



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

**La novela socio-histórica: una propuesta didáctica para la comprensión de los
procesos históricos del México posrevolucionario**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestro en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Alejandro Francisco González Trejo

Dirigido por:

Dra. Cecilia M. T. López Badano

Querétaro, Qro. a 25/05/2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



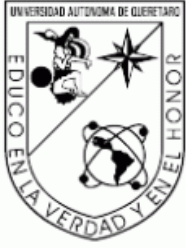
La novela socio-histórica: Una propuesta didáctica
para la comprensión de los procesos históricos del
México posrevolucionario.

por

Alejandro Francisco González Trejo

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: LLMAC-135489



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

La novela socio-histórica: una propuesta didáctica para la comprensión de los procesos históricos del México posrevolucionario.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Lic. Alejandro Francisco González Trejo

Dirigido por:

Dra. Cecilia M. T. López Badano

Dra. Cecilia M. T. López Badano

Presidente

Dra. Silvia Ruiz Tresgallo

Secretaria

Dr. León Felipe Barrón Rosas

Vocal

Dra. Paulina Latapí Escalante

Suplente

Dr. David E. Miralles Ovando

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

a 25 de Mayo de 2023

México

Dedicatoria

A todas las mujeres que me han acompañado y apoyado tanto: mi madre, mi abuela, mis hermanas y mi compañera.

A mis amigos, colegas, alumnos y docentes que forman parte de este proyecto de vida que es la educación, a quienes admiro, respeto y aprecio.

Agradecimientos

A Conacyt por la beca que me permitió realizar y concluir mis estudios en esta Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios en la generación 2021-2022.

A la Universidad Autónoma de Querétaro, a la Facultad de Lenguas y Letras y a la Dirección de Investigación y Posgrado por todo el apoyo y atención recibida durante este periodo.

A las y los Docentes con quienes tuve el placer de coincidir en estos dos años, gracias por el apoyo, por las enseñanzas y por el acompañamiento, me llevo gratos recuerdos de todas y todos ustedes.

De manera especial agradezco a las y los miembros del comité tutorial, quienes estuvieron acompañándome en el camino de la escritura de la tesis. Gracias por la paciencia, la atenta escucha y revisión de los avances: Dra. Cecilia M. T. López Badano, Dra. Silvia Ruiz Tresgallo, Dr. León Felipe Barrón Rosas, Dra. Paulina Latapí Escalante y Dr. David E. Miralles Ovando.

Y, por último, pero no menos importante, a todas y todos mis compañeros de generación por hacer este proceso más alegre y llevadero, es una verdadera fortuna haber coincidido.

Resumen

Como resultado de prácticas educativas tradicionales que generan una actitud de rechazo y apatía del alumno hacia la asignatura de Historia, el presente trabajo de investigación-intervención surge como una propuesta teórica y metodológica basada en el discurso literario para la enseñanza y aprendizaje de los procesos históricos del México posrevolucionario a través de un cuento y tres novelas, a saber, El dilema de Juvencio, Los relámpagos de Agosto, Arráncame la vida y Las batallas en el desierto. La investigación fue implementada como propuesta didáctica interdisciplinaria en el aula de clases con estudiantes de bachillerato, que bajo la aplicación de la teoría sociocrítica a las obras narrativas permitió analizar los problemas económicos, políticos, sociales y culturales por los que transitó nuestro país una vez terminada la Revolución hasta mediados del siglo XX.

Palabras clave: Historia, novela, sociocrítica, enseñanza, aprendizaje, discurso literario.

Abstract

As a result of traditional educational practices that generate a rejection attitude and student's apathy towards History as a subject, this research-intervention work emerges as a theoretical and methodological proposal based on literary discourse for teaching and learning Mexico's post-revolutionary historical processes through a story and three novels: *El dilema de Juvencio*, *Los relámpagos de Agosto*, *Arráncame la vida* and *Las batallas en el desierto*. The research was implemented as an interdisciplinary didactic proposal in high school students' classrooms, which under the application of sociocritical theory to the narrative works, allowed us to analyze the economic, political, social and cultural problems that our country went through once the Revolution finished until the middle of the 20th century.

Key words: History, novel, sociocriticism, teaching, learning, literary discourse.

Presentación

En el presente trabajo de investigación-intervención se busca realizar una propuesta de enseñanza de la Historia que apela al enfoque narrativo como vehículo reforzador de los aprendizajes esperados en los planes de estudio a nivel Bachillerato.

Este se encuentra dividido en cuatro apartados en los que se describen los objetivos e hipótesis del proyecto, el marco teórico con el que se sustenta y la metodología con la que se plantea trabajar, la revisión de los trabajos previos que se relacionan con el tema, el diseño y puesta en práctica de la intervención didáctica pedagógica, así como las conclusiones que arrojó la investigación.

El primer apartado, al que he titulado *Estudio Introductorio*, muestra un panorama general de las problemáticas que presenta la enseñanza de la Historia a nivel Bachillerato, no solo en su curriculum, sino desde una perspectiva social que muestra el rezago académico, el contexto que se vive y que da prioridad a las asignaturas relacionadas con los procesos productivos, así como las prácticas que han afectado la impartición de las materias humanísticas.

Ante el desplazamiento y recorte de espacios para la impartición de materias como Literatura e Historia, y entendiendo que el trabajo complementario entre ambas es necesario para fomentar la reflexión y el diálogo en momentos de crisis como los que se viven actualmente (o siempre), se propone diseñar una estrategia didáctica que incluya la utilización de cuentos y/o novelas y que le sea de utilidad al

docente de Historia para reforzar los aprendizajes esperados de la materia, aprovechando las fortalezas que la Literatura ofrece por su estructura narrativa cercana al relato que resulta más accesible y atractiva al estudiante.

A la luz de la Escuela de los Annales, que centra sus análisis en el estudio de procesos sociales más que políticos, y de la Teoría Sociocrítica que ve en la Literatura la existencia de un discurso social, se propone la lectura de obras literarias que muestran la realidad del México posrevolucionario logrando un ejercicio de interdisciplinariedad que posibilite no solo la adquisición de conocimientos o el manejo de la información histórica, sino la apertura de espacios de diálogo, reflexión y debate.

Para lograr los objetivos planteados, se propone trabajar a través del modelo de Investigación Acción Participativa, ya que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y reflexivo mediante la construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores.

El segundo apartado, es un breve recorrido sobre algunas propuestas desarrolladas en España, México y Latinoamérica para llevar al aula estrategias innovadoras que conjuntan la novela y los temas históricos a partir de actividades que resultan atractivas a los estudiantes pero cuyo objetivo final es el acercarlos al reforzamiento de los aprendizajes esperados. En la península ibérica son notables los trabajos de López Gómez, Sainz Palazuelos y Moreno Vega quienes encuentran en la literatura una herramienta afín a la enseñanza de la Historia a partir del uso de

la novela juvenil, la creación de guías de lectura y el trabajo por proyectos que promueven el aprendizaje significativo entre los estudiantes.

En México, aunque resulta un tema novedoso, nos debemos remontar a los años finales del Porfiriato, cuando Heriberto Frías, en un intento por acercar la Historia de una manera amena a los estudiantes, publicó la Biblioteca del Niño mexicano, una colección de folletines en la que se incluían leyendas y biografías noveladas de la Historia nacional.

Para el caso latinoamericano destacan Rosa M. Junguittu en Venezuela y Javier Jaramillo en Colombia, quienes a partir del uso de la novela histórica, buscan desde una perspectiva sociológica explicar la realidad de sus respectivos países, uno influido por el auge petrolero y el otro afectado por el narcotráfico. Todos los autores antes mencionados, desde España, hasta el sur de nuestro continente y desde distintas perspectivas y realidades, han hecho esfuerzos loables por tratar de ofrecer nuevas posibilidades a la enseñanza de la Historia aunque partiendo de la misma base, el uso de recursos literarios en el aula.

El tercer apartado, que es la parte medular de este trabajo, muestra el diseño de una estrategia didáctica pedagógica, su pilotaje e intervención a través de la implementación de talleres de lectura de obras literarias enfocadas en el periodo posrevolucionario, utilizando tres novelas y un cuento en los que es posible observar características de los procesos históricos y sociales del México de las décadas de 1920 a 1950. Este tercer apartado cierra con un análisis de los resultados obtenidos

y que muestran un panorama muy optimista ante los objetivos planteados, pues superan.

Finalmente, se dedicó un apartado más a las conclusiones, en las que de manera general se describen los alcances y logros de la investigación. De forma complementaria también se añadió un apartado más de Anexos donde se colocaron algunas de las evidencias que se obtuvieron en los talleres de lectura.

ÍNDICE

Presentación.....	7
I. ESTUDIO INTRODUCTORIO.....	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2. Justificación	13
1.3. Hipótesis.....	16
1.4. Objetivo	17
1.5. Objetivos específicos	17
1.6. Objeto de estudio.....	17
1.7. Antecedentes.....	18
1.8. Marco Teórico	19
1.8.1. La Escuela de los Annales.....	19
1.8.2. Teoría Sociocrítica	21
1.8.3. Historia y Narrativa.....	23
1.8.4 Hacia un concepto de Novela Socio-histórica	27
1.8.5 El relato y la formación del conocimiento	30
1.8.6 Hacia la interdisciplinariedad.....	33
1.8.7 Hacia una pedagogía Humanista de la Historia	35
1.9. Metodología	37
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	43
2.1. La novela como recurso didáctico en el aula	43
2.2. La educación en México: un breve recorrido histórico	44
2.3. Ejemplos útiles a nivel internacional: Los precursores.....	52
2.4. La Historia y la Literatura en la formación básica en España	56
2.5. Novela y Cine como recursos didácticos en el aula: dos casos en Latinoamérica..	61
2.6. La <i>Novela Histórica</i> como recurso didáctico en la enseñanza de Historia.....	66
2.7. Novela Histórica e Historia: dos propuestas basadas en Proyectos.....	76
III. PROPUESTA DIDÁCTICA	86
3.1. Guía didáctica: una breve antología de la literatura posrevolucionaria	86
3.2. Secuencia didáctica y Plan de clase	92
3.2.1 Secuencia didáctica	93

3.2.2 Plan de Clase	95
3.3 Pilotaje	102
3.4 Liceo Intercultural Mexicano: una propuesta de Intervención	107
3.4.1 Primera Sesión.....	109
3.4.2 Segunda Sesión.....	113
3.4.3 Tercera Sesión.....	116
3.4.4 Cuarta Sesión.....	118
3.5 Resultados y observaciones	121
3.5.1 El dilema de Juvencio	121
3.5.2 Los relámpagos de Agosto	122
3.5.3 Arráncame la vida.....	123
3.5.4 Las batallas en el desierto	124
3.5.5 Entre ficción y realidad	125
3.5.6 Las dificultades de leer Historia y/o Literatura	127
3.5.7 ¿Aprendieron algo de Historia?.....	128
IV. CONCLUSIONES GENERALES	132
BIBLIOGRAFÍA.....	136
ANEXOS	141
A) Lecturas	141
B) Cuadros y gráficas	160
C) Evidencias	163
D) Talleres	170

I. ESTUDIO INTRODUCTORIO

1.1 Planteamiento del problema

Si bien los programas de Estudio de Historia para nivel media superior de la Universidad Autónoma de Querétaro ofrecen algunas obras literarias para ser utilizadas en clase como herramientas complementarias, no existe una estrategia metodológica con actividades incluidas que nos guíe sobre una adecuada forma de utilizar la bibliografía literaria incluida en los programas, sobre la base de esto, me surge la siguiente interrogante.

¿Cómo desarrollar las estrategias didácticas adecuadas, acordes con el Modelo Educativo Universitario y el Enfoque Pedagógico, que nos permitan alcanzar los aprendizajes esperados de la materia de Historia, promoviendo la interdisciplinariedad al hacer uso de las fuentes literarias?

1.2. Justificación

El Modelo Educativo Universitario, aprobado en 2017 por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro, se conforma de tres componentes fundamentales para la formación: el primero incluye principios y valores (humanista, con compromiso social y sustentable), el segundo tiene que ver con el Modelo Pedagógico (centrado en el aprendizaje significativo, con flexibilidad, multi-interdisciplinario) y el tercero implica adoptar una postura sobre la innovación

educativa (nuevas modalidades de enseñanza, planes de estudio actualizados, Tecnologías de Información y Comunicación, con vinculación social). Y aunque el sistema interrelaciona los tres componentes, el modelo se centra en el alumno quien resulta uno de los principales actores de la formación dentro de la Universidad.

El Plan de Estudios de Bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro, comprende la enseñanza de Historia de México en los tres semestres iniciales. El primero, que abarca el Mundo Prehispánico, la Colonia y la Independencia, el segundo que va del México Independiente hasta el final de la Revolución Mexicana y finalmente, el tercer semestre que parte del final de la Revolución hasta los primeros años del siglo XXI. De forma compacta trata de tocar, principalmente, los grandes sucesos en la vida nacional y local, sin dejar de lado el contexto internacional. Haciendo una revisión del Plan de Estudio de los bachilleratos incorporados a la SEP, encontramos que en ellos se dedican dos semestres a la enseñanza de Historia de México y uno adicional a la Historia Universal Contemporánea.

Por otro lado, y de forma peculiar, el mismo Plan de Estudios de bachillerato de la UAQ, no contempla la enseñanza de Literatura en ninguno de sus semestres, pero sí de Lectura y Redacción en un par de ellos, centrandos sus contenidos en temas gramaticales y de estructura de la lengua, situación que no ocurre en instituciones incorporadas a la SEP, ya que además de ofrecer dos semestres de Lectura y Redacción, también incluye dos semestres de Literatura.

El hecho se vuelve más preocupante cuando observamos los resultados que nos ofrecen pruebas internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), en las cuáles el nivel de comprensión lectora nos coloca no solo por debajo del promedio de los países que conforman la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), sino de países como Grecia, Turquía y Vietnam (Caracas y Ornelas, 2019: 22). Si bien los alumnos deberían acceder al nivel medio superior con buenos hábitos de lectura y un buen nivel de comprensión lectora, la realidad y las estadísticas nos ofrecen un panorama distinto, ya que el problema no solo se centra en si el alumno lee o no lo hace, sino que lo poco que lee, en muchas ocasiones ni siquiera es capaz de comprenderlo. Es entendible entonces, que si no hay una asignatura que promueva la lectura, como es el caso de Literatura, el poder leer y comprender los procesos históricos, seguramente les acarreará dificultades mayores.

Partiendo de mi experiencia como docente de Historia de México a nivel Bachillerato, he notado que un número significativo de alumnos perciben esta materia como aburrida, y argumentan que en dicha asignatura solamente se les enseña a memorizar fechas, lugares, personajes, batallas y conceptos que poco o nada tienen que ver con su vida práctica y que, tras haber superado un examen, olvidan. Es por ello que he encontrado en la literatura una herramienta que en ocasiones me ha permitido acercarlos a los distintos procesos históricos. Sin embargo, al no ser un experto en autores y didáctica de la Literatura, carezco de una metodología que me permita explotar de la mejor forma dicho recurso, por lo que recurro la mayoría de las veces a la lectura en voz alta y la contextualización

biográfica de los autores para introducirlos en su obra tratando así de atraer su interés, para que no solamente puedan conocer y entender la vida y obra del autor, sino que ello los lleve a una mejor comprensión del contexto en que fue realizada y su vinculación con los procesos históricos que se desarrollaban a la par. La selección de textos, así como una metodología adecuada les permitiría no únicamente apropiarse de conocimientos, sino darle un manejo a la información para generar en ellos la reflexión y el pensamiento crítico, que a su vez debería también conducirlos a la modificación de su contexto inmediato.

1.3. Hipótesis

La narrativa que utilizan los textos literarios en sus distintos géneros facilita la comprensión de los procesos históricos al promover el desarrollo de aprendizajes significativos.

La actualización y ampliación de una oferta bibliográfica literaria permite diversificar el tipo de actividades así como la inclusión de un público más variado.

La comprensión de los procesos históricos a través de las fuentes literarias genera el desarrollo de una actitud más reflexiva, argumentativa y crítica.

1.4. Objetivo

Diseñar una estrategia didáctica que sea útil al profesor al momento de utilizar textos literarios en su labor docente de la materia de Historia para lograr los aprendizajes esperados a partir del uso de fuentes literarias que puedan ser atractivas al lector adolescente.

1.5. Objetivos específicos

Implementar una serie de actividades basadas en los textos literarios que le permitan al estudiante entender la obra en contexto y entender el contexto a partir de la obra.

Clarificar la diferencia entre el texto literario en su ficción y el texto histórico en su documentación a fin de lograr en el estudiante el discernimiento entre las obras ficcionales y aquellas de talante historiográfico.

Amenizar la lectura histórica complementándola con la lectura literaria con la finalidad de acercar al estudiante a los procesos históricos a través de este invaluable recurso narrativo.

1.6. Objeto de estudio

Este proyecto de investigación surge de una serie de cuestionamientos vinculados directamente a mi labor docente, a saber, la enseñanza de la Historia en el periodo

posrevolucionario para alumnos de las escuelas de Bachilleres que se rigen por el Plan de Estudios de la Universidad Autónoma de Querétaro. El primero de ellos se centra en el poco interés que muchos estudiantes muestran al asistir a las clases de esta asignatura. El segundo, el bajo nivel de comprensión que tienen tanto de los procesos históricos como en general de aquello que leen. Y finalmente, el poco peso que se da a la utilización de la literatura en sus diversos géneros como herramienta complementaria para ayudar a comprender, analizar y reflexionar acerca de los hechos enmarcados dentro del periodo posrevolucionario.

1.7. Antecedentes

El origen de la Literatura y de la Historia se encuentra vinculado a las primeras formas de escritura que aparecen en las civilizaciones del Mediterráneo un milenio antes de la era cristiana. Podemos encontrar en la *Ilíada* y la *Odisea* del poeta Homero, dos obras cumbre de la narrativa no solamente griega, sino universal en las que Historia y Literatura se entremezclan para narrar en forma de relato la guerra de Troya y el largo y penoso regreso de Ulises a Ítaca, su tierra natal, después de veinte años de ausencia. En ambos libros encontramos los recursos que hacen de la narrativa una forma de incentivar la curiosidad y la imaginación de aquellos que escuchaban dichos relatos o de quienes los leímos, pero sin duda, también encontramos en ellas elementos históricos que nos permiten entender algunos aspectos de la política, la economía, la guerra o la vida cotidiana de la cuna de la civilización occidental.

Aunque la Historia trató de alejarse de estos relatos y de sus excesos de imaginación para trazar su propio camino con autores como Herodoto y Tucídides, que buscaban plasmar en sus obras escritas aquello que veían y observaban de una forma pretendidamente objetiva, documentando algunos de los conflictos bélicos de la Grecia antigua, los recursos utilizados por esta noble disciplina no distan mucho de aquellos que ofrece la Literatura, excepto en su referencialidad material. Abonando a lo anterior, Ricoeur afirma que

qualquier escrito histórico se construye a partir de fórmulas que pertenecen al relato, como personajes, acciones, descripciones, caracterizaciones, una trama temporal con movimientos analépticos y prolépticos, intriga y relaciones causa-efecto (Cuesta, 2016, p. 155)

1.8. Marco Teórico

1.8.1. La Escuela de los Annales

A casi un siglo de su aparición por primera vez, en enero de 1929, con la publicación de los *Annales d'Historie Économique et Sociale*, la Escuela de los Annales, en contraposición al Positivismo decimonónico, tal como afirma Aguirre Rojas (2005),

siempre ha defendido, construido y promovido un desplazamiento recurrente de la perspectiva de análisis desde los procesos individuales, de élite, singulares y más superficiales, hacia los procesos colectivos, de los grandes grupos y clases sociales, en un claro abordaje de una historia social, una historia de grandes procesos,

estructuras, grupos, realidades y fenómenos colectivos, de masa, y en consecuencia radicalmente sociales (p. 25).

El desarrollo de la Escuela de los Annales, encabezada por Marc Bloch y Lucien Febvre, significó el cambio de equilibrio entre estas dos formas de concebir el conocimiento histórico. Tal como refiere Burgière,

de la identificación política con el pasado a través de una reconstrucción precisa de lo ocurrido, es decir, un precedente que imitar o evitar (*magister vitae*), se da paso a otra manera de ver la historia como un campo de observación para el conocimiento de caracteres generales del hombre y de las sociedades, acentuando una relación genealógica con el pasado (2009, pp. 14-15).

De esta manera, la Escuela de los Annales imprimió una renovación epistemológica y metodológica al abrir un diálogo permanente entre la Historia, las restantes Ciencias Sociales y las Humanidades, que componen el abanico de disciplinas que se ocupan de investigar y profundizar acerca de lo social-humano en el tiempo. Aunque este diálogo no es exclusivo de la historiografía de los Annales, sí se presenta como un rasgo distintivo que desemboca en la idea de una historia siempre abierta al proceso que la fecunda con los aportes y desarrollos venidos de otros horizontes disciplinares.

Si bien, el archivo y la hemeroteca siguen siendo la fuente principal que nutre el conocimiento histórico, el análisis de cualquier obra literaria, particularmente la novela, producida en determinado contexto puede servir como fuente de información social para la Historia en tanto productora de discurso histórico y, por

ende, objeto de conocimiento para la ésta, pues como refiere Brushwood, “la Novela se presta especialmente para expresar la realidad de una nación por su capacidad de abarcar tanto la realidad visible como aquellos elementos de la realidad que no se presentan a la vista” (1987, p. 9), y aunque no siempre el punto de vista del genio ficcional coincide con el del historiador, la novela revela algunas facetas de la realidad que no se manifiestan a los especialistas de las Ciencias Sociales.

No se trata de asumir tareas propias del quehacer literario, sino de acercar y hacer dialogar de múltiples modos las distintas disciplinas apuntando al cuestionamiento y la superación de esa división disciplinar como estrategia epistemológica de conocimiento y aproximación intelectual hacia la realidad de lo social.

1.8.2. Teoría Sociocrítica

La aceptación de la Literatura como un discurso social, que emerge de una sociedad y a ella se dirige, es una perspectiva relativamente reciente tomando en cuenta que los primeros trabajos se remontan a las últimas dos décadas del siglo anterior.

Distanciada de la Sociología de la Literatura, la Teoría Sociocrítica contempla los textos literarios como un “producto social” que nos permite profundizar en ella, analizando los procedimientos por los que la forma estética incorpora lo que articula el texto con lo social (Pardo Fernández, 2006, p. 17). De esta forma, la creación

literaria se entiende como una práctica social que implica la selección y condensación de problemáticas y personajes reconocibles socialmente.

De acuerdo con Lucien Goldmann (1967, p. 240), el texto es el molde que da soporte a la ficción, y su recepción requiere la noción de mediación, ya que la obra literaria nunca es simple imagen mimética de la realidad o de lo social, sino que cuenta siempre con estructuras mediadoras (la ideología, el saber histórico, el discurso, la institucionalización, el sistema retórico normativo y hasta el intertexto), por ello es preciso reconocer en la ficción marcas sociales pero también las transformaciones que han sufrido al ser insertadas en la estructura estética.

Por su parte, Edmond Cros, trataba de vincular el arte y la literatura con el contexto social, atendiendo a la génesis del texto, justo a su origen, que es el enlace inicial con la sociedad. Cros consideraba que la sociología de la literatura padecía de un profundo atraso metodológico que tenía que ver con la concepción ideológica del hecho literario predominante en muchas sociedades contemporáneas, es decir, la idea de la creación cultural como algo sagrado, misterioso, independiente de la sociedad (de la historia) que hacía incomprensible su génesis y función. Cros coincide con Tynianov, según Negrín, en la certeza acerca de que

la vida social entra en correlación con la literatura ante todo por su aspecto verbal y parte del principio de que cada colectividad inscribe en su discurso los indicios de su inserción espacial social e histórica (1993, p. 173).

Tanto la Sociocrítica de Goldmann como la de Cros se arraiga en la Historia y se preocupa por los orígenes ya que se interesa por las huellas de la sociedad en la

obra, siempre al interior del texto, entrando en diálogo con otros enfoques socioliterarios, sea el análisis de las instituciones o la teoría de la recepción, siempre y cuando las instancias analizadas incidan sobre el propio texto.

Si bien, la novela no es un reflejo de la realidad, el análisis de su contenido y de su contexto puede revelar las preocupaciones, miedos, obsesiones y estados de ánimo de la sociedad que las crea (Acevedo, 2012, p. 213), tomando el pasado histórico como un marco para representar una historia de amor, una tragedia o incluso una comedia. El tema principal no es en sí el proceso histórico, sino que la Historia es un telón de fondo en el que se desarrolla la vida de un personaje producto de la creación del genio autoral.

1.8.3. Historia y Narrativa

El origen de la Historia como el de muchas de las ciencias predominantes hoy en día se remonta a la antigua Grecia, cuando a partir de la aparición de *Los nueve libros de la Historia* de Herodoto y *La historia de las Guerras del Peloponeso* de Tucídides, se intentó reconstruir los hechos humanos de manera fiel. La obra de Herodoto, el padre de la Historia, no se limitó a la descripción de los conflictos bélicos entre el Imperio Persa y las polis griegas, sino que abarcó labores etnográficas y geográficas que mostraron las tradiciones y costumbres de su tiempo.

Por su parte Tucídides, a través del conflicto que enfrentó a Atenas y Esparta por la hegemonía de la Hélade, agregó aspectos no solo históricos, sino económicos

y geográficos sumamente valiosos al momento de comprender los juegos de poder característicos en el ejercicio de la política y la diplomacia. Tucídides, contemporáneo de Sócrates, Pericles y Platón en el auge de la civilización griega, sentó las bases de la Historia al argumentar, que la verdad debe presentarse de forma austera, pues no su busca la complacencia de los lectores, sino prestar un servicio a las mentes reflexivas.

Por otro lado, el origen de la novela occidental coincide con el ocaso de la civilización griega, que tras la muerte de Alejandro Magno fue absorbida por el naciente imperio romano. Siendo el último subgénero literario inventado por los griegos también resulta el menos venerado, el menos clásico, incluso, como lo refiere García Gual (1981, p. 97) un hijo bastardo que ni siquiera recibió un nombre griego. De hecho, los griegos llamaron a la novela: *historia*, *dizania*, *narración* (diegema), ya que comparten una misma esencia diegética pues están explicados en forma de relato.

Al ser su núcleo una “experiencia amorosa”, fue referida por los griegos como *pathos erotikon* o *erotikon diegema*, mientras que los bizantinos la llamaron *drama dramatikon* por su semejanza con el género dramático. Finalmente, ya bien entrado el siglo XVI es reconocida como Novela (nuevo género) o Romance (derivado de las lenguas vulgares, no dignas) porque no se sometía a la unidad del héroe y la acción derivadas de la epopeya griega (Beltrán, 2019, pp. 18-19). Paradójicamente este subgénero literario que nacía en el crepúsculo de la civilización griega, alcanzaba su reconocimiento durante el Renacimiento clásico europeo. Además,

contraria a la épica y a la lírica, la novela no representaba la seriedad y elevación anhelados por los antiguos griegos, sin embargo, su falta de pretensión y prosa sencilla favorecieron su aceptación entre el gran público.

En la construcción del género novelesco encontramos dos etapas, a saber, la presofística y la sofística; la primera se caracteriza por el romanticismo ingenuo y una estructura sencilla en la que se logra el alejamiento de la épica pues los protagonistas son menos héroes y mucho más cercanos al individuo común. En dicha etapa, refiere García Gual (1981, pp. 111-119) sobresalen Caritón y Jenofonte de Efeso, mientras que la sofística presenta un barroquismo formal con historias marginales de personajes secundarios, destacando algunos autores como Aquiles de Tacio, Heliodoro y Longo, quienes serían la influencia más importante en la construcción de la novela bizantina de los siglos XI y XII, ya que su estilo ayudó a reforzar los principios morales, centrados en la cristiandad medieval europea.

Durante el Renacimiento, comenzaron a circular algunas *novelas* (premodernas o pronotonovelas) vinculadas a la experiencia personal de corte biográfico, donde el personaje construye su relato de vida aún idílica como un canto a la tierra natal, sin embargo, tras el estallido de las grandes revoluciones (Independencia de los Estados Unidos y Revolución Francesa), la sociedad sufrió un cambio sustancial, y la novela producto de su tiempo, evolucionó en una tendencia universal hacia la igualdad y la búsqueda de libertad, pues como afirma Beltrán Almería, su objetivo es alcanzar la unificación de la humanidad (2019, p. 35). Los estratos populares se hacen visibles, la emancipación de la mujer resulta

una constante y quedan atrás los ámbitos cortesanos, lo que convierte a la novela en el género hegemónico del campo literario.

Antecedentes de la novela son las fábulas, los cuentos, los mitos y las leyendas, que se sitúan en tiempos remotos y pasados inalcanzables que resultan ser también antepasados de la Historia. Sin embargo, esta última heredó el narrar los hechos tenidos por “verdaderos o acaecidos realmente” mientras que la novela renunció a la credibilidad (Zambrano, 2001, p. 1).

El elemento histórico fue abordado en la novela griega como parte de un decorado que no estaba definido por la precisión de los datos, sino por la coherencia en la creación de una atmósfera histórica, pues la pretensión de la novela no es la búsqueda de la verdad en los grandes hechos del pasado, sino que su objetivo es ser ficción. Aun así, lo que hace histórico a una novela es la relación que el contenido y su planteamiento mantienen con los aspectos significativos de la época en la que se supone acontecieron los hechos narrados.

Tal como lo refiere Aristóteles en *La Poética*, la Historia cuenta lo que pasó, usa la palabra para referir los hechos en el entendido que se toman por verídicos, reales, que en realidad sucedieron en algún momento mientras que para la poesía los referentes son hechos potenciales más no consumados, ya que no reproduce lo que acontece en la realidad sino que aborda sus parámetros para imitarla y crear una nueva realidad a partir del uso del lenguaje, atendiendo a la creatividad del autor.

La Historia ofrece a la Literatura abundantes referencias, que son aprovechadas de múltiples formas, pero también la Literatura proporciona a la disciplina histórica datos que pueden ser considerados como exactos desde la perspectiva de esta, pues aunque son textos que se presentan bajo el género de la ficción, son producto del tiempo en que se escribieron.

Como refiere Hayden White, ningún conjunto dado de acontecimientos históricos casualmente registrados constituye un relato, sino simple y llanamente los elementos que se ponen a disposición del historiador para la construcción del mismo (2003, p. 113). Es por ello que Collingwood insistía en que el historiador es, ante todo, un narrador, ya que posee la capacidad de elaborar un relato plausible a partir de un cúmulo de hechos que parecen carecer de sentido.

El historiador trama su narración al incorporar los acontecimientos en un relato mediante estrategias descriptivas y técnicas que normalmente esperaríamos encontrar en el tramado de una novela o una obra, sin embargo, si bien consiente la especulación e interpretación de dichos acontecimientos, en ningún caso le está permitido emplear su imaginación libremente para reconstruir los hechos del pasado, tal como un escritor de ficción sí lo puede hacer.

1.8.4 Hacia un concepto de Novela Socio-histórica

En pleno siglo de la Ilustración, la aparición de *Ivanhoe* de Walter Scott (1771-1832) marca el nacimiento oficial de la novela histórica como nuevo subgénero que combina la peculiaridad de la ficción, la autorreferencialidad y la ambigüedad de los

componentes lingüísticos propios de literatura con elementos de la realidad, personajes históricos o acontecimientos fidedignos, característicos de la disciplina histórica. Para la realización de *Ivanhoe*, Scott se apoyó en una variada y rica documentación que le permitió recrear un telón de fondo lo más parecido a la realidad.

Siendo un subgénero híbrido que se sirve de un marco dado por la historia para construir un relato, su origen se encuentra ligado a la configuración de una fuerte conciencia nacional, en la que el tratamiento de los hechos es narrado en un estilo profundamente realista y romántico.

La novela histórica, dice Acosta (2005), regularmente centra su narrativa en la figura de un protagonista, principalmente ficticio que se apoya en la existencia de otros personajes secundarios, en este caso sí, extraídos directamente de la Historia que sirven para dar un toque monumental o decorativo de fondo. Esta mezcla de elementos ficticios con verdaderos se vuelve la regla fundamental de una fórmula que se sustenta en la licencia literaria del genio autoral, lo cual no significa que el autor desee manipular o falsear la historia, sino servirse de ella para abrir espacios a la crítica y la reflexión, así como ampliar las expectativas de análisis del lector.

La novela histórica es ante todo novela y no Historia, por ello resulta más atractiva al gran público pues se presenta más fantástica, fresca, dramática y vivaz (García Gual, 2002, p. 12) que las obras historiográficas que se manejan de forma más lineal y esquemática. Sin embargo, la perfecta conjunción de ambas, es decir,

la documentación histórica y la ficcionalización, es lo que la configura en lo que García Gual define como una obra de arte.

Denostada por los historiadores, la novela histórica, como es el caso de *Ivanhoe* o las *Memorias de ultratumba* de Chateaubriand, contiene más verdades al representar las figuras de los marginados, la cotidianidad del hombre común, los hábitos y miserias de las sociedades, las emociones y las mentalidades de los pueblos, que fueron relegadas a un segundo plano por la Historia positivista. La novela histórica, sin quererlo, poco a poco fue acercándose más a lo que la Escuela de los Annales impulsó desde sus orígenes, ya que brinda al lector herramientas de inteligibilidad a los periodos que a éste le resultan remotos en el tiempo.

En este noble intento de reelaborar el pasado, la novela histórica adquiere una función mimética de tipo comprometido, refiere Castillo-Ríos (2018, p. 48), ya que se le adjudica una función social, no sólo estética. De esta manera podemos asegurar que su objetivo no se reduce al goce estético, el conocimiento histórico, la exaltación nacionalista u ofrecerla como maestra de vida, sino que va mucho más allá al ambicionar la búsqueda de la comprensión de la condición humana, por lo que me atrevo a decir que ya no nos encontramos frente a este subgénero despreciado por la Academia, sino a una novela de corte socio-histórico.

En *La novela histórica latinoamericana entre dos siglos*, López Badano nos aclara que:

cuando algunas corrientes contemporáneas de crítica cultural plantean el tema de la escritura de la historia en términos de retórica [...], se nivelan las diferencias

categoriales entre una ciencia humana basada en documentos [...] cuya interpretación pretende ser objetiva en manos de sus profesionales [...], y la ficción en manos de los artistas que configuran sus invenciones a través de y en, la propia escritura, interpretando libremente los documentos, o trabajando en los huecos que la ausencia de éstos abre a la conjetura de la inducción creativa, y no necesariamente a la inferencia de la deducción lógica. (2010, p. 13)

Por tanto, podemos decir que la novela (o la novela histórica) constituye no únicamente una forma de escribir la historia, sino que además se presenta como un recurso auxiliar para el docente, que posibilita sus análisis desde distintos puntos de vista en tanto recreación de situaciones y periodos, ya que por su carácter ameno e incluso, *contrafáctico* permite al lector (estudiante) un acercamiento entre éste y lo estudiado, contribuyendo al desarrollo del encuentro con la Historia, así como al hábito de la lectura e indagación inherente a ella.

Tal como afirma Brizuela, la novela “se convierte en un mediador o facilitador, haciendo que los juicios e interpretaciones se sostengan más en análisis propios del lector, con previos conocimientos, y no en juicios preestablecidos” (2014, p. 157).

1.8.5 El relato y la formación del conocimiento

Ya sea en forma de prosa o verso, *diégesis* significa cuento, relato minucioso, historia pormenorizada (Milán, 2003) lo que indica que el relato histórico tiene un fuerte carácter diegético. Historia y Literatura comparten una esencia y origen en la epopeya diegética. Sin embargo, esta relación en cierto momento confundió la necesidad de narrar y lo que en un momento fue Historia se confundió en relato, dándole más valor a la forma que al fondo.

En un intento por delimitar perfectamente sus funciones, la herencia de sus relatos se fue escindiendo dejando a la Historia el narrar los sucesos tenidos por verdaderos y a la literatura (novela) una narrativa que renuncia a la verdad más no a la verosimilitud con la que aprovechará los intersticios que por su propia naturaleza posee la Historia para rellenar los vacíos con postulados, presunciones y conjeturas que para ella serán válidas.

Y aunque los historiadores se han encargado de restar emoción a la descripción de los hechos con el afán de no traicionar a la verdad, algunas corrientes como la Escuela Social Inglesa o la Microhistoria Italiana han intentado conciliar la científicidad de la investigación con una esteticidad propia de la literatura.

No debemos pasar por alto que se ha descubierto que comprendemos el mundo y nuestra experiencia en narrativas, ya que es más fácil recordar temas en este tipo de estructuras que en listas lógicamente organizadas (Egan, 1994, p. 44), pues el encanto por los relatos nos provee de categorías que, desde edades muy tempranas, nos permite comprender mejor y aprender gran cantidad de saberes (Ajon et al., 2006, p. 70). Es decir, la utilización del relato al abordar la Historia o cualquier ciencia social, resulta una estrategia invaluable para aquello que se desea enseñar, pues el abandono prematuro de aquel provoca la pérdida no solo del gusto por la Historia (Trepát, 1995, pp. 278-281), sino también de la lectura. Aquí la pregunta ya no se remite a si la Novela o la Literatura son una herramienta apropiada para explicar los hechos y procesos históricos, sino el cómo se debe hacer para socializar dichos conocimientos, dejando en última instancia el

reconocer entre el elemento ficticio o el real dentro de ese relato. Si bien la diferencia de abordaje temático es una cuestión de encuadre epistemológico, nos dice López Badano, no debe pasarse por alto que el uso de la ficcionalización de la historia en un campo inadecuado tiene consecuencias éticas.

Actualmente, con la intención de parecer científica y objetiva, la historia ha perdido de vista su vínculo originario con la imaginación literaria, negando a sí misma, refiere Hayden White, su propia y principal fuente de renovación. Es necesario retomar aquellas estructuras narrativas que hicieron de la historia, hasta antes del siglo XIX, una disciplina que resultaba no solo interesante sino amena al ojo y oído del receptor, aunque sin olvidar que existe un rigor metodológico que se debe atender al momento de reconstruirla.

Tanto la Historia como el resto de Ciencias Sociales, obsesionadas en desconfiar de las bellas letras y la ficción se han debilitado al no entender que la Literatura y particularmente la Novela, con su capacidad de problematización y figuración, pueden ejercer una influencia mayor en los lectores a quienes pretenden llegar ya que lo importante es hacer un cruce interdisciplinario que potencie a todos los involucrados, ya que independientemente están sujetas a distintas normas y a distintos resultados, ambas son complementarias.

A partir de las décadas de 1970 y 1980, autores como Hayden White, Michel de Certeau y Jacques Rancière establecieron la existencia de una “escritura de la historia” e incluso de una “poética de la historia”, sin embargo, la literariedad de un texto no es lo mismo que su discursividad, donde intervienen la gestión del pasado,

la organización de un material documental y el aparato de la erudición. Reflexionar sobre la escritura de la Historia supone, por lo tanto, eludir lugares comunes, pues sin importar que se apasione o armonice la Historia se convertirá en Literatura.

1.8.6 Hacia la interdisciplinariedad

No resulta extraño que en los últimos años, el análisis de obras literarias desde un enfoque interdisciplinar, como refiere Cruz Jiménez, permite observar otras formas de hacer historia, exponiéndola a través de narrativas que ostentan en muchas ocasiones una verdad oculta y profunda.

La enseñanza de las humanidades entre los adolescentes actualmente no es una tarea sencilla en un contexto neoliberal en el que predomina el pragmatismo y la inmediatez asociados al éxito económico y material. Bajo estas condiciones, resulta necesario acercarse a la Historia y a la Literatura no únicamente por la importancia de sus contenidos académicos y estéticos sino por las capacidades intelectuales – contrafácticas y argumentativas- y actitudinales que su estudio desarrolla en nuestros estudiantes

Como una estrategia eficaz y significativa de aproximar a los alumnos a la Literatura y a la Historia (o a la Historia a través de la Literatura o viceversa), se propone una enseñanza interdisciplinaria entre ambas, entendiendo por interdisciplinaria “cualquier forma de interacción entre dos o más disciplinas que implique la transferencia de aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos de una a otra, con el consiguiente enriquecimiento de las disciplinas implicadas o el

surgimiento de una nueva más especializada” (Montauban del Solar et al., 2012, p. 1).

El enfoque interdisciplinario enriquece el estudio, el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia histórica, por cuanto las aportaciones de distintas disciplinas sustentan interpretaciones más acertadas de los fenómenos sociales (Aranguren, 2009, p.178). Atrás han quedado las formas de ver la enseñanza de forma unidisciplinar, en el caso de la Historia a manera de acumulación información que “merece ser recordada”, como suerte de ejercicio memorístico de fechas, lugares y batallas, sin que venga acompañado del esfuerzo de comprender procesos políticos, económicos, sociales y culturales, que en ocasiones se entienden mejor con las argumentaciones contrafácticas que provee la Literatura.

Varias son las estrategias, técnicas y recursos que pueden emplearse para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, lo que implica una adecuada combinación de todos ellos a fin de lograr una complementariedad. Desde la utilización de la prensa, los documentales, el debate, la literatura histórica, las crónicas y recopilaciones documentales, hasta la propia investigación local, el cine y el teatro histórico, es necesario echar mano de todos y cada uno de ellos con fines didácticos en la reconstrucción e interpretación de los fenómenos históricos.

1.8.7 Hacía una pedagogía Humanista de la Historia

Ante el panorama mundial que pone en crisis a las Ciencias Sociales y las Humanidades, cuando se han recortado los espacios para las Asignaturas de Historia (a nivel secundaria de los programas de la Secretaría de Educación Pública) y Literatura (que ha desaparecido de los programas de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro), resulta imperativo el tratar de recuperar terreno en esta lucha desigual que nos pone a competir con áreas productivas e inmediatistas que mucho aportan al desarrollo económico, pero poco al personal y humano.

La formación y actualización de docentes cada vez más capacitados, pero motivados a explorar nuevas disciplinas con la intención de complementar su saberes de por sí ya especializados, abre la posibilidad de revalorizar la percepción que se tiene de las ciencias sociales, buscando una formación cada vez más humanista ante un panorama que parece desolador.

Recientes investigaciones proponen que la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades no se reduzca al ámbito local o regional, sino que trascienda fronteras, puesto que la mayor parte de las problemáticas que hoy enfrenta la enseñanza humanística no es privativa de un país, nivel educativo o socioeconómico (Latapí, 2021, p. 20). Varios autores han identificado que en el currículum de las Ciencias Sociales ha pervivido una visión teleológica encaminada hacia una ciudadanía cerrada que concibe la identidad como conocimiento y aprecio de saberes geográficos, históricos, sociales, políticos, económicos y culturales, que

sirven para adaptarse a la vida laboral, en concordancia con la formación de un Estado-Nación decimonónico. Sin embargo, se trata de pensar en enseñanzas de la Historia y las Humanidades de acuerdo a las condiciones que figuran en esta época.

De acuerdo con Morin (1999, p. 24), la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la compleja condición humana, lo que implica situar lo humano en el universo y a la vez separado de él, por lo que es necesaria una religazón de los conocimientos de las resultantes ciencias naturales con el aporte de las humanidades, de esta manera se nos permitiría tomar conciencia de esa condición común a todos los seres humanos y de la diversidad de culturas que habitan la Tierra.

Indudablemente la educación es la única vía para la resolución de las grandes problemáticas de nuestra sociedad. Sin embargo, debemos buscar una educación que eduque en lo humano, no en aquella concepción dictada desde finales del siglo XIX en la que se buscaba adaptar a las personas a los procesos productivos. A más de un siglo del inicio de la masificación de la educación, se han tenido avances importantes como una gran disminución del analfabetismo o la apertura de oportunidades para algunos sectores marginados de la sociedad.

También los métodos de enseñanza se han ido transformando y las perspectivas hacia futuro son distintas. La revalorización de las Ciencias Sociales y las Humanidades, pueden dar pauta a un cambio lento pero progresivo hacia una renovación de la sociedad. Pasar de una enseñanza memorística de la Historia a

una enseñanza que se centra en comprender y analizar los procesos no ha sido tarea fácil, lo importante ahora es conjuntar estrategias y herramientas de otras disciplinas que faciliten no sólo la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, sino el manejo adecuado de esa información y su reflexión.

1.9. Metodología

El presente trabajo se centra en una metodología basada en la Investigación Acción derivada de la perspectiva de investigación cuantitativa surgida a principios del siglo anterior cuando el psicólogo Kurt Lewin intentó resolver problemas prácticos urgentes, en los que los investigadores debían asumir el papel de agentes de cambio, en conjunto con las personas a quienes iban dirigidas las propuestas de intervención (Colmenares & Piñero, 2008, págs. 96-97).

La Investigación *Acción participativa*, dice Jaramillo Velez, apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores con el fin de lograr la transformación social (2018, pág. 62).

El objetivo principal de la Investigación *Acción aplicada a la práctica docente* contempla las posibilidades de la *Investigación Acción* como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Además debe asumir una concepción ontoepistémica, sociocrítica o socioconstructivista de la realidad social, en la que se

generen espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativas dentro y fuera del aula.

La metodología cualitativa, nos permitirá describir principalmente las características del conjunto de participantes o áreas de interés que ha permeado a un hecho o condiciones presentes. Por su naturaleza, podría ser definida como una investigación de tipo descriptiva - cualitativa, ya que se enfoca en una exploración a partir de la observación, el diagnóstico y la obtención de opiniones que permiten confirmar las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión de los procesos históricos de México en el periodo posrevolucionario a partir del uso de la novela sociohistórica.

Esta metodología concede al profesor el carácter de investigador, de un investigador que se encuentra todo el tiempo en contacto con su objeto de estudio, que a su vez, es su co-investigador, ya que también aporta no solo datos sino estrategias para su propio aprendizaje y autorreflexión. Es una metodología que sigue en construcción y deberá su éxito al trabajo colaborativo de todos los involucrados (docente y alumnos, principalmente).

Para la muestra se pretende trabajar con un grupo de bachillerato, con estudiantes cuya edad oscila entre los 15 y 17 años, pertenecientes a un nivel socio-económico medio, que cursan el plan de estudios perteneciente a los bachilleratos incorporados a la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) con 5 horas semanales de la materia de Historia de México.

Durante esta práctica se buscará observar el proceso de lectura de la novela sociohistórica de los estudiantes y a su vez implementar intervenciones para un mejoramiento continuo, a través del desarrollo de un proyecto de aula, utilizando tres novelas y un cuento, a saber, *El dilema de Juvencio* de Armando Cárdenas, *Los relámpagos de Agosto* de Jorge Ibarguengoitia, *Arráncame la vida* de Ángeles Mastretta y *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco.

El actual proyecto de investigación-intervención se basará sobre todo en la etnografía escolar como principio metodológico, además de la implementación de recursos como la recolección de datos producto de la observación participante y los registros de clase. Es importante resaltar que las fuentes principales son las propias opiniones y los trabajos escritos de los alumnos participantes en nuestra experiencia didáctica. Por ello, resulta valioso aclarar que la etnografía educativa tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos y que una técnica de investigación no constituye, en sentido estricto, un método de investigación definido como el marco epistemológico a partir del cual orientamos nuestras inscripciones e interpretaciones.

Tal como refiere Cuesta (2007)

Mediante el uso del método de investigación social etnográfico y la interpretación cualitativa de prácticas narrativas de escritura y de prácticas de lectura de textos historiográficos y de Literatura realista, el investigador puede detectar modos de relacionarse con el saber histórico que no han sido

configurados ni por la escuela, ni por ninguna de las instituciones encargadas de ello o que los ratifican (pág. 9).

Derivado de lo anterior, resulta comprensible entender que la realidad de las aulas se construye históricamente de manera compleja, conformando un contexto social único e irrepetible, por lo que los estudiantes crean y recrean significados que ellos, sus profesores y las obras leídas en clase o los relatos traídos al aula ponen en juego.

Es importante reconocer con que prejuicios y supuestos sobre los otros llegamos al aula para no caer en apreciaciones infundadas sobre los estudiantes, los profesores, incluso los directivos y administrativos y las prácticas que todos ellos desmepeñan, pues, aunque se interesa, fundamentalmente, por distanciarse y reflexionar sobre su práctica educativa, también, uno mismo es parte de la cultura y por una cuestión de *habitus* es proclive a reproducir sus operaciones de dominación.

Resulta importante tomar en cuenta para los objetivos de la presente investigación, los obstáculos al conocimiento de lo social, que refiere Bourdieu en su obra *El oficio del sociólogo*, como lo son las prenociones del sentido común. En palabras del autor, “la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo (o investigador social)” (Bourdieu et al., 2002, p. 26). Se plantea como técnica para romper con este obstáculo, el principio de la no conciencia, lo que implica apartarse de los presupuestos inconscientemente asumidos que engendran prenociones. No quedarnos con lo primero que pensamos, ni tampoco con lo que nos dicen o vemos, en impresiones

primeras de los sujetos estudiados. “No podemos acercarnos a la verdad de un fenómeno social independientemente del sistema de relaciones histórico-sociales del cual es parte” (p. 27). Las preconcepciones son propias del investigador social pues vive en sociedad; por lo tanto se debe romper con lo que proviene del mundo que lo rodea. Bourdieu añade que “el primer obstáculo epistemológico es lo que ya sabemos del mundo (los fenómenos y procesos de lo social)”.

Asimismo, el segundo obstáculo es el lenguaje común proveniente del conocimiento cotidiano o no científico, expone el Bourdieu, lo que da lugar a la sociología espontánea porque “encierra en su vocabulario y sintaxis toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir en palabras comunes o expresiones complejas construidas con palabras comunes que el sociólogo utiliza inevitablemente” (2002, p. 37). Se relaciona con las preconcepciones y la ilusión del saber inmediato.

Para romper con esta dificultad en el conocimiento de lo social, Bourdieu propone que se defina y se explicité qué se entiende por los conceptos que se utilizan (no dar por sentado que se entiende de qué se está hablando). Para esto es preciso analizar y distanciarse de lo que expresan y cómo expresan los sujetos estudiados, sobre los temas tratados. En segundo lugar, analizar esos dichos ajenos, pero también los propios como investigador.

El otro obstáculo son las nociones comunes, que se refieren a la reproducción de nociones teóricas. Según Bachelard “La ciencia no puede progresar sino es

cuestionando constantemente los principios mismos de sus propias construcciones” (1988, p.44).

Se deben revisar los conceptos y teorías que se integran a la investigación. Para romper con este tercer obstáculo, el autor sugiere que es necesario verificar no incorporar de manera reproductiva y mecánica, temas provenientes de las corrientes principales abandonando así, la posibilidad de crear nuevo conocimiento sobre el tema en cuestión. Intentar reconocer desde qué teoría y/o ideas encaramos los planteos de nuestros proyectos de investigación y revisar los supuestos teóricos.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. La novela como recurso didáctico en el aula

A lo largo de los últimos años la preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje en Historia ha sido tema central entre docentes de los distintos niveles educativos e investigadores de distintas partes del mundo. Dicha preocupación se centra en factores como el poco interés de los educandos hacia esta asignatura, la reducción de horas clase que impide se abarque la totalidad de los temas, metodologías obsoletas que no se han actualizado desde hace décadas, así como la constante modificación de los programas de estudio que desorientan y/o desmotivan tanto a profesores como alumnos en sus actividades profesionales. A lo anterior debemos sumar la prioridad que se da a asignaturas de ciencias aplicadas ligadas a un sistema donde la producción de bienes de consumo así como la preparación de mano de obra calificada resulta más importante que la producción de ideas y la formación de estudiantes y ciudadanos pensantes, críticos y reflexivos.

Múltiples han sido los intentos por parte de los cuerpos docentes por tratar de resolver dichas problemáticas implementando nuevas metodologías, echando mano de herramientas novedosas, acercándose cada vez más a disciplinas auxiliares como la Antropología, la Sociología, la Geografía, la Economía o la Literatura, además de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para alcanzar las competencias básicas disciplinares trazadas en los planes de estudio, a saber, situar hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas, interpretar la realidad social a partir de los procesos históricos

locales, nacionales e internacionales, establecer la relación entre las dimensiones política, económica, social, cultural y geográfica de un acontecimiento, conocer y .comprender el origen y evolución de problemas actuales como la violencia, desigualdad, pobreza, nacionalismo, crimen organizado, inequidad, calidad de la educación y mundo del trabajo, entre los más representativos.

De esta manera, realizando un esfuerzo importante por acercar a los estudiantes al gusto por la disciplina histórica pero sin perder de vista los objetivos de los planes de estudio, han aparecido algunas propuestas que intentan vincular distintos géneros narrativos como el cuento o la novela (histórica) como recurso didáctico en el aula para lograr una mejor enseñanza de la Historia.

2.2. La educación en México: un breve recorrido histórico

Es importante dejar en claro que este proyecto de investigación-intervención se centra particularmente en la enseñanza de la Historia. Resulta por ello también trascendental, para efectos del mismo, dejar en claro que existen dos campos de investigación vinculados entre sí, como refiere Latapí (2014, pp. 27-28), el relativo a la investigación sobre la Historia de la educación y el de la enseñanza de la Historia.

No es el objetivo de este proyecto realizar una investigación profunda sobre la historia de la educación en nuestro país, sin embargo, es necesario realizar un breve recuento de los procesos históricos que ayudaron a conformar nuestro actual

sistema educativo, ya que sin ello no podremos entender cómo ha ido evolucionando hasta conformarse en lo que hoy en día es.

A lo largo de la historia, no solo de México, sino de cualquier civilización o país, la enseñanza ha sido parte importante dentro de sus sistemas de organización. La capacidad de ofrecer una educación a sus “ciudadanos”, como forma de infundir una pertenencia “nacional-social” es imperativa si es que se busca la supervivencia de la comunidad. El mundo indígena, particularmente la sociedad mexicana, no escapó a este fenómeno ya que tanto nobles como plebeyos recibían una educación acorde a su estatus. Los templos, dice López Austin, eran los centros educativos, y los sacerdotes los educadores. Estos templos-escuela funcionaban como instituciones públicas a las que asistían obligatoriamente todos los niños y jóvenes en edad apropiada (2001, pp. 229-230). Por lo regular, los niños eran internados en la escuela entre los cinco y los ocho años, aunque los nobles acudían de forma más tardía, y tanto los niños como las niñas permanecían en la escuela hasta el momento del matrimonio. Para todos los jóvenes era primordial el aprendizaje de bailes y cantos sacros y bélicos, mientras que las mujeres eran educadas para en las actividades productivas, como el hilado y el tejido.

Los templos-escuela se dividían en los *tepochcalli*, a los que se destinaban los hijos de los *macehualtin* o plebeyos, y los *calmecac*, a donde asistían los *pipiltin* o nobles y cuya rigidez era extrema. A los estudiantes del *tepochcalli* se les familiarizaba con las actividades bélicas y cumplían actividades de labranza y construcción. Aquellos que asistían al *calmecac*, recibían una instrucción militar más

completa, además de la enseñanza de oficios prestigiosos, el estudio del calendario adivinatorio y el ejercicio del juego de pelota, y disciplinas como la retórica, la ingeniería y el derecho, es decir, se les preparaba para el buen gobierno.

Una vez consolidada la conquista, los territorios de la Nueva España poco a poco comenzaron a acoger las instituciones traídas desde la península. Sin duda será la Iglesia Católica la institución que más influencia tendrá durante los 300 años que abarcó el periodo colonial, manteniendo bajo su control no sólo la evangelización de los naturales de estas tierras, sino su adiestramiento en las artes y en los oficios, además de los niños españoles y criollos que comenzaban a ser parte de la sociedad novohispana. Las escuelas fueron creadas acorde a la organización social de la Nueva España, separando a cada estamento: indios, mestizos y criollos.

Las escuelas para indios fueron establecidas por los ayuntamientos y bajo la vigilancia de los frailes, principalmente los franciscanos quienes hicieron los primeros intentos para lograr enseñar a leer y escribir a la población indígena. De entre ellos destacaron las figuras de los frailes Pedro de Gante, Bernardino de Sahagún y Vasco de Quiroga, quienes además fundaron escuelas de artes y oficios. (Reyes Morales, 1984, pp. 14-17).

Para la población de españoles y mestizos, los centros educativos se establecieron principalmente en las áreas urbanas, dividido a su vez en dos sistemas, a saber, la educación superior y los estudios menores. En éstos últimos se enseñaba a leer, escribir y contar. Mientras que aquellos que accedían a la

educación superior, asistían a los Colegios Mayores o las Universidades, donde se enseñaba Teología, Derecho o Artes. (Reyes, 1984, pp. 12-13).

Una vez consumado el movimiento de independencia, la nueva clase política consideró a la Iglesia como un fuerte adversario que controlaba no únicamente las conciencias sino los recursos materiales de la población. A partir de ese momento, se inició un juego de poder en el que tanto Iglesia y Estado buscaron controlar las instituciones encargadas de transmitir las actitudes, valores y representaciones orientados a la reproducción o al cambio del orden establecido (Villa, 1988, pp. 30-31). Los bandos liberal y conservador, encabezados por José María Luis Mora y Lucas Alamán respectivamente, coincidieron en que la educación era la base en la que debería sustentarse un Estado fuerte y estable, sin embargo, sus arraigadas diferencias ideológicas, además de los conflictos con el exterior impidieron la concreción de este objetivo.

En 1823 se estableció la Dirección Nacional para establecer, conservar y mejorar la instrucción pública de la nación, que trató de impulsar una educación pública, gratuita y uniforme. Bajo el gobierno de Valentín Gómez Farías inició una fuerte oposición a la intromisión de sacerdotes y religiosos en la educación, advirtiendo que la escuela no sólo servía para la impartición de conocimientos sino elementos ideológicos que resultan útiles a los proyectos políticos en turno, lo que derivó en el establecimiento, en 1842 de la proclamación de la libertad obligatoria para todos (Villa, 1988, 9.30). En 1856 finalmente se decretó fomentar la enseñanza pública en todos los ramos, por lo que el Estado se atribuyó la completa

responsabilidad de brindar educación, así como orientar un pensamiento en el que se estableciera la libertad de enseñanza (Barba, 2016).

Durante la presidencia de Juárez se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública donde se establecía que

“la educación primaria debía ser gratuita y obligatoria para las personas de escasos recursos, se excluía de los planes de estudios la enseñanza religiosa y se incorporaba la enseñanza de moral” (Reyes, 1984, p.18).

Dicha ley contenía disposiciones para la educación secundaria, entre las cuales destacaba la creación de la Escuela de Estudios Preparatorios, que habría de sentar las bases para una educación profesional homogénea. Sin embargo, aunque se intentó arrancar a la Iglesia el monopolio de la educación, las pocas instituciones educativas estaban en sus manos, por lo que únicamente quedó en el discurso la idea de lograr una educación laica.

En 1874 se suprimió la enseñanza de religión dando paso a la enseñanza de moral laica, sin embargo, el carácter conciliador de Díaz continuó siendo permisivo con la Iglesia que mantuvo en su control gran parte de las instituciones educativas. El proyecto positivista impulsado por Gabino Barreda buscó sentar las bases para el desarrollo de una sociedad capitalista dando paso a la paulatina modernización y expansión del sistema educativo mexicano.

A lo largo de las poco más de tres décadas que abarcó el periodo porfirista, podemos resaltar dos momentos claves: el primero, cuando Joaquín Baranda

asumió el cargo en el Ministerio de Justicia e Instrucción y diseñó un sistema nacional de educación, fundando escuelas normales cuya facultad exclusiva era expedir títulos para la enseñanza. El segundo, cuando Justo Sierra se incorporó al gabinete porfirista y fundó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes así como la Universidad Nacional en 1910. Sierra decidió expandir la educación básica a todos los sectores sociales para así elevar los niveles de escolaridad, y aunque no se logró la universalidad del servicio educativo, sí se crearon los primeros jardines de niños, la educación primaria se concentró en gran medida sólo a las ciudades grandes, aparecieron las preparatorias y escuelas normales en gran parte del país (Reyes, 1984, p.23-25).

La Revolución de 1910 provocó un escaso desarrollo en el sistema educativo. Sin embargo, con la promulgación de la Constitución de 1917 elevó por primera vez a rango constitucional el precepto de la educación laica, obligatoria y gratuita. Con la llegada del General Álvaro Obregón a la presidencia de la República en 1920, se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP) por iniciativa de José Vasconcelos quien reorganizó el sistema educativo, se agregaron contenidos ideológicos acordes al discurso revolucionario y el maestro adquirió la figura de líder social (Villa, 1988, p. 30). La recientemente fundada SEP desplegó una intensa actividad educativa impulsando

la alfabetización, la construcción de escuelas rurales (primarias y normales rurales), la instalación de bibliotecas, la edición de libros de texto gratuitos, la implementación de desayunos escolares, el fomento a las bellas artes y el intercambio cultural con el exterior, buscando unificar a la heterogénea y

dispersa población mexicana mediante un nacionalismo que integrase las herencias indígena y española (Reyes, 1984, pp. 46-47).

Una vez asentado el proyecto posrevolucionario, Cárdenas pugnó por una educación socialista modificando el artículo 3º constitucional con el objetivo de obligar a las instituciones particulares a ajustarse a los programas oficiales (Raby, 1981, p. 78). Sin embargo, en 1946, dicho artículo fue nuevamente reformado para suprimir la educación socialista dando paso a un proyecto de “educación integral, científica, democrática y nacional”, acorde a la política de la mexicanidad impulsada por el gobierno alemanista y basada en la libertad, la justicia y la paz para la mejorara de la convivencia humana.

Para la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo mexicano obtuvo su mayor crecimiento tanto en cobertura, matrícula de estudiantes y número de docentes frente a grupo. La expansión del sistema educativo mexicano modificó los antiguos patrones exclusivos de acceso a la educación y amplió las oportunidades de escolarización en los estados que presentaban mayor rezago. Durante el sexenio del presidente Adolfo López Mateos y con Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública hubo una significativa ampliación del sector educativo ya que se duplicó la inversión en educación. En 1959 se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), lo que impulsó la aparición de los libros de texto gratuito para primaria, el gran éxito de la presidencia de López Mateos (Villa, 1988, pp. 62-63). Aunado a esto, se realizó la reforma de los planes y programas de estudio de primaria, secundaria y normal.

En los últimos sexenios del siglo XX se concretó el proceso de descentralización iniciado a partir de la década de 1980, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el año de 1992 (ANMEB). Desde ese momento, los gobiernos de los estados se encargaron de la dirección de los centros educativos que el gobierno federal aún mantenía a su cargo. El “Programa para la Modernización Educativa 1989-94”, eje central de la política educativa del sexenio salinista, permitió reorganizar el sistema educativo promoviendo la obligatoriedad de la escolaridad secundaria para todos los mexicanos y la búsqueda de la calidad y la equidad educativas con la misma prioridad que la cobertura educativa (Reyes, 1984).

La primera aplicación de las pruebas de estándares nacionales de comprensión lectora y matemática en secundaria fueron también un logro de fin de siglo, así como el seguimiento del estudio Evaluación de la Educación Primaria, cuya información ha sido utilizada para construir una serie histórica de los niveles de avance en este nivel educativo.

Una vez iniciado el siglo XXI y con un cambio en el partido en el poder que había gobernado el país por más de 70 años, la administración del presidente Vicente Fox, realizó varios esfuerzos dirigidos a establecer las condiciones para canalizar mayores recursos por alumno a la población con desventaja. Se impulsaron programas como Programa Escuelas de Calidad, Programa Binacional de Niños Migrantes, Programa de Fomento a la Investigación Educativa y Programa de Innovación y Calidad. Caso aparte resulta Enciclomedia, que fracasó no sólo por

una pésima planeación, sino que se topó con la realidad de la mayor parte de las escuelas de este país, a saber, falta de infraestructura que posibilitara la instalación de pizarrones inteligentes en las aulas escolares.

En los últimos sexenios que abarcan las presidencias de Felipe Calderón, Enrique Peña Nieto y la actual de Andrés Manuel López Obrador, los programas se han centrado en la ayuda de escuelas vulnerables y de rezago educativo, el impulso al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC'S), así como la implementación de evaluaciones docentes. Sin embargo, las constantes reformas que reflejan el cambio de partido en el poder, impide dar continuidad a proyectos a los que se les corta el proceso a mitad de camino, provocando incertidumbre tanto en el sector estudiantil como en el magisterial.

Cabe destacar que en los últimos años, sobre todo a partir de la presidencia de Vicente Fox, los programas educativos han sufrido graves cambios, que afectan principalmente a las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades.

2.3. Ejemplos útiles a nivel internacional: Los precursores

Como se mencionó anteriormente, el problema de la enseñanza de Historia, no es exclusivo de un solo nivel educativo o de un solo espacio geográfico, y si bien este proyecto se enfoca en estudiantes de bachillerato, se hizo una revisión que incluyó algunas propuestas e investigaciones de pedagogos y docentes que centraron sus

trabajos en alumnos de niveles educativos inferiores y que se remontan a varios siglos atrás.

Según el historiador, Jacques Le Goff (2019, p. 31) es en la Francia del siglo XVII que se introdujo la enseñanza de la Historia en las Universidades, lo que pronto se extendió a las escuelas para niños y adolescentes. Sin embargo, refiere el propio Le Goff, la capacidad y habilidades que éstos poseían distaba mucho de la educación que los estudiantes más avanzados recibían, razón por la cual algunos pedagogos incluyeron en sus lecciones juegos, fábulas y relatos, con la finalidad de sentar las bases de la Historia de una manera lúdica y divertida, como lo propuso Claudet-Oronce Finé de Brianville al relatar a través de anécdotas los reinados de los reyes de Francia.

Un par de siglos más tarde, pero ya en nuestro país, Heriberto Frías, reconocido periodista y escritor queretano creará *La Biblioteca del Niño mexicano*, proyecto que buscó conjuntar la asignatura de Historia con la narrativa literaria como un intento por lograr una mayor comprensión de los procesos sociales e históricos de México.

A finales del siglo XIX, los conflictos entre liberales y conservadores que llevaron a varias guerras civiles en México, aún se sentían cercanos. Tras la finalización de la Guerra de la Reforma y la posterior derrota del Segundo Imperio, los liberales plantearon un proyecto de instrucción pública que consolidara su ideario. En 1867 fue creada la Escuela Nacional Preparatoria, cuyo plan de estudios

para la Historia se supeditaba al conocimiento científico del positivismo de Gabino Barreda.

El Programa de la Nueva Escuela Mexicana, pretendía alcanzar la armonía entre los planos moral, físico, intelectual y estético, a su vez que intentaba brindar una identidad nacional entre los estudiantes, de esta manera, el programa de Historia Patria se centraba en tres ejes temáticos, a saber, una Introducción de la vida de grandes personajes, la Historia Antigua y la época Colonial y la Guerra de Independencia e Intervención Francesa (Ayala Tofoya, 2016, p. 66). Aunque hubo otras corrientes, como la que representaba el pedagogo suizo-mexicano Enrique C. Rébsamen, que buscaba forjar la unidad nacional y la enseñanza de la historia, de una forma menos tendenciosa, se terminaría imponiendo el modelo positivista liberal impulsado por Barreda, Justo Sierra y Guillermo Prieto.

Entre los años de 1899 y 1901, apareció *La Biblioteca del Niño mexicano*, una colección de folletines editada por la Casa Maucci cuya autoría corresponde al ya mencionado Heriberto Frías, en las que se incluían leyendas, sucesos y biografías noveladas de la Historia nacional que iban desde el pasado prehispánico hasta los acontecimientos del 05 de mayo de 1962, cuyo propósito era la divulgación histórica con un lenguaje accesible, incluso con ilustraciones que facilitarían su comprensión.

La Biblioteca del Niño mexicano comprendió 5 series de cuadernos o folletines, con un total de 85 números de 16 páginas cada uno, con ilustraciones, incluso algunas de ellas hechas por José Guadalupe Posadas. La trama de la mayor

parte de los relatos se encarga de legitimar el Estado Nacional de finales del siglo XIX, y no busca la exactitud del relato, sino inculcar los valores nacionales, exaltando un glorioso pasado indígena y desvalorizando el cliché del conquistador-explotador. Si bien no deja de mostrar una historia maniquea que presenta buenos y malos, héroes y villanos, el ejercicio didáctico-pedagógico es lo que debe ocuparnos, más allá de su perspectiva ideológico-política.

A través de esta colección, el autor planteó una nueva forma de enseñar historia a través de los recursos narrativos de la literatura, pasando del formato tradicional del Catecismo histórico, basado en pregunta-respuesta, a un modelo que bien podría incluirse en la Historieta Didáctica, como lo refiere Eduardo Ayala Tofoya, y aunque no ofrece una propuesta pedagógica bien definida, sí revela un intento por parte de Frías por renovar al menos, los recursos didácticos para la enseñanza de la Historia en una población casi analfabeta.

Tanto las obras de Saint-Sorlin, Brainville y Frías muestran su interés no sólo por acercar la Historia a los estudiantes, sino por buscar alternativas pedagógicas y lúdicas para lograrlo. Las realidades de cada país no permitirán que los resultados sean inmediatos, ya que las inestabilidades sobre todo políticas acechaban a ambas naciones, pues cada uno debía vivir su propia Revolución para posteriormente reestructurar sus sistemas educativos, sin embargo, sientan un precedente en la incorporación del discurso literario en la enseñanza de la disciplina histórica.

2.4. La Historia y la Literatura en la formación básica en España

En los últimos años, han aparecido en España varios trabajos y propuestas que tratan de aportar nuevas estrategias en la enseñanza de la Historia utilizando recursos literarios como el relato, el cuento o la novela juvenil para interesar y atraer a los alumnos en el estudio de esta noble disciplina. Los casos se centran principalmente en alumnos de primaria y secundaria, pero a diferencia Frías, Brainville y Saint-Sorlin, que ofrecían sobre todo un recurso didáctico, autores como Sara Sainz Palazuelos, Juan Ramón Vera y Érika López Gómez se centran en las características de los estudiantes para realizar una serie de propuestas didácticas acordes tanto a sus niveles educativos como a los contextos en que se desempeña su actividad docente.

Enfocados principalmente en los niveles básicos, aparecen los trabajos de Sara Sainz Palazuelos y Juan Ramón Moreno Vera, quienes desde su experiencia como profesores de primaria en España, cada uno intenta aportar una propuesta didáctico-metodológica distinta para trabajar con sus estudiantes. Sainz Palazuelos reconoce las debilidades de las metodologías que se han implementado en la enseñanza de la Historia, en las que predomina un sistema tradicional de memorización (el Catecismo) de contenidos aburridos y muchas veces innecesarios sumado a la lectura y realización de ejercicios que los alumnos son capaces de responder, aunque no de comprender y cuya consecuencia inmediata es la poca motivación de éstos (Sainz Palazuelos, 2015, p. 11). A partir de ello, su propuesta se basa en el Enfoque por Proyectos en el que el alumno sea el eje del proceso

enseñanza-aprendizaje y el profesor un mero guía que facilite y apoye el aprendizaje, vinculando de manera activa la enseñanza de la Historia y la Literatura, siendo ésta última un aspecto facilitador y de gran utilidad para adquirir vocabulario, interpretar textos, comunicar un mensaje de manera argumentada, comprender y analizar distintas clases de textos en el aula.

La propuesta de Sainz se enmarca en el periodo que va de la llegada de Cristóbal Colón a territorios de lo que actualmente se denomina América, es decir, finales del siglo XV hasta principios del siglo XVIII. Tres siglos en los que el Imperio español se convirtió en la mayor potencia económica, política y militar del mundo, pero que también permitió el florecimiento de la cultura y las artes, dando lugar a la aparición de la obra que sentó las bases de la lengua española, *El Ingenioso Hidalgo, don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes. En consecuencia, la autora extrae fragmentos de la obra del Manco de Lepanto, lo que le permitirá analizar las obras de arte como fuentes históricas, analizar y comprender la lengua cervantina, analizar las manifestaciones artísticas y literarias más destacadas del Siglo de Oro, explicar la organización social en la Edad Moderna, explicar la crisis del Imperio y la llegada al trono español de los Borbones, entre otros objetivos (2015, p. 19). Cabe mencionar que a la secuencia se le brindó una duración de 9 semanas en las que se sondearon opiniones, se investigó la vida de distintos personajes como Cristóbal Colón y el propio Cervantes, se utilizaron mapas y líneas del tiempo, se hicieron lecturas de comprensión de textos historiográficos con cuestionarios por completar, hasta llegar a la etapa final, en donde se concentraron específicamente en fragmentos de *Novelas ejemplares* y de *Don Quijote de la*

Mancha, escribiendo para éste último, un final alternativo como ejercicio de creatividad, pero basado en todos los conocimientos que fueron adquiriendo a lo largo de los casi dos meses en los que se involucraron en dicho proyecto.

Por su parte, Moreno Vega propone

la reconstrucción de narrativas históricas, como un ejercicio en el que se intente poner en tela de juicio las fuentes históricas, haciendo uso del método que regularmente es usado por los historiadores, es decir, la investigación e interpretación de dichas fuentes (2015, p. 46)

El producto final, agrega Moreno, sería la producción ya sea de cuentos, cómics, narraciones ilustradas o *story telling* basados en investigaciones históricas, lo que permitiría el aprendizaje a través de la imaginación con un matiz lúdico, recreativo, afectivo y emocional. En este caso, contrario a la propuesta de Sainz Palazuelos, el autor no elige un periodo en particular, sino que abre el abanico de posibilidades para sus alumnos tanto en periodos históricos (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea) como en los productos finales, aunque la mayoría de los alumnos (58), se decantan por los periodos más recientes, ya que el manejo de fuentes históricas contemporáneas les resulta un poco más sencillo, optando 2/3 partes del grupo por las edades Moderna y Contemporánea.

Ambas propuestas son muy interesantes ya que promueven el aprendizaje y descubrimiento a partir del uso del método del historiador. En cada una de ellas podemos ver distintos procesos como la investigación, la reflexión y finalmente un esfuerzo de creatividad acorde al nivel y edad de los educandos. En ambos también

es posible observar que los alumnos se vuelven la parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, no se puede dejar de lado la figura del docente, quien debe realizar una planeación detallada y guiar al alumno en dicha investigación y reconstrucción de sucesos.

Los resultados de estas propuestas son alentadores, pues aunque son alumnos de nivel básico, los datos que arrojan los instrumentos de evaluación creados por los docentes indican que los estudiantes logran comprender mejor los contenidos, además de que garantizan un aprendizaje de mayor calidad y un cambio de perspectiva en su visión (Sainz Palazuelos, 2015, p. 36). No obstante, ambas propuestas se enfoquen en los alumnos de primaria, ofrecen aportaciones que, replicándolas y adaptándolas a niveles superiores, resultarían alentadores.

Continuando en el nivel básico, aunque diseñada para los grados superiores, aparece la propuesta de Érika López Gómez, quien encuentra en la Literatura una herramienta afín a la enseñanza de la Historia, particularmente la novela juvenil en la educación Secundaria en España. Su objetivo principal es incentivar la lectura de la Historia y obtener mejores resultados en las evaluaciones internacionales, sin embargo, también busca que los alumnos logren una mayor capacidad de análisis e interpretación de textos, educar para la paz, la igualdad moral y cívica (*Historia magistra vitae*).

El primer problema con que se topa es la revalorización de la novela histórica, desdeñada tanto por historiadores como por literatos por ser un híbrido con poca rigurosidad histórica y por su línea fronteriza tan delgada entre lo real y lo ficcional.

Para tratar de resolver esta disyuntiva, apela a la idea de novela histórica que ofrece Georg Lukacs, quien dice que posee un sentido histórico al tratar del pasado, lo revitaliza pudiéndose aplicar al presente, es de carácter popular, busca la verosimilitud y el didactismo (López Gómez, 2010, p. 76), es decir, para un público juvenil, resulta un excelente recurso, pues no solamente se presentará de forma entretenida, sino que lo hará en un formato más accesible para ellos.

A partir de ello, se formula la siguiente pregunta ¿se puede describir un proceso o un hecho histórico, documentado con fuentes tradicionales, a través de un relato que incorpore los recursos de la narración pero que guarde fidelidad con los hechos descritos? A lo que responde que sí, siempre y cuando se sigan estos mismos preceptos, con lo que se logrará que el aprendizaje sea ameno, divertido y emotivo (López Gómez, 2010, p. 77).

Convencida de la viabilidad del uso de la novela histórica como recurso para el aprendizaje de la Historia, López Gómez, realiza su propuesta didáctica en la que sugiere la creación de una guía de lectura de una obra literaria o, si el tiempo no es muy extendido, la realización de fichas de lectura sobre algún fragmento significativo de la novela histórica.

Para el primer caso, es decir, la guía de lectura, la obra que selecciona lleva por título *Los tres amigos* de José Luis Corral Lafuente. Recomienda que antes de iniciar el análisis, se detalle a los alumnos la forma en que se trabajará y se les pide la biografía del autor. Paso a seguir se diseccionaría cada capítulo para analizar un tema en específico, seleccionando un fragmento extraído de la obra, de esa manera

se fomentarían los conocimientos transversales y específicos de la Edad Media en España, así como el desarrollo de la capacidad de búsqueda, síntesis y reflexión.

En el caso de la ficha de lectura, se elegiría la obra, se seleccionaría un fragmento de ella y se plantearían preguntas para guiar la búsqueda de información, además de ofrecer a los estudiantes un par de sitios de internet para investigar. La selección de varias novelas y fragmentos permite, según la autora, trabajar temas diversos presentes en la enseñanza de diferentes áreas del conocimiento no sólo histórico, sino para la vida.

Las estrategias didácticas de López Gómez resultan muy interesantes, pues demuestra un conocimiento literario de obras que se enmarcan en los distintos procesos históricos. Ambas actividades bien diseñadas prometen lograr resultados muy positivos además de ser fácilmente adaptables a los distintos procesos históricos, sin embargo, para un nivel superior, sería complicado aplicar del todo dicho modelo, ya que los procesos de aprendizaje son distintos, aunque sí ofrece dar pistas para buscar nuevas estrategias didácticas en el aula, tal como los son los casos de Moreno y Sainz Palazuelos.

2.5. Novela y Cine como recursos didácticos en el aula: dos casos en Latinoamérica

De la misma forma que en España la preocupación por la forma de enseñar la Historia llevó a la implementación de nuevas estrategias utilizando los recursos

literarios apropiados a cada nivel educativo, en Latinoamérica también han surgido propuestas similares para tratar de solucionar una problemática que se comparte en nuestras aulas, como lo exponen Elvia Montes de Oca-Navas para el caso mexicano y Carlos Barbosa y Germán Chaparro en Colombia. Éstos últimos en un trabajo conjunto no solo se centran en la novela, sino que agregan un repertorio de filmes basados en obras literarias como refuerzo a su propuesta didáctica.

Entendiendo las particularidades de nuestro sistema educativo y las características de los estudiantes mexicanos, Elvia Montes de Oca-Navas, propone el uso de novela histórica, como una alternativa para solucionar los problemas relacionados con la enseñanza de la Historia, no sin antes advertir las deficiencias que se generan al mezclar la ficción con la realidad, ya que

el escritor de novela histórica, a través de su genio autoral y las licencias que el historiador no se debe permitir al intentar completar los vacíos que la historia no ha logrado cubrir, incurre en la ficcionalización agregando contenidos que deben ser creíbles, veraces y congruentes (2014, p. 58),

basados en una investigación histórica en donde es fundamental la selección y análisis del testimonio oral o escrito para la construcción del discurso literario.

Montes de Oca-Navas no ofrece una propuesta didáctica concreta, sino que se limita a leer al inicio de cada clase un párrafo de algunas obras (2014, p. 66) representativas de distintos autores, entre los que destacan Carlos Fuentes, Agustín Yáñez, Elena Garro, Héctor Aguilar Camín, Mariano Azuela, Martín Luis Guzmán, José Vasconcelos, Nellie Campobello e Ignacio Solares y que es posible utilizarlos

para abordar los distintos periodos históricos de México, desde el precolombino, pasando por la Conquista, el Virreinato, la Independencia, la Revolución y el México contemporáneo. Contrario a Sainz y Moreno, la autora concede un gran peso a la figura docente, quien no solamente debe ser experto en Historia, sino también un gran conocedor de Literatura, adentrándose en la vida de los autores y su contexto, estar familiarizado con su producción, estilo y escuela, lo que le permitirá hacer vivir la Historia y la Literatura a los alumnos, de lo contrario se corre el riesgo de dejarlos en libertad de interpretar, deformando el conocimiento y confundiendo lo real y lo ficcional, pues como afirma Rosenblatt, *si el lenguaje, el contexto, el tema, la situación central, son demasiado ajenos, hasta una gran obra fracasará* (Montes de Oca-Navas, 2014, . 56)

Sin embargo, una propuesta de actividades más concretas y enfocadas en el nivel medio superior la encontramos en *La literatura como recurso en la enseñanza de la Historia del pensamiento económico de El mercader de Venecia* de Carlos Barbosa y Germán Chaparro. Ambos presentan un análisis económico a través de la obra *El Mercader de Venecia*, a modo de ilustración de cómo la Literatura y el Cine son implementados como recurso y también como pretexto para aprender de Economía, y por qué no, Historia.

Dejando de lado el presupuesto pragmático de la educación vinculada a obtener buenas notas, ambos autores se enfocan sobre todo en buscar estrategias pedagógicas y didácticas que estimulen el proceso educativo de los estudiantes, y la incorporación del Cine y la Literatura, como herramientas auxiliares, que

complementará la puesta en marcha de dichas estrategias, ya que como refiere Colomer, el objetivo ya no es “a donde llegar”, sino que hay que buscar “la mejor forma de recorrido” (Colomer, 1996, p. 140).

El uso de Cine y Literatura, ya sea para clases de Economía, de Historia o de cualquier asignatura no es nuevo, y esto lo reconocen Barbosa y Chaparro, sin embargo, esto no merma su entusiasmo en seguir buscando estrategias que motiven al estudiante. Como docentes en materia económica, admiten que la enseñanza de sus asignaturas desde hace mucho tiempo menospreció los recursos retóricos, volviendo a la Economía una ciencia lúgubre y tediosa en el ámbito educativo, es por ello que decidieron incorporar obras de la Literatura Universal y de la Cinematografía como pretexto para que el alumno se aproxime a temas económicos, desde una perspectiva menos coactiva, más amena, más conectada con la realidad (2018, pp. 147-147).

Dentro del ámbito literario incluyen obras como *Fausto*, *Tiempos Difíciles*, *El Mercader de Venecia*, *Las uvas de la ira* y *Crimen y Castigo* en las que permiten abordar temas de moneda, finanzas y propiedad, sólo por mencionar algunos. Por otro lado, los recursos cinematográficos se centran en *Nanook*, *Tiempos Modernos*, *Las uvas de la ira*, *Qué bello es vivir*, *Wall Street 1 y 2* y *Pi. El orden del caos*; si bien la Literatura como recurso puede potenciar técnicas pedagógicas y didácticas de enseñanza como factor motivador de aprendizaje y contextualización, sin embargo, es probable que los alumnos ofrezcan resistencia, tomando en cuenta que la carga de lecturas de otras materias ya es considerable. Y el cine, no obstante

ofrece más recursos visuales y auditivos, también requiere un mayor manejo de conceptos que exige una capacidad de análisis más compleja. Ambos recursos brindan grandes ventajas mientras vengán acompañados de actividades bien planeadas y diseñadas, sino el resultado sería contraproducente al exigirle al alumno un esfuerzo extra.

Finalmente, Barbosa y Chaparro, se centran en un ejemplo particular, a saber, *El Mercader de Venecia*, que es elegida por los autores debido a que les permite ilustrar el contexto histórico del periodo mercantilista, y abordar conceptos como liquidez, usura, ganancia y garantía. El análisis avanza de lo simple a lo complejo, partiendo con la enunciación de una breve sinopsis, para posteriormente realizar una explicación del escenario donde se desarrolla la trama, para finalizar con el análisis del tema central para de esta forma hacer comprender a los alumnos qué es la tasa de interés y la usura.

La selección del texto en dicho contexto, resulta una excelente elección, además de que incluyen citas textuales que ayudan a explicar los conceptos que los autores buscan introducir, lo que habla de su compromiso con su asignatura, la Economía, pero también de su conocimiento y tenacidad en encontrar obras que encajan a la perfección con lo que buscan explicar.

Tanto el trabajo de Montes de Oca-Navas como el de Barbosa y Chaparro ofrecen una rica variedad obras recomendadas para poder desarrollar con los estudiantes diversos temas y periodos históricos. Barbosa y Chaparro incluso ejemplifican con una actividad el cómo se puede trabajar con ellas, sin embargo,

ninguno de los dos terminan por ser un verdadera propuesta didáctica que implique un proyecto de larga duración, tal como se pretende realizar en este trabajo de investigación-intervención.

2.6. La *Novela Histórica* como recurso didáctico en la enseñanza de Historia

Uno de los grandes cuestionamientos de este proyecto de investigación, es la pertinencia del uso de la novela histórica como recurso en la enseñanza de la Historia, ya que por sus propias características se encuentra en una especie de limbo pues no es considerada propiamente Historia, y dentro de la Literatura muchas veces se cuestiona su validez y aunque ese debate se analizará en otro capítulo, es importante aclarar, que al utilizarla como recurso didáctico se debe hacer consciente al estudiante de las características que ella posee, de su relación con la Historia y la Literatura, así como de la tenue línea que separa los hechos fácticos de la ficcionalidad.

Varias han sido las propuestas que en los últimos años han aparecido en los países de habla hispana que tratan de auxiliar la enseñanza de la Historia a través de la disciplina literaria. A los trabajos ya analizados se suman las aportaciones de Rosa M. Junguittu con *Historia y Literatura. Un enfoque para la enseñanza y aprendizaje de la Venezuela Petrolera*, y el de Covadonga Baschwitz con *La historia*

de las Historias: Historia novelada y Novela Histórica, éste último publicado en España.

Manteniéndonos en el ámbito sudamericano, Rosa L. Junguittu ofrece una propuesta teórica y metodológica basada en el discurso literario para comprender el devenir histórico de la Venezuela petrolera, partiendo del rechazo que los alumnos de educación media tienen hacia la materia derivado de las prácticas educativas tradicionales. Tal propuesta se basa en la aplicación de un modelo sociológico de la Literatura a las obras narrativas que permitió descubrir las problemáticas económica, social, política y cultural del proceso de transición de una economía agroexportadora a una economía petrolera.

Dentro de los antecedentes históricos, encontramos que desde finales del siglo XIX y principios del XX, se inició el proceso de exploración y establecimiento de los cimientos de una economía petrolera, lo que dio paso a la construcción de grandes obras de vialidad, así como mejoras de la clase obrera y media. Sin embargo, es hacia finales de la década de 1980 que hay un descenso general en la calidad de vida promedio de los venezolanos, incluida en ello la educación, que es el tema que ocupa a esta investigación.

El grave problema de la enseñanza de Historia tanto a nivel básico y medio, y que no solo Junguittu detecta, sino que comparte con Ayala Tofoya (2016), López Gómez (2010) y Moreno Vera (2015), es la falta de actualización de los modelos teóricos (positivistas) y metodológicos que se siguen utilizando desde hace más de cien años para impartir no únicamente esta materia, sino algunas más, ya que se

orienta a la repetición de contenidos, la memorización y donde el docente se muestra muy activo mientras que el estudiante adquiere una figura pasiva. Por ello, la autora insta a buscar nuevos modelos teóricos, científicos y didácticos, ajustados a nuevas corrientes pedagógicas, para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria, donde no sólo se conozca el pasado del hombre (Historia), sino que se logre una comprensión total de la actividad humana y se diseñen estrategias creativas e innovadoras.

Partiendo de esta perspectiva interdisciplinaria, utiliza un par de obras literarias, a saber, *Casas muertas* y *Oficina no. 1*, del autor Miguel Otero Silva, para profundizar en el estudio de la Venezuela petrolera. Su objetivo es obtener un conocimiento más profundo, analítico, participativo y crítico para entender el proceso de cambio estructural de una sociedad agropecuaria y rural a otra petrolera y urbana. Sin embargo, debe quedar claro que no es un estudio comparativo entre Historia y Literatura, sino un ejercicio de complementariedad entre ambas disciplinas.

Para la autora, la enseñanza de la Historia debe relacionarse con corrientes del desarrollo psicológico del alumno para lograr la interdisciplinariedad, por ello el docente debe generar actitudes, dominar el tema, promover la investigación para con ello diseñar un proceso dinámico y evitar el bostezo académico. A partir de esto, se pretende canalizar potencialidades cognoscitivas, sociales y afectivas para inducir al alumno a comprender los hechos y procesos de la Historia de Venezuela,

y despertar su punto de vista crítico, creativo y contribuir a la formación de una conciencia nacional.

¿Por qué la autora decide utilizar la Literatura para este proyecto? Ella entiende que la Historia y la Literatura se relacionan por la necesidad que el hombre tiene de expresar a través de un discurso, ya sea histórico o literario, la realidad. El primero se construye en determinadas condiciones de racionalidad, logicidad, sistematicidad, precisión y verificación, como requisito para la legitimación de conocimiento que pretende ofrecer al lector, mientras que el segundo es una representación estética, que se aproxima a la realidad objetiva a través de la construcción de mundos íntimamente relacionales con el actor y su contexto histórico social.

Dentro de todos los géneros que ha elegido, se centra en la novela histórica, ya que es el medio literario de difusión de visiones y perspectivas de acontecimientos nacionales, regionales y locales ocurridos en devenir histórico. Su carácter está dado por la necesidad de comunicar un mensaje de mundos contruidos sobre un referente imaginario y que encuentra un receptor ávido de formas de interpretación fundadas en la verosimilitud.

La literatura debe constituirse en estrategia y alternativa para la enseñanza y aprendizaje de Historia frente a la enseñanza lineal y eurocentrista, además, evidencia un enfoque alternativo de interpretación de acontecimientos históricos, desde un punto de vista crítico.

El *corpus* seleccionado por la autora se basa en las obras antes mencionadas ya que permiten un análisis del paso de una Venezuela agroexportadora a una productora de petróleo:

En investigación histórica es fundamental la selección y análisis del testimonio oral o escrito para la construcción del discurso historiográfico, en el terreno de la literatura se abre un espacio para la producción de obras, que trasciende la fuente primaria de la memoria y adquieren la denominación de Novela testimonial (2009, p. 325).

Dentro de la metodología a trabajar, aborda una primera etapa descriptiva de la estructura la obra, donde analiza los aspectos históricos, económicos y políticos; en la segunda, analiza el carácter funcional de la obra, donde establece un punto de conexión entre la estructura interna de cada novela y el contexto de producción-recepción de la obra, para delimitar el sujeto social o grupo social que subyace en el discurso literario; finalmente, se concentra en la estrategia de enseñanza y aprendizaje, que divide en tres procedimientos fundamentales, a saber, la planificación, la dirección del proceso y la verificación de los aprendizajes. Dentro de la planificación, el docente reflexiona sobre la meta educativa, delimita el conocimiento y adapta el contenido a la realidad: la dirección de aprendizaje comprende el acompañamiento del docente en cada momento del proceso de aprendizaje, en este caso la presentación se hace a través de una línea del tiempo; finalmente la verificación de aprendizajes, que se centra en las estrategias de evaluación con instrumentos como tareas, participación, listas de cotejo y elaboración de un informe.

Este breve pero muy interesante trabajo, muestra un ejercicio en el que la autora recurre a dos novelas históricas para explicar a los estudiantes un proceso histórico de mediana duración, a saber, el paso de una economía agroexportadora en Venezuela a una economía basada en el petróleo, agregando los elementos sociales, económicos, políticos y culturales que ello conlleva. La flexibilidad de su propuesta metodológica nos permite creer que sería viable utilizarla en diversos espacios, incluso periodos históricos, adecuando los distintos elementos que cada fenómeno exija.

Por su parte, Covadonga Bertrand nos introduce un poco en la actualidad del modelo educativo en España, que tras la llegada de la democracia, hace ya algunas décadas, busca revalorizar el papel de la enseñanza de Historia, que durante la época franquista estuvo supeditada al discurso oficialista dictatorial alrededor de 35 años.

La autora, remarca el papel de la Historia como una asignatura que busca acercar al alumno a otras formas de vida diferentes de la suya, pero que son igualmente válidas. Es por ello que parte de la Edad Media, donde en la Península Ibérica convivieron tres culturas predominantes, a saber, la cristiana, la judía y la musulmana, todas ellas, base de la actual cultura hispánica, pero eso muestra también que el fanatismo y las ideologías extremas conducen a la intolerancia y los constantes conflictos armados. Por ello es importante promover en el aula no solo el conocimiento, sino la tolerancia, el sentido de solidaridad y la generosidad de aceptación de otras formas de vida y pensamiento diferentes, de esta manera

utilizar la novela histórica como recurso, ayudaría a alcanzar no únicamente saberes académicos, sino valores que permitirían formar ciudadanos del mundo dentro de una sociedad con graves crisis humanitarias.

La justificación de Bertrand para el uso de la novela histórica, se basa en las observaciones de José Luis Abós, quien responde a la pregunta de cómo enseñar Historia, de la siguiente manera:

Primero el alumno debe leer abundante literatura que le permita situarse en los distintos ambientes culturales de cada época. Después hay que estar continuamente aportando documentación para que el alumno vaya haciendo su propia percepción histórica. El profesor debe enseñar a comparar continuamente, dejando al alumno que saque sus propias conclusiones. Posteriormente el profesor razona con el alumno sobre esas conclusiones para que se él mismo el que las rectifique razonadamente. En la clase debe hacer un continuo entre los alumnos entre sí y éstos con el profesor, dentro de un proceso de preguntas-respuestas-situaciones, con una síntesis final, que la deben hacer los propios alumnos (Baschwitz, 2008, p. 12).

La autora entiende que la para comprender los procesos históricos es necesario tener un *corpus* de lecturas que le permita al alumno comprender de lo que se habla cuando se entra en una clase de Historia y por eso echa mano de la novela histórica que, desde su punto de vista, nos sumerge en una época determinada recreándonos el ambiente, las costumbres y la mentalidad de dicho periodo, resucitando la Historia ante nuestros ojos. Sus personajes son ficticios, pero a la vez reales, ya que representan a quienes vivieron en una época. Incluye hechos

históricos dándoles vida y emoción, de esta manera el lector se vuelve protagonista sufriendo miedos y alegrías, experimentando aparte de sentimientos, las sensaciones de transitar por aquellos lugares percibiendo olores, sonidos y hasta sabores.

La novela histórica involucra un trabajo exhaustivo de investigación sobre la época para reconstruir ambientes, usos y costumbres, y aunque el autor tiene libertad de inventar ya sea para cubrir lagunas o porque el mismo relato así lo requiere, las licencias que se permite deben dar credibilidad al relato. Una de las grandes ventajas que ofrece la novela histórica es la información detallada que ofrece, ya que nos transporta de forma casi microscópica al acontecimiento histórico, contrario al propio discurso histórico que suele ser mucho más parco debido a su propio rigor metodológico.

Baschwitz ofrece tres ejemplos de novelas históricas de las que se sirve para explicar algunos procesos históricos de España que son *El Puente de Alcántara* de Frank Baer, *Los cisnes de Leonardo* de Karen Essex y *El Hereje* de Miguel Delibes. La primera de ellas se contextualiza en la España del siglo XI, momento en que la ocupación musulmana en la península ibérica sigue siendo abrumadora. En ella se narran las distintas alianzas entre los reinos de Taifas (musulmanes) y los reinos cristianos de León, Castilla, Navarra y Aragón, por robarse entre ambos sus respectivos territorios. Esta obra logra introducir a los ejercicios de relación de hechos y comprensión de la época en los estudiantes, y le permite al profesor realizar una posterior explicación del sistema de vasallaje y feudalismo, del sistema

de defensa medieval por medio de murallas y castillos, así como la subsistencia y modo de vida en el medievo.

A partir de *Los cisnes de Leonardo* de Karen Essex, ubicada en el siglo XVI durante el Renacimiento italiano, explica desde las distintas obras producto del gran genio de Leonardo da Vinci, un recorrido por Venecia y algunas otras ciudades italianas azotadas por la peste entre los años 1575 y 1630, y que acabó con la vida de alrededor de 10,000 personas, entre ellos, Tiziano. Bajo la mirada de Leonardo que registra en sus pinturas el alma femenina a través de su mirada, se logra una explicación detallada de los sucesos registrados tras esta terrible pandemia, como lo es la descripción de una máscara con pico de ave que contenía hierbas para combatir la peste (antecedente de nuestro cubre bocas en la actual pandemia). Los cisnes de Leonardo permiten hacer un análisis no sólo histórico, sino social, económico, incluso de género, que haciendo un comparativo con los fenómenos actuales, facilitarían su comprensión, tal como en su estudio lo confirmó Moreno Vera, pues mientras más familiares nos parezcan los hechos históricos, más fácilmente los comprendemos.

Por último, *El Hereje*, centrándose en la España del siglo XVI, nos narra la odisea que implica leer, vender, transportar o difundir libros censurados por la Iglesia Católica y el Tribunal del Santo Oficio, sobre todo tras el triunfo de la Reforma Protestante de Martín Lutero y la traducción a lenguas vernáculas de la Biblia. En esta obra se narran de forma detallada las grandes hogueras donde se quemaban

cientos de libros en Valencia, Salamanca, San Sebastián y Amberes, así como las penas en que incurrían aquellos que se dedicaban a tan temeraria actividad.

La propuesta didáctica de la autora recomienda que cada obra se trabaje en clase dividiendo al grupo en cuatro equipos, cada uno determinaría el tema y problema principal que la época refleja a partir de su entendimiento en el texto, para posteriormente exponerlo al resto del grupo. Se finalizaría con un debate donde se comentarían las coincidencias y diferencias que los distintos equipos observaron en todos los trabajos. Su propuesta resulta interesante, sin embargo, no termina por ser un poco superficial en el sentido de que no propone actividades mejor planeadas ni un seguimiento de las mismas, lo que promueve que los alumnos se involucren sin alcanzar los logros esperados, pues la exposición grupal y el debate final no aseguran que en realidad todos se hayan interesado en las obras propuestas por la Bertrand.

Las propuestas de Junguitu y Bertrand resultan importantes debido a que se centran en el caso de bachillerato, en la materia de Historia y haciendo uso de la novela histórica intentan involucrar al estudiante partiendo de sus conocimientos previos y fomentando la investigación y la reflexión, sin embargo, al igual que Barbosa-Chaparro y Montes de Oca-Navas, se limitan a proponer actividades específicas con obras literarias específicas, es decir, no existe una secuencia didáctica que implique un proyecto de larga duración, como sí lo realiza Sainz Palazuelos en su propuesta, aunque esta última lo hace para niveles básicos, mientras que los últimos realizan sus propuestas para niveles de bachillerato.

2.7. Novela Histórica e Historia: dos propuestas basadas en Proyectos

Dos propuestas más completas son las de Javier Jaramillo y Gloria Moreno que lograrán conjuntar en un solo proyecto de larga duración, la realización de actividades varias que involucren a la Literatura con la enseñanza de Historia en alumnos de nivel medio superior. Dichas propuestas se centran en Colombia y en México respectivamente, y debido a la cercanía de sus trabajos, observamos que éstas empiezan a aparecer ya no únicamente en España, donde encontramos los primeros trabajos, sino que en el ámbito latinoamericano ya se está trabajando en ello.

Javier Jaramillo, en su tesis de obtención de grado de maestría, nos ofrece una propuesta metodológica para lograr una mejor comprensión de los procesos históricos en sus alumnas de bachillerato, haciendo especial énfasis en el caso de la violencia en Colombia y utilizando novelas históricas de escritoras locales para alcanzar dicho objetivo, intentando luchar contra una enseñanza tradicional, positivista, memorística y monumental. De esta manera busca enseñar una Historia que apasione, motive y construya sentido, en la cultura de una ciudadanía crítica y proactiva, que impacte en la realidad de la comunidad educativa (2018, p. 7).

Este trabajo se centra en un Colegio de Bachillerato para señoritas, donde percibe pasividad, poco interés y avance en competencias de estas en Historia, por ello se propone una búsqueda de estrategias que contribuyan a motivar los

procesos de aprendizaje, haciendo significativo, atractivo e interesante el conocimiento histórico. El proyecto se sustenta en la narrativa literaria de la novela histórica como instrumento de reflexión didáctica que permita dilucidar la compleja trama de relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en el devenir histórico de los conglomerados humanos, asumiendo distancias epistemológicas que permitan comprender desde el pensamiento lógico y creativo la dicotomía realidad-ficción.

Jaramillo propone que el profesor de Historia debe

ser creativo, innovador y apasionado, estar bien documentado en novela histórica para hacer vivir con intensidad la Historia y la Literatura a sus estudiantes, por ello debe poner en juego un cúmulo de posibilidades y facultades que ellos poseen y que se relaciona con su campo emocional en competencias sensitivas, afectivas, imaginativas, memorísticas, reflexivas, analíticas, creativas, éticas y estéticas, para convertir la literatura y la historia en escenarios de búsqueda, indagación y exploración (2018, pp. 18-19).

De esta forma, su objetivo general es aplicar una experiencia pedagógica y didáctica para la enseñanza de la Historia, a partir del abordaje teórico de las novelas históricas a través de autoras de la región. Para lograr esto, pretende diseñar estrategias didácticas con el recurso de la novela histórica, orientadas a innovar las prácticas pedagógicas docentes en la enseñanza de la Historia; generar condiciones de posibilidad para que las estudiantes desarrollen competencias cognitivas éticas y estéticas que les permitan una comprensión crítica a partir de fuentes literarias y finalmente, implementar estrategias didácticas y metodológicas

a través de la literatura en el campo de la novela histórica, para construir sentidos y aprendizajes significativos en el estudio y la enseñanza de la violencia en Colombia (págs. 20-21).

Dentro de los autores que cita para su justificación encontramos principalmente a dos, Hayden White de quien retoma la siguiente idea:

A diferencia de las ficciones literarias, como la novela, las obras históricas están hechas de hechos que existen fuera de la conciencia del escritor. Los sucesos registrados en una novela pueden ser inventados de una manera como no pueden serlo en una obra histórica. Esto hace difícil distinguir entre la crónica de hechos y el relato narrado en una ficción literaria (1973, pág. 17).

Siguiendo en esta tónica, retoma también a Federico Engels, quien argumenta sobre la obra de Balzac: “he aprendido más, incluso en lo concerniente a los detalles económicos, que en todos los libros de los historiadores, economistas, estadísticos profesionales de la época” (1972, pp. 153-154).

Volviendo nuevamente a las problemáticas de la enseñanza de la Historia, el autor atiende a los presupuestos de Joaquim Prats, quien nos dice que los gobiernos utilizan la historia escolar para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, para de esta forma “ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar las glorias nacionales o simplemente, crear adhesiones políticas” (Jaramillo, 2018, p. 41). Por ello, Jaramillo plantea una enseñanza con conciencia, que facilite en el educando la capacidad de

discernir y asumir posturas filosóficas, ideológicas, políticas o éticas que lo incorporen como sujeto histórico pensante en la comunidad.

De esta manera, lo realmente trascendente es no volver a caer en el mismo modelo de dedicarse a mostrar, al modo tradicional puramente descriptivo, una cantidad excesiva de conocimientos sin detenerse a explicar los conceptos y sin construir los relatos que los hacen comprensibles, como lo refiere Bárcena Orbe.

En concordancia con Bárcena Orbe, el historiador Joseph Fontana dice:

Al hablar de la enseñanza de la Historia, se debe pensar menos en la cantidad de conocimientos que se pueden proporcionar a los alumnos que en la posibilidad de enseñarle a pensar, enseñarles a dudar, a que no acepten los hechos que contienen los libros de Historia como datos a memorizar, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar (p.23).

Se deben agregar a esta lista de problemas los modelos de evaluación basados en fechas, lugares, personajes y datos que se debe memorizar, en un ejercicio de repetición más que de reflexión. Finalmente también se debe tomar en cuenta la homogeneización del currículo (PISA), la selección de contenidos y recursos, la relación conocimiento práctico-teórico y la falta de fomento de pensamiento crítico o creativo, entre los más destacados.

La metodología se llevará a cabo a través de la propuesta de Investigación-Acción-Participación (IAP), que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con

el fin de lograr la transformación social. Los pasos a seguir serán, primero, la evaluación diagnóstica para identificar los conocimientos previos y las habilidades de lectura; segundo, la planeación del proyecto con base en resultados; finalmente, la selección de obra, que son las siguientes: *Las horas secretas* de Ana María Jaramillo, *Verdes sueños* de Cecilia Caicedo Jurado y *Estaba la pájara pinta, sentada en el verde limón* de Alba Lucía Ángel: en estas se aborda el surgimiento de la guerrilla colombiana en la década de 1970, la insurgencia militar y las masacres indígenas durante la guerra de independencia, todas ellas ligadas al tema de la violencia en el país cafetalero.

Los instrumentos utilizados para la evaluación continua fueron el ensayo, que permitió dar cuenta de los avances en la reflexión crítica; las encuestas, que midieron el nivel de apatía y desmotivación. Para finalizar el proyecto, se propuso una evaluación con ayuda de un instrumento en el que se daba prioridad a una exposición en el aula acompañada de un debate.

Dentro de las conclusiones finales a las que llegó a lo largo de este proyecto que se desarrolló en alrededor de 4 meses, los resultados fueron favorables para el profesor, ya que dio cuenta de un proceso progresivo de maduración conceptual en muchas estudiantes, que lograron establecer discusiones argumentadas, debates de ideas y construcción de ensayos de gran calidad. Es notable también un cambio de actitud, ya que dejaron de lado la resistencia previa al inicio del proyecto por una posición más positiva frente a la Historia y las Ciencias Sociales, dándole crédito a la novela histórica, que se constituyó en una herramienta para tornar a la materia

más atractiva, menos pesada y más interesante. Si bien los instrumentos de medición son sobre todo cualitativos, el autor afirma que el desarrollo es sumamente confiable debido a que promueve el acercamiento al estudio de la historia con un enfoque más participativo y significativo teniendo en cuenta que el estudiante en ciertos momentos funge como historiador al acercarse a fuentes a través de las que logra mayores niveles de comprensión.

Finalmente llegamos al trabajo de Gloria Moreno Romero, quien parte de la detección de ideas preconcebidas de Historia en los estudiantes para proponer una estrategia didáctica que subsane lagunas y facilite el aprendizaje a partir de que el alumno construya su aprendizaje significativo (2018, p. 14), buscando contribuir al conocimiento del aprendizaje del conocimiento histórico en nivel medio superior desde la perspectiva de los estudiantes con un sustento en la neurociencia y la neuroeducación.

Su propuesta gira en torno a la utilización de la Novela histórica como instrumento didáctico que permita generar en el alumno un diálogo introspectivo y al mismo tiempo manifiesto, tal cual lo proponían López Gómez (2010) y Montes de Oca-Navas (2014), contrarrestando las actividades que producen aburrimiento para así apreciar la realidad histórica desde su complejidad y en sus múltiples dimensiones.

Su metodología presenta un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, centrado en una muestra de 36 alumnos de un bachillerato incorporado a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La clase en la que se llevaría a cabo

del proyecto es la de Historia de México para la cual diseñó un instrumento de preguntas abiertas y cerradas en las que recuperó la percepción sobre la materia, las actitudes hacia la misma y los conocimientos previos de los estudiantes. Una vez realizado este diagnóstico en el que se logra observar una reticencia por parte de los alumnos ante la materia de Historia por considerarla aburrida, irrelevante y poco útil (2018, pp. 58-62), comenzó el diseño de sus actividades basadas en el uso del cuento y la novela para facilitar la comprensión de contenidos históricos, ya que generan un mayor interés al convertir al saber histórico en un saber en construcción y no presentarlo como uno terminado, tal cual lo hacen las tradicionales obras historiográficas.

Su estrategia consta de tres fases, la primera es la presentación de los contenidos históricos a través de la definición de algunos conceptos claves y la explicación de algunos sucesos, que ayudarán al estudiante a apropiarse de los términos históricos y que le permitirán leer otros textos literarios. Esto se hace a partir de la lectura en clase para aclarar dudas y preguntas, siempre guiados por el docente. La segunda fase viene con la operativización de conceptos, en la que

se selecciona un texto literario a trabajar (preferentemente un fragmento), del que el docente dará el contexto y en el que el alumno debe aterrizar los conceptos antes vistos, lo que le permitirá crear el puente entre la Literatura y la Historia, analizando los componentes políticos, económicos, sociales y culturales (2018, pp. 104-106),

a los que yo agregaría el análisis de la obra literaria desde una punto de vista estético para lograr un conocimiento mayor y de esta forma, darle una importancia similar tanto a la obra literaria como a la obra historiográfica.

Finalmente, en la fase tres, se propone la exposición de las evidencias por escrito y de forma oral para observar el impacto que el hecho histórico tuvo en los estudiantes, ello mostrará si el proceso ha tenido éxito o no, basándose principalmente en la construcción de una postura argumentada.

Este proyecto de Gloria Moreno, aunque muy ambicioso desde el arranque, ya que crea una serie de instrumentos para obtener un diagnóstico de su grupo, se queda corto en la parte final, pues no ofrece los resultados que rescató, lo que no permite saber qué tan exitoso fue, sin embargo, su propuesta resulta interesante, particularmente para conocer las ideas que los alumnos tienen de la Historia, así como su interés por ella y su reticencia a acercársele. Una vez teniendo a la mano estos datos, es posible iniciar el diseño de estrategias, pues no es posible realizarlas sin tomar en cuenta los intereses de los estudiantes.

Como se observa en la mayoría de los autores que han tratado de proponer proyectos que ligen a la Literatura y a la Historia con el objetivo de que los estudiantes comprendan mejor los procesos históricos y sociales, aquellos que nos muestran sus resultados son alentadores, sin embargo, se debe seguir trabajando ya que el integrar un obra literaria para su análisis no se debe tomar a la ligera, sino que se debe analizar desde un enfoque teórico cercano a la Literatura para no confundir los objetivos de ambas ramas de las Humanidades pero que de la mano

con la observación histórica sirva al estudiante para acercarse de forma más amena al estudio de la Historia, no solo para la adquisición de conocimiento, sino para el manejo de la información y el desarrollo de un pensamiento argumentativo-crítico.

A partir de la revisión llevada a cabo, es notorio que aún falta mucho por hacer al tratar de vincular la enseñanza de la Historia con la Literatura. El primer gran problema es que los trabajos aquí expuestos han sido realizados por docentes de Historia y que al integrar una novela o relato a sus clases, el recurso literario se pone al servicio de la Historia, lo cual corre el riesgo de modificar el objetivo que se ha trazado el autor, a saber, el disfrute estético de su obra.

Otro problema, que ya se ha mencionado, pero que resulta importante resaltar es la confusión entre realidad y ficción que puede causar la novela (histórica) en los estudiantes. Es necesaria una revisión profunda del *corpus*, para seleccionar las obras adecuadas, y una vez analizadas éstas, no pasar por alto hechos o situaciones trascendentes que puedan ser tomados por ciertos o por falsos tanto por el profesor como por los alumnos.

Por último y tomando en cuenta las experiencias de los docentes aquí revisadas, no es una pretensión de este proyecto ofrecer una panacea para la enseñanza de la Historia como un manual a seguir para llevar a cabo sus actividades docentes, sino realizar una nueva propuesta donde la Literatura no sea simplemente un instrumento para ser usado y *manipulado*, más bien revalorizada como una disciplina que posee sus propias formas de análisis, pero que dándole su

justa dimensión sería capaz de auxiliar a los docentes de Historia en su labor educativa.

Derivado de esta preocupación, se expone a continuación una Propuesta Didáctica que vincule a la narrativa literaria, principalmente la novela, con los procesos históricos acaecidos en los años posteriores a la Revolución Mexicana, tomando en cuenta el Plan de Estudios y el Currículum de Bachillerato, así como la madurez que los estudiantes de dicho nivel educativo deben haber alcanzado para comprender dichas lecturas y poder asociarlas a los momentos que fueron dando forma al moderno Estado mexicano.

III. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Guía didáctica: una breve antología de la literatura posrevolucionaria

Si bien en los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo por tratar de solventar algunos problemas en la enseñanza de Historia en bachillerato a partir de la inclusión de contenidos referidos a la historia social, cultural y de la vida cotidiana, el incremento en la calidad de la bibliografía y las lecturas de apoyo en los programas así como la implementación de nuevas estrategias didáctico-pedagógicas y el uso de tecnologías de la información, es cierto que los docentes nos seguimos enfrentado a situaciones como la crisis de las humanidades que relega a nuestras asignaturas a un plano secundario, el poco hábito de lectura de nuestros estudiantes, el desinterés motivado por la dificultad que implica para los mismos el manejo de conceptos abstractos que les rebasan, además de encontrarse en una etapa de definición de su propia identidad y transición hacia la vida adulta que vuelve más complejo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo anterior, resulta urgente la necesidad de reflexionar acerca de los objetivos tanto de la didáctica de la Historia como de la Literatura contemporáneas, pero también de cómo alcanzar esos mismos objetivos a la luz de enfoques comunicativos y del tratamiento integrado de los contenidos en relación con el contexto real del alumnado (Ballester, 2016, p. 167). De esta manera, la vinculación existente entre las competencias comunicativas y lectoras se reflejaría a través la interrelación de la actualización de la bibliografía sugerida y la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza no únicamente para ampliar el currículo sino para

generar saberes críticos sobre la lectura y recepción de textos, así como para la asimilación de discursos sociales.

Si bien el objetivo central de este trabajo de investigación-intervención no es el de realizar una antología, lo cierto es que era necesario proponer un corpus de lecturas con un criterio más o menos uniforme que funcione como guía al docente de Historia de bachillerato al intentar reforzar los aprendizajes esperados complementando sus actividades con la lectura principalmente de fragmentos de novelas.

Dentro de la enseñanza básica, sobre todo en secundaria y preparatoria, existe una gran variedad de herramientas y estrategias que pueden acercar a los estudiantes a entrar en contacto directo con la obra literaria e histórica, como pueden ser las lecturas fragmentadas y las antologías (Cerrillo, 2016, p. 29), ya que resultan recursos didácticos de invaluables en el ejercicio de la práctica docente, pues con sus particularidades de concepción y estilo, muchos profesores sobre todo a nivel medio superior y superior hemos echado mano de ellas directa o indirecta al impartir clases.

Ana María Agudelo Ochoa, nos dice que una antología es

un conjunto de textos y/o fragmentos de textos que se agrupan a partir de ciertas características determinadas por un seleccionador [...] y una de cuyas finalidades principales es divulgar las obras más representativas de un autor, género, tema, tendencia, movimiento o región (2005, pp. 141-142).

En este caso, no hablamos de una antología de autor o de género, pues en ella se incluye un cuento y tres novelas, sino de una temática, pues las obras seleccionadas se eligieron específicamente por pertenecer a un contexto histórico nacional que abarca el periodo de 1920-1950 que son los años que abarca reconstrucción del país después del conflicto armado conocido como la Revolución Mexicana. Algunas otras características que comparten las cuatro obras aquí compiladas es que todas ellas pertenecen a escritores mexicanos y que, más que centrarse en temas políticos, lo hacen en aspectos meramente sociales. Y aunque ya se había realizado una búsqueda y preselección de varias obras y autores, el trabajo de selección final no fue sencillo, pues en este ejercicio de proponer y descartar siempre quedan fuera textos o escritores que mucho tienen que aportar tanto a lo literario como a lo histórico.

Algunas de las razones que más influyeron para la selección de las obras fueron:

- a) la correspondencia con los temas históricos que se deben revisar en la materia de Historia,
- b) la facilidad para extraer partes de la obra, es decir, que de alguna forma tuvieran un principio y un fin los fragmentos que de ellas se extrajeran, que no fuesen muy largos, y que se complementaran entre sí, para lograr una satisfacción en el lector pero que también lo dejaran interesado con el fin de buscar la obra posteriormente,

- 3) que su lectura fuese amena y el vocabulario no tan complejo (por esta razón se descartaron autores como Carlos Fuentes o Martín Luis Guzmán debido a la densidad de su estilo narrativo),
- 4) la facilidad para conseguir la obra, ya que si deseaban continuar leyéndola debían poder obtenerla fácilmente (fue el caso de “La sombra del Ángel),
- 5) mi criterio y mi gusto personal.

En cuanto a la última razón, seguramente habrá algún reproche por no tomar en cuenta alguna otra obra, sin embargo, siempre queda en manos de quien haga uso de esta guía, ya sea ampliarla y/o modificarla en razón de su conveniencia, necesidad e interés.

Nazario Godínez remarca que el uso de las antologías educativas “permite poner a disposición de los estudiantes los mejores textos, cosa que no siempre sucede cuando se utilizan libros completos” (2012, p. 1). La importancia de esta perspectiva recae en que se centra no en un lector siempre interesado en leer, ya sea principiante o ideal, sino que aterriza en el aula de clases, en el estudiante que tiene que acercarse de una forma u otra al texto ya sea literario o histórico.

Esta compilación de textos o fragmentos busca poner a disposición sobre todo de profesores, pero también de estudiantes, fragmentos de la obra de algunos autores cuya finalidad es promover tanto el conocimiento histórico, como literario y el goce estético siguiendo un criterio de selección consistente.

Finalmente hablemos de las obras seleccionadas y las razones concretas que me llevaron a incluirlas. La primera de ellas es un breve cuento de Armando Cárdenas titulado *El dilema de Juvencio* y que es parte de otra antología de cuentos titulada *El dilema de Juvencio y otros relatos*. La narrativa se centra en la vida de Juvencio, un campesino a quien la Guerra Cristera (1926-1929) le acarrea el robo de sus cosechas y animales, el maltrato físico, el asesinato de amigos y la constante amenaza de muerte tanto de los cristeros como de federales, lo que nos permite analizar desde la perspectiva de una persona común y corriente de la época lo que fue el conflicto religioso de finales de 1920, tanto del punto de vista político como del social. La segunda obra es *Los relámpagos de Agosto* de Jorge Ibarquengoitia, que narra las desventuras de Lupe, un general revolucionario en búsqueda del reconocimiento que la propia Revolución le ha negado, y que nos permite observar el entramado político del país tras la muerte de Obregón (1928) así como el ascenso del Jefe Máximo (Plutarco Elías Calles) como líder indiscutible en aquello que se denominó el Maximato (1928-1934).

Por su parte, *Arráncame la vida* de la escritora mexicana Ángeles Mastretta, nos acerca a la realidad de nuestro país en las décadas de 1930-1940 a través de la mirada de Catalina, una joven de clase media dentro de la sociedad tradicional poblana que al estar vinculada a la figura de Andrés Ascencio (que en realidad es Maximino Ávila Camacho), muestra los rasgos de esa sociedad conservadora y su lenta transformación a un México más moderno aunque siempre dominado por las figuras de los militares hijos de la Revolución. Y por último, aunque no menos importante, se incluyó *Las batallas en el desierto*, novela corta de José Emilio

Pacheco que de forma magistral retrata la corrupción social y política del sexenio alemanista (1946-1952), aunado a las transformaciones que se vivían en el contexto no sólo nacional sino internacional con el riesgo a la catástrofe nuclear y las peleas entre el mundo capitalista y comunista.

De las cuatro obras presentadas, únicamente *El dilema de Juvencio*, al ser un cuento breve, se presenta de forma íntegra. Del resto de las obras se seleccionaron breves fragmentos de los capítulos iniciales, lo cual no fue sencillo, sino que llevó horas de lectura y relectura, así como edición para poder ofrecer al lector un historia coherente, continua y lógica en la que se mostrara la esencia de la obra, pero también diera pauta para abordar los temas históricos que se deben tocar en clase.

Los cuatro textos, incluidos los que se modificaron, se pueden consultar en la sección de anexos. Mientras que en las fichas de clase se muestran los momentos en que deben ser utilizados en clase, al menos como propuesta.

No podemos dejar de lado que uno de los objetivos más importantes (sino es que el más importante) de la lectura literaria es el placer de leer. En muchas ocasiones el poder acceder a una obra completa no solamente resulta difícil por la escasez del material original, sin embargo, la realización de esta herramienta por parte del docente resulta fundamental para que el estudiante se acerque de primera mano, aunque no en su totalidad a la obra de un autor, motivándolo a ampliar sus lecturas sobre este o a desechar, también de forma válida, aquel que fue de su agrado.

La realización de la antología no es cosa sencilla, se corren riesgos importantes al compilar los textos, como omisiones o abusar del gusto personal, lo cual podría evitarse al establecer criterios de selección “objetivos”. Sin embargo, un buen esfuerzo realizado tal vez no por un solo profesor-antologador, sino por un grupo colegiado, minimizaría dichos riesgos y aumentaría las posibilidades de encontrar los textos adecuados, además que se debería actualizar constantemente, ya que como refiere Zaid, toda antología es caduca.

3.2. Secuencia didáctica y Plan de clase

La elaboración de una secuencia didáctica, como afirma Díaz-Barriga (2013), es una tarea primordial para organizar situaciones de aprendizaje que favorezcan el trabajo de los estudiantes, ya que es responsabilidad del profesor proponer a éstos las actividades secuenciadas para lograr un clima de aprendizaje adecuado. En palabras del propio Díaz-Barriga, “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo”, es decir, el aprendizaje debe centrarse en el alumno por lo que cada actividad debe representarle una significatividad, tal cual refiere Ausbel, que le posibilite integrar la nueva información a partir de concepciones nuevas que posee.

La secuencia didáctica aquí propuesta resulta de la intención de recuperar las nociones previas de los estudiantes sobre los temas que ya han revisado en sus

clases de Historia y que se vincularán con textos literarios relacionados con problemáticas y contextos que si bien son en gran medida producto de la ficción de los autores, también son reflejo de contextos históricos concretos pues su narración es resultado de la documentación y testimonios de actores de la época.

La base de la secuencia didáctica debe ser la planeación de actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje, y aunque son rubros distintos, están completamente ligados el uno con el otro, por lo que se debe lograr una articulación entre ambos desde el inicio.

A continuación se muestra tanto la secuencia pedagógica que se desprende de los objetivos generales que persiguen los Planes de Estudio de Bachillerato, como los Planes de Clase, que parten de objetivos específicos por cada subtema que se presenta en periodo de evaluación

3.2.1 Secuencia didáctica

HISTORIA DE MÉXICO II			
Nivel	Bachillerato	Semestre	IV
Propósito General	El taller de Literatura de la Posrevolución tiene como intención que el participante, al concluir, sea capaz de interpretar la construcción de un pensamiento histórico a partir del análisis de los principales procesos de la Historia de nuestro país que dieron origen a la formación de la nación mexicana y el Estado Moderno Mexicano mediante la lectura de cuentos y novelas que se enmarcan el dicho periodo.		
Bloque	IV. Construcción y consolidación del Estado Moderno Mexicano		

Propósito del bloque	Relaciona el ascenso al poder de los caudillos y el tránsito a la vida institucional en México mediante el análisis de las consecuencias económicas, políticas, sociales y culturales que se derivaron de dicho proceso, valorando la estabilidad generada y la manera en que influyen las instituciones en su entorno, promoviendo el diálogo como vía para la paz.		
Competencias			
Genéricas		Disciplinares	
<p>a) Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p> <p>b) Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>c) Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>d) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</p> <p>e) Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p>		<p>a) Sitúa los hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación en el presente.</p> <p>b) Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.</p> <p>c) Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.</p> <p>d) Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.</p>	
Objetivos específicos		<p>a) El alumno conocerá los diversos gobiernos que dirigieron al país en la etapa posterior a la Revolución.</p> <p>b) El alumno identificará las diversas circunstancias que afrontó el país en el periodo de 1920 a 1940.</p> <p>c) Conocerá los conflictos surgidos entre la Iglesia y el Estado en el mismo periodo.</p> <p>d) El alumno comprenderá la forma en cómo se configuraron el Estado mexicano moderno y el presidencialismo.</p>	
Interdisciplinariedad	Literatura II	Eje transversal	Social / Habilidades lectoras.
Sesiones:	4	Modalidad	Presencial
Recursos Didácticos			

3.2.2 Plan de Clase

Plan de clase: Sesión 1			
Subtema		Del movimiento armado a la reconstrucción.	
Objetivos			
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno conocerá los diversos gobiernos que dirigieron al país en la etapa posterior a la Revolución. - Identificará las diversas circunstancias que afrontó el país en el periodo de 1920-1930. 			
Competencias			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del tiempo y el espacio históricos durante la década de 1920-1930. - Manejo de información histórica del periodo posrevolucionario. 			
Elementos	Lo que hace el mediador	Lo que el participante hace	Tiempo
Inducción - Diagnóstico	<p>Dar la bienvenida a los participantes y presentación ante el grupo. Pedir a cada uno que diga su nombre. Al terminar se explica brevemente el propósito de la clase/taller.</p> <p>Preguntar a los participantes si ubican temporalmente la Revolución mexicana.</p>	Anota en el pizarrón una línea del tiempo donde se enmarque dicho periodo.	5 min
Introducción	Se les pregunta si conocen algunos hechos históricos o procesos que acontecieron posteriormente a la	A partir de los datos ofrecidos por los estudiantes, se anotarán en la línea del tiempo tanto los hechos y personajes históricos que se van	10 min

	Revolución y se anotan en la línea del tiempo.	enunciando.	
Desarrollo	<p>A continuación, se realiza una lectura en voz alta de los dos primeros capítulos de “Los relámpagos de agosto”, de Jorge Ibarguengoitia.</p> <p>Durante y al finalizar la lectura, se les van haciendo preguntas a los estudiantes y se va completando la información en el pizarrón de nuestra línea del tiempo.</p>	Se lleva a cabo la dinámica “Encadenando historias”, para lo que se les entregan tarjetas con las preguntas ¿quién era? ¿Dónde estaba? ¿Qué hacía? ¿Con qué personajes de la historia de México se identifican los personajes de la novela?	25 min
Cierre	Se realizará un ejercicio de retroalimentación sobre las respuestas a la actividad “Encadenando historias”.	<p>Los estudiantes terminarán en casa el crucigrama sobre la primera década del periodo posrevolucionario.</p> <p>Los estudiantes investigarán el contenido de los artículos 3º, 27º y 130º de la Constitución de 1917.</p>	10 min
Evidencias de evaluación del aprendizaje			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Línea del tiempo escrita en el pizarrón. 2. Respuestas de la actividad “Encadenando historias” 3. Crucigrama 			

Bibliografía

Barroy Sánchez, Héctor, *Historia de México*, China, McGraw Hill, 2012.

Ibargüengoitia, Jorge, *Los relámpagos de agosto*, México, Planeta, 2012.

Medina Peña, Luis, *Hacia el nuevo estado. México, 1920-1994*, México, FCE, 2006.

Meyer, Jean, *La cristiada. 1. La guerra de los cristeros*, México, Siglo XXI, 2012.

Plan de clase: Sesión 2

Subtema

La Guerra Cristera (1926-1929)

Objetivos

El alumno reconocerá algunos de los obstáculos que tuvieron los gobiernos revolucionarios.

Competencias

- Comprensión del tiempo y el espacio históricos durante la década de 1920-1930.
- Manejo de información histórica del periodo posrevolucionario.

Elementos	Lo que hace el mediador	Lo que el asistente hace	Tiempo
Introducción	Se retoman los conocimientos previos de los estudiantes y se pide que se revise grupalmente el crucigrama dejado de tarea.	A través de la participación de los alumnos se van obteniendo las respuestas correctas del crucigrama y se van reforzando los temas vistos.	10 minutos
Desarrollo	Se inicia una explicación sobre lo que fue la Guerra Cristera:	El alumno complementa la información del tema con lo que investigó en casa acerca de los	30 minutos

	<p>causas, desarrollo y consecuencias.</p> <p>Se realiza la lectura del cuento “El dilema de Juvencio” de Armando Cárdenas.</p>	<p>artículos de la Constitución de 1917.</p> <p>El alumno reflexiona acerca de la situación que vivió Juvencio y la forma cómo afrontó la dicha problemática.</p>	
Cierre	<p>Se encamina hacia una discusión-debate sobre las acciones emprendidas tanto por el gobierno como por los rebeldes cristeros.</p>	<p>El alumno muestra una postura ante las acciones de ambos bandos.</p> <p>Los alumnos investigarán de tarea 10 datos la vida y gobierno de Lázaro Cárdenas (hombres) y Manuel Ávila Camacho (mujeres).</p>	10 minutos
Evidencias de evaluación del aprendizaje			
- Lista de cotejo			
Bibliografía			
<p>Barroy Sánchez, Héctor, <i>Historia de México</i>, China, McGraw Hill, 2012.</p> <p>Medina Peña, Luis, <i>Hacia el nuevo estado. México, 1920-1994</i>, México, FCE, 2006.</p> <p>Meyer, Jean, <i>La cristiada. 1. La guerra de los cristeros</i>, México, Siglo XXI, 2012.</p> <p>Somohano, Lourdes (Coord.), <i>El dilema de Juvencio</i>, México, Oolini Editorial, 2008.</p>			

Plan de clase: Sesión 3			
Subtema		Caudillismo, presidencialismo, corporativismo y formación del partido único.	
Objetivos			
El alumno reconocerá al grupo de militares y políticos que asumieron el poder durante las décadas de 1920-1930 e identificará sus principales logros.			
Competencias			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del tiempo y el espacio históricos durante la década de 1920-1930. - Manejo de información histórica del periodo posrevolucionario. 			
Elementos	Lo que hace el mediador	Lo que el asistente hace	Tiempo
Introducción	Se retoman los conocimientos previos: el docente traza en el pizarrón dos columnas “Cristeros” y “Gobierno Federal”, alentando a los estudiantes a escribir algunas características que recuerde de ellos.	Los alumnos completan la tabla ya sea con lo que recuerdan o recurriendo a sus apuntes de la clase anterior.	10 minutos
Desarrollo	Se inicia la exposición del tema preguntando si saben lo que es una Caudillo o si han escuchado ese término: se anotan en el pizarrón las características.	Con la información que trajeron de tarea, se va armando la biografía de cada personaje y se van reforzando a partir de ellos los conceptos vistos en la clase.	30 minutos

	Se completa esa información y se agregan otros conceptos como presidencialismo y corporativismo.		
Cierre	Se leen algunos fragmentos de la obra "Arráncame la vida" de Ángeles Mastretta.	El alumno reflexiona acerca del personaje Andrés Ascensio y anota en una hoja si este personaje cumple o no con el perfil de un caudillo y por qué, a partir de una breve descripción de sus formas y actos.	10 minutos
Evidencias de evaluación del aprendizaje			
Reflexión escrita.			
Bibliografía			
<p>Barroy Sánchez, Héctor, <i>Historia de México</i>, China, McGraw Hill, 2012.</p> <p>Mastretta, Ángeles, <i>Arráncame la vida</i>, México, Cal y canto, 1993.</p> <p>Medina Peña, Luis, <i>Hacia el nuevo estado. México, 1920-1994</i>, México, FCE, 2006.</p> <p>Meyer, Jean, <i>La cristiada. 1. La guerra de los cristeros</i>, México, Siglo XXI, 2012.</p> <p>Tobón, Tobón, Sergio, et. al., <i>Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias</i>, México, Pearson Educación, 2010.</p>			

Plan de clase: Sesión 4			
Subtema		Hacia una economía industrial	
Objetivos			
El estudiante reconocerá algunos rasgos del proceso de industrialización e identificará las principales características de los modelos económicos del periodo 1940-1970.			
Competencias			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del tiempo y el espacio históricos durante la década de 1920-1930. - Manejo de información histórica del periodo posrevolucionario. 			
Elementos	Lo que hace el mediador	Lo que el asistente hace	Tiempo
Introducción	Se realizará una lectura guiada de los primeros capítulos de "Las batallas en el desierto" de José Emilio Pacheco.	Los alumnos irán agregando comentarios o haciendo preguntas acerca de lo que les resulta familiar o que no comprenden, orientándolos a centrarse en los distintos productos manufacturados que se mencionan. Se anotan algunos en el pizarrón.	10 minutos
Desarrollo	Se les explica en qué consistieron los modelos económicos de exportación de materias primas. Se anotan en el pizarrón sus principales características	El alumno debe identificar las debilidades y fortalezas de los distintos modelos económicos	25 minutos

Cierre	Se propone una revisión final sobre las continuidades y cambios en la industria mexicana en el tiempo a partir de dos preguntas ¿Qué industrias conocen? ¿Qué producen?	Los alumnos responden las preguntas y las externan en voz alta de forma voluntaria. En media hoja escriben cuál de las lecturas vistas en este bloque les gustó más, por qué les gustó y qué es lo que recuerdan de ella.	15 minutos
Evidencias de evaluación del aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario - Reflexión escrita acerca de las lecturas. 			
Bibliografía			
<p>Barroy Sánchez, Héctor, <i>Historia de México</i>, China, McGraw Hill, 2012.</p> <p>Medina Peña, Luis, <i>Hacia el nuevo estado. México, 1920-1994</i>, México, FCE, 2006.</p> <p>Meyer, Jean, <i>La cristiada. 1. La guerra de los cristeros</i>, México, Siglo XXI, 2012.</p> <p>Pacheco, José Emilio, <i>Las batallas en el desierto</i>, México, Era, 2013.</p>			

3.3 Pilotaje

Antes de lograr una intervención directa en el aula, lo cual era el objetivo primordial de este proyecto, se decidió realizar un pilotaje en el cual se pudiera poner en práctica el modelo antes diseñado, eligiendo una biblioteca pública y optando por la figura del Taller de Lectura, ofertado a un público de adolescentes y de forma voluntaria. La realización de este taller se dio en el contexto de la Biblioteca Pública

Municipal “Ignacio Manuel Altamirano” en el municipio de Tequisquiapan, Querétaro, que se localiza a unos 50 minutos de la capital del estado.

El primer acercamiento se tuvo con los encargados de la biblioteca pública quienes se mostraron interesados en llevar a cabo dicho taller, dando las facilidades necesarias como proporcionar el espacio, el mobiliario y pizarrón, además de algunos insumos como marcadores, fotocopias y libros, comprometiéndose también a la realización de un cartel y su difusión en las redes sociales que el centro cultural tiene.

Una vez realizada la plática, se establecieron las fechas y características generales del taller, que se acordó iniciaría el miércoles 16 de marzo y culminaría el miércoles 6 de abril, realizándose un total de 4 sesiones de una hora cada una aproximadamente.

Para el desarrollo de este taller, cuyo objetivo era reforzar los saberes de la materia de Historia de México durante la posrevolución, se propusieron un cuento y tres novelas, a saber, *El dilema de Juvencio* (Armando Cárdenas), *Los relámpagos de agosto* (Jorge Ibargüengoitia), *Arráncame la vida* (Ángeles Mastretta) y *Las batallas en el desierto* (José Emilio Pacheco), que se enmarcan en procesos como la Guerra Cristera, el Maximato y la industrialización de la posguerra.

Una vez establecidos los tiempos y la dinámica a desarrollar se llevó a cabo la difusión a través de las redes sociales, cabe destacar que no se imprimió el cartel y su propaganda fue mínima debido a la veda electoral relacionada con la revocación de mandato de la presidencia de la República, por lo que fueron pocos los interesados y solo hubo un asistente.

El taller inició, como ya se había mencionado el miércoles 16 de marzo. Se presentó Adán Magaña Aguilar, estudiante de bachillerato a quien se le explicaron las características del taller, los objetivos y metas, además que se le sugirió firmar una carta de “Consentimiento Informado” sobre cómo se manejarían los datos que se extrajeran de nuestras sesiones de trabajo.

Durante la primera sesión, se realizó un breve diagnóstico sobre los conocimientos tanto de Historia como de Literatura que tenía el alumno, destacando un buen conocimiento sobre procesos históricos y de algunos autores y obras literarias, sobre todo contemporáneos. A partir de sus conocimientos de historia, sobre todo lo concerniente a la Revolución, se trazó en el pizarrón una línea del tiempo que nos serviría para enmarcar el contexto donde se situaría nuestro primer texto por revisar.

Tras la presentación y el diagnóstico se inició con la lectura en voz alta de *El dilema de Juvencio*, cuento de Armando Cárdenas que recrea con base en una historia real, la difícil situación que Juvencio, un campesino a quien el conflicto cristero lo pone en la disyuntiva de ceder ante las pretensiones tanto de los alzados como de las tropas federales.

Se entregó al asistente copia del cuento por lo que al momento de la lectura (guiada), éste iba subrayando y poniendo notas al margen para comentar sus dudas o hacer sus preguntas cuando se realizaba una pausa, lo que permitía profundizar acerca del tema. Al terminar la lectura, se realizó una actividad llamada “Encadenando historias”, la cual consistía en elegir tarjetas que contenían preguntas como ¿quiénes eran los personajes?, ¿dónde estaban?, ¿a qué se dedicaban?, etc. Lo que permitía saber si había habido una comprensión de la lectura (que en su caso fue acertado), para dar paso a un breve análisis del cuento, cruzando la información con los datos expuestos en la línea del tiempo, para finalizar con una explicación más amplia de la Guerra Cristera.

La primera sesión cerró preguntando al estudiante su impresión sobre el cuento e invitándolo a la segunda sesión, para la cual debía buscar algunos datos biográficos de Jorge Ibargüengoitia, que sería el autor que revisaríamos.

Para la segunda sesión, Adán, quien había sido el único asistente de la primera, avisó que no podría llegar por un compromiso escolar, pero que sí iría a la tercera. Aún así, asistí por si había algún otro asistente, sin embargo, no llegó nadie más.

Para la tercera sesión y con la asistencia de Adán, se retomó la lectura que se vería en la segunda, es decir, *Los relámpagos de agosto*, de Jorge Ibarguengoitia. Se inició con los comentarios sobre la vida del autor, que había investigado con anterioridad el alumno. Se retomaron los conocimientos previos históricos y nuevamente se realizó la lectura en voz alta de los tres primeros capítulos (que son muy breves) de dicha obra.

Al ser una lectura guiada, se aprovechaban las pausas que brindan los párrafos y los cambios de capítulo para formular algunas preguntas sobre el texto, con la finalidad de guiarlo en la construcción de su propio conocimiento.

Una vez terminada la lectura, se realizó un análisis de aquello que se leyó, de los personajes que aparecieron en ella y del título de la obra, lo que nos hizo descubrir información que antes habíamos pasado por alto.

La sesión finalizó con las impresiones de Adán sobre el estilo muy peculiar de escribir que tenía Ibarguengoitia, de la que se sintió motivado a continuar para poder terminar de leer la obra por completo.

La cuarta sesión, que estaba programada para el miércoles 6 de marzo se suspendió, ya que por razones administrativas la biblioteca permanecería cerrada, por lo que se movió para el 27 de abril, una vez que hubiésemos regresado de las vacaciones de Semana Santa.

Para esta última sesión, se le dio a escoger al alumno entre dos obras *Arráncame la vida*, de Ángeles Mastretta o *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco, siendo esta la elegida. Nuevamente, como la vez anterior, se le pidió investigara un poco acerca de la vida y obra de Pacheco para que se adentrara un poco en el autor.

Al ser la última sesión y a sabiendas que prácticamente sería el único asistente se inició de forma puntual para tratar de realizar un análisis profundo de texto elegido, del autor y del contexto en el que se halla la obra.

Se le otorgó nuevamente la palabra para que expusiera lo que había investigado sobre José Emilio Pacheco y se le dio el plumón para que ahora realizara una línea del tiempo con los conocimientos que se habían adquirido tanto en sus clases (no debemos olvidar que es un alumno de bachillerato) como en las sesiones previas.

Tras una breve contextualización, dimos inicio a la lectura en voz alta, que tras varias correcciones se mejoró (poniendo siempre el ejemplo, se corrigieron el respeto a las comas, puntos y demás signos de puntuación), lo cual fue un avance significativo, pues si bien su lectura era bastante fluida, no siempre respetaba todos los signos.

Se había planeado hacer la lectura de los tres primeros capítulos de *Las batallas en el desierto*, sin embargo, la disposición que tuvo el alumno para avanzar un poco más, dio la posibilidad de leer hasta el capítulo cinco. Lo cual nos permitió analizar más detenidamente un aspecto central en la historia del México contemporáneo como lo fue el gobierno de Miguel Alemán Valdés.

Es importante recalcar que muchas de las cosas que Pacheco menciona en su obra, le resultaron familiares a Adán, pues comentaba que su abuelo que era oriundo de la Ciudad de México le había hablado de ellas, como por ejemplo, algunas marcas de autos o programas de televisión, incluso, mencionó su conocimiento de un bolero que da título al quinto capítulo, y que según él, es mencionado en una canción de Café Tacuba (“Por hondo que sea el mar profundo”).

Tras finalizar la lectura, se pudieron traer a colación temas como la corrupción, la pobreza, la discriminación, la guerra, la influencia de los Estados Unidos y varios temas más, que a más de medio siglo de haberlos narrado parecen más actuales que nunca.

Sin habérselo pedido, siempre tomó apuntes de lo que íbamos construyendo en el pizarrón juntos, así como de los comentarios que iban saliendo durante las

lecturas, lo que muestra el interés que tenía en aprender y adentrarse en los temas sobre todo históricos de nuestro país.

Esta última sesión se extendió a poco más de una hora de trabajo intensivo, siendo la última actividad una pequeña encuesta en la que se le preguntó cuál de las lecturas le había gustado más y por qué, además se le preguntaron sus impresiones del taller, si había aprendido algo nuevo además de lo que sabía y si este había cumplido sus expectativas.

Debo reconocer que esperaba una participación más amplia, sin embargo, aunque haya sido un solo participante el que asistió, y sobre todo, que fue constante, me dio la oportunidad de obtener datos positivos y áreas de oportunidad al momento de llevar al aula las actividades allí desarrolladas.

3.4 Liceo Intercultural Mexicano: una propuesta de Intervención

Una vez realizada la planeación, el pilotaje y analizando los puntos favorables así como las áreas de oportunidad, se buscaron los espacios adecuados donde lograr una intervención directa con estudiantes de bachillerato. Hubo acercamiento con varias instituciones tanto públicas como privadas, algunas de ellas mostraron interés, sin embargo, los espacios eran reducidos ya que tras el regreso a clases presenciales después de dos años de pandemia significó una modificación a sus planes originales lo que les daba poco margen de actuación para que yo pudiese intervenir al menos durante el semestre 2022-2.

Fueron dos instituciones las que finalmente me dieron la oportunidad de realizar la intervención, pero no directamente en el aula sino como talleres de lectura

para sus estudiantes, a saber, la Preparatoria Marista de Querétaro y el Liceo Intercultural Mexicano, localizado en San Juan del Río.

El acercamiento con la Preparatoria Marista se dio a través del Director de la Preparatoria Vespertina, quien se mostró muy interesado en que se llevase a cabo el taller, por lo que ofreció un espacio y horario adecuados para que los estudiantes tanto de los turnos matutino como vespertino pudiesen asistir, sin embargo, hubo poca afluencia de estudiantes. De las tres sesiones que se propusieron, solo se llevó a cabo la primera a la cual llegó una sola estudiante quien se mostró muy participativa, pero que, probablemente desanimada por ser la única no volvió a presentarse para la segunda y tercera sesiones, por lo que el taller quedó inconcluso.

Finalmente, la intervención se concretaría con el Liceo Intercultural Mexicano (LiM), una institución relativamente nueva que en diciembre de este año (2022) estará cumpliendo sus primeros quince años de vida. Se localiza en la cabecera municipal de San Juan del Río y cuenta con Primaria, Secundaria y Preparatoria, este último nivel con apenas 5 años de existencia. El plan de estudios de Bachillerato está incorporado a la UNAM y la población a la que se dirige podría establecerse en una clase “media alta”, en palabras de la propia directora de preparatoria, Verónica Gómez.

La preparatoria tiene una población de alrededor de 40 estudiantes, no llevan un uniforme y son completamente libres de usar la ropa que gusten, el corte de cabello que deseen, incluso se les ve usando gorras, perforaciones y hasta tatuajes,

lo que no es común en todas las preparatorias, pues muchas de ellas siguen manteniendo un perfil más conservador, sobre todo las instituciones privadas. Algunas de las grandes apuestas de este bachillerato es no únicamente proveer a los alumnos de conocimiento académico, sino de lograr una verdadera interacción humana e inclusiva, lo que se podía observar en las dinámicas de los estudiantes.

3.4.1 Primera Sesión

La primera sesión se llevó a cabo el lunes 17 de Octubre y se presentaron 34 estudiantes (uno de ellos, a quien yo ya conocía, fungió como mi asistente en algunas labores que le iba asignando) una profesora y la directora quienes participarían como oyentes y vigilantes de la disciplina, aunque el grupo siempre se mostró tranquilo y ellas más que oyentes, rápidamente se involucraron en las actividades, como si fuesen un par de alumnas más.

De los 35 alumnos (una más se sumó a partir de la segunda sesión), el grupo contaba con 35 hombres y 10 mujeres. Su edad oscilaba entre los 14 y los 18 años. De 14 solo había 1, de 15 años asistieron 11 alumnos, de 16 y 17 años había 10 alumnos por cada edad y finalmente 2 alumnos que alcanzaban los 18 años.

Antes de iniciar el taller, se les explicó a los alumnos el objetivo del mismo, se les dio una carta de consentimiento informado, la cual fue leída en voz alta para que todos estuviesen conscientes de que la información ahí obtenida sería usada con la mayor discreción y únicamente con intereses profesionales a lo que todos

accedieron a firmar. Una vez realizado esto, también se les realizó una muy breve encuesta donde se les preguntaba:

1. ¿Por qué leían?
2. ¿Cuántos libros leían al año?
3. ¿Cuál era el último libro que habían leído?
4. ¿Qué tipo de libros les gustaba leer?

A la primera pregunta poco más de la mitad de los estudiantes (19) respondió que leían por propio interés, alrededor de 12 menciones se centraron en responder que leían porque en la escuela se los pedían y 3 alumnos mencionaron que definitivamente “no les gusta” leer. A la segunda pregunta, 13 alumnos respondieron que leían entre 0-2 libros por año aproximadamente, 19 mencionaron que entre 3-5 era el número de libros leídos y finalmente 3 afirmaron leer más de 6. Dentro de los títulos leídos, encontramos un par de libros más votados por lo que seguramente hablamos de obras pedidas directamente en sus cursos escolares, a saber, *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel y *Los hornos de Hitler* de Olga Lengyel, curiosamente una novela y un libro de corte histórico.

Finalmente, a la última pregunta sobre el tipo de libros que preferían consultar encontramos que el género más recurrente fue hacia los libros de ficción con 22 menciones, seguida de libros de historia con 11, novela con 10, terror con 8, suspenso con 7 y se agregaron otras menciones como el género policiaco, los comics, las biografías, la fantaseología, la mitología y los libros de superación

personal. A esta pregunta cabe resaltar que cada alumno podía mencionar varios géneros, si es que tenía interés por más de uno. Únicamente un estudiante no especificó su interés de lectura, que coincide con su respuesta a la primera pregunta, pues fue uno de los que mencionó que no le gusta leer.

Una vez hecha la presentación del taller y realizada la encuesta, inicié anotando en el pizarrón el título del cuento que leeríamos así como una línea del tiempo que nos permitiría marcar el contexto de la obra, que es la década de 1920, en plena Guerra Cristera. Se les preguntó a los alumnos si recordaban cuándo había sido la Revolución Mexicana, por qué había estallado, qué personajes habían participado en ella y si recordaban algunos artículos de la Constitución de 1917. Poco a poco los alumnos iban respondiendo a las preguntas, con lo que íbamos completando esa línea del tiempo que nos serviría para alcanzar a comprender algunos aspectos del cuento que se leería.

Dentro de sus conocimientos previos, lograron identificar con cierta precisión la lucha revolucionaria (1910-1920), algunos de los personajes que participaron en ella (Villa, Zapata, Carranza, Obregón, Madero, Díaz), aunque en algunos casos confunden a la Revolución Mexicana con el movimiento de Independencia (1810-1821), lo que provocó que a sus personajes los mencionaran en alguna ocasión (Hidalgo, Allende). De los artículos de la Constitución poco recuerdan, sin embargo, se mencionaron el 3º que habla sobre la educación, el 27º que habla sobre el reparto de la tierra y los recursos naturales, el 123º que se refiere al trabajo y finalmente el 130º que es concerniente a las manifestaciones religiosas. Cada uno de ellos resultó

significativo para que en julio de 1926 estallara una guerra civil conocida como la Guerra Cristera o Cristiada, un conflicto entre la Iglesia católica y el Estado mexicano. Esta breve introducción abrió el diálogo y permitió que algunos estudiantes ahondaran un poco más sobre dicho conflicto religioso que siempre resulta interesante a su edad. Una vez resueltas algunas dudas, finalmente dimos inicio a la lectura de *El dilema de Juvencio* de Armando Cárdenas, breve cuento que basado en documentos del Archivo de la Casa de la Cultura Jurídica de Querétaro, recrea la realidad de un campesino a quien los federales y los cristeros despojan de sus cosechas y ganado para abastecer a sus respectivas tropas, bajo amenaza de quitarle la vida si apoya al bando contrario.

Se realizó una lectura en voz alta y cada párrafo era leído por un alumno distinto, quienes levantaban la mano para seguir la lectura y cuando no había voluntarios, las profesoras se encargaban de nombrar a alguno para que continuara. Cabe notar que si bien todos saben leer, no todos lo hacen de la mejor manera, hubo quienes leían muy rápido sin respetar los signos de puntuación, se comían algunas palabras o cambiaban letras lo que dificulta la comprensión, por lo que era necesario releer o corregir de forma sutil para hacer notar la importancia de la buena pronunciación y lectura al momento de tratar de comprender lo que se estaba leyendo. Hubo quien también mostró un talento para modificar su voz cuando aparecía algún diálogo con la intención de darle mayor vivacidad a la actividad.

Al finalizar la lectura se intercambiaron impresiones sobre la ella, acerca del caso de Juvencio y de la forma como ellos procederían ante una situación similar.

Finalmente yo expuse cómo había terminado el conflicto, incluso hablamos de la muerte de Álvaro Obregón, el manco de Celaya, lo que derivó en una explicación por parte de la directora de cómo había terminado su mano expuesta en un museo. La sesión terminó con un interés generalizado, sobre todo en el destino de la mano de Obregón, sin embargo, el intercambio de opiniones y de preguntas hechas verbalmente por los estudiantes me dio la impresión que en esta primera sesión se había logrado captar la atención de la mayoría de los estudiantes, pues como en todo grupo que no asiste voluntariamente, hubo algunos que se perdieron en la lectura o se encontraban realizando otras actividades como dibujar o hablar con sus compañeros, sobre todo quienes se sentaron lo más lejos posible del pizarrón.

3.4.2 Segunda Sesión

La segunda sesión se llevó a cabo el lunes 24 de octubre, iniciando como la vez anterior alrededor de las 10:50 de la mañana. Los estudiantes se incorporaron poco a poco ya que venían de su receso. En esta ocasión tocaba realizar la lectura de algunos fragmentos de *Los relámpagos de Agosto* de Jorge Ibargüengoitia. Antes de iniciar con la lectura, se retomaron algunos de los conocimientos previos, sobre todo derivados de la sesión anterior, anotando en el pizarrón lo más sobresaliente, incluso se pegaron en el mismo imágenes de algunos de los personajes antes mencionados como Obregón (el manco de Celaya), Plutarco Elías Calles (el Jefe Máximo de la Revolución) y Adolfo de la Huerta, quienes bajo el nombre de “Grupo Sonora” marcaron los derroteros de este país durante la década de 1920.

Posteriormente se habló también del Maximato y los presidentes que gobernaron este periodo (1928-1934), a saber, Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez.

Se inició finalmente con la lectura, pero debí aclarar dos cosas desde un inicio. La primera es que se trataba de una novela donde si bien podíamos encontrar personajes históricos bajo otros nombres, la mayor parte de los detalles descritos en ella eran ficticios, particularmente los diálogos y acciones ocurridas en espacios privados. La segunda es que me permití hacer algunas adaptaciones del libro de Ibarregui, sobre todo recortando partes muy extensas aunque tratando de mantener la esencia de los cuatro primeros capítulos de *Los relámpagos de Agosto*, esto se podrá ver en los anexos donde está incluida la versión que se leyó en el taller.

Nuevamente se hizo una lectura en voz alta, se leía por turnos, aunque ahora con lista en mano, yo iba eligiendo quien leyera, de esta manera me aseguraba que todos los estudiantes fueran siguiendo la lectura. Al finalizar el primer capítulo, fuimos reconociendo a los personajes principales: Marcos González y José Guadalupe Arroyo (Lupe). El primero, como se menciona en una carta firmada por él mismo, se reconoce como presidente electo en 1928 y el segundo, a quien ha decidido nombrar su secretario particular. En el segundo capítulo hicieron acto de presencia Vidal Sánchez, en ese momento presidente de la República y Eulalio Pérez H., quien será una figura clave en la historia.

La historia se centra en las desventuras de Lupe, quien tras la muerte de González sufre un tropiezo tras otro al tratar colarse a algún alto puesto, sin saber que las decisiones que tomará serán cada vez más catastróficas, al grado de enemistarse por culpa de un reloj con Eulalio Pérez H., quien a la postre se convertirá en el presidente interino.

Es sencillo después de haber realizado la línea del tiempo, el ejercicio de recuperar los conocimientos previos y dar una sencilla explicación, que los alumnos puedan reconocer a los personajes, pues González no es otro que Obregón (asesinado en julio de 1928 por un fanático cristero), Vidal Sánchez representa a Plutarco Elías Calles y Eulalio Pérez H. a Emilio Portes Gil. Llegados a este punto, la discusión se centró un poco en qué ocurriría si en este momento, falleciera el presidente de la República, quién ocuparía su cargo y qué pasaría en nuestro país, además de cuáles son las funciones de un presidente interino. Si bien ningún alumno pudo responder quién ocuparía el cargo, al aclarárseles que sería el Secretario de Gobernación en turno, alguno de ellos mencionó que en ese caso sería Olga Sánchez Cordero, lo que habría sido cierto hace unos meses, pues ella ya no ocupa ese cargo, sin embargo, hace notar que los alumnos sí están hasta cierto punto enterados de lo que ocurre en el escenario político de nuestro país.

Nuestra lectura finalizó en el momento en que Lupe se entera que Pérez H. fue elegido presidente interino y fue en ese preciso momento donde hice una pregunta a los estudiantes: ¿Por qué la obra se llama *Los relámpagos de Agosto*?

A lo que un estudiante muy atento respondió que tras la muerte de Obregón se desató una tormenta en este país donde varios personajes se pelearon por el poder.

Como actividad para reforzar los conocimientos en la materia de Historia se les entregó un breve crucigrama para responder en casa y que serviría para dar entrada a la lectura de nuestra siguiente clase, que fue postergada por los festejos del día de muertos, por lo que la sesión del 31 de octubre se pospuso y fue reprogramada para el 07 de noviembre.

3.4.3 Tercera Sesión

La tercera sesión se llevó a cabo el lunes 07 de noviembre y por primera vez, los alumnos llegaron con un poco de retraso, incluso en esta ocasión la directora no se presentó, únicamente la otra profesora. Iniciamos la sesión revisando el crucigrama que se les había entregado anteriormente y ello nos permitió retomar los conocimientos previos y aclarar algunas dudas que se habían presentado. Nuevamente hablamos del Maximato, agregando algunas características del periodo cardenista como el reparto agrario y la expropiación petrolera, para dar paso al sexenio de Manuel Ávila Camacho, un presidente de bajo perfil, siempre ligado a la figura de su hermano, el controversial Maximino, cacique poblano que amasó una gran fortuna y poder en su estado natal, y que jamás ocultó sus intenciones de ser presidente de la República. Con este antecedente, se dio paso a la lectura de la sesión, obra de la también poblana Ángeles Mastretta, a saber, *Arráncame la vida*,

siempre dejando en claro que es una novela que aunque utiliza un marco histórico no deja de ser en su mayoría ficción.

Desde el principio llamó la atención y causó revuelo entre los estudiantes la confesión de Catalina que dice “él tenía más de treinta años y yo menos de quince”, haciendo alusión a la diferencia de edades entre un hombre que cortejaba a lo que en aquel entonces, ya se consideraba prácticamente una mujer. Era la primera historia de amor que veíamos en el taller, lo cual, independientemente del género y de la edad, atrae incluso a los públicos más exigentes. La historia continua narrando la vida de Catalina y Andrés Asencio, representación ficticia de Maximino Ávila Camacho, en la búsqueda del camino hacia la presidencia de la República.

La descripción de la sociedad poblana de los años 30 y 40 del siglo pasado hecha por Mastretta es magistral y transportó a los alumnos a ese preciso momento en que las mujeres se dedicaban únicamente al hogar y a la crianza de los hijos, pero también a ese enclave en que México dejó atrás la violencia de las guerras y pronunciamientos armados y poco a poco transitó hacia una estabilidad social derivada del milagro mexicano y el estado de bienestar.

La historia narrada en primera persona por Catalina muestra la personalidad agreste de Andrés, sus aspiraciones, ideales, defectos y debilidades, pero también su lado humano, menos constante pero igualmente presente. Y tal como se hizo con el texto de Ibarra, se recortaron algunas partes para dar mayor agilidad a la lectura y llegar a puntos nodales en la narración, como lo es el momento en que

Andrés presenta a Catalina a sus otros hijos, producto de una antigua y malograda relación durante la Revolución.

Debido al retraso al inicio de la sesión, apenas dio tiempo de terminar la lectura (5 páginas) y de realizar algunos comentarios, particularmente de algunas alumnas que se mostraron “indignadas” por las acciones de Andrés, quien se casa casi con una niña y que además aporta al matrimonio los hijos de una relación anterior que nunca antes había mencionado. Fuera de esa extraña sensación que dejó la relación de Andrés con Catalina, se podría decir que hasta ese momento fue había sido la obra mejor aceptada por los alumnos, lo que era un buen augurio para nuestra sesión final.

3.4.4 Cuarta Sesión

Finalmente llegó el momento de realizar la última sesión, para lo cual se habían preparado algunos fragmentos de *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco. Era importante realizar un buen avance de la lectura pero sabía que se debía hacer un trabajo de selección casi quirúrgico pues además de dar una buena introducción al tema, que ahora debía abarcar temas internacionales, también debía dejar un espacio al final de la sesión para realizar un breve cuestionario que me permitiera obtener los resultados que estaba buscando, es así que logré compactar a cuatro páginas los primeros cuatro capítulos de dicho libro.

Al igual que en clases anteriores, fuimos realizando en el pizarrón un línea del tiempo donde más que priorizar los años, nos centramos en algunos sucesos

como la Guerra Fría, el Conflicto árabe-israelí, la fundación del Estado de Israel y el periodo de gobierno de Miguel Alemán Valdés, el llamado “cachorro de la Revolución”. Cabe resaltar que siempre se realizaron estas líneas y antecedentes a partir de los conocimientos de los alumnos y que yo únicamente me encargaba de llenar los espacios vacíos que ellos por alguna razón pasaban por alto, por lo que podemos decir que el conocimiento se fue construyendo poco a poco a lo largo de todas las sesiones.

Se realizó nuevamente una lectura en voz alta, pero en esta ocasión fue una lectura guiada debido a la gran cantidad de datos y referencias que Pacheco nos ofrece en esta lectura, y que los estudiantes, al ser sumamente jóvenes tienden a desconocer. Constantemente nos deteníamos para ir aclarando aquellos conceptos que de no ser definidos dejarían algún vacío en la comprensión de la obra. Narrada de una forma magistral, involucra aspectos como la corrupción social y política, además de la transición de un México tradicional a uno moderno vista de la perspectiva de un niño que asiste a las transformaciones y miedos del mundo que lo rodea.

La obra resultó interesante a la mayoría de los estudiantes, quienes se mostraron participativos a la hora de leer, aunque lo mejor llegó al final, pues surgió un debate a partir de algunas frases extraídas de la novela, como por ejemplo cuando el protagonista menciona que “Había tenido varios amigos pero ninguno les cayó bien a mis padres: Jorge por ser hijo de un general que combatió a los cristeros; Arturo por venir de una pareja divorciada y estar a cargo de una tía que

coabraba por echar las cartas...”, este breve fragmento dio pie a comentar que en algunas instituciones educativas de la localidad, aún se sigue prohibiendo la inscripción a hijos de madres solteras o que el ser una mujer divorciada, aún hoy en día, no termina por ser bien aceptada en la sociedad.

Fue inevitable escuchar algunas risas, pero sobre todo cierta prudencia de quien leía al proferir en voz alta: “Hey, miren: esos dos son putos. Vamos a darles pamba a los putos. Me le fui encima a golpes. Pásame a tu madre, pinche buey, y verás qué tan puto, indio pendejo”, que inmediatamente generó algunos comentarios sobre el léxico pero en particular se trató el tema de la homosexualidad de una forma muy natural, pues no noté en ningún alumno alguna expresión de rechazo, desagrado o intolerancia, lo cual me remite a las palabras de la directora sobre el tema de la inclusión.

El haber cerrado con esta obra, permitió profundizar acerca de temas como la pobreza, la corrupción, la discriminación y el racismo, que cuarenta años después de que fueron denunciados por el autor, siguen siendo el pan de cada día en nuestro país.

Una vez concluido lo referente a la lectura realizada, se les entregó a los estudiantes una encuesta de satisfacción para saber cómo había sido recibido el taller, si las lecturas les habían gustado y qué impresión les había quedado del mismo.

3.5 Resultados y observaciones

Al final de la cuarta sesión se les entregó a los estudiantes una breve encuesta de satisfacción para observar qué impresión les deja el taller. La primera pregunta giraba en cuanto a su percepción, dando como opciones: (a) interesante, (b) satisfactorio, (c) aburrido y (d) otra opción que pudieran agregar. El resultado es bastante alentador, pues de la primera opción, es decir, interesante, un total de 23 alumnos se inclinaron por ella; 7 mencionaron que fue satisfactorio; 2 dijeron que fue aburrido, 1 mencionó que le resultó divertido y de este primer rubro, 3 no ofrecieron respuesta a la pregunta.

En cuanto a la aceptación de las lecturas, *El dilema de Juvencio*, recibió 25 votos de aprobación, por 29 de *Los relámpagos de Agosto*, 28 de *Arráncame la vida*, mientras que *Las batallas en el desierto* obtuvo el puntaje más alto con 34 votos positivos. Sin embargo, por su cercanía con la evaluación seguramente la tenían más presente, contrario a lo que sucedió con *El dilema de Juvencio*, que fue la menos aplaudida.

3.5.1 El dilema de Juvencio

En la encuesta se les hizo la pregunta de qué era aquello que recordaban de cada una de las lecturas hechas durante las cuatro sesiones, a lo que debían responder únicamente con una frase o idea. De *El dilema de Juvencio*, que fue la lectura menos votada, las ideas rescatadas fueron muy pocas, pues de los 35 encuestados, sólo 10 vertieron algún comentario. De esos 10 comentarios, dos confundieron este breve

relato con *Los relámpagos de Agosto* y *Arráncame la vida*. El primero mencionó que recordaba un “tren”, lo que nos remite al primer capítulo de la obra de Ibarquengoitia, y el segundo mencionó que lo que recordaba era “un matrimonio de la diferencia de edades”, que sin duda es parte central de la obra de Mastretta. Otros dos estudiantes ofrecieron comentarios que resultan poco aclaradores como “recuerdo el conflicto fue interesante” y “recuerdo el dilema del protagonista”,

Tres estudiantes dijeron recordar que la lectura hablaba de la “Guerra Cristera”, de “los fusilamientos en las parcelas del maíz”, de “el cerro de la mula”, que refieren al contexto, los hechos y los lugares en que se desarrolló tanto el relato como el conflicto cristero. Pero habría que referirse a tres estudiantes que concuerdan en algo muy particular, el dilema del personaje: “si me uno a los cristeros el gobierno me fusila y si me uno al gobierno me fusilan los cristeros”. De una forma o de otra, los tres estudiantes desarrollaron la misma idea, y aunque la lectura se había hecho un mes atrás, seguían manteniendo en su memoria la parte central del cuento.

3.5.2 Los relámpagos de Agosto

Al igual que la primera lectura, de *Los relámpagos de agosto* se vertieron 10 comentarios, aunque cabe destacar que no fueron exactamente los mismos estudiantes que escribieron acerca de *El dilema de Juvencio*. De los fragmentos de la obra de Ibarquengoitia uno de los comentarios mencionaba “la mano que perdió Obregón”, de lo que no se habla realmente, pues aunque se hace referencia al

“General invicto de la Revolución”, jamás se menciona ese punto en particular, sin embargo, parece que al menos el estudiante relaciona a la obra con Obregón. Por otro lado, algunos alumnos reconocen como interesante el estilo de escritura de Obregón y finalmente hay quienes se centraron en una anécdota de la lectura que es “el robo del reloj” (4 menciones), incluso uno de ellos se atreve a decir, que el personaje que representa a Portes Gil, es decir Eulalio Pérez H., fue quien lo hurtó. Aunque el comentario que más relevancia tiene menciona que lo que recuerda es “el sistema/sucesión de poder se decidía en privado”, haciendo referencia a la práctica que ya se comenzaba a realizar desde los círculos de poder, aunque hubiera elecciones que disfrazaran la corrupción política imperante.

3.5.3 Arráncame la vida

Arráncame la vida, por la propia temática que plantea, el lenguaje que usa Catalina y las problemáticas que enfrenta, causaron un interés particular entre los estudiantes, lo cual se puede observar en sus comentarios, que si bien no superaron por mucho a los autores anteriores, si lograron sumar 12 observaciones, de las cuáles 2 resultan muy ambiguas y 10 que denotan que algo les impactó dentro de ella.

Los comentarios giraban sobre todo en torno a la diferencia de edades entre los protagonistas (4 comentarios), otros tantos mencionaron la situación del embarazo de Catalina haciendo referencia a que sentía como si tuviese un “monstruo” en su cuerpo; algunos más comentaron situaciones anecdóticas como

“que firmen también los niños”, cuando se Catalina y Andrés contrajeron matrimonio, o que la mamá “presentía”. Sólo un estudiante mencionó que la obra hacía referencia a “Maximino”, hermano del entonces presidente de la República, Manuel Ávila Camacho.

3.5.4 Las batallas en el desierto

Probablemente el que haya sido la lectura que se leyó y analizó durante el día en que se llevó a cabo la encuesta favoreció tanto su aceptación como los comentarios que se dijeron acerca de ella con un total de 25 ideas expresadas. De entre ellas, se podrían descartar 2 que no hacen una referencia clara a la obra, otras 2 que hablan de capítulos que no alcanzamos a leer en la sesión (probablemente ya lo habían leído) y el resto que en alguna medida resultan relevantes porque refieren a pasajes anecdóticos de la obra, a aspectos sociales del periodo o a temas políticos tanto nacionales como internacionales.

Varias menciones tiene “Toru”, el chico japonés que compartía escuela con el protagonista y del que se menciona que ahora tiene “esclavos mexicanos”. Otro punto muy referido son algunas frases subidas de tono como “aviéntame a tu madre, buey” o “indio pendejo” que eran resultado de una pelea campal, pero que por alguna razón quedó anclada en su memoria. No podemos dejar de lado la devoción a la figura materna en este país o el racismo que aún prevalece. Es interesante que varios alumnos retomaron situaciones de la vida cotidiana en frases como: “en mi casa está prohibido tomar tequila”, “si los indios no fueran al mismo

tiempo pobres nadie usaría esa palabra a modo de insulto”, “gracias a la pelea mi padre me enseñó a no despreciar”, “todos somos indios”, “esos dos son putos”. Ya entrando en la tercera década del siglo XX, no hemos podido superar la intolerancia hacia las preferencias sexuales que no son hetero o la discriminación hacia las personas de origen indígena, por ello es que las menciones fueron constantes, ya que es algo que 40 años después de haber sido escrita la obra, continuamos reproduciendo esos patrones.

En cuanto al contexto político internacional, un par de alumnos citan que “el mundo atraviesa por un momento angustioso”, en referencia al riesgo del lanzamiento de bombas atómicas o nucleares, pues la Guerra Fría se encontraba en auge. Dos alumnos más hablaron del conflicto “Árabe-israelí”, que era el causante de que en los recesos se llevaran a cabo “las batallas en el desierto”. Finalmente algunos alumnos hablaron de la situación política vivida durante el sexenio alemanista caracterizado por la corrupción, el amiguismo, y hubo quien citó: *bajo el régimen de Miguel Alemán vivimos hundidos en la mierda.*

3.5.5 Entre ficción y realidad

Desde el inicio del taller, a los alumnos siempre se les hizo hincapié en que las lecturas que se harían eran fragmentos de un cuento y tres novelas y que aunque se podían encontrar en ellos referencias históricas, la mayor parte de la obra eran personajes, lugares y situaciones ficticias producto del genio de los distintos

autores. Es así que al final, también se les preguntó cuáles consideraban eran las diferencias entre la Historia y la Literatura.

Para la mayoría de los estudiantes queda clara la diferencia entre una y otra, baste citar algunas respuestas como las que se mencionan a continuación: “la historia se basa en relatar hechos históricos, casi 100% verídicos. En la Literatura puede ser lo mismo, pero se le agregan elementos de ficción”, otro alumno comentó “la Literatura es una manera de contar un relato de manera dramática, y la Historia es contar algo tal y como está documentado”; uno más detalló “la Historia como el hecho que pasaron los acontecimientos y Literatura leer escritos relacionados con el tema pero mezclado con ficción y realidad”, seguramente este último hace relaciona directamente la literatura con la novela histórica.

Otros más mencionan que “la Historia son sucesos que pasan y la Literatura puede ser lo mismo, pero un poco más exagerado” o “la historia es 100% real y los libros [literatura] son algo inventados”. Es decir, para los alumnos la Historia sería entendida como una descripción de algo real, algo que sucedió, incluso avalado por documentación, mientras que la Literatura aunque implique referentes históricos se centra particularmente en la ficción, pues hay quien incluso dice que la Literatura es “una pieza de arte”, que está “romantizada”, más “embellezida” y que “no tiene límites”.

Y aunque la mayoría ofrece respuestas similares, también hay quien no logra notar una gran diferencia entre ambas disciplinas al referir que “la Literatura es la representación de lo que pasó en la Historia”, lo cual no me atrevo a desmentir,

pues como dice el mismo Jablonka, *la Historia es una Literatura*. Bajo una tónica similar otro estudiante dijo que “la historia [es] cuento y la Literatura es retrato”. Probablemente el taller le permitió comprender eso, que la literatura tal vez sea un retrato de la sociedad en que fue narrada y la Historia, por su lejanía y similitud con los mitos y leyendas le parezca más un cuento, la limitada respuesta que ofreció simplemente deja espacio para la reflexión e interpretación, lo cual espero también a ellos les haya quedado una vez que cerramos la cuarta sesión.

3.5.6 Las dificultades de leer Historia y/o Literatura

Como había mencionado desde un inicio, la institución en la que se llevó a cabo la intervención es una escuela de clase media alta, que cuenta con un capital cultural que ha favorecido su aprendizaje al estar en contacto con libros, viajes, actividades culturales y personas que han abierto otras ventanas del conocimiento, lo que se ve reflejado en un gusto generalizado por la lectura, y si bien no todos son grandes lectores, sólo pocos se excluyen de acercarse a los libros. Alrededor de una tercera parte de los entrevistados expresó que no tiene ningún problema al leer una obra tanto literaria como histórica, sin embargo, muchos expresan que más que complicárseles la lectura de una u otra, es lo tedioso que se puede volver al contener tantos datos o palabras que no conocen, como lo demuestran los siguientes testimonios: “la Historia se hace aburrida porque es acontecimiento tras acontecimiento”, “lo feo no es leer, sino memorizar”, “la Historia se me hace larga y me aburro, la Literatura se me hace muy detallada” (no sé si “detallada” adquiere

una connotación positiva o negativa en este caso), “son muchos datos para recordar”, “en la Historia las fechas, todos los personajes involucrados, en la Literatura el vocabulario, la forma de escritura”, “lo aburridas que son”, “la formalidad de la lectura”. Esta última afirmación podría darnos luz del por qué obras como *Arráncame la vida* o *Las batallas en el desierto* atrajeron inmediatamente su atención, ya que la forma sencilla y amena de los autores, así como la estructura propia del relato, acompañadas de una historia romántica y palabras malsonates son capaces de seducir al auditorio juvenil.

Algunos alumnos hicieron notar que les cuesta trabajo poner atención y otros más mencionaron que lo complicado de leer, sobre todo si es en voz alta, es la dicción y el nerviosismo.

Pero también hubo los comentarios positivos, pues hay quienes dicen que “es muy entretenido, aunque muchas veces necesito referenciar o ir a consultar cosas” o “me parece genial relacionar con libros de la época”. Y aunque generalmente el gusto de la Historia va muy de la mano por la Literatura, hay quienes mostraron una tendencia hacia la disciplina histórica y quienes a los géneros literarios.

3.5.7 ¿Aprendieron algo de Historia?

Las actividades de evaluación estuvieron limitadas principalmente a la observación ya que al modificarse el plan original que era intervenir directamente en un curso y cambiar la modalidad a taller, se tuvo que adaptar la estrategia. Como instrumento

directo de algunos conocimientos históricos estuvo el crucigrama y las participaciones directas sobre aspectos meramente históricos, sin embargo, en la encuesta final se dejó libremente al estudiante opinar acerca de si había aprendido algo o no, y qué era lo que recordaba.

Confiando en su sinceridad y tomando en cuenta que las encuestas se hicieron de forma anónima, los datos arrojan que 26 alumnos afirman haber aprendido algo, tal vez no demasiado, pero un avance se logró. Algunos temas o referencias que mencionaron fueron: “el grupo sonora”, “la muerte de Obregón”, “la mano de Obregón”, “la guerra cristera”, “la revolución”, “el clasismo” y el “Maximato”, entre las más relevantes. También hubo quienes categóricamente dijeron “no haber aprendido nada”, que fueron cuatro estudiantes, y cinco respuestas que fueron ambiguas o incompletas.

Finalmente se les pidió dar una opinión general sobre el taller, y aunque no hubo ninguna que fuese negativa muy enfática, si hubo quienes mencionaron puntos a mejorar como “estuvo muy entretenido pero faltaron dinámicas”, “en mi opinión las líneas del tiempo no se me hacen atractivas” o “me pareció bueno, solo que era algo seco de repente”, lo que muestra algunas áreas de oportunidad en las que se debe trabajar en futuras actividades que sean similares.

Otras opiniones mencionaban que el taller había sido “muy interesante”, “bastante bueno y recomendable”, “demasiado divertido e interesante”, “muy padre”, “está chido” y “me gustó mucho la última clase”, opiniones que resultan motivadoras

aunque un algo limitadas pues no ofrecen mayores datos sobre aquello que les pareció interesante, divertido o padre.

Por último podemos ver algunas opiniones más elaboradas sobre el taller, que describen su experiencia y aquello que aprendieron como: “Es muy bueno, muy dinámico, y muy interesante la forma en que se relaciona la Literatura y la Historia”; otro estudiante comentó “me pareció súper interesante el taller y los libros, me gustaría leer más libros de este estilo”; uno más en una respuesta similar dijo “me pareció bastante interesante que se puede aprender de Historia leyendo de libros que no son explícitamente de contarte la historia hecho por hecho”. Creo que estas respuestas muestran los logros obtenidos ya que expresan como se conjuntaron ambas disciplinas en la búsqueda de un objetivo, a saber, el aprendizaje de la historia a través de la Literatura.

Algunas opiniones más expresan: “me gustó bastante, fue ameno y aprendí muchas cosas, además de que resolví varias dudas que tenía”, “Me gustó mucho, es muy interesante y de mi agrado al ser una ayuda a estas alturas para tener un repaso de la historia de México”, “Está muy interesante las clases, las pláticas y los debates que se pueden dar en ella”, lo que muestra que no sólo aprendieron Historia o leyeron fragmentos de novelas, sino que se abrieron espacios para el diálogo tan necesario en nuestras aulas y en nuestra sociedad.

La experiencia obtenida en este taller arroja datos muy positivos, pues aunque la Historia y la Literatura pasan por crisis en las que se da prioridad a las asignaturas ligadas a la producción o las ciencias físicas o duras, siempre hay un

espacio para fomentar la lectura, el diálogo y la reflexión, propias de nuestras disciplinas humanistas.

La propuesta aquí presentada aún tiene muchas mejoras por hacer y no es la única forma de emplear la narrativa literaria y mucho menos es la única disciplina que nos puede auxiliar, también es importante acercarse a otras formas como lo es el cine, el teatro y la música, pero mi afinidad por la novela me ha guiado a desarrollar las actividades necesarias que me permitan lograr mis objetivos.

Por otro lado, la Historia se pone también al servicio de la Literatura al promover su lectura, discusión y difusión entre aquellos nuevos lectores, a los que muchas veces nosotros mismos nos encargamos de desmotivar tachándolos de inexpertos o inmaduros, siendo esa la edad que deberíamos aprovechar para abrir nuevos panoramas y otros mundos posibles.

IV. CONCLUSIONES GENERALES

Hace algunos años, cuando aún asistía a los llamados Consejos Técnicos en los que se reunían profesores divididos por Academias, la queja recurrente de los docentes de Historia era que la nuestra era una materia difícil, que no interesaba a los estudiantes. Sin embargo, cuando uno se acercaba a los profesores de Matemáticas, Física, Química, incluso Literatura, el discurso era más o menos el mismo, “los alumnos no están interesados en mi materia porque es muy compleja”. De ahí que el objetivo de nuestras reuniones se centraba en buscar estrategias que atrajeran el interés de los adolescentes, por lo que en muchas ocasiones se sacrificó la calidad en la educación por tratar de llevar a cabo una enseñanza más lúdica.

La búsqueda por desarrollar proyectos transversales (que de ello solo incluían el nombre pues los docentes, en lugar de cooperar entre sí, se delegaban responsabilidades a las que rara vez daban seguimiento) que promovieran la labor interdisciplinaria llevaba a la creación de comités y equipos de trabajo en los que unos pocos maestros y algunos alumnos comprometidos se esforzaban por sacar adelante verdaderos frankensteins que justificaban la inclusión de todas las materias en la fabricación de un solo producto. Los resultados eran claramente visibles, a saber, participación real de unos cuantos, lo que derivaba en enojos y frustraciones, consecuencia de ello, era también el poco aprendizaje, pues eran aquellos que participaban quienes realmente obtenían algún tipo de conocimiento.

Ante estas experiencias vividas, mi cuestionamiento iba no hacía el objetivo que se perseguía, si no al cómo se estaba llevando a cabo. Es cierto que el camino

del aprendizaje debe ser lo más amigable posible, sin embargo, como docentes no podemos sacrificar los principios que rigen a la educación a cambio de mantener contento al estudiantado, a los directivos y/o a los padres de familia.

No deseo caer en el lugar común, como una especie de conmisericación al decir que la Historia resulta una materia aburrida o tediosa para los estudiantes, pues la buena Historia es capaz de cautivar al público más exigente, sin embargo, es necesario reconocer que es necesario echar mano de otras disciplinas afines, en este caso la Literatura para complementar las fortalezas que ya se tienen.

La disciplina histórica en el último siglo ha pasado de un Positivismo rígido y elitista al desarrollo de una historia social y más humana que busca no solo hablar de los marginados, los pobres o las mentalidades, sino de poner el conocimiento histórico al alcance de todos y en conversación directa con otras ciencias y disciplinas. Historia y Literatura otrora distanciadas por su proceder metodológico han sido capaces de abrir espacios de diálogo a través de teorías como la Sociocrítica al vincular el quehacer histórico con la narrativa contextual. No es fácil realizar dicho ejercicio, pues implica profundizar en ambas disciplinas y saber los límites a los que cada una debe llegar, en qué puntos se pueden lograr concordancias, en cuáles se pueden otorgar licencias y cuáles definitivamente es mejor mantener bien diferenciados, sin embargo, el correr estos riesgos calculados permite alcanzar logros más satisfactorios.

Como refiere Martín Kohan, el trabajo interdisciplinario entre Literatura e Historia para alcanzar objetivos como mejorar los procesos de enseñanza y

aprendizaje entre los estudiantes de bachillerato, no debe verse como una labor de *asistencia subsidiaria* debido a las carencias que ambas puedan tener, sino como la oportunidad de potenciar las fortalezas que cada una de ellas, por separado, posee.

La puesta en práctica de un proyecto que integre las virtudes de la Historia y las bondades de la Literatura, para reforzar los aprendizajes de la materia histórica en alumnos de bachillerato es sólo una de las muchas posibilidades con las que se puede intervenir en el aula para refrescar la baraja de actividades que los docentes poseen al enfrentarse a la ardua labor de enseñar una materia que se ha vuelto árida y tediosa.

La necesidad de incluir no únicamente Literatura, sino buena Literatura, aunque a los alumnos resulte complicado el acercarse a ella, es obligación de todo docente, pues si no es en el aula y en nuestros horarios de clase donde se les presenten estas obras y les puedan ser explicadas, rara vez lo hallarán afuera.

Es por ello que no solo me conformo con recordar lo que psicólogos del calibre de Bruner o teóricos como White y Lukacs han descubierto, si no que apuesto por ofrecer un corpus de obras, apoyadas por una secuencia didáctica y un plan de clase que puedan servir como guía y modelo a los docentes interesados en realizar una práctica similar, aunque no por ello, aseguro que en todo contexto podrá funcionar, sino que deberían realizarse las adaptaciones necesarias según se requiera o proponer ya sea un nuevo corpus o definitivamente hacer una nueva propuesta.

Los resultados de mi intervención han sido, en este contexto, bastante alentadores. Acercarse de primera mano a las obras de autores mexicanos ya consagrados no es sencillo, sin embargo, una fase de preparación puesta en marcha ha logrado acomodar el camino para que su recepción por parte de los alumnos fuese bastante aceptable, lo cual no indica que todos los libros hayan sido de su agrado, pues, como ya he mencionado anteriormente, no se trata de darles lo que les gusta, si no de ofrecerles textos que les hagan reflexionar, cuestionar y abrir espacios de diálogo y debate que les permitan crecer como estudiantes, ciudadanos y seres humanos.

Más allá de los resultados cuantificables y fríos, la experiencia que todos los involucrados, es decir, alumnos, maestros participantes, directivos y yo tuvimos me motiva a creer que implementar estas estrategias será recibido de forma positiva. La innovación y la creatividad, que no sólo la inclusión de TIC's serán siempre nuestros mejores aliados en el aula. Sin embargo, debemos ser cuidados con las formas, ya que no se trata de malbaratar nuestra labor docente por obtener un aplauso o reconocimiento inmediato e instantáneo, sino apostar por logros a largo plazo, aunque no seamos nosotros quienes directamente veamos esos beneficios. Los tiempos, los alumnos, los padres de familia y los directivos cambian así que es menester que nosotros y nuestras estrategias se actualicen constantemente y que el abanico de actividades, recursos y de lecturas sean lo más variado posible ya que de esta manera será igualmente amplio el número de alumnos que sean cautivados por los relatos históricos o ficcionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Arcos, M. d. (2012). El cine en la comprensión de fenómenos históricos: La sombra del caudillo. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma, & V. Gómez Gerardo, *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (págs. 211-238), UPN.
- Acosta, L. A. (2005). Literatura e Historia: la Historia en la Literatura. *Revista de Filología alemana*, 63-88.
- Agudelo Ochoa, A. M. (2005). Aporte de las antologías y de las selecciones a una historia de la literatura. *Lingüística y Literatura*, 135-152.
- Aguilar, R., y Latapí, P. (septiembre, 2018) (en prensa). Interculturalidad en un taller de cuento histórico. En C. Landa y Y. Martínez (Coords.), II Congreso Internacional entre tradición y modernidad. Ponencia presentada en el congreso de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Aguirre Rojas, C. A. (2005). *La "Escuela" de los Annales. Ayer, hoy y mañana*, Contrahistorias.
- Ajon, A., Akselard, B., & González, D. (2006). *Ciencias sociales 1. Serie de cuadernos para el aula*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Alonso Blázquez, F. (s.f.). Enseñar literatura a los adolescentes. *Tarbiya*, 67-81.
- Ayala Tafoya, E. (2016). Heriberto Frías y la versión pedagógico-literaria de la conspiración del marqués del Valle. *Literatura mexicana*, 55-74.
- Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI.
- Barba Casillas, J. B. (2016). La libertad de enseñanza: un principio educativo innovador de la Constitución mexicana de 1857. *Investigación y Ciencias*, 60-69.
- Barbosa Castañeda, C. J., & Chaparro, G. R. (2018). La literatura como recurso en la enseñanza de la historia del pensamiento económico: análisis económico de El mercader de Venecia. *Sociedad y Economía*, 143-157.
- Beltrán Almería, L. (2019). La novela, género literario. *Letras* 66, 13-45.
- Bernabé Sánchez, G. (2020). *El proceso lector desde la intertextualidad*, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI.

- Brizuela, J. C. (2014). La novela en la enseñanza de la Historia: una experiencia docente. *Revista venezolana de Investigación educativa*, 149-158.
- Brushwood, J. (1987). *México y su novela*, FCE.
- Bueno, M. (2013). ¿Por qué enseñar Literatura? *Abeache*, 53-72.
- Burgièrre, A. (2009). *La Escuela de los Annales. Una historia intelectual*, Universitat de València.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Anagrama.
- Castillo-Ríos, B. F. (2018). Literatura y realidad: las lecturas de la novela histórica. *La Colmena*, 43-54.
- Cerrilo, P. (2016). *El lector literario*. FCE.
- Collingwood, R. (1987). *Idea de la Historia*, FCE.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 96-114.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas, *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria* (págs. 123-142), ISE-UAB/HORSORI.
- Cruz Jiménez, D. E. (2020). Historiografía y Literatura: algunas consideraciones acerca de la literatura escrita por testimonios escritos. *Poligramas* 51, 199-212.
- Cruz, J. (2005). Novela e Historia. *Letras*, 11-31.
- Cuesta, V. (2007). *Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de Historia*, [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de la Plata].
- Cuesta, V. (2016). Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo. *História hoje*, 152-173.
- Dumézil, G. (1973). *Del mito a la novela*, FCE.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, Morata.
- Escalante, Dilia Teresa. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 669-678.
- Felices de la Fuente, M. M., & Chaparro Sáinz, Á. (2016). Enseñar historia moderna en el aula: la novela histórica como recurso didáctico. En C. J. Gómez Carrasco, F. García González, & P. Miralles Martínez, *La edad moderna en educación secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (págs. 107-120), Universidad de Murcia.

- García Gual, C. (1981). Mito, moral y monotonía de las novelas griegas. En C. García Gual, *Nuevos Estudios de la Mitología griega* (págs. 95-112), Fundación Pastor de Estudios Clásicos.
- García Gual, C. (2002). *Apología de la novela histórica*, Ediciones Península.
- Goldmann, L. (1967). *Para una sociología de la novela*, Ciencia Nueva.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial*, Colmex.
- Guía para elaborar una Antología*. (2016), IPN.
- Guillen, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Crítica.
- Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*, FCE.
- Jaramillo Velez, J. (2018). *La literatura como estrategia didáctica para la enseñanza de la Historia*, [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].
- Javier, R. S. (2003). La nueva novela histórica: espacio para el encuentro entre literatura e historia en América Latina y el Caribe en la óptica de Carpentier. *Revista de las Sedes Regionales*, 69-84.
- Junguittu M., R. L. (2009). Historia y literatura: Un enfoque para la enseñanza y aprendizaje de la Venezuela petrolera. *Tiempo y espacio*, 321-340.
- Latapí, P. (2021). *Enseñar las Ciencias Sociales*, UAQ.
- Latapí, P. (2013). El cuento como estrategia para desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita. XXII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Universidad de Guanajuato. Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0334.pdf>
- Latapí, P. (2021). Cuento histórico: potencialidad cognitiva-emocional como recurso de enseñanza. En H. Felix y H. Zúñiga.(Coords.). IX Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. Ponencia presentada en el Congreso Universidad Autónoma de Sonora, México.
- Lince Campillo, R. M. (2014). Narraciones literarias, textos que permiten comprender un pueblo. *Estudios políticos*, 9-35.
- López Badano, C. M. (2010). *La Novela Histórica latinoamericana entre dos siglos. Santa Evita, cadáver exquisto de paseo por el canon*, [Tesis doctoral, CSIC Madrid]
- López Gómez, É. (2010). La novela histórica en el aula. *Didácticas específicas*, 75-80.

- Lukács, G. (1977). *La novela histórica*, Era.
- Montauban del Solar, M., Morimoto Sone, M. L., & Pizarro Bauman, J. (2012). Literatura e Historia: juntas en la formación de mejores seres humanos. *Saberes compartidos*, 1-3.
- Montemayor Ruiz, S. (. (2008). *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación Política, Social y Deporte.
- Montes de Oca-Navas, E. (2014). La novela histórica como apoyo para la enseñanza de la Historia de México. *La Colmena*, 57-67.
- Moreno Romero, G. Á. (2018). *Historia y Liteatura: hacia una didáctica de la enseñanza de la Hstoria de México, siglo XIX*, BUAP.
- Moreno Vera, J. R. (2015). La narración literaria, una experiencia didáctica en la enseñanza de historia. *Boletín virtual*.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO.
- Nazario Godínez, J. M. (2012). *Lineamientos para la elaboración de antologías de apuntes*, IPN.
- Negrín, E. (1993). Edmond Cros: de la sociología de la literatura a la sociocrítica. *Filológicas UNAM*, 169-177.
- Nieto, F. (2019). ¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción. *Educación, lenguaje y sociedad*, 1-37.
- Palazuelos Sainz, S. (2015). *El hecho histórico como motor de aprendizaje literario en un aula de primaria*, Universidad de Cantabria.
- Pallarès Piquer, M., & Villalobos Antúnez, J. V. (2021). Educación de la memoria desde la litertura: pasado, (re)interpretación del presente y el recuerdo como praxis de formación. *Interdisciplinaria*, 69-84.
- Pardo Fernández, R. (2006). Para una biografía del sociocriticism. *Sociocriticism*, 17-56.
- Pérez Sepúlveda, Y. A. (2012). La relación entre la Historia y la Literatura: (con) fusión para (re)presentar la experiencia. *Argos*, 40-55.
- Raby, D. L. (1981). La educación socialista en México. *Cuadernos políticos*, 75-82.
- Reyes Morales, C. (1984). Un día de clases en la época colonial. *Relaciones*, 7-35.
- Reyes, A. (1997). *La experiencia literaria, tres puntos de exegética literaira. Páginas adicionales*, FCE.

Saituka, I. (2018). La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Didácticas específicas*, 65-87.

Trepát, C. (1995). *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*, Grao.

Villa Lever, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, Universidad de Guadalajara.

White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, Paidós.

White, H. (2019). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, FCE.

Zaid, G. (2000). *Omnibus de poesía mexicana*, Siglo XXI.

Zambrano, M. (2001). Los orígenes de la novela. *Aurora*, 147-148.

ANEXOS

A) Lecturas

El dilema de Juvencio

Armando Cárdenas

Juvencio miraba al horizonte, en donde se perdía el camino que conducía a su casa de adobe. Su hogar se encontraba en medio de varias parcelas de maíz, que le proporcionaban lo necesario para vivir a él, a su esposa y a sus cinco hijos. Además de sus tierras, Juvencio poseía algunas gallinas y un caballo.

Aquella tarde estaba concentrado en ver hacia el fondo del camino alguna señal, que le diera cuenta de la presencia de los “rebeldes” cristeros, pues sabía, por las malas lenguas, que andaban cerca del poblado de San Martín.

A la mente de Juvencio llegaban las imágenes de las charlas con su compadre Fidencio, que era secretario de la autoridad política de San Martín, acerca de los conflictos entre el Gobierno de la Nación y la Iglesia. Él sabía por Fidencio –que era una persona muy capacitada, pues sabía leer y escribir los telegramas que llegaban a su jefe, dando cuenta de las noticias de la capital-, que el gobierno federal realizó una serie de reformas a la ley, en contra de la Iglesia. A los obispos no les parecieron las reformas y para mostrar su molestia mandaron suprimir los cultos religiosos, provocando que una gran cantidad de campesinos se levantaran en armas en contra del gobierno. Así, comenzó una persecución en contra de los “rebeldes cristeros”, nombre con que se les conocía a los católicos levantados en armas.

Juvencio salió de sus pensamientos cuando comenzó a notar, a lo lejos, a un jovencito que venía montado en un caballo. Al acercarse, el joven jinete se detuvo frente a él y ambos se miraron con mucha inquietud. Juvencio preguntó:

-¿Qué pasó mijo, ya llegaron los rebeldes al pueblo?

-Sí papá, dicen que están recogiendo comida y todo lo que les pueda servir para seguir escondiéndose en el cerro, para que no los vean los soldados del gobierno.

-¿Y no sabes nada de mi compadre Fidencio?

-Pos, lo agarraron, todos le gritaron que era un protestante y colaborador del gobierno callista y... piensan ahorcarlo.

Juvencio quedó atónico ante las palabras de su hijo Manuel, después de un rato de silencio le volvió a preguntar:

-¿Sabes para dónde se dirigen?

-De lo poco que me dijo el boticario, es que se iban al cerro de la Mula.

Juvencio se estremeció, ya que su casa se encontraba de camino a ese cerro, y como él no quería participar en la guerra, temía que le fuera a pasar algo a su familia y a él.

-¡Manuel! –le dijo Juvencio a su hijo- ¡llévate a tus hermano y a tu madre para el río y espérame ahí!, yo voy a ver cómo le hago para que no se metan y roben en la casa y se lleven la cosecha que tanto trabajo me costó levantar este año.

Manuel, ante las palabras de su padre, entró al jacal y sacó a sus hermanos y a su madre y se fueron rumbo al río, que estaba lejos de donde pasaban los “rebeldes” cristeros, a esconderse.

Horas más tarde, Juvencio vio a lo lejos una columna de polvo, levantada por varias personas que se dirigían a su propiedad. Una vez cercana la caravana la gente armada, distinguió al frente del grupo a su amigo de la infancia, Wenceslao, ahora convertido en sub-jefe de la “rebelión” cristera de la zona.

Wenceslao miró a su amigo Juvencio con aire de nostalgia y a la vez de enojo, y le dijo: - Quiubo Juvencio, ¡ya te decidiste a unirte a nuestra causa?

-Sabes muy bien que mi respuesta es la misma, Wenceslao, ¡no! –contestó Juvencio sin titubear.

-Entonces no hay de otra, sabes que necesitamos comida y tú tienes rete hartos maíz. Pues ni modo, nos lo vamos a tener que llevar por las buenas o por las malas, tú decides.

-De cualquiera manera te lo vas a llevar, así que no me opongo.

Wenceslao dudó por un momento en dar la orden a sus hombres de entrar por el maíz, pero después de unos instantes de reflexión dijo:

-Órale muchachos, llévense la mitad del maíz que hay dentro de la casa y algunas gallinas, dejen el resto para mi amigo Juvencio.

Los hombres obedecieron y sacaron varios costales de maíz, lo treparon en los caballos que traían y tomaron rumbo al cerro. Antes de irse, Wenceslao le dijo:

-Piensa muy bien en la propuesta de unirme a nosotros, por mí no hay ningún problema si no te unes, pero para mi jefe sí y a él todo aquél que no se une al movimiento, es por apoyar al gobierno de Calles. Y por la negativa de tu respuesta, el jefe ordenará que te ahorquen, y créeme, el no dará órdenes en balde.

Juvencio se sentó en medio del camino a reflexionar en la situación que le acababa de pasar, y a ver que su cosecha se redujo a la mitad de lo que había producido. De repente, vio que por el camino por donde habían llegado los “rebeldes” cristeros, se levantaba otra columna de polvo: esta vez era un regimiento de soldados del gobierno. Al llegar, los soldados se detuvieron frente a Juvencio y le preguntaron:

-Oiga usted, ¿no ha visto pasar a un grupo de personas armadas?

-Para qué decirle que no, pues sí, sí pasaron por aquí, y se llevaron la mitad de cosecha.

El capitán Cristóbal, jefe del regimiento que perseguía a los “rebeldes” cristeros desde San Martín, se apeó de su caballo y se paró frente a Juvencio y le dijo:

-¿Acaso estás apoyando a los rebeldes?

-Para nada, como le dije, pasaron y se llevaron la mitad de mi cosecha y algunas de mis gallinas.

El capitán insatisfecho con esta respuesta, le dijo:

-Entonces ¿por qué no te hicieron daño y por qué no hay huellas de saqueo en tu casa?

Juvencio no quería decir, por temor a que lo confundieran con un “rebelde”, que uno de los líderes del regimiento de soldados cristeros era su mejor amigo de la infancia y que por esa causa no le hicieron daño.

El capitán volvió a subir a su caballo y les dijo a algunos de sus soldados.

-Dénle un escarmiento a éste, para que aprenda a no ayudar a los rebeldes, y llévense el resto de maíz y gallinas para nuestras provisiones, que ya están a punto de acabarse. Volviéndose a Juvencio, le dijo:

-¿Crees que me vas a engañar? No hay señales de saqueo en tu casa y no tienen ni un golpe que delate que forcejeaste o te resististe a brindarles ayuda, con nosotros no se juega, y si volvemos a saber que sigues apoyando a esos rebeldes vendremos a fusilarte.

El regimiento federal siguió su camino, con excepción de cuatro soldados que se quedaron a cumplir las órdenes de su capitán.

Al día siguiente, Manuel, al ver que no llegaba su padre para reunirse con ellos junto al río, decidió ir a ver qué había sucedido. Al llegar a su casa, lo vio sentado en medio del camino mirando hacia el horizonte. Al acercarse más, Manuel vio el estado en el que se encontraba, con raspones y golpes por doquier, así como un ojo morado y cerrado por la hinchazón. Su hijo se acercó a él y le preguntó:

-¿Cómo te sientes?

Juvencio tranquilamente lo miró, con el único ojo que podía abrir, y le dijo:

-Los rebeldes y los federales se llevaron mi cosecha y mis gallinas; mi compadre fue ahorcado, mi mejor amigo de la infancia es un prófugo de la ley y los soldados del ejército me golpearon y, además, estoy en un dilema, si apoyo a los rebeldes, el ejército federal me fusila, y si apoyo al gobierno, los rebeldes me ahorcan, dime tú, ¿cómo quieres que me sienta?

Después de decirle esto a su hijo, Juvencio siguió mirando el camino que le había traído desgracia dos veces seguida aquella tarde del año de 1927.

Los relámpagos de agosto

Jorge Ibargüengoitia

Capítulo 1

¿Por dónde empezar? A nadie le importa en dónde nací, ni quiénes fueron mis padres, ni cuántos años estudié, ni por qué razón me nombraron Secretario Particular de la Presidencia; sin embargo, quiero dejar bien claro que no nací en un petate, como dice Artajo, ni mi madre fue prostituta, como han insinuado algunos, ni es verdad que nunca haya pisado una escuela, puesto que terminé la Primaria hasta con elogios de los maestros; en cuanto al puesto de Secretario Particular de la Presidencia de la República, me lo ofrecieron en consideración de mis méritos personales, entre los cuales se cuentan mi refinada educación que siempre causa admiración y envidia, mi honradez a toda prueba, que en ocasiones llegó a acarrearle dificultades con la Policía, mi inteligencia despierta, y sobre todo, mi simpatía personal, que para muchas personas envidiosas resulta insoportable. Baste apuntar que a los treinta y ocho años, precisamente cuando se apagó mi estrella, ostentando el grado de General Brigadier y

el mando del 45° Regimiento de Caballería, disfrutaba yo de las delicias de la paz hogareña, acompañado de mi señora esposa (Matilde) y de la numerosa prole que entre los dos hemos procreado, cuando recibí una carta que he guardo hasta la fecha y que decía así:... (Conviene advertir que todo esto sucedió en el año de 28 y en una ciudad que, para no entrar en averiguatas, llamaré Vieyra, capital del Estado del mismo nombre, Vieyra, Viey.) La carta, digo, decía así:

Querido Lupe:

Como te habrás enterado por los periódicos, gané las elecciones por una mayoría aplastante. Creo que esto es uno de los grandes triunfos de la Revolución. Como quien dice, estoy otra vez en el candelero. Vente a México lo más pronto que puedas para que platiquemos. Quiero que te encargues de mi Secretaría Particular.

Marcos González, General de Div.

Al día siguiente a las diez de la mañana, abordé el tren de Juárez con destino a la ciudad de México, [...] Nunca me imaginé que unas cuantas horas más tarde, mi carrera militar iba a recibir un golpe del que nunca se ha recuperado.

En Lechería subieron los periódicos. Yo estaba rasurándome en el gabinete de caballeros, y tenía la cara enjabonada, cuando alguien pasó diciendo: "Se murió el viejo." Yo no hice caso y seguí rasurándome, cuando entró el auditor con un periódico que decía: "MURIÓ EL GENERAL GONZÁLEZ DE APOPLEJÍA." Y había un retrato de González: el mero mero, el héroe de mil batallas, el Presidente Electo, el Primer Mexicano... el que acababa de nombrarme su Secretario Particular. [...]

Capítulo 2

Al bajar del tren en la estación Colonia, lo primero que hice fue mandar llamar al Jefe de la Estación, quien al ver mi gallardo uniforme no vaciló en facilitarme el teléfono privado que tenía en su oficina que fue el medio de que me valí para comunicarme con Germán Trenza, que era entonces mi gran amigo.

— ¡Se nos murió el viejo, Lupe! —me dijo a través de la línea, casi sollozando. Él iba a ser Ministro de Agricultura y Fomento.

— ¿Qué hacemos?

— Ir al velorio. Allí veremos qué se puede arreglar. Colgué y me dirigí a casa de Trenza, que vivía en Santa María.

[...] Me explicó a grandes rasgos la situación: el fallecimiento de González dejaba a la Nación sumida en el caos; la única figura política de importancia en ese momento era Vidal Sánchez, el Presidente en funciones quien, por consiguiente, no podía reelegirse; así que urgía encontrar entre nosotros, alguien que pudiera ocupar el puesto, garantizando el respeto a los postulados sacrosantos de la Revolución y a las exigencias legítimas de los diferentes partidos políticos.

—Lo que debemos exigir a la persona que escojamos para Presidente, Lupe —Germán maniobraba su poderoso Packard con gran destreza—, es que respete las promesas que nos hizo el viejo.

—A mí me acababa de nombrar su Secretario Particular.

Comprendí que aunque yo no tenía la menor ambición política, probablemente mis méritos llegaran a ser reconocidos de una manera oficial, a pesar de la muerte de mi querido jefe, a quien quise como a un padre.

El duelo era general. Hasta la fecha no sé cómo pudimos entrar en la casa: nos abrimos paso entre los allegados, entre los Parientes, hasta que llegamos junto a la inconsolable viuda, que nos estrechó contra su corazón, como a dos hermanos. Zenaidita González, la hermana de mi querido y malogrado jefe, nos condujo al Salón Chino, en donde estaba el féretro, a cuyos lados, junto a las velas, hacían guardia en esos momentos, Vidal Sánchez, con levita y banda tricolor en el pecho, el Gordo Artajo en uniforme de gala, Juan Valdivia, que no había tenido tiempo de enlutarse y llevaba un traje de gabardina verde y por último. . . nada menos que Eulalio Pérez H.

Cuando salí del Salón Chino, encontré a la viuda, que me hizo una seña, como si quisiera decirme algo que nadie más debería oír.

—¿Sabe cuáles fueron sus últimas palabras?

Yo le contesté que no, naturalmente. Entonces, ella me hizo una de las revelaciones más sorprendentes que haya yo tenido nunca:

—"Quiero que mi reloj de oro sea para Lupe." Para usted.

No puedo expresar la emoción que me produjeron estas palabras. ¡El último pensamiento del Jefe fue para mí! Mis ojos se rasaron de lágrimas. Pero entonces, ella me dio la noticia que tan tristes consecuencias habría de tener:

—Yo se lo hubiera dado a usted con mucho gusto, pero ¿sabe qué? ¡Se lo han robado!

—¿Quién fue? —pregunté lleno de indignación.

Entonces, ella me explicó que había dejado el reloj sobre el buró de la recámara y que el único que había entrado en ese lugar, había sido Eulalio Pérez H. La viuda de Marcos González me dijo que Eulalio Pérez H. se robó el reloj de oro que su marido me había legado con sus últimas palabras, estoy dispuesto a jurarlo ante cualquier tribunal: hasta el Divino. Arrastrado por un impulso generoso de romperle, como se dice vulgarmente, el hocico, al tantas veces mencionado con antelación, di un paso hacia la salida. Pero la viuda se interpuso.

—¿Adónde va? Yo le expliqué a qué iba. Ella me suplicó que lo dejara para otra ocasión.

—Bastante triste es quedarse sin marido —me dijo— para agregarle estos escándalos.

Accedí a su petición y le prometí no provocar un escándalo inmediatamente. Desesperado, entré en el Salón Chino e hice un cuarto de hora de guardia, que fue interrumpida por Trenza que se me acercó con mucho misterio y me dijo al oído:

—Los muchachos están en el comedor. —Y se fue.

Yo lo seguí hasta el amplio y oscuro comedor de la mansión. En la penumbra pude distinguir la figura imponente del Gordo Artajo en uniforme de gala, a cuyo alrededor se habían congregado Trenza, Canalejo, Juan Valdivia, Ramírez, Anastasio Rodríguez y Augusto Corona.

—Como todos sabemos —dijo el Gordo sin levantarse de su asiento—, la Constitución de nuestro país establece que cuando el Presidente de la República fallece, el Ministro de Gobernación queda automáticamente investido del cargo. Todos prorrumpimos en aplausos y vivas para Valdivia Ramírez, que era Ministro de Gobernación. Ya alguien había propuesto un brindis en su honor, cuando Augusto Corona, el Camaleón, levantó la mano diciendo:

—Un momento, compañeros—. Y luego, dirigiéndose a Artajo, agregó—: Me parece que está usted en un error, mi General. Artajo se molestó visiblemente y sin embargo haciendo gala de caballerosidad, invitó al Camaleón a expresarse con más claridad, lo que éste hizo en los términos siguientes u otros parecidos:

—El párrafo de la Constitución en el que sin duda están basadas sus interesantes palabras, mi General, se refiere a la muerte del Presidente en Funciones y el General González era Presidente Electo. Ese párrafo se aplicaría si el difunto fuera el General Vidal Sánchez, lo cual, desgraciadamente, no es el caso. Hubo un silencio, que interrumpió el Gordo Artajo diciendo:

—Bueno, es lo mismo.

—No, mi General —contestó el Camaleón—, yo quisiera que se leyera el Inciso N. El Inciso N resultó tener un significado completamente diferente: cuando fallece el Presidente Electo, la Cámara nombra un Interino que tiene por función convocar a nuevas elecciones.

Hubo otro silencio. Esta vez, lúgubre, porque una cosa era tener a Valdivia, que era de confianza, de interino y otra muy distinta, estar en manos de la Cámara, que es muy espantadiza y hace lo que le ordena el primer bragado que se presenta.

—Propongo —dijo Canalejo, el Ave Negra del Ejército Mexicano— que el compañero Anastasio Rodríguez, que es diputado, promueva en la Cámara la anulación del Inciso N por improcedente.

—¿Improcedente por qué? —preguntó Anastasio, que nunca habló en la Cámara por timidez. No sé cómo llegó a General de Brigada.

—Improcedente porque no nos conviene, muchacho —le explicó Trenza con mucha calma.

—Tengamos en cuenta, compañeros, -dijo el Camaleón-, el mal efecto que causará en la opinión pública cualquier intento de anulación del Inciso N.

Aquí intervino Trenza, que después de todo, era el Héroe de Salamanca, el Defensor de Parral y el Batidor del Turco Godínez, para decir por qué parte del cuerpo se pasaba a la opinión pública. Todos prorrumpimos en aplausos, ante una actitud tan varonil y Canalejo se puso de pie para proponer lo siguiente:

—Que se borre el Inciso N y se agregue un condicillo que diga así: "Cuando muere el Presidente Electo, el Presidente en Funciones es reemplazado, automáticamente, por el Secretario de Gobernación."

Se oyeron gritos de "¡Abajo Vidal Sánchez!" y "¡Que Valdivia sea nuestro Presidente!", y cuando estábamos más entusiasmados, notamos que este último, es decir, Valdivia, estaba de pie, pidiendo silencio, listo para otro discurso:

— ¡Compañeros! —dijo— ¿Quién decide que es Presidente? El anterior. ¿Quién es el anterior? El Interino. ¿Quién nombra al Interino? La Cámara. ¿Quién domina la Cámara? Vidal Sánchez. Entonces, es muy fácil. Basta con arreglar con Vidal Sánchez un interinato para Artajo, quien a su vez arreglará una elección con mayoría aplastante para un servidor de ustedes. Otra vez hubo aplausos. Todos estuvimos de completo acuerdo y quedamos de vernos al día siguiente en el restaurante del Paraíso Terrenal, para comer juntos y decidir las medidas que tomaríamos para obligar a Vidal Sánchez

a acceder a nuestras exigencias. Todo era alegría en aquel aposento, cuando unos golpes perentorios en la puerta nos volvieron a la triste realidad: el Cortejo Fúnebre estaba a punto de ponerse en marcha, para depositar en su Última Morada al que fuera Jefe de Hombres.

Capítulo 3

Muchos fueron los generales que se pelearon por llevar sobre sus hombros el féretro en que reposaba su antiguo jefe, pero en vista de lo resbaladizo del terreno, se optó por usar para este fin un pelotón del 16° Batallón.

A pesar de la lluvia y de lo avanzado de la hora, Vidal Sánchez insistió en decir el discurso de despedida que llevaba preparado. Noté con repulsión que Pérez H. estaba allí cerca, a unos cuantos pasos de mí; con su ridícula calva, su bigote afeminado, su asquerosa papada y su cuerpo en forma de pera envuelto en un traje empapado. Si hubiera tenido mi pistola, lo hubiera matado en ese instante, con lo que hubiera hecho un gran servicio a la Nación. Desgraciadamente, estaba escrito que mi suerte había de ser menos gloriosa y México más desgraciado.

Terminado el discurso, nos dispersamos y yo me perdí en la oscuridad, entre las tumbas del panteón de Dolores. Vagué desesperado buscando la salida (no porque me dé miedo un panteón de noche, sino porque no tenía intenciones de pernoctar en tan incómodo recinto). En ésas estaba cuando distinguí a lo lejos la luz de una linterna sorda. Me dirigí apresuradamente en esa dirección. Al oír mis pasos, el que llevaba la luz se detuvo y me iluminó de lleno. ¡Maldición! Cuando habló, reconocí la voz de Pérez H., el ratero.

—¡Ah! ¿Eres tú, Lupe? —me invitó cínicamente a caminar a su lado. Yo me acerqué sin decir palabra; con mi corazón presa de mil emociones contradictorias. Dimos unos cuantos pasos. Le pregunté: —¿Y el reloj?

—Cuál reloj?

—El que te robaste.

—Yo nunca me he robado un reloj, amigo. —Esto me lo dijo con tanta seriedad como si de veras nunca se hubiera robado un reloj.

La linterna iluminó una fosa recién cavada. No pude más. Ante la desfachatez, el cinismo y la cobardía, no pude más. Con un rápido movimiento de mis músculos bien ejercitados, empujé a mi acompañante al agujero. Y él, que toda su vida fue un abogadillo y tenía un cuerpo flácido, se precipitó con un chapoteo en el fango

asqueroso. La linterna se apagó y probablemente también se perdió. Yo me alejé a tientas, sin hacer caso de Pérez H. que gritaba estúpidamente:

—Lupe, ayúdame. . . ¿Por qué me empujas?. . . ¿Qué te traes desgraciado?. . ., etc. —con insultos que iban subiendo de tono. Lo hubiera matado de haber tenido con qué.

Al día siguiente, la Cámara, en sesión plenaria de emergencia, nombró Presidente Interino a Pérez H.

Arráncame la vida

Ángeles Mastretta

Ese año pasaron muchas cosas en este país. Entre otras, Andrés y yo nos casamos.

Lo conocí en un café de los portales. En qué otra parte iba a ser si en Puebla todo pasaba en los portales: desde los noviazgos hasta los asesinatos, como si no hubiera otro lugar.

Entonces él tenía más de treinta años y yo menos de quince. Estaba con mis hermanas y sus novios cuando lo vimos acercarse. Dijo su nombre y se sentó a conversar entre nosotros. Me gustó. Tenía las manos grandes y unos labios que apretados daban miedo y, riéndose, confianza. Como si tuviera dos bocas. El pelo después de un rato de hablar se le alborotaba y le caía sobre la frente con la misma insistencia con que él lo empujaba hacia atrás en un hábito de toda la vida. No era lo que se dice un hombre guapo. Tenía los ojos demasiado chicos y la nariz demasiado grande, pero yo nunca había visto unos ojos tan vivos y no conocía a nadie con su expresión de certidumbre.

De repente me puso una mano en el hombro y preguntó:

-¿Verdad que son unos tontos?

Miré alrededor sin saber qué decir: -¿Quiénes? -pregunté.

-Usted diga que sí, que en la cara se le nota que está de acuerdo -pidió riéndose.

Dije que sí y volví a preguntar quiénes.

Entonces él, que tenía los ojos verdes, dijo cerrando uno: -Los poblanos, chula. ¿Quiénes si no?

Claro que estaba yo de acuerdo. Para mí los poblanos eran esos que caminaban y vivían como si tuvieran la ciudad escriturada a su nombre desde hacía siglos. No nosotras, las hijas de un campesino que dejó de ordeñar vacas porque aprendió a hacer quesos; no él, Andrés Ascencio, convertido en general gracias a todas las casualidades y todas las astucias menos la de haber heredado un apellido con escudo.

Quiso acompañarnos hasta la casa y desde ese día empezó a visitarla con frecuencia, a dilapidar sus coqueterías conmigo y con toda la familia, incluyendo a mis papás que estaban tan divertidos y halagados como yo.

Andrés les contaba historias en las que siempre resultaba triunfante. No hubo batalla que él no ganara, ni muerto que no matara por haber traicionado a la Revolución o al Jefe Máximo o a quien se ofreciera.

Se nos metió de golpe a todos. Hasta mis hermanas mayores, Teresa, que empezó calificándolo de viejo concupiscente, y Bárbara, que le tenía un miedo atroz, acabaron divirtiéndose con él casi tanto como Pía la más chica. A mis hermanos los compró para siempre llevándolos a dar una vuelta en su coche.

A veces traía flores para mí y chicles americanos para ellos. Las flores nunca me emocionaron, pero me sentía importante arreglándolas mientras él fumaba un puro y conversaba con mi padre sobre la Laboriosidad campesina o los principales jefes de la Revolución y los favores que cada uno le debía.

Después me sentaba a oírlos y a dar opiniones con toda la contundencia que me facilitaban la cercanía de mi padre y mi absoluta ignorancia.

Cuando se iba yo lo acompañaba a la puerta y me dejaba besar un segundo, como si alguien nos espicara. Luego salía corriendo tras mis hermanos.

Nos empezaron a llegar rumores: Andrés Ascencio tenía muchas mujeres, una en Zacatlán y otra en Cholula, una en el barrio de La Luz y otras en México. Engañaba a las jovencitas, era un criminal, estaba loco, nos íbamos a arrepentir.

A veces todavía tengo nostalgia de una boda en la iglesia. Me hubiera gustado desfilas por un pasillo rojo del brazo de mi padre hasta el altar, con el órgano tocando la marcha nupcial y todos mirándome.

Siempre me río en las bodas. Sé que tanta faramalla acabará en el cansancio de todos los días durmiendo y amaneciendo con la misma barriga junto. Pero la música y el desfile señoreados por la novia todavía me dan más envidia que risa.

Yo no tuve una boda así. Me hubieran gustado mis hermanas de damas color de rosa, bobas y sentimentales, con los cuerpos forrados de organza y encaje. Mi papá de negro y mi madre de largo. Me hubiera gustado un vestido con las mangas amplias y el cuello alto, con la cola extendida por todos los escalopes hasta el altar.

Eso no me hubiera cambiado la vida, pero podría jugar con el recuerdo como juegan otras. Podría evocarme caminando el pasillo de regreso, apoyada en Andrés y saludando desde la altura de mi nobleza recién adquirida, desde la alcurnia que todos otorgan a una novia cuando vuelve del altar.

Yo me hubiera casado en Catedral para que el pasillo fuera aún más largo. Pero no me casé. Andrés me convenció de que todo eso eran puras tonterías y de que él no podía arruinar su carrera política. Había participado en la guerra anticristera de Jiménez, le debía lealtad al Jefe Máximo, ni de chiste se iba a casar por la iglesia. Por lo civil sí, la ley civil había que respetarla, aunque lo mejor, decía, hubiera sido un rito de casamiento militar.

Lo estaba diciendo y lo estaba inventando, porque nosotros nos casamos como soldados.

Un día pasó en la mañana.

-¿Están tus papás? -preguntó. Si estaban, era domingo. ¿Dónde podrían estar sino metidos en la casa como todos los domingos?

-Diles que vengo por ustedes para que nos vayamos a casar.

-¿Quiénes? -pregunté.

-Yo y tú -dijo. Pero hay que llevar a los demás.

-Ni siquiera me has preguntado si me quiero casar contigo -dije. ¿Quién te crees?

-¿Cómo que quién me creo? Pues me creo yo, Andrés Ascencio. No proteste y súbase al coche.

Entró a la casa, cruzó tres palabras con mi papá y salió con toda la familia detrás.

Mi mamá lloraba. Me dio gusto porque le imponía algo de rito a la situación. Las mamás siempre lloran cuando se casan sus hijas.

-¿Por qué lloras mamá?

-Porque presiento, hija.

Mi mamá se la pasaba presintiendo.

Llegamos al registro civil. Ahí estaban esperando unos árabes amigos de Andrés, Rodolfo el compadre del alma, con Sofía su esposa, que me miró con desprecio. Pensé que le darían rabia mis piernas y mis ojos, porque ella era de pierna flaca y ojo chico. Aunque su marido fuera subsecretario de guerra.

El juez era un chaparrito, calvo y solemne.

-Buenas, Cabañas -dijo Andrés.

-Buenos días, general, qué gusto nos da tenerlo por aquí. Ya está todo listo.

Sacó una libreta enorme y se puso detrás de un escritorio. Yo insistía en consolar a mi mamá cuando Andrés me jaló hasta colocarme junto a él, frente al juez. Recuerdo la cara del juez Cabañas, roja y chipotuda como la de un alcohólico; tenía los labios gruesos y hablaba como si tuviera un puño de cacahuetses en la boca.

-Estamos aquí reunidos para celebrar el matrimonio del señor general Andrés Ascencio con la señorita Catalina Guzmán. En mi calidad de representante de la ley, de la única ley que debe cumplirse para fundar una familia, le pregunto: Catalina, ¿acepta por esposo al general Andrés Ascencio aquí presente?

-Bueno -dije.

-Tiene que decir sí -dijo el juez.

-Sí -dije.

-General Andrés Ascencio, ¿acepta usted por esposa a la señorita Catalina Guzmán?

-Si -dijo Andrés. La acepto, prometo las deferencias que el fuerte debe al débil y todas esas cosas, así que puedes ahorrarte la lectura. ¿Dónde te firmamos? Toma la pluma Catalina.

Yo no tenía firma, nunca había tenido que firmar, por eso nada más puse mi nombre con la letra de piquitos que me enseñaron las monjas: Catalina Guzmán.

-De Ascencio, póngale ahí, señora -dijo Andrés que leía tras mi espalda.

Después él hizo un garabato breve que con el tiempo me acostumbré a reconocer y hasta hubiera podido imitar.

-¿Tú pusiste de Guzmán? -pregunté.

-No hija, porque así no es la cosa. Yo te protejo a ti, no tú a mí. Tú pasas a ser de mi familia, pasas a ser mía -dijo.

-¿Tuya?

-A ver los testigos -llamó Andrés, que ya le había quitado el mando a Cabañas. Tú, Yúnez, fírmale. Y tú Rodolfo. ¿Para qué los traje entonces?

Cuando estaban firmando mis papás, le pregunté a Andrés dónde estaban los suyos. Hasta entonces se me ocurrió que él también debía tener padres.

-Nada más vive mi madre pero está enferma -dijo con una voz que le oí esa mañana por primera vez y que pasaba por su garganta solamente cuando hablaba de ella. Pero para eso vinieron Rodolfo y Sofía, mis compadres. Para que no faltara la familia.

-Si firma Rodolfo, también que firmen mis hermanos -dije yo.

-Estás loca, si son puros escuincles.

-Pero yo quiero que firmen. Si Rodolfo firma, yo quiero que ellos firmen. Ellos son los que juegan conmigo -dije.

-Que firmen, pues. Cabañas, que firmen también los niños -dijo Andrés.

Tenía yo diecisiete años cuando nació Verania. La había cargado nueve meses como una pesadilla. Le había visto crecer a mi cuerpo una joroba por delante y no lograba ser una madre enternecida. La primera desgracia fue dejar los caballos y los vestidos entallados, la segunda soportar unas agruras que me llegaban hasta la nariz. Odiaba quejarme, pero odiaba la sensación de estar continuamente poseída por algo extraño. Cuando empezó a moverse como un pescado nadando en el fondo de mi vientre creí que se saldría de repente y tras ella toda la sangre hasta matarme. Andrés era el culpable de que me pasaran todas esas cosas y ni siquiera soportaba oír hablar de ellas.

-Cómo les gusta a las mujeres darse importancia con eso de la maternidad -decía. Yo creí que tú ibas a ser distinta, creciste viendo animales cargarse y parir sin tanta faramalla. Además eres joven. No pienses en eso y verás que se te olvidan las molestias.

La niña tenía un mes y yo los pezones llenos de estrías cuando Andrés entró a la casa con los dos hijos de su primer matrimonio.

Virginia era unos meses mayor que yo. Octavio nació en octubre de 1915 y era unos meses menor. Se pararon en la puerta del cuarto donde yo estaba. Su padre me presentó y los tres nos miramos sin hablar. Yo no sabía nada de la vida de Andrés, menos que tuviera hijos de mi edad.

-Son mis hijos mayores -dijo. Hasta ahora vivieron con mi madre en Zacatlán. Pero ya no quiero que estén en el pueblo, los traje a estudiar aquí, vivirán con nosotros.

Moví la cabeza de arriba para abajo y luego enseñándoles a la niña dije:

-Esta es su hermana. Se llama Verania.

Las batallas en el desierto

José Emilio Pacheco

I El mundo antiguo

Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquél?; Ya había supermercados pero no televisión, radio tan sólo. Fue el año de la poliomielitis: escuelas llenas de niños con aparatos ortopédicos; de la fiebre aftosa: en todo el país fusilaban por decenas de miles reses enfermas; de las inundaciones: el centro de la ciudad se convertía otra vez en laguna, la gente iba por las calles en lancha. Dicen que con la próxima tormenta estallará el Canal del Desagüe y anegará la capital. Qué importa, contestaba mi hermano, si bajo el régimen de Miguel Alemán ya vivimos hundidos en la mierda.

La cara del Señorpresidente en dondequiera: dibujos inmensos, retratos idealizados, fotos ubicuas, alegorías del progreso con Miguel Alemán como Dios Padre, caricaturas laudatorias, monumentos. Adulación pública, insaciable maledicencia privada. Escribíamos mil veces en el cuaderno de castigos: Debo ser obediente, debo ser obediente, debo ser obediente con mis padres y con mis maestros. Nos enseñaban historia patria, lengua nacional, geografía del DF: los ríos (aún quedaban ríos), las montañas (se veían las montañas). Era el mundo antiguo. Los mayores se quejaban de la inflación, los cambios, el tránsito, la inmoralidad, el ruido, la delincuencia, el exceso de gente, la mendicidad, los extranjeros, la corrupción, el enriquecimiento sin límite de unos cuantos y la miseria de casi todos.

Decían los periódicos: El mundo atraviesa por un momento angustioso. El espectro de la guerra final se proyecta en el horizonte. El símbolo sombrío de nuestro tiempo es el hongo atómico. Sin embargo había esperanza. Nuestros libros de texto afirmaban: Visto en el mapa México tiene forma de cornucopia o cuerno de la

abundancia. Para el impensable año dos mil se auguraba -sin especificar cómo íbamos a lograrlo- un porvenir de plenitud y bienestar universales. Ciudades limpias, sin injusticia, sin pobres, sin violencia, sin congestiones, sin basura. Para cada familia una casa ultramoderna y aerodinámica (palabras de la época). A nadie le faltaría nada. Las máquinas harían todo el trabajo. Calles repletas de árboles y fuentes, cruzadas por vehículos sin humo ni estruendo ni posibilidad de colisiones. El paraíso en la tierra. La utopía al fin conquistada. Mientras tanto nos modernizábamos, incorporábamos a nuestra habla términos que primero habían sonado como pochismos en las películas de Tin Tan y luego insensiblemente se mexicanizaban: tenquíu, oquéi, uasamara, sherap, sorry, uan móment pliis. Empezábamos a comer hamburguesas, pays, donas, jotdogs, malteadas, áiscrim, margarina, mantequilla de cacahuete. La cocacola sepultaba las aguas frescas de jamaica, chía, limón. Los pobres seguían tomando 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, se preguntaba qué iba a ser de nosotros con los años, cuántos males y cuántas catástrofes aún estarían por delante.

Hasta entonces el imperio otomano perduraba como la luz de una estrella muerta: Para mí, niño de la colonia Roma, árabes y judíos eran "turcos". Los "turcos" no me resultaban extraños como Jim, que nació en San Francisco y hablaba sin acento los dos idiomas; o Toru, crecido en un campo de concentración para japoneses; o Peralta y Rosales. Ellos no pagaban colegiatura, estaban becados, vivían en las vecindades ruinosas de la colonia de los Doctores. La calzada de La Piedad, todavía no llamada avenida Cuauhtémoc, y el parque Urueta formaban la línea divisoria entre Roma y Doctores. Romita era un pueblo aparte. Allí acecha el Hombre del Costal, el gran

Robachicos. Si vas a Romita, niño, te secuestran, te sacan los ojos, te cortan las manos y la lengua, te ponen a pedir caridad y el Hombre del Costal se queda con todo. De día es un mendigo; de noche un millonario elegantísimo gracias a la explotación de sus víctimas. El miedo de estar cerca de Romita. El miedo de pasar en tranvía por el puente de avenida Coyoacán: sólo rieles y durmientes; abajo el río sucio de La Piedad que a veces con las lluvias se desborda.

Antes de la guerra en el Medioriente el principal deporte de nuestra clase consistía en molestar a Toru. Chino chino japonés: come caca y no me des. Aja, Toru, embiste: voy a clavarte un par de banderillas. Nunca me sumé a las burlas. Pensaba en lo que sentiría yo, único mexicano en una escuela de Tokio; y lo que sufriría Toru con aquellas películas en que los japoneses eran representados como simios gesticulantes y morían por millares. Toru, el mejor del grupo, sobresaliente en todas las materias. Siempre estudiando con su libro en la mano. Sabía jiu-jit-su. Una vez se cansó y por poco hace pedazos a Domínguez. Lo obligó a pedirle perdón de rodillas. Nadie volvió a meterse con Toru. Hoy dirige una industria japonesa con cuatro mil esclavos mexicanos.

Soy de la Irgún. Te mato: Soy de la Legión Árabe. Comenzaban las batallas en el desierto. Le decíamos así porque era un patio de tierra colorada, polvo de tezontle o ladrillo, sin árboles ni plantas, sólo una caja de cemento al fondo. Ocultaba un pasadizo hecho en tiempos de la persecución religiosa para llegar a la casa de la esquina y huir por la otra calle. Considerábamos el subterráneo un vestigio de épocas prehistóricas. Sin embargo, en aquel momento la guerra cristera se hallaba menos lejana de lo que nuestra infancia está de ahora. La guerra en que la familia de mi madre participó con algo más que simpatía. Veinte años después continuaba venerando a los mártires como el padre Pro y Anacleto González Flores. En cambio nadie recordaba a los miles de campesinos muertos, los agraristas, los profesores rurales, los soldados de leva.

Yo no entendía nada: la guerra, cualquier guerra, me resultaba algo con lo que se hacen películas. En ella tarde o temprano ganan los buenos (¿quiénes son los buenos?). Por fortuna en México no había guerra desde que el general Cárdenas venció la sublevación de Saturnino Cedillo. Mis padres no podían creerlo porque su niñez, adolescencia y juventud pasaron sobre un fondo continuo de batallas y fusilamientos. Pero aquel año, al parecer, las cosas andaban muy bien: a cada rato suspendían las clases para llevarnos a la inauguración de carreteras, avenidas, presas, parques deportivos, hospitales, ministerios, edificios inmensos.

Por regla general eran nada más un montón de piedras. El presidente inauguraba enormes monumentos inconclusos a sí mismo. Horas y horas bajo el sol sin movernos ni tomar agua -Rosales trae limones; son muy buenos para la sed; pásate uno-

esperando la llegada de Miguel Alemán. Joven, sonriente, simpático, brillante, saludando a bordo de un camión de redilas con su comitiva.

Aplausos, confeti, serpentinas, flores, muchachas, soldados (todavía con sus cascos franceses), pistoleros (aún nadie los llamaba guaruras), la eterna viejecita que rompe la valla militar y es fotografiada cuando entrega al Señor presidente un ramo de rosas.

Había tenido varios amigos pero ninguno les cayó bien a mis padres: Jorge por ser hijo de un general que combatió a los cristeros; Arturo por venir de una pareja divorciada y estar a cargo de una tía que cobraba por echar las cartas; Alberto porque su madre viuda trabajaba en una agencia de viajes, y una mujer decente no debía salir de su casa. Aquel año yo era amigo de Jim. En las inauguraciones, que ya formaban parte natural de la vida, Jim decía: Hoy va a venir mi papá. Y luego: ¿Lo ven? Es el de la corbata azulmarina. Allí está junto al presidente Alemán. Pero nadie podía distinguirlo entre las cabecitas bien peinadas con linaza o Glostora. Eso sí: a menudo se publicaban sus fotos. Jim cargaba los recortes en su mochila. ¿Ya viste a mi papá en el Excélsior? Qué raro: no se parecen en nada. Bueno, dicen que salí a mi mamá. Voy a parecerme a él cuando crezca.

III Alí Babá y los cuarenta ladrones

Era extraño que si su padre tenía un puesto tan importante en el gobierno y una influencia decisiva en los negocios, Jim estudiara en un colegio de mediopelo, propio para quienes vivíamos en la misma colonia Roma venida a menos, no para el hijo del poderosísimo amigo íntimo y compañero de banca de Miguel Alemán; el ganador de millones y millones a cada iniciativa del presidente: contratos por todas partes, terrenos en Acapulco, permisos de importación, constructoras, autorizaciones para establecer filiales de compañías norteamericanas; asbestos, leyes para cubrir todas las azoteas con tinacos de asbesto cancerígeno; reventa de leche en polvo hurtada a los desayunos gratuitos en las escuelas populares, falsificación de vacunas y medicinas, enormes contrabandos de oro y plata, inmensas extensiones compradas a centavos por metro, semanas antes de que se anunciaran la carretera o las obras de urbanización que elevarían diez mil veces el valor de aquel suelo; cien millones de pesos cambiados en dólares y depositados en Suiza el día anterior a la devaluación.

Aún más indescifrable resultaba que Jim viviera con su madre no en una casa de Las Lomas, o cuando menos Polanco, sino en un departamento en un tercer piso cerca de la escuela. Qué raro. No tanto, se decía en los recreos: la mamá de Jim es la querida

de ese tipo. La esposa es una vieja horrible que sale mucho en sociales. Fíjate cuando haya algo para los niños pobres (je je, mi papá dice que primero los hacen pobres y luego les dan limosna) y la verás retratada: espantosa, gordísima. Parece guacamaya o mamut. En cambio la mamá de Jim es muy joven, muy guapa, algunos creen que es su hermana. Y él, terciaba Ayala, no es hijo de ese cabrón ratero que está chingando a México, sino de un periodista gringo que se llevó a la mamá a San Francisco y nunca se casó con ella. El Señor no trata muy bien al pobre de Jim. Dicen que tiene mujeres por todas partes. Hasta estrellas de cine y toda la cosa. La mamá de Jim sólo es una entre muchas.

No es cierto, les contestaba yo. No sean así. ¿Les gustaría que se hablara de sus madres en esa forma? Nadie se atrevió a decirle estas cosas a Jim pero él, como si adivinara la murmuración, insistía: Veo poco a mi papá porque siempre está fuera, trabajando al servicio de México. Sí cómo no, replicaba Alcaraz: "trabajando al servicio de México": Alí Baba y los cuarenta ladrones. Dicen en mi casa que están robando hasta lo que no hay. Todos en el gobierno de Alemán son una bola de ladrones. Ya que te compre otro suetercito con lo que nos roba.

IV Lugar de enmedio

Monseñor Martínez, arzobispo de México, decretó un día de oración y penitencia contra el avance del comunismo. No olvido aquella mañana: en el recreo le mostraba a Jim uno de mis Pequeños Grandes Libros, novelas ilustradas que en el extremo superior de la página tenían cinito (las figuras parecían moverse si uno dejaba correr las hojas con el dedo pulgar), cuando Rosales, que nunca antes se había metido conmigo, gritó: Hey, miren: esos dos son putos. Vamos a darles pamba a los putos. Me le fui encima a golpes. Pásame a tu madre, pinche buey, y verás qué tan puto, indio pendejo. El profesor nos separó. Yo con un labio roto, él con sangre de la nariz que le manchaba la camisa.

Gracias a la pelea mi padre me enseñó a no despreciar. Me preguntó con quién me había enfrentado. Llamé "indio" a Rosales. Mi padre dijo que en México todos éramos indios, aun sin saberlo ni quererlo. Si los indios no fueran al mismo tiempo los pobres nadie usaría esa palabra a modo de insulto. Me referí a Rosales como "pelado". Mi padre señaló que nadie tiene la culpa de estar en la miseria, y antes de juzgar mal a alguien debía pensar si tuvo las mismas oportunidades que yo.

Millonario frente a Rosales, frente a Harry Atherton yo era un mendigo...

B) Cuadros y gráficas

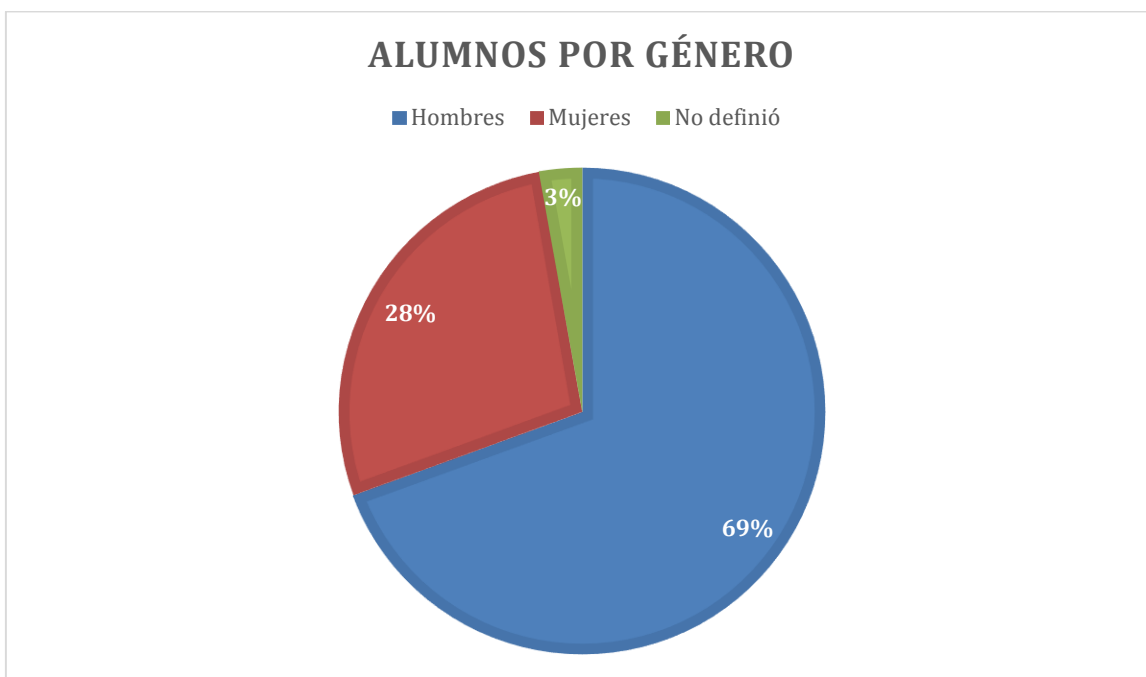
Lista de Asistentes al Taller

	NOMBRE		¿Por qué lee?	Cantidad/año	Último libro	Subgéneros de interés
1	Karina	15	Interés/Recomendación	2 o menos	Trono de Cristal	Ficción/Romance
2	Graciela	15	Recomendación	3 a 5	Como agua para chocolate	Ficción/terror/historia/suspense/Tragedia/Romance
3	Jessica	15	Interés	6 o más	Los cuervos adoran las cosas brillantes	Ficción/terror/historia/suspense/Tragedia/Romance
4	Mariana	17	interés	3 a 5	El pueblo soy yo	Ficción/terror/Historia/Romance
5	Lorena	17	Escuela/interés/recomendación	2 o menos		Ficción/Romance/Misterio
6	Estela	17	Escuela	3 a 5	El perfume	Terror/Suspense
7	Nancy	17	Interés	3 a 5	El barquero de las almas	Romance/Misterio/Fantasia
8	Gemma	17	Recomendación	3 a 5	Los hombres de Hitler	Ficción
9	Nayeli	15	Interés	3 a 5	Los hornos de Hitler	Romance
10	Rolando	15	Interés	2 o menos	La guerra y la paz	Historia
11	Josué	17	Recomendación	2 o menos	Como agua para chocolate	Terror
12	Pedro	17	Interés	3 a 5		Ficción/Terror/Historia
13	Samuel	16	No me gusta leer	2 o menos		Ficción/Romance
14	Néstor	16	Escuela	2 o menos	La guerra de los mundos	Ficción/Historia/Suspense/Amor/Comedia/Acción
15	Anselmo		Escuela/interés	3 a 5		Ficción/terror/policiaco
16	César	15	Escuela/Recomendación	2 o menos	Como agua para chocolate	Ficción
17	Andrés	15	Escuela/No me gusta	2 o menos	Como agua para chocolate	Ficción
18	Leonardo	15	Escuela	3 a 5	Como agua para chocolate	
19	Sergio	15	Interés	3 a 5	Harry Potter y la cámara de los secretos	Ficción
20	Orlando	14	Interés propio	3 a 5	Como agua para chocolate	Historia/Telenovela
21	Leandro	18	Escuela	3 a 5		Terror
22	César	17	Escuela/No me gusta	2 o menos	El perfume	Ficción/terror/suspense
23	Daniel	17	Recomendación	3 a 5	El testigo mundo	Ficción/Drama/Biografía
24	Antonio	16	Interés/Recomendación	3 a 5	Indigno de ser humano	Ficción/fantasia/magia/mitología
25	Gibrán	16	Interés	3 a 5	Catalyst	Ficción/Suspense

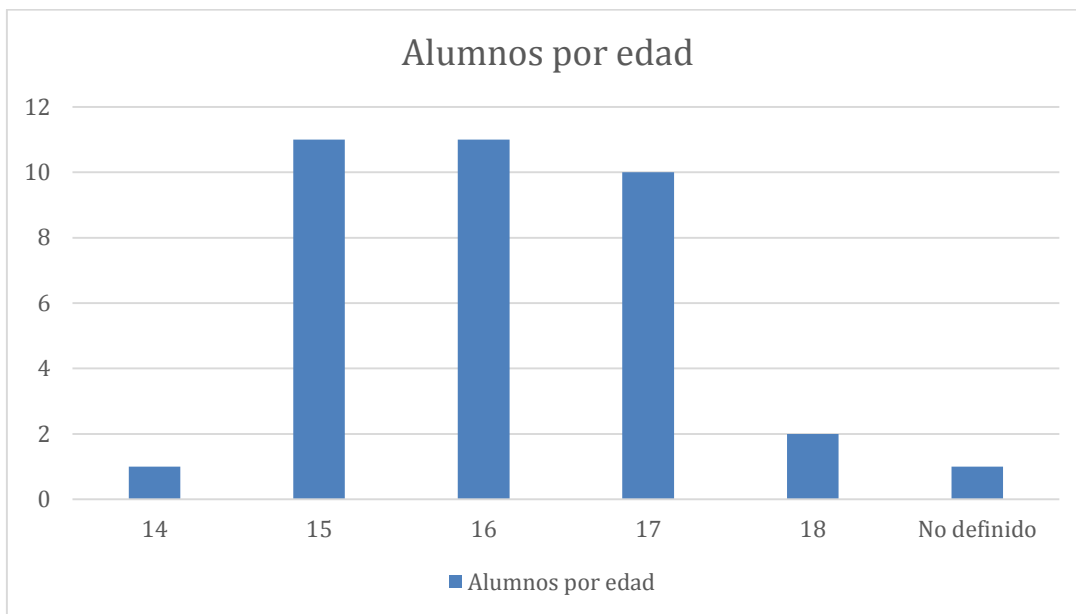
26	Raúl	17	Escuela	3 a 5	Los hornos de Hitler	Ficción/Historia
27	Diego	16	Escuela/Interés	2 o menos		Ficción/Historia
28	Rubén	15	Interés	6 o más	Drácula	De todo un poco, no voy a una lectura en específico
29	Homero	16	Interés	3 a 5		Ficción/Cómics
30	Abraham	16	Interés	2 o menos	Los hornos de Hitler	Historia
31	Armando	15	Recomendación	2 o menos		Historia
32	Brandon	16	Interés	3 a 5		Terror
33	Ignacio	16	Escuela	2 o menos		Ficción
34	Lucía	16		4 o 5		Ficción/Superación personal
35	Marco					
36	Ángel					

*Los nombres de los participantes fueron modificados para garantizar su anonimato.

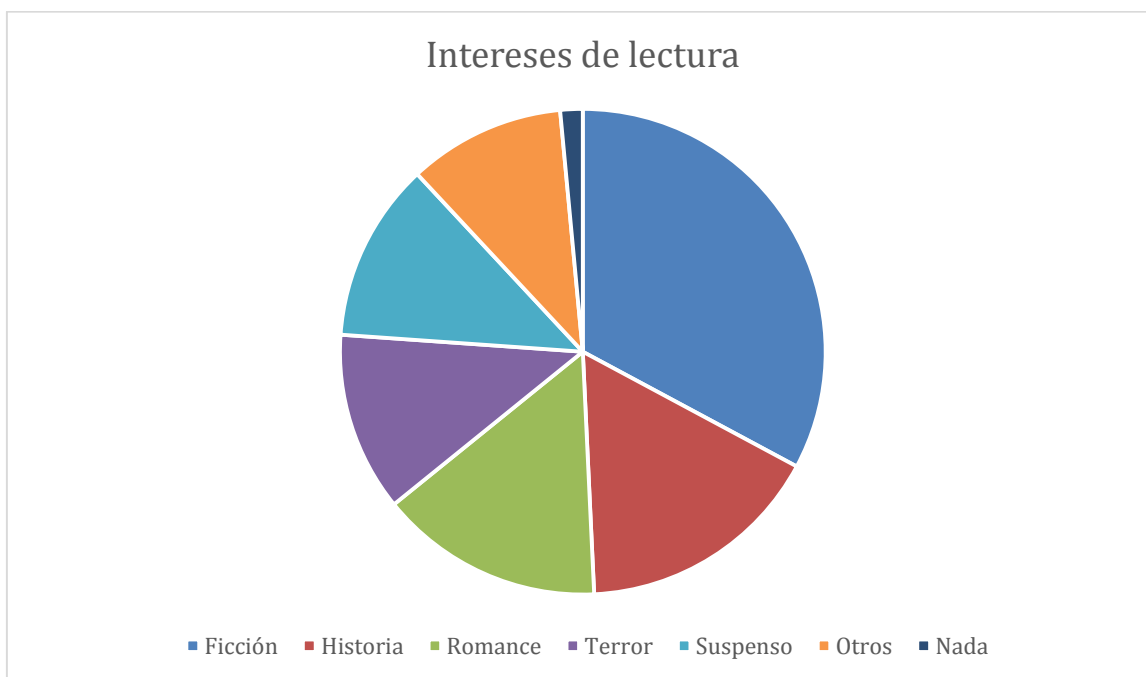
Gráfica 1. Estudiantes por género



Gráfica 2. Estudiantes por edad



Gráfica 3. Intereses de lectura



C) Evidencias

Imagen 1. Documento de presentación del Proyecto

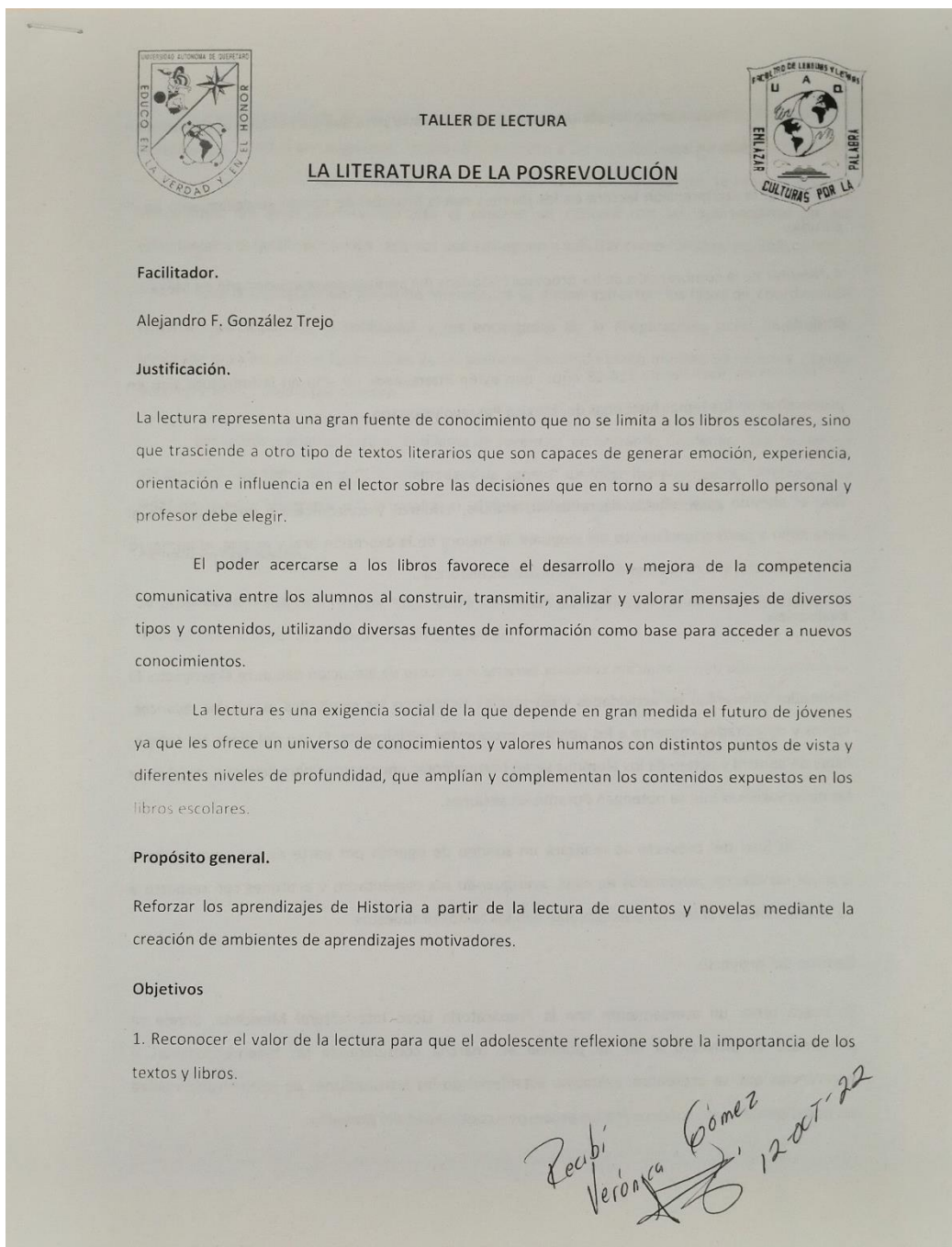
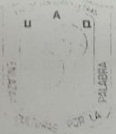



Imagen 2. Carta de Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL
TALLER DE LECTURA: LA LITERATURA DE LA POSREVOLUCIÓN



Estimado participante:

El propósito de este formato es exponer la información necesaria para que Usted tome la decisión de participar voluntariamente o no. Así, se le pide que lea cuidadosamente el contenido de este documento antes de decidir si va a formar parte de este proyecto.

Su participación consistirá en reunirse en el presente taller durante 4 sesiones de una hora aproximadamente, una vez a la semana. Los compañeros con quienes se reunirá tendrán un perfil similar al suyo, es decir, personas que tienen un interés por la Literatura y la Historia.

En la primera sesión se le harán algunas preguntas relacionadas con sus hábitos de lectura y sus gustos literarios, además se recabarán datos generales tales como su edad, formación, lugar de trabajo o estudio, entre otras cosas.

Las actividades serán registradas para su análisis, es decir, se llenará una bitácora con información obtenida a partir de las actividades realizadas, se estará expuesto a una cámara de video y a una audiógrabadora durante algunas partes de las sesiones, las cuales podrán generar alguna incomodidad. Es por eso importante hacerle saber que aunque Usted acepte participar en este estudio, también tiene derecho de abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado o castigado.

Las sesiones no implicarán un costo para Usted y tampoco será compensado económicamente pero como asistente, se beneficiará de la oportunidad de aprender, discutir, escuchar, ser escuchado y compartir con sus compañeros sobre las temáticas que se desarrollen en el taller. Es por demás importante hacer notar que su participación es valiosa en este proyecto porque es a través de sus aportaciones en las actividades de las sesiones que indagaremos sobre el proceso de comprensión lectora y adquisición de saberes históricos de los participantes.

Su participación en este estudio es completamente anónima y en este formato se le hace saber que se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos, las grabaciones e información adquirida dentro de la investigación. Todo se resguardará en una computadora a la cual sólo el investigador responsable tendrá acceso y para mayor seguridad, en la publicación de los resultados se darán sobrenombres a cada uno de los participantes para proteger su identidad.

A la conclusión del estudio, el investigador pondrá a su disposición el informe de los resultados de la investigación. De igual manera, se le hará llegar el nombre de las publicaciones realizadas con fines académicos para que pueda consultar y así Usted podrá verificar que se ha conservado la identidad de los participantes.

Si tiene preguntas sobre su participación en este estudio, puede comunicarse con el investigador responsable, el Lic. Alejandro Francisco González Trejo (estudiante de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios, de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro) al teléfono 442 369 2251 o al correo electrónico alejandro.francisco.gonzalez@uaq.edu.mx

Imagen 3. Carta de Consentimiento Informado (pág. 2)

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL
TALLER DE LECTURA: LA LITERATURA DE LA POSREVOLUCIÓN

Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación puede comunicarse con la Dirección de esta Institución.



FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Yo, (nombre del participante) Ulises Navarrete Ramirez..... acepto participar voluntaria y anónimamente en el proyecto "Taller de Lectura: La literatura de la Posrevolución", dirigido por el Lic. Alejandro Francisco González Trejo, estudiante de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios con número de expediente 135489 de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto presentarme a las sesiones que se llevarán a cabo una vez por semana en la Preparatoria Liceo Intercultural Mexicano, Qro.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que mi colaboración es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin tener represalias, ni recibir sanción o castigo.

Entiendo que la información que se genere en este proyecto y que se entregue al responsable será **confidencial y anónima**. Esta información será analizada de manera objetiva y será resguardada por el investigador responsable en bases de datos seguras administrada por él mismo.

<u>Ulises Navarrete Ramirez</u>		<u>17/Octubre/2022</u>
Nombre Participante	Firma	Fecha
<u>ALEJANDRO F. GONZÁLEZ TREJO</u>		<u>17/Octubre/2022</u>
Nombre Investigador Responsable	Firma	Fecha

Cel: 442 369 2251

e-mail: alejandro.francisco.gonzalez@uaq.edu.mx

Imagen 4. Encuesta de Intereses

TALLER DE LECTURA: LITERATURA DE LA POSREVOLUCIÓN
NOMBRE: Olises Navarrete Ramirez Edad: 16

1. Cuando leo un libro es porque:
a) Me lo piden en la escuela
 b) Por interés propio
c) Me lo recomendaron
d) No me gusta leer

2. ¿Cuántos libros lees al año?
a) 2 o menos b) 3-5 c) 6 o más: _____

3. ¿Cuál fue el último libro que leíste?

4. ¿Qué tipos de libros te gusta leer?
 a) Ficción b) Terror c) Historia d) Romance e) Otro: comics

Imagen 5. Evidencia de Pizarrón de trabajo

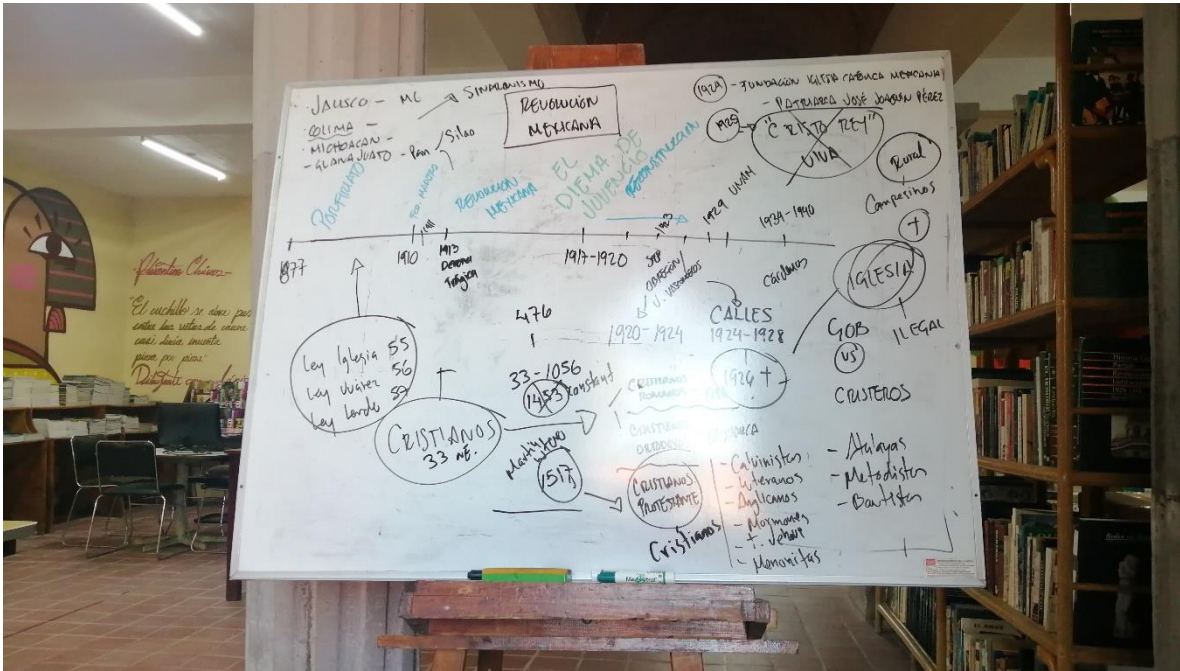


Imagen 6. Tarjetas de Trabajo

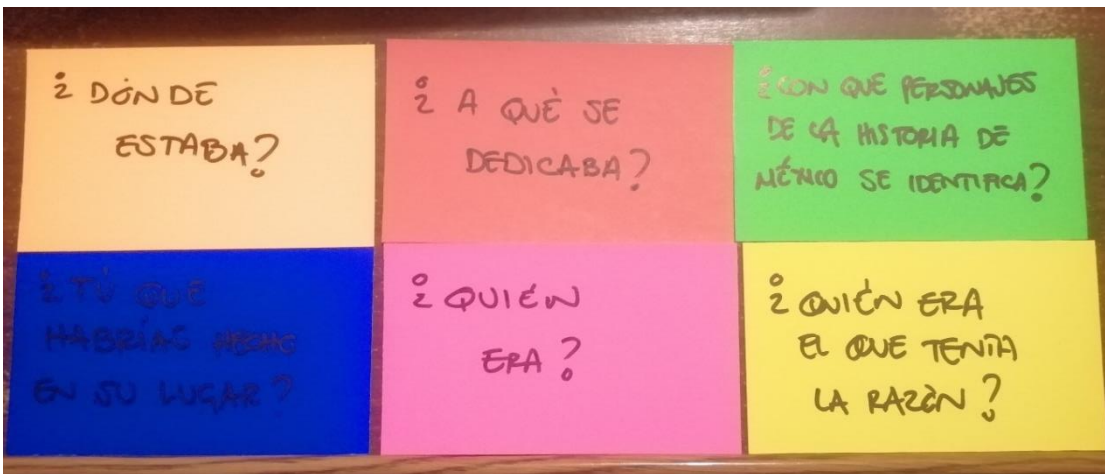
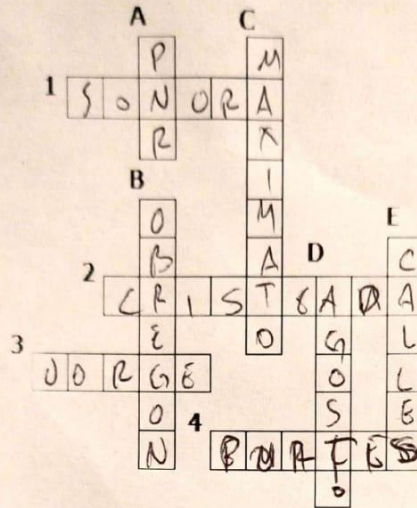


Imagen 7. Crucigrama

CRUCIGRAMA: Del movimiento armado a la reconstrucción



HORIZONTALES:

1. Así fue conocido el grupo de personajes que controló el destino del país durante la década de 1920.
2. Conflicto armado que enfrentó a la Iglesia con el gobierno de México entre 1926-1929.
3. Escritor mexicano de apellido Ibarra.
4. Presidente interino que gobernó México entre 1928-1930.

VERTICALES:

- A) Es el Partido emanado de la Revolución
- B) Presidente de México entre 1920-1924, conocido como el Manco de Celaya o Jefe Invicto de la Revolución.
- C) Periodo en el que Calles mantuvo su influencia en la política mexicana.
- D) Los relámpagos de _____.
- E) Presidente de México entre 1924-1928, conocido como el Jefe Máximo de la Revolución.

Imagen 8. Opinión final sobre el Taller

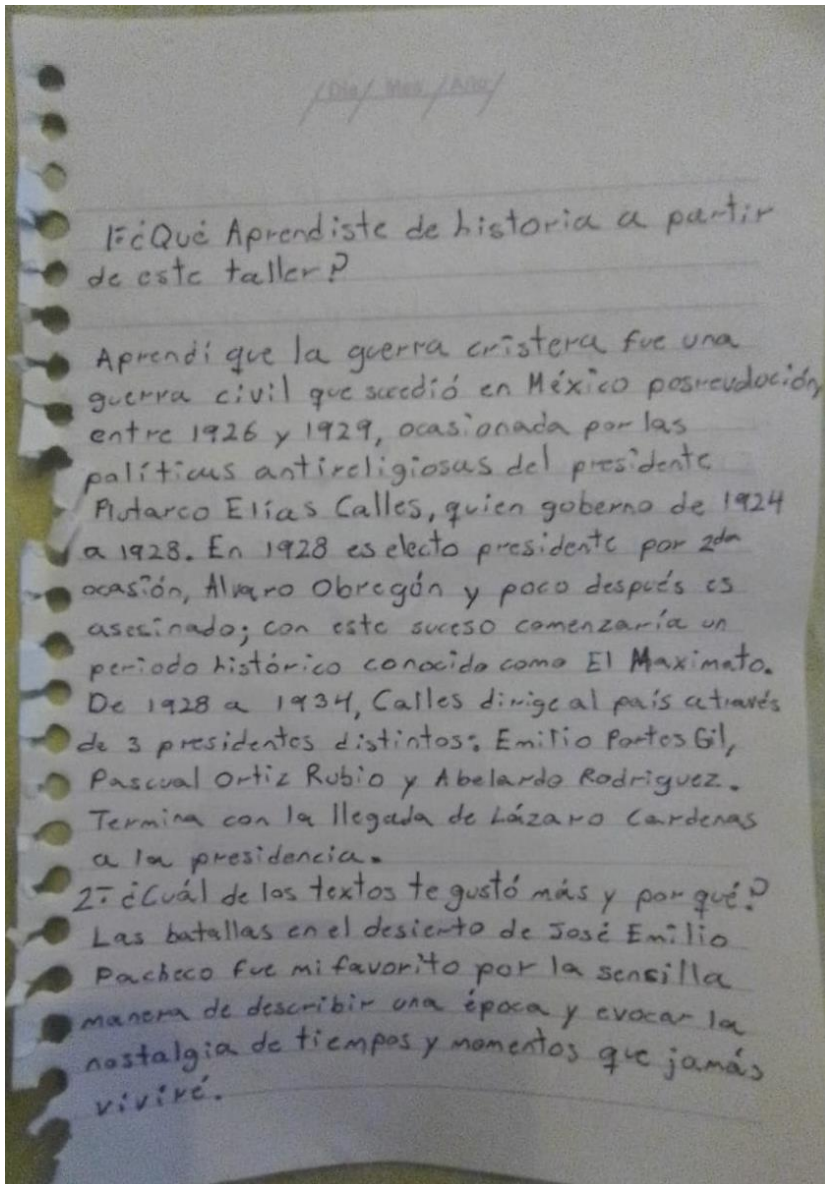


Imagen 2. Sesión de trabajo



Imagen 3. Sesión de Trabajo



Imagen 4. Sesión de Trabajo



Imagen 5. Sesión de Trabajo

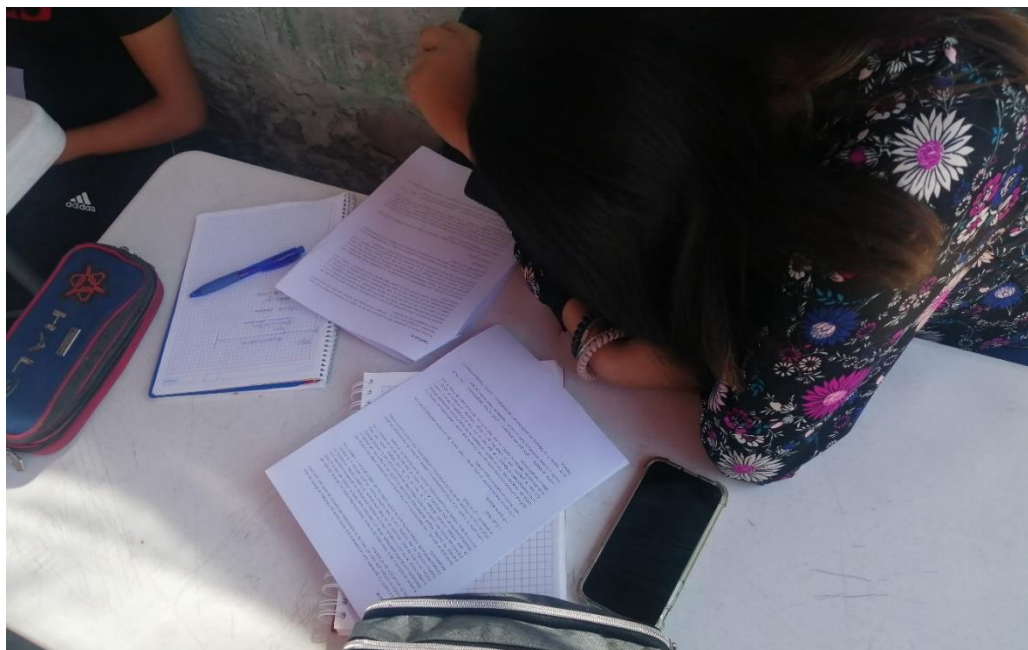


Imagen 6. Sesión de Trabajo

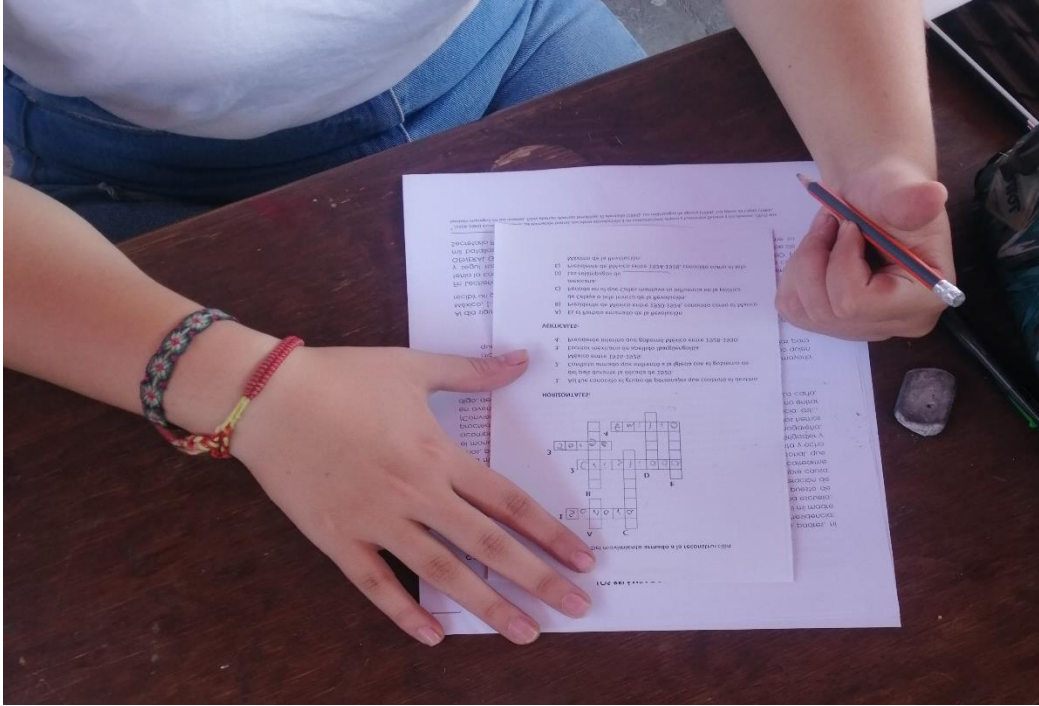


Imagen 7. Pizarrón de Trabajo

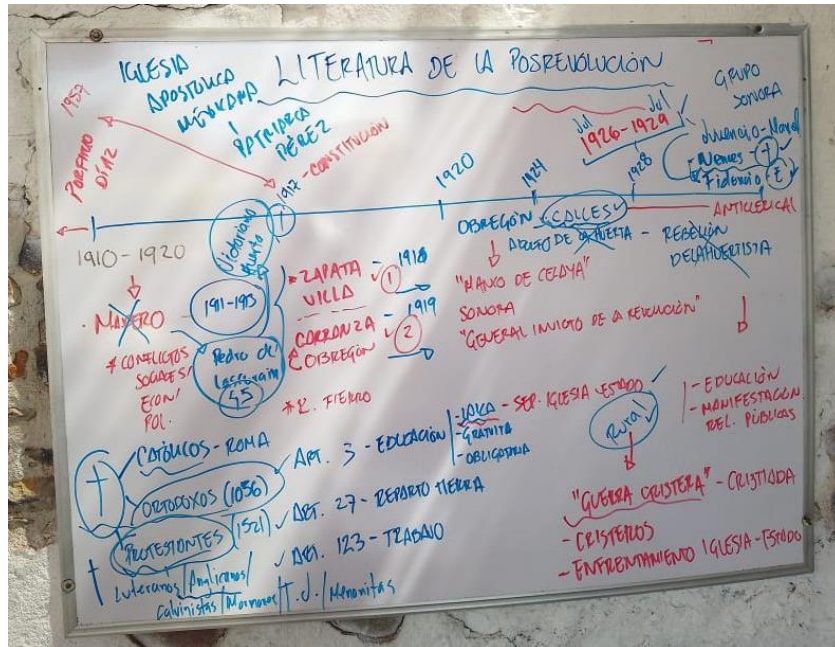


Imagen 8. Pizarrón de Trabajo

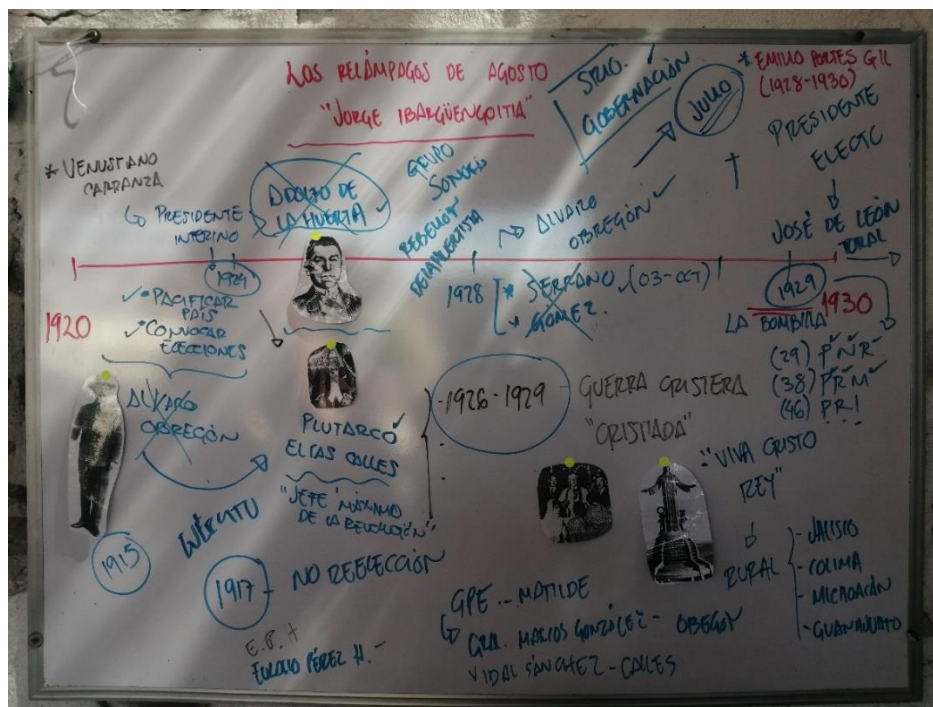


Imagen 9. Sesión de Trabajo



Imagen 10. Sesión de Trabajo



Imagen 11. Sesión de Trabajo



Imagen 12. Sesión de Trabajo

