la pareja para el matrimonio, un incremento de uniones consensuales y de embarazos entre las adolescentes. c) Se percibe un alejamiento del modelo de varón proveedor y de la mujer que se dedica de manera exclusiva al cuidado de los hijos, de los ancianos y enfermos. A pesar de lo anterior, como modelo, el rol de la mujer aún se asocia a la reproducción biológica y cotidiana. d) A una mayor escolaridad y autonomía económica se percibe mayor autoestima de las mujeres quienes cada vez más buscan relaciones de pareja más igualitarias.

El modelo de la familia nuclear moderna[9] que define una división clara de roles por género, ciertamente se encuentra en crisis. Este modelo ideal supone que la mujer debería cuidar del hogar y no trabajar, aunque en la realidad, como afirma Wainerman (1996:26) "esto nunca ha sido así, sobre todo para los sectores populares".. En palabras de Manuel Castells (1998), lo que se desmorona es el sistema del patriarcado a la par que el conjunto de nuestras vidas se transforma. El modelo ideal de familia nuclear moderna es una construcción sociocultural de relativa reciente creación. Este modelo de familia es hegemónico porque se le reconoce socialmente como legítimo, independientemente del contexto y sin historia. Como modelo ideal busca representar al conjunto de las familias aunque en la realidad las familias se caracterizan por su heterogeneidad en el pasado y en el presente. En este contexto, el modelo ideal de la familia nuclear moderna fue impuesto como un modelo hegemónico en un proceso lento y casi silencioso. Sin embargo, el reconocimiento social de este modelo ideal de familia no supone la homogeneización. En todos los sectores sociales, pero sobre todo en los populares, de acuerdo al ciclo vital y las coyunturas en la vida, las personas establecen múltiples fórmulas de vivir y establecer relaciones con sus familias de origen. Después de la Segunda Guerra Mundial se considera a la familia nuclear como el modelo ideal de familia constituida por una pareja heterosexual e hijos y con una clara división sexual del trabajo: el hombre como proveedor y la mujer como esposa-ama de casa-madre cuidadora (Scanzoni, 2004). Sin embargo, diversos estudios en México y Latinoamérica han demostrado la diversidad de funciones sociales que cumplen los patrones organizadores del parentesco en la región, que cuestionan la existencia de un modelo moderno familiar único, consolidado en el marco del desarrollo urbano/industrial y referido a la familia nuclear moderna (Salles, 1993).

Durante el siglo XX la sociedad mexicana vivió profundos cambios vinculados a la modernización que tuvieron efectos directos e indirectos en las familias mexicanas. El estado mexicano ha sido el principal impulsor de la modernización del país, con una política de cambio sociocultural, en relación a la familia nuclear moderna, que propicia y favorece la individuación a costa de las redes sociales y formas comunitarias de acción social. Como modelo cultural, la familia nuclear ha sido idealizada como modelo normativo y asumida como "normal" por las instituciones (Wainerman,1996:39). La iglesia, el Estado, los medios de comunicación contribuyen en la construcción de estos modelos de acuerdo a los valores que buscan transmitir; sin embargo, han sido los movimientos sociales, sobre todo los feministas, los que los han cuestionado y propuesto cambiar el orden de las cosas.

MEMORIA FAMILIAR

La memoria familiar está marcada por las diferentes tipos de crisis, pero sin duda, aquéllas donde la pérdida del trabajo o la quiebra económica están presentes, o la dificultad cotidiana para el sostenimiento de la familia es persistente, o la nula o escasa posibilidad de acceso a los satisfactores materiales es recurrente, es cuando la memoria del trabajo de la familia se vuelve un eje ordenador de su existencia y de las opciones de proyectos a futuro que se pueden vislumbrar. Historias sobre el desempleo, el difícil acceso al trabajo remunerado y digno, la inseguridad laboral y la precariedad de lo que se encuentra, son algunos de los temas que cicatrizan la experiencia de la memoria familiar.

Narrar la experiencia vivida, ya lo sabemos, implica re-significar y adecuarla a las condiciones del tiempo presente. Dar cuenta de las crisis experimentadas en el ámbito socioeconómico por las familias individuales es un ejercicio de introspección que recicla y trae al presente los desajustes y los malestares experimentados –y sufridos- en el pasado pero que cuyas consecuencias pueden estar aún hoy día afectando su mundo de vida.

Una de las impulsoras de la historia oral, L. Passerini, ya había establecido que «la materia prima de la historia oral consiste no sólo en enunciados de hechos, sino que es ante todo una expresión y representación de la cultura, y por lo tanto incluye no sólo narraciones literales sino también las dimensiones de la memoria, la ideología y el deseo subconsciente». Passerini llamaba la atención hacia la dimensión psicológica que «...permite subrayar el elemento subjetivo de la memoria, incluyendo lo no dicho, lo tácito, lo imaginario, o sea aquél sentido cam-

biante de sí mismo que es representado mediante el discurso y que no coincide con lo conciente» (Figlio: 1993, p.22). Así un *historiador oral* «...que busca saber la verdad a partir de la información proporcionada por sus informantes puede elaborar un relato preciso de un acontecimiento o situación social, y sin embargo, -si no incorpora la dimensión subjetiva-, puede faltarle comprender las fuerzas adicionales que mantienen unido a un grupo, motivan sus alianzas y oposiciones y atraen a sus miembros, incluyendo al informante en cuyo testimonio se basa el historiador oral» (Ibíd., p.24). Las «versiones» y «representaciones» que se recopilan mediante la entrevista son contempladas de modo cabal, ya que la subjetividad es analizada en sus propios términos y contextualizada tanto en el orden y marco sociocultural del que provienen como desde el punto de vista del entramado conceptual del investigador que la ha recopilado y sistematizado.
Junto con el ámbito de la vida familiar y escolar, el de la vida laboral y productiva es uno de los ejes articuladores de la existencia que no se esquivan en cualquier narración autobiográfica. La realización o cancelación indefinida de los proyectos de vida de los individuos y sus familias está en estrecha relación con lo acontecido en el mundo del trabajo, el sentido que se le otorga y la experiencia en torno al mismo. La memoria familiar está compuesta a lo largo de las diversas situaciones críticas y los resultados afectan su configuración, ya sea resignificando el sentido de la vivencia, ya sea negándola u olvidando rasgos y elementos traumáticos o negativos.

La familia aparece en las narraciones como el último reducto frente a las fuerzas amenazadoras del entorno social, representando el principal y acaso el único apoyo real y cercano en situaciones de crisis económica. Frente al abandono de las instituciones del Estado, las familias dependen de sus propios recursos y posibilidades de respuesta (Lechner: 2002). Las tensiones y problemas internos le añaden a la familia otro escenario de conflictos frente a los cuales tiene que responder.

FAMILIAS EN SITUACIONES DE CRISIS

Entendemos por el término de "crisis" a una situación de conflicto que pone en tela de juicio los valores, las relaciones predominantes entre generaciones y entre los grupos sociales. La crisis contemporánea expresa una falta de organicidad o de uniformidad en los valores y modos de vida. Las interrelaciones en las familias actuales son fundamentalmente de carácter asimétrico, jerárquico y operan bajo una diferenciación interna del poder en base a la distinción del género y la generación. Aunque estemos convencidos que el mundo familiar es un entramado

de vínculos de solidaridad, también es evidente que está lleno de ambivalencia y tensiones, de acuerdos tácitos y enfrentamientos reales.

Esta situación de crisis rompe con lo cotidiano, lo conocido, lo rutinario y es percibida como el riesgo de quedar privado de bienes materiales o de los vínculos sociales con el entorno y la sociedad en su conjunto. La familia no siempre sale inmune de la crisis experimentada, en ocasiones la ruptura de los lazos y la separación de los miembros puede ocurrir.

Para nuestra investigación se eligieron 22 familias en situaciones de crisis por considerar que un momento de conflicto afecta la vida diaria de las personas ya que trastoca rutinas, dinámicas y proyectos personales y familiares supuestamente inalterables. Si bien las situaciones de crisis se identifican con un acontecimiento, éste es sólo un detonador de un conjunto de problemas que la familia viene enfrentando de tiempo atrás y que afecta la mayoría de los ámbitos de la vida. Las crisis son identificadas y nombradas por las propias familias. Lo que más les preocupa a estas 22 familias es la economía familiar (44%); le sigue en importancia los conflictos familiares generados por divorcio, separación o muerte de uno de los cónyuges (35%), por la falta de vivienda (11%) y los problemas de salud (10% de los casos).

Hacer una mirada a los relatos de vida de los integrantes de las familias en situaciones de crisis nos proporcionará una serie de 'visiones y versiones' de estos procesos conflictivos y de alguna forma poder vislumbrar hacia qué rumbos se dirigen nuestras formas actuales de vivir en familia.

III. FRAGMENTOS DE RELATOS DE FAMILIAS

Antes de dar paso a los relatos de vida de las familias, veamos algunos datos generales que las perfilan. Las 22 familias entrevistadas viven bajo fórmulas muy diversas y no son representativas de la familia media en el país que nos proporcionan las estadísticas. Por ejemplo, según el INEGI (2001), 7.4 matrimonios de 100 se divorciaron en el 2000. En nuestro caso, 8 (36%) parejas se divorciaron y, de ellas, 5 se volvieron a casar. De las 9 familias de sector popular, solamente una constituye una familia extensa, en dos vive el abuel@ y tres son familias nucleares, aunque la mayoría afirmó haber vivido en casa de los padres en algún momento de su vida.

Las 13 familias de los sectores altos y medios son muy diversas. Una de las familias es nuclear, en otra vive la abuela además de la pareja y los hijos, y otra pareja viven solos porque los hijos ya se casaron. Por haber quedado viuda (1 caso), por divorcio (2 casos) o por ser madre soltera (1 caso), cuatro familias son nucleares de jefatura femenina; de las cinco familias recompuestas, viven solos una pareja porque los hijos crecieron, dos están casados y viven en familia nuclear, una familia reconformó una familia extensa y otra se desintegró.

También encontramos contrastes del número de hijos del matrimonio por sectores sociales: 6 de las 7 familias de los sectores altos y medios altos tuvieron de uno a dos hijos y una cuatro hijos; en los sectores medios, cuatro parejas tuvieron de uno a dos hijos, una 4 hijos y solamente una cinco hijos. En los sectores populares, en cambio, una tercera parte de las familias tuvieron más de 5 hijos, otra entre 3 y 4 y el resto entre 1 y 2 hijos. Todas las madres que tuvieron más de cinco hijos no concluyeron la primaria. En relación con el trabajo remunerado, en 15 de las 22 familias (70%) la mujer lo hace. La mitad de las casadas trabajan, todas las viudas y 5 de las 8 mujeres divorciadas y/o que volvieron a contraer matrimonio. La madre soltera, de origen acomodado, siempre ha tenido empleo. La incorporación de la mujer al mercado de trabajo es un punto de partida estratégico para reconocer estas situaciones que rodean las situaciones que viven las familias y las crisis que enfrentan. Es así que en los hogares en donde la mujer no trabaja, prevalece un modelo de familia nuclear moderna –el hegemónico- con una clara división de roles sexuales: el padre proveedor y la mujer al cuidado del hogar y de los hijos.

Los relatos de vida de varias familias mexicanas, construidos a partir de situaciones de entrevista, nos pueden abrir algunas ventanas hacia las experiencias que han vivido para dar cuenta de este proceso de transformación que ocurre en su mundo y vida familiar. Los relatos dejan ver las maneras cómo se ha vivido, pensado y dado alguna respuesta frente a las diversas crisis siendo la del orden socioeconómico la principal fuente de inseguridad personal y familiar.

Un primer relato nos da un vistazo a la experiencia de convivir en familia y la distribución de las tareas. Este es el caso de una pareja joven que vive en la ciudad de Chihuahua. **Norma** tiene 23 años y estudia para educadora, casada con Joel que trabaja en una maquiladora como vigilante. Nos describe su vida familiar de la siguiente manera:

"Desde que nos cambiamos aquí... mi esposo siempre se encargó del niño en las mañanas. El lo sabía, yo no sabía preparar el biberón y mi esposo me decía cómo. Yo lo cuido en la tarde. En las mañanas, él hace el almuerzo, lo cambia, lo baña. Llego yo rápido, porque salgo a la 1:40 de la escuela, hago comida, le doy de comer a mi esposo, le hago comida aparte a mi hijo. El entra a trabajar a las 3:00. A veces, pobre..., se queda a trabajar horas extras, hasta las 4 ó 6 de la mañana. Esos días, cuando llega, se duerme 2 horas y se levanta para darle de almorzar a mi hijo [...] y otra vez entra a las 3. Con esas horas extras nos hemos alivianado mucho porque quedándose horas extras saca hasta 2 mil pesos a la semana. Pagamos mil de renta, aparte mis materiales de la escuela, mi colegiatura, el niño, mucho dinero... Ahora, cuando le dan sus ahorritos nos hacemos de cositas: un horno de microondas, un estéreo. Cuando yo termine de estudiar voy a trabajar para mantenerlo y así él pueda también estudiar".

Si bien varían las situaciones que explican la incorporación de la mujer al trabajo en los distintos sectores sociales, en la mayoría de ellos, independientemente de su estado civil, se valora y reconoce el trabajo de la mujer. Las mujeres que se divorciaron y volvieron a contraer matrimonio, consideran que su incorporación al trabajo fue lo que les permitió rehacer su vida.

La centralidad del trabajo en la vida y trayectoria de las familias es algo que no se puede dejar de lado en un primer acercamiento a estas memorias de familia. En lo que sigue de este apartado daremos paso a exponer fragmentos de relatos de vida de tres familias en que ambos cónyuges tienen trabajo con fines económicos.

a) Familia yucateca desplazada por el huracán Gilberto.

Esta familia vive en Mérida, la madre tiene 36 años, el padre igual edad. Es de tipo ampliada ya que el padre de ella vive en la casa y también las dos hijas que han tenido en su matrimonio, de 15 y 13 años. Ninguno terminó la primaria, y se dedica a cuidar casas de veraneo de personas adineradas, ella le ayuda en su labor. Iniciamos con Concepción y extraemos unos fragmentos de su relato:

"Vengo de Zinanché. Mis papás se llaman Jacinto y Francisca. Mi papá es campesino y mi mamá ama de casa. Yo me quité de la casa de mis papás a la edad de quince años. Y me fui a Islas Mujeres a trabajar en los ochenta. Mi mamá tenía muchos hijos, éramos 10. Mi casa... era de piedras y paja...

Entonces vivíamos en Moloch, entre diez hermanos, todos vivíamos en un cuarto... hamacas arriba, hamacas abajo y todo... no había baño".

"Y era muy bonito porque todos convivíamos, todos nos llevábamos bien...y lo que había se comía y no se pedía más. Mis hermanos... nadie tuvo estudios, todos se...fueron. Sí...Y me *jui* porque quería comprarme ropas, quería vestirme bien, comer bien. Y me *jui* a aventurar. Entré a trabajar en una... en una tienda de abarrotes... y no te pedían nada de estudios, solamente que vayas aprendiendo... lo que es la venta que pedían... se los entregabas a los clientes.

"El (trabajaba) en un restaurante, era lavaplatos. Yo dejé de trabajar cuando me casé y dejé de trabajar (en la tienda)... Aquí estamos muy bien, no ganamos mucho así pero sí ganamos para tener un poquito. Para comer, que no nos falta la comida, la ropa de las niñas. Y mientras no nos saquen de aquí, aquí vamos a seguir. Yo estoy dedicada a cuidar casas. Allá tengo que arreglar la casa, arreglarlas. Son varias casas... (también) estoy dedicada a la casa y a las niñas... andamos cuidando cinco.. todas tenemos que abrirlas, entramos a limpiar... desde jueves y terminamos el sábado. El domingo tienen que estar limpiadas las terrazas, limpiadas las casas.

"Vendo Avón... y salgo a cobrar, a entregar producto. Cobro los lunes. Y el resto de la semana, lavo la ropa. Tengo que cocinar...Ya tengo creo que dos años vendiendo.

"José lo que le salga. Si le sale una chambita extra de albañil se va. Si le sale de pintor... Ahorita está pintando con el doctor. Allá le cayó una pinturita... Sí. Te dan trabajitos extras y él lo hace. Y le gratifican por el trabajo que está haciendo. Si le sale pintura, él se va a la pintada. Así está. Le encanta ir a pescar. Si va a salir se va y saca para comer. Pescaditos frescos... No comprarlo que están recongelados. En cambio aquí viene él temprano y se va y viene a mediodía y trae sus pescaditos. Sí, se vive un poquito bien. Estamos bien aquí."

EL ESPOSO JOSÉ EXPONE SU RELATO:

"Nací en Zinanché... (su papá y hermanos) se dedicaban a puro pescar ganado...sí, escapados... Estábamos de vaqueros. Somos 10 (de familia)... yo soy como ... el séptimo.... El mismo trabajo yo hacía, porque ellos me llevaban.

"Nadien (estudió). La única que estudió fue la mayor, la hermana, la que sí estudió. Y de repente topé (con) unos amigos en el pueblo y me animaron a ir a Isla Mujeres a trabajar. Como a los ...16... el que me llevó ya tenía tiempo trabajando allá. Y él me dijo "ta' seguro el trabajo"... (me quedé) en la casa del amigo este. Entré a trabajar en un restaurán. Lo único, como no tenía estudio pos entré de trasteador... lavaplatos.

"De allá me metí entonces ya a puro buceo... me metí a la pesca. No, es que la mayoría de la gente que está en Isla Mujeres es mayoría, mucho de Zinanché, tienen una cooperativa, eso sí, entre ellos...entre 30 son los que pertenecen.

"Desde cuando golpeó Gilberto mermó la pesca. Ya no había tanta pesca.. No había ni para gasolina. Allá hice como 12 años en la isla... Tuve tiempo difícil y luego me digo, si me meto a trabajar ...en un super o...en un restorán, digo, pues ya no me va a alcanzar. De antes como taba yo solo... allá.

"Pues sí nació acá en Motul pero, al mes la llevamos. Pues allá llegó mi papá ...y me dice "vamos, vamos... buscas trabajo allá". Pues así me animé y le digo a mi esposa... -pues sabes que, si nos vamos a quedar acá a morirnos de hambre prefiero morirme de hambre en mi pueblo-. Allá en mi pueblo voy a morir, digo, no acá...

"Llegué acá donde está cuidando mi papá. ...Y estuve con él como un año. En ese año me metí de ayudante de albañil... para un junio me fui al pueblo.. pues a la fiesta, pa temporada. Estaba recién hecha la casa de Don Miguel. Cuando se fue pos no tenía velador y como conocían a mi papá por el ingeniero.. le fue a decir que si no sabía de una persona... dijo -mi' hijo... Desde que me cambié a eso me he dedicado. Comencé a cuidarla pues como... me dieron permiso así de trabajar y pues "sale a trabajar si quieres, no hay ningún problema"... Y si hay un trabajo de albañil... hay trabajo de albañil. Pues se fueron construyendo las otras ...ya son varias pues... ya dejé de trabajar de albañil, pues así ya no podía yo dar mantenimiento a las casas".

b) Familia con taller en casa.

Es una familia extensa en unión libre, pertenece al sector económico medio, viven en Chihuahua. Ella fue madre soltera, estudió la preparatoria, cuando su hijo se casó se quedó a vivir con los abuelos. Su pareja es divorciado de un primer

matrimonio donde procreó un hijo, de 23 años, que ahora vive con ellos. Con su pareja han procreado una niña que tiene 12 años. La mujer, de 37 años, trabaja en un taller de costura que tiene en su casa. Todos habitan en la casa de la mamá de él. Ella se juntó con su actual pareja a los 24 años.

EL RELATO INICIAL ES DE LICHA:

> "nací en un ranchito de aquí cerca de Aldama... mis primeros años los pasé ahí, después ya a otra comunidad para estudiar la primaria... Mi familia estaba integrada por papá, mamá, tengo 3 hermanos más y de mi infancia es lo que recuerdo, pues mi papá trabajando... (mi mamá) en el hogar, trabajando también, pero en el hogar. Vendía comida antes de tener su problema que tuvo... que dejó de ver, el problema de glaucoma supuestamente...recuerdo que mi papá pues siempre había trabajado, o sea, económicamente no tuvimos cosas grandes ni lujos, pero por ejemplo en lo de la comida nunca nos faltó, o sea, siempre había que comer porque teníamos un papá que se preocupaba por eso.
>
> "...a mi me hubiese gustado ser médico, pero pues por el nerviosismo y todo lo que implica, pues no. Sí, o sea me encanta todo eso pero, soy muy nerviosa, y por eso no hubiera podido continuar... pero en lo que estoy me encanta, me gusta mucho desde chiquita... desde hace dos años tengo un taller de costura.
>
> "...mi esposo, que el es licenciado en sicología, esta trabajando en la música pero porque le gusta la música, a lo mejor se dio un espacio mientras... ahorita si tiene solicitudes metidas para volver a reiniciar lo que es su carrera, pero está trabajando, tiene su grupo musical e independiente".

Juan, el esposo, de 41 años, se explaya en su narrativa:

> "...mi papá era peluquero, mi mamá se dedicaba al hogar. Terminé mi carrera en el 85....siempre he creído que uno debe elaborar un esquema de cómo vas a llegar a tal parte...mi meta es y sigue siendo tener una estabilidad emocional con mi familia, por desgracia económica pues...vivir en una sociedad en la cual nuestro movimiento es el dinero, incluso es el que hace todo, el que trueca todo, por eso me fui a ciudad Juárez, recién terminada la carrera.

"Una persona me hizo el favor de relacionarme con otra y en 15 días yo ya tenía mi trabajo. Conocí a un empresario de ciudad Juárez que estaba muy fuerte... ese señor platicó conmigo y me dio la oportunidad, la libertad de dirigir un negocio... me dijo: "pues sabes que tienes que echarle ganas". Pues haga de cuenta que enfrentarme a todo nuevo, pero no le tengo miedo a nada, siempre he dicho: nomás pónganme la plataforma. Y empecé y eché a volar el negocio, bien, bien, tuve errores, lógico.

"Me encontré un compañero psicólogo de los de la misma escuela... y él se dio cuenta de que yo traía una especialidad, tengo un diplomado en Lenguaje Articulatorio, me dijo: "¿no quieres dar clases?", le dije... sí, por las noches saliendo después de las 7, alterné el trabajo de Goodrich en Ciudad Juárez. Yo tenía 25 años y tenía bajo de mí un chorro de personal. Empecé a dar clases.

"Se me presentó esa oportunidad de regresar por cuestiones de mi familia, que me decían mira cómo andas, como usted sabrá pues yo me lavaba en las lavasolas y pues no tiene uno la habilidad que tienen ustedes las mujeres para el trabajo de casa por muy organizado que uno sea, y dije no, pues está bien, y me vine con la poca experiencia que tengo, duré cuatro años allá...

"Tengo un grupo musical ...desde hace 13 años y medio, me dedico a la cuestión musical profesionalmente, porque le digo que si usted quiere salir adelante vendiendo chicles, calabazas o pepinos, pues usted debe hacerse profesional de eso, es duro y lo que usted quiera, ...pero si usted cumple un horario... si usted respeta una atención a la gente que es lo más importante, usted lo va a lograr, yo tengo un oficio, pero no tengo una percepción económica constante fija, así que en épocas puedo ganar más que un profesionista y cuando está uno en esa situación a veces se olvida que van a llegar épocas de crisis, vaya, yo desde que nací he escuchado que hay crisis pero... ya cuando uno lo vive con pareja, con familia, es difícil y pues es lo que ahorita vivo.

"El grupo está trabajando pero pasamos un mes y unos años difíciles y yo ya no quiero pensar en eso si no que quiero tener la alternativa de tener un empleo afín de mi carrera... estoy buscando eso en la ciudad de Chihuahua... En el gobierno del estado, en educación publica es donde se me ha presentado ahorita una oportunidad de relación a través de otras personas... y en esa espera estoy. Aparte también estoy viendo lo de tele-bachillerato a tra-

vés del ISSSTE ó a través del ICHISAL. Ya tengo rato tratando de conseguir algo pero no se ha abierto la posibilidad".

c) Familia con negocios intermitentes.

Es una familia de clase media alta de tipo nuclear que habita en Chihuahua. Tienen dos hijas, 13 y 14 años. El esposo heredó propiedades y 'negocitos', ahora recibe rentas de algunos locales suyos. La crisis de 1995 fue contundente en su caso y se fue a la bancarrota. Ella estudió hasta preparatoria y con sus ingresos es ahora el sostén de su casa, abrió una tienda de ropa en el local del esposo. Ella ha adquirido mayor autonomía en su vida personal.

Iniciamos con el relato de la esposa:

"...mi marido... nunca ha tenido un trabajo fijo porque, pues no se por qué, porque el tiene una carrera profesional y todo, pero nunca ha ejercido entonces un apoyo económico de él, bien, bien nunca lo he tenido, el local que te digo que vendimos está a su nombre pero yo lo pagué, y pues ahora hablando otra vez de lo de la crisis tuvimos que deshacernos de él, pues precisamente pues para pagar deudas y para poder impulsar nuevos proyectos, porque pues solamente trabajando el doble para ganar lo mismo que se ganaba antes... seguimos con el negocio pero me fui endeudando y llegó un momento en que, pues que tuvimos que vender parte de lo que habíamos hecho para, pues para pagar deudas de todo lo que se debía... ahora las medidas que estamos tomando es pues deshacernos de parte del patrimonio pues que habíamos hecho para poder salir, porque pues aparte le debíamos anteriormente también al banco, sabes que los intereses estuvieron criminales y pues así mucho apoyo no había así empecé muchos trámites, mucha burocracia para cualquier cosa, y no, y pues no yo siento, que si se nos acabó mucho la vida que llevábamos antes por ejemplo viajábamos, este, pues sales a un restaurán, dos, tres veces por semana, sales a divertirte, pues tenías tu seguridad, comprabas ropa, no batallabas para nada, y ahorita estoy en una etapa en que batallo a veces hasta para pagar la escuela de las niñas...Cuando la devaluación yo... manejaba pura ropa americana, después de la devaluación o sea metí ropa mexicana pero no como que la calidad de la ropa mexicana no es la misma y el precio es mucho más alto y la gente acepta más la mercancía americana.

"(él)...si es muy buen padre y pues las lleva a la escuela, las recoge, anda con ellas, las atiende bien... en lo sentimental con mis hijas yo siento que estoy bien, pero con mi pareja no, porque, pues porque yo lo quiero como a un ser humano, como a un hermano, no como mi pareja entonces ahí como que ya cambió y por más que quiera o intente ya no lo veo como mi esposo o sea siento que ya no lo quiero... porque yo pues hago mi vida y él la de él y parte la hacemos juntos con la niñas... que me voy a trabajar, regreso, no tengo que darle cuentas de, por ejemplo si me gusta ir tomar una copa voy en la noche con mis amigas, o sea no me tiene así como el clásico marido... ya ves que tienen muy dado a que no te dejan salir que a menos que sea con ellos o con la familia y no, en mi casa, no.

Ahora el esposo comparte su testimonio:

"Soy Chihuahuense, nací en 1953, provengo de una familia acomodada, básicamente, realicé mis estudios de primaria, secundaria, preparatoria aquí en la ciudad de Chihuahua, en instituciones privadas, posteriormente tuve la fortuna de poder salir al extranjero a estudiar el idioma inglés, que ha sido de vital importancia en el desarrollo de mis actividades, así como culturalmente, también yo he aprendido mucho a través del idioma inglés, y conocer la cultura americana. Yo estudié licenciado en economía, no titulado, debido a un sistema decadente en el sistema educativo, ya que yo terminé todos mis estudios.... Posteriormente a eso, yo empecé a participar en proyectos empresariales, que fueron elaborados totalmente, en todas sus partes, financiera, industrial, etcétera a lo cual enfrenta uno el monopolio financiero que existe, que existía en aquel entonces y sigue existiendo ahorita, por las instituciones bancarias, por lo cual, si usted en aquellos años no tenía una garantía de uno a uno o de dos a uno, pues no podría emprender usted ningún negocio, ningún proyecto entonces los proyectos se fueron quedando, archivando y viendo como los grandes empresarios, los que siempre han tenido acceso al capital, los fueron desarrollando a través de los años.

"Mi proyecto de vida era formar una familia... con principios morales, con principios sólidos, y bueno desgraciadamente nadie le enseña a uno, no hay una universidad... que le enseñe a uno cómo ser padre, cómo educarlo como padre o como madre, cosa que también viene a distorsionar, a golpear a la familia... en las escuelas, en las universidades, sobre todo a niveles un poquito ya mas avanzados... no hay un consenso entre los que legislan en la materia educativa, un consenso con los padres de familia, para ir corrigien-

do los vicios en los que estamos inmersos todas las familias mexicanas, no se diga la gente humilde, porque si nosotros que tuvimos la oportunidad de un poquito de educación, no sabemos pues, imagínese, no más imagínese como está la pobre gente humilde.

"...yo siempre he buscado, siempre he buscado no trabajar para nadie, nunca me ha gustado trabajar para nadie... De soltero, vengo a Chihuahua, me regreso de Monterrey, vengo a Chihuahua y pues empiezo a luchar como empresario yo solo, con poquito capital que traía yo, de aquellos empleos, y bueno, iniciamos unos negocios en Galerías.

"...las devaluaciones, el desorden aduanal... dado que uno de los negocios era de importación, con miles de trabas, extenuantes, muy cansado todo ese proceso tanto para mi esposa como para mí. Yo decidí yo ya no apoyarla en eso, ella seguía, pues si usted quiere seguir su negocio de ropa sígalo, yo voy a buscar otros horizontes, porque yo no le veo más que eso, nivel sobre vivencia, entonces a partir de ese punto yo he estado buscando alternativas, para realmente salir adelante, no sobrevivir.

"...cuando yo me convierto en papá realmente, tardo yo creo un año, dos años, en realmente darme cuenta que era padre, que era esposo, que era, yo creo que a todos nos pasa eso, yo creo también que la mujer también si le preguntara si conociera el dolor de tener un hijo no se embarazaría. Si, entonces es un proceso natural, y bueno con todas las fallas pero siempre con pensamiento que ir buscando mejorar uno su persona, mejorar con respecto a la esposa y a los hijos, o sea como un objetivo como una meta, o sea, yo procuro hacer tres cosas diarias, una por mí, una por mis hijas y una por mi esposa, por mi casa, son cuatro... podríamos decir, por ejemplo hoy tengo una reunión yo y mis hijas... voy a hacerles una comida, para que sigan conviviendo... hasta alistarles su ropa, lavarles los trastes, desde luego, conseguir dinero es el objetivo principal para satisfacerles sus necesidades.

"...ella ha seguido su camino y pues qué bueno...sin embargo ella no voltea a ver lo que uno hace, ni el por qué ...es una cosa que si le interesa que lo haga y si no, es asunto de ella, porque se va perdiendo ese interés mutuo, en la pareja... no hay una meta, no hay un camino, y eso es parte de lo mismo, si a ella no le interesa lo que yo hago, más que el dinero, entonces no se va a llegar a nada.... (es) muy inestable, porque ella, yo pienso que todo eso viene de parte de que ella es huérfana, que no ha sabido buscar bien a sus

amistades, entender quiénes son las que realmente le están orientando bien, y desde luego, pues como huérfana también no cree en lo que yo le digo porque hasta ahorita yo soy el enemigo por así decirlo, si... ella no acepta consejos míos,

"...todas sus amigas, todas sus amistades, que todas, con todo el respeto que se merecen, son problemáticas... todas sus amistades, no sé que vea en ellas y yo la respeto, respeto a todo mundo, pero no puede una mujer que es esposa formar parte de una familia y tener puras amistades que son disfuncionales, esa es la palabra, porque son divorciadas, son madres solteras, viudas, en fin, no se puede hablar de un ambiente familiar... Yo traté de controlar la situación al grado de retirar algunas amistades a fuerzas, y también yo me cansé de luchar ya, ya no lo entendió, no lo entiende, entonces yo nomás estoy con ella por mis hijas."

La voz de una de las hijas también está presente:

"Mis papás se separaron por problemas económicos y mi mamá se salió de la casa por seis meses más o menos. Nosotras nos quedamos con mi papá. Un tiempo había quien nos ayudara en la casa, después mi papá ya no pudo pagar, y nos dividíamos el trabajo: que a ti te tocan las escaleras, tú haces arriba, yo abajo. Todos los días veíamos a mi mamá venía por mí para llevarme a la escuela y después recogíamos a mi hermana, y nos íbamos con ella a Plaza Galerías... (ella) tiene 13 años, y a ella sí le afecta más porque ella como que es más... como que es más sensible, cuando mis papás se pelean, ella siempre llora y yo no, yo ya, ya, ya cállense, no sé, cada quien sus problemas, mis papás a veces discuten mucho por dinero...en mi casa ahora pues ...cada quien su rollo como que no nos interesa mucho estar en familia. Antes salimos muy seguido a comer, a cenar pero como ya no tenemos dinero para eso, pues cada quien se va por su lado. Mi mamá con sus amigas, mi papá no sé ni a dónde, mi hermana con las de ella y yo con las mías, bueno, aunque mi hermana y yo últimamente hemos convivido más juntas.

UNAS REFLEXIONES FINALES.

Esta exposición de fragmentos de testimonios orales tuvo el objetivo de recoger formas discursivas que van configurando y amalgamando eslabones de experiencias significativas para los narradores, y que nosotros, como redactores de sus

relatos, tratamos de ordenar y relacionarlas con una esfera de la vida, y que en esta ocasión fue en torno a la vida de trabajo. Las familias aportaron conjuntos más amplios de narraciones autobiográficas, lo que se expone son sólo algunas ventanas hacia el interior de su experiencia significativa. Sin embargo, son aproximaciones verosímiles y cercanas a los que los sujetos creyeron deseable de comunicar y compartir.

La memoria familiar está marcada por los diferentes tipos de crisis, pero sin duda, aquéllas donde la pérdida del trabajo o la quiebra económica están presentes, o la dificultad cotidiana para el sostenimiento de la familia es persistente, o la nula o escasa posibilidad de acceso a los satisfactores materiales es recurrente, es cuando la memoria del trabajo de la familia se vuelve un eje ordenador de su existencia y de las opciones de proyectos a futuro que se pueden vislumbrar. Historias sobre el desempleo, el difícil acceso al trabajo remunerado y digno, la inseguridad laboral y la precariedad de lo que se encuentra, son algunos de los temas que cicatrizan la experiencia de la memoria familiar. Narrar la experiencia vivida, implica resignificarla y adecuarla a las condiciones del tiempo presente. Dar cuenta de las crisis experimentadas en el ámbito socioeconómico por las familias individuales fue un ejercicio de introspección que recicla y trae al presente los desajustes y los malestares experimentados –y sufridos- en el pasado pero que cuyas consecuencias pueden estar aún hoy día afectando su mundo de vida. Junto con el ámbito de la vida familiar y escolar, el de la vida laboral y productiva es uno de los ejes articuladores de la existencia que no se esquivan en cualquier narración autobiográfica. La realización o cancelación indefinida de los proyectos de vida de los individuos y sus familias -que sobreviven en contextos de pobreza, de inseguridad económica o de exclusión social-, está en estrecha relación con lo acontecido en el mundo del trabajo, el sentido que se le otorga y la experiencia en torno al mismo.

La familia aparece en las narraciones como el último reducto frente a las fuerzas amenazadoras del entorno social, representando el principal y acaso el único apoyo real y cercano en situaciones de crisis económica. Es también la reserva de sentido frente el desorden impuesto. Frente al abandono de las instituciones del Estado, las familias dependen de sus propios recursos y posibilidades de respuesta. Las tensiones y problemas internos le añaden a la familia otro escenario de conflictos frente a los cuales tiene que responder. Las exigencias son demasiadas, la incertidumbre está siempre rondando, las familias memorizan su condición de vulnerabilidad y desamparo. Los proyectos parecen postergarse y el mañana parece incierto. Tanto los varones, en su crisis de identidad masculina bajo el

modelo patriarcal, cómo las mujeres, en sus nuevos roles sociales en el espacio de trabajo, tienen que imaginar y procurar mejores respuestas para hacerle frente al fantasma de la ruptura de la forma de vida familiar en que se encuentran inmersos.

La historia oral nos ha permitido enfocar de modos diversos las transformaciones que han experimentado las familias en la actualidad, a través de sus diferentes voces y la expresión de sus problemas, sus deseos y expectativas es posible conocer más los retos qué como sociedad en constante cambio se nos presentan y nos cuestionan. Las familias han experimentado diversos cambios, las voces que describen y narran esos procesos ahora son muchas y sólo algunas quedan representando el espacio del modelo tradicional que cada día es más socavado.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVES, Jorge E. (Coord.) (2006). ***Historia oral. Ensayos y aportes de investigación***, 2ª.ed., 1ª. Reimpresión., México: CIESAS, 202 p.

ARIZA, Marina y Orlandina de Oliveira (2001), "Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición" En ***Papeles de Población***, Nueva Época, Año 7, No. 28, abril-junio de 2001: 9-39.

ARRIAGADA, Irma (2004). *Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina.* En I. Arriagada y V. Aranda (comp.), **Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidades de políticas públicas eficaces.** (pp.43-74). Santiago de Chile, CEPAL/ UNFPA.

BRESSER, L.C. (1998). La reforma del estado en los años noventa. Lógica y mecanismos de control. ***Desarrollo Económico***, 8 (150).

BECK, Ulrich y Elizabeth Beck-Gernsheim (2001), ***El normal caos del amor: las nuevas formas de la relación amorosa***, Paidós Contextos – El Roure, Barcelona.

BOLÍVAR, Antonio; J. Domingo y M. Fernández (2001). ***La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología.*** Madrid, Editorial La Muralla.

CASTELLS, Manuel (1999), ***La era de la información. Economía, sociedad y cultura.*** Vol. 2: El poder de la identidad, México, Siglo XXI.

DE MORAES, M. y J. Amado (orgs.), (1996). ***Usos & abusos da historia oral***, Río de Janeiro: Fundación G. Vargas, 277 p.

ESTEINOU, Rosario (2003), "Familia y políticas sociales" en Denman A. Catalina, *et. al.*, ***Familia, salud y sociedad. Experiencias de investigación en México***, UdG / Inst. Nac. De Salud Pública / CIESAS / El Colegio de Sonora, pp. 112-129.

FIGLIO, Karl (1993) "La historia oral y lo inconsciente" en ***Historias,*** (México, D.F.) DEHINAH, núm.30, abril-septiembre, pp.13-26.

GIDDENS, A. (2000). ***Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.*** Madrid, Taurus.

GONZALBO AIZPURU, Pilar y Cecilia Rabell Romero (2004), "La familia en México" en Pablo Rodríguez, coordinador, ***La familia en Ibero América 1550-1980***, Universidad Externado de Colombia / Convenio Andrés Bello, Bogotá, Colombia: 93-124.

GORZ, André (1995). ***Metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica.*** Madrid, Editorial Sistema.

JUÁREZ, L. (2001). "Los trabajadores de México: entre los más pobres del mundo". ***Memoria***, Revista mensual de política y cultura, (145), 25-26.

JUDISMAN, Clara. (2002). Trabajo doméstico y extra-doméstico. ***Demos. Carta demográfica sobre México,*** 2002. (15) 26-27.

KAHHAT K., F. (2003). "El tamaño sí importa. Estado y economía en América Latina". ***Metapolítica***, 7 (29), 98-109.

LECHNER, N. (2002). ***Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política.*** Santiago de Chile, LOM editor.

MÁRQUEZ, Francisca y Dariela Sharim (1999), "Del testimonio al relato de vida" en ***Proposiciones,*** 29, SUR Centro de Estudios Sociales y Educación, Santiago de Chile, pp. 7-10.

MILLÁN, H. (2000). Estado y modernización: quince tesis y un corolario para México. ***Revista Economía, Sociedad y Territorio***, 2 (8).

OLÁBARRI, Ignacio y Fco. J. Caspistegui (dir.), (1996). ***La "nueva" historia cultural: la influencia del post-estructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad.*** Madrid: Ed. Complutense, 309 p.

ROJAS G., Georgina (2002). "Estructura de oportunidades y uso de los activos familiares frente a la pobreza en la ciudad de México durante los años noventa" en: ***Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina.*** R.Kaztman y G. Wormald (coord..) Uruguay, Cebra comunicación visual.

SAFA, Patricia (2002). *Crisis, malestar y proyectos de vida. Trayectorias familiares en México, 1980-2000* (Informe de trabajo. Proyecto de investigación). Guadalajara: CIESAS Occidente.

SALLES, Vania (1993), "Referencias puntuales sobre algunas visiones de la familia", en Catalina Denman A., *et. al.*, ***Familia, salud y sociedad. Experiencias de investigación en México,*** UdG / Inst. Nac. De Salud Pública / CIESAS / El Colegio de Sonora: 83-111.

SCANZONI, John (2004), "Household Diversity" en: ***Handbook of Contemporary Families. Considering the Past, Contemplating the Future,*** Sage Publications, USA: 3-22

SHARIM, Dariela (1999), "Dimensión subjetiva del género. Una aproximación desde los relatos de vida" en ***Proposiciones*** 29, Santiago de Chile, SUR Centro de Estudios Sociales y Educación, pp. 82-102.

TORRES L., J. (2001). "El trabajo en el siglo XXI". ***Memoria,*** Revista mensual de política y cultura, (145), 8-10.

VALENZUELA, José Manuel y Vania Salles (1998), ***Vida familiar y cultura contemporánea, Pensar la Cultura,*** CONACULTA, México.

WAINERMAN, Catalina H. (comp.) (1996), ***Vivir en familia,*** UNICEF/Losada, Buenos Aires.

WAINERMAN, Catalina (comp.), (2002). ***Familia, trabajo y género: un mundo de nuevas relaciones,*** UNICEF; FCE, Argentina.

SOCIETAS

INSTRUCCIONES PARA LOS COLABORADORES DE LA REVISTA SOCIETAS

POLÍTICA

El propósito de la Revista **Societas** es publicar resultados de investigación originales e inéditos. La Revista se reserva el derecho de aprobar o rechazar los trabajos presentados a su consideración. Los originales de los trabajos aprobados permanecerán en los archivos del Director. Los trabajos aceptados serán publicados bajo entendimiento de que el material presentado, o parte del mismo, no ha sido publicado previamente, ni tampoco esté siendo considerado para su publicación en otra revista, siendo los autores los únicos responsables por la exactitud y la veracidad de los datos y afirmaciones presentadas, y también por obtener, cuando el caso lo requiera, los permisos necesarios para la publicación de los datos extraídos de trabajos que ya estén en la literatura. Todos los manuscritos presentados a la consideración de esta Revista serán evaluados por especialistas que asesoran al Director, quienes juzgarán el contenido de los mismos, de acuerdo a su excelencia técnica y a las instrucciones editoriales vigentes.

Los nombres de los evaluadores serán mantenidos en estricta reserva; sin embargo, sus comentarios y recomendaciones serán enviados por el Editor a los autores para su debida consideración. Una vez evaluado el trabajo, le será devuelto a los autores junto con los informes del Editor y los evaluadores. El Editor se reserva el derecho de introducir modificaciones, cuando lo juzgue conveniente.

La Revista publicará cada año un suplemento que contendrá los Índices de Materias y de Autores.

Las galeras serán enviadas a los autores, antes de la impresión final, para que se hagan las debidas correcciones.

Los artículos deben estar redactados en el idioma español. Los artículos redactados en otros idiomas deberán ser consultados al director de la revista.

Se espera que los artículos presentados contengan información novedosa y que éstos representen una contribución sustancial al avance de esa área del conocimiento. La revista también podrá publicar Notas y Comunicaciones cortas como una vía rápida de divulgación de resultados recientes de marcada relevancia científica, producto de investigaciones en curso o terminadas; en estos casos, los autores deben escribir sus resultados en forma de párrafos, manteniendo al mínimo el uso de figuras, cuadros y subtítulos, sin excederse de 1500 palabras o su equivalente. Su aceptación y publicación final quedan a criterio del Director. Se recomienda reducir al máximo las notas al pie de página. Estas deben ser designadas con sobrescritos arábicos en el orden en que aparecen en el texto y figurarán al final del articulo, antes de la bibliografía.

PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

CORRESPONDENCIA

Los manuscritos y toda correspondencia deberán ser dirigidos al Director de la Revista **Societas,** Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, Universidad de Panamá, República de Panamá. Tel. 2239985 y 264-4242.

TEXTO

El texto de los trabajos (incluyendo el resumen, las referencias bibliográficas y las notas, así como los cuadros e inscripciones de las figuras) debe ser presentado en triplicado (originales y 2 copias), escritas a máquina a doble espacio, en tinta negra y en papel bond 22 x 28 cm. (8 ½" x 11"). El margen izquierdo debe ser de 4.0 cm (1.2"). Y el derecho de 2.5 cm. (1"). Los autores deben indicar en el texto, o mediante anotaciones al margen, la localización de las figuras, los cuadros, esquemas, etc.

Cada autor proporcionará una reproducción de su artículo corregido completo en disquete utilizando el Programa de Microsoft Word 6.0. Este procedimiento permitirá editar la revista con mayor rapidez y simplificará la reproducción de los textos.

En la primera página del artículo debe aparecer: el título en mayúsculas centrado seguido del primer nombre, la inicial y el apellido del autor (o autores) debidamente espaciado del título también centrado. Seguidamente del (los) autor (es)

debe aparecer la dirección postal completa de la Unidad Académica o institución donde fue realizado el trabajo.

De ser posible, suministre el teléfono del autor principal por separado. Si la dirección actual de alguno de los autores fuera diferente de la anterior, indíquese en esta página colocando un número sobrescrito sobre el nombre de ese autor y colocando la dirección en una nota de pie. Se entenderá que el primero de los autores mencionados será a quien se le enviará la correspondencia, a menos que se indique lo contrario. Inmediatamente después de la dirección postal debe aparecer el resumen en español seguido de un mínimo de palabras o frases claves para el Índice de Materias.

Los subtítulos principales en el texto (v.g. RESUMEN, INTRODUCCIÓN, etc.) se colocarán en el margen izquierdo, en mayúscula y subrayados.

Cualquier otro subtítulo debe colocarse también al margen izquierdo, pero con sólo la primera letra de cada palabra en mayúscula y subrayado.
Cada página debe ser enumerada e identificada escribiendo el apellido del autor (es) y el año: (Castillero, 1988); (v.g. Agrazal, 2 de 10).

Las referencias que se mencionan en el texto deben ir entre paréntesis con el apellido del autor (es) y el año: (Jované, 2002), (Arosemena, Polo y Suárez,1996); (Lachman y colaboradores, 2001).

ESTRUCTURACIÓN DEL MANUSCRITO

El manuscrito debe estructurarse de la siguiente manera: RESUMEN, PALABRAS O FRASES CLAVES, INTRODUCCIÓN, PARTE CENTRAL, RESULTADOS Y DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, SUMMARY (resumen en inglés), KEYWORDS (palabras claves en inglés), BIBLIOGRAFÍA CITADA Y AGRADECIMIENTO (opcional).

La selección del título conlleva una gran responsabilidad ya que debe reflejar en pocas palabras la esencia del trabajo y debe facilitar la recuperación de la información pertinente a través de sistemas computarizados.

RESUMEN

Todo artículo debe contener un resumen de no más de 200 palabras y debe describir, en forma concisa y precisa, el objetivo de la investigación, así como los principales logros y conclusiones. Debe poder leerse y entenderse en forma independiente del texto principal pero podrán citarse figuras, cuadros, etc., del texto. Se debe tener presente que el resumen será la parte más leída de su trabajo.

INTRODUCCIÓN

La introducción debe dejar claro el propósito de la investigación, los antecedentes y su relación con otros trabajos en el mismo campo, sin caer en una revisión exhaustiva de la literatura pertinente.

PARTE CENTRAL

Esta sección desarrollará los planteamientos del artículo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados pueden presentarse en forma de figuras, esquemas o cuadros; sin embargo, los resultados simples se pueden presentar directamente en el texto. La discusión debe ser concisa y debe orientarse hacia la interpretación de los resultados.

CONCLUSIÓN

Esta sección debe incluir solamente un resumen de las principales conclusiones del trabajo y no debe contener la misma información ya presentada en el texto o en el resumen.

CITAS

Las citas bibliográficas deben aparecer a pie de página, numeradas de forma continua.

La exactitud de las referencias bibliográficas citadas es de la entera responsabilidad del autor. Los trabajos no publicados pero formalmente aceptados para su publicación deben citarse "en prensa", de otra forma, cítelos como "resultados

no-publicados". Las "comunicaciones personales" deben indicarse en el texto mediante nota de pie y deben incluir fecha de comunicación y dirección de la persona.

Las referencias bibliográficas deberán aparecer ordenadas de la siguiente forma:

• **Revistas**

PARDO, R.L., MARCIAGA, I.S. y FLORES, C. 1998. "Diagnóstico de la economía panameña" en **Revista Panameña de Sociología**, Volumen 9, N°1, mayo, pp. 189-201.

• **Libros**

MELO, M., 1997. **La investigación antropológica. Su estrategia y filosofía.** Colección "Aula", N°8, Barcelona: Editorial Ateneo, S.A.

ITURRALDE, N. y FRANCO , E.M. 1996. "Aspects of Panamanian Culture". En **Latin America.** Eds: W:S: Hoar y D. Randall, Vol.1, pp. 1-89, New York: Academic Press.

CULTURAS AMERINDIAS, 1998, 8a edición, Vol. 1, París, UNESCO.

BARRERA, J. y MITRE, I.S. (EDS). 1997. **Iniciación a la econometría.** Londres: Butterwoth; pp. 234 y 296.

• **Tesis**

ESCALA, A.J. 1998. **Problemas económicos de Panamá.** Tesis de Doctorado, Universidad de Bonn, Alemania.

• **Simposium-Seminario-Conferencia**

ACEVEDO, I.C. 1995. La problemática de la economía panameña, Congreso Científico Nacional. 2-4 de diciembre. Universidad de Panamá. Resumen No 28. (*en manuscrito*).

• **Manuscrito en preparación o presentado para su publicación**

MELGAR, S.G.; URRUTIA, J. y VEGA, I., Resultados no publicados.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Figurará después de las notas bibliográficas y será presentada en orden alfabético. Se adoptarán las normas aplicadas a la sección de las notas bibliográficas.

AGRADECIMIENTO

Seguido de las referencias, se puede incluir un párrafo breve de agradecimiento por apoyo económico, técnico o de cualquier otra índole.

ILUSTRACIONES

Las figuras (un original y dos copias) deben presentarse en su forma final para su reproducción; es decir en tinta china y en papel especial de dibujo de tamaño 22 x 28 cm (8 ½" x 11"). Cada figura debe estar acompañada de un título y una inscripción explicativa. No escriba ni el título ni la inscripción sobre la figura.

Los títulos y las respectivas inscripciones de cada figura deben ser escritos a máquina a doble espacio en hojas separadas en forma de listado. Detrás de cada figura debe aparecer el nombre de los autores, el título del manuscrito, el número y una seña que indique la parte superior de la figura, todo esto escrito tenuemente con lápiz. Las ilustraciones pueden también presentarse en papel brillante de fotografía en blanco y negro. Las fotografías no deben ser menores de 10x 12 cm (6" x 4"). Cada ilustración (con su título e inscripción) debe ser inteligible en forma independiente del texto principal.

CUADROS

Los cuadros (un original y dos copias) deben ser utilizados solamente para presentar información en forma más efectiva que en el texto. Deben poseer un título bien descriptivo, el cual, junto con los encabezados de las columnas, deben describir su contenido en forma inteligible sin necesidad de hacer referencias al texto principal. La misma información no debe ser reproducida en los cuadros y en las figuras. Se deben numerar en forma consecutiva (usando números arábicos) en el orden en que se citan en el texto. Las notas de pie en los cuadros se deben entrar en letra minúscula y se deben citar en el cuadro como sobrescrito.

En principio, tanto los cuadros, las gráficas y las ilustraciones se colocarán al final de cada artículo.

SOCIETAS
Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas

Para correspondencia, canje o subscripción dirigirse a:
Centro de Información y Documentación Científica y Tecnológica (CIDCYT)

Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Estafeta Universitaria,
Universidad de Panamá, Panamá, República de Panamá.
Teléfono 264-4242; 262-6133, Ext. 309-310
Fax (507) 264-4450
(507) 223-7282
Correo electrónico: upvip@ancon.up.ac.pa

Tarifa (subscripción anual):

Personal en Panamá	B/.8.00
Personal Exterior.....	US$12.00
Institucional América Latina y el Caribe	US$16.00
Institucional Resto del Mundo	US$20.00

Precio de Venta: ———————— B/.5.00

A las personas o instituciones interesadas en recibir permanentemente la Revista **Societas**, sírvanse completar el formato presente y junto con el mismo remitan giro o cheque (a nombre de Fundación Universidad de Panamá - Vicerrectoría de Investigación y Postgrado). La tarifa incluye la subscripción anual correspondiente a dos números, incluyendo importe por correo.

Nombre o Institución: _____

_____

Dirección: _____

_____

Ciudad: _____

Zona Postal: _____

Provincia o Estado: _____

País: _____

Esta revista se terminó de imprimir en los
Talleres de la Imprenta de la Universidad de Panamá
bajo la administración del Rector
Dr. Gustavo García de Paredes
2008

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 5

HISTORIA ORAL (I)

RAMÍREZ VELÁSQUEZ, Jorge E.
La relación memoria, educación y pedagogía en función de la producción de saber- conocimiento pedagógico..... 7

NECOECHEA GRACIA, Gerardo
Hablar, escuchar y respetar: la enseñanza de la historia oral en el proyecto de museos comunitarios de Oaxaca, México..... 19

MONTENEGRO, Antonio T.
Combates por la historia. Otras historias..... 27

DAZA PÉREZ, Deyanira del Pilar
Los proyectos de investigación histórica escolar (PIHE) y la conformación de archivos escolares. 41

PIZARRO M., Mirna, OLIVARES L., Carlos y PIZARRO P., Catalina.
Rescate y recuperación de la cultura del juego de los niños en las oficinas salitreras del norte de Chile en los años 20 y 40 a través de la tradición oral.... 53

TURNER BOSSO, Gladys.
La ciudad como sistema de información: publicidad y graffiti..... 61

ROZEN, Ana
Familia y guerrilla: ¿La combinación imposible?. 71

BENADIBA, Laura
El trabajo con fuentes orales en los primeros años de la educación..... 83

ACEVES LOZANO, Jorge E.
Memoria, familia y situaciones de crisis. Aporte de la historia oral. 97

UNIVERSIDAD DE PANAMA
UP-VIP
VICERRECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO

Vol. 9 Nº. 1 SOCIETAS Junio de 2007