



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

**"LA NARRATIVA COMO AUXILIAR DIDACTICO EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
CONTEMPORANEA DE MEXICO EN LA EDUCACION
SECUNDARIA"**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA
EN DESARROLLO EDUCATIVO PRESENTA:
GUSTAVO MONTERROSAS GIL**

ASESOR DE TESIS: MTO. XAVIER RODRIGUEZ LEDEZMA

México, DF. junio de 1999

RESUMEN

Investigación sobre los usos de la lectura de textos narrativos en la enseñanza de la historia en la educación secundaria en un medio urbano, y aplicación de una propuesta basada en el uso de la narrativa (fundamentalmente cuentos, crónicas y novelas) como auxiliar didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México en el 3°. Grado de educación secundaria.

La investigación incluye una fase documental y bibliográfica para ubicar el estado actual de la enseñanza de la historia en México, tanto en la escuela primaria como en la secundaria.

Parte del trabajo previo incluyó un análisis de campo en 5 escuelas secundarias generales del Distrito Federal, con 208 alumnos y 5 docentes de historia, para conocer la manera como se enseña y se aprende la historia de México, además de la manera como se realiza la lectura de textos en el ámbito escolar. En esta misma población se aplicó la propuesta didáctica.

El objetivo de la investigación se centró en conocer la manera en que las propuestas que buscan intervenir en la escuela son percibidas por los docentes y los alumnos, y la manera como la institucionalización escolar afecta el desarrollo de la misma, para hacerla o no pertinente.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi reconocimiento a la Secretaría de Educación Pública, por haber hecho posible el desarrollo de esta investigación, ya que durante los estudios de la maestría en desarrollo educativo y la culminación de la presente tesis, me otorgó una beca comisión, a través de la cual fue posible culminar de manera satisfactoria este trabajo.

Mi agradecimiento también a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en el DF, por las facilidades otorgadas para hacer posible la investigación de campo en las diferentes escuelas del Distrito Federal, lo que orientó los resultados del trabajo final.

Mi reconocimiento a los maestros y alumnos de las escuelas secundarias que participaron en la aplicación de la propuesta didáctica, que de manera amable y paciente brindaron su ayuda al proyecto.

Por último quiero hacer patente mi gratitud a mi director de Tesis, Mtro. Xavier Rodríguez Ledezma por su invaluable apoyo y atinadas orientaciones, sin las cuales hubiera sido muy difícil que esta investigación llegara a feliz término.

Atentamente:

El autor

*A Susy, Erick, Gustavo y Alejandro.
Quienes gozaron y sufrieron este
trabajo conmigo*

INDICE

PAGINA

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1. ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL BÁSICO EN MEXICO.....	16
1.1 La historia en la escuela primaria.....	17
1.1.1 La historia dentro del curriculum de educación primaria.....	19
1.1.2 El curriculum oculto en la enseñanza de la historia en la escuela primaria.....	21
1.2 Los conocimientos previos de los alumnos sobre la historia contemporánea de México.....	22
1.3 El programa de la asignatura de historia en la escuela secundaria.....	23
1.3.1 Enfoque del programa.....	23
1.3.2 El método para llegar al conocimiento histórico.....	24
1.3.3 Integración del conocimiento histórico.....	29
1.3.4 El concepto de enseñanza-aprendizaje de la historia en los planes y programas de educación secundaria.....	30
1.4 Libros de texto y practica educativa en la enseñanza-aprendizaje de la historia.....	31
1.5 El papel del docente en la enseñanza de la historia.....	32
1.5.1 Los saberes del docente.....	36
1.5.2 El discurso histórico y los docentes de historia.....	36
1.6 El uso de la narrativa y la literatura como recurso para enseñar historia.....	39
CAPITULO 2. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGOGICOS EN QUE SE APOYA EL USO DE LA NARRATIVA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA CONTEMPORANEA DE MEXICO.....	41
2.1 ¿Cómo construyen los alumnos los conocimientos histórico-sociales?.....	42
2.1.1 La concepción conductista del aprendizaje.....	43
2.1.2 El constructivismo de Piaget.....	44

2.1.2.1 Estudios recientes de la didáctica de la historia desde la perspectiva constructivista.....	46
2.1.3 La teoría sociocultural de Vigotsky.....	48
2.1.4 El aprendizaje significativo de Ausubel.....	50
2.2 La importancia de los factores afectivos y el ambiente en el proceso de aprendizaje.....	53
2.2.1 El interés y la motivación del alumno.....	54
2.2.2 Las representaciones y atribuciones de alumnos y profesores y su importancia en el aprendizaje.....	56
2.3 La metacognición.....	57
2.4 Fundamentos psicopedagógicos en que se apoya el uso de la narrativa para la enseñanza de la historia contemporánea de México.....	58

CAPITULO 3 HISTORIA Y LITERATURA: DOS FORMAS DE ASOMARSE AL TERRITORIO DE LO HUMANO.....	60
3.1 Historia y literatura. relaciones y diferencias.....	61
3.1.1 Relación entre obras literarias e historia.....	63
3.2 La literatura como fuente histórica.....	65
3.2.1 El texto historiográfico como artefacto literario.....	67
3.2.2 La narrativa histórica como literatura.....	68
3.3 Interpretación de las obras literarias e históricas.....	73
3.3.1 Análisis de textos: la hermeneútica, la semiótica, la Metahistoria y la teoría de la recepción literaria.....	74
4. LOS TEXTOS NARRATIVOS, SU LECTURA Y COMPRENSIÓN.....	78
4.1 Tipología de los textos.....	79
4.1.1 Clasificación de textos por función y trama.....	81
4.2 Clasificación de los discursos.....	84
4.2.1 Elementos del texto y del discurso narrativo.....	85
4.2.2 Clasificación de relatos.....	88
4.3 La lectura de textos y su uso en la educación básica.....	90
4.3.1 La lectura: una actividad social.....	90
4.3.2 Usos de la lectura en la escuela.....	91

4.3.3 El papel del docente en el uso de textos en el aula.....	95
4.3.4 La comprensión e interpretación de textos en la escuela.....	97

**CAPITULO 5 APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDACTICA USANDO
TEXTOS NARRATIVOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA CONTEMPORANEA DE MEXICO EN LA
ESCUELA SECUNDARIA.....105**

5.1 Características de la aplicación de la propuesta didáctica.....	106
5.1.1 Diseño de la propuesta.....	106
5.1.2 Propósitos y objetivos de la propuesta.....	109
5.1.3 Características y actividades de la propuesta.....	109
5.1.4 Muestra seleccionada para la aplicación de la propuesta.....	111
5.1.5 Propuesta "La narrativa como auxiliar didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México en la educación secundaria".....	130
5.2 Aplicación de la propuesta didáctica y resultados obtenidos.....	215
5.2.1 Características de los docentes participantes.....	215
5.2.2 La manera como es percibida la historia por los alumnos de la escuela secundaria.....	221
5.2.3 La lectura entre los estudiantes de escuela secundaria.....	226
5.2.4 La lectura entre los profesores de historia.....	229
5.2.5 Descripción de la aplicación de la propuesta didáctica y resultados finales.....	231

CONCLUSIONES234

ANEXOS.....241

BIBLIOGRAFIA.....286

INTRODUCCION

"Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquel? Creo que 1998. Había Sanborns por todos lados y los Wall Mart y Price Club empezaban a sustituir a tiendas de departamentos como Aurrerá y Gigante, aunque mi familia siempre compraba en La Bodega de Aurrerá. En la radio oíamos programas como Borrego de media noche, Vox Tequila, Memorias Pulsar y La mano peluda. A mí me gustaba la voz de Sofía Sánchez, conductora de Mermeladas. Aunque había mucha pobreza se podían ver circular en la calle autos de lujo como Cirrus, Stratus, Jettas y Sentras. Aparecieron cines en los que había hasta 15 salas juntas, con un sonido que casi se te metía directo al cerebro. Los artistas de moda eran Leonardo Di Caprio, Brad Pitt, Julia Roberts y Cameron Diaz. Mi película favorita era Titánic.

En la televisión veíamos programas como Otro rollo, donde Adal Ramones hacía monólogos pa-drísimos. A mi papá le gustaba ver las noticias en Hechos de Televisión Azteca, aunque mi mamá se la pasaba viendo telenovelas como Mirada de Mujer y La usurpadora.

Todos los jóvenes cantábamos junto con la Onda Vaselina: Te quiero tanto, tanto, tanto, tanto, tanto, cada día un poco más... Aunque si te subías a un microbús tenías que soportar escuchar a todo volumen canciones gruperas de la Qué buena o de la Z. Sólo algunos traían puesto radio Joya, escuchando a Mariano Osorio

Fue la época de grandes enfermedades como el SIDA y el regreso de otras que ya casi no se conocían como el cólera y el sarampión. Todo mundo echaba pestes del expresidente Carlos Salinas y en los periódicos se hacían caricaturas del presidente Zedillo.

En la escuela los maestros dejaban mucha tarea y si te portabas mal te mandaban un reporte a la dirección o mandaban traer a tus padres. Algunos maestros enseñaban muy mal pero te exigían mucho, aunque había otros que eran buenísima onda con nosotros y nos tomaban en cuenta. Por el periódico nos enterábamos de noticias como "Libre el Chuky", "Otro secuestro del mochao-rejas Arizmendi" o "Erupción en el Popocatepít" y a veces cosas terribles como "Matanza en Ac-teal", Aunque de la guerra de Chiapas ya no se oía tanto como antes.

Todos nos quejábamos de la inseguridad, había robos y asaltos por todos lados y muchos esperaban que Cuauhtemoc Cárdenas acabara con la delincuencia. Vivíamos preocupados por la contaminación que a veces superaba los 250 inmeccas. La ciudad era un enorme puesto de ambulantes. Puestos de tacos de suadero y longaniza casi en cada esquina y muchos ambulantes vendiendo de todo lo que te puedas imaginar. No quedaba de otra, el desempleo estaba terrible.

El futuro se veía muy difícil, aunque quizá para el 2030 se hayan acabado plagas nacionales como los gobiernos priístas, la corrupción, la inseguridad, la contaminación, pero sobre todo, la pobreza de todos y la riqueza de unos cuántos mexicanos.

"Carta a un mexicano del futuro" Sandra Rodríguez Padilla (alumna del 3º. B Secundaria General 230) Ejercicio realizado durante la aplicación de la Propuesta didáctica)

Sin embargo la manera como se enseñan los contenidos de historia ha sido una preocupación mucho más reciente y menos abordada y discutida.

Una de las características de la enseñanza de la historia en nuestro país ha sido el abuso de prácticas docentes tradicionales, que en muchos casos son usadas por los profesores en el aula y que provocan que los alumnos vean a la historia casi siempre como algo “aburrido” y lejano a sus intereses y su vida cotidiana.

Una de las causas que provoca el rechazo de los alumnos a la historia y su alejamiento de ella, ha sido el predominio de una historia fáctica en su enseñanza, que deriva en una perspectiva de que lo único válido en el aprendizaje histórico es el conocimiento de datos y hechos concretos, bajo la cuál la historia escolar se convierte en una enredada sucesión de fechas y nombres de personajes, batallas y acontecimientos militares o diplomáticos que deben aprenderse de memoria, volviendo la materia una cronología sin sentido, en la que no existe un análisis del proceso social, muy poco atractiva para los alumnos por estar desvinculada de sus intereses.

Los objetivos, propósitos, fines y organización de los contenidos del Plan y programa vigentes (1993) en lo relativo a la Historia de México e Historia Universal del nivel básico -primaria y secundaria- buscan que los alumnos comprendan que las formas de vida actual, sus ventajas y problemas son producto de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre, para lograrlo se propone el desarrollo flexible de los diversos temas y contenidos, tratando de abordar sólo los momentos de ruptura y continuidad dentro del desarrollo de la humanidad.

El currículum formal propone además la enseñanza de una historia más alejada de los acontecimientos militares y diplomáticos, que se acerque más a los hechos de la vida cotidiana, en la que se recupere la presencia de la gente común que había estado olvidada en la llamada “historia de bronce” como los hombres del pueblo, las mujeres y los niños. Además se pretende el conocimiento de las costumbres, las formas de pensar, es decir, un acercamiento a la mentalidad colectiva de los pueblos y no sólo lo que pensaban los grandes personajes o “héroes”. Sin embargo muchos indicios hacen suponer que esto no tiene una correspondencia adecuada con la manera como se enseña la historia actualmente en nuestras escuelas.

Un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia lo constituyen los **sujetos o protagonistas** presentes en el mismo, por ser quienes dan vida al proceso.

En este aspecto está presente el sujeto al que va dirigido el objeto de estudio: el **alumno**, que tiene características particulares muy definidas, sobre todo en su aspecto cognitivo y afectivo por la etapa de la vida en que transcurre su permanencia en las escuelas del nivel básico.

El elemento mayormente protagónico es, por supuesto, el **maestro**, que por la forma tradicional en que ha funcionado el sistema educativo es el “dador del conocimiento” y que tiene características específicas que tienen que ser estudiadas y conocidas para determinar su influencia en el resultado final del proceso.

Un elemento final a considerar es el de la **institucionalización escolar**, en que se da el proceso, es decir, el conjunto de normas y características del ambiente de la escuela y el salón de clase en las que se desarrolla el trabajo de alumnos y docentes y que constituye el lugar donde se cruzan todos los elementos descritos anteriormente y que influyen enormemente en los resultados finales del proceso.

En muchas ocasiones se ha tratado de mejorar la situación en que se encuentra la enseñanza de la historia en el nivel básico, a través de propuestas didácticas que no prosperan porque no toman en cuenta el proceso en su conjunto, o privilegian sólo alguno de los elementos descritos anteriormente, olvidándose de los otros, por ejemplo, pueden estar muy bien fundamentadas en el aspecto teórico, pero no tener en cuenta las condiciones reales del aula en la que el profesor tiene que impartir sus clases, o ignorar el hecho de que el maestro y los alumnos tienden a resignificarlas y apropiarse de ellas de muy diversas maneras.

Una situación observable en el hecho de elaborar propuestas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje (y no sólo de la historia, sino en todas las asignaturas) pareciera ser la falta de conocimiento sobre la manera en que son percibidas y resignificadas por los protagonistas del hecho educativo, ante lo que surge la necesidad de investigar lo que sucede cuando se intenta llevarlas a la práctica.

directo de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, para ver su pertinencia y posibilidades de intervención y éxito en el aula.

Entre las **principales justificaciones** que se tomó en cuenta para realizar una investigación sobre el uso de la narrativa como auxiliar didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México en la escuela secundaria estuvieron las siguientes:

- A pesar del desarrollo tecnológico, manifestado en el surgimiento de medios que apoyan la enseñanza (como la T.V. ,películas, audiocasetts, discos compactos, videocasetts, programas de computadoras, etc.) hasta el momento actual ninguno de estos medios ha podido desplazar, y mucho menos sustituir al libro, a pesar de los pronósticos que en décadas pasadas se hicieron sobre esto.
- La lectura sigue siendo el medio más asequible para la obtención de conocimientos en el ámbito escolar, sobre todo en un país lleno de limitaciones económicas como el que vivimos en estos momentos, de ahí la importancia de analizar los usos de ella en el proceso enseñanza-aprendizaje para fundamentar una propuesta que recupere la lectura de textos narrativos en la comprensión de nuestra realidad presente.
- Existen pocos trabajos que aborden la lectura de textos narrativos como auxiliares en la enseñanza de la Historia de México, limitándose a la existencia de algunas antologías de lecturas y ensayos sobre el tema, pero sin una metodología didáctica que indique la manera como se pueden trabajar en el aula, ni toman en cuenta el nivel de los destinatarios a los que van dirigidos.
- En la actualidad todo hace suponer que pocos maestros de Historia de México en la escuela secundaria recurren a la lectura de obras literarias para la enseñanza de esta asignatura con sus alumnos, debido probablemente a la dificultad de encontrar lecturas adecuadas y de fácil acceso para los alumnos y para ellos mismos. Los escasos profesores de Historia que utilizan la literatura como herramienta de enseñanza no obtienen todo el provecho posible por la falta de una guía metodológica que les sugiera cómo se pueden tra-

- Partió del supuesto que la afición literaria sólo se despertaría entre los alumnos si las recomendaciones y la selección de textos narrativos resultan de interés y motivación para ellos.
- Se seleccionó para la aplicación de la propuesta didáctica el período específico de la historia contemporánea de México (1940-1990) y no otra etapa de la historia de nuestro país en virtud de que es el antecedente más inmediato que le permitirá a los alumnos de secundaria comprender su realidad presente (de acuerdo a los propósitos de los programas vigentes), además de que, debido a la gran extensión de contenidos del programa de 3º. Grado esta etapa es difícilmente cubierta en su totalidad o muy poco explicada en el aula.
- Requirió de la búsqueda de textos apropiados al tipo de público al que estaba dirigido, por lo que las lecturas seleccionadas buscaron ser ágiles, ilustrativas y amenas.
- La propuesta incluyó 10 obras narrativas del período contemporáneo de México que fueron utilizadas en la aplicación. Se consideraron este número de obras en base al tiempo real con que cuenta el maestro y los alumnos para desarrollar este período correspondiente a la 8a. unidad del programa vigente, que según la planeación inicial del curso es aproximadamente de un mes, es decir 12 clases de 50 minutos en total.
- Se aplicó durante el mes de junio de 1998 en 5 escuelas secundarias de tipo urbano del Distrito Federal y la muestra incluyó 208 alumnos y 5 profesores de historia de México. La propuesta fue trabajada por el investigador en 5 grupos de 3º. Grado, asignándose 2 textos narrativos por cada grupo.
- Se seleccionaron textos narrativos, sobre todo cuentos, novelas y crónicas de autores mexicanos reconocidos por la gran calidad literaria de su producción como Elena Poniatowska, José Emilio Pacheco, Carlos Fuentes, Carlos Monsiváis, Juan Rulfo, Cristina Pacheco y algunos no tan conocidos como Francisco Rojas González, José Joaquín Blanco, Arturo Trejo Villafuerte y Juan Tovar, pero cuyos textos mostraran un panorama de un pasado en relación con la vida de una persona, un sector de la sociedad o de toda la población, presentándola como un todo coherente, en un proceso que permita ver que todo es

La **presentación final del informe de investigación** incluye 6 capítulos:

En el capítulo 1 se hace una revisión sobre el estado actual de la enseñanza de la historia en el nivel básico en México, en el que se pretende brindar una panorámica amplia sobre la manera en que se ha enseñado esta asignatura en la escuela primaria y secundaria. Se analiza el diseño curricular del nivel básico y el papel que juega la historia dentro de él.

Se profundiza en la manera en que se realiza la enseñanza de la historia en el nivel básico, destacando la importancia del papel protagónico del docente en el proceso, así como la actitud de los alumnos ante esos tipos de enseñanza. Se revisan aspectos como el papel del libro de texto en la enseñanza de la historia.

Se señalan también los objetivos, enfoques, propósitos y fines del Programa de estudios vigentes (1993) relativos a la materia de Historia de México del 3o. grado de Educación Secundaria para analizar sus características principales, tratando de identificar la relación existente entre ellos y la forma como realmente se aplican en el salón de clase (curriculum oculto).

Además, se identifican algunos elementos presentes en la institucionalización escolar como la sobrecarga de trabajo del docente en la escuela secundaria y los saberes previos de los alumnos.

Finalmente se revisan algunos trabajos teóricos que apoyan el uso de la narrativa y la literatura en la enseñanza de la historia en el ámbito escolar.

En el capítulo 2 se realiza una fundamentación psicopedagógica en que se apoya el uso de la narrativa en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México en la escuela secundaria.

Se hace un recorrido sobre las diferentes concepciones de aprendizaje que han permeado los diseños curriculares en este siglo, abundando en las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, que hacen énfasis en interrogantes vinculadas al **qué**, al **cómo**, al **cuándo** y el **para qué** enseñar historia, y por supuesto, **quién enseña**, **a quién se enseña** y desde **dónde se enseña**.

Se problematizan cuestiones tienen que ver con:

¿Cómo construyen los sujetos el conocimiento histórico y social desde la escuela?

¿Quiénes son los protagonistas involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia y qué características tienen?

Por último se presenta un aspecto de gran importancia, la manera como se realiza la comprensión e interpretación de textos en el aula, y el papel que juega dentro de ella el docente.

El capítulo 5 es el más extenso de la investigación, por ser el que trata sobre la propuesta didáctica del uso de textos narrativos en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México en la escuela secundaria.

Se explica la manera como se diseñó la propuesta, sus propósitos y objetivos, señalando sus características y actividades incluidas. Se define la muestra sobre la que se aplicó, explicitando las características de las 5 escuelas secundarias de tipo urbano y de los 208 alumnos y 5 profesores de historia que participaron en la investigación.

Finalmente se muestran e interpretan los resultados obtenidos al final de la aplicación de la propuesta.

En el capítulo 6 se presentan las conclusiones finales del trabajo de investigación, tanto en lo relativo a su fase teórico y bibliográfica, como la de la aplicación de la propuesta didáctica en las escuelas secundarias de la muestra, detallándose la manera como fue percibida y resignificada por alumnos y docentes, así como su pertinencia y algunas recomendaciones finales.

Un elemento de gran importancia en el desarrollo de la investigación fue el conocer la manera como los alumnos de la escuela secundaria perciben el estudio de la historia, por lo que además del trabajo bibliográfico, se incluyó una metodología que permitiera conocer de manera directa este aspecto, lo cuál se logró a través del trabajo directo en las escuelas secundarias seleccionadas como muestra.

A través de la observación directa, entrevistas e instrumentos de diagnóstico como cuestionarios y encuestas, tanto a los alumnos como a los maestros, se buscó confrontar lo que el currículum formal establece con lo que ocurre en la realidad.

Como el objetivo central de la investigación era conocer las posibilidades de la aplicación de una propuesta didáctica basada en el uso de lecturas de textos narrativos, fue necesario caracterizar las prácticas de lectura, su interpretación y resignificación, tanto de los alumnos como las de los maestros. En este aspecto se desarrolló una fase bibliográfica, revisando trabajos teóricos al respecto, para confrontarlos con lo que los instrumentos arrojaron.

La pertinencia de la propuesta didáctica tuvo que ser abordada desde las prácticas institucionales que se realizan en la escuela secundaria, por lo que se tuvo que recurrir al método etnográfico, para que mediante las observaciones, las entrevistas y los instrumentos aplicados se determinara no sólo la viabilidad de la propuesta, sino además, la manera como son percibidos en el ámbito escolar los intentos de intervención para mejorar la calidad educativa que llegan a la escuela desde instancias ajenas al interior de las mismas.

En síntesis, la investigación fue muy ambiciosa y se planteó no solo una propuesta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela secundaria, sino además develar lo que ocurre durante el proceso, por lo que se tuvo que recurrir a diferentes métodos de investigación, lo que la complejizó e hizo que surgiera un gran volumen de información que tuvo que ser sistematizada para darle la mejor interpretación.

1.- ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL BÁSICO EN MEXICO

Quizá una de las principales preocupaciones de los investigadores y los planificadores educativos interesados en la enseñanza de la historia en México, sea la falta de un diagnóstico sólido y bien documentado que nos permita saber cual es el estado actual de la enseñanza de la historia en México, tanto en la escuela primaria, como en la secundaria.

Las investigaciones y ponencias presentadas en Congresos sobre la materia y la publicación de libros y artículos especializados en el tema se han referido mucho a los libros de texto, a las polémicas generadas por los personajes que deben o no deben aparecer en la enseñanza de la historia, a la cuestión curricular, a los recursos con los que se puede enseñar la historia, a la manera como debe enseñarse, etc. (ver Lerner, 1998)

Aunque **hay muy pocos estudios sobre lo que realmente sucede dentro del aula cuando se enseña la historia**; la manera como las representaciones del docente, su preparación profesional, sus concepciones y los imaginarios que le formaron cuando de niño le enseñaron la materia influyen en la manera como enseña; al modo en que los niños mexicanos de primaria y secundaria construyen sus conocimientos históricos, a las dificultades a que se enfrentan cuando tienen que aprender historia, a sus expectativas e inquietudes sobre la materia, etc.

Ante lo descrito anteriormente, se hace necesario como parte de la investigación incluir este capítulo que nos permita apuntar hacia un estado de la cuestión sobre el estado actual de la enseñanza de la historia en México.

1.1 LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

El antecedente de la enseñanza de la asignatura en la escuela secundaria lo constituye la historia que se enseña en la educación primaria.

La organización de los programas de historia a lo largo de la educación primaria permiten partir de lo que es más cercano y concreto para el niño, para avanzar hacia lo más lejano y general, tal como está establecido en el enfoque de la asignatura.

De acuerdo al planteamiento anterior, en los dos primeros grados de la escuela primaria los niños revisan su historia personal, los cambios ocurridos en su familia y algunos aspectos de

1.1.1 LA HISTORIA DENTRO DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los planes y programas de la escuela primaria están organizados por asignaturas y grados, con distribución de tiempo (por horas, semanales y anuales), así como el establecimiento de prioridades: dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, la formación matemática elemental con énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas, así como la destreza en la selección y el uso de la información. Aunque teóricamente esta propuesta se fundamenta en una teoría psicopedagógica asociada a la psicogenética y al constructivismo, existe una contradicción entre la manera como se ponderan unas asignaturas sobre otras y la distribución de tiempo que se le asigna.

A continuación se muestra la manera en que se distribuyen los tiempos según las asignaturas:

Educación Primaria/Plan 1993 CUADRO No. 1
Distribución del tiempo y trabajo. Primer y segundo grado

<i>Asignatura</i>	<i>Horas anuales</i>	<i>Horas semanales</i>	<i>Porcentaje (*)</i>
Español	360	9	45.0
Matemáticas	240	6	30.0
Conocimiento del medio (**)	120	3	15.0
Educación Artística	40	1	5.0
Educación Física	40	1	5.0
Total:	800	20	100%

(*) El porcentaje respecto al total de horas anuales

(**) Trabajo integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educ. Cívica

1.1.2 EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Aunque faltan investigaciones al respecto, es evidente que **existe un gran trecho** entre lo que prescriben los planes y programas respecto a la enseñanza de la historia en la escuela primaria, y lo que verdaderamente ocurre en el interior del aula. Algo que determina este hecho es la contradicción que existe en los últimos grados de la escuela primaria, en los que hay una **excesiva carga de contenidos**, mismos que confrontados con el tiempo destinado para esta asignatura, nos permite inferir que la enseñanza se reduce a datos y fechas sin significaciones concretas, y sin repercusión en la formación integral de los alumnos.

Investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad 096 al Norte del DF. que analizaron la práctica docente de maestros de primaria afirman:

"Cuando se enseña la historia, se da un panorama estático y no se presenta al alumno un mundo lleno de significados humanos, de necesidades, exigencias, alternativas, posibilidades de decisión y de solución; un mundo que puede ser comprendido y transformado por la conciencia y la acción del hombre que participa libremente en su historia. Esta asignatura no se aprende de manera pasiva, no puede ser otorgada ni dotada por otro, es un proceso de desarrollo y transformación de la conciencia individual que después se asimilará a la conciencia colectiva.

La historia se trabaja en clase como algo abstracto, perdido en un tiempo y en un espacio que desconoce la realidad cotidiana que vivimos, se reduce a un simple relato del acontecer que debe ser memorizado, no como el proceso social del producto de condiciones concretas y de relaciones existentes entre los hechos humanos, y que deben investigarse cuidadosamente con el propósito de determinar las causas que provocaron los hechos, las relaciones de ellos con otros fenómenos de la época y aún con la conexión que guardan con sucesos posteriores. Se plantea un manejo cronológico que reduce a los hechos sociales en efemérides marcadas oficialmente, las cuales conducen a una visión deformada, estática, caudillista y unilateral de la historia; tiende a privilegiar a los individuos y los héroes como factor único de cambio, negando los valores culturales del pueblo y exaltando el progreso como fruto del esfuerzo individual en la adquisición de los elementos de una cultura inspirada en los valores de los países modernos."

(Buendía, Castillo, 1997: 24).

1.3 EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

El Plan y Programas de Estudio 1993 para la Educación Básica, Secundaria, incluye la asignatura de Historia en los tres grados del nivel: Historia Universal I y II en primero y segundo grados, respectivamente e Historia de México en tercero; con tres horas semanales de clase en cada grado (en realidad módulos de 50 minutos por sesión)

Los programas están organizados en unidades temáticas, ocho para primero y nueve para segundo, referidas a las grandes épocas de la historia de la humanidad. En estos dos grados la última unidad es de recapitulación y ordenamiento. El tercer grado cuenta con ocho unidades. Los *contenidos* están distribuidos de la siguiente manera:

El **1er. grado** abarca desde *La prehistoria de la humanidad* hasta *Las revoluciones de la era del Renacimiento*, pasando por las grandes Culturas de la Antigüedad y la Edad Media.

El **2o. grado** abarca desde *Los imperios europeos y el absolutismo* hasta *Los cambios económicos tecnológicos y culturales de la época actual*, pasando por el Colonialismo, las grandes revoluciones económicas y políticas, las dos Guerras Mundiales y las transformaciones tecnológicas y sociales que ha experimentado el mundo durante los siglos XIX y XX (llegando hasta 1992).

El **3º. grado** cubre desde *Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica* hasta *El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990* y se incluyen temas de periodizaciones como : Epoca Prehispánica, Conquista, Epoca Colonial, Independencia, Siglo XIX , Porfiriato, Revolución, y Epoca Contemporánea (hasta 1990).

En resumen, *se abarca toda la trayectoria de la humanidad*, desde la prehistoria hasta la década de los noventa del siglo que vivimos y, para la historia de México, desde las civilizaciones mesoamericanas hasta la misma década de los noventa.

1.3.1 ENFOQUE DEL PROGRAMA

La enseñanza de la historia, según los actuales programas, está orientada hacia la adquisición y desarrollo de las capacidades de los alumnos para abordar el pasado histórico como objeto de conocimiento. El fin último es el incremento de la capacidad del estudiante para comprender y explicarse la vida social actual. El conocimiento del pasado adquiere significado como medio para entender el mundo que vivimos y el lugar que ocupamos en él. La vida social

do en tratados, se pretende que los alumnos entren en contacto con diversas fuentes de información y elaboren su propio conocimiento. En la actualidad, el desarrollo tecnológico pone a disposición de cualquier habitante de una región urbana, o inclusive de algunas del medio rural, una gran variedad de información histórica (en noticiarios, programas radiofónicos, televisivos, videos, películas, museos, etc.) que puede utilizarse como materia prima para el trabajo escolar, pero que muy pocos maestros usan (Monterrosas, 1997). Si se depende de una sola fuente, como frecuentemente es el caso del libro de texto, se pierde la oportunidad de incorporar actividades de gran valor didáctico, orientadas todas ellas hacia la indagación.

Existe algo más que un paralelismo entre la investigación histórica realizada por los profesionales y la que se espera realicen los alumnos como parte de su trabajo escolar (según se indica en los planes y programas de historia), guardadas las diferencias, en los dos casos se trata de construir conocimiento, en uno como aportación al cuerpo disciplinario sancionado por la comunidad científica y en otro como integración de las bases conceptuales del alumno acerca de su realidad social, del significado de lo humano, de lo social, de lo nacional, de lo internacional, como producto de la historicidad.

Al concebir la asignatura como la elaboración de conocimiento histórico con significado para el alumno, adquiere relevancia la forma de apropiarse del conocimiento; los nuevos programas expresan:

“La organización temática... tiene entre sus intenciones orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales”.

(SEP, 1993: 102)

El aprendizaje de la asignatura conlleva la formación de hábitos, habilidades, valoraciones, sentimientos actitudes, etc., por lo que se pretende un trabajo tal que al activar el interés del alumno por la temática, provoque el despliegue de distintas habilidades intelectuales

La asignatura está concebida como una totalidad continuada; el segundo curso de Historia Universal es continuación del primero y la Historia de México es parte de la historia de la humanidad, no un agregado o desarrollo separado sino parte constitutiva de ella; las unidades temáticas y los procesos que las constituyen dan cuenta del continuo histórico. La visión de la asignatura como continuo de procesos sociales en el tiempo nos permite abarcar *comprensivamente* el pasado de la humanidad, para lo cual es necesario considerar las dimensiones relevantes de la vida social, con el propósito de reconstruirla en su compleja trama de relacio-

**PROPOSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION
SECUNDARIA.**

CUADRO No. 4

Lograr en los alumnos:

- ◆ Identificación de los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad.
- ◆ Identificación de las principales transformaciones que han transcurrido en la vida material, en las manifestaciones culturales, organización política y el pensamiento científico y tecnológico.
- ◆ Adquisición de la capacidad para identificar procesos sociales de las grandes épocas que marcan el desarrollo de la humanidad, así como formaciones sociales específicas, analizando la influencia de individuos, sociedad y entorno natural en el devenir histórico.
- ◆ Utilización de los términos de medición empleados en el estudio de la historia (siglos, etapas, períodos, épocas) aplicándolos a diversas situaciones específicas del desarrollo de la humanidad.
- ◆ Identificación de la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad, así como la acción transformadora del hombre a lo largo de la historia.
- ◆ Identificación y análisis de los procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad.
- ◆ Distinción de los cambios duraderos y de amplia influencia con aquellos de influencia efímera en el tiempo y espacio.
- ◆ Identificación, selección e interpretación de las diversas fuentes de la Historia.

ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA

CUADRO No. 6

Los programas se organizan en unidades temáticas, que se refieren a las grandes épocas de la historia de la humanidad.

En el primer grado el programa se organiza en ocho unidades temáticas (aborda desde la prehistoria hasta el descubrimiento de América, así como las diversas escisiones del cristianismo).

En el segundo grado los contenidos son distribuidos en nueve unidades temáticas (abarcando desde la consolidación de los estados nacionales en Europa hasta las transformaciones de la época contemporánea).

En el tercer grado se dividen los contenidos de la historia de México en ocho unidades temáticas (desde las civilizaciones mesoamericanas hasta el México contemporáneo).

En cada unidad temática de los tres grados se trata de lograr:

- Integración de las diversas manifestaciones de la actividad humana, relacionando hechos políticos, militares y culturales con la vida cotidiana.
- Énfasis en el estudio de los cambios y avances más perdurables y revisión de procesos específicos que permitan el fortalecimiento de la cultura de los alumnos y la identificación de la complejidad de la historia de la humanidad.

1.3.3 INTEGRACION DEL CONOCIMIENTO HISTORICO

Se plantea en el plan y programa de historia correspondiente a la escuela secundaria que los procesos históricos expresados como temas en los programas, pueden ser estudiados por los alumnos a partir de la reunión de datos específicos cuya **integración** constituya la urdimbre de un proceso histórico. Los datos, por sí solos, poco o nada explican; la comprensión de la historia se produce a partir de la concatenación de hechos y de la identificación de sus **relaciones**, necesarias para su interpretación. Al construir un esquema conceptual histórico se apela, necesariamente a los conceptos de antecedente-consecuente, causa-efecto, factor-

objeto de conocimiento histórico; en síntesis, la historia sólo tiene sentido cuando el sujeto la asume como provocación para investigarla. Una vez hecho este trabajo, los alumnos podrán integrar un esquema de *carácter general*, sin entrar en detalles, pero tocando los puntos esenciales del proceso, es decir los momentos de cambio y las causas y consecuencias que los explican; como se dijo en un apartado anterior, para *integrar el continuo del proceso histórico*. Dicho esquema se puede enriquecer más adelante con otros elementos.

1.4 LIBROS DE TEXTO Y PRACTICA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Casi todos los profesores consideran que los libros de texto son muy importantes y una buena parte de ellos los utilizan como único material didáctico en el aula; una encuesta en España reportó cifras del 83% y el 38%, respectivamente, en el ciclo de "enseñanza general básica", pero en México las cifras podrían ser superiores. Así, *los libros de texto interpretan los programas oficiales y son los que determinan en última instancia lo que se estudia*. Aunque la mayoría de los textos tienen múltiples deficiencias y se limitan a ser *un material para entretener a los alumnos y para dar seguridad al profesor*.

Aunque existen en el mercado numerosos títulos aceptados por la SEP para ser utilizados en la enseñanza de la historia en la educación secundaria (alrededor de 30 diferentes) la mayoría de los libros de texto de historia no constituyen verdaderas herramientas de trabajo para los profesores, ya que al decir de quienes han investigado al respecto.

"No responden al enfoque, propósitos y características de los programas de estudio actuales, no jerarquizan ni respetan la organización de los contenidos, dándoles a todos los temas el mismo peso específico... no dosifican ni calendarizan las actividades ni los contenidos, por lo que el maestro y los alumnos se pierden y no terminan el programa, en el mejor de los casos, las primeras unidades se estudian ampliamente, mientras que en los últimos temas sólo son vistos de manera superficial, o no se tocan. Tampoco explotan la realidad presente ni los hechos históricos de la actualidad, ricos en ejemplos y matices para relacionarlos con el pasado y comprender mejor el hecho histórico"

(Monterrosas, 1995: 251-254)

Aunque cada año intentan ser mejorados por las editoriales privadas, es evidente que su principal defecto es **presentar el conocimiento como algo acabado** y no como algo que se tiene que construir, además de que muy pocos incluyen actividades que permitan el desarrollo de

en el tipo de enseñanza tradicional que predomina en las escuelas secundarias. Teberosky comenta al respecto *“Nosotros conocemos el proceso de aprendizaje de los niños, pero no sé si sabemos lo suficiente sobre el proceso de aprendizaje... de los maestros* (en Ferreiro, 1989: 48)

Aunque quizá antes de sumergirnos en el proceso en el cual los maestros aprenden de su profesión, empezaremos por analizar las condiciones de trabajo del docente de historia.

El número de grupos que atiende cada maestro en la escuela secundaria de un medio urbano como la ciudad de México, es por lo regular hasta de 6 por turno, con un promedio de 40 alumnos por grupo. Es decir, atiende unos 200 o más alumnos en cada turno (de 400 a 500 si tiene doble turno, lo que sucede muy frecuentemente). Hay que sumar a lo anterior que tiene que impartir la materia de historia en dos o tres grados diferentes, lo cual implica el manejo de 3 programas al mismo tiempo, con toda la carga de amplitud de contenidos que esto implica.

El número de alumnos, la cantidad de grupos y la extensión de los contenidos condicionan la enseñanza de la asignatura en las aulas. Una práctica docente en tales términos, se establece sobre una concepción y un manejo tradicionalista del programa escolar, y aunque el actual programa de historia ofrece posibilidades para lograr nuevas formas de abordar la materia, por lo general no se hace. (Monterrosas, 1998)

Otro aspecto que influye de manera importante en la práctica del docente de historia en la escuela secundaria es la institución escolar, ya que al decir de Juan Luis Hidalgo:

“La institución escolar en su conjunto es el segundo ámbito próximo del maestro. Las prácticas escolares regimentadas, el peso del discurso de la autoridad y la ausencia de espacios de discusión y reflexión, configuran un campo en el cual, el maestro sobrevive construyendo colectivamente estrategias de resistencia, muchas veces pasivas de bloqueo a la normatividad administrativa y a través del cumplimiento simulado”.

(Hidalgo, 1992: pp.36)

Un elemento extra en el análisis del docente de historia lo constituye la **formación profesional** con la que se enfrenta a su práctica docente. En la actualidad laboran aproximadamente unos 3000 maestros de historia en educación secundaria en el D.F. (en secundarias diurnas, técnicas y de trabajadores) de los cuales según datos oficiales, **sólo el 30% de ellos** (es decir, menos de 1000) **son de origen normalista**. El restante 70% se distribuye entre egresados de

por otras en las que el protagonismo central de la construcción del conocimiento sea el alumno y no el maestro, y que nos recuerdan que “...*No hay asignaturas aburridas, lo único que hay son maneras aburridas de enseñarlas*”.(Bettelheim, Zelan, 1990: 40).

Quizá sería conveniente que los profesores tuvieran en cuenta el pensamiento de Jerome Bruner cuando afirma: “*El primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del placer que puede causar es que ha de servirnos en el futuro. El aprendizaje no sólo debe conducirnos a alguna parte, sino permitirnos seguir todavía más allá con mayor facilidad*” (Bruner, 1963: 26).

Para lograr verdaderos cambios en la práctica docente de los profesores de historia, quizá sería necesario lo que afirma Constance Kamii:

“Los educadores deben también sufrir una revolución copernicana. En lugar de considerarse el centro de la clase, los profesores necesitan descentrarse y pensar en cada niño como el centro del proceso constructivo. En lugar de continuar tratando de encontrar métodos mejores para transmitir el conocimiento y las virtudes los niños, debemos pues pensar ahora en la forma de ayudar a cada niño a construir su propio conocimiento y sus propios valores por su propia cuenta”.

(Kamii, 1982: 20).

Tomar en cuenta según la misma autora que:

“Cuando los profesores tienen éxito, ello se debe a la construcción del niño a través de la interacción con la que se le ha enseñado. Una buena enseñanza facilita el proceso constructivo, cuando los profesores no tienen éxito, el fracaso se debe a la capacidad del niño de construir una nueva información, ya sea porque el nivel es demasiado alto para él o porque la presentación es deficiente”.

(Kamii, 1982: 20)

La relación de poder en el aula es planteada de la siguiente manera:

“Es esencial que el profesor reduzca su poder de adulto todo lo posible e intercambie puntos de vista con los niños de igual a igual ... que los incite a intercambiar puntos de vista con otros niños y ... a tener una mentalidad activa (es decir, a ser curiosos, a tener iniciativa, a ser críticos y a establecer relaciones entre las cosas) y a tener confianza en su propia capacidad de descubrir cosas”

(Kamii, 1982: 21)

La historia como materia se inscribe entonces en un **proceso de poder** con objetivos de que el estudiante reafirme su identidad, sobre todo la nacional, intentando formar para ello un tipo determinado de “ciudadanos”, es decir, otorgándole una función social a la historia (Ferró, 1990). Aunque esto no siempre se logre, ya que también están presentes otros elementos que median entre los programas prescritos por el estado y la manera como realmente se enseña en las aulas.

Ante esto, se imponen varias interrogantes que muchos maestros de historia frecuentemente se hacen: *¿Qué historia enseñar? ¿Para qué enseñar historia? ¿Cómo enseñar historia?* y más específicamente al utilizar a la literatura como recurso didáctico en la enseñanza de la historia: *¿qué géneros literarios son más adecuados para la comprensión de la historia? ¿Qué criterios debe seguir para la selección de los textos literarios que apoyarán dicha enseñanza? ¿Qué metodología se debe usar para la interpretación de los textos seleccionados? y finalmente ¿Cómo hacer para darle mayor importancia a la **teoría de la recepción entre el texto y el lector** y no a los “hechos históricos mismos”?*

De las respuestas adecuadas que demos a estas preguntas dependerá que el uso de la narrativa como recurso en la enseñanza de la historia pueda romper el sentido que la mayoría de las personas tienen ante un texto histórico (incluidos muchos maestros mismos), que es el de encontrarse ante los “hechos mismos”, para adquirir una nueva cultura, que nos permita adquirir la capacidad para comprender todo el mercado de bienes simbólicos que lleva implícito un texto, lo cual podría resolverse en gran medida al aproximarnos a las condiciones sociales que posibilitaron a que un texto (literario o histórico) fuera escrito y fuera escrito de esa manera y no de otra.

Más concretamente: se trata de reconstruir las condiciones subjetivas para la producción de un texto y **la creación de significados** al ser leídos.

En el proceso de utilización de textos literarios y narrativos como recurso para la enseñanza de la historia necesariamente están implícitos además aspectos de tipo pedagógico y psicológico, como los destinatarios a los que va dirigidos: las características de un alumno de nivel primaria son muy diferentes a las de uno de secundaria o de preparatoria. Sus desarrollos cognitivos varían mucho de uno a otro.

1.6 EL USO DE LA NARRATIVA Y LA LITERATURA COMO RECURSO PARA ENSEÑAR HISTORIA

Algo que parece evidente es que la narrativa y la literatura en general han sido poco aprovechados en la enseñanza actual de la historia, tanto en el nivel básico como en el medio superior y superior. Aunque se incluyen algunas lecturas de tipo narrativo en los libros de texto de historia en la escuela primaria, no se sugieren actividades didácticas sobre ellas, ni se hace una vinculación entre la lectura y los contenidos específicos de la asignatura.

En la educación secundaria se acostumbra leer obras narrativas, pero generalmente se hace en la clase de español y no en la de historia, cuando se hacen cierto tipo de lecturas históricas ("*El Zarco*" o "*Los bandidos de Río frío*" por ejm.) se aprecia lo estético de la obra, pero rara se aprovecha para que el alumno obtenga mejores aprendizajes en la asignatura de historia de México.

Existen varios trabajos de tipo académico que sugieren y apoyan el uso de la narrativa y la literatura en la enseñanza de la historia. Uno de los principales es el de la prestigiada historiadora Josefina Zoraida Vázquez, quien considera que "*la lectura de novelas bien elegidas es una de las maneras más efectivas de despertar el interés de los alumnos y de introducirlos a un contexto histórico*" (Vázquez: 1990: 269), y aunque reconoce que hay que tener mucho cuidado con su uso, establece que la historia como explicación de lo concreto y la novela como revivificación de lo concreto tienen puntos de contacto.

Vázquez previene que hay que ser muy selectivos y críticos al hacer uso de esta forma literaria en la enseñanza de la historia, ya que no todos los textos sirven para estos propósitos, además de que las novelas no son un a fotografía de la realidad.

Sin embargo, esta autora afirma que a pesar de que en una novela de tipo histórico la trama sea ficticia, el fondo sobre el que se desarrolla no lo es, y describe el escenario y la vida de la gente. Pone como ejemplo el caso de la revolución mexicana, que resulta más comprensible en las novelas que en los "*farragosos relatos*" en los que su compleja trama resulta complicada y aburridísima, en cambio en una novela, los problemas adquieren dimensión humana. Concluye su estudio afirmando que si utilizamos adecuadamente este medio literario, puede ser maravilloso como método complementario en la enseñanza de la historia.

Las investigadoras Ma. Cristina Martínez Chozas y Mireya Lamonedá Huerta consideran importante enseñar historia de una manera más enriquecedora y significativa, apoyándose en un

CAPITULO 2

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGOGICOS EN QUE
SE APOYA EL USO DE LA NARRATIVA PARA LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
CONTEMPORANEA DE MEXICO

*"No conviene olvidar que todas estas cuestiones no son sólo
disciplinares sino también, y fundamentalmente, didácticas.
Es decir, no se trata solamente de definir y discutir los con-
tenidos de la historia escolar, sino de establecer cuáles son
Los métodos pedagógicos más constructivos y eficaces."*

Mario Carretero

los últimos años y las principales aportaciones hechas a esta temática desde la didáctica de la historia.

2.1.1 LA CONCEPCIÓN CONDUCTISTA DEL APRENDIZAJE

Las ideas conductistas han ejercido una influencia dominante en los diseños curriculares en muchos países del mundo. Las investigaciones sobre el comportamiento animal realizadas a principios del siglo en el campo de las ciencias naturales hicieron pensar que *el aprendizaje era una respuesta que se producía ante un determinado estímulo*. La repetición era una garantía para aprender y siempre se podían obtener más y mejores rendimientos si se apoyaba en refuerzos oportunos.

Esta manera de concebir el aprendizaje, relacionada con el esquema estímulo-respuesta, respondió a las concepciones epistemológicas empiristas-conductistas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación, que sostuvo Bacon en el siglo XVII y Pearson a finales del XIX.. Para ellos la verdad está en la naturaleza y solo hay que descubrirla mediante una observación y experimentación cuidadosa, poniendo gran énfasis en la importancia de someter los datos a las pruebas o refutaciones, trasladando todo esto al campo de lo social (Nieda, Macedo, 1994).

Los años cuarenta de este siglo fueron predominantes en este tipo de pensamiento, e influenciaron todo el diseño curricular, no sólo en la enseñanza de la historia, sino en todas las asignaturas de educación primaria y secundaria de México y otros muchos países del mundo.

La obra de Kuhn aparecida a principios de los años 60 , sobre la importancia de los paradigmas en la investigación científica y el carácter evolutivo de los conceptos en la sociedad y el papel que desempeñan en la comprensión humana, se oponían definitivamente al punto de vista sostenido por los empiristas de la búsqueda humana de verdades absolutas.

Las nuevas explicaciones estaban más próximas a la realidad del quehacer histórico, que va construyendo conocimientos que no son definitivos y que continuamente se van reorganizando.

Según la concepción conductista del aprendizaje, se puede enseñar todo con unos programas organizados lógicamente desde la materia que se enseña. Para esta corriente de pensamiento *no existen consideraciones sobre la organización interna del conocimiento del que aprende,*

El modelo de Piaget y su aplicación a la educación no han sido muy claros ya que el aspecto educativo no fue la pretensión central de la obra de este autor, más que nada él incursionó en la **epistemología cognitiva**, es decir, intentó responder a varias preguntas: ¿cómo sabemos lo que sabemos? y ¿porqué sabemos lo que sabemos?, abordando la manera como construimos nuestros conocimientos y cómo elaboramos nuestros pensamientos. Parece evidente que, según su teoría, el desarrollo cognitivo del alumno en un momento determinado o a lo largo de un estadio condiciona en gran medida el tipo de tareas que puede resolver y, en definitiva, lo que es capaz de aprender. De lo que se deduce que hay que adaptar los conocimientos que se pretende que aprenda el alumno a su estructura cognitiva.

Las ideas de Piaget tuvieron gran difusión y se concedió mucha importancia a los **estadios de pensamiento**, lo que llevó a pensar que el aprendizaje modificaba poco las estructuras cognitivas que lo caracterizaba. Por otra parte la figura del profesor aparecía acotada, al asignársele un papel de espectador del desarrollo y **facilitador** de los procesos de descubrimiento del alumno.

Las competencias intelectuales basadas en los estadios del desarrollo planteados por Piaget han sido revisadas sucesivamente. Se ha estudiado (a través de investigaciones en varios países del mundo) que esas etapas de desarrollo son muy amplias y se han encontrado grandes diferencias entre los alumnos de las mismas edades en contextos sociales y nacionales distintos, por lo que se infiere que no eran tan universales como se habían interpretado hace algunos años.

Además, se ha comprobado que en las estructuras lógicas que los alumnos utilizan para construir el conocimiento intervienen otras variables como el **contexto de la tarea** y los **aprendizajes específicos** que los estudiantes han adquirido anteriormente. Ante lo cual no se puede hablar de la existencia de etapas con límites precisos, seriadas y coherentes que se le ha querido atribuir de manera genérica, para todas las personas y en todos los tiempos.

La aplicación ortodoxa de la teoría piagetiana por parte de algunos teóricos educativos ha conducido a una aplicación mecánica de sus ideas, sin tomar en cuenta que sus planteamientos partían desde la psicología cognitiva y no desde el campo educativo.

Quizá en el aspecto que más se ha avanzado dentro de una perspectiva constructivista de la enseñanza de la historia sea la *noción del tiempo*, ya que psicólogos cognitivos y didactas de la historia como Juan Delval, Mario Carretero, Mikel Ascencio, Ignacio Pozo, Jesús Domínguez y Silvia Alderoqui (entre otros) han profundizado en lo que Piaget había señalado desde hacía más de 50 años respecto a que el niño tiene dificultades para construir una noción del tiempo objetivo, con independencia de los acontecimientos que se viven dentro de él; por lo que el niño establece asociaciones ciegas de fechas y nombres que no le dicen nada porque existe una gran dificultad para entender lo que está alejado en el espacio y en el tiempo. (Carretero, Pozo, Ascencio:1983)

Las nociones temporales son construcciones que requieren de un desarrollo cognitivo que supere lo concreto, que permita al alumno abstraerse del presente para remontarse a la época requerida para estudiar algún hecho de la historia. Es decir, para entender algo ocurrido hace mucho tiempo se requiere un esquema de pensamiento formal, que además permita establecer *relaciones causales, analogías, inferencias, comparaciones*, etc. (Pozo, 1985).

Sin embargo los autores citados consideran que aunque en términos generales se desarrolla de los 11 a los 15 años, la plenitud del pensamiento formal ocurre al final de la adolescencia e inicios de la juventud, es decir, alrededor de los 16 años, cuando los alumnos han egresado de la escuela secundaria; y más aun, hay gente que nunca llega a poseer este esquema de pensamiento.

Sólo como nota curiosa o asunto a reflexionar se menciona que hace poco (1997) se realizó una investigación entre varios cientos de estudiantes universitarios en la ciudad de México, y se descubrió que más de la mitad de ellos tenían lo que Piaget llamó esquemas de pensamiento concreto (que correspondía a edades cronológicas menores de 12 años), en las que había un pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física, sin posibilidad de hacer abstracciones, y sólo el resto había adquirido un pensamiento formal, con capacidad de pensamiento lógico, abstracto e ilimitado, lo cuál puede explicarse porque en términos generales la educación que se imparte en nuestro país (y en muchos otros) no privilegia el desarrollo de habilidades cognitivas.

Este concepto es de gran importancia, ya que define una zona donde la acción del profesor es de especial incidencia. En este sentido la teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial al considerarlo un *facilitador* del desarrollo de estructuras mentales en el alumno para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante. Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el *andamiaje* para la superación del propio desarrollo cognitivo personal.

Vigotsky propone también la idea de la doble formación, al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano *interpersonal* y posteriormente se reconstruye en el plano *intrapersonal*. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva.

La gran diferencia entre las aportaciones de Piaget y las de Vigotsky consiste en el mayor énfasis que pone el segundo en la influencia del aprendizaje en el *desarrollo*. Para Vigotsky el aprendizaje contribuye al desarrollo, es decir, es capaz de tirar de él; esta consideración asigna al profesor y a la escuela un papel relevante, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno.

La interacción entre el alumno y los adultos se produce sobre todo a través del *lenguaje*. Verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y por lo tanto facilita el desarrollo. La importancia que el autor ruso concede a la interacción con adultos y entre iguales ha hecho que se desarrolle una interesante investigación sobre el *aprendizaje cooperativo* como estrategia de aprendizaje, y ha promovido la reflexión sobre la necesidad de propiciar interacciones en las aulas, más ricas, estimulantes y saludables. En este sentido, el modelo de profesor observador-interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el

que realmente lo condiciona es la cantidad y calidad de los conceptos relevantes y las estructuras proposicionales que posee el alumno.

Quizá una de las características más importantes del aprendizaje significativo sea la importancia que ha ido adquiriendo en las dos últimas décadas por una gran cantidad de enfoques psicopedagógicos, que aunque no siempre son homogéneos le dan a este tipo de aprendizaje una importancia como elemento clave.

Los orígenes del aprendizaje significativo los encontramos en los movimientos pedagógicos renovadores de principio del siglo XX con autores como Claparede, Dewey, Ferriere, Montessori, Decroly, Cousinet, Freinet, y otros con claras influencias del pensamiento de Rosseau. (Coll, 1991: 189-190)

Más recientemente, en la década de los sesenta las hipótesis del *aprendizaje por descubrimiento* y las tesis de que el alumno adquiriera el conocimiento por sus propios métodos tuvieron una gran influencia con autores como Bruner y Piaget, e inclusive podemos encontrar antecedentes del aprendizaje significativo en autores como Maslow con su concepto de *aprendizaje extrínseco* mediante el cuál se refiere a la adquisición de contenidos externos a la persona, impuesto culturalmente y ajenos a su identidad (Palacios, 1978)

Cuando César Coll habla de Aprendizaje significativo, se refiere ante todo a:

“poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera -un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc- cuando es capaz de atribuirle un significado”

(Coll 1991: pp. 193)

Cesar Coll nos refiere que la primera aproximación (y también la más conocida) a lo que significa que los alumnos *construyan significados*, fueron los trabajos de Ausubel, Novak y Hanesian en 1982 y 1983, quienes afirmaron que se construyen significados cada vez que somos capaces de establecer *relaciones sustantivas y no arbitrarias* entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos, por lo que la riqueza de lo que construyamos dependerá de la riqueza y complejidad de las relaciones que seamos capaces de establecer.

Para Ausubel y Novak, lo fundamental, por lo tanto, es *conocer las ideas previas de los alumnos*. Consideran que para detectarlas las pruebas de lápiz y papel no son muy fiables y que son más adecuadas las entrevistas clínicas, aunque su uso en las aulas presenta dificultades. Proponen para ello la técnica de los *mapas conceptuales* (Moreira y Novak, 1988) que es capaz de detectar las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que denominan *diferenciación progresiva y reconciliación integradora*.

La diferenciación progresiva significa que a lo largo del tiempo los conceptos van ampliando su significado así como su ámbito de aplicación. Con la reconciliación integradora se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos. Las personas expertas parecen caracterizarse por tener más conceptos integrados en sus estructuras y poseer mayor número de vínculos y jerarquías entre ellos.

Para Ausubel existen tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

- Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
- Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
- Que los alumnos estén motivados para aprender.

La teoría ausubeliana aportó ideas muy importantes, como la del aprendizaje significativo, el interés de las ideas previas y las críticas a los modelos inductivistas. (Nieda, Macedo, 1994).

2.2 LA IMPORTANCIA DE LOS FACTORES AFECTIVOS Y EL AMBIENTE EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Los aspectos afectivos así como el ambiente en que se genere el proceso enseñanza-aprendizaje puede tener gran incidencia en la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. Cada vez se constata más que el desarrollo cognitivo no se produce al margen de las variables afectivas, sociales y motivacionales. Es preciso, por lo tanto, tomar en cuenta las investigaciones que se han realizado en los últimos años sobre estas relaciones a fin de tener-

más motivadoras. El aprendizaje y la evaluación a base de situaciones problemáticas abiertas y contextualizadas, favorecen los enfoques profundos, mientras que si demandan respuestas memorísticas y cerradas, sin ubicación concreta, dan lugar a enfoques de tipo superficial. Es preciso, por lo tanto, potenciar disposiciones de enfoques profundos para el aprendizaje. Requieren esfuerzo por parte de los estudiantes, pero se facilitan con ayuda profesional y afectiva del profesor en un contexto interactivo saludable.

La *motivación* es otro de los factores que influye en el aprendizaje. Los alumnos pueden tener motivación intrínseca o extrínseca (Alonso Tapia, 1994). La primera depende de causas internas: obtención de placer por el aprendizaje y gusto por la tarea bien hecha. La segunda tiene que ver con causas externas: castigos, regalos, etc. Ambos tipos de motivación se van conformando a lo largo de las experiencias del aprendizaje personal en el contexto social. Éstas condicionan las representaciones personales sobre las capacidades propias, las de los iguales, las del profesor y las de los tipos de tareas. Asimismo las experiencias positivas ante el aprendizaje aumentan la *autoestima* y el buen *autoconcepto*, lo que a su vez determina la motivación intrínseca para seguir aprendiendo (Nieda, Macedo, 1994).

Se han establecido relaciones entre la motivación y la eficacia de los métodos de enseñanza. Todas las personas tienen un potencial motivador, pero presentan diferentes *estilos motivacionales*. Estos se caracterizan por presentar distintos tipos de expectativas y ser más sensibles a determinadas clases de recompensas. Las modernas teorías sobre la motivación indican que, en general, las personas presentan tres tipos de necesidades: de poder, de afiliación y de logro. Parece que la motivación por el logro resulta más adecuada para persistir en el aprendizaje, aunque también repercute positivamente en él la necesidad de afiliación, es decir, el sentirse acogido dentro del grupo.

Los estilos motivacionales dependen de las atribuciones que se realicen de tipo causal sobre el éxito o el fracaso, las expectativas que se tengan y la intensidad de la recompensa que se espere obtener (Alonso Tapia y Montero, 1990). Los estilos motivacionales de tipo intrínseco son más adecuados para el aprendizaje. Pueden favorecerse ayudando a los alumnos a realizar atribuciones que basen el éxito en el esfuerzo; a desarrollar la autonomía y la autoestima; a valorar situaciones de logro no asociadas directamente a la evaluación; a proponerse metas intermedias ante las tareas y a reflexionar después del proceso de su ejecución.

proyecto responde. Deben percibir que es posible realizarlas aunque con esfuerzo, y deben sentir que se les proporciona la ayuda necesaria, que se cree en sus posibilidades, que se les ayuda a potenciar su autonomía y su autoestima, que se les valora el esfuerzo y que se les anima a seguir aprendiendo. Los profesores tienen que ser conscientes de todas las interacciones que se producen y deben procurar crear un clima presidido por el afecto. (Nieda, Macedo, 1994).

2.3 LA METACOGNICIÓN

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje existen elementos que tienen que ver con el conocimiento sobre la propia capacidad del alumno de conocer, controlar y regular el proceso de aprendizaje personal. A estos elementos se les llama *metacognitivos*.

La metacognición, cuyos estudios comenzó Flavell, tiene como objeto el estudio del conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué se deben usar. Las más estudiadas son la *meta-atención*, la *meta-memoria*, la *meta-lectura*, la *meta-escritura* y la *meta-comprensión*. Se trata de conocer los procesos mentales que realizan los estudiantes cuando se enfrentan a las tareas de aprendizaje.

En este sentido, se han estudiado especialmente las estrategias que realizan los alumnos más eficaces cuando comprenden o resuelven problemas, a fin de poder enseñarlas a los menos eficaces y corregir así las estrategias deficientes.

Los estudios metacognitivos han propiciado el desarrollo de técnicas de instrucción denominadas *estrategias de aprendizaje*. Así, por ejemplo, se observa que ciertos alumnos tienen automatizadas estrategias como la de releer cuando no comprenden o la de deducir el significado de una palabra desconocida por el contexto, o la de realizar una representación de un problema mediante un esquema para tratar de comprender su significado. Tales estrategias pueden ser enseñadas a los alumnos con dificultades de comprensión.

La reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la evaluación de resultados *supone hacer conscientes los procesos mentales que se han utilizado*, así como el uso de los conocimientos que se han movilizado y la evolución que han seguido a través del proceso de aprendizaje. Ello permite al alumno, en interacción con el profesor y los iguales (sus compañeros), desta-

- Crear un ambiente óptimo de aprendizaje, que facilite la motivación intrínseca, los enfoques profundos, la autonomía y la autoestima así como las atribuciones positivas de alumnos y profesores.
- Los saberes previos que tienen los alumnos, tanto de historia, como de otras asignaturas y del saber cotidiano tienen gran importancia para el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Encontrar sentido a lo que se aprende supone establecer relaciones. Se recuerdan mejor los conocimientos más estructurados e interrelacionados.
- Fomentar habilidades cognitivas basadas en actividades como la seriación, la secuenciación, el ordenamiento, el establecimiento de relaciones, inferencias, analogías, síntesis, análisis, etc. en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, provoca un cambio en la actitud de los estudiantes respecto a la monotonía y el aburrimiento de esta asignatura.
- Los afectos y la manera en que se da el proceso del aprendizaje, influyen en los avances cognitivos, por lo que deben ser tomados en cuenta.
- Quienes aprenden construyen activamente significados. Se interpreta la realidad con las estructuras conceptuales que se tienen, sometiéndolas a hipótesis y buscando comprobaciones en la realidad social en que viven.
- Aprender implica construir nuevas interpretaciones, pero fundamentadas en lo relevante y significativo, si no se hace de esta manera el alumno abandona la interpretación de la situación por carecer de sentido.
- En el aprendizaje de la historia se producen en los alumnos reestructuraciones profundas de los conocimientos para dar sentido a las situaciones, este proceso de cambio de estructuras conceptuales es muy complejo, por lo que el maestro debe ser un *facilitador* en este proceso
- Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, pero el papel del maestro como mediador es indispensable.

3. HISTORIA Y LITERATURA: DOS FORMAS DE ASOMARSE AL TERRITORIO DE LO HUMANO

Un aspecto muy importante de la investigación sobre el uso de la narrativa como auxiliar didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México en la escuela secundaria, lo constituye el análisis epistemológico entre la literatura y la historia, que nos pueda indicar su origen, las semejanzas y diferencias entre ambas, así como los momentos de entrecruzamiento que se dan entre ellas.

Se hace necesario además, realizar un recorrido en el tiempo para destacar la forma en que cada una de estas ciencias han abordado las acciones humanas como objeto de su estudio, sus fines y sus métodos, para señalar algo que está en el centro de la discusión: la ficción o realidad que está detrás de cada una de ellas.

Asimismo es de particular importancia señalar el papel que tiene la narrativa dentro de la construcción del discurso histórico y las diferentes maneras en que éste es interpretado, por lo que este capítulo trata de profundizar en estas cuestiones

3.1 HISTORIA Y LITERATURA. RELACIONES Y DIFERENCIAS

Hacia el siglo XVI la historia y la literatura estaban muy cerca, ya que las dos perseguían una finalidad moral: el ser de provecho. El movimiento humanista estuvo basado en una aspiración ética, a la que estaban sujetas por igual ambas disciplinas.

El acercamiento entre los textos literarios y la historia estaba en buena medida en que la literatura de ficción se orientaba hacia cierto realismo por esa necesidad que tenía de ser útil... la novela debía ser "*instructiva*" y los libros de historia, "*narraciones de hechos y acontecimientos ejemplares cuya lectura debía resultar de provecho y edificación*". El fin de ambas era pedagógico y estaban orientadas por los valores morales de su época (Vázquez Mantecón, 1995: 161).

Carmen Vázquez Mantecón, investigadora mexicana sobre el tema, se refiere al acercamiento entre ambas: "*Entre los hechos históricos y la literatura de creación se daban mutuas "interacciones". Lo real y lo imaginario llegaban a confundirse y a ello contribuyó el descubrimiento del llamado entonces Nuevo Mundo*". (Vázquez Mantecón, 1995: 162).

El discurso histórico del siglo pasado se definía a sí mismo en contraposición con la literatura, considerando que al deslindarse de lo literario el conocimiento histórico accedía al ámbito de

Esta forma de analizar el texto permite ver al documento no como una mercancía estancada del pasado, sino como un producto social situado concretamente según unos vínculos institucionales y de poder. Reconstruir los criterios con que eran leídos es aproximarse a la interpretación de la cultura que produjo al texto o documento. El texto de historia en cuanto a texto es **un producto cultural y como tal se inserta en las tramas de significación** que la sociedad donde fue producido, mantiene y considera válidas, Al respecto Clifford Geertz considera:

“...el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”.

(Geertz, 1996: 20)

3.1.1 RELACION ENTRE OBRAS LITERARIAS E HISTORIA

¿Qué representan las obras literarias para el historiador? se pregunta Margarita Alegría de la Colina y nos ofrece la respuesta de Françoise Perus, profunda investigadora del tema desde la perspectiva de la historia:

“Un tipo de documento particular más bien poco confiable debido a su carácter ficticio y a las ambigüedades de su lenguaje” (Alegría, 1996: 2)

No obstante para investigadoras como Carmen Vázquez, la literatura es **referencia obligada para entender hechos históricos** porque nos acerca a aspectos poco estudiados por la historia. Ante esto afirma:

“La literatura es una fuente más, de los que se dedican a contar historias de vida privada... usan las novelas en ciertos niveles: el de los estilos de vida... que abarcan todo el mundo de las relaciones familiares, la educación, la religiosidad, las diversiones, la posesión o no de bienes, la vecindad, el vestido, etcétera, además de... el amor, el deseo, el adulterio, la dignidad, el aborto, etcétera”

(Vázquez Mantecón, 1995: 172)

Además nos permite, según esta misma historiadora acceder al ámbito de lo **privado**, y vincula el uso de la narrativa y la literatura mexicana con el conocimiento de aspectos que la historia no siempre nos presenta de manera clara:

circulación mortuoria que produce destruyendo, lo que parece justificar el carácter científico - dice De Certeau- de historia y literatura porque científica es una operación que cambia el medio ambiente, o que hace de una organización condición y esfera de una transformación.

Continúa diciendo De Certeau que la información con que trabajan ambas disciplinas esta siempre inserta en espacios y temporalidades que le son propios. La historia como relato de sucesos memorables, reconstitución y explicación de acontecimientos y procesos del pasado **no es necesariamente objetiva en la historia** y se considera abiertamente ficticia en la literatura. De alguna manera ambas disciplinas tienen como punto de referencia la realidad; pero lo real dice De Certeau, no es algo inerte: es la formalización en el lenguaje de una relación específica con un ámbito de actividad mas o menos circunscrito, la experiencia y la concepción que de éste tenemos y la concepción historiográfica está en la frontera móvil entre lo dado y lo creado. (De Certeau, 1995: 35-36)

3. 2 LA LITERATURA COMO FUENTE HISTORICA

La tendencia de tomar a la literatura como fuente histórica no es una idea nueva, desde tiempos que se remontan a la antigüedad las obras literarias han servido como punto de referencia histórica, sin embargo, con la influencia del Positivismo a finales del siglo XIX y buena parte del presente siglo, se desvirtuó la utilización de las obras de los literatos como fuentes de la Historia, por considerar que no garantizaban la fidelidad ni confiabilidad propias de una obra “científica” del tipo de un ensayo o libro histórico.

Muchos historiadores se han aferrado a la creencia de que *la historia es el estudio del pasado*, por lo que es pertinente la pregunta ¿de donde viene la idea de que el pasado se puede estudiar o que el pasado se encuentra en datos contenidos en los libros?. Esta postura es decimonónica. La expansión del método de las ciencias naturales a los terrenos que fueron explorados con fines científicos invadieron a la historia y se les conceptualizó como la ciencia que estudia al pasado, convirtiendo al pasado en “cosa”, es decir cosificando la realidad social.

La historia se institucionalizó como una más de las ciencias sociales, que al profesionalizarse a fines del siglo XIX trajo la cimentación de la idea de que la historia y la literatura nada tenían que ver. Así, la historia vista como ciencia “*sólo podía definirse mediante las reglas metodológicas con que funciona*” (Habermas, 1986: 81). A la vez que el conocimiento era definido por la misma legalidad científica. El mismo Habermas plantea que en la búsqueda de

3.2.1 EL TEXTO HISTORIOGRAFICO COMO ARTEFACTO LITERARIO

Uno de los historiadores contemporáneos que se ha interesado más por analizar al texto historiográfico como artefacto literario ha sido Hayden White, quien al respecto afirmó:

“Existe un problema que ni los filósofos ni los historiadores han observado con la debida seriedad, y al que los teóricos de la literatura han prestado una atención meramente pasajera. Este problema tiene que ver con el estatuto de la narrativa histórica, considerada sólo como un artefacto verbal, es decir, como un modelo de estructuras y procesos de un pasado lejano y que, en consecuencia, no está sujeto ni a los controles experimentales ni a la observación. Tal aseveración no quiere decir que los historiadores y filósofos de la historia hayan pasado por alto la naturaleza esencialmente provisional y contingente de las representaciones históricas, así como su susceptibilidad a una revisión infinita a la luz de nuevas evidencias o de una conceptualización más elaborada de los problemas. Uno de los atributos de un buen historiador profesional es la consistencia con la que recuerda a sus lectores la naturaleza puramente provisional de su caracterización de sucesos, agentes y agencias encontrados en los siempre incompletos registros históricos. Tampoco se intenta decir que los teóricos literarios jamás hayan estudiado la estructura de las narraciones históricas, pero en general ha habido un rechazo para considerar a las narraciones históricas como lo que son de manera más manifiesta: ficciones verbales, cuyo contenido es tanto inventado como encontrado, y cuyas formas tienen más en común con sus contrapartes en la literatura que con las de las ciencias”

(subrayado en el original) (White, 1994: 10-11)

White introduce un elemento importante en el análisis al considerar que las narraciones históricas contienen al igual que las obras literarias un elemento de ficción, lo que las hace semejantes en su esencia, es decir, desde el momento en que ambas han sido hechas por hombres que expresan una verdad que pasa por un tamiz personal y que están inmersos en un contexto social contienen algo que las relativiza.

Este autor profundiza en las implicaciones entre los “hechos” y la ficción, y la relación entre mito e historia, sobre esto afirma:

“Esta confluencia de las conciencias míticas e histórica ofenderá a algunos historiadores y molestará a aquellos teóricos literarios cuya concepción de la literatura presupone una oposición radical de la historia con la ficción y de los hechos con la fantasía. Como ha señalado Northrop Frye: -En cierto sentido lo histórico es lo opuesto a lo mítico, y al decirle al historiador que lo que configura su libro es un mito, le sonaría vagamente insultante- sin embargo, continúa diciendo Frye: -cuando el plan temático del historiador llega a cierto punto de comprensión su forma se vuelve mítica, y de este modo se acerca en su estructura a lo poético- incluso él habla de diferentes tipos de mitos históricos: mitos románticos basados -en la búsqueda o el peregrinaje hacia una Ciudad de Dios o sociedad

Las acciones humanas, durante la edad media, sólo adquirirían sentido cuando se interpretaban desde la “historia de la salvación”, cada hecho, fuera natural o social, se transformaba en un símbolo al ser percibido en función del horizonte teológico.

El filósofo e historiador inglés R. G. Collingwood que vivió en la primera mitad del siglo XX afirmaba que el historiador es por encima de todo un narrador de historias, y sugería que la sensibilidad histórica se manifestaba en la capacidad para hacer un relato plausible a partir de un cúmulo de “hechos” que, antes de ser procesados, no tenían sentido alguno. En su esfuerzo por dar sentido al conocimiento histórico, que es fragmentario y siempre incompleto, los historiadores tienen que recurrir a lo que Collingwood llamaba la “**imaginación constructiva**” que guiaba al historiador (a la manera de un detective competente) cuál “debió ser el caso” y sugería que los historiadores se enfrentan a sus evidencias dotados de un sentido de las formas *posibles* que *pueden* tomar diferentes tipos de situaciones humanas reconocibles.

El llamaba a este sentido el olfato para encontrar el “relato” contenido en las evidencias, o para hallar el “verdadero” relato que estaba escondido detrás del relato “aparente”. Concluía que los historiadores ofrecen explicaciones plausibles para cuerpos de evidencias históricas, cuando logran con éxito descubrir el relato o complejo de relatos contenidos implícitamente en ellas.

Lo que Collingwood no pudo ver fue que ningún conjunto de acontecimientos históricos registrados casualmente puede, por sí mismo, constituir un relato; lo más que podría ofrecer al historiador son *elementos* del relato.

Aunque el prestigiado historiador mexicano Luis González y González disiente al respecto cuando afirma:

“Antes se creía que cuando el historiador se encontraba con un enigma lo podía resolver inventando una novelita que metía dentro de la historia, hoy sabemos que no. El historiador únicamente tiene pequeños indicios, por la documentación existente de otras épocas, y con esos indicios se ayuda a entender el pasado, sin necesidad de inventarle ni ponerle luces artificiales”

(González, 1998: 5)

Los acontecimientos se **convierten** en un relato mediante la supresión o la subordinación de algunos de ellos, y destacando otros por la caracterización, la repetición de motivos, la variación del tono y punto de vista, las estrategias descriptivas alternas y recursos similares, en suma, todas las estrategias descriptivas alternas y recursos similares; en suma, todas las técni-

"El novelista no tiene porqué apoyarse, como el historiador, en fuentes, sino que es perfectamente libre de construir un mundo cuya realidad y cuya coherencia no dependen de su habilidad para copiar el mundo externo, sino de ciertas convenciones básicas de su oficio... Al novelista y al poeta les basta la materialidad de las palabras y no tienen porqué recibir una caución de lo real"

(Colmenares, s/f: 2)

Sin embargo historiadores como Arlette Farges vinculan estrechamente el trabajo del historiador y el literato en lo que se refiere a la imaginación y la realidad. Al respecto afirma:

"La creación que surge de todo proceso imaginativo no parte de la nada. Lo que es original de cada sujeto creador es la manera como se refiere a los objetos y el modo como los organiza: el mundo imaginario sólo existe en función del mundo de la realidad. La imaginación es una función y, como tal, la comparten la literatura y la historia. Sin embargo, cada una a su manera. Si bien el historiador es un narrador, este debe explicar y convencer"

(Farges, 1991: 74)

Salvador Echavarría en su obra *"La novela como exploración de la conciencia"* nos ofrece un argumento a favor de reducir la brecha entre la literatura y la historia:

*"Menéndez Pelayo, con su sólido sentido común, se insurge contra el nombre de **historia ficticia** que se ha querido dar a la novela... porque, según dice con razón, es una contradicción en los términos. Y sin embargo, dar un sentido a ese absurdo, conciliar esos términos contradictorios será el propósito fundamental de la novela moderna: la ficción hace competencia a la realidad, lo imaginario a lo real, la fantasía a la verdad, y aun suele superarla, pues a veces la verdad puede ser inverosímil y la historia resulta increíble, a rato. En cambio, es condición esencial de la novela moderna lo que Bourget llamaba **la credibilidad**. Forzar al lector escéptico a creer en esos entes de ficción que viven, sufren, aman y mueren en las páginas de un libro, a creer en ellos como si fueran personas de carne y hueso, arrancadas de la realidad, es la meta impuesta al novelismo de este período. Su empresa parece desesperada. Porque es más fácil creer en una idea que sólo existe por virtud de la palabra y no se propone otra existencia, que en la realidad de un personaje imaginario".*

(subrayado en el original) (Echavarría, 1998: 28)

Paul Ricoeur se refiere en el texto *"Mundo del texto y mundo del lector"* al tiempo de la ficción y al tiempo de la historia en estos términos:

ciencia y la encarna "han obligado a los historiadores a reconocer, de buena o mala gana, que la historia pertenece al género narrativo entendiendo este en su sentido aristotélico de "novelar acciones representadas"

(en "El País", 29 de julio de 1993: 3)

Obviamente que esta aseveración no es bien aceptada por muchos historiadores, pero al respecto concluye con esta cita:

"Esta observación no es evidente para aquellos que rechazan la historia de los acontecimientos a favor de una historia estructural y cuantificada, y pensaban haber acabado así con las falsas apariencias de la narración y con la demasiado duradera y demasiado dudosa proximidad entre la historia y la fábula. La ruptura entre una y otra parecía no tener vuelta de hoja, en el lugar ocupado por los personajes y los hechos de las viejas narraciones. La nueva historia instalaba entidades autónomas y abstractas, sustituía el tiempo espontáneo y la conciencia por una temporalidad construida, jerarquizada, articulada. Oponía el carácter autoexplicativo de la narración a la capacidad explicativa de un conocimiento controlable y verificable."

(en "El País", 29 de julio de 1993: 3)

3.3 INTERPRETACION DE LAS OBRAS LITERARIAS E HISTORICAS

La historiografía tradicional con tendencias historicistas y apoyada por el positivismo **relativizaba** la supuesta falta de "verdad" en algunos autores de obras de contenido histórico, sin detenerse a analizar las dimensiones de coherencia desde el lugar donde producían su discurso.

Con la inserción de la historiografía francesa (escuela de los Annales) la lectura y el análisis de las fuentes tanto históricos como literarias se modificó sustancialmente y abrió el campo a nuevos tipos de investigaciones que se introducen a la profundidad de las almas de los autores y con ello al alma de las distintas épocas, nutriéndose de elementos lingüísticos y antropológicos que fueron creando la moderna historia de las mentalidades.

Una de las preocupaciones fundamentales (desde la perspectiva de la hermenéutica gadameriana) es la de fusionar la explicación y la comprensión en un modelo del conocer. Si bien es

La hermeneútica como técnica de interpretación reconoce que el texto es finalmente una representación que se construye a partir de la escritura de un autor, en el caso de la historia, del historiador.

Michael de Certeau marca en su obra *"La escritura de la Historia"* tres elementos a tomar en cuenta en el análisis hermenéutico:

- 1.- El objeto al que se hace referencia. El tipo de historia que se produce y los datos que esta historia contiene.
- 2.- El lugar donde se produce. Las historias se producen desde instituciones y desde colectivos de iguales que sancionan las investigaciones. El conocimiento de estas instituciones y sus sistemas nos aporta datos de la producción de las historias que se escriben.
- 3.- La estructura del discurso. Que varía a lo largo de los siglos y que tiene que ver con la visión de verdad que tiene la sociedad productora del discurso en comparación con la sociedad que lo recibe o estudia.

La Semiotica

La lingüística ha evolucionado hasta crear una disciplina de análisis del lenguaje y la cultura. Esta ciencia se conoce como la Semiótica, que en sus recientes estudios en torno a la cultura abrió el campo de lo que Clifford Geertz denominaría Semiótica de la cultura.

La semiótica recurre a crear modelos de interpretación y análisis que le permite una reexpliación de los problemas que se presentan en la lectura de los textos históricos. A estos modelos de reinterpretación se les denomina Metalenguajes.

La importancia de la Semiótica es que nos enseña que en la lectura de los textos existe una lectura de superficie o explícita y una lectura profunda de los elementos implícitos dentro del discurso.

La Metahistoria

Creado por Hayden White, quien intentó en su obra, desde el punto de vista del discurso, encontrar la imaginación histórica del siglo XIX, para ello analizó a los principales historiadores europeos de este siglo y a los principales filósofos.

Encontró que desde el punto de vista filosófico existía una relación en varios de los niveles del discurso de la historiografía, aunque el historiador es inconsciente de ello.

Sostiene que estos niveles se producen porque la tendencia más generalizada de las historias que se escriben es la forma narrativa, algunos historiadores arman las tramas de sus narracio-

A manera de conclusión de este capítulo, podríamos decir que hacer uso de la literatura, y más específicamente, de la narrativa para entender y enseñar historia no es quitarle **cientificidad** a esta ciencia, sino hacerla más accesible a un público destinatario que no es profesional de la historia, y que por sus características sociales y psicológicas está muy alejado de ella. Aunque también es necesario agregar que no puede reducirse la historia a una simple actividad literaria de curiosidad, ni libertad, tampoco definir su científicismo a partir del modelo de conocimiento del mundo físico. Michel de Certeau lo dejó asentado de manera muy concreta: La historia es una práctica científica productora de conocimientos, pero una práctica cuyas modalidades dependen de las variaciones de sus procedimientos técnicos, de las limitaciones que le imponen el lugar social y la institución de saber en la que se ejerce, o incluso de las reglas que necesariamente mandan en su escritura. Dicho con otras palabras: La historia es un discurso que crea construcciones, composiciones y figuras que son las de la escritura narrativa, por tanto, las de la ficción, pero que, al mismo tiempo, produce un cuerpo de enunciados científicos, si se entiende por ello *"la posibilidad de establecer un conjunto de reglas que permitan controlar operaciones proporcionadas a la producción de objetos determinados"* (Certeau, 1993).

4. LOS TEXTOS NARRATIVOS, SU LECTURA Y COMPRENSIÓN

Un paso necesario en el desarrollo de la investigación sobre el uso de la narrativa como auxiliar didáctico en el aula, se hacía necesario el conocer los tipos de texto que existen, los elementos que lo forman, su clasificación y uso en el ámbito social y escolar, profundizar además en los elementos y clasificación del discurso narrativo, asimismo estudiar la lectura como una actividad social y su uso específico como lectura de textos en la escuela, así como el papel que juega el docente dentro de esta actividad en el aula de la escuela primaria y secundaria. Por último era urgente conocer la manera como se realiza la comprensión e interpretación de textos en el ámbito escolar. Esto es lo que se aborda en este capítulo.

4.1 TIPOLOGIA DE LOS TEXTOS

Kautman y Rodríguez (1993) elaboraron una tipología de textos basados en el enfoque comunicativo de la enseñanza- aprendizaje de la lengua. El punto central de su clasificación está en considerar que en la elaboración de un texto se utiliza una *trama específica* (descriptiva, narrativa, argumentativa y conversacional), y se atiende una función comunicativa en la que están presentes los propósitos del emisor, las características del destinatario y el contexto situacional. Es necesario señalar que no es la única clasificación de textos escritos que se ha hecho, y que existe una gran cantidad de ellas, en las que se toma como criterio para su clasificación: las funciones del lenguaje, la intencionalidad del emisor, la prosa, los rasgos estilísticos, los recursos estilísticos, etc.

He tomado la clasificación de textos de estas autoras argentinas porque me parece que son quienes presentan una clasificación clara y sencilla acorde a los propósitos de éste trabajo de investigación, y la complemento con los trabajos de Brewer , Chatman y Fitzgerald respecto a la clasificación de discursos (en Muth, K. Denise: 1991) por considerar que las clasificaciones de dichos autores contribuyen a presentarnos un panorama bastante claro sobre los textos narrativos, sus características y las diferentes maneras en que podemos encontrarlos, tanto en la escuela como en la vida diaria.

En la tipología de textos se atendió a la clasificación sobre el consenso de ciertas características compartidas que justifican incluirlos en una misma categoría. Así se encuentran los textos literarios, textos periodísticos, textos de información científica, textos instruccionales, textos epistolares, textos humorísticos y textos publicitarios. (ver Cuadro No. 7)

Los principios atendidos para esta clasificación responden sin duda a principios heterogéneos: por ejemplo, al conformar la clase de *textos de información científica*, se privilegió el área de conocimientos (las ciencias) en que se ubican sus contenidos, en la categoría de *textos periodísticos* se tuvo en cuenta el medio portador a través del cual nos llega el mensaje (diarios, semanarios, revistas); para los *textos literarios*, la intencionalidad estética; para los *instruccionales* se consideró fundamentalmente la intención de realizar un quehacer o actividad determinada, en los *epistolares* se privilegia el portador y la identificación precisa del receptor; en los *humorísticos* se atendió el efecto de provocar risa; los *publicitarios* destacan la función apelativa de la lengua. (Kautman y Rodríguez, 1993: pp 19)

Un hecho constatable es que cada una de estas categorías admite distintas variedades, en las cuales por supuesto no están todas. Algunas de estas variedades podrían ser incluidas en más de una categoría, por ejemplo el caso de la crónica que podemos ubicarla dentro de los textos periodísticos pero también entre los textos literarios. También es destacable que ciertas características de intencionalidad son compartidas, por ejemplo, el relato histórico que las autoras argentinas ubican como un texto de información científica podría ser incluido también dentro de los textos literarios, ya que además de brindar información (en este caso relacionado con una ciencia: la historia) también nos proporciona un placer estético.

Pero una clasificación de textos que se basa únicamente en la funciones del mensaje reduce nuestras intenciones de adentrarnos en el conocimiento de los textos narrativos, por lo que se hace necesario atender la manera como los textos se configuran para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos.

4.1.1 CLASIFICACION DE TEXTOS POR FUNCION Y TRAMA

Si atendemos la raíz etimológica de la palabra **texto** notaremos que proviene del latín *textum* que significa tejido, tela, entramado, entrelazado; lo cual denota que existen diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje, lo que sirve de referencia para clasificar los textos por su **trama**, es decir, de acuerdo a las diversas estructuraciones y diferentes configuraciones de los textos.

Las tramas en que se estructuran los textos pueden ser, siguiendo la clasificación de las mencionadas autoras argentinas Kautman y Rodríguez; la narrativa, la argumentativa, la descriptiva y la conversacional. (ver Cuadro No. 8)

Los textos donde predomina la **trama narrativa** (como el cuento y la novela) tienen las siguientes características:

- Presenta hechos o acciones en una secuencia temporal y causal.
- El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo.
- La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en su organización .
- Presenta una importante distinción entre el autor y el narrador, es decir la voz que relaciona dentro del texto; el punto de vista narrativo (narración en primera o tercera persona) y la predicación.

Los textos con **trama argumentativa** presentan características como:

- Comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones.
- Por lo general se organizan en tres partes: una *introducción* en la que se presenta el tema o la problemática y se fija una posición; un *desarrollo* a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuencia, tesis/antítesis, etc.); o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, etc); y una *conclusión*.
- Los conectores y los presupuestos son de fundamental importancia en esta trama.

En los textos con **trama descriptiva** se encuentran como características:

- Son aquellos que presentan preferentemente las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos.
- Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descrito como un todo, en una simultaneidad de impresiones.
- Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo añadiéndole características distintivas o matices diferenciales.

- La secuencia de episodios en la prosa narrativa se produce en un orden cronológico, mientras que la información en la prosa expositiva no sigue ningún orden temporal.
- Los sujetos hacen más inferencias en la prosa narrativa que en la expositiva.
- El principal propósito de la prosa expositiva es informar al lector mientras que el de la prosa narrativa es entretener. Estas diferentes funciones comunicativas en los dos tipos de texto lleva al escritor a utilizar distintos recursos retóricos.
- En el caso de los textos narrativos, la construcción del significado está controlada fundamentalmente por el "conocimiento del lector" resultando, por tanto, que la comprensión depende, en gran medida, de los procesos arriba-abajo. En los textos expositivos, por otra parte, la construcción del significado está orientada, fundamentalmente, por la estructura proposicional y superficial del texto, siendo la dirección del procesamiento abajo-arriba. (en Gárate Larrea, 1994: 4-5)

4.2.1 ELEMENTOS DEL TEXTO Y DEL DISCURSO NARRATIVO

Para Chatman el **contenido** de la narrativa está constituido por *"la cadena de acontecimientos... y... los existentes (personajes y escenarios), los objetos y personas que actúan"*, mientras que la **estructura narrativa** es en cierta forma un contenedor, es *"la expresión, el medio por el cual el contenido es comunicado (en narrativa), el conjunto de declaraciones narrativas reales"*. Langer afirma que *"la estructura de una cosa es el modo en que ésta está armada"*. Por lo que es posible distinguir en cada estructura la *relación o relaciones y los elementos relacionados*. Por lo que el mejor modo de pensar la estructura del texto narrativo es a partir de partes y conexiones entre partes.

El **estilo** es según Brewer *"es el conjunto de elecciones léxicas y sintácticas realizadas por un autor que trata de expresar un determinado contenido discursivo latente"* y según el mismo autor la **fuerza** *"es una interacción entre la intención comunicativa del autor y la percepción del lector"* y que además pueden existir cuatro tipos de ellas: informativa, de entretenimiento, persuasiva y estético literaria (Brewer, 1980).

Los factores afectivos se refieren a los efectos que el texto entabla con el lector, tales como los sentimientos de interés, simpatía, sorpresa y suspenso.

Para Chatman la **enunciación** se refiere a la expresión formal real del texto, y la **enunciación narrativa** *"... concierne a la relación del tiempo de los acontecimientos relatados con el*

CLASIFICACION DE DISCURSOS
(Según Fitzgerald, Brewer y Chatman) CUADRO No. 9

Tipo de Discurso	Dimensiones del tipo de discurso			
	Contenido y Estructura	Estilo	Fuerza y afecto	Enunciación
<i>NARRATIVO</i>				
1. Enigma	• Trama o argumento		• Entreteni- miento	
2. Western	• Tema			• Visión Interna
3. Ciencia- Ficción			• Sorpresa	
4. Cuento de ha- das	• Punto		• Suspenso	• Puntos de vista
5. Cuento breve	• Interacciones socia- les		• Gusto	
6. Biografía				
7. Comedia	• Prefiguración			
8. Novela litera- ria	• Flasback	Por ej., "Había una vez..."	• Estético- Literario	
9. Cuento breve	• Repetición		• Sorpresa	
10. Drama	• Personaje		• Suspenso	
11. Nota periodís- tica	• Ambientación		• Gusto	
12. Historias			• Informativo	
13. Instrucciones	• Problema o conflicto			
14. Recetas				
15. Biografía	• Objetivo e intención			
16. Novela con mensaje	• Plan			
17. Parábola	• Acción		• Persuasivo	
18. Fábula				
19. Publicidad				
20. Drama	• Suceso final			
<i>DESCRIPTIVO</i>				
<i>EXPOSITIVO</i>				

FUENTE: Muth, K. Denise: 1991 "El Texto Narrativo. Estrategias para su comprensión" Buenos Aires

- En la actualidad representa *"un relato enjuiciado de los hechos que se narran"* o bien, *"un relato que proporciona cierta información, al mismo tiempo que hay una interpretación valorativa sobre lo que se describe y narra"* (Martín Vivaldi, 1996: 123-129).
- Aunque se basa en hechos de la realidad contienen un elemento interpretativo del autor, mismo que al ser narrado permite diferentes interpretaciones del lector.

Carlos Monsiváis atribuye una función social a la crónica al afirmar *"un propósito inaplazable de la crónica es dar voz a los sectores tradicionalmente proscritos y silenciados, las minorías y mayorías de toda índole que no encuentran cabida o representatividad en los medios masivos"* (Monsiváis, 1980: 76)

Aunque convendría anotar también las características del relato histórico, ya que aunque no fue usado en la investigación, tiene características afines a la crónica.

El relato histórico:

- Es una narración que informa acerca de acontecimientos pasados.
- Establece relaciones de continuidad entre hechos comprobables que, al aperecer intrínsecamente vinculados entre sí por el hilo de la narración, constituyen un todo inteligible.
- Las fuentes del relato son documentos (escritos u orales) reinterpretados por el historiador, quien no se incluye en la narración para dejar que los hechos hablen por sí, creando de este modo un efecto de realidad.
- El narrador organiza el relato a partir de un paradigma en el que se asocian los datos de un período del pasado instituido como objeto de estudio a través de un proceso individual y sin duda arbitrario de selección y de combinación de hechos y encuadres.
- Su óptica permanece en el relato por más impersonal y objetivo que pretenda ser.

manera individual, tiene que transitar por todo un tejido social inserto en la trama de la lectura.

En su obra *"Leer. Texto y realidad"* el maestro Juan Luis Hidalgo, profundo investigador del tema afirma:

"Leer... es construir en un acto de libertad... el autor sólo ofrece ciertos materiales -el texto- para propiciar esa construcción. De cualquier modo la voluntad decisiva está en el lector que se atreve a construir y ver a través de las ventanas; asomarse y mirar la vida, sorprenderse por las cosas que mire en la casa, en el texto, en su vida.

El acto de leer remite una relación compleja y múltiple del lector con el texto"
(Hidalgo, 1992: 33)

4.3.2 USOS DE LA LECTURA EN LA ESCUELA

La lectura adquiere una relevancia fundamental para ser usada en la escuela, entendida como una actividad que genera aprendizaje que permite adquirir otros aprendizajes y medio a través del cuál se sintetizan nuevos conocimientos a partir de informaciones previas.

La enseñanza de la historia encuentra en la lectura un elemento básico de aprendizaje, en tanto que posibilita el conocimiento de hechos producidos en diversos tiempos y en diferentes circunstancias. Nos permite además la generación de nuevas ideas y la construcción de imágenes y representaciones de aspectos de la vida social de grupos humanos que han vivido antes que nosotros.

Pero la apropiación de nuevos aprendizajes a través de la lectura cruza por toda una red de prácticas institucionales en el aula, que se hace necesario identificar y señalar. Estas prácticas no son nuevas, sino que tienen raíces profundas y merecen todo un tema de investigación, que en algunos países ha sido realizado con gran éxito, por ejemplo Francia, donde Anne Ma. Chartier profundizó no sólo sobre la práctica de la lectura en la escuela, sino como un fenómeno social (Chartier A, 1990). Por lo demás es importante señalar que la historia de la lectura ha cobrado en el presente un gran auge como parte de la historia de la cultura (Chartier R, 1995), y que en nuestro país son cada día más los investigadores que la han retomado como objeto de estudio (ver; Loyo, 1992; Ledezma, 1996; Jitrik, 1997, entre otros).

Uno de los objetivos principales del uso de la lectura dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en el salón de clase es la de dominar destrezas que les permitan al maestro y los alumnos obtener información que apoye los contenidos de los programas vigentes, tanto en la

tareas, dar su clase, atender labores de asesoría, preparar ceremonias escolares, participar en campañas educativas y concursos, etc) por lo que son pocos los profesores que están dispuestos a "invertir" el escaso tiempo que tienen disponible para su clase en leer un material que no sea el libro de texto, y aún cuando se hace esto último se les pide a los alumnos que sinteticen un capítulo o apartado del libro ("*resuman su libro de la página tal a la página tal*"), cuando mucho se les pide que subrayen o copien la idea central de cada párrafo, pero en muy contadas ocasiones el maestro les moldea la manera como han de hacerlo, o se toma el tiempo suficiente para explicar la manera como se distingue lo importante de lo superfluo.

Todo hace indicar que cuando se hace uso de la lectura en el salón de clase, lo que se busca es la **comprensión** de la misma, y que no se privilegia el desarrollo de habilidades cognitivas como la comparación, la secuenciación, la inferencia, la deducción, la analogía, etc. y que tampoco se aborda la manera como los alumnos **resignifican** y dan sentido a lo leído.

Los resultados obtenidos en la enseñanza-aprendizaje al hacer uso de la lectura tienen mucho que ver con los propósitos que la escuela le asigna a la lectura por parte de los estudiantes, que por lo general se reducen a que el alumno conteste una serie de preguntas sobre el texto que se ha leído, pero son respuestas predeterminadas las que el maestro espera de ellos, en pocas ocasiones se les permite a los alumnos expresar en sus propias palabras lo que han comprendido de la lectura, tampoco se da una discusión grupal o entre equipos de alumnos sobre el contenido de lo que se ha leído. En el mejor de los casos es el maestro el que dirige la discusión, pero buscando una homogeneización de las respuestas, sin dar posibilidad a diferentes interpretaciones sobre la lectura.

Maricela Partido Calva, investigadora de la Universidad Veracruzana, quien ha estudiado a profundidad el tema de la lectura afirma al respecto:

"A pesar de que en el salón de clase se presenta una serie de actividades que incumben a la lectura, éstas son ubicadas fuera de los momentos definidos formalmente como actividades de aprendizaje. De este modo, se presentan acciones de los maestros en las que se emplea la lectura, con participación o no de los estudiantes, pero no se enfatiza la importancia de su uso".

(Partido, 1995)

La investigadora abunda sobre el tema:

"En ocasiones, se intenta emplear a la lectura dentro del aula, pero es el maestro quien interpreta el texto escrito, ya sea haciendo un preámbulo, una ampliación del contenido o bien otorgando las líneas para interpretar el texto, minimizando

abrirá ante él un mundo lleno de experiencias maravillosas, que le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino"

(Bettelheim; Zelan, 1983: 54)

Estos investigadores concluyen:

"ya va siendo hora de que se libere a niños y maestros del yugo y las anteojeras, resultado directo de enseñar a leer como si su finalidad última fuera la adquisición de habilidades para descifrar...si queremos que nuestros niños lleguen a ser instruidos, es necesario que la lectura resulte emocionante desde el principio y que nunca se convierta en una tarea rutinaria"

(Bettelheim; Zelan, 1983: 291)

Se hace necesario redimensionar el uso de la lectura en la escuela, y concebirla como:

"...una acción humana, en la que se hacen presentes intereses y preferencias; creencias y certidumbres; procesos heurísticos y dotadores de sentido; estrategias de aprehensión, retención e indagación con respecto a los contenidos del texto y lo más importante, que desde el mundo de significaciones del lector se contextúan dichos contenidos textuales"

(Hidalgo, 1992: 10)

4.3.3 EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL USO DE TEXTOS EN EL AULA

Un elemento de gran importancia en la manera como se utiliza la lectura de textos en la escuela lo constituye el docente y su actitud respecto al acto de leer, por la gran influencia que ejerce en sus alumnos respecto al proceso de la lectura como forma de aprendizaje.

Así la **actitud** que tenga el maestro respecto a los libros y su uso permea de manera notable e influye en los intereses y conductas de los estudiantes respecto a la lectura y a todo el proceso de aprendizaje en general. Existe en la escuela todo un proceso de transferencia de actitudes respecto a la lectura que los alumnos van asimilando de manera inconsciente, y que modelará su vida futura a este respecto, y que si no es contrarrestado por una influencia positiva en el hogar (cosa que raramente sucede, porque tampoco existe una tradición de lectura entre la mayoría de las familias mexicanas) determinará que se cierre un ciclo casi de manera fatal: la falta del hábito de la lectura.

Reconocer lo anterior implica la aceptación de que el maestro no sólo enseña con lo que sabe, sino que enseña con lo que es, y que su labor no sólo implica la transmisión de conocimientos para los cuales bastaría la apropiación de contenidos y de métodos, sino aceptar que cuando

4.3.4 LA COMPRESION E INTERPRETACION DE TEXTOS EN LA ESCUELA

La comprensión literal es uno de los objetivos de la enseñanza de la lectura. Esta comprensión es suficiente para tareas de lectura tales como la de mirar las horas de partida de los trenes en el horario de una estación de ferrocarril o los números de teléfono en una guía telefónica. La meta fundamental de la lectura es, no obstante, la comprensión en el sentido de saber el significado de las expresiones del lenguaje y sacar inferencias de ellas. Por tanto, la comprensión debe abarcar el ir más allá de la información enunciada literal o explícitamente. (Sánchez Ruipérez, 1989: 21).

Una de las investigadoras que más ha profundizado sobre la comprensión e interpretación de la lectura de textos en México es Elsie Rockwell, quien afirma sobre estos temas:

“La interpretación de la lectura se da sobre todo en relación con los libros de texto, aunque hay maestros que traen otro material de lectura o bien que les recomiendan a sus alumnos que “lean cualquier cosa, revistas, cuentos..”.

Generalmente es el maestro quien interpreta el texto. Esto puede significar desde una paráfrasis (aquí el texto nos está diciendo...) hasta una larga exposición, “preámbulo” o “ampliación” del texto. Al ampliar el texto es posible ir en cualquier dirección. En el proceso, el maestro puede agregar experiencias propias, información, ejemplos o términos que se relacionan con el texto, puede señalar “errores” en el texto, según su criterio, y apelar a elementos del medio de los alumnos... Toda esta actividad de “interpretación de un texto” en la cual el maestro se convierte en modelo de “cómo leer”, en el sentido de cómo comprender al leer, contrasta con la tarea mecánica de contestar cuestionarios de “comprensión de lectura”, en la que los alumnos intentan adivinar la respuesta correcta..”

“En otras clases, el maestro logra dirigir la lectura del texto y la participación de los alumnos en un esfuerzo más congruente por lograr que comprendan el texto. Estos usos muestran tanto la complejidad del proceso como la estructura subyacente que le da al maestro más “autoridad” en la interpretación del texto, ya que él conserva la posibilidad de seleccionar, rechazar, repetir o elaborar las respuestas que ofrecen los alumnos”

(Rockwell, 1982 : 296-320)

Rockwell nos ofrece además un ejemplo revelador del cómo se trabaja un tema de lectura de comprensión en la escuela primaria, en el que se nota perfectamente como el maestro llega a conclusiones finales sin tomar en cuenta las respuestas de los alumnos, basándose exclusivamente en sus opiniones, que a juicio de él mismo, son las mejores.

“Un maestro trabaja con su grupo de cuarto, sobre la lección “El ciclo de agua”: pide a varios alumnos que lean. El texto es: “El viento lleva las nubes de un lugar a otro. Por eso el agua que se evapora en un lugar puede caer en forma

dos vías como el lector interactúa con el texto para elaborar significados, y éstos no provienen sólo de la página escrita, sino también, y sobre todo, de sus experiencias: el lector construye el significado combinando la nueva información con los conocimientos e información previa que posee. (Partido, 1995).

Juan Luis Hidalgo ha profundizado en la importancia del lector como sujeto protagónico y afirma al respecto:

“La apropiación de un texto se hace desde la situación cultural del lector... a partir de una lectura doble: la de la realidad a través del texto y la del texto escrito, desde la peculiar situación del sujeto”.

“Inicialmente quien lee busca contrastar contenidos, establece analogías puntuales y asocia con base en semejanzas y diferencia ; destaca enunciados que le parecen claves y trata de captar hilos conductores de los argumentos”.

(Hidalgo, 1992: 10, 16)

Destaca además la diferencia entre **una lectura textual y otra interpretativa**:

“Cuando permanece una distancia entre lo tratado en el texto y los referentes del lector... es suficiente, pero sólo para repetir lo leído cuando se nos solicita, para un examen o para entregar rutinarios controles de lectura o hacer un resumen...”.

“De este modo se coloca al lector en el simple papel de receptor... El propósito de reivindicar el papel del lector frente al texto es claro ... se pretende desbordar las fronteras del propio texto... superar la apreciación simple del mismo, cuya única función supuesta es nombrar la cosa y abundar en sus atributos, e incorporar en la lectura la situación cultural del lector frente al texto.”

“El lector le da realmente sentido a las palabras del texto desde su mundo, las caras de los personajes más allá de la minuciosa descripción que de ellos haga el autor se conviertan en máscaras inventadas por el lector; además de las descripciones, y acaso con mayor libertad, las concepciones del autor son resignificadas a través de la creación imaginaria de quien lee”.

(Hidalgo, 1992: 17-21)

En su obra *“Leer: texto y realidad”* Juan Luis Hidalgo clarifica el mundo de **significaciones** por parte del lector, mismos que son puestos en juego con la lectura:

“Es la peculiar manera de expresarse, entender y dar sentido a las cosas por parte de un sujeto, al enfoque del lector que remite a las experiencias vividas, así como a sus disposiciones intelectuales e ideológicas. Esta concepción trata de las complejas relaciones que expresa un sujeto para darle significado a las cosas y acontecimientos, refiere al modo específico, de como cree, entiende, comprende y conoce una persona... a la expresión precisa del sujeto en su relación sapiencial con el objeto, en que la situación cultural del sujeto adquiere especificidad como saber, en relación a las particularidades del objeto”.

Reivindican, además al lector como un ser activo:

"Un buen lector es un lector activo, es decir, es aquel que está capacitado a integrar información nueva con la que ya tiene, se enfrenta a la lectura como un proceso de resolución de problemas y establece un diálogo con el autor, lo cual le permite razonar por sí mismo. En otras palabras, el lector experto, al comprender un texto, construye su significado."

(Argudín, Luna, 1996: 9)

Algo en lo que las investigadoras de la Universidad Iberoamericana insisten es que en general **una persona estructura sus conocimientos previos, combinando relaciones lógicas y significativas de manera única y peculiar**, en las que suelen ser importantes las creencias que derivan de valores inculcados, de la tradición y la historia personal.

Retoman además la importancia que tiene en la interpretación las **estructuras de conocimiento del sujeto**, ya que cumplen un papel definitivo en los entramados de interpretación que se ponen en juego para entender los acontecimientos del entorno, por ello son parte fundamental del mundo de significaciones, y es obvio que el nivel de desarrollo de las estructuras de conocimiento depende de las experiencias de aprendizaje que se hayan vivido.

Pero además el hecho de leer nos puede conducir a algo más que adquirir conocimientos y habilidades de tipo cognitivo, **puede lograr penetrar hasta nuestro subconsciente y despertar nuestras fantasías**. He aquí una forma de expresarlo:

"La lectura, y lo que ésta es capaz de aportar a la vida de cada uno, no es algo que pertenezca exclusivamente al ego y a la mente consciente; es también algo con raíces muy hondas en el inconsciente. Aquellos que durante toda su vida conservan un profundo compromiso con la lectura albergan en su inconsciente algún residuo de su convencimiento anterior de que leer es un arte que permite acceder a mundos mágicos"

(Bettelheim; Zelan, 1983: 58)

Carmen Naranjo, en su *Diario de una multitud* afirma

"Cuando se abre un libro de cuentos y se interroga sobre la cara de los personajes, todos montamos las brujas sobre las brujas internas, las princesas en las ilusiones de las princesas, los principios y reyes en el metabolismo que damos a nuestras creaciones de imágenes. Un silencio de caras y máscaras recorren las historias. Un mundo de contactos se extiende para aprisionar el silencio en la trivialidad de la cotidiano, una forma de crecer en parecidos, en las dulces asociaciones de la pobreza".

(en Hidalgo, 1992)

de vista psicopedagógico la resignificación de significado en la lectura de amplio sustento, ya que el mismo Piaget ha escrito ampliamente sobre la manera en que los niños en su pensamiento, tienden a **asimilar**, es decir, a hacer que el material nuevo encaje en su sistema de significados dominantes en aquel momento. Además dice que el aprendizaje debe ir precedida siempre por cierto grado de actividad asimiladora; es decir, el alumno tiene que experimentar con el modo en que la información nueva encaje con lo que ya tiene, con el fin de ajustarse a las características del material nuevo y alcanzar un nivel adecuado de desarrollo (Bettelheim; Zelan, 1983: 49)

Por lo tanto, podemos considerar que todo intento de apoyar propuestas de lectura de textos para las actividades de enseñanza-aprendizaje, debiera apuntar hacia la búsqueda de significados e interpretación por parte del alumno, tomando en cuenta que además de una actividad que busca desarrollar la capacidad del alumno para procesar información, rescatar significados y dar sentido al texto, es ante todo una actividad que debe provocar un disfrute, ser un elemento que enriquece la vida del alumno, en la que están presentes no sólo facultades cognoscitivas de la mente, sino también su imaginación y sus emociones, en fin, todos los niveles de su personalidad.

CAPITULO 5

APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDACTICA USANDO TEXTOS NARRATIVOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA CONTEMPORANEA DE MEXICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

"La enseñanza de la historia debería empezar por ... enseñar a los niños cómo era la vida cotidiana en otras épocas, la vida común y corriente, es decir, enseñar a los niños cómo fue la vida de sus antepasados, de sus paisanos en épocas anteriores, más que la vida de los grandes personajes de la historia nacional o universal. Creo que de esta forma se aprende más"

Luis González y González

Una fase previa a la investigación de la aplicación de la propuesta didáctica, la constituyó el rastreo y selección de textos narrativos: crónicas, novelas y cuentos en los cuáles la trama fuera acorde a los contenidos, enfoques, propósitos y fines del programa y planes de estudios vigentes en lo relativo a la materia de Historia de México, en su etapa contemporánea, bajo los siguientes criterios:

- Que fueran apropiados al tipo de público al que van dirigidos (adolescentes de 14 y 15 años de edad)
- Que la trama del texto narrativo fuera representativa de la época y la vida cotidiana del período estudiado.
- Que preferentemente fueran lecturas accesibles, ágiles, ilustrativas y amenas.
- Que tuvieran correspondencia con la 8ava. Unidad del Programa de 3º. Grado de historia de México. (época contemporánea: 1940-1990).
- Se buscó un balance entre textos narrativos escritos por autores reconocidos y por otros no tanto, pero que abordan los aspectos de la vida cotidiana del período histórico en cuestión, lo que permitiría a los alumnos la comprensión de temas que raramente son tocados por su libro de texto.
- Que los libros donde se encontraban los textos narrativos fueran de fácil acceso para los maestros y alumnos de Secundaria (de preferencia, que existieran en la biblioteca escolar, o que pudieran estar disponibles a bajos precios en el mercado)

A continuación se seleccionaron 10 obras narrativas del período contemporáneo de México para ser utilizadas en el modelo de trabajo en el aula. Se consideró este número de textos en base al tiempo con que cuenta el maestro y los alumnos para desarrollar este período correspondiente a la 8a. unidad del programa vigente, que según la planeación de inicio del año escolar es aproximadamente de un mes, es decir 12 clases en total.

Se procedió a la asignación de 2 textos narrativos para ser trabajados con cada grupo de las 5 escuelas seleccionadas.

Se diseñaron varios instrumentos de investigación, consistentes en dos cuestionarios diagnósticos: uno para el alumno (donde se buscaba conocer sus preferencias respecto al currículum y sus actitudes respecto a la asignatura de historia) y otro para el maestro (donde se intentaba conocer elementos de su práctica docente y algunas opiniones sobre el diseño curricular de su

personales con los profesores para explicar el objetivo de la investigación, así como aplicar el cuestionario de diagnóstico escrito a maestros y alumnos.

Algo que es necesario puntualizar, es que el modelo fue desarrollado por el investigador directamente ante los alumnos, mientras el docente observaba y auxiliaba a dicho investigador en el desarrollo de las actividades planteadas.

5.1.2 PROPOSITOS Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

El propósito central de la aplicación de una propuesta didáctica en el salón de clase con textos narrativos para la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México, fue conocer la manera como son percibidos los textos narrativos por los maestros y los alumnos de 3º. Grado en la escuela secundaria de un medio urbano, detectando la posibilidad de su aplicación en las condiciones reales de trabajo y analizar la pertinencia de ser utilizados para enseñar y aprender la historia contemporánea de México de un modo diferente al tradicional.

Se plantearon además como objetivos: clarificar lo que sucede cuando maestros y alumnos se enfrentan a propuestas educativas novedosas, pero que no tienen una correspondencia con la institucionalización de la práctica escolar. Se buscó también, detectar y analizar las prácticas que prevalecen en el aula respecto a la lectura en general, que incluye el gusto o antipatía por ella, lo que se lee, para qué se lee y la manera como se lee, tanto por los docentes como por los alumnos, sumando a esto, el uso que se hace de los textos en el salón de clase, con el libro de texto y otros materiales de lectura.

5.1.3 CARACTERISTICAS Y ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA

Para la selección de textos narrativos a ser usados en la propuesta didáctica, no se utilizaron todos los géneros literarios (poesía, teatro, ensayo, fábulas, etc.) sino solamente el cuento, la crónica y la novela por considerarlas más significativas dentro de la narrativa, al mostrar un panorama del pasado en relación con la vida de una persona, sociedad o de una nación, presentándola como un todo coherente, un proceso que permite ver que todo lo que el hombre hace es historia, destacando la vida cotidiana de la época que trate, ya que la narración nos presenta un marco histórico real acompañado de la ficción creada por el autor.

Es conveniente recordar que además de todos los fundamentos expuestos en capítulos anteriores sobre la manera en que deben utilizarse los textos narrativos para lograr aprendizajes sig-

destreza cognoscitiva que es a menudo descuidada, es la construcción del **escenario interno** mientras se lee. Algunos alumnos son hábiles lectores de textos y palabras, pero no comprenden lo que leen porque no son capaces de crear un escenario vivo dentro de sí mismos, las actividades del modelo buscaron privilegiar éste aspecto.

- Los alumnos con diferente avance podían encontrar en una misma actividad retos para cada nivel. No hay que suponer grupos homogéneos (que siempre son imposibles) ni actividades específicas para individuos o subgrupos.
- Se propusieron actividades para la enseñanza de la historia sin considerarla aisladamente y permitiendo la expresión de las ideas propias de los alumnos sobre ella y su interrelación con la vida misma.
- Se buscó generar situaciones en que el texto narrativo expresara más de lo que el libro de texto o los contenidos del programa sugieren o plantean.

5.1.4 MUESTRA SELECCIONADA PARA LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

Cómo ya se explicó anteriormente, fueron seleccionadas 5 escuelas secundarias generales urbanas del sur del D.F. para la aplicación de la propuesta, 4 del turno matutino y una del vespertino, de cada una de las escuelas se eligió un maestro de historia que impartiera el 3º. Grado de historia de México. Es importante señalar que los docentes estuvieron de acuerdo en participar voluntariamente en la investigación.

Se aplicó la propuesta en un grupo de 3º. Grado en cada una de las secundarias participantes. El total de alumnos que participaron fue de 208, (ver Cuadros No.22 y 23)

A continuación se presentan varios cuadros y anexos en los que se presentan: la unidad 8ava. del Programa de 3o. Grado de educación secundaria en la materia de Historia de México, correspondiente al período contemporáneo. (Cuadro No. 10), los textos narrativos usados en la propuesta (Cuadros del No. 11 al No. 21), las escuelas participantes (Cuadros No. 22), los textos usados en cada escuela (Cuadro No. 23) los instrumentos de diagnóstico y evaluación, tanto de alumnos como de docentes (Anexos del No. 1 al No. 4), La propuesta didáctica en sí, incluyendo fotocopias de cada uno de los textos narrativos usados en ella, los datos biográficos de cada uno de los autores, las guías didácticas para cada lectura y los guiones de actividades finales para cada texto. (Anexo No. 5)

RELACION DE TEXTOS NARRATIVOS USADOS EN LA PROPUESTA

CUADRO No. 11

Los textos narrativos seleccionados para ser utilizados en la investigación fueron los siguientes:

<i>TITULO</i>	<i>AUTOR</i>	<i>GENERO</i>
1. <i>"LA NOCHE DE TLATELOLCO"</i>	Elena Poniatowska	Crónica
2. <i>"CRÓNICA DE SOCIALES: CINCO CENAS DE AMOR"</i>	Carlos Monsiváis	Crónica
3. <i>"PANORAMA BAJO EL PUENTE"</i>	José Joaquín Blanco	Crónica
4. <i>"NOS HAN DADO LA TIERRA"</i>	Juan Rulfo	Cuento
5. <i>"UNA AVENTURA INOLVIDABLE"</i>	Arturo Trejo Villafuerte	Cuento
6. <i>"BOLERO TRISTE"</i>	Cristina Pacheco	Cuento
7. <i>"LOS NOVIOS"</i>	Francisco Rojas González	Cuento
8. <i>"EL LUGAR DEL CORAZÓN"</i>	Juan Tovar	Cuento
9. <i>"LA REGIÓN MÁS TRANSPARENTE"</i>	Carlos Fuentes	Novela
10. <i>"LAS BATALLAS EN EL DESIERTO"</i>	José Emilio Pacheco	Novela

TEXTO NARRATIVO No. 2

CUADRO No. 13

TITULO:	"NOS HAN DADO LA TIERRA"
AUTOR:	Juan Rulfo
PUBLICADO EN:	"El llano en llamas" FCE. México. 1953 págs. 9-15
GENERO NARRATIVO:	Cuento
AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA	Rural. Algún pueblo de México.
PERIODO EN QUE SE DESARROLLA	Década de los 40s.
OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA	8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990. 8.2 Los cambios en la economía. 8.2.2 La agricultura; la distribución agraria y los recursos materiales y técnicos. 8.2.3 La desigualdad de los recursos agrícolas y de su productividad.

TEXTO NARRATIVO No. 4

CUADRO No. 15

TITULO:	"BOLERO TRISTE"
AUTOR:	Cristina Pacheco
PUBLICADO EN:	"Historias del DF." (selección de "Para vivir aquí") SEP.CONACULTA. México. 1988. Págs. 10-12
GENERO NARRATIVO:	Cuento
AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA	Urbano. La Cd. de México.
PERIODO EN QUE SE DESARROLLA	Fines de la década de los 70s.
OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA	8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990. 8.4 La evolución de las regiones 8.4.1 La desigualdad económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas.

TEXTO NARRATIVO No. 6

CUADRO No. 17

TITULO:	"EL LUGAR DEL CORAZÓN"
AUTOR:	Juan Tovar
PUBLICADO EN:	"Dos siglos de cuento mexicano" Promexa. México. 1985 págs. 634-640
GENERO NARRATIVO:	Cuento
AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA	Urbano. La Cd. de México.
PERIODO EN QUE SE DESARROLLA	Década de los 50s.
OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA	8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990. 8.5 La educación y los medios culturales de masas. 8.5.1 El crecimiento del sistema educativo; sus avances y limitaciones.

TEXTO NARRATIVO No. 8

CUADRO No. 19

TITULO:	"LAS BATALLAS EN EL DESIERTO"
AUTOR:	José Emilio Pacheco
PUBLICADO EN:	"Las batallas en el desierto". Edit. Era. México. 1981 págs. 9-12
GENERO NARRATIVO:	Novela
AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA	Urbano. La Cd. de México.
PERIODO EN QUE SE DESARROLLA	Década de los 50s.
OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA	<p>8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990.</p> <p>8.5 La educación y los medios culturales de masas.</p> <p>8.5.2 Los medios de comunicación de masas y sus influencia en las transformaciones de la cultura popular. La radio. La cinematografía. La televisión y sus programas.</p> <p>8.5.3 La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas.</p> <p>8.6 Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana.</p> <p>8.6.4 Los antibióticos, los anticonceptivos y otros avances médicos.</p>

TEXTO NARRATIVO No. 10

CUADRO No. 21

TITULO:	"UNA AVENTURA INOLVIDABLE"
AUTOR:	Arturo Trejo Villafuerte
PUBLICADO EN:	"Atrapados en la escuela". Editorial Selector. México. 1997 págs. 77-94
GENERO NARRATIVO:	Cuento
AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA	Urbano. La Cd. de México.
PERIODO EN QUE SE DESARROLLA	Década de los 60s.
OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA	<p>8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990.</p> <p>8.6 Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana.</p> <p>8.6.2 La petroquímica y los nuevos materiales plásticos.</p> <p>8.6.3 Las aplicaciones de la electricidad y la electrónica, su impacto en la vida doméstica.</p> <p>8.6.5 Los cambios en el consumo y sus efectos sobre el ambiente</p>

TEXTOS NARRATIVOS USADOS EN LA PROPUESTA POR ESCUELA

CUADRO No. 23

<i>TITULO</i>	<i>AUTOR</i>	<i>SECUNDARIA</i>
1. <i>"LA REGIÓN MÁS TRANSPARENTE"</i>	Carlos Fuentes	Sec. Gral. No. 44
2. <i>"CRÓNICA DE SOCIALES: CINCO CENAS DE AMOR"</i>	Carlos Monsiváis	Sec. Gral. No. 44
3. <i>"LA NOCHE DE TLATELOLCO"</i>	Elena Poniatowska	Sec. Gral. No. 155
4. <i>"BOLERO TRISTE"</i>	Cristina Pacheco	Sec. Gral. No. 155
5. <i>"NOS HAN DADO LA TIERRA"</i>	Juan Rulfo	Sec. Gral. No. 195
6. <i>"LOS NOVIOS"</i>	Francisco Rojas Glez.	Sec. Gral. No. 195
7. <i>"LAS BATALLAS EN EL DESIERTO"</i>	José Emilio Pacheco	Sec. Gral. No. 230
8. <i>"PANORAMA BAJO EL PUENTE"</i>	José Joaquín Blanco	Sec. Gral. No. 230
9. <i>"EL LUGAR DEL CORAZÓN"</i>	Juan Tovar	Sec. Gral. No. 295
10. <i>"UNA AVENTURA INOLVIDABLE"</i>	Arturo Trejo Villafuerte	Sec. Gral. No. 295

ANEXO No.2

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO.LINEA:LA HISTORIA Y SU DOCENCIA.
**CUESTIONARIO DE EVALUACION PARA EL ALUMNO SOBRE EL USO DE
 TEXTOS NARRATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO**

ALUMNO: _____ GRUPO: _____
 ESCUELA: _____ EDAD: _____

Subraya las palabras que consideres mas adecuada a tu respuesta y anota lo que se te pide:

- 1.- ¿LAS LECTURAS DE TU LIBRO DE TEXTO TE PARECEN?
 A) Aburridas B) Interesantes C) Complicadas D) Sencillas
- 2.- ¿QUE TIPO DE LECTURAS TE GUSTARIA QUE TUVIERA TU LIBRO DE HISTORIA?
 A) Biografías B) Crónicas de vida cotidiana C) Relatos de aventuras D) Historias románticas
- 3.- ¿UTILIZAS LECTURAS DE OTROS MATERIALES QUE NO SEAN EL LIBRO DE TEXTO PARA ESTUDIAR LA HISTORIA DE MEXICO?
 A)Frecuentemente B) En algunas ocasiones C) Raramente D) Nunca
- 4.- ¿TE GUSTA LEER?
 A) Mucho B) Regular C) Poco D) Nada
- 5.- ¿PORQUE?: _____
- 6.- ¿QUE LEES MAS FRECUENTEMENTE?
 A) Periódicos B) Cuentos y Cómics C) Libros D) Revistas
- 6.- ¿TE GUSTARON LOS TEXTOS NARRATIVOS UTILIZADOS EN LA PRACTICA?
 A) Mucho B) Regular C) Poco D) Nada
- 7.- ¿EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS NARRATIVOS TE PARECIO?
 A) Interesante B) Complicado C) Atractivo D) Aburrido
- 8.- ¿CREES QUE LEER TEXTOS NARRATIVOS TE PUEDE AYUDAR A COMPRENDER FENOMENOS HISTORICOS DEL PASADO?
 A) Si B) No C) Muy probablemente D) Es poco probable
- 9.- ¿PORQUE?: _____
- 10.- ¿UTILIZAR TEXTOS NARRATIVOS PARA COMPARAR TIEMPOS PASADOS CON EL PRESENTE NOS PERMITE APRENDER HISTORIA DE MANERA?
 A) Más atractiva B) Más interesante D) Más aburrida D) De igual manera a la tradicional

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL ANEXO No.4
 MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO. LINEA: LA HISTORIA Y SU DOCENCIA.
**CUESTIONARIO DE EVALUACION PARA EL MAESTRO SOBRE EL USO DE
 TEXTOS NARRATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO**

PROFR.(A): _____ ESPECIALIDAD: _____

ESCUELA DE PROCEDENCIA: _____ AÑOS DE SERVICIO: _____

Subraye las palabras que considere mas adecuada a su respuesta y anote lo que se le pide:

1.- ¿LE GUSTA LEER?

- A) Mucho B) Regular C) Poco D) Nada

¿PORQUE?: _____

2.- ¿CUÁNDO LEE, QUE ES LO QUE MAS LEE?

- B) Periódicos B) Revistas C) Libros D) Cómics

3.- ¿SOBRE QUE LEE PREFERENTEMENTE?

- A) Pedagogía B) Historia C) Novelas D) Otros

4.- ¿CUÁNTOS LIBROS LEYO EL ULTIMO AÑO

- A) Menos de 3 B) Entre 3 y 5 C) Entre 5 y 10 D) Más de 10

5.- ¿UTILIZA LAS LECTURAS COMPLEMENTARIAS DEL LIBRO DE TEXTO?

- A) Mucho B) Regular C) En ocasiones D) Nunca

¿PORQUE?: _____

6.- ¿UTILIZA LA LECTURA DE MATERIALES IMPRESOS APARTE DEL LIBRO DE TEXTO PARA IMPARTIR SU CLASE DE HISTORIA DE MEXICO?

- A) Si B) No C) En ocasiones D) Nunca

¿CUALES?: _____

7.- ¿QUÉ OPINION TIENE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN SU GRUPO AL APLICAR LA PROPUESTA SOBRE TEXTOS NARRATIVOS PARA ENSEÑAR HISTORIA DE MEXICO?

- A) Negativo B) Positivo C) Indiferente D) Positivo

8.- ¿ES POSIBLE USAR RELATOS Y NOVELAS PARA HACER MAS SIGNIFICATIVA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO?

- A) Si B) No C) Probablemente D) No lo sé

9.- ¿ESTARÍA DISPUESTO A INCLUIR TEXTOS NARRATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO?

- A) Si B) No C) Ocasionalmente D) Quizás

10.- ¿CUÁL CONSIDERA LA PRINCIPAL DIFICULTAD PARA USAR EN EL FUTURO TEXTOS NARRATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO?

- A) Falta de tiempo B) Desconocimiento de textos c) Son inconvenientes

D) Son incompatibles con la historia

GUION DIDACTICO DEL TEXTO NARRATIVO "LA NOCHE DE TLATELOLCO"

TITULO: "LA NOCHE DE TLATELOLCO"

AUTOR: Elena Poniatowska.

PUBLICADO EN: "La noche de Tlatelolco" Edit. Era. México. 1971.

GENERO NARRATIVO: Crónica

AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA: Urbano. La Cd. de México.

PERIODO EN QUE SE UBICA: Fines de la década de los 60s.

ENFOQUE DEL PROGRAMA: "Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven".

PROPÓSITO DEL PROGRAMA: "Al poner mayor énfasis en los procesos culturales, en la organización de la vida social y en la vida material se pretende que los alumnos comprendan los procesos históricos cuya influencia se extiende a la vida contemporánea y que, por otro lado, son con mayor probabilidad más cercanos a su curiosidad e interés".

OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA:

8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990.

8.1 El Sistema Político.

8.1.4 El Movimiento del 68.

ACTIVIDADES

- Se distribuyen previamente las fotocopias del texto entre los alumnos.
- Se efectúa una lectura del texto en voz alta en el salón de clase. Esta actividad es realizada de la siguiente manera: Inicia el primer alumno de la primera fila, quien lee un promedio de tres a cuatro renglones del texto (hasta que la puntuación lo indique) continúa el alumno o alumna que sigue, y así consecutivamente hasta terminar la lectura (por lo general alcanza a leer la mayoría de los alumnos).
- Los alumnos releerán el texto en silencio, tratando de identificar varios elementos como:
 - El lugar donde se desarrolla la acción.
 - La época en que se desarrolla lo narrado.
 - Los personajes que participan en el texto narrativo.

- El maestro repartirá un cuestionario impreso donde los alumnos contestarán las siguientes preguntas:

- 1.-¿Crees que lo ocurrido en el texto narrativo pudo haber pasado en realidad? ¿Porqué?
- 2.-¿Qué crees que hay de verdad y qué de falsedad en el texto leído?
- 3.-¿Qué mensaje quería transmitir la autora del texto cuando lo escribió?
- 4.-¿Qué te impresionó más de la lectura?
- 5.-¿Con qué personajes del texto te identificaste más? ¿Porqué?
- 6.-Si estuvieras frente a los personajes del texto ¿Qué les preguntarías?
- 7.-¿Cómo crees que era la vida de los personajes antes de la noche de Tlatelolco y cómo cambió después?
- 8.-¿Qué emociones están presentes en el texto leído?
- 9.-¿Por qué crees que luchaba el movimiento estudiantil narrado en el texto?
- 10.-¿Porqué piensas que el Gobierno actuó con la violencia que nos narra la lectura?

- Algunos alumnos leerán sus respuestas ante sus compañeros.
- Como una forma de profundizar en esta actividad se sugiere que los alumnos desarrollen (en forma individual o por equipo) una investigación sobre lo ocurrido durante el movimiento estudiantil de 1968 preguntando a sus padres lo que recuerdan sobre este hecho (o a otros familiares mayores si sus padres eran muy pequeños o no habían nacido en esa época), reforzándolo con investigación documental (apoyados en libros, periódicos, revistas, etc.) y lo presenten ante sus compañeros.

“LA NOCHE DE TLATELOLCO”

Elena Poniatowska

Todos los testimonios coinciden en que la repentina aparición de luces de bengala en el cielo de la Plaza de las Tres Culturas de la Unidad Habitacional Nonalco-Tlatelolco desencadenó la balacera que convirtió el mitin estudiantil del 2 de octubre en la tragedia de Tlatelolco.

A las cinco y media del miércoles 2 de octubre de 1968, aproximadamente diez mil personas se congregaron en la explanada de la Plaza de las Tres Culturas para escuchar a los oradores estudiantiles del Consejo Nacional de Huelga, los que desde el balcón del tercer piso del edificio Chihuahua se dirigían a la multitud compuesta en su gran mayoría por estudiantes, hombres y mujeres, niños y ancianos sentados en el suelo, vendedores ambulantes, amas de casa con niños en brazos, habitantes de la Unidad, transeúntes que se detuvieron a curiosar, los habituales mirones y muchas personas que vinieron a darse una “asomadita”. El ambiente era tranquilo a pesar de que la policía, el ejército y los granaderos habían hecho un gran despliegue de fuerza. Muchachos y muchachas estudiantes repartían volantes, hacían lecturas en botes con las siglas CNH, vendían periódicos y carteles, y, en el tercer piso del edificio, además de los periodistas que *cubren* las fuentes nacionales había corresponsales y fotógrafos extranjeros enviados para informar sobre los Juegos Olímpicos que habrían de iniciarse diez días más tarde.

Hablaron algunos estudiantes: un muchacho hacía las presentaciones, otro de la UNAM, dijo: “El Movimiento va a seguir a pesar de todo”, otro del IPN: “... se ha despertado la conciencia cívica y se ha politizado a la familia mexicana”; una muchacha, que impresionó por su extrema juventud, habló del papel de las brigadas. Los oradores atacaron a los políticos, a algunos periódicos, y propusieron el boicot contra el diario *El Sol*. Desde la rampa del tercer piso vieron cómo hacía su entrada un grupo de trabajadores que portaba una manita: “Los ferrocarrileros apoyamos el Movimiento y desconocemos las pláticas Romero Flores-GDO.” Este contingente obrero fue recibido con aplausos. El grupo de ferrocarrileros anunció paros escalonados desde “mañana 3 de octubre en apoyo del Movimiento Estudiantil”.

Cuando un estudiante apellidado Vega anunciaba que la mar-

nico Nacional no se iba a llevar a cabo, en vista del despliegue de fuerzas públicas y de la posible represión, surgieron en el cielo las luces de bengala que hicieron que los concurrentes dirigieran automáticamente su mirada hacia arriba. Se oyeron los primeros disparos. La gente se alarmó. A pesar de que los líderes del CNH desde el tercer piso del edificio Chihuahua, gritaban por el magnavoz: “¡No corran compañeros, no corran, son salvas!... ¡No se vayan, no se vayan, calma!”, la desbandada fue general. Todos huían desprovistos y muchos caían en la plaza, en las ruinas prehispánicas frente a la iglesia de Santiago Tlatelolco. Se oía el fuego cerrado y el tableteo de ametralladoras. A partir de ese momento, la Plaza de las Tres Culturas se convirtió en un infierno.

En su versión del jueves 3 de octubre de 1968 nos dice *Excélsior*: “Nadie observó de dónde salieron los primeros disparos. Pero la gran mayoría de los manifestantes aseguraron que los soldados, sin advertencia ni previo aviso comenzaron a disparar... Los disparos surgían por todos lados, lo mismo de lo alto de un edificio de la Unidad Tlatelolco que de la calle donde las fuerzas militares en tanques ligeros y vehículos blindados lanzaban ráfagas de ametralladora casi ininterrumpidamente...” *Novedades, El Universal, El Día, El Nacional, El Sol de México, El Herald, La Prensa, La Afición, Opciones*, nos dicen que el ejército tuvo que repeler a tiros el fuego de francotiradores apostados en las azoteas de los edificios. Prueba de ello es que el general José Hernández Toledo que dirigió la operación recibió un balazo en el tórax y declaró a los periodistas al salir de la intervención quirúrgica que se le practicó: “Creo que si se quería derramamiento de sangre ya es más que suficiente con la que yo ya he derramado.” (*El Día*, 3 de octubre de 1968.)

Según *Excélsior* “se calcula que participaron unos 5 000 soldados y muchos agentes policíacos, la mayoría vestidos de civil. Tenían como contrasena un pañuelo envuelto en la mano derecha. Así se identificaban unos a otros, ya que casi ninguno llevaba credencial por protección frente a los estudiantes.

“El fuego intenso duró 29 minutos. Luego los disparos decrecieron pero no acabaron.”

Los tiros salían de muchas direcciones y las ráfagas de las ametralladoras zumbaban en todas partes y, como afirman varios periodistas, no fue difícil que los soldados, además de los francotiradores, se mataran o hirieran entre sí. “Muchos soldados debieron lesionarse entre sí, pues al cerrar el círculo los proyectiles salieron por todas direcciones”, dice el reportero Félix Fuentes en su relato del 3 de octubre en *La Prensa*. El ejército tomó

aún no acaba. Hasta el momento han muerto cerca de 100 personas de las cuales sólo se sabe de las recogidas en el momento; los heridos cuentan por miles. . . .” El mismo 6 de octubre el CNH, al anunciar que no realizaría nuevas manifestaciones o mítines, declaró que las fuerzas represivas “causaron la muerte con su acción a 150 civiles y 40 militares”. En *Posdata*, Octavio Paz cita el número que el diario inglés *The Guardian*, tras una “investigación cuidadosa”, considera como la más probable: 325 muertos.

Lo cierto es que en México no se ha logrado precisar hasta ahora el número de muertos. El 3 de octubre la cifra declarada en los titulares y reportajes de los periódicos oscila entre 20 y 28. El número de heridos es mucho mayor y el de detenidos es de dos mil. A las cero horas aproximadamente dejaron de escucharse disparos en el área de Tlatelolco. Por otra parte, los edificios eran desalojados por la tropa y cerca de mil detenidos fueron conducidos al Campo Militar número 1. Cerca de mil detenidos fueron llevados a la cárcel de Santa Marta Acatilla, en esta ciudad. La zona de Tlatelolco siguió rodeada por efectivos del ejército. Muchas familias abandonaron sus departamentos con todas sus pertenencias después de ser sometidas a un riguroso examen y registro por parte de los soldados. Grupos de soldados de once hombres entraron a los edificios del conjunto urbano a registrar las viviendas. Al parecer, tenían instrucciones de catear casa por casa.

Hasta ahora el número de presos que continuaban en la cárcel de Lecumberri por los acontecimientos de 1968 es de 165.

Posiblemente no sepamos nunca cuál fue el mecanismo interno que desencadenó la masacre de Tlatelolco. ¿El miedo? ¿La inseguridad? ¿La cólera? ¿El terror a perder la fachada? ¿El desprecio ante el joven que se empeña en no guardar las apariencias delante de las visitas? . . . Posiblemente nos interroguemos siempre junto con Abel Quezada. ¿Por qué? La noche triste de Tlatelolco —a pesar de todas sus voces y testimonios— sigue siendo incomprensible. ¿Por qué? Tlatelolco es incoherente, contradictorio. Pero la muerte no lo es. Ninguna crónica nos da una visión de conjunto. Todos —testigos y participantes— tuvieron que resguardarse de los balazos, muchos cayeron heridos. Nos lo dice el periodista José Luis Mejías (“Mita trágico”, *Diario de la Tarde*, México, 5 de octubre de 1968): “Los individuos enguantados sacaron sus pistolas y empezaron a disparar a boca de jarro e indiscriminadamente sobre mujeres, niños, estudiantes y granaderos. . . . Simultáneamente, un helicóptero dio

al ejército la orden de avanzar por medio de una luz de bengala. . . . A los primeros disparos cayó el general Hernández To-

ledo, comandante de los paracaidistas, y de ahí en adelante, con la embrocada tropa disparando sus armas largas y cazando a los francocontradores en el interior de los edificios, ya a nadie le fue posible obtener una visión de conjunto de los sangrientos sucesos. . . .” Pero la tragedia de Tlatelolco dañó a México mucho más profundamente de lo que lo lamenta *El Herald*, al señalar los graves perjuicios al país en su crónica (“Sangriento encuentro en Tlatelolco”, 3 de octubre de 1968): “Pocos minutos después de que se iniciaron los combates en la zona de Nonalco, los correspondientes extranjeros y los periodistas que vinieron aquí para cubrir los Juegos Olímpicos comenzaron a enviar notas a todo el mundo para informar sobre los sucesos. Sus informaciones —algunas de ellas abultadas— continuaron comentarios que ponen en grave riesgo el prestigio de México.”

Todavía fresca la herida, todavía bajo la impresión del mazazo en la cabeza, los mexicanos se interrogan atónitos. La sangre pisoteada de cientos de estudiantes, hombres, mujeres, niños, soldados y ancianos se ha secado en la tierra de Tlatelolco. Por ahora la sangre ha vuelto al lugar de su quietud. Más tarde brotarán las flores entre las ruinas y entre los sepulcros.

E. P.

Recorrimos un piso tras otro y en la sección central del Chihuahua, no recuerdo en qué piso, sentí algo chichoso bajo mis pies. Volteo y veo sangre, mucha sangre y le digo a mi marido: “¡Mira Carlos, cuánta sangre, aquí hubo una matanza!” Entonces uno de los cabos me dice: “¡Ay, señora, se nota que usted no conoce la sangre, porque por una poquita que ve, hace usted tanto escándalo!” Pero había mucha, mucha sangre, a tal grado que yo sentía en las manos lo viscoso de la sangre. También había sangre en las paredes; creo que los muros de Tlatelolco tienen los poros llenos de sangre. Tlatelolco entero respira sangre. Más de uno se desangró allí porque era mucha sangre para una sola persona.

• Margarita Nolasco, antropóloga

El 2 de octubre murió de un balazo en la Plaza de las Tres Culturas el profesor Leonardo Pérez González, maestro de Vo-

A mí no me agarraron en Tlatelolco, quizá sea suerte o podamos llamarle al destino la ciencia de vivir o no sé nié. pero ahí se vió cómo en unos

Vi a un niño de once o doce años que de pronto se incorporó un poquitito —niño al fin— y una bala le atravesó toda la mejilla. El venía acompañando a su hermana. Estábamos todos tirados en el suelo de la explanada, como nos lo habían ordenado los soldados, pero este niño levantó la cabeza. Su hermana de dieciséis años se puso a gritar histérica: “¡Mi hermano está herido!”, pero los soldados y los compañeros le dijeron que si se paraba le podía pasar lo mismo. No lo atendieron sino hasta que terminó todo. ¡Con una herida de este tamaño y esperados o tres horas! Me imagino que murió, porque serían las once cuando nos sacaron y nos llevaron hasta detrás de la iglesia.

- Esther Fernández, de la Facultad de Ciencias de la UNAM

¡Muy bajo, están tirando muy bajo! ¡Muy bajo! ¡Agáchense!

- Un oficial del ejército

¡Alto! ¡Alto el fuego! ¡Alto el fuego! ¡Alto!

- Voces en la multitud

¡No puedo! ¡No soporto más!

- Voz de mujer

¡No salgas! ¡No te muevas!

- Voz de hombre

¡Cérquenlos! ¡Ahí! ¡Ahí! ¡Cérquenlos, cérquenlos les digo!

- Una voz

¡Estoy herido! Llamen a un médico. ¡Estoy...!

- Una voz

Parece que ya se va a calmar...

- Una voz

La Plaza de las Tres Culturas era un infierno. A cada rato se oían descargas y las ráfagas de las ametralladoras y de los fusiles de alto poder zumbaban en todas las direcciones.

- Miguel Salinas López, estudiante de la Facultad de Comercio y Administración de la UNAM

También se reportó que muchas personas habían resultado heridas al penetrar las balas por las ventanas.

Mientras esto ocurría, Roberto Legorreta reportó a nuestra redacción que se había iniciado un incendio y que alcanzaba a varios departamentos del edificio Chihuahua, principal centro de la acción.

Reyes Razo a su vez informó que en el piso 12 del edificio Tamauilpas un hombre había muerto en uno de los pasillos. También otro estaba sin vida en el edificio San Luis Potosí.

A las 19.35 horas, los bomberos se presentaron a sofocar los incendios dentro del edificio Chihuahua, que alcanzaban a departamentos localizados en tres pisos. Constantemente reportaban también numerosos heridos tanto militares como civiles, entre los que se encontraban numerosas mujeres.

- “26 Muertos y 71 Heridos. Francoirridores Dispararon contra el Ejército; el General Toledo, Lesionado”, *El Heraldó*, 3 de octubre de 1968

Tenía yo sangre en la orilla de los zapatos, en la basilla del vestido.

- Eugenia Leal Lima, estudiante de la Facultad de Medicina de la UNAM

La mayoría de los cadáveres estaban de espaldas, hinchándose bajo la lluvia, pero había rostros boca arriba. Parecían flores pisoteadas, iguales a las flores enlodadas, machucadas, de los jardines del edificio Chihuahua.

- Pilar Marín de Zepeda, maestra de primaria

Las motivaciones y sentimientos que experimentan los personajes.

El trasfondo económico, social y político en que se da la trama.

- Se analizarán las respuestas de los alumnos de manera colectiva, procurando que exista discusión entre los diferentes puntos de vista aportados por el grupo.
- El maestro orientará la discusión, tratando de encontrar los elementos de tipo histórico presentes en la lectura (sobre todo respecto al reparto de tierras durante la época postrevolucionaria en México, y la situación de desigualdad entre las regiones, la falta de recursos técnicos y la baja productividad en la agricultura de ciertas regiones de nuestro país).
- Los alumnos se integrarán en 10 equipos de 4 alumnos.
- Se repartirá un guión de actividades escrito con 10 actividades, asignándose una para que sea desarrollada por cada equipo.

Las actividades serán las siguientes:

- 1.- Cambien el Nombre del texto narrativo, explicando porqué le ponen el nombre escogido.
 - 2.- Compongán un pequeño poema inspirado en el relato leído.
 - 3.- Elaboren una pequeña canción (puede ser con la música de alguna canción conocida como un corrido, un rap o una balada) inspirado en el cuento leído.
 - 4.- Inventen un “antes” y un “después” a la historia leída.
 - 5.- Elaboren un pequeño discurso en defensa de los derechos de los campesinos.
 - 6.- Elaboren un pequeño discurso del Gobierno explicando porqué no se les dieron buenas tierras.
 - 7.- Elaboren un pequeño dibujo inspirado en el texto narrativo leído.
 - 8.- Elaboren una pequeña historia diferente a la leída pero con el mismo tema.
 - 9.- Elaboren un pequeño collage con recortes de revistas inspirado en el tema leído.
 - 10.- Escriban un pequeño monólogo de teatro basado en el texto leído.
- Los alumnos presentarán a sus compañeros el resultado de sus trabajos, propiciándose comentarios sobre los mismos por parte de todo el grupo.
 - Como una forma de profundizar en esta actividad, los alumnos pueden realizar de manera individual una investigación sobre el reparto agrario en la época cardenista y la situación actual del ejido.
 - Los alumnos leerán los resultados de sus investigaciones entre sus compañeros.

bach, adaptada por Carlos Fuentes), *El hombre* (1975, de José Luis Serrato), *Pedro Páramo*, *el hombre de la media luna* (1976, de José Bolaños), *Diles que no me maten* (1984, de Freddy Siso) y *El Imperio de la Fortuna* (1985, de Arturo Ripstein adaptada por Alicia Paz Garcia-diego, segunda versión de *El gallo de oro*).

Miembro de la Academia Mexicana de la Lengua desde 1980. Fue presidente honorario de la Sociedad General de Escritores de México. Premio Jalisco, Premio Nacional de Letras (1970) y Premio Príncipe de Asturias (1983). Doctor *honoris causa* por la UNAM (1985).

Su obra literaria le valió un extenso reconocimiento en todo el mundo de habla española y en los demás países; sus libros se han traducido a los siguientes idiomas: inglés, francés, italiano, polaco, sueco, holandés, danés, noruego y alemán.

(Alvarez, 1988: 7061-7062)

(Musacchio, 1997: 1795-1796)

-Puede que llueva.

Todos levantamos la cara y miramos una nube negra y pesada que pasa por encima de nuestras cabezas. Y pensamos: "Puede que sí."

No decimos lo que pensamos. Hace ya tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar. Se nos acabaron con el calor. Uno platicaría muy a gusto en otra parte, pero aquí cuesta trabajo. Uno platica aquí y las palabras se calientan en la boca con el calor de afuera, y se le resecan a uno en la lengua hasta que acaban con el resuello. Aquí así son las cosas. Por eso a nadie le da por platicar.

Cae una gota de agua, grande, gorda, haciendo un agujero en la tierra y dejando una plasta como la de un salivazo. Cae sola. Nosotros esperamos a que sigan cayendo más. No llueve. Ahora si se mira el cielo se ve a la nube aguacera corriéndose muy lejos, a toda prisa. El viento que viene del pueblo se le arrima empujándola contra las sombras azules de los cerros. Y a la gota caída por equivocación se la come la tierra y la desaparece en su sed.

¿Quién diablos haría este llano tan grande?
¿Para qué sirve, eh?

Hemos vuelto a caminar. Nos habíamos detenido para ver llover. No llovió. Ahora volvemos a caminar. Y a mí se me ocurre que hemos caminado más de lo que llevamos andado. Se me ocurre eso. De haber llovido quizá se me ocu-

10

rrieran otras cosas. Con todo, yo sé que desde que yo era muchacho, no vi llover nunca sobre el Llano, lo que se llama llover.

No, el Llano no es cosa que sirva. No hay ni conejos ni pájaros. No hay nada. A no ser unos cuantos huizaches trespeleques y una que otra manchita de zacate con las hojas entros cadas; a no ser eso, no hay nada.

Y por aquí vamos nosotros. Los cuatro a pie. Antes andábamos a caballo y traíamos terciada una carabina. Ahora no traemos ni siquiera la carabina.

Yo siempre he pensado que en eso de quitarnos la carabina hicieron bien. Por acá resulta peligroso andar armado. Lo matan a uno sin avisarle, viéndolo a toda hora con "la 30" amarrada a las correas. Pero los caballos son otro asunto. De venir a caballo ya hubiéramos probado el agua verde del río, y paseado nuestros estómagos por las calles del pueblo para que se les bajara la comida. Ya lo hubiéramos hecho de tener todos aquellos caballos que teníamos. Pero también nos quitaron los caballos junto con la carabina.

Vuelvo hacia todos lados y miro el Llano. Tanta y tanta tierra para nada. Se le resbalan a uno los ojos al no encontrar cosa que los detenga. Sólo unas cuantas lagartijas salen a asomar la cabeza por encima de sus agujeros, y luego que sienten la tatemá del sol corren a esconderse en la sombría de una piedra. Pero no-

11

necesitaria el viento para jugar a los remolinos.”

Melitón vuelve a decir:

—Servirá de algo. Servirá aunque sea para correr yeguas.

—¿Cuáles yeguas?—le pregunta Esteban.

Yo no me había fijado bien a bien en Esteban. Ahora que habla, me fijo en él. Lleva puesto un gabán que le llega al ombligo, y debajo del gabán saca la cabeza algo así como una gallina.

Sí, es una gallina colorada la que lleva Esteban debajo del gabán. Se le ven los ojos dormidos y el pico abierto como si bostezara. Yo le pregunto:

—Oye, Teban, ¿dónde pepenaste esa gallina?

—Es la mía—dice él.

—No la traías antes. ¿Dónde la mercaste, eh?

—No la merqué, es la gallina de mi corral.

—Entonces te la trajiste de bastimento, ¿no?

—No, la traigo para cuidarla. Mi casa se quedó sola y sin nadie para que le diera de comer; por eso me la traje. Siempre que salgo lejos cargo con ella.

—Allí escondida se te va a ahogar. Mejor sácala al aire.

El se la acomoda debajo del brazo y le sopla el aire caliente de su boca. Luego dice:

—Estamos llegando al derrumbadero.

Yo ya no oigo lo que sigue diciendo Esteban.

Nos hemos puesto en fila para bajar la barranca y él va mero adelante. Se ve que ha agarrado a la gallina por las patas y la zangolotea a cada rato, para no golpearle la cabeza contra las piedras.

Conforme bajamos, la tierra se hace buena.

Sube polvo desde nosotros como si fuera un atajo de mulas lo que bajara por allí; pero nos gusta llenarnos de polvo. Nos gusta. Después de venir durante once horas pisando la dureza del Llano, nos sentimos muy a gusto envueltos en aquella cosa que brinca sobre nosotros y sabe a tierra.

Por encima del río, sobre las copas verdes de las casuarinas, vuelan parvadas de chachalacas verdes. Eso también es lo que nos gusta.

Ahora los ladridos de los perros se oyen aquí, junto a nosotros, y es que el viento que viene del pueblo retacha en la barranca y la llena de todos sus ruidos.

Esteban ha vuelto a abrazar su gallina cuando nos acercamos a las primeras casas. Le desata las patas para desentumecerla, y luego él y su gallina desaparecen detrás de unos tepemezquites.

—¡Por aquí arriendo yo!—nos dice Esteban.

Nosotros seguimos adelante, más adentro del pueblo.

La tierra que nos han dado está allí arriba. ■

- Los alumnos tratar de identificar varios elementos sobre el contenido del cuento como:
El lugar donde se desarrolla la acción.
La época en que ocurre la narración.
Los personajes que participan en el texto narrativo.
La trama del fragmento leído de la novela.
Las motivaciones y sentimientos que experimentan los personajes principales.
El trasfondo económico, social y político en que se da la trama.
- Se indicará a los alumnos que aquello que no se dice explícitamente en el texto trate de ser captado a través de la imaginación y por aquello que crean que pudo haber sido, en base a las pistas aportadas por el texto narrativo.
- Con las respuestas aportadas por los alumnos en la actividad anterior, el maestro realizará un cuadro en el pizarrón, que indique las características de la ciudad de México en la época en que se ubica la trama de la narración, señalando aspectos como

LA CIUDAD DE MEXICO EN LA DECADA DE LOS 50s.	
NUMERO DE HABITANTES DE LA CD.	
PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA CD.	
DIVERSIONES DE LOS HABITANTES	
CLASES SOCIALES EXISTENTES	

CARLOS FUENTES MACIAS

Nació en México, Distrito Federal (1928). Novelista, ensayista y guionista de cine.

Estudió la Licenciatura en Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó cursos de economía en el Instituto de Altos Estudios Internacionales de Ginebra Suiza. Trabajó en la Secretaría de Relaciones Exteriores y fue embajador de México en Francia (1972-1976). Dirigió junto con Octavio Paz, la *Colección Literaria Obregón*. Fundador del Movimiento de Liberación Nacional, del Comité Nacional de Auscultación y Organización. Ha sido profesor en varias Universidades norteamericanas y europeas.

colaboró en *Revista Mexicana de Literatura* (fundador y coeditor con Emmanuel Carballo), *La cultura en México* (director), *El Espectador* (redactor 1959-1960) y en las principales publicaciones de E.U.A., Europa y Latinoamérica.

Becario del Centro Mexicano de Escritores, de 1956 a 1957; ingresó al Sistema Nacional de Creadores Artísticos (SNCA), como creador emérito en 1994. Es miembro del Colegio Nacional desde 1972.

Obra publicada:

Cuento y Relato: *Los días enmascarados* (1966) , *Las buenas conciencias* (1959), *Cantar de ciegos* (1964), *Cuerpos y Ofrendas* (prólogo de Octavio Paz, 1972), *Agua quemada* (1981)

Crónica: *París: La revolución de mayo* (1969)

Ensayo: *La nueva novela hispanoamericana* (1969), *Casa con dos puertas* (1971), *Tiempo mexicano* (1971), *Cervantes o la crítica de la lectura* (1976), *Valiente mundo nuevo. Épica, utopía y mito en la novela hispanoamericana* (1991), *El coloquio de invierno*, 3 tomos (en colaboración de Fernando del Paso y Gabriel García Márquez 1992), *El espejo enterrado* (1992), *Geografía de la novela* (1993), *Tres discursos para dos aldeas* (1993), *Obras completas* (1980).

Guión cinematográfico: *Las dos Elenas* (1964), *El gallo de oro* (en colaboración con Gabriel García Márquez y Roberto Gavaldón: 1964), *Un alma pura* (basado en un cuento de *Cantar de ciegos*: 1964), *Los caifanes* (en colaboración con Juan Ibáñez : 1965), *Pedro Páramo* (en colaboración con Manuel Barbachano Ponce y Carlos Velo: 1970), *Las cautivas* (1971) *¿No oyes ladrar los perros?* (1974).

Guión documental: *El espejo enterrado* (1991).

CARLOS FUENTES

LA REGIÓN
MÁS TRANSPARENTE

COLECCION

POPULAR

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
MÉXICO

La avenida sembraba una cornucopia de basura: rollos de diario derribo, los desperdicios de los cafés de chinos, los perros muertos, la vieja hurgando, clavada, en un bote, los niños dormidos removidos en la maldad de periódicos y carteles. La luz del más tenue de los cirios fúnebres. Del Caballito a los Doctores, arrancaba un atañid de asfalto, triste como una mano tendida. Sólo la resurrección daría sangre y pálpitos a este collar. Pero ya bajo el sol, ¿vivía? Desde la perspectiva de Carlos IV y su corte de neones enanos

LOTONAL RESPONENOS DE LAS CUATROQUINTASPARTES

DE SU HIGHBALL GOODRICH

Glady's no podía hablar de las fitangas y los gorros de papel de los vocadores y sus soldaderas panzotas, porque desconocía lo diurno, del aite viejo, empolvado, que va masticando los contornos de las ruinas modernas de la aldea enorme. Iba caminando sola, su cuerpelillo de tamal envuelto en raso violeta brillante, consartado en dos palillos calados sobre plataformas; hostezaba para rascarse los dientes de oro: la mirrada, borvina, los ojitos, de capulín. ¡Qué aburrido caminar sola por Ducaroli a las seis y cuarto! Taremba la letanía que noche tras noche le había enseñado el pintista gordo del "Bali-Hai", mujer, mujer di-vina *ésa me la cantaba Beto; ésa sí que me tiepo al froie, con eso te ser ruletero y secarime a pasear en el cochete; ¡qué machote y qué vachador!* "Vieja que se sube al coote, vieja que me bombea", decía;

"—¿Estás sola, chatat?

"—¡Estoy contigo, ¿me sienta?"

ya Chupamirto lo conocía, y le dedicaba sus mambrés por el micrófono, *yo soy el ruletero, que sí, que no, el ruletero*

"—¡Estás muy buena, chatat aayyyij por abajo anda el

jarabe al son de las copetonas

"—No te calientes, granizo

"—Pa'su...

12

"—Ay, qué sienta, qué sienta que sí, que no el ruletero y chancador como él solo, cómo me gusta, con su sueterzole de canario

"—¿A ti no te agarró alguien de puerquito en la escuela, chatat?

"—¿En la escuela? Estás chancando.

"—Conmigo se meía un tipo así de grandote, le decían el Mayeya y me traía maloreado. Yo todo tilique en aquella época, y el grandote, torciéndome las orejas. Hasta que maté a un cuate y me mandaron dos años a la peni. Lo vicias ahora. Me lo encuentro y no es sonrisota de cuaticho la que me hace. Pero yo tampoco me meto con nadie. Ya ves los llos que tiene uno ruleteando; que se bajan, que te la mientan. Pues que me la mienten. ¿Qué es peor? ¿Morirte en la cama? ¿O que un cristiano venga y te mande al otro barrio? ¿Para qué hacerle un favor a nadie? Palabra."

Pero ya se lo había dicho, no le había tomado el pelo: "—Tendría harta lana si no fuera por las viejas y el baileito. Todos los días tengo que meterme por ahí, a bailar. Suave, cháncharanacha, cháncharará... Qué quietes. Así me hicieron, medio drácula..."

Así nos hacen. No había vuelto a sentir lo que con él. Pero los prietos prefieren a las güeras, y aquella se lo llevó. Beto. Y ahora el viejecillo flaco y con halitosis que la buscaba todos los viernes en la noche presumiendo de alto funcionamiento de alguna Secretaría. El único que le dejaba lana. Se las ponía de nuevo, le apretaba la cintura y gritaba: —¡Raza de bronce, cabrona raza de bronce! Y luego le contaba el gran chiste de cómo venía los viernes porque ese día le daba su mujer la excusa del balance de fin de semana. Pero no era lo mismo que con Beto.

"—¿Le gusta el chou del Bali-Hai?

"—Me encanta, qué carry, me encantas tú...

"—Y venga más seguído, pues. Mire cómo será que nomás los vicias. Si no es obligación.

13

GUION DIDACTICO DEL TEXTO NARRATIVO "BOLERO TRISTE"

TITULO: "BOLERO TRISTE"

AUTOR: Cristina Pacheco

PUBLICADO EN: "Historias del DF." (selección de "Para vivir aquí"). SEP.CONACULTA. México. 1988. Págs. 10-12

GENERO NARRATIVO: Cuento

AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA: Urbano. La Cd. de México.

PERIODO EN QUE SE UBICA: Fines de la década de los 70s.

ENFOQUE DEL PROGRAMA: "Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven".

OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA:

8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990.

8.4 La evolución de las regiones

8.4.1 La desigualdad económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas.

ACTIVIDADES

- Se distribuyen previamente las fotocopias del texto entre los alumnos.
- Se efectúa una primera lectura del texto en silencio por parte de los alumnos en el salón de clase.
- El maestro pide a los alumnos que releen el cuento, señalando los diferentes personajes que aparecen en el texto narrativo (puede subrayar sus fotocopias y poner anotaciones para guiarse).
- El maestro escribe la lista de personajes en el pizarrón, incluido al narrador.
- Se asignan los personajes a diferentes alumnos para que los representen en una lectura colectiva.
- Los alumnos que representan a los diversos personajes se ponen de pie o pasan al frente del salón de clases.
- Se realiza una lectura del cuento en voz alta por los alumnos seleccionados, procurando dar el tono y el énfasis que la lectura exige, mientras que el resto del grupo y el maestro siguen la lectura en silencio.

Una vez realizada la lectura de cuento, empieza la parte más interesante, pero a la vez más compleja del ejercicio, recuperar las impresiones causadas por el texto narrativo en cada uno de los alumnos, vinculando la esfera cognoscitiva que ponen en juego al manejar la información histórico-social que está detrás del relato, con el aspecto afectivo, es decir, la impresión causada en las emociones de los alumnos ante la existencia de seres que viven, sufren y gozan como los que la narración nos presenta y que a pesar de ser ficticios son representativos de una realidad.

En otras palabras, se trata de destacar con un análisis crítico el porqué de la situación que viven los personajes del relato, buscando en la ciencia histórica su explicación como sociedad, pero en contraparte no olvidar lo real que hay en cada uno de ellos, como sentimientos, emociones, carencias, defectos, virtudes, que hacen de cada personaje un mundo aparte.

Para lograr dicha recuperación afectiva, y lograr una integración con lo cognitivo, se sugiere lo siguiente:

- Mediante un ejercicio los alumnos pasarán al pizarrón de manera colectiva para ir anotando mediante una sola palabra (aunque pueden ser 2 o 3) términos que expliquen las situaciones que expliquen el transfondo social, económico, político y cultural en que se desarrolla la narración, por ejemplo: pobreza, marginación, desintegración familiar, abandono, delincuencia, etc.
- El maestro ordenará en una lista las palabras anotadas por los alumnos en el pizarrón.
- Los alumnos elaborarán un cuadro en su cuaderno, en el cuál tratarán de explicar a qué aspecto de la vida social pertenece cada término (económico, político, cultural, etc.), cuáles son las causas históricas que provocaron esos fenómenos, y de qué manera se podrían solucionar los problemas planteados.
- Los alumnos presentarán sus resultados en un cuadro como el siguiente:

CRISTINA PACHECO

Seudónimo de Cristina Romo Hernández. Nació en San Felipe, Gto. en 1941. A los cinco años de edad pasó con su familia a la capital de la República. Hizo la carrera de letras españolas en la UNAM. Sus primeras colaboraciones aparecieron en *El Popular*. A partir de 1963 empezó a practicar en *Sucesos* un periodismo de corte narrativo que en pleno “milagro mexicano” exploraba el mundo de la pobreza. En los años sesentas y principios de los setentas dirigió revistas, entre otras *La Familia* y *La Mujer de Hoy*. Más tarde trabajó en las editoriales *Labor* y *Contenido*. Ella afirma que sus auténtica vida de periodista profesional empezó en 1976, cuando Emmanuel Carballo la llevó a colaborar en *El Sol de México*. De allí, el año siguiente pasó a *El Día*, donde se hizo cargo de una sección que apareció tres veces por semana hasta 1980 y que recuperó la forma del cuento para hablar de lo cotidiano y de las personas que más sufren por la gran crisis iniciada en 1976. Con este mismo género colaboró en *Uno más Uno* y luego nuevamente en *El Día* para hacerlo, por último, en *La Jornada*, en donde sus sección dominical aparece con el título “Mar de historias”.

También a partir de 1977 ha publicado semanalmente en la revista *Siempre!* Unas 500 entrevistas que constituyen una fuente indispensable para la crónica de los dos sexenios más recientes. En ellas ha entrevistado lo mismo a las personas sin nombre que a las grandes figuras de las artes, la política, los espectáculos y el deporte, algunas de las cuales ya fallecieron, como María Conesa y la madre Conchita. En 1980 inició en el canal 11 un programa de televisión *Aquí nos tocó vivir*, que ha sido tribuna para que los pobres expongan sus problemas y sus esperanzas.

Ha publicado cinco libros de narraciones: *Para vivir aquí* (1983), *Sopita de fideos* (1984), *Cuarto de azotea* (1986), *Zona de desastre* (Narraciones y entrevistas acerca del terremoto de 1985; 1986) y *La última noche de El Tigre* (1987); y dos colecciones de diálogos: *Iconografía de Orozco* (1983) y *Testimonios y conversaciones* (1984), sobre el medio siglo del Fondo de Cultura Económica. Ha merecido el Premio Nacional de Periodismo 1985 en el género de entrevista, y el de la Asociación Nacional de Periodismo 1986 por su programa de televisión. En este campo ha obtenido también los reconocimientos como mejor conductora, mejor programa y mejor comentarista, además del Teponaxtli de Malinalco.

(Alvarez, 1988: 6100)

(Musacchio, 1997: 1433)



Aceptan como parte de su destino ocupar el sitio que tienen o, mejor dicho, no poseer ninguno.

Tampoco se consideran fracasados. Los ilusiona y llena de esperanza conocer los triunfos de sus estrellas favoritas, de sus ídolos de barrio, de las grandes figuras de bailes y gimnasios e inclusive enterarse de las hazañas de algún vecino que de la noche de juerga a la mañana de violencia pasó del absoluto anonimato a la cabeza de la nota roja.

Curiosidad

—¿Todavía no te decides? Tienes horas viendo la carta. ¿Por qué no pides una sopa de médula y ya? Oye, te estoy hablando...

—Ay, espérame tantito. Es que estaba mirando aquellos dos chavitos. Qué vaciados: son unas pirinolas y ya andan trabajando, ¿tú crees?

El mesero, que estaba a punto de tomar la orden descubre a los hermanos que van de mesa en mesa ofreciendo una boleada. Nadie les responde, nadie los ve realmente: son dos mosquitas más entre las muchas que hay en el restorán.

—Órale, chamacos, sálganse pa'fuera, aquí no vengán a fastidiar a la clientela. Sáquense, ya van dos veces que se los advierto. La próxima llamó un policía.

—Ay, pobres criaturas. Déjelos...

—Qué pobres criaturas ni qué nada: son tremendos. Muchos son cartelistas, se los advierto.

—¿Deveras? Yo no sé, pero me dan mucha lástima. Oye, niño, ven... —dice la mujer sacando una moneda de su bolsa. Antes de que pueda entregársela a Felipe, el hombre que la acompaña se lo impide:

—No les des. Con eso lo único que

GUIÓN DIDÁCTICO DEL TEXTO NARRATIVO "LOS NOVIOS"

TÍTULO: "LOS NOVIOS"

AUTOR: Francisco Rojas González.

PUBLICADO EN: "El diosero". FCE. México. 1952, págs. 17-23

GENERO NARRATIVO: Cuento

AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA: Rural. Un pequeño pueblo de Chiapas.

PERIODO EN QUE SE UBICA: Década de los 40s.

ENFOQUE DEL PROGRAMA: "Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven".

PROPÓSITO DEL PROGRAMA: "Al poner mayor énfasis en los procesos culturales, en la organización de la vida social y en la vida material se pretende que los alumnos comprendan los procesos históricos cuya influencia se extiende a la vida contemporánea y que, por otro lado, son con mayor probabilidad más cercanos a su curiosidad e interés".

OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA:

8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990.

8.4 La Evolución de las regiones.

8.4.1 La desigualdad económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas.

8.4.3 La situación de la población indígena.

ACTIVIDADES

- Se distribuyen previamente las fotocopias del texto entre los alumnos.
- Se efectúa una lectura del texto en voz alta en el salón de clase. Esta actividad es realizada por varios alumnos que el maestro selecciona para que lean un párrafo cada uno, mientras los demás alumnos siguen la lectura con la vista.
- El maestro comenta a los alumnos que se van a analizar las características de los personajes y del trasfondo social del cuento, destacando las costumbres y tradiciones de la época y el lugar relatado en el cuento.
- El maestro pide a los alumnos que releen el cuento, señalando los diferentes personajes que aparecen en el texto narrativo (puede subrayar sus fotocopias y poner anotaciones para guiarse).

- Los alumnos analizarán el contenido del cuadro, ampliando y discutiendo las características de los personajes.

- El maestro repartirá un cuestionario impreso, en el cuál los alumnos responderán a las siguientes preguntas:

- 1.- ¿En qué época crees que se desarrolla la acción que nos narra el texto?
- 2.-¿Crees que lo ocurrido en el texto narrativo pudo haber pasado en realidad? ¿Porqué?
- 3.-¿Qué crees que hay de verdad y qué de falsedad en el texto leído?
- 4.-¿Porqué crees que los novios de la narración actuaron así para casarse?
- 5.-¿Con qué personajes del texto te identificaste más? ¿Porqué?
- 6.-Si estuvieras frente a los personajes del cuento ¿Qué les preguntarías?
- 7.-¿Qué emociones están presentes en el texto leído?
- 8.-¿Qué mensaje quería transmitir el autor del texto cuando lo escribió?
- 9.-Si comparamos a los indígenas de esa época con los actuales ¿qué ha cambiado y qué se conserva en ellos?
- 10.-¿Porqué crees que las costumbres y tradiciones de los indígenas son diferentes a las nuestras?

- Los alumnos leerán y comentarán sus respuestas entre sus compañeros.
- Como una forma de profundizar en esta actividad, los alumnos pueden realizar de manera individual una investigación sobre las costumbres de su familia, preguntando a sus padres y abuelos la manera como se conocieron y se casaron, o se unieron para vivir juntos(si es posible, o en su defecto a otros familiares y vecinos de edad avanzada, y de preferencia entre personas que sean originarias de zonas rurales).
- Los alumnos leerán los resultados de sus investigaciones entre sus compañeros.

LOS NOVIOS

FRANCISCA REGAS SERRA

EL ERA de Bachajón, venía de una familia de alfare-
ros; sus manos desde niñas habían aprendido a re-
dondear la forma, a manejar el barro con tal deli-
cadeza, que cuando moldeaba, más parecía que
hiciera caricias. Era hijo único, mas cierta inquie-
tud nacida del alma lo iba separando día a día de
sus padres, llevado por un dulce vértigo... Hacía
tiempo que el murmullo del riachuelo lo extasiaba y
su corazón tenía palpitaciones desusadas; también
el aroma a miel de abejas de la flor de pascua ha-
bía dado por embelesarlo y los suspiros acurruca-
dos en su pecho brotaban en silencio, a ocultas,
como aflora el desasosiego cuando se ha cometido
una falta grave... A veces se posaba en sus labios
una tonadita tristonera, que él tarareaba quedo, tal
si saboreara egóístamente un manjar acre, pero gra-
tísimo. "Ese pájaro quiere tuna"—comentó su pa-
dre cierto día, cuando sorprendió el canturreo.

El muchacho lleno de vergüenza no volvió a can-
tar; pero el padre —Juan Lucas, indio tzeltal de
Bachajón— se había adueñado del secreto de su
hijo.

Ella también era de Bachajón; pequeña, redon-
dita y suave. Día con día, cuando iba por el agua
al riachuelo, pasaba frente al portalillo de Juan Lu-
cas... Ahí un joven sentado ante una vasija de
barro crudo, un cántaro redondo y botijón, al que
nunca daban fin aquellas manos diestras e incan-
sables...

—No —contesta mintiendo descaradamente Mateo Bautista—. Pero de todas maneras mi pobre casa se mira alegre con la visita de ustedes.

—Pues bien, Mateo Bautista, aquí nuestro vecino y prójimo Juan Lucas pide a tu niña para que le caliente el tapexco a su hijo.

—No es mala la respuesta... Pero yo quiero que mi buen prójimo Juan Lucas no se arrepienta algún día: mi muchachita es haragana, es terca y es tonta de su cabeza... Prietilla y chata, pues, no le debe nada a la hermosura... No sé, la verdad, qué le han visto...

—Yo tampoco —tercia Juan Lucas— he tenido inteligencia para hacer a mi hijo digno de suerte buena... Es necio al querer cortar para él una florcita tan fresca y olorosa. Pero la verdad es que al pobre se le ha calentado la mollera y mi deber de padre es, pues...

En un rincón de la casucha Bibiana Petra sonríe ante el buen cariz que toman las cosas: habrá boda, así se lo indica con toda claridad la vehemencia de los padres para desprestigiar a sus mutuos retoños.

—Es que la decencia no deja a ustedes ver nada bueno en sus hijos... La juventud es noble cuando se le ha guiado con prudencia —dice el "Prencipal", recitando algo que ha repetido muchas veces en actos semejantes.

La niña, echada sobre el metate, escucha; ella es la ficha gorda que se juega en aquel torneo de palabras y, sin embargo, no tiene derecho ni siquiera a mirar frente a frente a ninguno de los que en él intervienen.

—Mira, vecino y buen prójimo —agrega Juan Lucas—, acepta estos presentes que en prueba de buena fe yo te oferto.

Y Mateo Bautista, con gran dignidad, remueve las frases de rigor en casos tan particulares.

—No es de buena crianza, prójimo, recibir regalos en casa cuando por primera vez nos son ofrecidos, tú lo sabes... Vayan con Dios.

Los visitantes se ponen en pie. El dueño de la casa ha besado la mano del "Prencipal" y abrazado tiernamente a su vecino Juan Lucas. Los dos últimos salen cargados con los presentes que la exigente etiqueta tzeltal impidió aceptar al buen Mateo Bautista.

La vieja Bibiana Petra está rebosante de gusto: el primer acto ha salido a maravillas.

La muchacha levanta con el dorso de su mano el mechón de pelo que ha caído sobre su frente y se da prisa para acabar de tortear el almud de masa que se amontona a un lado del comal.

Mateo Bautista, silencioso, se ha sentado en cuclillas a la puerta de su choza.

—Bibiana —ordena—, traeme un trago de guaro. La rojiza mujer obedece y pone en manos de su marido un jarro de aguardiente. Él empieza a beber despacio, saboreando los sorbos.

A la semana siguiente la entrevistista se repite. En aquella ocasión, visitantes y visitado deben beber mucho guaro y así lo hacen... Mas la petición reiterada no se acepta y vuélvense a rechazar los presentes, enriquecidos ahora con jabones de olor, marquetas de panela y un saco de sal. Los hombres hablan poco esta vez; es que las palabras pierden su elocuencia frente al protocolo indolegable.

La niña ha dejado de ir por agua al río —así lo establece el ritual consuetudinario—, pero el muchacho no descansa sus manos sabias en palpitaciones sobre la redondez sugerente de las vasijas.

GUION DIDACTICO DEL TEXTO NARRATIVO "EL LUGAR DEL CORAZON"

TITULO: "EL LUGAR DEL CORAZÓN"

AUTOR: Juan Tovar

PUBLICADO EN: "Dos siglos de cuento mexicano". Promexa.México. 1985, págs. 634-640

GENERO NARRATIVO: Cuento

AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA: Urbano. La Cd. de México.

PERIODO EN QUE SE UBICA: Década de los 50s.

ENFOQUE DEL PROGRAMA: "Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven".

PROPÓSITO DEL PROGRAMA: "Al poner mayor énfasis en los procesos culturales, en la organización de la vida social y en la vida material se pretende que los alumnos comprendan los procesos históricos cuya influencia se extiende a la vida contemporánea y que, por otro lado, son con mayor probabilidad más cercanos a su curiosidad e interés".

OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA:

8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990.

8.5 La educación y los medios culturales de masas.

8.5.1 El crecimiento del sistema educativo; sus avances y limitaciones.

ACTIVIDADES

- Se distribuyen previamente las fotocopias del texto entre los alumnos.
- Se efectúa una primera lectura del texto en silencio por parte de los alumnos en el salón de clase.
- El maestro comenta a los alumnos que se van a analizar las características de los personajes y del trasfondo social desde el aspecto educativo.
- Los alumnos se integran por equipo de 5 o 6 integrantes y a cada equipo se le entrega un personaje del relato:

El maestro

El estudiante Villalobos

La estudiante Aurora

La estudiante Neli

- El maestro preguntará a los alumnos qué tipo de relación se establece entre los alumnos y el maestro, tanto en la escuela como fuera de ella: de comprensión, de odio, de rencor, etc. y juntos analizarán las causas de ese fenómeno.
- Los alumnos ubicarán la época en que suceden las acciones y las compararán con la manera como se enseñaba a principios de siglo y como se enseña actualmente. Además tratará de brindar las características de la escuela del relato, y los fines que buscaba la educación.
- El maestro elaborará (con las respuestas de los alumnos) una lista en el pizarrón con las características de la educación, la escuela y los maestros que han cambiado, y otra con las que se conservan.
- Se repartirá un cuestionario impreso entre los alumnos para que contesten las siguientes preguntas:

- 1.- ¿En qué época crees que se desarrolla la acción que nos narra el texto?
- 2.- ¿Cómo era el trato del maestro hacia los alumnos, en la escuela y fuera de ella?
- 3.- ¿Porqué crees que el maestro se comportara así?
- 4.-¿Cómo eran las alumnas que nos narra el texto?
- 5.-Si comparamos a los alumnos de esa época con los actuales ¿qué ha cambiado y qué se conserva en ellos?
- 6.-¿Qué consideras que ha cambiado de la manera de enseñar de los maestros y qué se conserva entre la época que narra el texto y la época actual?
- 7.-¿Cómo ha cambiado la situación educativa de nuestro país en los últimos 30 años?
- 8.- ¿Crees que lo ocurrido en el texto narrativo pudo haber pasado en realidad? ¿Porqué?
- 9.-¿Qué mensaje quería transmitir el autor del texto cuando lo escribió?
- 10.-Si estuvieras frente a los personajes del texto ¿Qué les preguntarías?

Los alumnos leerán y comentarán sus respuestas entre sus compañeros.

- Como una forma de profundizar en esta actividad, los alumnos pueden realizar de manera individual una investigación sobre la educación en México, preguntando a sus padres, abuelos, familiares y vecinos. Además pueden consultar libros en la Biblioteca de la escuela o pública.

Podrían entregar su reporte en un cuadro como este:

JUAN TOVAR

Escritor, nació en Puebla, Pue. (1941). Realizó estudios de ingeniería en la Universidad Autónoma de Puebla. En 1962 se trasladó a la ciudad de México. Fue discípulo de Luisa Josefina Hernández en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor del IPN, de la Escuela de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes (1967-74), del Centro Universitario de Teatro, del Centro de Experimentación Teatral y del Centro de Capacitación Cinematográfica. Ha sido becario del Centro Mexicano de escritores (1964-65 y 1974-75), traductor de la Editorial Novaro y del Fondo de Cultura Económica.

Obra periodística y literaria

Jefe de redacción de la sección de espectáculos de *El Herald de México* y de *Diorama de la Cultura*, de *Excélsior*. Ha colaborado en los suplementos culturales de *Ovaciones*, *El Día* y en *Siempre!*, *Casa de las Américas*, *Revista de la Universidad*, *Revista de Bellas Artes*, *El Cuento*, y *La Palabra y el Hombre*. Ha traducido cuatro libros de Carlos Castaneda, *De la vida de las marionetas*, de Ingmar Bergman (1983); *Manuscrito encontrado en Zaragoza*, de Jan Potocki (1985), y otras obras. Coautor, con Parménides García Saldaña y Ricardo Vinós, del guión cinematográfico *Pueblo fantasma* (1966); y con Paul Leduc, del guión de *Reed: México insurgente* (1970). Autor de cuento: *Hombre en la oscuridad* (1965), *Los misterios del reino* (1966), *La plaza y otros cuentos* (1968) y *El lugar del corazón* (1974); novela: *El mar bajo la tierra* (1967), *La muchacha en el balcón o la presencia del coronel retirado* (1970), *La madrugada* (1979) y *Criatura de un día* (1984); relato: *De oídas* (1971); y teatro: *Coloquio de la rueda en su centro* (1970), *La madrugada* (1979), *Las adoraciones* (1981), *El destierro* (1982), *Manga de clavo* (1985), *Muera Villa* (1985), *El monje* (1986) y *Mi querida Lulú* (1987). En 1963 recibió mención honorífica en el concurso Casa de las Américas por *Melodrama*, primera versión de *Hombre en la oscuridad*; en 1966 obtuvo el tercer premio en el Concurso de Guiones y Argumentos Cinematográficos y el primer premio del Concurso de Cuento, convocados ambos por la revista *La Palabra y el Hombre*; y el primer lugar en el Concurso Literario de la Juventud, del Injuve; en 1970 ganó el Premio de Novela del primer Concurso de la Juventud; y en 1984 el Premio Alfonso X de Traducción Literaria, del INBA.

(Alvarez, 1988: 7811-7812)

(Musacchio, 1997: 2059)

ensayos eran nocturnos. La primera reunión fue bajo la luna llena a eso de las nueve. Neli llevaba una pala de jardinería y Cecilia una cantimplora de plástico llena de agua serenada; en el camino compraron un peso de alfileres. A la luz de la luna recorrieron con leve pavor la estructura frustrada por si algún limosnero estaba instalado allí. Olfía a excremento—la noche siguiente Cecilia llevó un desodorante con aroma de pino. Despejaron un sector en el espacio que habría sido estancia. Cavarón una fosa pequeña para la dedicatoria y el retrato. Cecilia jugueteaba con los alfileres.

—¿Dónde los clavamos?

—En las piernas—dijo Aurora—; que le den reumas.

Faltaba la invocación: Neli decidió improvisarla. Sin duda lo importante era la intención y la intensidad—ella misma nunca se sentía tan cerca de Dios repitiendo padrenuestros como hablándole directamente en una combinación de fórmulas respetuosas y súplicas amplificadas por la repetición: Dios omnipotente, haz que pase la prueba de álgebra, tú que todo lo puedes haz que pase, haz que pase, haz que pase la prueba de álgebra, vale, llévale este daño, espíritu grande y fuerte, te invocamos, te rogamos, espíritu poderoso, llévale este daño—una y otra vez todas juntas, el sonsonete triple acumulándose hasta que la materialización de la energía multiplicada parecía inminente: Neli abrió de pronto los ojos al sentir («Te juró») que algo, una forma vasta hecha de luz de luna, un gigante sin facciones estaba allí entre ellas con un pie a cada lado de la fosa. Y su mirada encontró la de Aurora, fija en el mismo punto: golpe de terror casi placentero porque también era conciencia de poder. Neli bajó la cara y abrió los brazos en cruz y alzó la voz y las otras la imitaron—tres muchachas de quince o dieciséis años arrodilladas alrededor de un hoyo donde Guillermo Suárez Esponda, en un biblioteca con chimenea, miraba sereno hacia las estrellas. Ya no había necesidad de consultar nada, de ponerse de acuerdo: estaban en acuerdo, cumplían un ritual bien aprendido. Cecilia tomó unos alfileres y pasó los demás. Los clavaron por turno en las pantorrillas del retrato. Neli roció el agua serenada. Aurora empezó a tapar la fosa. Cuando el retrato quedó cubierto Neli dijo amén. Amén, dijeron Aurora y Cecilia y después silencio, acaso chirriar de grillos. Las tres aún de rodillas alrededor del pequeño montículo. Lo apisonaron un poco. Pusieron encima una piedra grande. Dejaron la pala y la cantimplora tras unos yerbajos junto al muro de ladrillo y salieron: en silencio.

—Mañana hay que traer una lámpara—dijo Cecilia.

Pasaron los días sin que Esponda se desmejorara: el ritual nocturno se repetía con insistencia algo desesperada, con rabia de posible inutilidad, con inhelado sordido. Una de las últimas noches se frotaron tierra en la cara, en pecho rasgando las blusas, en las piernas, invocando siempre. A la mañana siguiente Neli lloró mirando un arácnido que...

der con alfileres su blusa—lloró sin saber por qué, con deploración demasado grande para venir de remordimiento. «Como que ya no era juego», dice, «era—no sé, como masturbarse, no sé si me entendas». Invocar impulsos vergonzantes, dejarnos poseer por ellos y cuando la posesión termina el monstruo sigue allí, tarda en regresar al centro oscuro donde habita y uno lo mira y dice: ¿esto soy yo? Pero además era masturbarse en complicidad, frente a espejos. Cecilia fue la primera en ceder a la tensión: faltó una noche y sus compañeras la esperaron un rato y luego volvieron a sus casas sin quedar en verse al otro día. Poco después hubo vacaciones de semana santa; todas salieron de la ciudad con sus familias. Y de regreso en la escuela, la presencia de un nuevo maestro de literatura: Suárez Esponda estaba enfermo. Úlceras en las piernas. No comentaron nada entre sí, se hicieron desentendidas. De hecho, ya casi ni se hablaban; a la salida cada quien se iba por su lado y las reuniones para hacer la tarea eran con otras amigas.

Tras una de esas reuniones, Nelia pasó cierta noche frente a la casa que Aurora había identificado una vez como la de Esponda: grande, gris y vieja, con señales de descuido ausentes sólo del jardín. Miró un rato las venanas iluminadas antes de cruzar la calle y llamar. Acudió una mujer rubia y gruesa, la esposa alemana del maestro.

—Ah, viene viene ver profesor, él dará gusto. Pase, favor.

Esponda estaba en la biblioteca, tras su escritorio. La saludó por apellidado, la invitó a sentarse e hizo una seña a su mujer, quien empujó la silla de ruedas hasta dejarla, obedeciendo otro ademán, delante de la chimenea que aparecía en el retrato sepultado. Esponda miró a Neli y alzó levemente las cejas como si estuviesen en clase y acabara de hacerle una pregunta.

—Vine a ver cómo seguía, maestro.

—Te lo agradezco mucho, aunque habrías podido venir a mejor hora.

—Es que pasaba por aquí.

—Sí, sí, te lo agradezco. ¿Qué dice la escuela?

—Pues... como siempre. ¿Va a regresar pronto?

—No lo creo. Esto no cicatriza.

Esponda señaló despectivo la manta a cuadros que cubría sus piernas. Luego suspiró. Luego miró a Neli con sorna.

—Les dará mucho gusto ¿verdad?

—No maestro—protestó ella débilmente—, cómo crec.

—¿Cómo? Fácil: me doy cuenta de las cosas. Los imagino a todos felices: el Paso de Ganso está fuera de combate.

Neli se ruborizó. De pie junto a su marido, la alemana escuchaba con sonrisa afable, mirando de uno a otro.

—Así me dicen ¿no?

GUIÓN DIDÁCTICO DEL TEXTO NARRATIVO "CRÓNICA DE SOCIALES: CINCO CENAS DE AMOR"

TÍTULO: "CRÓNICA DE SOCIALES: CINCO CENAS DE AMOR"

AUTOR: Carlos Monsiváis

PUBLICADO EN: "Escenas de pudor y liviandad". Edit. Grijalvo. México. 1988,
págs. 119-123

GENERO NARRATIVO: Crónica

AMBIENTE EN QUE SE DESARROLLA: Urbano. La Cd. de México.

PERIODO EN QUE SE UBICA: Inicio de la década de los 80s.

ENFOQUE DEL PROGRAMA: "Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven".

PROPÓSITO DEL PROGRAMA: "Al poner mayor énfasis en los procesos culturales, en la organización de la vida social y en la vida material se pretende que los alumnos comprendan los procesos históricos cuya influencia se extiende a la vida contemporánea y que, por otro lado, son con mayor probabilidad más cercanos a su curiosidad e interés".

OBJETIVO DEL PROGRAMA QUE ABORDA:

8 El desarrollo del México Contemporáneo: 1940-1990.

8.5 La educación y los medios culturales de masas.

8.5.2 Los medios de comunicación de masas y sus influencia en las transformaciones de la cultura popular. La radio. La cinematografía. La televisión y sus programas.

ACTIVIDADES

- Se distribuyen previamente las fotocopias del texto entre los alumnos.
- El maestro comentará a los alumnos sobre el contenido de la crónica, relacionándolo con los premios que varias revistas y programas de televisión otorgaron a los ganadores de un concurso para reunirse a comer o cenar con los galanes o actrices de moda en las telenovelas.
- Se efectúa una lectura del texto en voz alta en el salón de clase. Esta actividad es realizada de la siguiente manera: Inicia el primer alumno de la primera fila, quien lee un promedio

- El maestro pide a algunos alumnos que pasen al pizarrón y anoten algún programa de televisión que recuerden de cuando eran niños (de preferencia de cuando eran muy niños). Se irá llenando el cuadro con los términos anotados por los alumnos.
- Los alumnos se integrarán en equipos de 5 o 6 elementos.
- Se asignarán personajes famosos que intervengan en telenovelas actuales a diferentes alumnos y alumnas para que los representen en la siguiente actividad.
- Los alumnos que representan a los diversos personajes se ponen de pie o pasan al frente de cada uno de los equipos.
- Se improvisa una pequeña representación teatral donde alguien del equipo representa a un admirador o admiradora del actor o actriz que ha ganado un concurso para cenar con él o ella, mientras los demás miembros del equipo podrían ser periodistas o locutores que entrevistan a ambos.
- Los equipos pasarán al frente del salón a representar su escenificación ante sus compañeros.
- Como una forma de profundizar en el tema, los alumnos pueden realizar una investigación entre sus padres, abuelos y otros familiares y vecinos sobre el tipo de programación de la televisión en sus respectivas épocas, haciendo un análisis comparativo, apoyándose incluso en referencias en libros o periódicos sobre el nacimiento de la televisión en México, lo cual puede hacer en la biblioteca escolar o en alguna hemeroteca pública.
- Los alumnos leerán ante el grupo los resultados de su investigación, estableciéndose una discusión crítica entre todo el grupo sobre los efectos de la televisión en los niños y jóvenes de la época actual, y analizando el tipo de programación en la televisión comercial comparada a la cultural. Se sugiere además hacer un debate, si es posible, sobre el contenido de las telenovelas actuales y compararlas con las de hace 20 años.

Crónica de sociales: Cinco cenas de amor

Carlos Monsiváis

I. *Lo vi tan de cerca que me pareció de carne y hueso*

NUNCA IMAGINÉ ALGO semejante, ni en sus más locos y agitados momentos. ¿Quién le iba a decir que ella, una chava como hay tantas, como son todas, estaría junto al ídolo, cenaría con él, oiría de sus labios cosas maravillosas, frases tan inolvidables que ni siquiera logra escuchar, que la acarician, la enternecen y le hacen olvidar por un instante su estremecimiento? Cuando leí en la revista *TV y Novelas* lo del concurso para cenar con el Galán de Moda, se río sola y no durmió esa noche, pero luego ya no lo pensó más. Total, qué perdía, ella quería verlo, no sólo en la telenovela sino cerquita, al alcance de la mano, segura de que ese sueño de todas las noches la miraba con fijeza, la atraía hacia sí, la besaba con suavidad, la besaba con pasión, la besaba con amor respetuoso, la besaba riesgosamente, la ceñía con un abrazo incapaz. . . Trémula y palpitante, como ella misma se definió, llevó la carta a la revista, le sonrió con timidez a la secretaria, se volvió a reír sola, bajó las escaleras ruborizada, aguardó días enteros y se olvidó del asunto hasta el telefonazo.

II. *La vi tan cerca que me pareció de carne y hueso*

Cuando me avisaron que yo había ganado el concurso, me dieron ganas de llorar, y eso que nunca me ha dado por ahí, ni cuando murió mi padrino. Me quedé sin dar crédito por horas y todavía no lo creía cuando llegué a la Fonda Margarita, en una de las calles del pueblo de San Clemente. ¡Imagínate! Yo, un contador privado, en la misma mesa de Lucía Méndez, es decir,

—Si, en efecto, no me resulta fácil hablar de ello, pero verás. . . lo que más me ha dolido de este episodio es ver a Raúl, él toda energía y movimiento, atado a esa horrible silla de ruedas. Lo del matrimonio es secundario ante mi preocupación por su salud. Un doctor dictaminó que ya nunca se curará. ¡No puedo soportarlo!. . . El amor. . . Bueno, yo que soy soñadora como mi madre, quiero aferarme a la idea de que todo fue una horrible equivocación de su parte. Muchas veces llegué a pensar que me quería. . . y hasta me arrepiento de haber sido tan definitiva en mis juicios, en no querer aceptar sus condiciones. ¡El tan liberal! Tenía que decepcionarse de una chica humilde como yo. Tal vez, en cuestiones de amor, eso no cuenta, pero en mi caso pesó. . . y mucho.

Me aturdo al oírlo. No entiendo. ¿Cómo habla tan tristemente si ella es Ana Martín, es decir, Laura, la heroína de *Muchacha de barrio*? Me sobrepongo a mi desconcierto y le hablo con franqueza:

¡No digas eso! ¡Tú eres una gran muchacha! Todo lo que has hecho es actuar de acuerdo con tus valores, tu educación, los principios que te inculcaron. . . ¡No te arrepientas!

Las palabras salen espontáneamente de mis labios, es que la veo tan desolada y confundida que necesito desesperadamente consolarla.

V. Fue una noche maravillosa. El hablaba en voz baja y yo me prendía a sus palabras

Después de todo, Humberto Zurita en *El maleficio* es un joven rico, así que ella no sabía a qué lugar la llevaría y qué era lo adecuado en cuestión de ropa y maquillaje para una ocasión tan especial. Pensó pedirle prestado su vestido a una amiga, pero se arrepintió. Lo contaría y ella no soporta las burlas. Dejó que él pidiera por ella, que le recomendara una crema de nuez y un T-Bone y crepas de huitlacoche. Asintió (pálida) a la idea de tomar vino, y fingió probarlo y dijo entre dientes que le parecía riquísimo. Estaba aterrada. El mesero llevó un plátito y ella exclamó: "¡Hummmmm, parece muy sabroso, pero es demasiada carne!" El galán la miró sonriente: "Si está como se ve, no du-do de que te la acabarás—dijo— ¿tú crees que lo que uno come se refleja en el cuerpo?"

La pregunta la sobresaltó. En ese instante se le agolparon todas las tardes y noches viendo televisión, bebiendo los capítulos de las novelas, segura de aprenderse las frases que usaría más tarde las dijera o no. Quiso comentar algo sobre el organismo sano y la voz se le apagó, quiso murmurar que las verduras eran nutritivas, pero nomás no podía. En verdad, sólo tenía ganas de decirle que era feliz, por ser la única en el mundo, la que cenaba con él a so-las, aunque claro que le daba miedo, pero una telenovela no es la realidad o no debe ser la realidad, y se tranquilizó viendo la curiosidad de los clientes y los meseros del restaurante mientras el fotógrafo de *TV y Novelas* los retrataba. ¿Lo que uno come se refleja en el cuerpo? No supo qué responder y, sencillamente, prefirió llorar mientras le decía: "No te enojas conmigo, pero he esperado tanto este momento que se me quitó el hambre." Y el fotógrafo desdeñó las lágrimas y tomó su plato y, sin consideración alguna para sus sentimientos, se puso a cenar allí mismo.

(1980)

- Los alumnos releerán el texto en silencio, tratando de identificar varios elementos como:
El lugar donde se desarrolla la acción.
La época en que se desarrolla la narración.
Los personajes que participan en el texto narrativo.
La trama del capítulo de la novela.
Las motivaciones y sentimientos que experimenta el personaje central.
El trasfondo económico, social y político en que se da la trama.
- Se analizarán las respuestas de los alumnos de manera colectiva, procurando que exista discusión entre los diferentes puntos de vista aportados por el grupo.

El maestro orientará la discusión, tratando de encontrar los aspectos narrados en el texto, para anotarlos en el pizarrón en un cuadro como éste:

PROGRAMAS DE RADIO	
CRONISTAS DEPORTIVOS	
COCHES	
PELICULAS	
ARTISTAS Y CANTANTES	
CANCIONES	
LETRA DE CANCIONES	
ACONTECIMIENTOS	
POLITICOS	
COSTUMBRES	
CONTENIDOS ESCOLARES	
PROBLEMAS SOCIALES	
NOTICIAS PERIODISTICAS	
CONCEPCION DEL FUTURO	
FRASES DE MODA	
COMIDAS Y BEBIDAS	

JOSE EMILIO PACHECO BERNY

Periodista y escritor nació en el DF. en 1939. Realizó estudios de derecho y letras en la UNAM. En 1956 trabajó en la revista *Medio Siglo*, órgano de los alumnos de la Facultad de Derecho, y codirigió con Carlos Monsiváis, el suplemento *Ramas Nuevas*, de la revista *Estaciones*.

Obra periodística

Fue jefe de redacción de la *Revista de la Universidad de México* (1962) donde publicó la columna "Simpatías y diferencias"; y de *La Cultura en México*, suplemento de la revista *Siempre!*, en la que escribió la columna "Calendario" (1963-79). Entre 1970 y 1976 publicó en el suplemento *Diorama de la Cultura* del diario *Excélsior*, la columna "Inventario", que aparece en la revista *Proceso* desde 1977.

Ha colaborado en los suplementos *México en la Cultura*, de *Novedades*, y en la *Revista Mexicana de Cultura*, de *El Nacional*; y en las revistas *Diálogos*, *Nivel*, *La Palabra y el Hombre* y otras. Fue redactor del noticiero cultural *Cine-verdad* (1967) y director de la colección Biblioteca del Estudiante Universitario. En 1974 preparó la puesta en escena de una versión de *El cerco de Numancia* y dos años más tarde grabó un disco con la lectura de algunos de sus poemas para la serie *Voz Viva de México*, de la UNAM.

Ha sido investigador y catedrático de las universidades de Essex, Urbana y de Toronto. Es traductor de obras de Samuel Beckett, Harold Pinter, Konstantin Kavafis, Italo Calvino, Eugene Ionesco, Salvatore Quasimodo, Walter Benjamin, Jules Renard, Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, W.H. Auden, Gerard de Nerval y Oscar Wilde.

Obra literaria

Coautor del folleto *El derecho a la lectura* (1984). Autor de poesía: *Los elementos de la noche* (1963), *El reposo del fuego* (1966), *No me preguntes cómo pasa el tiempo* (1969), *Irás y no volverás* (1974), *Islas a la deriva* (1976), *Ayer es nunca jamás* (recopilación 1978), *Tarde o temprano* (recopilación de su obra poética 1980), *Desde entonces* (1980), *Los trabajos del mar* (1983), *Fin de siglo y otros poemas* (1984), *Aproximaciones* (Traducción y versión de varios autores, 1984), *Alta Traición* (recopilación, 1985), *Album de zoología* (1985) y *Miro la tierra* (1987).

The past is a foreign country. They do things differently there.

L. P. Hartley: *The Go-Between*.

I. EL MUNDO ANTIGUO

Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquí? Ya había supermercados pero no televisión, radio tan sólo: Las aventuras de Carlos Lacroix, Tarzán, El Llanero Solitario, La Legión de los Matadores, Los Niños Catedráticos, Leyendas de las calles de México, Panseco, El Doctor I.Q., La Doctora Corazón desde su Clínica de Almas. Paco Malgesto narraba las corridas de toros, Carlos Albert era el cronista de futbol, el Mago Sep-tién transmitía el beisbol. Circulaban los primeros coches producidos después de la guerra: Packard, Cadillac, Buick, Chrysler, Mercury, Hudson, Pontiac, Dodge, Plymouth, De Soto. Íbamos a ver películas de Errol Flynn y Tyrone Power, a matiné con una de episodios completa: La invasión de Mongo era mi predilecta. Estaban de moda Sin ti, La rondalla, La burrita, La múcura, Amor-cito Corazón. Volvía a sonar en todas partes un

uan moment plus. Empezábamos a comer hamburguesas, páys, donas, jtdogs, malteadas, áis-crim, margarina, mantequilla de cacahuete. La cocacola se pultaba las aguas frescas de jamaica, chía, limón. Únicamente los pobres seguían to-mando tepache. Nuestros padres se habituaban al jaibol que en principio les supo a medicina. En mi casa está prohibido el tequila, le escuché decir a mi tío Julián. Yo nada más sirvo whisky a mis invitados: Hay que blanquear el gusto de los mexicanos.

II. LOS DESASTRES DE LA GUERRA

En los recreos comíamos tortas de nata que no se volverán a ver jamás. Jugábamos en dos bandos: árabes y judíos. Acababa de establecerse Israel y había guerra contra la Liga Árabe. Los niños que de verdad eran árabes y judíos sólo se hablaban para insultarse y pelear. Bernardo Mondragón, nuestro profesor, les decía: Ustedes nacieron aquí. Son tan mexicanos como sus compañeros. No hereden el odio. Después de cuanto acaba de pasar (las infinitas matanzas, los campos de exterminio, la bomba atómica, los millones y millones de muertos), el mundo de mañana, el mundo en el que ustedes serán hombres, debe ser un sitio de paz, un lugar sin crímenes y sin infamias. En las filas de atrás sonaba una risita. Mondragón nos observaba tristísimo, seguramente preguntándose qué iba a ser de nosotros con los años, cuántos males y cuántas catástrofes aún estarían por delante.

- Los alumnos releerán el texto en silencio, tratando de identificar varios elementos como:
El lugar donde se desarrolla la acción.
La época en que se desarrolla lo narrado.
Los personajes que participan en el texto narrativo.
La trama de la crónica.
El trasfondo económico, social y político en que se da la trama.
- Se analizarán las respuestas de los alumnos de manera colectiva, procurando que exista discusión entre los diferentes puntos de vista aportados por el grupo.

El maestro orientará la discusión, tratando de encontrar las características del ambiente narrado en la crónica, para anotarlos en el pizarrón en un cuadro como éste:

ELEMENTOS DESCRITOS EN LA NARRACION	CARACTERISTICAS
CONSTRUCCIONES	
TRANSPORTE	
VIAS DE COMUNICACION	
COMERCIO AMBULANTE	
COMERCIO ESTABLECIDO	
TIPO DE PERSONAS	
DELINCUENCIA	

JOSE JOAQUIN BLANCO

Nació en la ciudad de México en 1951. Licenciado en letras por la Universidad Nacional Autónoma de México, ha sido colaborador de *Siempre!*, *Nexos*, y *Uno más uno*.

Obra escrita

Ha escrito poesía: *Otra vez la playa* (1970), *Andamios del día* (1975), *La ciudad tan personal* (1976), *Poesía ligera* (1976) y *La siesta en el parque* (1982).

Crónica: *Ojos que da pánico soñar* (1979), *Función de medianoche* (1981; 1982) y *Empezaba el siglo en la ciudad de México* (1983).

Biografía: *Se llamaba Vasconcelos* (1977).

Crítica literaria: *Crónica de la Poesía Mexicana* (1977), *Retratos con paisaje* (1979) y *La paja en el ojo* (1980).

Novelas: *La vida es larga y además no importa* (1979), *Las púberes canéforas* (1983), *Calles como incendios* (1985).

En 1985 recibió y compartió con Paul Leduc el Ariel al mejor guión cinematográfico por la película *Frida*.

(Alvarez, 1988: 998)
(Musacchio, 1997: 205)

Estas dos redes de transporte destruyeron el modo de vida de la zona. Las construcciones del privilegio hicieron picadillo el asentamiento; casi no se puede avanzar cien metros sin toparse con una barrera urbanística. Se volvió lugar de paso. Las molestias del tránsito hacen que quien puede se largue a otro sitio; con ello la zona se proletariza y lumpenproletariza. y deja de recibir los servicios que la población anterior más revuelta socialmente, atraía: menos limpieza, menor salubridad, menos vigilancia, etcétera, etcétera. Se resignan a seguir viviendo ahí quienes de plano no tienen más remedio; viven desarraigados y a disgusto, e incluso con el miedo de que se les desaloje para continuar las obras. El desclasamiento de la zona cuenta su crónica viva en la Avenida Jalisco, que empieza en la esquina con Franklin, durante tres calles intenta sobrevivir con sus viejos comercios pequeños, ya en la esquina con Observatorio es calle de la miseria y sigue cuesta arriba, arrojándose entre carhonerías y destartadas vecindades hasta lindar con el Periférico.

El tránsito masivo cambia la economía del lugar. Proliferan cientos de vendedores ambulantes y puestecitos. Cunden los hoteles de tra un baño público, aquí levantan sus aventureras chimeneas, como de barcos de vapor en el Mississippi, los Lupita (con su fachada llena de muralescos galanes musculosos pintados a colores, en la culminación más espontánea de arte naïf; gimnasio y box), los Tacubaya, los La Morena, los lo. de Mayo, los Cartagena y así hasta pasar de la docena. Taquerías, mercados, almacenes de la miseria (El Taconazo, bodegas de ropa y discos, impresionantes expendios baratijas metálicas, lentes, peines y cosméticos; morrales y petaquines; aguas, fritangas, frutas... Todo se anuda en las salidas del metro a una placita sucia en la que lo único que funciona eficientemente es una placa enorme, esa sí lujosa, en la que nos enteramos del amor con que el presidente —letras doradas— CUSTAVO DÍAZ ORDÁZ la dedicó a su solidario pueblo y tuvo a bien imponerle el preciso nombre de, oh, Charles de Gaulle.

Esa placita no muestra revolturnas sociales: nadie que no esté jodido tiene qué hacer debajo del puente, y no hay vigilancia: ¿para proteger a quién? Dejád que los nacos entierren a los nacos. Por ello abundan, tirados por ahí, fugitivos de otros lugares donde la policía los atraparía de inmediato, los indigentes ebrios, motos o cementos, sobre todo los ancianos; es muy alta la proporción de borrachos en pleno mediodía, y abrumadora la de los desempleados que se pasan las horas haciéndose guajes a ver qué transa agarran... contra sus semejantes sociales. El cálculo es evidente: las zonas con revolturnas de clase provocan problemas sociales, obligan a gastar mu-

cho en servicios públicos y escapan al control político; es más rentable y seguro transformar —mejor dicho ratificar— la ciudad de México en un lago de ghettos miserables, del que escapan, aéreos, intercomunicados entre sí por altos, eficaces, veloces puentes, los islotes del privilegio.

La placita Charles de Gaulle, con sus menesterosos juegos de feria, su abrumador comercio ambulante, sus cómicos maquillados con gises de colores, va creciendo en tensión social conforme avanza la tarde. Ahí, y sobre todo en otra placita aún más pequeña, enciendan las broncas. De hecho, no fueron construidas por amor al género humano, sino porque sobraron esos pedazos de terreno al construir las obras de transporte automovilístico. En algunas bancas circulares en torno a desastrados arbolitos o en plena banqueta, los más jodidos de los jodidos matan el tiempo, se conocen, se drogan o emborrachan, platican y, ¿de qué otra manera terminar su día? discuten y se dan en la madre con cualquier pretexto.

El lugar donde se desarrolla la acción.

La época en que se desarrolla la narración.

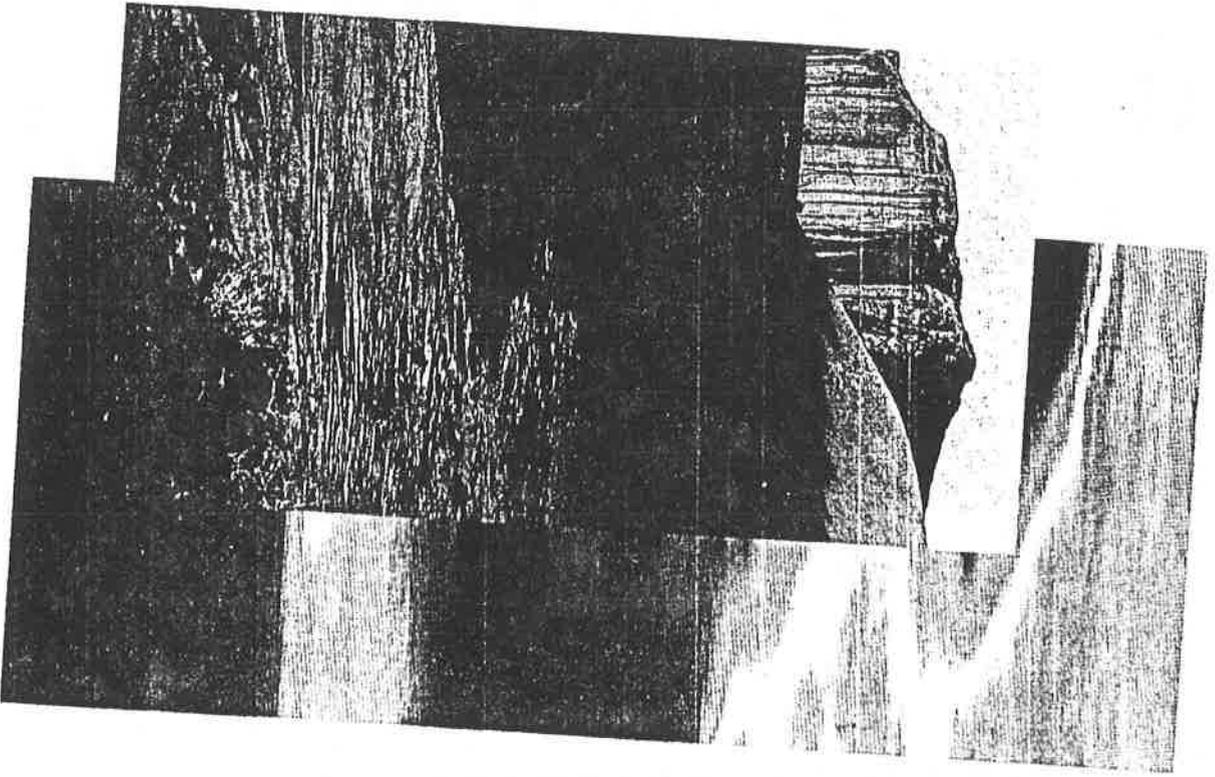
Los personajes que participan en el texto narrativo.

La trama del capítulo de la novela.

Las motivaciones y sentimientos que experimentan los personajes centrales

El trasfondo económico, social y político en que se da la trama.

- Se analizarán las respuestas de los alumnos de manera colectiva, procurando ubicar el período histórico en que se ubica la trama de la narración, señalando el maestro algunas de sus principales características.
- El maestro pide a algunos alumnos que pasen al pizarrón y anoten una palabra de algún elemento presente en la narración. Se irá formando una lista con los términos anotados por los alumnos.
- Los alumnos se integrarán en equipos de 5 o 6 elementos.
- Se elaborará una construcción colectiva de una historia semejante a la de la narración, con los elementos anotados en el pizarrón el maestro asignará cada uno de los equipos un término de los anotados en la actividad anterior, que podría ser: "muchachos" o "estudiantes", "viaje", "aventura", "emoción", "aventura", "peligro", etc.
- El proceso de construcción iniciará cuando cada equipo elabore una historia de aventuras basada en el término asignado.
- Se hará un cruce de historias entre todo el grupo, mediante un ejercicio en el que inicia su historia un equipo, la continúa otro, pero retomando la idea de su propia historia, para dar lugar a otro equipo, y así sucesivamente hasta terminar todos, de tal manera que la historia final del grupo sea diferente a las que cada equipo había hecho.
- Otra manera de realizar el ejercicio es dejar volar libremente la imaginación y pedir a cada equipo (también se puede hacer individualmente, pero es más rico hacerlo en equipo) que elabore una historia de una aventura ficticia que podría desarrollarse en cualquier época del pasado de México (o del mundo) en la que ellos sean los protagonistas principales, o también podría ubicarse en la época actual, pero ubicar las acciones en lugares alejados o misteriosos.



UNA AVENTURA INOLVIDABLE

arturo trejo villafuerte

*Para Tisbe y Trilce, lectoras.
Para mis compañeros de la Secun 95.*

Desde que entré a la escuela primaria mi pasión fue la lectura. Tuve por fortuna a un tío sabio y muy afecto a leer todo lo que caía en sus manos, lo mismo libros que revistas o periódicos, sin faltar las historietas. Mi tío Beto (siempre lo llamamos así y nunca supe si era Humberto, Alberto o Ruperto) tenía predilección por la historia y la literatura, y, dentro de la segunda, le encantaban los libros de viajes y aventuras. Cuando llegaba a la casa de mi tía Margarita, prima hermana de mi tío Beto, quien terminó siendo un viejo solterón y gradualmente fue perdiendo la vista

el otro un bosque que llegaba al pueblo de San Juan. Pero el Canal era la línea divisoria entre el mundo conocido y el por conocer. Muchas veces lo cruzamos por unos anchos tubos que eran los únicos posibles puentes en muchos kilómetros a la redonda. Ahí también corría el rumor, sobre todo por el lado de la colonia Malinche, de que asaltaban y ahí aventaban a la gente. Lo cierto es que nunca vi nada semejante, aunque sí me tocó ver perros muertos y, en una ocasión, a unos metros del Canal y donde después se levantaría mi secundaria 93, en lo que ahora es Avenida San Juan, a un hombre muerto y con las tripas de fuera. Es como si lo siguiera viendo, por más que mi papá trató de evitarlo: tenía un pantalón gris oxford y una chamarra de cuero, estaba abotagado y de su cuerpo ya se desprendía un olor nauseabundo. "Seguro que lo acuchillaron", dijo mi padre, y seguimos con nuestro paseo en bicicleta. Ni esperanzas de que apareciera un policía o una patrulla; sencillamente ahí, sobre todo en las noches, era una zona sin ley.

Pero a mí me seguía intrigando el Canal. Por lo que comencé a leer supe que se unía con el río Tula en las proximidades de Zumpango, donde había un corte hecho en épocas de Porfirio Díaz, para facilitar la bajada de las aguas negras y juntarlas con la corriente del río. Luego vi unos mapas donde el río Tula se agrega a otro llamado Moctezuma y luego éste a otro llamado Tamesí, el cual descarga sus aguas al mar entre el rumbo

de Veracruz y Tamaulipas. Por suerte para mí, me tocó estar en un salón que quedaba al final del pasillo, cerca de la calle y frente al Canal. Cuando el maestro de química o la maestra de biología comenzaban sus largas y aburridas disertaciones, lo mejor era posar la vista en la corriente y dejarla irse a navegar hasta llegar a los cauces de los otros ríos y luego al mar, al grandioso y profundo mar. En una ocasión, por estar echando relajo, el maestro de literatura, Samaniego (Samaciego para los cuates), nos sacó de clase y no hubo más remedio que irnos a la zona de talleres, de ahí brincamos e irnos a comer unas memelas a Saint Peter Small (léase San Pedro el Chico). Comenzamos a platicar Salo, el Amor Eutiquio (para qué quería un apodo si con ese nombre ya lo tenía), el Pelus, Monserga, Marquer y yo sobre las cosas que nos gustaría hacer. Cada uno explicó sus más aviesos o queridos motivos para hacer ciertas cosas que iban desde las fantasías eróticas con amigas, vecinas y primas hasta conseguir una bicicleta o viajar a una playa. En esa misma plática planteé la posibilidad de realizar esa travesía acuática y, ¡claro!, las bromas no se hicieron esperar: "Sí, nada más que con tanques de oxígeno, porque hiede a rayos", "No juegues, yo ni siquiera sé nadar".

Pero a los 12 años en cada adolescente se esconde un justiciero, un soñador o un intrépido aventurero. Mitad en cotorreo, mitad en serio, los muchachos se propusieron acompañarme en

pando en el patio de la casa, donde armé mi tienda de campaña y mi mamá me llevaba la comida a mis horas.

La salida tenía que ser de noche porque si lo hacíamos de día llamaríamos mucho la atención y no faltaría, la gente caritativa que nos quisiera sacar del canal. Por si las dudas, el Kalimán vulcanizó la balsa y pintó los remos por el mismo precio ya que, bien lo dijo, "en esas aguas seguro que hay muchos ácidos y se pueden comer el hule". Detectamos un lugar cercano a la casa de Monserga donde podíamos (así se dice en términos marineros) botar la balsa. Todo lo hicimos con sigilo y tuvimos suerte ya que el día que habíamos decidido dar el primer paso, los papás de Monser se habían ido a un bautizo y entonces nos preocupamos de nada, hicimos el ruido que quisimos y los hermanos menores de Mon, por estar "clavados" viendo la televisión, ni siquiera le pusieron atención a nuestros movimientos. Inflamos la balsa y nos colocamos chalecos salvavidas, los que los teníamos, los otros le echaron aire a sus cámaras. Acomodamos las cosas arriba y las aseguramos para que, en alguna voltereta, no nos quedáramos sin los sagrados alimentos. A las 19 horas del doce de octubre de 1967 nos hicimos a la aventura: soltamos las amarras de nuestra balsa bautizada con un sidral como La Niña y los siete comenzamos a remar con fuerza y decisión. Pasamos el primer puente todavía con buena luz, pero decidimos encender las linternas

delanteras que habíamos asegurado con *masking tape*. Según nuestros cálculos, éste era el puente de San Juan de Aragón. Ahí conseguimos una buena corriente que nos arrastró hasta donde se estaba construyendo otro puente: el de la San Felipe. Nuestra experiencia marinera se remontaba a remar en Chapultepec y alguna visita a Xochimilco, pero nada más, aparte de las docenas de libros sobre el mar y sus peligros escritos por Salgari, Conrad y Stevenson.

Seguimos empujados por esa suave pero energética corriente, soportando el aroma penetrante del Canal, semejante al que despedían de sus cuerpos el Pellus y el Amor cuando no se bañaban en tres días y en eso si ya teníamos experiencia. La Niña se deslizaba con fuerza cuando notamos que algo se había atorado en una de las llantas que llevábamos en los costados. Pese a que alumbremos con nuestras linternas, no le veíamos la forma al bulto que ahí se encontraba. "Se me hace que es un perro", dijo Eutiquio, pero Marquet le comentó, como siempre riendo estruendosamente, que más bien parecía un burro, sin ánimo de ofender a ninguno de los presentes. Por su avanzado estado de descomposición y por su tamaño, nadie quería mover al bulto ese, hasta que comenzamos a echar disparejos para ver quién era el suertudo que realizaría semejante labor; le tocó al Amor, quien se quitó los lentes para no ver nada. Con fuerza jaló al bulto ese y, en efecto, se quedó con

una pierna no de burro sino de un caballo que alguien aventó al Canal, en lugar de aprovechar la carne para hacer hamburguesas o tacos al pastor, ya de perdis.

La obscuridad ahora era total. En las cerca de dos horas que llevábamos navegando, según mis cálculos ya debíamos haber llegado al Puente Negro, donde pasa la carretera a Pachuca y sí, en efecto, a lo lejos vimos la estructura. Sabía que nos acercábamos al tajo de Nochistlán, pero ahí no sabíamos cómo estaría la corriente. Por lo pronto en ese lapso, habíamos sorteado los vertederos de aguas negras y productos de desecho de todas las fábricas de Xalostoc y Ecatepec, las cuales eran verdaderos caudales llenos de espumas y grasas malolientes. Con la ayuda de los remos, nos seguimos impulsando hasta que, de nueva cuenta, comenzó a ayudarnos una corriente fuerte y constante. Casi tres horas después, cuando ya eran casi las 12 de la noche entramos de lleno al tajo, el cual nos impresionó por su construcción que permitía la salida del agua de la meseta de Anáhuac, y tan salía el líquido que las lagunas del norte de la ciudad se desecaron. Pese a las descargas pestilentes de la zona industrial, al salir al campo el agua se aclaraba un poco y pudimos quitarnos los pañuelos de las narices, para poder respirar el aire frío y puro del descampado.

Decidimos que cuatro de nosotros durmieran mientras los restantes hacían guardia y con-

trolaban la travesía con los remos de madera, desechos de Chapultepec y comprados por Marquet a un precio bajísimo. Nuestras linternas de proa alumbraban a escasos tres o cuatro metros cuando mucho, por lo que teníamos que estar al pendiente de los posibles desniveles o caídas. Ahí precisamente todos maldijimos por no llevar una buena lámpara sorda que diera un haz potente, sobre todo al descubrir las primeras caídas fuertes donde seguramente se unía al Canal con el río Tula y que, al no verlas a tiempo, salimos todos salpicados de agua putrefacta, además de dar casi tres vueltas completas y perder un remo y una de las llantas que iba a los costados de la balsa. La cosa se complicó porque casi no veíamos y comenzaba a soplar un aire frío que helaba casi los huesos y nos hacía torpes para remar. Ya controlada La Niña, con todos despiertos a bordo, decidimos tomar un refrigerio. Por lo pronto el cauce se había ampliado de los casi seis metros de ancho hasta llegar a 12 o 20 metros en algunas partes, lo que nos permitía maniobrar con más facilidad, además de que el agua ahora era menos densa y más fácil la navegada.

Comimos con muchas ganas y tomamos unas tazas de café caliente gracias al termo que, providencialmente, se le había ocurrido llevar a Monserga. Eran ya casi las cinco de la mañana cuando divisamos una ciudad grande, con sus luces de las calles a n encendidas y rodeada de la bruma que despedía el río: seguramente era

estaban a muchas horas de camino y no le convenía andar por el campo y en lugares que no conocía, puesto que le podía pasar algo grave.

Luego de un fresco y rico baño en el río, tras curar las llagas y heridas propias de quienes no están acostumbrados a cargar, reiniciamos la travesía ahora en la corriente del Moctezuma. Si en el río Tula las orillas estaban separadas por 12 o 20 metros de aguas, aquí eran de casi el doble, lo que ahora sí nos proporcionaba una navegación en forma, con la corriente a favor y ya sin tantas piedras y troncos como en el Tula. La corriente sí bien era más fuerte no era tan bronca como en algunas partes del río Tula, lo que nos permitió holgazanear y dejar los remos para otra ocasión. Lo que sí vimos ya más seguido fue a gente en sus lanchas, muchas casas y pueblitos a la orilla del río. Incluso en una de nuestras estancias para descansar y comer, platicamos con varios campesinos ribereños que se asombraron al saber desde dónde veníamos y, sobre todo, cómo lo habíamos hecho. Si bien es cierto que esa travesía no era una gran hazaña, sí era nuestra *Gran Hazaña*, una aventura que, terminara como terminara, sería inolvidable. Por lo pronto veía los rostros de mis compañeros y en ellos ya no había las caras aniñadas, sino unos rasgos más viriles, de adolescentes que dejan de serlo porque han sabido tomar decisiones, plantearse algún problema y resolverlo. El simple hecho de salir de nuestras casas así, sin permiso, el desa-

fiar el tufo ingrato del Gran Canal del Desagüe, las corrientes rápidas del río Tula más lo que se presentara en los próximos días, sencillamente nos había hecho madurar. Sí, cierto, por edad éramos niños, pero por actitudes y por decisión estábamos convertidos ya en unos jóvenes hechos y derechos.

El río Moctezuma se despeñaba sobre el Tamesí en una caída de casi 15 metros. Por fortuna para los 7 expedicionarios, nos dimos cuenta de semejante bajada muchos metros antes y cuando aún nos podíamos orillar, aunque tuvimos que remar con brío y fuerza para alejarnos de las fuertes corrientes que ahí se producían. El Amor volvió a caer al agua, pero no se soltó de la cuerda y traía además uno de los chalecos salvavidas que el Pelus compró en Tepito y que, según el vendedor, provenía del *Titanic*, lo que estaba muy a tono con la situación de el Amor, que casi estuvo a punto de irse a pique por segunda ocasión. Años después supe que había muerto ahogado en una alberca pues nunca aprendió a nadar. Repetimos la operación "Balsa cargada" pero ahora sí la desinflamos y de esa forma hizo menos bulto y pesó menos. Cuando bajamos de la abrupta sierra donde se despeñaba el Moctezuma, nos encontramos con un río de aguas casi limpias, mucho más ancho que los dos anteriores, donde nuestra pequeña balsa parecía una cascarruta de nuez tirada en el campo. Pese a que la corriente estaba a nuestro

5.2 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y RESULTADOS OBTENIDOS

La propuesta didáctica "La narrativa como auxiliar didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México en la educación secundaria" se aplicó en las 5 escuelas secundarias generales ubicadas en la zona urbana del Distrito Federal durante el mes de junio de 1998.

El motivo por el cual se aplicó en éste mes y no en otro fue que, por ser los contenidos abordados de la 8ava. Unidad del Programa de 3°. Grado de historia de México y corresponde aproximadamente a ésta época del año cuando los profesores de la asignatura inician la unidad referida.

5.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES

Previamente, durante el mes de mayo de 1998, se realizó una entrevista con los 5 profesores que participarían en la investigación, en los que a través de una plática con ellos se pudieran conocer algunos datos personales de gran importancia para dimensionar los resultados obtenidos en la investigación. Los resultados de esas entrevistas se muestran a continuación:

DISTRIBUCION POR SEXO DE LOS DOCENTES DE HISTORIA PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACION.		
MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
2	3	5

El hecho de que la mayoría de los participantes en la investigación sean de sexo femenino confirma una regla muy generalizada en el campo educativo, existe mayor cantidad de maestras que de maestros, tanto a nivel nacional como en cualquier escuela del nivel primaria o secundaria en una proporción parecida al obtenido en la investigación es decir, de 3 a 2 (un 60 % de mujeres y un 40% de varones)

**FORMACION PROFESIONAL DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES
EN LA INVESTIGACION**

NORMAL SUPE- RIOR	UNAM (Relac.Internacionales)	UNAM (Sociología)	ENAH (Historia)
2	1	1	1

De los 5 maestros participantes sólo 2 son de origen normalista (una profesora y un profesor), de los restantes, 2 profesores son de origen universitario (uno de relaciones internacionales y otra de sociología), y la última profesora es egresada de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Este resultado encontrado en la muestra confirma lo que se había anticipado al inicio del trabajo de investigación, respecto a que los profesores que trabajan en la escuela secundaria, en su mayor parte no son normalistas, sino egresados de otras instituciones, lo que ocurre en todas las materias, y es reconocido por la Coordinación de Escuelas Secundarias en el Distrito Federal, aunque de manera extraoficial.

**TIPO DE PLAN ESTUDIADO EN LA NORMAL SUPERIOR
POR LOS PROFESORES NORMALISTAS**

ASIGNATURA Historia	ASIGNATURA Ciencias Sociales
1	1

De los 2 profesores normalistas participantes en la muestra, uno estudió en la Normal Superior con el plan por asignaturas, es decir, historia. Otra maestra estudió la Normal en el plan de áreas, o sea, Ciencias Sociales (historia, geografía y civismo al mismo tiempo).

daria, y que mientras esta situación no cambie será muy difícil lograr una plena intervención en los procesos enseñanza-aprendizaje que ocurren en el interior del aula.

GRUPOS QUE ATIENDEN POR TURNO LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACION		
4 GRUPOS	5 GRUPOS	6 GRUPOS
1	3	1

En relación a las condiciones de trabajo en el aula, se encontró algo que ya se sospechaba y que se había apuntado desde el primer capítulo de la investigación. Los docentes de educación secundaria tienen un gran número de grupos.

De los 5 profesores participantes sólo 1 atiende a 4 grupos, mientras que 3 de ellos tienen 5 grupos y 1 incluso atiende 6 grupos (éste mismo maestro tiene otros 6 grupos en el otro turno).

Aquí nuevamente se observa una gran limitante para cualquier tipo de propuesta que busque incidir o mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. El maestro de escuela secundaria se encuentra abrumado de trabajo, por lo que cualquier iniciativa que no tome en cuenta esto tiene grandes probabilidades de ser un fracaso.

ALUMNOS PROMEDIO ATENDIDOS POR GRUPO POR LOS DOCENTES PARTICIPANTES		
ENTRE 35 Y 40	ENTRE 40 Y 45	ENTRE 45 Y 50
1	3	1

5.2.2 LA MANERA COMO ES PERCIBIDA LA HISTORIA POR LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Una parte muy significativa de la investigación la constituyó el conocer la manera como la asignatura de historia era percibida por los alumnos de la escuela secundaria, por lo que previamente a la aplicación de la propuesta, el investigador se presentó a los 5 grupos para manifestarles a los alumnos que se estaba realizando una investigación sobre la materia de historia y les pidió su colaboración para la aplicación de un cuestionario en el que se les cuestionaba sobre sus gustos o antipatías por esta asignatura, así como la manera como era percibida por ellos.

Los resultados obtenidos se explican a continuación:

A la importancia que los alumnos le conceden a la asignatura de historia correspondió un alto porcentaje el que considera que es de mucha importancia su estudio (un 47%) ya que de los 208 estudiantes encuestados 98 se pronunciaron en ese sentido, mientras que 87 alumnos dijeron que la importancia era regular (42%) , 18 alumnos que era de poca importancia (9%) y sólo 5 alumnos consideraron que no tiene nada de importancia su estudio (2%).

De lo anterior se desprende que casi la mitad de los alumnos participantes en la investigación NO ven a la historia como algo irrelevante, sino por el contrario, representa algo importante. En contraparte un poco más de la mitad considera que es de regular a poca la importancia que tiene su estudio y sólo un porcentaje mínimo la considera irrelevante como materia de estudio. (Ver Gráfica No. 10)

Respecto al hecho de aprender historia, casi tres cuartas partes del total de alumnos participantes consideraron que era interesante (72%) lo cuál es un indicador que los alumnos de secundaria no ven a la ciencia histórica como algo indiferente (13%) o aburrida (14%) y menos como algo muy aburrido (1%) sino como una materia atractiva, pero que como veremos en la siguiente cuestión, se les enseña mal.

(Ver Gráfica No. 11)

Sobre la utilidad que puede proporcionar la historia, también la mayoría de los alumnos consideraron que eran útiles (69%) , una quinta parte dicen que son muy útiles (19%), mientras que una minoría dicen que son poco útiles en su vida (11%) o de plano inútiles (1%).

Las materias del currículum que gustan menos que la historia a los alumnos encuestados son: en primer lugar la Física (31%), en segundo lugar la Química (24%), le sigue el Inglés (23%) y las Matemáticas (22%).

La explicación que puede darse de acuerdo con lo que los alumnos manifestaron en el cuestionario de diagnóstico parece estar relacionado con dos aspectos: el grado de dificultad en los contenidos de esas materias (lo que para algunos alumnos las hace más difíciles de aprender que la historia) y la manera en que se les enseña.

Al decir de un alumno *"No es lo mismo resolver un problema de física, de química o de matemáticas que aprenderte de memoria nombres y fechas para un examen de historia. Lo primero es más difícil"* (alumno de la secundaria 195).

El hecho de que el Inglés esté entre las asignaturas que les gusta menos que la historia a ciertos alumnos parece indicar también que los contenidos sin un fuerte referente y sin un antecedente de la escuela primaria (en la cual no se incluye esta asignatura, salvo las escuelas particulares) dificulta su estudio, incluso más que la historia.

El caso curioso de que las Matemáticas aparezcan también como una de las materias que gusta menos que la historia podría estar relacionado íntimamente con la figura del docente, ya que casi la totalidad de los alumnos que se expresaron en este sentido pertenecen al mismo grupo, donde al decir de un alumno *"el maestro de matemáticas no sabe enseñar... las hace aburridísimas"* (alumno de la secundaria 230), mientras que los de las otras secundarias al parecer tienen mejores maestros en esa materia porque les gustó más que la historia.

(Ver Gráfica No. 14)

Un análisis comparativo entre la manera como se enseñan las demás materias y la forma en que se les enseña historia arrojó los siguientes resultados: más de la mitad de los estudiantes de la muestra opinaron que la manera como se les enseña es interesante (57%), que es indiferente (ni les motiva ni les interesa) fue del 35%, mientras que sólo para una minoría fue aburrido (7%) y muy aburrido (1%).

Estos resultados revelan que la mayoría de los alumnos ven en las asignaturas del currículum como algo que puede llegar a ser interesante, pero en contraparte un poco más de las 3 quintas partes de la muestra las ven como algo lejano a sus intereses. Habría que profundizar en la investigación para determinar las causas de este fenómeno.

familiar para que exista cierta afinidad por la materia (que tendría que ver con el gusto de los padres por la historia, los materiales y libros que tenga en su casa, etc.) pero que tendría que ser objeto de otra investigación.

(Ver Gráfica No. 17)

Para identificar con qué relacionan la historia los alumnos, también fueron cuestionados y los resultados fueron los siguientes: con el estudio del pasado (69%), con procesos (11%) con anécdotas (17%) y con fechas (17%). De lo cual parece desprenderse la idea de que una gran mayoría de alumnos consideran a la historia como algo muerto, que habita el pasado, a lo cual hay que hacer referencia, pero sin entenderla como un proceso. En síntesis historia=pasado, en donde el presente y el futuro se quedan fuera de ella.

(Ver Gráfica No. 18)

Estos resultados corroboran gran parte de las suposiciones hechas al principio de la investigación.

(Ver Gráfica No. 22)

Entre las causas apuntadas por los alumnos para su gusto o falta de él en el hecho de leer, están las siguientes:

Es interesante 20%, me brinda conocimientos 24%, me divierte 7%, me aburre 31%, otros 18%. De lo que resulta que una minoría (la quinta parte) encuentra placer al leer, una cuarta parte lee para aprender y más de la mitad no lee porque se aburre, o como muchos contestaron *"me da sueño"* o *"me duele la cabeza"* o de plano *"me choca"*

(Ver Gráfica No. 23)

Sobre el cuestionamiento de lo que leen (cuando llegan a leer) los alumnos contestaron:

Periódicos 14%, cuentos y cómics 37%, libros 22% y revistas 27%. Lo que arroja que los alumnos de secundaria de la muestra leen pocos libros y periódicos, mientras que lectura de cuentos, comics y revistas es mayor. Sería pertinente investigar porqué ocurre esto, acaso sea porque los contenidos de estos últimos estén más cercanos a su interés y preferencias que los libros y periódicos.

(Ver Gráfica No. 24)

Al final de la aplicación de la propuesta didáctica se realizaron varias preguntas sobre los textos usados en la investigación, y los resultados fueron los siguientes:

28% manifestaron que les gustaron mucho los textos narrativos usados, 56% dijeron que regular, 15% les gustó poco y al 1% no les gustó nada.

Se puede deducir de estos resultados que aunque a un poco más de la cuarta parte de la muestra les agradaron las lecturas realizadas, a la mayoría no le entusiasmó gran cosa la actividad. Esto tiene implicaciones muy profundas para la investigación realizada, ya que nos indica varias cosas: la primera podría ser que una propuesta no puede ser aplicada por decreto e inmediatamente producirse cambios en los hábitos y preferencias de los alumnos, más bien indica que toda propuesta tiene que avanzar en términos graduales, lo que permita revertir de manera paulatina la inercia de una institucionalización escolar.

5.2.4 LA LECTURA ENTRE LOS PROFESORES DE HISTORIA

Un aspecto de gran importancia dentro de la investigación y la aplicación de la propuesta didáctica era el conocer la manera como los docentes de historia trabajan en el aula en la escuela secundaria, y además identificar sus gustos y hábitos de lectura.

Para obtener esta información se les aplicó a los 5 maestros participantes 2 cuestionarios, en los que aportara elementos para reconocer los aspectos antes mencionados.

El primer cuestionario abordó preguntas sobre el libro de texto, los contenidos escolares, el enfoque del programa, su alcance del mismo en el período escolar, los recursos didácticos que utiliza en clase y la manera en que trabaja y evalúa la historia de México.

Los resultados aportados por este instrumento confirmaron lo que se había señalado en el capítulo 2 de la investigación, es decir, los libros de texto son inadecuados, los contenidos escolares son muy amplios y difícilmente se cubren en su totalidad, el enfoque del programa no siempre se cumple, entre los recursos didácticos que se utilizan para apoyar la enseñanza de la historia rara vez se encuentran libros aparte del texto escolar, y sólo un maestro ha utilizado textos narrativos para apoyar su enseñanza de la historia de México.

La manera como se enseña la historia es casi totalmente tradicionalista, en la que el maestro es el protagonista central del proceso, se dicta, se resume y se evalúa casi exclusivamente con un examen escrito.

Los resultados específicos de este instrumento se pueden observar detalladamente en las gráficas del No. 29 al 38.

En el segundo instrumento aplicado a los maestros se intentó detectar sus hábitos de lectura, lo que leen preferentemente, la cantidad de libros que leen al año, la opinión que tuvieron de la aplicación de la propuesta didáctica y algo muy importante, saber si están dispuestos a utilizar textos narrativos como auxiliares en la enseñanza de la historia de México.

5.2.5 DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y RESULTADOS FINALES

La manera como se desarrolló la aplicación de la propuesta didáctica de los textos narrativos como auxiliar en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México estuvo determinada en mucho por la dinámica en que se da la institucionalización escolar en la escuela secundaria, en la que influyen aspectos como la sobrecarga de trabajo por parte de los maestros participantes y que en muchos casos limitó el tiempo efectivo de aplicación.

Muchos de ellos llegaban 5 o 10 minutos después de la hora de entrada al grupo, porque su clase anterior era en el 3º. piso y el grupo al que se dirigían estaba en el 1er. piso, o porque el director los había mandado llamar. En ocasiones pasaban lista ocupando otros 5 minutos (porque tenían que llevar el registro por clase, como lo solicita la SEP).

En algunas otras ocasiones los maestros revisaban la tarea o entregaban exámenes ocupando otros 10 minutos, y se llegó a dar el caso de una maestra que ocupó media hora porque tenía que preparar la ceremonia cívica del próximo lunes. Otro caso fue el de una maestra que ocupó 15 minutos en repartir los dulces de la cooperativa entre los alumnos para su venta a la hora del refrigerio. Todo esto hizo que el tiempo en que supuestamente se iban a aplicar los ejercicios con textos narrativos (50 minutos) se redujeran a 35 o 40 minutos efectivos de clase.

Pero esas no fueron las únicas dificultades a que se enfrentó la aplicación de la propuesta, ya que existieron otras, por ejemplo el hecho de haber realizado la aplicación en el mismo período en que se realizaba un evento de gran significancia para los alumnos: el campeonato mundial de fútbol, por lo que existía gran inquietud entre los alumnos (y los maestros también) llegándose a dar el caso de suspender la actividad programada porque jugaba la selección mexicana y era verdaderamente imposible que los alumnos pusieran atención (muchos alumnos llevaban sus radios e incluso televisiones portátiles, o la escuela había colocado aparatos en varios lugares estratégicos y las clases prácticamente se paralizaron).

Un elemento menos impactante que el anterior pero de mayor importancia influyó en la manera en que se desarrolló la aplicación de la propuesta, y tuvo que ver con la manera como las clases se ritualizan en la escuela secundaria, es decir, el maestro es el "dador del conocimiento" y la función del alumno es aprender lo que el maestro le explica.

vida cotidiana de esa época, *"Los novios"* de Francisco Rojas González, en la que se enteran de la forma en que se casaban en los pueblos (y que en muchos lugares se sigue haciendo igual), *"El lugar del corazón"* de Juan Tovar, porque les permitió reconocer a alguno de sus maestros, y no faltaron alumnos que sugirieran hacer lo mismo que las alumnas del texto.

Otro texto que les agradó a los alumnos fue *"El bolero triste"* de Cristina Pacheco, porque reconocieron muchos parecidos de la pobreza de la década de los 70s. con las de ahora, aunque concluyeron que en este momento la situación está mucho peor.

Textos narrativos que no les gustaron mucho fueron: *"La región más transparente"* de Carlos Fuentes, porque se les hizo un texto difícil de entender, *"Una aventura inolvidable"* de Arturo Trejo, porque la consideraron difícil de creer.

Tampoco les gustó mucho el texto *"Crónicas de sociales: cinco cenas de amor"* de Carlos Monsiváis porque lo consideraron muy cursi, aunque las escenificaciones que realizaron sobre el tema fueron sensacionales.

"Panorama bajo el puente" de José Joaquín Blanco no fue bien aceptado, aunque la discusión sobre la delincuencia en la cd. de México fue de gran participación entre los alumnos del grupo.

"Nos han dado la tierra" de Juan Rulfo se les hizo un texto raro y un poco denso, aunque las actividades derivadas de su lectura fueron muy creativas, incluido un rap sobre los campesinos y la historia alternativa que inventaron sobre el texto, además del discurso del gobierno que hicieron basados en la lectura.

La forma de vincular el contenido de los textos narrativos con los contenidos de la historia contemporánea de México no siempre se dio de manera fácil, en algunos casos incluso se hizo un poco de manera forzada, pero puede decirse que en general si fue posible partir del texto narrativo para explicar y profundizar sobre un hecho histórico del México contemporáneo.

Se puede concluir afirmando que la propuesta fue bien recibida, aunque tiene sus limitaciones. Lo recomendable sería ir avanzando de manera gradual hacia la formación del hábito de la lectura dentro del salón de clase, para ir incorporando un mayor número de textos que nos permitan utilizar a la narrativa como recurso didáctico, no tan sólo en la etapa contemporánea de México, sino en el período prehispánico, en el colonial, en el de la independencia, la reforma, el porfiriato y la revolución.

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACION

Las conclusiones derivadas de la investigación sobre el uso de la narrativa como auxiliar didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea de México pueden ser sintetizadas en los siguientes puntos.

1. Contrariamente a lo establecido en las hipótesis iniciales de la investigación, la mayoría de alumnos de 3º. grado de secundaria no perciben el estudio de la historia como algo irrelevante o falta de interés, al contrario, le atribuyen una utilidad.
2. Sin embargo, la importancia que los alumnos atribuyen al estudio de la historia se ve contrarrestado por la manera en que por lo general se les enseña esta asignatura, que si bien no expresaron como "aburrida", lo hicieron en términos de "alejada de sus intereses".
3. Los problemas en la enseñanza de la historia no parecen ser únicos de esta materia, ya que también fueron compartidos por otras asignaturas, lo que hace suponer que no existen materias aburridas, sino maestros aburridos y formas aburridas de enseñar.
4. Parece haber una relación muy estrecha entre la manera específica en que el docente enseña su asignatura (cualquiera que ésta sea) y el gusto y afición de los alumnos por ella. Así, mientras que en algunos grupos de la muestra se notó el desinterés por la historia, en otros se encontró una gran motivación por ella.
5. Lo que más trabajo les cuesta aprender a los alumnos de 3º. grado de secundaria en la materia de historia son las fechas y la ubicación geográfica de los hechos históricos, de donde se desprende que la manera de enseñar esta asignatura se da de manera factual y no explicando los procesos, además de que es necesario trabajar los aspectos de temporalidad y espacialidad para una comprensión total de los fenómenos históricos.

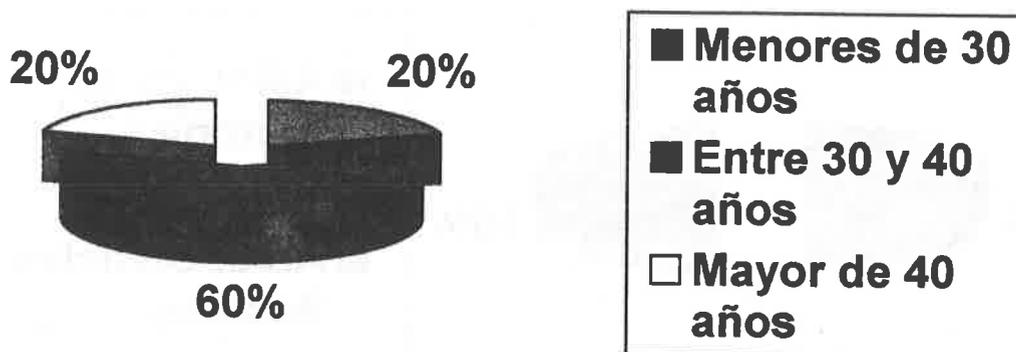
12. El gran número de grupos y de alumnos que tiene que atender la casi totalidad de maestros de historia en la escuela secundaria, y la falta de tiempos libres en los cuales el docente pueda preparar materiales de apoyo, limitan mucho la intervención de cualquier propuesta educativa. Todo intento de incidir favorablemente en este nivel debería empezar por descargar el trabajo del profesor.
13. La institucionalización escolar, entendida como las prácticas y las condiciones en que se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia (sobrecarga de trabajo del docente de escuela secundaria, ritualización de las actividades escolares, tiempos reales de trabajo escolar en el interior del aula, etc) determinan en gran medida cualquier intento de incidir favorablemente en el proceso, por lo que cualquier propuesta que se quiera aplicar en este nivel la debe tomar en cuenta.
14. Existe un desfase entre las más recientes aportaciones surgidas en el campo historiográfico y los avances de la psicopedagogía y lo que sucede en el interior del aula respecto a la enseñanza de la historia, ya que por lo general los docentes enseñan la asignatura no como marca el enfoque y los propósitos actuales de los planes y programas curriculares, sino como ellos la aprendieron.
15. Aunque se le da una gran importancia a la lectura, no existe un hábito de ella entre los docentes y menos aún entre los alumnos. El tipo de lecturas que los primeros hacen son preferentemente novelas y un poco sobre su asignatura y sobre psicopedagogía. Los estudiantes de secundaria leen preferentemente cómics y cuentos y revistas, sólo de vez en cuando periódicos y libros.
16. Las causas por las que no se lee son variadas, desde la "falta de tiempo", hasta considerar la lectura como algo "aburrido" pasando porque les provoca "dolor de cabeza".
17. La lectura de textos narrativos como recurso didáctico para la enseñanza de la historia supone mucho más que poner en juego simples destrezas mecánicas; implica el reconocimiento del alumno como productor de significados, que posee intereses, necesidades,

es decir la historia de México, tanto en lo que se refiere a sus contenidos como a sus procedimientos.

21. Uno de los riesgos de las actividades de enseñanza diseñadas para la profundización en la comprensión de algunos hechos históricos basados en textos narrativos es el de minimizar la importancia fundamental que tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje el conocimiento de la asignatura a la que se pretende apoyar, por lo que el uso de la narrativa como auxiliar en la enseñanza de la historia no debe pretender en ningún momento sustituir la enseñanza formal de la historia del México contemporáneo por el uso de cuentos, crónicas y fragmentos de novelas, sino tan sólo apoyar dicha enseñanza mediante un recurso diferente y poco usado por los maestros que más bien complemente las actividades, pero sin sustituirlas.
22. Aunque los docentes mostraron una actitud favorable durante el desarrollo de la aplicación de la propuesta didáctica, se hizo evidente que consideran muy difícil seguir utilizando los textos narrativos como auxiliares en la enseñanza de la historia, entre otras causas, porque argumentan que "no les daría tiempo" para cubrir su programa. De esto se deduce que las prácticas escolares son muy difíciles de cambiar, ya que obedecen a una dinámica firmemente arraigada en usos y costumbres.
23. Se hizo evidente que los docentes han desarrollado una serie de estrategias para hacer frente a todos los proyectos y propuestas que las autoridades educativas tratan de aplicar en el interior de la escuela. Así, se produce un acto de simulación consistente en que los maestros aparentemente participan en las actividades sugeridas, pero internamente no están de acuerdo con muchas de las propuestas y generan una resistencia pasiva, que en el mayor de los casos no es producida por una mala voluntad del docente, sino al peso de la institucionalización escolar.
24. Habría que considerar la necesidad de tomar en cuenta los planteamientos y las sugerencias de los profesores, pues en muchos casos sienten que su opinión no vale en la toma de decisiones, ni al diseñarse los planes y programas, ni al seleccionar contenidos.

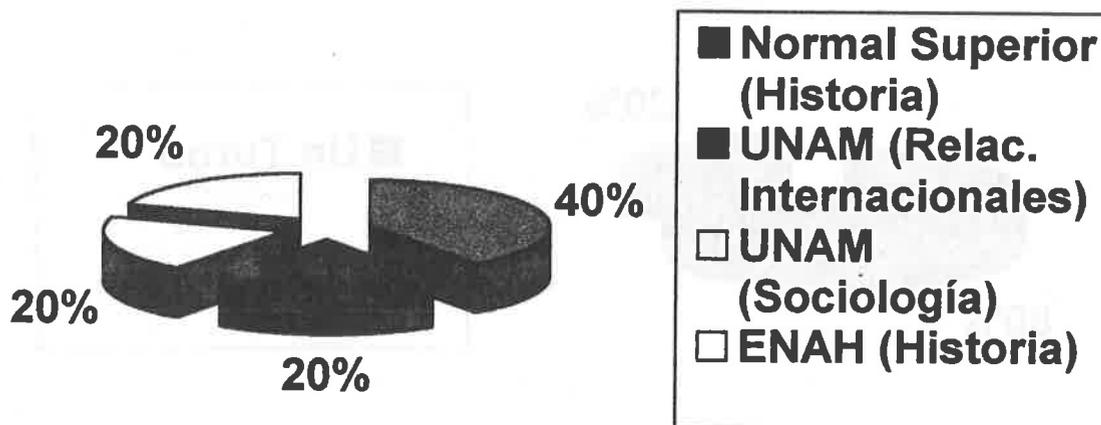
ANEXOS

DISTRIBUCION POR EDADES DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACION



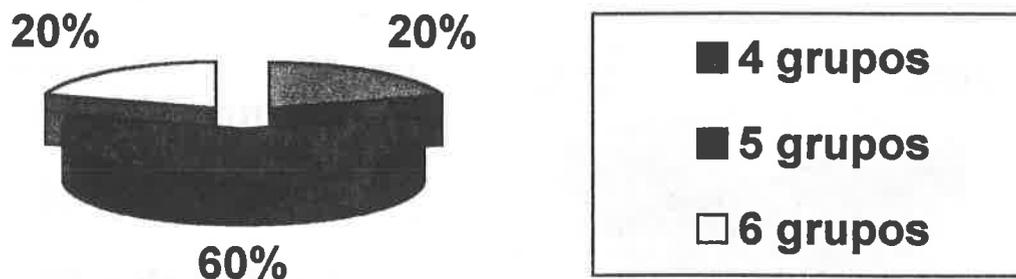
GRAFICA No. 3

FORMACION PROFESIONAL DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACION



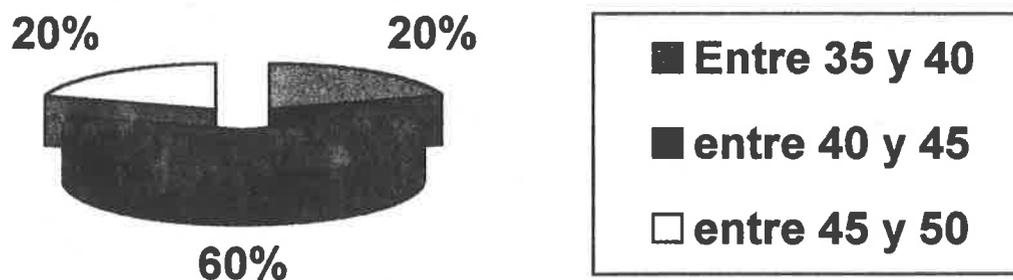
GRAFICA No. 4

GRUPOS QUE ATIENDEN POR TURNO LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACION



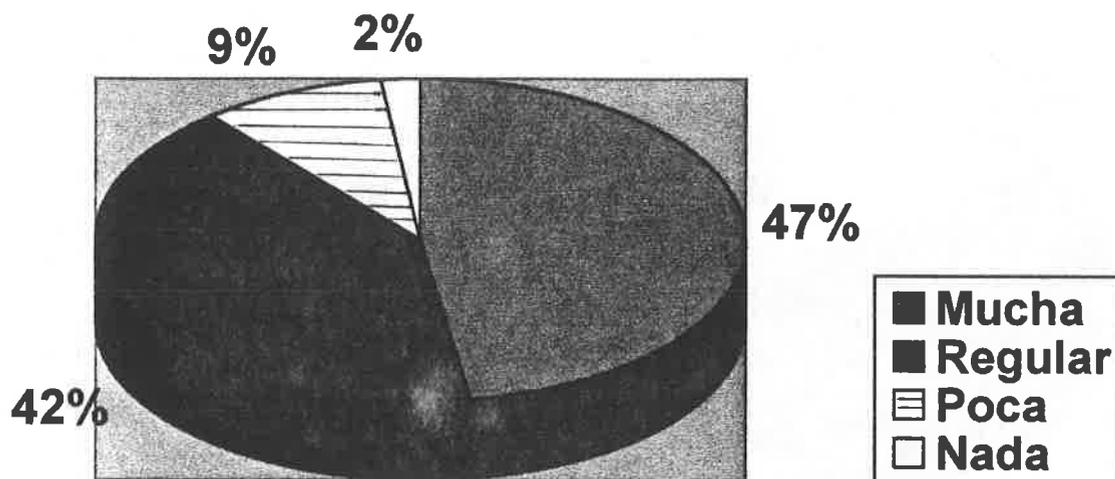
GRAFICA No. 7

ALUMNOS PROMEDIO ATENDIDOS POR GRUPO POR LOS DOCENTES PARTICIPANTES



GRAFICA No. 8

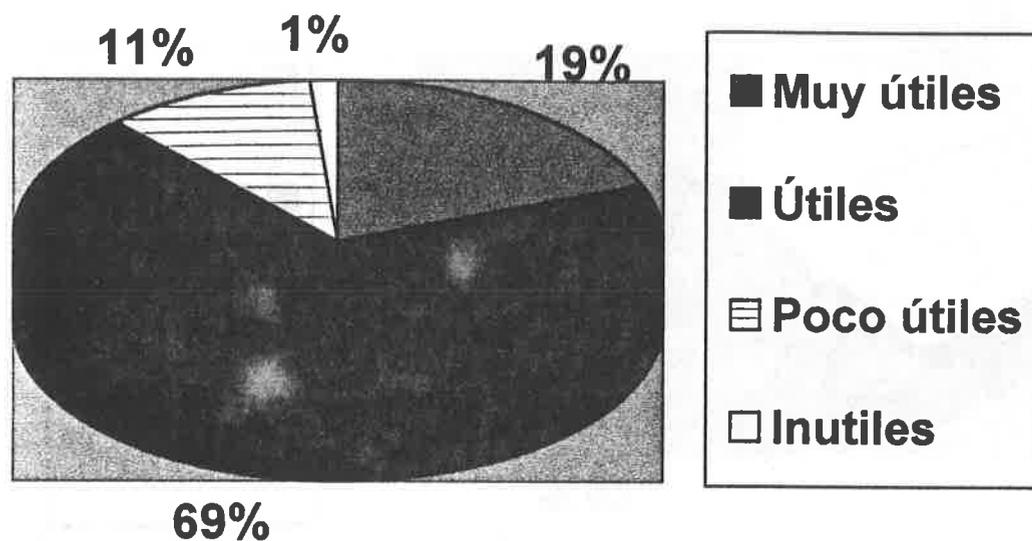
¿QUE IMPORTANCIA TIENE PARA TI APRENDER HISTORIA?



GRAFICA No. 10

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
MUCHA	98	47 %
REGULAR	87	42 %
POCA	18	9 %
NADA	5	2 %
TOTAL	208	100 %

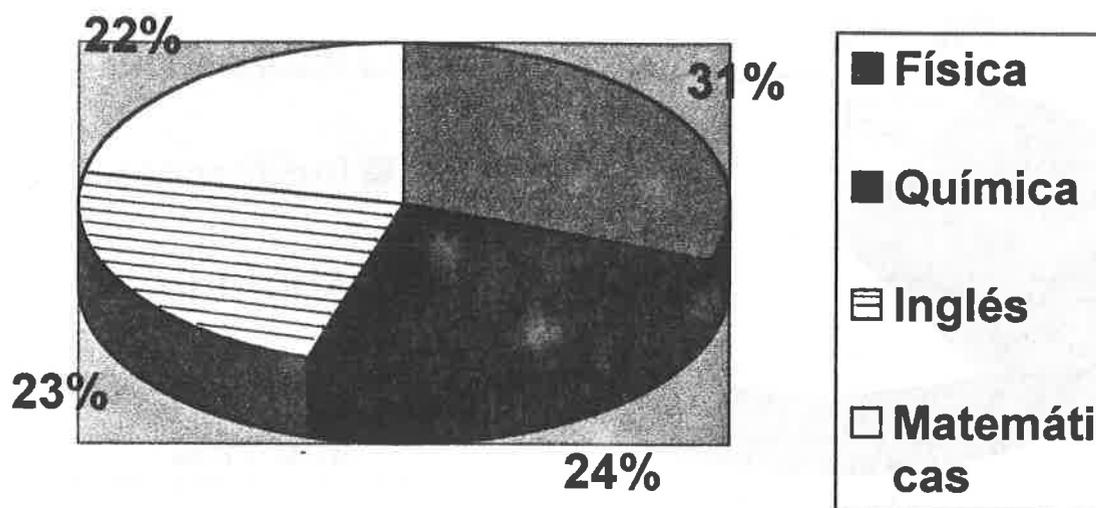
¿CONSIDERAS QUE TUS CLASES DE HISTORIA SON?



GRAFICA No. 12

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
MUY UTILES	39	19 %
UTILES	143	69 %
POCO UTILES	23	11 %
INUTILES	3	1 %
TOTAL	208	100 %

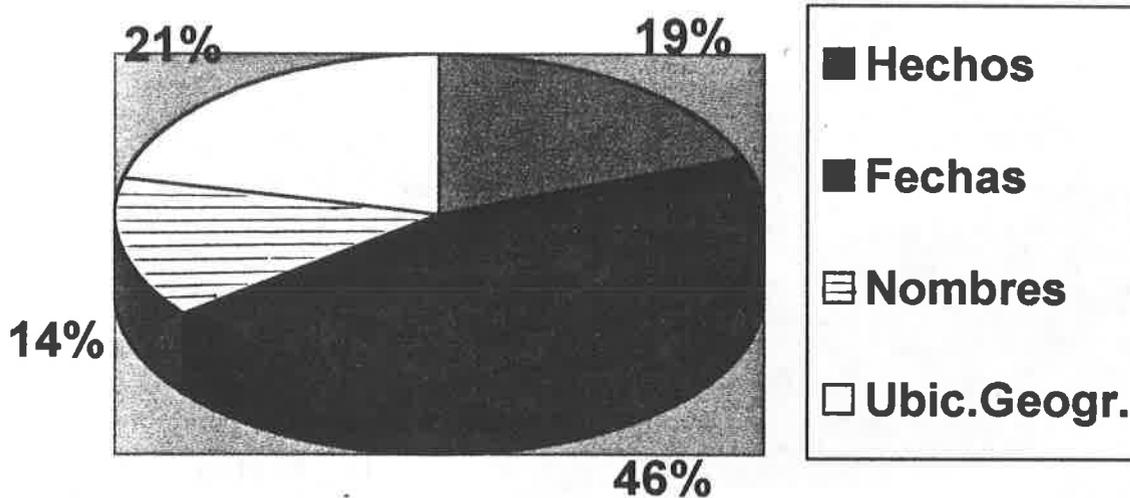
MENCIONA LAS MATERIAS QUE TE GUSTAN MENOS QUE LA HISTORIA



GRAFICA No. 14

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
FISICA	64	31 %
QUIMICA	50	24 %
INGLES	48	23 %
MATEMATICAS	46	22 %
TOTAL	208	100 %

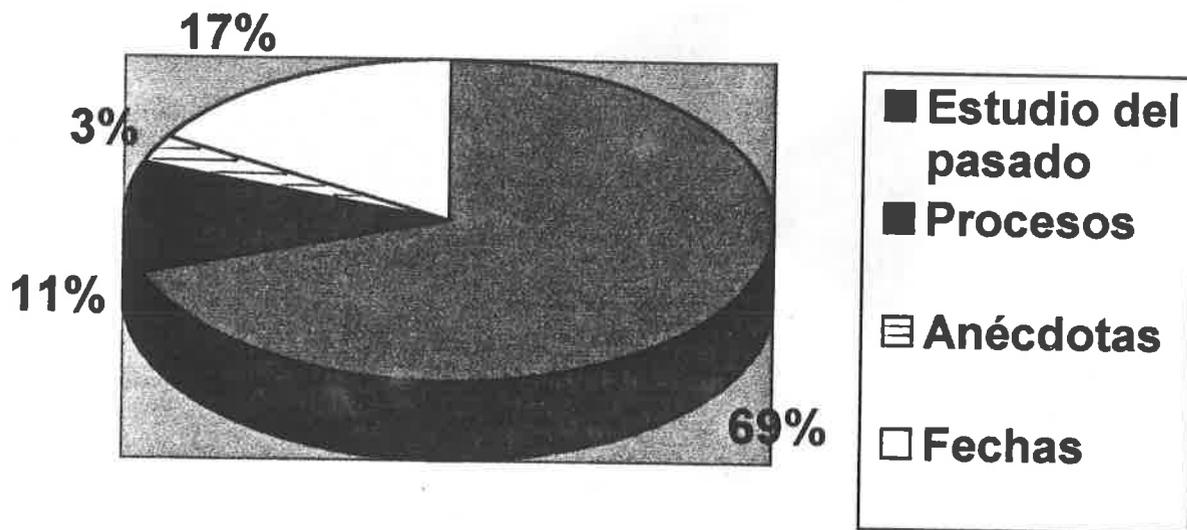
¿DE TUS CLASES DE HISTORIA QUE TE ES MAS DIFICIL APRENDER?



GRAFICA No. 16

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
HECHOS	39	19 %
FECHAS	96	46 %
NOMBRES	29	14 %
UBICACIÓN GEOGRAFICA	44	21 %
TOTAL	208	100 %

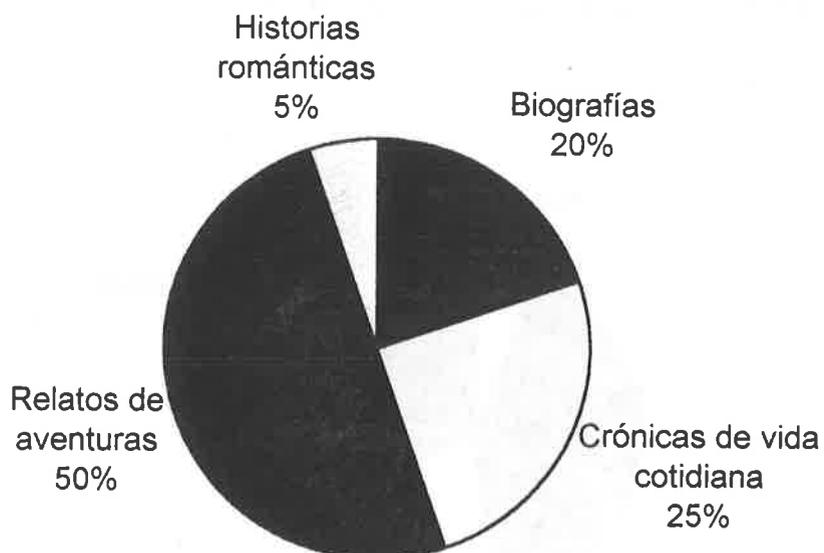
¿ LA HISTORIA SE RELACIONA CON ?



GRAFICA No. 18

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
ESTUDIO DEL PASADO	143	69 %
PROCESOS	23	11 %
ANECDOTAS	6	3 %
FECHAS	36	17 %
TOTAL	208	100 %

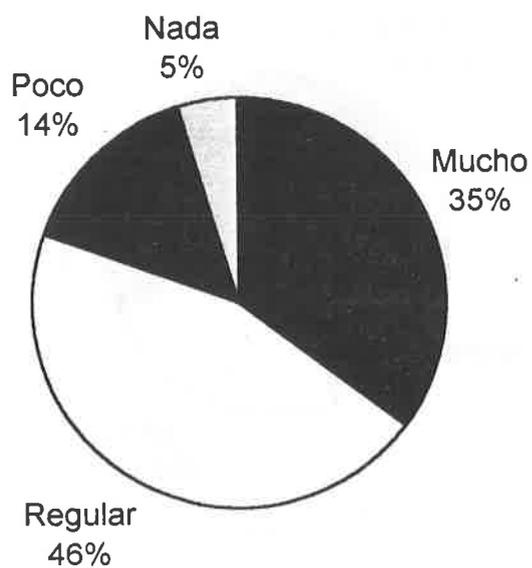
¿QUE TIPO DE LECTURAS TE GUSTARIA QUE TUVIERA TU LIBRO DE HISTORIA?



GRAFICA No. 20

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
BIOGRAFIAS	41	20 %
CRONICAS DE VIDA COTIDIANA	52	25 %
RELATOS DE AVENTURAS	104	50 %
HISTORIAS ROMANTICAS	11	5 %
TOTAL	208	100 %

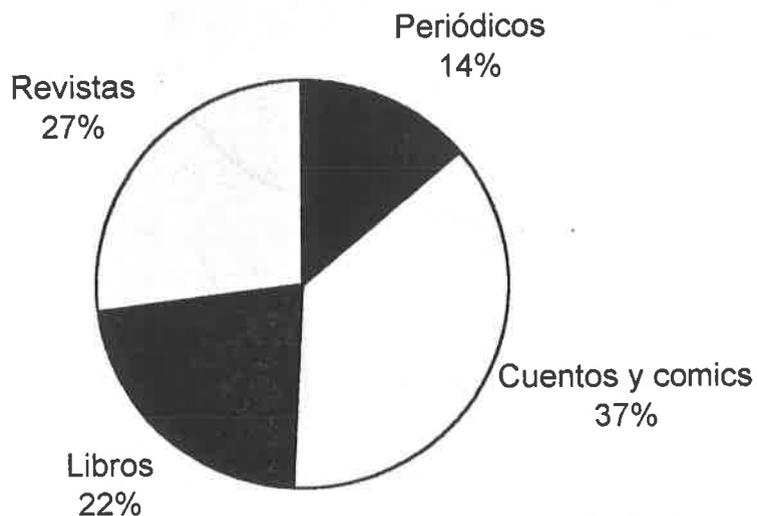
¿TE GUSTA LEER?



GRAFICA No. 22

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
MUCHO	72	35 %
REGULAR	95	46 %
POCO	29	14 %
NADA	12	5 %
TOTAL	208	100 %

¿QUE LEES MAS FRECUENTEMENTE?



GRAFICA No.24

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
PERIODICOS	29	14 %
CUENTOS Y COMICS	77	37 %
LIBROS	45	22 %
REVISTAS	57	27 %
TOTAL	208	100 %

¿EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS NARRATIVOS TE PARECIO?



GRAFICA No. 26

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
INTERESANTE	100	48 %
COMPLICADO	2	1 %
ATRACTIVO	106	51 %
ABURRIDO	0	0 %
TOTAL	208	100 %

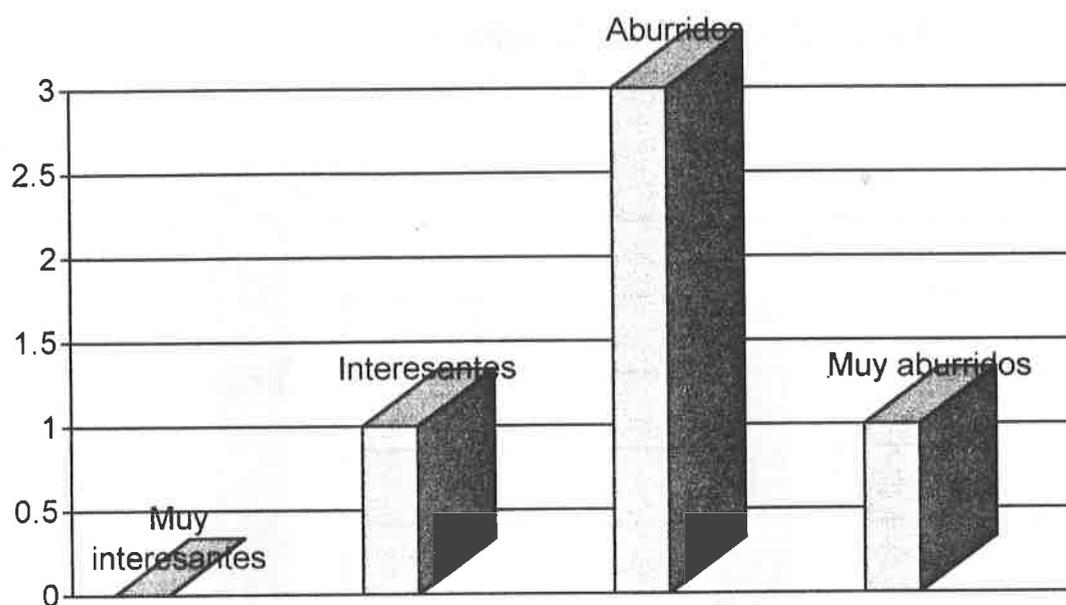
¿UTILIZAR TEXTOS NARRATIVOS PARA COMPARAR TIEMPOS PASADOS CON EL PRESENTE NOS PERMITE APRENDER HISTORIA DE MANERA?



GRAFICA No. 28

RESPUESTAS	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
DE IGUAL MANERA	27	13 %
MAS ABURRIDA	0	0 %
MAS ATRACTIVA	56	27 %
MAS INTERESANTE	125	60 %
TOTAL	208	100 %

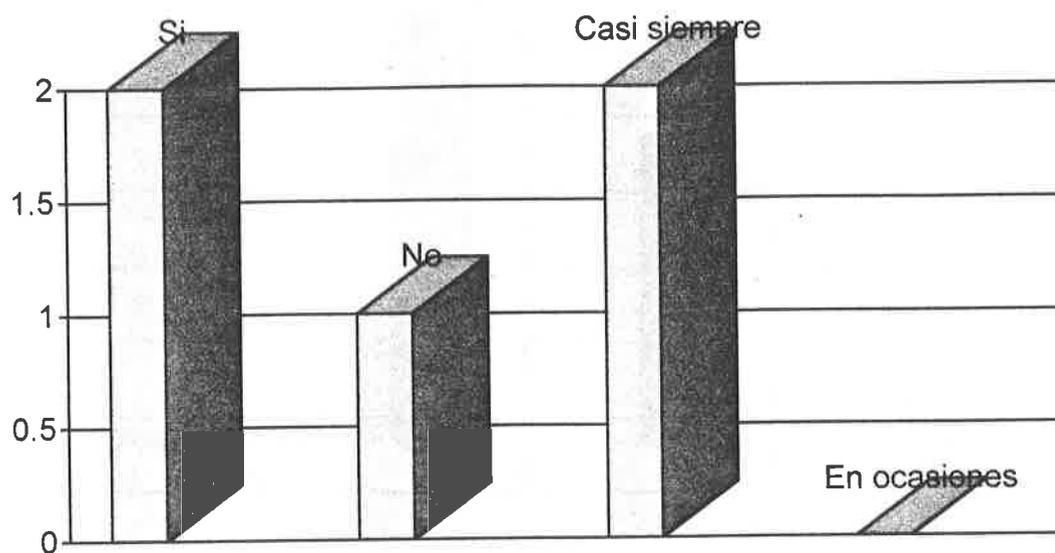
¿LOS CONTENIDOS DEL LIBRO QUE USA LE PARECEN?



GRAFICA No. 30

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
MUY INTERESANTES	0	0 %
INTERESANTES	1	20 %
ABURRIDOS	3	60 %
MUY ABURRIDOS	1	20 %
TOTAL	5	100 %

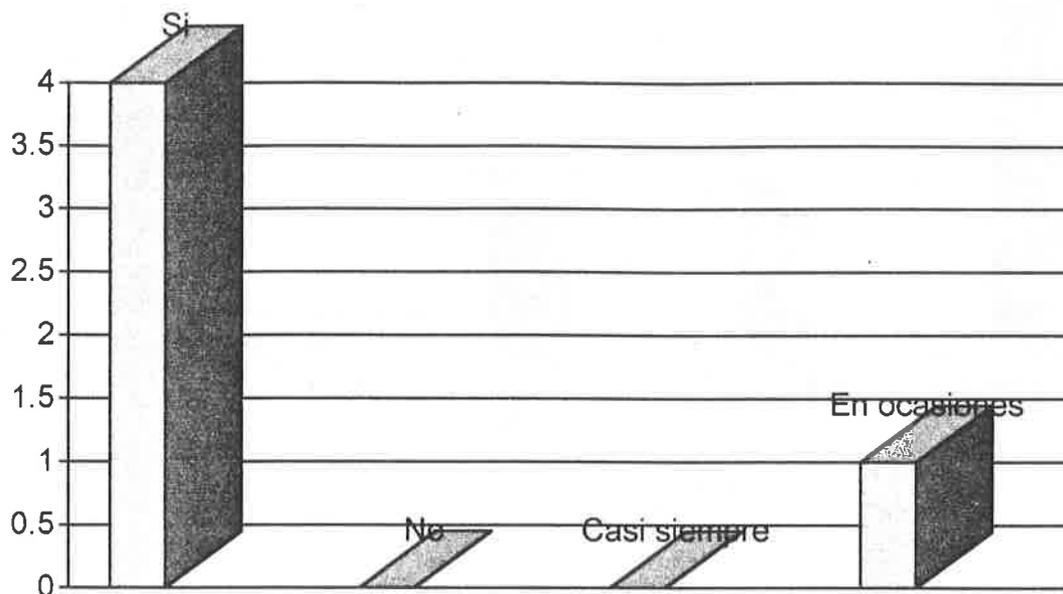
¿LOS TEMAS DEL PROGRAMA DE HISTORIA DE MEXICO SON SIGNIFICATIVOS PARA LA VIDA DEL ALUMNO?



GRAFICA No. 32

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
SI	2	40 %
NO	1	20 %
CASI SIEMPRE	2	40 %
EN OCASIONES	0	0 %
TOTAL	5	100 %

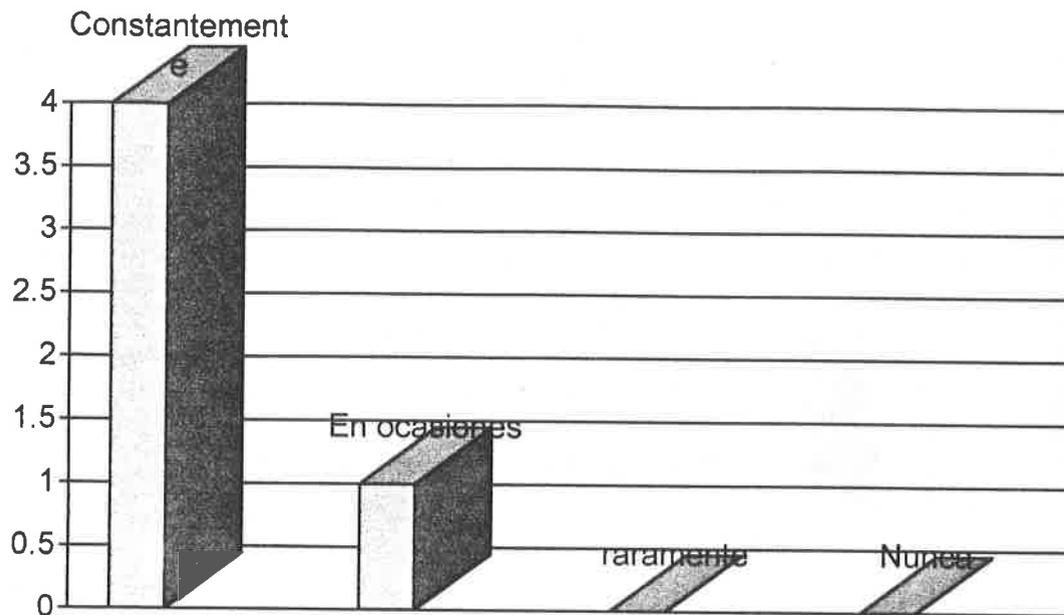
¿UTILIZA RECURSOS DIDACTICOS PARA IMPARTIR LA CLASE DE HISTORIA?



GRAFICA No. 34

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
SI	4	80 %
NO	0	0 %
CASI SIEMPRE	0	0 %
EN OCASIONES	1	20 %
TOTAL	5	100 %

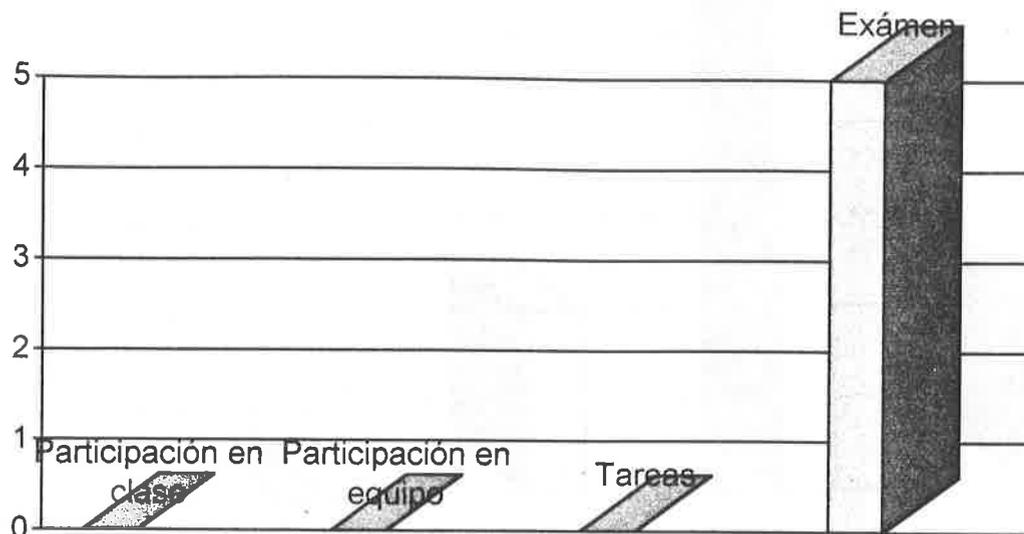
¿EXPLICA A LOS ALUMNOS EN SU CLASE DE HISTORIA?



GRAFICA No. 36

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
CONSTANTEMENTE	4	80 %
EN OCASIONES	1	20 %
RARAMENTE	0	0 %
NUNCA	0	0 %
TOTAL	5	100 %

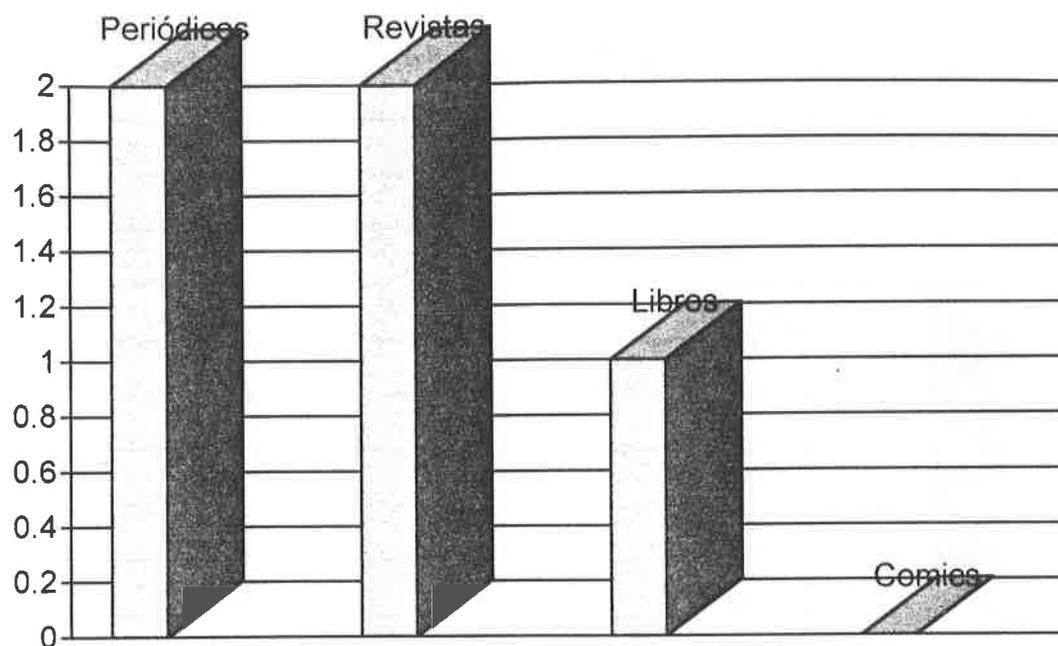
¿CUAL ES EL RASGO MAS IMPORTANTE CON QUE CALIFICA LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MEXICO?



GRAFICA No.38

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
PARTICIPACION EN CLASE	0	0 %
PARTICIPACION EN EQUIPO	0	0 %
TAREAS	0	0 %
EXAMEN	5	100 %
TOTAL	5	100 %

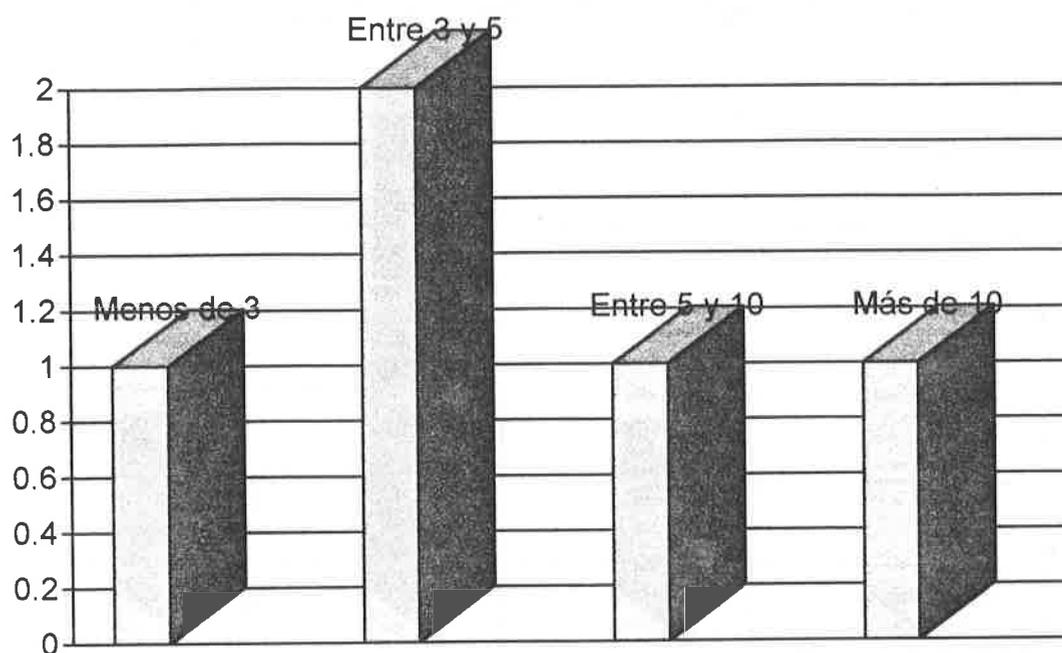
¿CUANDO LEE, QUE ES LO QUE MAS LEE?



GRAFICA No. 40

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
PERIODICOS	2	40 %
REVISTAS	2	40 %
LIBROS	1	20 %
COMICS	0	0 %
TOTAL	5	100 %

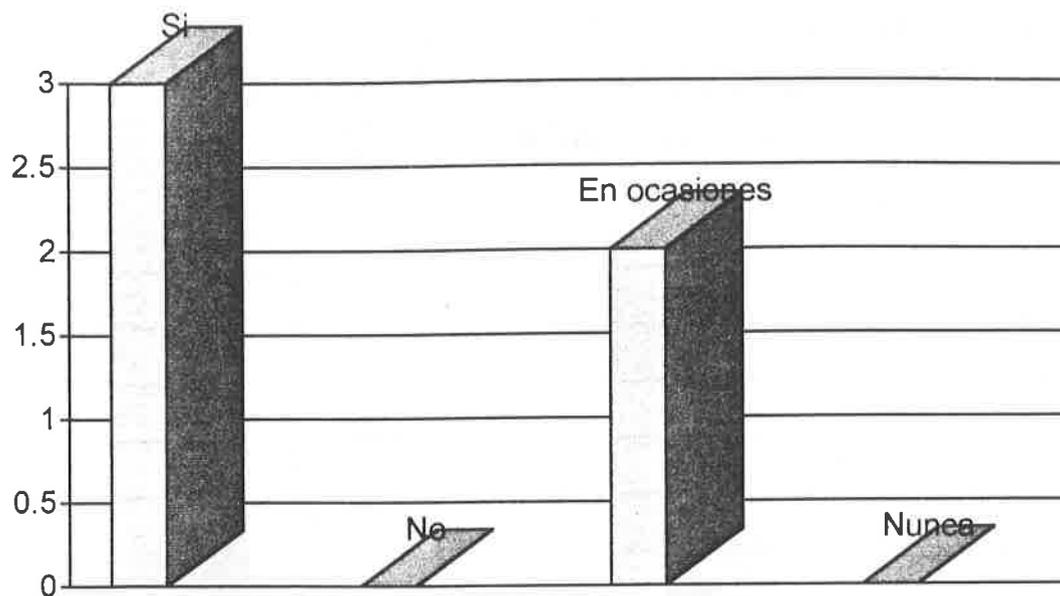
¿CUANTOS LIBROS LEYO EL ULTIMO AÑO?



GRAFICA No.42

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
MENOS DE 3	1	20 %
ENTRE 3 Y 5	2	40 %
ENTRE 5 Y 10	1	20 %
MAS DE 10	1	20 %
TOTAL	5	100 %

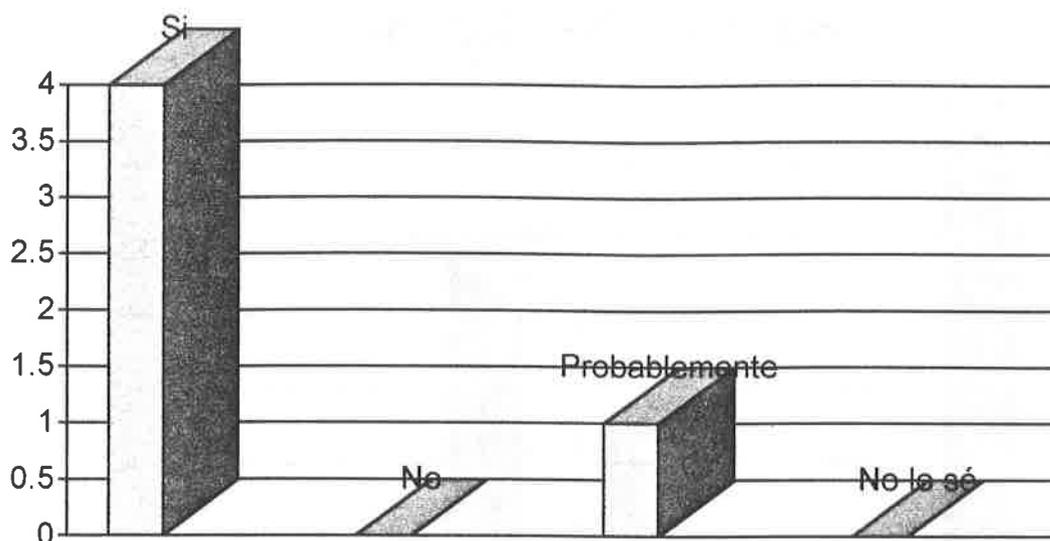
¿UTILIZA LA LECTURA DE MATERIALES IMPRESOS APARTE DEL LIBRO DE TEXTO?



GRAFICA No. 44

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
SI	3	60 %
NO	0	0 %
CASI SIEMPRE	2	40 %
EN OCASIONES	0	0 %
TOTAL	5	100 %

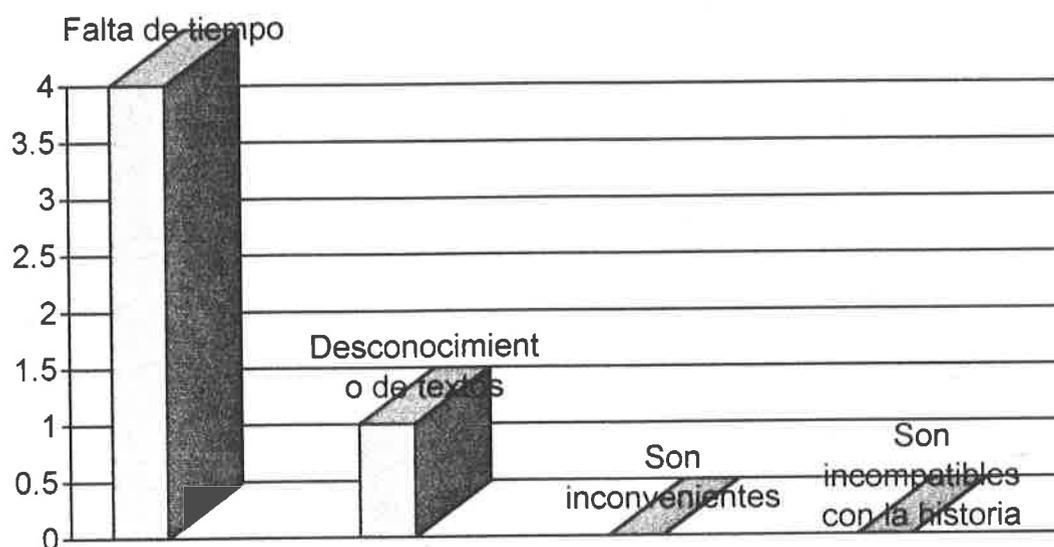
¿ES POSIBLE USAR RELATOS Y NOVELAS PARA HACER MAS SIGNIFICATIVA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO?



GRAFICA No. 46

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
SI	4	80 %
NO	0	0 %
PROBABLEMENTE	1	20 %
NO LO SE	0	0 %
TOTAL	5	100 %

¿PRINCIPAL DIFICULTAD PARA USAR TEXTOS NARRATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO?



GRAFICA No. 48

RESPUESTAS	No. DE PROFESORES	PORCENTAJE
FALTA DE TIEMPO	3	60 %
DESCONOCIMIENTO DE TEXTOS	0	0 %
SON INCONVENIENTES	2	40 %
SON INCOMPATIBLES CON LA HISTORIA	0	0 %
TOTAL	5	100 %

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

AINSBERG, BEATRIZ

- (1994) "Para qué y cómo trabajar con los conocimientos previos de los alumnos" en Didáctica de las Ciencias Sociales. Paidós. Buenos Aires.

ALEGRÍA DE LA COLINA, MARGARITA

- (1996) "La Historia de México a través de la literatura". Apuntes del Diplomado La Historia de México a través de la Literatura, el Cine y la Pintura. ENAH, México.

ALONSO, PADILLA A. LUIS

- (1996) "Juárez en la gran pantalla" Apuntes del Curso de Análisis de lecturas historiográficas. Galería de Historia. México.

ALVAREZ, JOSE ROGELIO

- (1988) Enciclopedia de México 12 Tomos. Enciclopedia de México-SEP. México.

ARGUDÍN, YOLANDA; LUNA, MARÍA

- (1997) Aprender a leer leyendo bien. Universidad Iberoamericana, Plaza y Valdés Edit. México.

AVILA, M.; HERNANDEZ, E.; ROCHA G.

- (1994) Desocupado lector. Lectura y comentarios de textos en la escuela secundaria. UPN. México.

BALESSE y FREINET, C.

- (1973) La lectura en la escuela por medio de la imprenta. Laia. Barcelona.

BERMEJO, I

- (1973) Psicoanálisis del conocimiento histórico. Akal Edit. Madrid.

BETTELHEIM y ZELAN.

- (1983) Aprender a leer. Grijalbo. Barcelona.

BLANCO, JOSE JOAQUIN

- (1986) Función de medianoche. Edit. Era. México.

BLOCH, MARC.

- (1992) Introducción a la Historia. FCE. México

DELVAL, JUAN

(1991) Crecer y pensar. Paidós. México.

DENISE, MUTH K.

(1991) El texto narrativo. Estrategias para su comprensión. Edit Aique. Buenos Aires.

DIAZ BARRIGA, F; HERNANDEZ ROJAS, G.

(1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc. Graw Hill. México.

DOMINGUEZ MICHAEL, CHRISTOPHER

(1991) Antología de la narrativa mexicana del siglo XX. 2 Tomos. FCE. México.

DURÁN, NORMA.

(1995) Historia y Narración. Metodología III. Maestría en Historiografía. UAM. México.

ECO, UMBERTO

(1987) Lector en Fábula. Tr. Ricardo Pochtar. Lumen. Barcelona.

ECHAVARRÍA, SALVADOR

(1997) La novela como exploración de la conciencia. Fondo de Cultura Económica- Universidad de Guadalajara. México.

ESCALANTE, MORALES BALTAZAR (Comp.)

(1996) Atrapados en la escuela. Ed. Selector. México.

FERREIRO, EMILIA

(1986). Escritura y alfabetización. México.

(1987) Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. En: Colección Pedagógica Universitaria, no. 15, enero-junio 1987. Universidad Veracruzana, Xalapa (México).

FERREIRO Y TEBEROSKY.

(1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. México.

FERRÓ, MARC

(1993) Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. Fondo de Cultura Económica. México.

FOUCAULT, M.

(1968) Las palabras y las cosas. Siglo XXI. México.

HAMPEL, C.

(1979) La Explicación Científica. Paidós. Buenos Aires.

HIDALGO, GUZMÁN JUAN LUIS

(1992) Leer. Texto y realidad. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. A.C. México.

JIMENO, SACRISTÁN ; PÉREZ GÓMEZ A.

(1992) Comprender y transformar la enseñanza. Edit. Morata. Barcelona.

JITRIK, NOE

(1998) La lectura como actividad. Edit. Fontamara. México

LAMONEDA, MIREYA

(1990) Una alternativa en la enseñanza de la historia a nivel Primario CIESAS.

México.

LABINOWICZ, ED

(1998) Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje enseñanza. Addison Wesley

Longman. México.

LE GOFF ,JACQUES; SANTONI RUGIU, ANTONIO

(1997) "Investigación y Enseñanza de la Historia" Instituto Michoacano de Cultura y Educación. Michoacán, México.

LERNER, VICTORIA

(1990) La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. CISE-Instituto Mora. México.

(1997) Los niños, los adolescentes y el Aprendizaje de la Historia. Fundación SNTE. México.

(1998) "La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico". En Historia y Nación. I. Historia de la educación y enseñanza de la historia. El Colegio de México. México.

LOZANO, JORGE

(1986) La historia como narración. Alianza Editorial. Madrid.

LUCKAS, GEORGE

(1972) La novela histórica. Edit. Era. México.

MARTÍN, VIVALDE GONZALO

(1996) Géneros periodísticos. Reportaje, crónica, artículo. Ediciones Prisma. México.

PACHECO, JOSE EMILIO

(1981) Las batallas en el desierto. Edit. Era. México.

PERÚS, FRANCOISE (Comp.)

(1994) Historia y Literatura, Antologías Universitarias. Instituto Mora. México.

PIAGET, J.

(1969) Psicología y Pedagogía. Ariel. Barcelona.

PLUCKROSE, HENRY

(1993) Enseñanza y aprendizaje de la historia. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

PONIATOWSKA, ELENA

(1971) La noche de Tlatelolco. Edit. Era. México.

POZO, IGNACIO

(1985) El Niño y la Historia. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

PRIETO HERNÁNDEZ, ANA MARÍA

(1995) "Construir y Pensar la Historia en Preescolar y Primaria" ". En Memoria del I Encuentro de Profesores de Educación Básica. México.

RAMÍREZ RAYMUNDO RODOLFO.

(1998) "La enseñanza de la historia en la escuela primaria" En Cero en Conducta Año 13 No. 46. México.

ROCKWELL, ELSIE

(1982) "Los usos escolares de la lengua escrita". Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comp.). México. Siglo XXI.

RODRIGUEZ, CASTAÑEDA MA. E.

(1995) Antología Literaria en apoyo a la enseñanza de la historia de México. UNAM.

ROJAS GONZALEZ, FRANCISCO

(1952) El diosero FCE. México

RUEDA DE LA SERNA, J

(1999) Historiografía de la Literatura Mexicana. Fac. de Filosofía y letras. UNAM. México.

VAN, DIJK.

(1978) La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Paidós, (Comunicación, No.5). Barcelona.

VÁSQUEZ MANTECÓN, CARMEN

(1995) "La Historia y la Literatura, encuentros y desencuentros" en "Reflexiones sobre el oficio del historiador". Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM.México.

VEYNE, PAUL

(1984) Cómo se escribe la Historia. Foucault revoluciona la Historia. Tr. Joaquín Aguiar. Alianza Editorial. Madrid.

VYGOTSKI, L

(1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona.

WATZLAWICK, PAUL Y KRIEG, PETER (Comp.)

(1995) El ojo del observador. Contribuciones al Constructivismo. Tr. Cristóbal Piechocki. Gedisa. Barcelona.

WHITE, HAYDEN

(1989) La Metahistoria. Fondo de Cultura Económica. México.

(1994) "El Texto Historiográfico como artefacto literario", en "Historia y Grafía" No. 2, UIA, México.

YNCLÁN, GABRIELA

(1997) Castillos Posibles. Búsqueda de significado e interpretación de texto en el aula. Una propuesta para la educación básica. Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano, A.C. México.

ZAPATA, REZA, REYES, et. al.

(1997) El profesor de escuela secundaria y su práctica docente. Ponencia presentada al IV Congreso de Investigación Educativa. COMIE. México.

ZORAIDA VASQUEZ, JOSEFINA

(1990) "Las novelas en la enseñanza de la historia". En La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. CISE-Instituto Mora. México.