



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO  
DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES  
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



---

---

---

---

---

---

**“MODELOS EDUCATIVOS EN LA NARRATIVA  
TABASQUEÑA”**

TRABAJO RECEPTACIONAL BAJO LA MODALIDAD DE

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRO EN DOCENCIA**

PRESENTA:

**L.C.E. DELIA ELDA JOSEFA SAMBARINO BIRRI**

DIRECTORA DE TESIS:  
**DRA. JOSEFINA CAMPOS CRUZ**

Villahermosa, Tabasco; junio 2014



UNIVERSIDAD JUÁREZ  
AUTÓNOMA DE TABASCO

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



**DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES  
DIRECCIÓN**

"2014, Conmemoración del 150 Aniversario de la  
Gesta Heroica del 27 de Febrero de 1864"

REF: DAEA/623/14

Villahermosa, Tabasco; 20 de junio de 2014

**LIC. MARIBEL VALENCIA THOMPSON  
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CERTIFICACIÓN  
Y TITULACIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES  
PRESENTE**

De conformidad con lo establecido en el Artículo 66, inciso b) del Reglamento de Estudios de Posgrado de la UJAT, me permito comunicar a Usted, que la **Dra. Josefina Campos Cruz**, asesoró y supervisó el trabajo de Tesis denominado "**MODELOS EDUCATIVOS EN LA NARRATIVA TABASQUEÑA**", elaborado por la **C. DELIA ELDA JOSEFA SAMBARINO BIRRI**, egresada de la Maestría en Docencia. Los miembros del Jurado de Examen Profesional, integrado por los profesores: Dra. Maria de Lourdes Luna Alfaro, Dr. Pedro Ramón Santiago, Mtra. Belem Castillo Castro, Mtra. Ramona Elizabeth Sanlúcar Estrada y Dra. Rossana Aranda Roche, la revisaron y señalaron las notificaciones que había que hacerle a dicho trabajo y que a la interesada ya ha llevado a efecto. Por lo tanto, puede imprimirse.

**A T E N T A M E N T E**

**M.G.C. ROBERTO CARRERA RUIZ**  
**DIRECTOR**



C.P. Archivo  
DIRECCIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES



Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, C.P. 86040 Villahermosa, Tabasco.  
Tel. (993) 314.23.99, 358.15.69, 312.22.00 E-mail: direccion@daea.ujat.mx

## CARTA AUTORIZACIÓN

La que suscribe, autoriza por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente la Tesis de Grado denominada **"Modelos educativos en la narrativa tabasqueña"**, de la cual soy autora y titular de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de la Tesis antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación de la tesis mencionada y para los fines estipulados en este documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; a los diecinueve días del mes de junio del año 2014.

  
AUTORIZO

LA TESISISTA

LIC. DELIA ELDA JOSEFA SAMBARINO BIRRI  
MATRÍCULA: 082J8007

*A Claudia Patricia:*

Gracias por prestarme tus ojos y tu tiempo para la revisión final, cuando los míos estaban oscurecidos por tantas palabras.

*A Damían:*

El tiempo que invertiste en el diseño de la presentación supera la medida de mi agradecimiento. Gracias por tus desvelos.

*A Josefina:*

Tu entusiasmo y empuje fueron los motores que me impulsaron a terminar esta propuesta. Creíste en ella a pesar de ser tan inusual y me alentaste y aconsejaste para que no me perdiera en el camino. Este trabajo es más tuyo que mío.

# ÍNDICE

<b>Introducción</b>	viii
<b>Capítulo 1: Planteamiento del problema</b>	1
1.1 Justificación del estudio	1
1.2 Declaración del problema	3
1.3 Objetivos del estudio	4
1.3.1 Objetivo general	4
1.3.2 Objetivos específicos	5
1.4 Definición de términos	5
1.5 Suposiciones	8
1.6 Delimitación del corpus	9
1.7 Limitaciones	10
1.8 Organización del estudio	12
<b>Capítulo 2. Marco histórico y conceptual</b>	16
2.1 Las categorías en juego	16
2.1.1 La literatura, ese lugar común	16
2.1.2. Los modelos educativos	19
a) Modelo de la Escuela Tradicional	20
b) Modelo de la Tecnología Educativa	21
c) Modelo de Telesecundaria	23
2.2 Proyectos educativos de tres períodos presidenciales	27
2.2.1 <i>Plan de Once Años</i> . Adolfo López Mateos (1958-1964)	27
2.2.2 <i>Revolución Educativa</i> . Miguel de la Madrid Hurtado (1983-1988)	30
2.2.3 <i>Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa</i> . Etapa Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000)	32
2.3 Estado del conocimiento	36
2.3.1 <i>Mentalidad social y modelos educativos: la imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)</i>	36
2.3.2 <i>Aportaciones de la literatura a la enseñanza de la historia</i>	

<i>del deporte</i>	38
2.3.3 <i>Flora y fauna en 'El llano en llamas'</i>	40
2.3.4 <i>El diablo en los textos de la conquista de la Nueva España</i>	42
<b>Capítulo 3. Marco Teórico</b>	45
3.1 Conjetura	45
3.2 Dimensiones y categorías	46
3.2.1 Unidades de análisis:	46
a) Unidades de tema	47
b) Unidades de personaje	47
c) Unidades de medidas de espacio-tiempo	49
d) Unidades de sistema	50
3.3 Breve análisis de las teorías y los enfoques que abordan las categorías en estudio	51
3.3.1 Análisis del discurso	51
3.3.2 Análisis crítico del discurso	52
3.3.3 Pragmática	52
3.3.4 Etnografía de la comunicación	54
3.3.5 Sociolingüística interaccional	55
3.3.6 Hermenéutica	56
3.4. Teorías y enfoques que se usaron en esta investigación para abordar el objeto de estudio	56
3.4.1 Hermenéutica e interpretación literaria	56
3.4.2 Una visión desde la sociolingüística interaccional	60
a) La reproducción de la dominación	60
b) La sociedad que castiga	64
3.4.3 Justificación de la selección teórica	68
<b>Capítulo 4. Metodología de la investigación</b>	70
4.1 Enfoque de la investigación	70
4.2 Tipo de investigación	71
4.3 Población y muestra	72
4.4 Técnicas y herramientas para la recolección de datos	73
4.5 Interpretación de los datos	74

<b>Capítulo 5. Resultados de la investigación</b>	76
5.1 Cuento 1: <i>Un día de clases</i> . Interpretación del texto	77
5.2 Cuento 2: <i>Prohibido jugar en el salón de clases</i> . Interpretación del texto	81
5.3 Cuento 3: <i>El examen</i> . Interpretación del texto	87
5.4 Experiencias de la experiencia	92
<b>CONCLUSIONES</b>	95
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	99
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1. Cuentos de temática educativa: posibles textos-fuente de la investigación	
Anexo 2. Entrevista a Luis Alonso Fernández Suárez	
Anexo 3. Entrevista a Juan Antonio Lezama Morfín	
Anexo 4. Entrevista a Rafael Jesús Suárez Rosas	
Anexo 5. Unidades de análisis	
Anexo 6. Cuento 1: <i>Un día de clases</i>	
Anexo 7. Cuento 2: <i>Prohibido jugar en el salón de clases</i>	
Anexo 8. Cuento 3: <i>El examen</i>	
Anexo 9. <i>El examen</i> . Gráficos	
Anexo 10. <i>El examen</i> . Concentrado de unidades de análisis	
Anexo 11. <i>Un día de clases</i> . Gráficos	
Anexo 12. <i>Un día de clases</i> . Concentrado de unidades de análisis	
Anexo 13. <i>Prohibido jugar en el salón de clases</i> . Gráficos	
Anexo 14. <i>Prohibido jugar en el salón de clases</i> . Concentrado de unidades de análisis	

## INTRODUCCIÓN

"Bichito: sé que serás benévola con estos poemas, cuyo único delito es haberlos escrito; pero a lo mejor no podía hacer otra cosa, la que hubiera querido, y sin embargo te los debo, como te debo tantas otras cosas. Sé que me las vas a perdonar y sé que las leerás con tu media sonrisa llena de ternura y de comprensión, porque vos leés más allá de las palabras, que es donde se encuentra el verdadero texto".

Julio Cortázar<sup>1</sup>

El lector, del ámbito académico o no, que se encuentre con esta investigación seguramente pensará que trata de cuestiones sobre los problemas de redacción en los escolares, o sobre cómo elevar las capacidades de comprensión lectora en el Estado ya que los estudios arrojan que estamos al final de la gráfica, o, lo que es aún más común entre las titulaciones de los futuros profesores, alguna estrategia para lograr que los alumnos lean libros. Pero si alguna atención le prestó al título, hipotetizará que hablará de alguna técnica para incluir la lectura de textos narrativos tabasqueños en las clases de español, o... En fin, se podría continuar con los supuestos pero, en todos ellos, lo más probable es que el hipotético lector piense que una investigación más sobre educación no nos va a acercar a los estándares de Finlandia. Y tendrá razón... en parte. Esta investigación no ofrece soluciones sino miradas, y es ahí donde está lo novedoso, porque no observa directamente sino a través de la

---

<sup>1</sup> De una a carta de 1977 a su traductora uruguaya Cristina Peri Rossi. Diario Clarín. 12.02.14, pegado de [http://www.clarin.com/sociedad/Julio-Cortazar-contrajo-transfusion-contagio\\_0\\_1083491909.html](http://www.clarin.com/sociedad/Julio-Cortazar-contrajo-transfusion-contagio_0_1083491909.html)

mirada de otros, digamos que los espía, les roba el mirar. La investigadora se convirtió en *voyerista* porque escondida detrás del papel se puso a observar lo que otros ven y cómo lo ven. E invita a quien quiera plegarse que haga lo mismo.

Para terminar con los supuestos, este estudio trata de los textos narrativos producidos en Tabasco en la segunda mitad del siglo pasado, pero solo de tres de ellos. Los cuentos elegidos transcurren en un entorno escolar y los personajes hacen cosas que se realizan todos los días en las escuelas, por eso en estos relatos hay alumnos, maestros, directores y un padre de familia. También hay pizarrones, pupitres, mesabancos, libros de texto y algún televisor. Los alumnos hacen homenajes a la bandera, el director da su discurso, los chicos salen al patio a jugar. Los profesores enseñan, indican a los alumnos qué hacer, cuándo escribir, cuándo hablar, quién pasa al pizarrón, y a veces sufren enfrentamientos con los niños y los adolescentes. En ese discurrir del tiempo escolar es posible observar cuál es el modelo de educación sobre el que están plantados los maestros, con qué métodos enseñan, cómo conciben a la educación. Principalmente de esto trata esta investigación: de lo que dice la literatura tabasqueña sobre la educación.

Como la visión es de la literatura a la educación y no al revés, hubo que construir un aparato histórico y teórico para emprender la tarea investigativa pues no se tenían noticias de un estudio similar. Se estudiaron investigaciones que tomaban, como ésta, la literatura no *per se*, sino para buscar en ella otra cosa. Y eso alentó a la investigadora pues comprobó que otras personas utilizaban los textos literarios como fuente de consulta, como lugar donde abreviar para enterarse de cómo se concebía algo en algún momento de una sociedad. Porque no hay que perder de vista que el escritor es una persona más de la comunidad, y que en él se imprimen toda la cultura y la tradición de su entorno que ficcionalizadas aparecen luego en sus textos.

Esto que se acaba de expresar se desarrolla en el primer capítulo, el dedicado a plantear el problema; ahí se explica que el objetivo del estudio era

desentrañar el modelo educativo que presenta cada uno de los tres cuentos tabasqueños e interpretar cómo describe la literatura a la educación. También relacionar esos modelos con lo propuesto por el proyecto político-educativo del momento, y describir las prácticas sociales que esos modelos propiciaban en esas aulas de ficción. Este capítulo aclara términos que se usaron frecuentemente en el reporte, tales como cuento, fábula, modelo educativo, narrativa, texto literario y unidad de análisis. Explica las causas que limitaron el avance, y las clasifica en administrativas, psicológicas y de salud. Revela cómo se llegó a la elección de los cuentos, cómo se determinó el corpus y cuáles fueron las condiciones para conformar la muestra. Expone los ocho momentos en que se organizó el estudio, que comienza con el planteamiento del problema, sigue con la elección de los cuentos y la entrevista a los autores, la búsqueda de bibliografía, determinación de las unidades de análisis, aclaración de significados, hasta finalizar con la reconstrucción-análisis de los significados de los relatos. Para terminar el capítulo, se declaran las categorías de estudio, que son el concepto de literatura que sustenta la indagación, y el de modelos educativos.

El capítulo siguiente, marco histórico y contextual, determina el momento político social en que se ubican las historias de los cuentos y hace un breve recuento de los tres proyectos educativos correspondientes a tres gobiernos federales diferentes: Adolfo López Mateos (1958-1964) pues ahí se desarrolla la trama del primer cuento, *Un día de clases*, de Luis Alonso Fernández Suárez; Miguel de la Madrid Hurtado (1964-1970), espacio histórico donde ocurre *Prohibido jugar en el salón de clases* de Juan Antonio Lezama Morfín, y el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, período que se corresponde con *El examen*, de Rafael Jesús Suárez Rosas.

Concomitantemente, se describen los tres modelos que conciernen a estos períodos: Escuela Tradicional, Tecnología Educativa y Telesecundaria. Con esto queda cubierto lo que atañe a la categoría *modelos educativos*, y también se explica qué concepto de literatura se utiliza en el marco, para lo cual

se apoya principalmente en los postulados de la escuela conocida como Formalistas Rusos. También se exploran cuatro investigaciones cuyos titulares se sumergen en textos literarios para buscar algo que no es literario, y una de ellas hasta al *diablo* encontró (*El diablo en los textos de la conquista de la Nueva España*, de Beatriz Gutiérrez Müller). Las otras tres realizan búsquedas diferentes: desde los griegos hacia el presente, todos los textos que hablan sobre el deporte; la flora y la fauna citada en *El llano en llamas* de Juan Rulfo, y la última coincide en la temática pues en las novelas españolas de 1900 a 1930 explora la mentalidad social y los modelos educativos, en exclusiva cómo conforman esos textos la infancia, la familia y la escuela.

El siguiente capítulo da cuenta de cómo se cimentó el marco teórico. Comienza explicando cómo se construyeron las unidades de análisis y qué se esperaba encontrar. Cada referencia está conformada por una *unidad lingüística* que, según Calsamiglia y Tusón (2007), es un enunciado que no responde necesariamente al modelo oracional sino al de enunciado como unidad mínima de comunicación. La clasificación que se hizo de las unidades incluye Tema, Personaje, Medidas de Espacio-Tiempo y Sistema, con sus respectivas clasificaciones y criterios.

A continuación en el mismo capítulo, se exploran las teorías y enfoques que analizan las categorías, específicamente la literaria pues la categoría Modelos Educativos se explica en el capítulo dos. Se analizan las disciplinas –relativamente nuevas algunas– que tienen que ver con el estudio y el uso del lenguaje que hacen los hablantes, lo que con él significan o quieren significar, y se explica cuáles de esas disciplinas se tomaron en cuenta para facilitar la interpretación: hermenéutica y sociolingüística interaccional. La primera pues ofrece un modelo, el *círculo hermenéutico*, para interpretar textos literarios, y la segunda porque incluye aportaciones de las perspectivas microsociológicas, en especial algunos conceptos sobre reproducción de la arbitrariedad simbólica formulados por Bourdieu y Passeron, y las ideas de Foucault sobre la sociedad que controla y castiga a través del examen.

El capítulo cuatro se explaya sobre la metodología de la investigación. Ofrece información sobre el enfoque de la investigación, asentado en el paradigma interpretativo, y ubica el tipo en la perspectiva cualitativa con intención descriptivo-interpretativa de la realidad. Se soporta en el *círculo hermenéutico* como método y se apoya en el modelo de *diseño narrativo*. En varias ocasiones durante el curso del documento se menciona que por ser una investigación original sin antecedentes en su género, se sustenta en algunos elementos de varios modelos metodológicos que se consideraron útiles para la consecución de los objetivos. Se mencionan también las características que acotaron la elección de los cuentos de la muestra, como ser autoría de tabasqueños, editados después de 1983, y cuya historia sea posterior a 1950, entre otras. La principal técnica de recolección de datos fue la lectura de todos los textos tabasqueños del periodo delimitado, que no son pocos, y las entrevistas a los autores, realizadas una de manera sincrónica y diferidas las otras.

El capítulo cinco es el de los resultados, e incluye las interpretaciones. En él se analizan los tres cuentos seleccionados; si bien todos transcurren en el interior de una escuela las épocas son diferentes, también los espacios geográficos y los niveles educativos (primaria, secundaria y telesecundaria). En *Un día de clases* se ve un maestro que no sabe qué hacer cuando el mundo de fuera de la escuela se entroniza en el aula, pero sigue actuando como maestro con todo y vara rectora. *Prohibido jugar en el salón de clases* es un ejercicio de introspección de una maestra de telesecundaria cuando es asediada por sus alumnos en son agresivo, y muestra sus diferencias con el medio y con la profesión. A su vez, *El examen*, al mejor estilo de los ajustes de cuenta describe la venganza de una profesora ante una alumna desobligada, pero el destino decide a favor de la adolescente.

A continuación se presentan las conclusiones, donde se aprueba la conjetura inicial y se indica el modelo que sustenta cada uno de las narraciones. También se señalan algunas semejanzas en la conducta de los maestros, que

mueven a algunos cuestionamientos sin respuesta (por el momento). Se aventura, además, una posible utilidad de los resultados, y en todo momento se aclara que desde esta perspectiva se llegó a esas conclusiones, las que podrían cambiar variando el sujeto observador cargado con sus propios referentes.

Las referencias bibliográficas registran los textos de donde se tomaron las citas utilizadas en el cuerpo del estudio, y en anexos se incluye una catorcena de documentos que sirvieron también de apoyo a la interpretación.

Una aclaración final. Haciendo eco a Romo (2007) se consideró extender cada uno de los apartados hasta donde le era útil a la investigación, evitando las parrafadas sin sentido o las temáticas *ad libitum* al estilo de los textos expositivos, y evitar así que el reporte perdiera el rumbo. El autor mencionado lo explica mucho mejor: “En una situación comunicativa particular y concreta no necesitamos estructurar el universo entero, sino sólo los rasgos significativos pertinentes a esa situación” (pág. 142). Con esta consideración el reporte, según se aprecia, ganó en concisión, agilidad y ritmo.

# CAPÍTULO 1

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se abordará cómo se fue construyendo la investigación comenzando por la idea que le dio origen, la justificación del estudio y la declaración del problema, que exponen la génesis y razón de ser del estudio. A continuación se incluyen los objetivos de la investigación, que fueron modificados y retocados varias veces hasta ajustarlos a lo que realmente se pretendía lograr. Se explicará por qué no es un estudio literario en sí, sino educativo, puesto que los textos literarios se tomaron como base para explorar en ellos una cuestión que no le es propia, muy alejada de su razón de ser estética: *lo educativo*.

También se definirán los términos clave que serán la base de las explicaciones y que se utilizarán repetidamente en el reporte, se comentarán los supuestos de lo que se pensaba encontrar y se explicará someramente cómo se construyó el corpus. Se incluirán luego las limitaciones que sufrió el curso de la investigación a partir de una clasificación de las causas que retardaron el avance previsto, y para terminar se mostrará de manera esquemática cómo se construyó el estudio.

### **1.1 Justificación del estudio**

La inquietud que dio origen a este trabajo se preguntaba cómo se veía la educación en los espacios no exclusivamente educativos donde ella debe influenciar, cuáles espacios y qué datos reconocer como evidencias. Dado que la formación de la investigadora emergía del mundo de la literatura, encontraba que

ésta es fuente generadora de datos en los que se nutren otras disciplinas, la Historia y la Filología, por nombrar algunas, para componer escenarios históricos y lingüísticos de determinadas épocas. Educación y literatura era un binomio sobre el que se había escrito bastante pero sólo desde la ribera de alguna de las disciplinas de lo educativo, ya era momento de que la literatura mostrara cómo percibía a la educación desde su propia trinchera y con los instrumentos que le son propios: la narrativa de ficción.

Se consideró, además, que todo lo que sucede en la vida social se refleja de una u otra manera en las manifestaciones que tienden a trascender a lo cotidiano, entiéndase por ello los productos artísticos (esculturas, arquitectura, música, literatura) que son, o pretenden serlo, los depositarios de una información incalculable de la época y de los sentires de quienes en ellas vivieron, pero que todavía no se ha explorado lo suficiente. A este respecto fue aclaratoria la siguiente cita de Belic (1983: 174):

En la creación literaria se reflejan las cualidades y facultades, las situaciones vitales básicas y los problemas fundamentales del hombre. Pero los problemas fundamentales del hombre se expresan en la literatura siempre por medio de representaciones características de determinada época, de acuerdo con el nivel histórico del conocimiento y el grado correspondiente del desarrollo de las facultades humanas.

No son muchos los textos narrativos tabasqueños que hacen referencia a la educación, pero unos pocos de manera directa o tangencial aluden específicamente a la instrucción de los personajes o incluyen personajes que están en el período de formación educativa. Esos relatos fueron los que colaboraron con elementos para analizar lo que aportaban sobre la educación del momento histórico-social en que están insertos. Se pensaba que la visión que aparecería sería la propia del autor, pero también se consideró que la realidad se conforma por una multiplicidad de apreciaciones, por lo que si bien aquél ofrecía un

observador único, era confiable en cuanto que su mirada atenta se enfocaba hacia un determinado momento de una porción de la sociedad.

Se recapacitó sobre los usos que se daría a los datos obtenidos, y se decidió que serán útiles en la formación de profesores y también en las áreas centrales donde se diseñan las reformas educativas y los materiales que de ellas emergen. En este último ámbito, un poco de realidad –aunque esté vestida de ficción- ayudará a centrar las políticas y los métodos, que por lo general visualizan el *deber ser*, la utopía hacia donde quieren llegar, partiendo del mismo *deber ser* sin considerar el *ser*, el microcosmos de las relaciones y acciones escolares que justamente plantean los cuentos analizados.

## **1.2 Declaración del problema**

Los estudios sobre los efectos de la educación se centran, por lo general, en la medición de las habilidades adquiridas por los alumnos en su estancia en las aulas, o en la evolución de las calificaciones obtenidas por los colectivos de estudiantes a lo largo de períodos arbitrarios de estudio. En suma, se mira a la educación con ojos que ella misma provee, desde su propio entorno y sus propios actores: la escuela y los alumnos. Son poco frecuentes –más bien ausentes- las miradas desde ámbitos ajenos al educativo; en todas ellas la opinión generalizada es que la acción de la escuela se manifiesta en lugares fuera del recinto áulico, pues la escuela *educa para la vida*.

Se especuló, entonces, que en algún momento del relato algo debía decir la literatura sobre la educación, seguramente un personaje iría a la escuela como estudiante, mencionaría algunas prácticas que allí ejecutaba, discurriría sobre los contenidos que debía aprender y cómo debía aprenderlos, también daría cuenta de lo que el maestro exigía de él, las tareas que debía realizar, las relaciones con sus compañeros y con las autoridades. En fin, para informar sobre las peripecias que conforman la trama, los relatos necesitaban situar, con-

textualizar la historia, y era en esta situación donde con seguridad se encontraría, al menos en algunos, evidencias del mundo educativo.

La investigación que este proyecto emprendió quería también posar una mirada más amplia sobre el hecho educativo y sus modelos. No pretendió estudiar el impacto de la educación en la literatura, pues no le interesaba contabilizar, por ejemplo, cuántas veces se nombran las prácticas escolares en los textos narrativos; le importaba, en cambio, desentrañar cómo se manifestaba la educación en la narrativa tabasqueña, y cómo concebían estos escritos a la educación.

El cuestionamiento que esta posición generó se materializó en las siguientes preguntas:

¿Qué modelos educativos (perspectivas, enfoques) mostraban o inferían los textos narrativos?

¿A qué períodos de la educación mexicana correspondían?

¿Qué costumbres alrededor de la educación generaban en los textos-fuente cada uno de los modelos identificados?

¿Cuál era el modelo educativo del momento histórico en que transcurría la trama?

¿Cuáles eran las rutinas y actitudes de los profesores en el aula?

¿Cómo se comportaban los alumnos entre sí y con los profesores?

### **1.3 Objetivos del estudio**

El estudio se propuso lograr los siguientes objetivos, formulados luego de la disquisición exployada en los párrafos anteriores.

#### **1.3.1 Objetivo general**

Configurar los modelos educativos presentes en tres cuentos tabasqueños contemporáneos, para interpretar cómo describe la literatura a la educación.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

1. Identificar los modelos educativos acordes con el momento histórico de cada trama.
2. Relacionar los modelos educativos que manifiestan los textos narrativos con los modelos educativos implementados por la Secretaría de Educación Pública.
3. Describir las prácticas sociales que esos modelos educativos propician entre los actores.

### **1.4 Definición de términos**

A continuación se conceptualizan los principales términos sobre los que se construyó el estudio, con la intención de compartir con el lector un mismo camino en la interpretación del trabajo.

**Cuento:** Es una narración en prosa de hechos ficticios, más breve en extensión que la novela. Esta brevedad impide que haya descripciones extensas de personajes, lugares o épocas. El cuento posee menor cantidad de personajes que la novela y su descripción psicológica es escueta. “La novela viene de la historia, del relato de viajes, el cuento viene de la anécdota”, opina Eichenbaum (Jakobson et al., 1980: 11), por eso el cuento tiende hacia la conclusión, en tanto que en la novela el final es un momento de debilitamiento donde se diluyen todos los factores que jugaron en la construcción de la fábula (Tomachevski, 1982) para producir una impresión rápida y de conjunto, a través de una estructura narrativa rigurosa que conduce a un desenlace sorprendente y desconcertante. Sobre el final se asienta el peso total de la acción, que “tiende a producir un impacto en el lector o a dejarle una sensación de inseguridad sobre la ver-

dadera naturaleza de los acontecimientos narrados” (Eichenbaum, en Jakobson et al, 1980: 152).

**Fábula**: La fábula es el tipo de disposición temática cuyo material está unido por nexos de orden causal-temporal. Las obras *con fábula* son cuentos, novelas, poemas épicos, y las *sin fábula* son, por ejemplo, las obras descriptivas (poesía lírica y didáctica, entre otras) cuyos hechos “son narrados como simultáneos (...) sin un nexo causal interno” (Tomachevski, 1982: 182). Al conjunto de los acontecimientos temáticos en sus relaciones internas Tomachevski llama *fábula*, y agrega que “la *fábula* se efectúa mediante la introducción en el relato de algunas personas (“personajes”, “protagonistas”), ligadas entre sí por intereses y por relaciones diversas (por ejemplo, es parentesco)” (183). En este trabajo se usará indistintamente y con el mismo significado *historia* (del relato), *relato*, *narración*, *fábula*, *cuento*.

**Literatura**: En el Renacimiento surge el concepto de literatura a partir de su raíz latina *littera*, que significa *letra del alfabeto*; literatura fue, en ese comienzo, la facultad de leer y haber leído. Luego derivó hacia el concepto de *letrado* y a mediados del siglo XIX adquirió el significado que tiene hoy, explica Jacobo Setton siguiendo el análisis de Raymond Williams (Alvarado, 2004). En la actualidad se convirtió en una categoría relativamente objetiva de *libros de calidad*. Desde el punto de vista de Pierre Bourdieu (Lafforgue, 2009) la literatura es un bien simbólico que pertenece al campo intelectual, el cual sirve para identificar de qué modo las producciones intelectuales y sus instituciones se vinculan con y funcionan en la estructura social (Setton en Alvarado, 2004). Independientemente de cualquier definición que se dé, la literatura está compuesta por palabras, su materia prima es el lenguaje, y se refiere a cierto tipo de textos compuestos con *calidad e imaginación*.

**Modelo educativo**: Un modelo es una representación de una zona restringida de una realidad; necesita de una visualización conceptual elaborada a partir de

la realidad. Un modelo educativo es una realidad organizada coherentemente por un cúmulo de intangibles, según un esquema teórico que funciona como arquetipo y ejemplo. Un modelo educativo tiene varios componentes, el principal, el filosófico que sintetiza los valores, los principios, las creencias y las orientaciones que rigen la misión y la visión de la educación, los fines académicos y humanos; y el componente académico, centrado en el hecho educativo y sus actores (Educadores Católicos, 2014).

**Narrativa**: Se refiere a un proceso de comunicación mediante el cual un autor crea personajes para expresar ideas y emociones. Desde la teoría del discurso, el término abarca otros campos además del literario, como el audiovisual, que incluye el cine, la televisión, los videojuegos, y los recursos multimedia. Se utiliza indistintamente narrativa, narración y relato. Es un tipo de discurso que comunica hechos que transcurren en el tiempo y que significan una transformación de la situación inicial en que se encuentran los participantes. Los relatos literarios diferencian de las demás narraciones por el carácter imaginario o ficticio de los hechos narrados y porque en ellos destaca la función literaria del lenguaje, o función poética (Eagleton, 2001; Jakobson, 1986).

**Texto**: Es la organización de un mensaje en forma lingüística, o sea un conjunto de enunciados que forman entre sí un todo coherente y comprensible. El concepto de texto no está limitado por la extensión, y puede adoptar distintas modalidades discursivas: exhorto, instructivo, carta, informe, etc. (Marín, 1995: 220). Según De Beaugrande y Dressler (1997; 33-48) "Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad" a saber: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Consideran, además, que si algún texto no satisface alguna de esas normas no puede considerarse que dicho texto sea comunicativo, y en consecuencia no podrá analizarse como si fuera texto genuino.

**Texto literario:** Es un objeto cultural que presenta un tipo de escritura altamente apreciada por la sociedad. Según los formalistas rusos, lo que priva en los textos literarios es el uso particular del lenguaje, que se desautomatiza de la cotidianidad y adquiere el valor de performador de todos los elementos de la historia (Eagleton, 2001).

**Unidad de análisis:** Es el contenido más pequeño en que se cuenta la aparición de una referencia, según Sánchez Aranda (Hernández, 2006: 358); podríamos llamarlo un *referenciema*<sup>1</sup>, parangonando la taxonomía de la lingüística (lexema, monema, grafema). La unidad de análisis recoge los elementos mínimos de una referencia –en el caso que nos ocupa una palabra, una frase con sentido para el análisis que se está realizando- y permite sumarlos con otros similares con la finalidad de conjuntarlos y facilitar el análisis.

### **1.5 Suposiciones**

Al inicio de la investigación se suponía que los textos que se hallarían serían bastante ingenuos respecto de la manera de aludir a la educación; que sólo se encontraría el nombre de algunos elementos o utensilios escolares y de rimas y juegos que se practican en el recreo. En realidad, la premisa que guio el comienzo de la investigación fue no hacer más predicciones que las planteadas en líneas anteriores, pues se corría el riesgo de que las ideas preconcebidas impidieran localizar lo que los textos ofrecían. Además, se esperaba que la primera lectura provocara el asombro.

No suponer fue una elección atinada ya que los textos realmente provocaron el asombro al ofrecer más de lo que se esperaba de ellos. Una vez hallados se continuó con la misma estrategia: no presuponer, o sea que a medida que se iba leyendo no se pensara en clasificarlos en las unidades de análisis,

---

<sup>1</sup> Postura de la investigadora.

ésta es una tarea que se realizó posteriormente. Una vez conjuntadas y organizadas recién se pudo comprender la magnitud de los datos que arrojaban; además, señalaban el camino por donde debía transitar el análisis, que es el punto final de esta investigación.

### **1.6 Delimitación del corpus**

Para delimitar el Corpus se tuvo que diseñar criterios de delimitación ya que la literatura tabasqueña es bastante vasta pero no existe una sola institución que contenga todas las obras. Se decidió, entonces que los textos-fuente (los cuentos) debían presentar una trama que se llevara a cabo en un plantel educativo y que versara sobre una situación escolar. La ubicación temporal debía evidenciarse fácilmente ya que permitiría contrastar el modelo que presentaban contra lo que el modelo oficial preconizaba. A partir de estas dos premisas se fijaron algunas condiciones para acotar aún más la búsqueda, entre ellas: haber sido escrita con una finalidad literaria, no didáctica ni moralizante; estar ambientada en Tabasco entre 1950 y el 2000, ser obra publicada y haber visto la luz luego de 1983, de autor tabasqueño de nacimiento o radicar en el Estado desde larga data.

En la búsqueda aparecieron algunos textos (Figura1, Anexo 1) de los cuales se eligieron tres que cubren casi todo el abanico de la educación básica y diversos puntos geográficos del Estado, además de que mostraban explícitamente situaciones de aula: *Un día de clases*, de Luis Alonso Fernández Suárez, ambientado en una escuela primaria de la sierra de Tenosique; *Prohibido jugar en el salón de clases*, de Juan Antonio Lezama Morfín, que transcurre en una telesecundaria del municipio de Comalcalco, y *El examen*, de Rafael Jesús Suárez Rosas, que se desarrolla en una escuela secundaria de Paraíso.

<b>Cuento</b>	<b>Libro</b>	<b>Autor</b>	<b>Edición</b>
<i>Prohibido jugar en el salón de clases</i>	La triste risa del río	Juan Antonio Lezama Morfín	1988. Instituto de Cultura de Tabasco
<i>Tan dipitidoo la niña</i>	Tiempos oscuros	María Teresa Priego	1988. Instituto de Cultura de Tabasco
<i>El examen</i>	Año este juego	Rafael Jesús Suárez Rosas	2001. UJAT, ICT, Sociedad de Escritores Tabasqueños
Vas a acabar como el tío Benjamín	Ni el reino de otro mundo	Bruno Estañol	1991. Joaquín Mortiz/ IN-BA/CONACULTA/ Gob. del Edo. de S. L. Potosí
<i>Esas formas de encontrar música</i>	Nicolasa en la villa de perros	Luis Gámez	2008. Gobierno del Estado de Tabasco, IEC
<i>Un día de clases</i>	Historias del principio	Luis Alonso Fernández Suárez	1999. Fondo Estatal para las Artes y la Cultura de Tabasco, UJAT, Sociedad de Escritores Tabasqueños.

**Figura1.** Cuentos de temática educativa

### **1.7 Limitaciones**

Una investigación que no tenga tropiezos, obstáculos, impedimentos, retardos, crisis, seguramente no estaría hecha por humanos. La planeación en el papel calcula los tiempos, pero la realidad tiene sus propias necesidades que se convierten en tantos y variados imponderables que, seguramente, escapan a las previsiones del investigador. Este estudio no estuvo exento de ellos, y los motivos que contribuyeron al retraso se podrían clasificar en administrativos, emocionales y de salud.

Se estaba consciente de que el tema de investigación era bastante inusual, tanto es así que algunos académicos opinaban sobre el tipo de especialista que debería asesorar la investigación, y en lo que todos coincidían era en que debía ser alguien que conociera de literatura, rama del saber que desafortunadamente la Universidad<sup>2</sup> todavía no ha incorporado a su oferta educativa. Al respecto, la idea del maestrando sobre el asesor ideal es que debía ser alguien que tuviera un acervo de lecturas literarias pero que fuera un experto en educación, con amplios conocimientos en la historia de la educación en México, y de los modelos educativos y de enseñanza aplicados en el país. En pocas palabras, la única preocupación era que el asesor guiara la investigación hacia un camino que no fuera el adecuado.

En primer lugar, no por importantes sino por su ocurrencia en el tiempo, sucedieron los administrativos. Desde los comienzos de esta investigación se trabajó con una profesora que sin ningún tipo de interés se ofreció a colaborar. Con ella se comentó el tema y la intención de la investigación, se construyó el proyecto y, una vez aprobado por la titular del taller de Investigación, se trabajaron los primeros análisis. En este momento la Administración del posgrado emitió el oficio de asignación de asesor, cuyo nombre, extrañamente, era el de otro académico. A pesar de que se expusieron las razones por las que solicitaba el cambio de asesor –ya se llevaba largo camino recorrido- no accedieron por nimias razones.

Esa situación causó que la investigación se deprimiera –entramos a la segunda razón- y junto con ella la investigadora. Los administradores no imaginan lo que pueden ocasionar con una cerrazón de ese tipo ya que se puede poner en riesgo el futuro del trabajo; tampoco consideran el grado de apego y compenetración que el maestrando puede tener con su mentor, como sucedió en este caso, a tal punto que la investigación quedó varada a mejor suerte. A lo

---

<sup>2</sup> Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Oferta educativa de licenciaturas*.  
<http://www.ujat.mx/interioradentro.aspx?ID=15496&NODO=287>

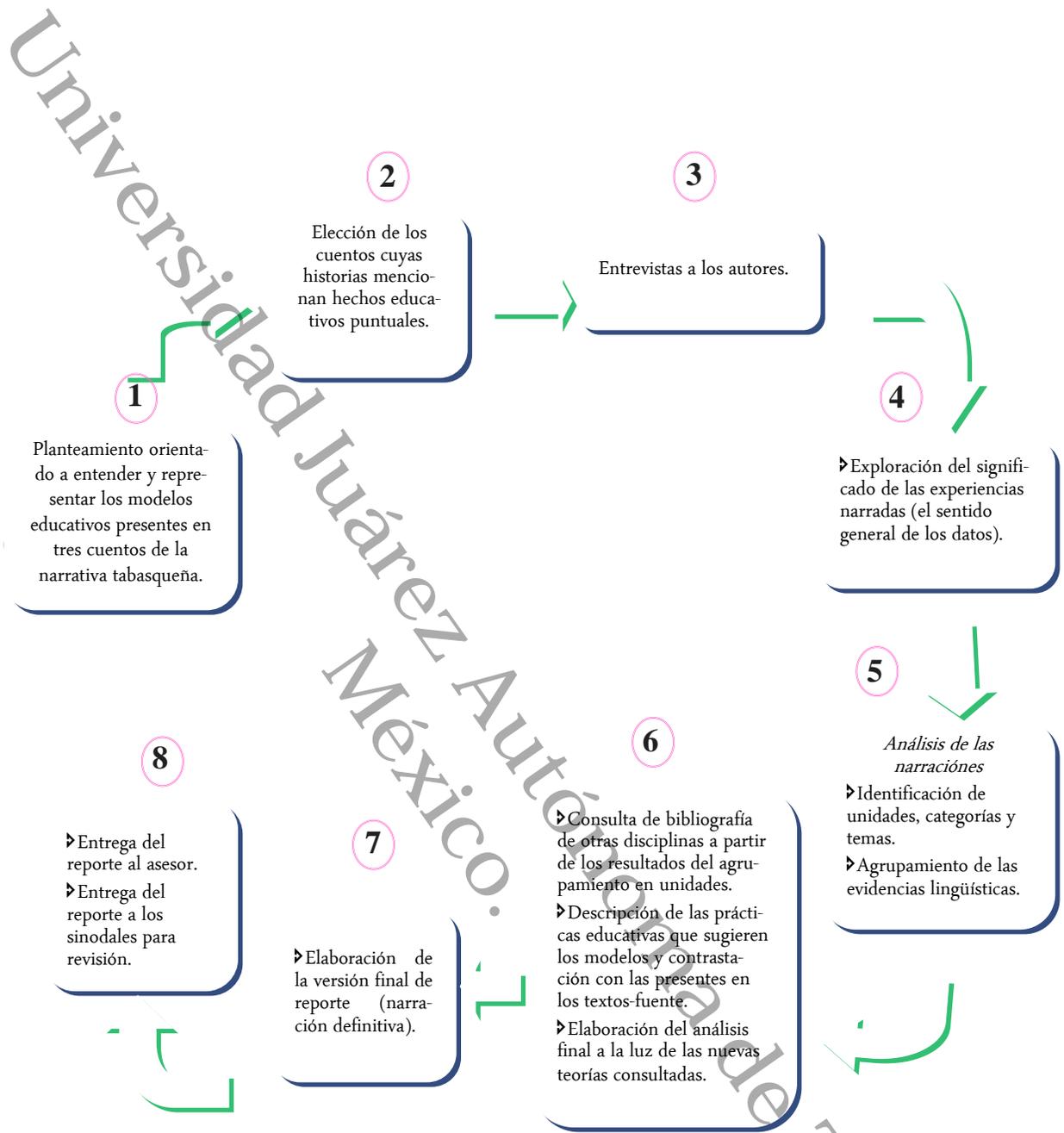
anterior se sumó el deceso de un familiar que estaba bajo la dependencia de la investigadora, lo que vino a ahondar aún más el desaliento y la apatía.

Por último, el estrés emocional se manifestó somáticamente y emergieron algunos males latentes pero que antes no se habían manifestado con tal virulencia. Esta vez el avance que se llevaba se vio detenido por casi un año pues las prioridades de la investigadora eran otras, completamente ajenas al trabajo académico que estaba realizando.

Superadas estas dificultades se recuperó la asesora original, se retomó el estudio y se siguieron los pasos que la metodología diseñada marcaba.

### **1.8 Organización del estudio**

La investigación se realizó en ocho momentos (Figura 2) y el comienzo correspondió al planteamiento del problema, el cual estuvo orientado a entender y reconstruir los modelos educativos presentes en tres cuentos de la narrativa tabasqueña (textos-fuente) de las dos últimas décadas del Siglo XX. El paso siguiente fue la revisión de la narrativa tabasqueña del período delimitado, con la intención de determinar los textos-fuente según los criterios establecidos. El movimiento que continuó fue el diseño de los criterios de análisis de los textos, la vivisección de los textos tras la búsqueda de las unidades y el concentrado de las mismas. Seguidamente, se realizó el primer análisis de los textos a partir de la información resignificada. Con esta información, se determinaron los temas dominantes en las situaciones escolares, y fue necesaria la inmersión en la teoría, principalmente sociológica y pedagógica, tratando de sustentar lo hallado. Con esta nueva óptica, se estableció el acercamiento a los autores de los textos-fuente, una entrevista directa en vivo y las otras dos diferidas por correo electrónico.



**Figura 2.** Mapa mental de las principales acciones llevadas a cabo (elaborado a partir de Hernández, 2006:703).

La primera versión del proyecto consideraba contrastar los datos que presentaban los textos con otras fuentes, por ejemplo periódicos de la época, supervisores, directores y maestros coetáneos a los momentos de la ficción, pero se decidió que esos datos conducirían la investigación hacia un sitio que la alejaría del objetivo general, la sacaría fuera del ámbito literario y apuntaría a medir qué tanto de verdad presentaban los textos. Decididamente no era esa la intención original; interesaban los textos de ficción, no su confrontación con la realidad, ajena al ámbito de la ficción. Se sabe, y para eso fueron enriquecedoras las entrevistas a los tres autores, que el escritor se nutre de sus vivencias, de lo que sucede en su entorno, de lo que oye, de lo que le cuentan, de lo que se enteró de una u otra manera, intencional o no, pero la historia que cada uno crea no da fe de un hecho histórico determinado, pues el escritor devuelve transformadas sus vivencias luego de pasarlas por el tamiz de la ficción y revestirlas en un lenguaje con connotaciones propias.

En términos generales, la investigación inició con la selección de tres textos narrativos de la literatura tabasqueña contemporánea que respondían a los criterios establecidos; se diseñaron las unidades de análisis que proporcionarían datos sobre la educación, se marcaron los textos en función de dichas unidades, se analizó lo que las unidades revelaban. Llegado a este punto, recién se tuvo una visión de lo que los textos mostraban y el rumbo que seguiría la investigación.

Para la contextualización de la temática que arrojaron los textos en cuestión, se delimitaron las siguientes categorías de estudio:

1. Concepto de literatura que sustenta el estudio
2. Modelos de enseñanza

Las entrevistas a los autores fueron independientes entre sí, no tuvieron un guion común pues cada texto planteaba problemáticas diferentes y también visiones divergentes de la educación. Entonces, a partir de las situaciones con-

fictivas de la narración se formularon preguntas a los escritores, tarea que no fue complicada de realizar pues dos de las entrevistas se efectuaron por escrito debido a la imposibilidad de coincidir con los tiempos de los narradores, y sólo una en vivo, *vis à vis*.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## CAPÍTULO 2

### MARCO HISTÓRICO Y CONTEXTUAL

Con el capítulo dos se inaugura el estudio de los elementos que ubican la investigación en un momento histórico y en soportes teóricos y científicos determinados. Específicamente, se diseñará el contexto, acción que se irá construyendo dado que se trata de un concepto movible que la investigadora tratará de delimitar para la ocasión y en función de los fines del estudio (Romo, 2007).

Para comenzar, se acotarán las dos categorías consideradas, la literatura y los modelos educativos, enfatizando en el tradicional, la tecnología educativa y telesecundaria. Luego, se describirán someramente los proyectos educativos de los tres períodos presidenciales que enmarcan la historia de los cuentos, correspondientes a los sexenios de Adolfo López Mateos, Miguel de la Madrid Hurtado y Ernesto Zedillo Ponce de León. Para terminar, se analizarán las cuatro investigaciones de temática cercana a la presente que se localizaron.

Con estos elementos se pasará, en el próximo capítulo, a describir los sustentos teóricos que permitirán ir acotando el sendero de la interpretación, que es el propósito hacia donde conduce la exposición de estas dos partes.

#### **2.1 Las categorías en juego**

##### **2.1.1 La literatura, ese lugar común**

Este espacio está dedicado a la literatura. Se podría abordar desde su historia, desde las primeras manifestaciones y avanzar por la evolución de los textos escritos, incluidos los literarios. O hacer un recuento del desarrollo de los textos

considerados literarios a lo largo del tiempo, su agrupamiento en géneros, la transformación del propio concepto de género a través de los períodos. O también, si lo anterior no se adecua a la necesidad de esta exposición, moverse por el camino del gusto literario, del “placer del texto”, como lo llamaba Barthes (1997). No obstante que las tres líneas temáticas anteriores pueden ser anticipadas para el lector de este capítulo, no es el camino que se quiere seguir sino el de los criterios sobre los que se asienta la idea de la literatura que origina esta pesquisa.

Lo que se conoce como literatura está conformado por el conjunto de textos considerados literarios. Estos son la parte tangible del concepto literatura y se los considera objetos culturales formados por palabras, por lo tanto pertenecen al mundo de la lingüística, y como tal una de las maneras de estudiarlos es desde el punto de vista del lenguaje. Los textos literarios están contruidos con lenguaje no con ideologías, dicen los formalistas rusos<sup>3</sup>, y lo que importa es cómo se estructura el lenguaje para erigir los textos literarios. Lo que interesa no es la historia ni si lo que se cuenta es verdad, lo que importa son las estrategias verbales que se utilizaron para componerlos: cuándo y en qué orden está presentada la *fábula* y cómo están imbricados entre sí los hilos temáticos, cómo se develan los personajes al lector, cuál es la voz que cuenta la historia y su participación en la misma, cómo se desarrollan el tiempo de la historia y el de la trama, particularidades todas que pertenecen sólo al arte literario pero a ningún otro. Una obra literaria es una manera de estructurar el lenguaje, no una historia y unos personajes; el lenguaje crea la historia y los personajes. Terry Eagleton, experimentado estudioso, lo explica más claramente cuando dice que:

---

<sup>3</sup> “Fue un grupo polémico de críticos que [en la década de 1920] rechazaron las cuasi místicas doctrinas simbolistas que anteriormente habían influido en la crítica literaria, y que con espíritu científico y práctico enfocaron la atención a la realidad material del texto literario. Según ellos, la crítica debía separar arte y misterio y ocuparse de la forma en que los textos literarios realmente funcionan.” (Eagleton, 2001: 13)

...[los formalistas rusos] afirmaron que el contenido era meramente la 'motivación' de la forma, una ocasión u oportunidad conveniente para un tipo particular de ejercicio formal. *El Quijote* no es un libro 'acerca' de un personaje de ese nombre; el personaje no pasa de ser un recurso para mantener unidas diferentes clases de técnicas narrativas (2001: 13).

En los textos literarios confluyen dos subjetividades, la del autor y la del lector, donde el autor en voz del narrador propone una historia presentada con palabras y tejida de una determinada manera (por eso se llama *texto*) y necesita la cooperación del lector para comprenderla y para que infiera lo que pretende que debe inferir. El autor le hace guiños al lector y le deja vacíos a propósito para involucrarlo. En este sentido, el texto literario es también retórico pues el lenguaje está acomodado para atrapar al lector, función que es más evidente en las novelas policiales.

Ya que se trajo a colación las funciones del lenguaje, no se puede soslayar la aportación de Roman Jakobson (1986), uno de *los formalistas*, que analiza y determina las primeras seis funciones del lenguaje en la comunicación, y una de ellas, la *poética*, se refiere justamente a la forma del mensaje más que al mensaje mismo. Esto es así porque el lenguaje, en la literatura, aunque es el mismo lenguaje en el que nos desenvolvemos el mundo, toma otra dimensión, se *rarififica*, sufre una especie de violencia lingüística, un trastrocamiento de las normas de significado que lo rigen. Esta *rarefacción* o artificialidad es la esencia de lo literario, que cambia cuando se modifica el contexto histórico o social. Lo poético, dice Eagleton, "depende del punto donde uno se encuentra en un momento dado" (2001: 15).

Finalmente, se retoma esta última idea para considerar que el concepto de literatura y de lo que es literario, es volátil e inasible. Lo que para unas épocas es literatura pierde vigencia en otras. Por ejemplo, en México, hasta los años 90 del siglo pasado se incluían los textos de los cronistas como modelos literarios en los programas de Español de la escuela, luego fueron retirados de

la lista hasta el punto de no figurar en el currículum; ésta es una muestra de cambio de clasificación de un tipo de escritos; en los últimos veinte años se modificó el concepto de literatura al menos en el ámbito de gobierno. Entonces ¿cómo se puede definir la literatura? En coincidencia con Setton, el término se refiere a “aquellos textos impresos que reúnen condiciones de escritura de calidad” (Alvarado, 2004: 102). La escritura de calidad, en esta época, es lo que la gente dice que es, mediatizada por la opinión de los notables de la escritura (académicos, críticos, teóricos) quienes, consciente o inconscientemente, dan la pauta que va dirigiendo el término. Y así por los siglos de los siglos.

Lo anterior viene a cuenta para explicar el criterio de elección de esos tres cuentos como muestra sin haberlos pasado previamente, por ejemplo, por la óptica del análisis (buscar si cumplen con el principio de *literaturidad*, aquello que hace que los textos sean literarios). Dimos por sentado que si esos cuentos fueron presentados por las instituciones editoras a la sociedad como textos literarios, algo debían tener para ser considerados como tales, algo que la investigación no estaba en la disposición de objetar porque el estudio no lo requería, si lo hubiera hecho habría navegado por otro rumbo, el de la crítica literaria. No se comprobó lo literario en los textos pues se asumió el criterio de los editores – implícito en el hecho de publicar- de que debían ser leídos como objetos literarios. Una vez tomada esta decisión, fue posible continuar con la investigación.

### **2.1.2 Los modelos educativos**

Este apartado se referirá primero a los modelos educativos correspondientes al tiempo en que está situada la fábula de los cuentos más una breve descripción de los mismos; luego se describirán algunos aspectos de las políticas educativas de los sexenios presidenciales en los cuales las historias se corresponden, para presentar así un bosquejo amplio del contexto situacional.

El orden en que se describirán serán los siguientes: primero el modelo de la Escuela Tradicional, luego el modelo de la Tecnología Educativa, en tercer lugar el modelo de la escuela Telesecundaria; y para terminar, los proyectos educativos de los presidentes Adolfo López Mateos, Miguel de la Madrid Hurtado y Ernesto Zedillo Ponce de León.

La elección de estos tres períodos no es casual, viene dada por información aportada por los escritores y por datos de los libros donde aparecen los cuentos. En el caso de *Un día de clases*, de Luis Alonso Fernández Suárez, a la pregunta expresa de la época en que ubica la historia, el autor responde “Por los 50’s y los 60’s, que son cuando yo estudié primaria, más o menos” (Anexo 2). Además, en la solapa aparece la biografía del escritor y señala que nació en 1952, por lo que se infiere que cursó la primaria durante el período presidencial de Adolfo López Mateos, 1958 a 1964. Por su parte, Juan Antonio Lezama Morfín, autor de *Prohibido jugar en el salón de clases*, aclara en la entrevista (Anexo 3) que “de 1983 a 1988 fui Director general de Secundarias Estatales, Telesecundarias e Institutos de Difusión Técnica (Prepas) dependiente de la Secretaria de Educación del Estado de Tabasco” y que su texto está ambientado en esa época. Por lo tanto, es viable considerar que corresponde al sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988). Por último, el libro de Rafael Jesús Suárez Rosas donde aparece el cuento *El examen* fue publicado en 2001, y el autor aclara en la entrevista (Anexo 4) que lo escribió inmediatamente después de que su hijo le contara la historia, “unos dos años” antes de la edición, alrededor de 1999, lo que se corresponde con la administración de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000).

#### **a. Modelo de la Escuela Tradicional**

Este modelo se origina en el Siglo XVII y coincide con el fin del feudalismo como sistema de gobierno y de organización de la propiedad, y con el surgimiento de los estados nacionales y de la burguesía como clase social. Los cimientos sobre los que se asienta son el orden y la autoridad, que se manifiestan en un

sistema de jerarquía cuya posición más alta le corresponde al maestro y por debajo de él los estudiantes. Esta organización trae aparejada, también, el poder sobre la palabra y el conocimiento, que son prerrogativas del mentor. Éste es el que sabe, por lo tanto expone los saberes y él decide qué hacen, leen y dicen los estudiantes. O sea que era el elemento mediador entre los pupilos y el saber, lo que daba motivo a que fuera también quien detentaba el currículo.

El otro elemento a considerar en el modelo tradicional es el alumno, quien no desempeñaba una función importante, su papel era más bien receptivo. Era el objeto de aprendizaje y como tal era tratado. No se le daba la oportunidad de convertirse en sujeto de su propia instrucción.

El método, tercer elemento de este modelo, era muy simple: largas exposiciones del maestro y repeticiones puntuales de los alumnos. La memorización era la principal estrategia de aprendizaje y la resolución de cuestionarios de los libros de texto. Por último, el conocimiento o la información que, como ya se dijo, estaba en poder del profesor, no existía un programa oficial sino ciertos temas a desarrollar tan amplia y profundamente como el maestro lo conociera y lo determinara.

En esta jerarquía verticalista los rasgos distintivos eran la autoridad, el verbalismo, el intelectualismo y un casi nulo desarrollo de la afectividad (Pansza, 1986). La disciplina era un valor condicionado al aprendizaje, con ella se conseguía la domesticación que, según Pansza, “lo infantiliza y favorece su incorporación acrítica en el sistema de relaciones sociales” (pág. 54).

#### **b. Modelo de la Tecnología Educativa**

Conocido también como *modelo tecnocrático* y como *racionalidad técnica*, este modelo tiene su origen en la publicación del norteamericano Ralph Tyler “Basic Principles of Curriculum” (1949) considerada como un hito histórico importante, por el modelo conceptual que desarrolla.

El modelo del currículum científico se convirtió en un enfoque sistémico de administración de la educación, basado en las exigencias de la moderna so-

ciudad industrial y apegado a una visión racional-positivista de las prácticas sociales y educativas. La ideología del control social planificado estaba, así, en plena expansión, a través del papel del experto o profesional del currículum (Davini, 1999).

Cimentado en la filosofía pragmático-positivista, presenta, por un lado, un aspecto liberal, que invita a la reflexión de los equipos de profesores, examinando las formas racionales y desarrollando su propia concepción; y por otro, el enfoque técnico para la elaboración racional-deductiva del currículum. A partir de este estudio, se procederá a la selección de los objetivos a alcanzar; el diseño de experiencias de aprendizaje; la organización y secuencia de las experiencias, y la evaluación de resultados.

Lo que contribuyó a que el modelo bajara a las prácticas docentes fue la expansión y difusión del enfoque conductista de la teoría de Berrhus Frederic Skinner, como esquema matriz para comprender el aprendizaje. Los postulados conductistas aplicaron su desarrollo en la programación conductual de la enseñanza, que se convirtió con esta contribución en una técnica basada en una ecuación simple, aplicable a cualquier contexto y sujetos, con pasos claros: definir los objetivos a alcanzar en términos de conductas observables del alumno; dar oportunidades en el aula para que los alumnos ejerciten los comportamientos que se expresan en los objetivos a alcanzar; y por último realizar la evaluación objetiva del rendimiento alcanzado, con apoyo en instrumentos de control. A la dupla anterior se le une la tarea de Benjamin Bloom y su equipo de colaboradores, quienes con la clasificación de los objetivos de la conducta otorgan al modelo el elemento técnico que necesitaba para entregar el paquete completo a los maestros.

La tecnología educativa se presentó como una secuencia rigurosa a ser seguida y se tornó en dominante en la tradición educacional americana; el pensamiento pedagógico latinoamericano, fuertemente influenciado por las teorías norteamericanas, lo adoptó rápidamente. La secuencia deductiva de estudio de

las fuentes-diseño-implementación-evaluación, con diversas variaciones, se sigue aplicando hasta hoy.

Según Margarita Pansza (1986) este modelo está relacionado con el pensamiento tecnocrático en los modelos de los países de mediados del siglo anterior, cuyos “elementos característicos son el ahistoricismo, el formalismo y el cientificismo” (pág. 54). Las sociedades donde se van a aplicar dejan de ser consideradas para el diseño del modelo, y se trasplantan los diseños de un país a otro.

El profesor es ahora el encargado de controlar los estímulos y las respuestas y de aplicar reforzamientos a las conductas. El alumno tiene la ilusión de un mayor control de su instrucción, pero en suma no deja de tener el rol del último eslabón de la cadena que detentaba en el modelo tradicional, aunque con la perspectiva de la eficiencia y el progreso. La programación de la enseñanza pasa del maestro a un equipo técnico-burocrático centralizado, quienes también determinan el método caracterizado por privilegiar el detallismo de los contenidos en lugar de la reflexión epistemológica profunda. La relación profesor-alumno está mediada por la consecución de las conductas consideradas como objetivos a lograr. Lo novedoso, en la tecnología educativa, y lo que le da el nombre, es la inclusión del uso de las máquinas como instrumentos de la enseñanza, que en la actualidad se vio catapultada con el desarrollo creciente de la tecnología digital y los *media*.

### **c. Modelo de Telesecundaria**

Del modelo de Tecnología Educativa se derivó el de Telesecundaria, el cual ameritó que en 1968 se creara otro servicio en el Subsistema de Secundarias de la Secretaría de Educación Pública. Hasta ese momento el Subsistema contaba con dos servicios formados por modelos diferenciados, el de Secundarias Generales, que ofrecía la Federación, y el de Secundarias Estatales. En 1968 se adiciona el modelo de Telesecundaria, y en 1973 el de Escuelas Técnicas, oficialmente sustentado en la Tecnología Educativa. Aunque pueda parecer un

salto en la cronología, a pesar de que el modelo de la Tecnología Educativa existía en otros países, en México se incorpora primero la Telesecundaria cimentada en la Tecnología Educativa, y posteriormente, en 1973, a partir de la Reforma Educativa de Luis Echeverría, se oficializa este esquema en el servicio de Escuelas Técnicas (SEP, 2010).

Los antecedentes mexicanos de la Telesecundaria son la Escuela Rural Mexicana, las Misiones Culturales y la Casa del Pueblo, fundadas durante el primer período de José Vasconcelos como Secretario de Educación; la legislación en la educación secundaria, promovida durante los años treinta durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río; y la adopción paulatina, durante el gobierno de Díaz Ordaz (1964-1970) y el Secretario Agustín Yáñez, de la tecnología educativa como modelo educativo.

En este momento inmediatamente anterior a la telesecundaria, se preciniza que el enfoque educativo que regía a la escuela secundaria era el de *Aprender produciendo*. Se añade el concepto de utilidad a los quehaceres y habilidades, aproximando al alumno a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna empleando máquinas y herramientas. Esto permitió que los alumnos pudiesen ingresar a trabajar si no les era posible continuar con sus estudios. A la formación cultural y cívica se sumó la formación tecnológica que modernizaba los métodos en concordancia con su momento histórico” (SEP, 2010: 20).

Para llegar al modelo de la telesecundaria fue necesaria una serie de creaciones e invenciones que permitieron la implantación y difusión de una nueva tecnología en el país. Lo anterior refiere, para empezar la sarta, a la inauguración de la primera estación experimental de televisión en Latinoamérica, la XHGC, en blanco y negro, ocurrida en septiembre de 1946; continúa en 1950 con la transmisión del IV informe de gobierno del Presidente de México, Miguel Alemán Valdés, a través de laXHDF-TV Canal 4. En 1951 suceden dos hechos importantes: el ingeniero Guillermo González Camarena inventa la televisión a colores, e inicia trasmisiones la XEW-TV Canal 2; la asociación de ambos cana-

les entre sí y con las transmisiones de Camarena, funda en 1955 la empresa Telesistema Mexicano, antecedente de Televisa. Para cerrar la serie, en marzo de 1959 empieza las transmisiones el XEIPN Canal 11, la primera estación de este tipo concedida a una institución educativa.

En cuanto al esquema de clase, la telesecundaria se inspira en la *telescuola* italiana y en la *telescola* portuguesa. En ésta cada clase duraba 20 minutos, de los cuales 15 o 18 correspondían a la transmisión, “en el tiempo restante el ‘maestro monitor’ se encargaba de supervisar la elaboración de las actividades” (SEP, 2010: 23).

El proyecto de Telesecundaria mexicano estaba abocado a resolver la carencia de escuelas y maestros en gran parte de las zonas rurales del país, así como la necesidad de ofrecer una alternativa a la demanda educativa en las regiones sobrepobladas. Según lo diseñado por el Secretario Yáñez, “410 estaciones de radio donarían tiempo para ser escuchadas por más de 30 millones de personas, y 23 televisoras brindarían un servicio que abarcaría alrededor de 700 mil hogares” (pág. 25). Con este proyecto, por primera vez en México se empleó la televisión como un medio efectivo para el logro de objetivos educativos de amplia repercusión social, sobre todo en las zonas rurales. El programa, cuya primera emisión salió al aire el 5 de septiembre de 1966 en fase experimental que duraría dos años, se vincula al desarrollo tecnológico de la época y, específicamente, al uso de la televisión con fines educativos.

La sesión de clase funcionaba de la siguiente manera: los primeros 10 minutos se destinaban a la revisión de la clase anterior, los 20 minutos siguientes se atendía la clase televisada; en los siguientes 20 se discutía el tema estudiado, y los últimos 10 minutos los alumnos descansaban, previo al inicio de la siguiente sesión.

Luego de un largo período de expansión y evaluación de la telesecundaria, en el lapso de 1975 a 1979 se plantea una etapa de revaloración y reconstrucción de carácter profundo en toda su estructura, determinada por la Refor-

ma Educativa de 1974-1975. Aprovechando esta coyuntura, se decidió cambiar la forma de producir y presentar las lecciones por televisión.

La presentación de los programas estaría a cargo de actores profesionales auxiliados por productores, con el apoyo de diversos recursos didácticos. Además, las lecciones no se transmitirían en vivo, sino que serían grabadas previamente” (SEP, 1996: 480).

Se eliminó al telemaestro en la lección y finalizaron las originales clases por televisión. A partir de estas modificaciones el proceso enseñanza-aprendizaje tendía, junto con los materiales impresos manejados por maestros y alumnos, cubrir con mayor eficacia los aspectos informativos del aprendizaje.

En consecuencia, los elementos fundamentales que en aquel entonces participaron en el desarrollo del hecho educativo de las escuelas telesecundarias fueron los siguientes:

- El alumno
- El grupo
- El maestro, y
- Las lecciones televisadas e impresas, como principales fuentes de la información (pág. 480).

Antes de terminar, una mención a los materiales impresos de apoyo a la educación telesecundaria: para el alumno, el *Libro de Conceptos Básicos*; organizado de manera temática, sus capítulos se siguen un rigor lógico, propio de cada materia; los contenidos informativos que se presentaron en el programa de televisión se amplían y explican; *Guía de Aprendizaje*, *Guía de estudio* y *Cuaderno de trabajo*, cumple la función de organizar el proceso didáctico, el procesamiento y la aplicación de la información recibida y favorece la evaluación de lo realizado en cada sesión. Para el profesor: *Guía Didáctica*, recurso

didáctico que presenta la organización de contenidos, el concepto central del núcleo, los aspectos fundamentales y las dificultades de aprendizaje (SEP, 1996).

La telesecundaria ha continuado su transformación hasta la época actual, principalmente con la adición de nuevo y variado material impreso, la digitalización de las clases y reproducción en CD-room, pero en esencia el esquema general ha permanecido fiel al principio que le dio origen: la presencia del televisor en el aula que cumple la función de expositor de la clase. También permanece el criterio de un maestro por grupo para todas las asignaturas del nivel (SEP, 2010).

## **2.2. Proyectos educativos de tres períodos presidenciales**

### **2.2.1 Plan de Once Años. Adolfo López Mateos (1958-1964)**

El período presidencial del licenciado Adolfo López Mateos inició el 1 de diciembre de 1958 y finalizó el 30 de noviembre de 1964. El país había logrado un notable crecimiento económico que se reflejaba en un importante desarrollo industrial. A pesar de ello, a menos de un año de iniciado el sexenio, en 1959, sufrió reveses laborales tales como la huelga de ferrocarrileros y la del Movimiento Revolucionario del Magisterio, en la que participaron líderes obreros, maestros, estudiantes, y ferrocarrileros.

Este período fue plétórico de creaciones de orden cultural, comunicacional, social y educativo. En el primer ámbito, vieron la luz varios nuevos museos; Nacional de Antropología en Chapultepec, de Arte Moderno, de Ciencias, y Conventos de Tepotzotlán y de la Ciudad de México; también se promovió la cultura y el turismo mexicanos en el Comité Olímpico Internacional, así como en Estados Unidos, Francia, Canadá, Alemania, Filipinas, Japón, India, Indonesia, entre otros. En el aspecto social se creó el Instituto el Nacional de Protección a la Infancia (INPI), organismo descentralizado con personalidad jurídica y patri-

monio propio, antecedente del actual Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SINADIF), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), y el Centro Hospitalario 20 de Noviembre del ISSSTE, entre las instituciones más destacadas.

En el rubro de las comunicaciones, se modernizaron aeropuertos, redes telefónicas, telégrafos, se conectó el ferrocarril de la ruta Chihuahua – Pacífico del norte de México con la costa del Pacífico. En economía social se privatizó la energía eléctrica que estaba en manos de empresas extranjeras, y se otorgó el aguinaldo consistente en un mes de salario en cada año trabajado.

Pero es en el orden educativo donde el presidente López Mateos realizó su obra más significativa en el período. El empuje del Secretario de Educación Jaime Torres Bodet hizo posible la obra más ambiciosa hasta el momento en el terreno de la instrucción. A pesar del crecimiento económico y el desarrollo industrial alcanzado en el país por políticas anteriores, el panorama educativo era desalentador. El crecimiento demográfico se había disparado y el presupuesto del Estado no era suficiente para ofrecer los servicios que la población requería a la velocidad en que ésta se multiplicaba. El analfabetismo ascendía al 38% de la población (según censo de 1950), el número de planteles era insuficiente y cada año cerca de 3 millones de niños quedaban sin escuela. “El nuevo proyecto educativo buscaba adecuarse a las necesidades del desarrollo económico del país que demandaba un número creciente de técnicos y obreros calificados. Por ello, el ampliar las oportunidades de educación y mejorar la calidad de la enseñanza, se convirtieron en los pilares del nuevo proyecto educativo”, explica Cecilia Greaves en su ponencia sobre el Plan de Once Años (s.f., 1)

Para 1958, el 81% de las escuelas en zonas rurales no eran de organización completa y la mayoría de ellas seguían funcionando como escuelas unitarias a cargo de un sólo maestro que atendía simultáneamente dos o tres grados. Esta situación denotaba que el progreso se había concentrado en las áreas urbanas, mientras que en terrenos rurales el rezago era cada vez mayor. La diferencia en el rendimiento terminal de la escuela primaria era también alarmante: “mientras que

en el medio urbano de cada 1,000 niños que ingresaban al primer grado terminaban sus estudios 300, en escuelas rurales, sólo 22 obtenían el certificado de educación primaria”, amplia Greaves.

En diciembre de 1959 se aprueba el Plan de Once Años, cuyo nombre indica el tiempo en que se debían conseguir las metas pues se estimaba que debía llegar hasta 1970. El Plan se comprometió con alcanzar tres metas sustanciales: a) incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños en edad escolar de 6 a 14 años que no la recibían; b) establecer plazas suficientes de profesores de primaria para inscribir anualmente a todos los niños de 6 años; c) lograr que en 1970 terminara su educación primaria el 38 % de los que la iniciaron en 1965.

Los primeros trabajos se abocaron a solucionar dos grandes carencias: la falta de maestros y la escasez de aulas. En el primer caso se amplió el número de plazas de las Escuelas Normales y se reestructuraron los planes y programas de estudio para adaptarlos a las nuevas circunstancias. Se abrieron Normales Rurales y se construyeron edificios para las ya existentes. Para impulsar la titulación de los maestros activos se reforzó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), el cual implementó cursos por correspondencia durante el año escolar y cursos presenciales en períodos de vacaciones. También se canceló el estatus de *maestro comisionado*, con lo que se consiguió la incorporación de unos tres mil docentes a las aulas, y los de preparación empírica se inscribieron en el IFCM para alcanzar su titulación.

En el caso de la infraestructura, la evaluación de 1964, final de sexenio, detectó que el programa de construcción de planteles escolares había levantado cerca de 24 mil aulas, de las cuarenta mil que se tenían pensadas para el término del proyecto en 1970.

Lograr la permanencia de los alumnos hasta el sexto grado de primaria fue la meta más difícil de alcanzar, siendo la deserción su más grave problema. La eficiencia terminal de la primaria continuaba baja: en las zonas urbanas terminaron el sexto grado 44 alumnos de cada 100 ingresados en 1968, mientras

que en las áreas rurales sólo cinco. Comenta Greaves, a quien seguimos en este análisis, que esto se debió a que “se había dado prioridad al incremento de la inscripción en los primeros grados y no se había logrado ampliar suficientemente la capacidad del cuarto grado para corregir el estrangulamiento que era ahí particularmente agudo.” (pág. 8).

En apoyo al Plan, en febrero 1959 se fundó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), institución encargada de dar los libros de texto a todos los alumnos del país que cursaban su educación primaria. Por su parte, las Escuelas Normales vieron crecer exponencialmente su matrícula, de manera que no fue necesario recurrir a egresados de secundaria para hacerse cargo de los grupos sin profesor.

El Plan continuó durante el sexenio siguiente correspondiente a la presidencia de Díaz Ordaz y el Secretario de Educación Agustín Yáñez, aunque con menor fuerza y presupuesto.

### **2.2.2 Revolución Educativa. Miguel de la Madrid Hurtado (1983-1988)**

Al iniciar su mandato, el presidente de la Madrid recibió en herencia la crisis económica de los 70, producida por la baja en el precio del petróleo y el alza en el monto de las tasas de interés de los pagos de la deuda externa. Para reestructurar los términos de la deuda y evitar una moratoria de pagos, de la Madrid firmó una carta-intención donde se comprometía a llevar a cabo una serie de medidas entre las que se encontraban ajustar las tasas de cambio, aumentar las exportaciones y reducir las tarifas de importación, limitar las tasas de expansión de crédito, y disminuir el déficit presupuestal. Esto último originó la venta de varias empresas estatales como una de las medidas para recuperar la estabilidad económica, junto con la disminución de las tasas de inflación, aumento en las exportaciones y reducción del déficit fiscal. El efecto indeseable de las medidas económicas se manifestó en el aumento del desempleo y reducción en el gasto social que afectó principalmente al sector salud (Alcántara, 2008). La

situación se agravó aún más cuando, en 1985, parte del territorio nacional – principalmente la capital- sufrió los embates de uno de los más fuertes sismos de su historia, con una magnitud de 8.1 en la escala de Richter, que provocó enormes pérdidas humanas y materiales y afectó considerablemente la economía del país.

Tres fueron los propósitos principales educativos señalados en el Plan Nacional de Desarrollo del sexenio: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estos ámbitos. Lo anterior iba de la mano con la *racionalidad funcional* que pretendía descentralizar la vida nacional y servir como un nuevo instrumento de asignación y distribución de recursos en el corto y mediano plazo. El *factórum* de esta empresa fue el licenciado Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación, quien en el poco tiempo que ocupó la cartera (falleció en 1985) consiguió los pocos resultados que alcanzó la descentralización, “fundamentalmente en el plano normativo-jurídico, con algunos logros en lo administrativo” (Alcántara, 2008:152).

En su primer informe de gobierno el Presidente de la Madrid instó a los mexicanos a realizar una *revolución educativa* para combatir los añejos males que aquejaban a la educación del país: el analfabetismo, la reprobación, la deserción escolar, y la menguada calidad educativa según parámetros nacionales y extranjeros. Reyes Heróles fue el impulsor de esta *revolución* que buscó, a través del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988, cumplir con los siguientes propósitos: hacer que la educación sea una actividad permanente y socialmente útil; elevar la calidad de la educación en todos sus niveles; ampliar el acceso a los servicios educativos, con la mira puesta en los grupos y zonas más desfavorecidos; regionalizar y descentralizar la educación básica y normal, así como la educación superior, la cultura y la educación; mejorar y ampliar los servicios en educación física, cultura y deporte, entre otros.

Entre los proyectos estratégicos propuestos para la educación básica estaban: la integración de la educación preescolar, primaria y secundaria en un ciclo de educación básica; formación de profesores para la educación normal; reorganización, reestructuración y desarrollo de la educación, formación de directivos de planteles escolares, equipamiento a planteles educativos, apoyo a los comités consultivos para la descentralización educativa y mejoramiento de la calidad de la educación bilingüe y bicultural. Fue en este período cuando se elevó la carrera de maestro a licenciatura, para lo cual el ingreso estaría, a partir de entonces, condicionado a la presentación del certificado de bachillerato.

Al deceso de Reyes Heróles ocupó la cartera de educación Miguel González Avelar, quien continuó con la *revolución educativa* aunque moderadamente. La ausencia de Reyes Heróles le restó fuerza al programa, a lo que se sumó la severa crisis económica que permeó el sexenio. Como colofón, los resultados de la *revolución educativa* fueron magros pues en cuestiones como la deserción y la reprobación los números no sufrieron modificaciones, la primaria no perdió la rigidez que se pretendía flexibilizar ni se tuvieron en cuenta las diversidades regionales. En la secundaria se implementó el sistema de áreas en vez de asignaturas, pero no llegó a cubrirse en todos los planteles del país (Olivera, 2002)

### **2.2.3 Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Etapa Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000)**

Quien fuera el último Secretario de Educación durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y encargado de impulsar y hacer cumplir el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, Ernesto Zedillo Ponce, asumió la presidencia en diciembre de 1994. Como era de esperar, en el plano educativo su sexenio se caracterizó por la puesta en marcha del proyecto que había comenzado a implementar en su época de ministro de educación (Diario Oficial, 1992).

Zedillo llega de último momento a la presidencia: tras el asesinato de Luis Donald Colosio, candidato oficial del PRI, es nombrado su sucesor. A escasas tres semanas de haber asumido su mandato, una dramática caída en las reservas de dólares en su intento por detener el sobrevaluado peso mexicano, el presidente aprobó una devaluación monetaria del 15% que fue inmediatamente invalidada por la dinámica del mercado libre. Esto develó una crisis financiera provocada por el embarque masivo de capitales especulativos, iniciado tras el asesinato de Colosio y acelerado en las últimas semanas, que totalizó los 24.000 millones de dólares. El peso, puesto en flotación, cayó rápidamente y para fin de año se había depreciado en 60%, lo que convulsionó a los mercados internacionales temerosos por el *efecto tequila*.

Para evitar la catástrofe, el gobierno consiguió préstamos vía el FMI y el Tesoro de los Estados Unidos, a cambio de drásticas medidas: poner en marcha un plan de austeridad consistente en la subida de los impuestos indirectos y las tarifas de los servicios públicos, así como la contención de los salarios por debajo de los nuevos precios.

Una de las astillas en los zapatos del zedillismo fue el capítulo indígena. El entonces presidente no supo responder a las demandas de los zapatistas levantados en Chiapas en enero de 1994. La crisis se agravó en diciembre de 1997 cuando 47 indios tzotziles pertenecientes a un grupo pacifista católico simpatizante del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) fue asesinado por paramilitares puestos a las órdenes del PRI local en la comunidad de Acteal. La matanza de Acteal en particular desató una cascada de severas críticas sobre Zedillo.

En el ámbito educativo, en consecución con la implementación del Acuerdo, durante esta administración se consolidaron los procesos de federalización educativa del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Dentro de las estrategias para lograr una mayor equidad destacan las becas a la asistencia escolar por medio del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), programa que también contribuyó a la construcción y el equipamiento de nuevos

espacios educativos y a la entrega de libros de texto gratuitos. En las áreas rurales y marginadas se implementaron varios programas compensatorios: Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja (PAED), Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), Programa de Educación Inicial (PRODEI), Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), y Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB).

También se diseñaron e implementaron programas dirigidos a impulsar la actividad docente, tales como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), que fue creado en 1995, y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, creado en 1997, a fin de impulsar la modernización de la formación inicial de los profesores de educación básica. Otro de los programas de apoyo al docente que tuvo un notable impulso fue el Programa Nacional de Carrera Magisterial, que estableció un sistema de estímulos económicos independiente de los que se otorgan por antigüedad o por cambio de función administrativa de promoción horizontal, en el que los docentes participaban en forma individual y voluntaria. El propósito del programa era fomentar la profesionalización y actualización de los maestros, así como el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

La tarea de elevar la calidad de la educación básica se vio fortalecida mediante la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la formulación del Programa de Instalación y Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación, en 1996. Con ambas iniciativas se impulsó la formación de profesionales técnicos locales expertos en evaluación, y se obtuvo información periódica sobre los niveles de avance educativo y sus factores asociados. Destacan la primera aplicación de las pruebas de estándares nacionales de comprensión lectora y matemática en secundaria, y 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.

Durante el periodo zedillista también se implementó el programa *La Gestión en la Escuela Primaria*, cuyo objetivo era generar estrategias y materiales que permitieran avanzar hacia la transformación de cada escuela en una organización articulada internamente, en la cual directivos, supervisores, maestros, estudiantes y padres de familia trabajaran en favor del mejoramiento de la calidad de la educación en cada plantel. Por último y con el propósito de impulsar el intercambio de información y el uso de nuevos canales de comunicación, tales como el internet, se puso en marcha en 1997 el proyecto de la *Red Escolar* en 144 escuelas primarias, secundarias y normales. Los recursos empleados para el funcionamiento del proyecto fueron la Red Edusat, un software educativo y 150 videos digitalizados (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, s.f.).

Los conceptos estelares de la política educativa en la conformación de un nuevo imaginario en torno a la educación secundaria son, según Alejandra Avalos Roguel, “la legitimación de la equidad como una reconfiguración del imaginario de igualdad y justicia social, la calidad como argumento para la reforma, determinada por la reforma curricular, garante de calidad; la introducción de materiales de apoyo al trabajo docente; y los medios electrónicos como apoyo a la educación.” (Lechuga, 501). En el mismo tenor, Catalina Olga Maya Alfaro, en palabras de Susana Lechuga Martínez, analiza la profesionalización docente de la gestión zedillista de esta manera (pág. 502):

Lo más relevante del gobierno de Zedillo fue poner en marcha en 1996 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, el cual no recuperó la investigación como apoyo a la formación docente para resignificarla en el nivel superior, tampoco logró mover las estructuras burocráticas, los tiempos, formas y prácticas que pudieran permitir la participación de los profesores en su formación; las condiciones de trabajo y el salario de estos profesores, en el marco de la homologación de la educación superior, fue controlada por las delegaciones sindicales. Sin embargo, este programa fue un parteaguas entre el abandono de los anteriores sexenios y las ex-

pectativas de cambio por la movilización curricular y de apoyos del sexenio de Zedillo.

Según las autoras antes citadas, el sexenio promocionó varios avances en la profesionalización del magisterio consistentes en enfoques, tecnologías, materiales impresos, se atendieron varios frentes además del currículo para favorecer el cambio, y también se realizaron ciertas estrategias de coordinación y operación federación-estados.

### **2.3 Estado del conocimiento**

En la búsqueda de estudios similares al presente se constató que la temática abordada está ausente en temas de investigación. Se ha encontrado un único estudio que busca retratos educativos en los textos literarios, pero sólo se consiguieron unas páginas no consecutivas en la red. Se revisaron también dos artículos que teniendo como base los textos literarios, los interrogan no sobre los modelos educativos sino sobre otros temas, a los que los escritos consultados dan respuesta. Además se analizó un cuarto artículo que no explora textos literarios sino escritos de cronistas de la Nueva España, y va en busca de la conceptualización de la imagen del demonio; estos textos-fuente no encajan en el canon literario, sin embargo hay que recordar que hasta la reforma educativa de 1993 los escritos de los cronistas y los conquistadores se consideraban literarios. Lo rescatable para este estudio es que el texto de Gutiérrez Müller se podría ubicar en el rubro de *la literatura y algo más*, o sea que toman como fuente textos que se escribieron para un fin determinado, pero se los explora para encontrar pistas de otro tópico.

Tanto este ensayo como los dos anteriores podrían integrar, junto con esta tesis, una clasificación que diera cuenta de *estudios que interrogan a los textos en busca de inferencias no intencionadas*, y con ello se ampliaría el panorama de la investigación documental. A continuación, se presenta la descripción y el análisis de las investigaciones consultadas.

### **2.3.1 Mentalidad social y modelos educativos: la imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)**

El libro que contiene la investigación *Mentalidad social y modelos educativos: la imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)* fue escrito por José Antonio Cierza García y publicado por Ediciones Universidad de Salamanca, institución donde se llevó a cabo la investigación. De este texto sólo se encontraron en la Red algunas páginas dispersas, pero esas pocas líneas permiten rescatar varios datos que son válidos para los intereses de esta tesis.

En la introducción se define el concepto de *mentalidades* como el dominio de las representaciones o imágenes mentales sostenidas por cada individuo. Este concepto es importante pues a partir de él se construirá el estudio, delimitado en el objetivo-meta, que es “detectar aquellas coordenadas básicas que troquelen la imagen que la mentalidad social se forja durante el primer tercio del siglo XX español (1900-1930) acerca de la infancia, la familia y la escuela (...) con vistas a la mejor comprensión de una historia de la educación situada más allá del mero constreñimiento formal o institucional” (p. 12).

Para el análisis e interpretación de los diferentes paradigmas mentales se utilizaron textos literarios, especialmente novelas, seleccionados según los siguientes criterios: ser obras publicadas entre 1900 y 1930, conocidas y desconocidas, de autores mayores y menores de diferente sexo y variada calidad artística, pertenecientes a distintas ideologías, geografías y extracciones socioculturales.

En otro apartado de la introducción el autor califica al estudio de la mentalidad como un *estudio de caso*, y considera al texto literario como representación de modelos de mentalidad. También menciona que se utilizó el método de los campos léxicos, “se basa fundamentalmente en elaborar, a partir de un corpus de textos dados, el léxico empleado respecto a determinada situación, tema o aspecto social.”(p. 21) y aclara que la elaboración de un campo léxico fue el medio para alcanzar el análisis de los componentes de mentalidad social diluidos en los textos literarios, que era el objetivo propuesto. Sobre la técnica de análisis considera que es propia de un modelo metodológico *progresivo* que va de lo analítico a lo sintético.

Es interesante destacar los pasos del método, que comienzan con la determinación de las palabras que sintetizaban aspectos de mentalidad social en torno a las cuales se construyó el campo, a saber, infancia, familia y escuela. Seguidamente, se extrajeron frases o fragmentos en los que aparece alguna expresión lingüística relacionada con las palabras-base. En un tercer momento, se articularon las redes léxicas que se aglutinaron alrededor de palabras base – mujer, hombre, matrimonio, marido, crianza, educación, colegio, etc. En el momento siguiente se extrajeron los términos sinónimos o equivalentes de las palabras-base, y se unieron a éstas. El resultado fue la construcción de cuadros que sirvieron para efectuar inferencias acerca de las líneas-eje de la mentalidad social, y con ello se pudo pasar del terreno de la descripción al de la interpretación.

Algunos resultados que menciona el autor son los siguientes:

“La separación entre ‘estudio’ y ‘trabajo’, la división entre ‘vida intelectual’ y ‘trabajo manual’, la no consideración como ‘estudiantes’ a ‘los aprendices’ de las escuelas de formación profesional, la categoría y prestigio que se otorga al ejercicio de las ‘profesiones liberales’, no son más que variaciones y manifestaciones de un orden cultural clasista que impregna al sistema educativo propiamente y a todo un conjunto de actitudes mentales hacia el mismo” (p. 42).

Como se dijo más arriba, este estudio tiene puntos de contacto con la investigación que aquí se realiza, en el sentido de que la población son los textos literarios y se pretende extraer los modelos educativos como contextos de las historias. En el punto en donde ambas investigaciones se bifurcan es en el número de la muestra: cuando aquí son sólo tres relatos, allá son todas las novelas de un período de 30 años editadas en España. El método también tiene algunos momentos que se acercan, como el relevamiento lingüístico y discursivo, pero el estudio español pretende dar un panorama general de los modelos mentales que subyacen a las tramas, y a esta investigación sólo le interesa fotografiar los modelos educativos que las prácticas escolares de los textos fuente descubren.

### **2.3.2 Aportaciones de la literatura a la enseñanza de la historia del deporte**

La segunda investigación, “Aportaciones de la literatura a la enseñanza de la historia del deporte”, fue realizada por los profesores Javier Antonio Tamayo Fajardo de la Universidad de Huelva, España, y Rubén Esquivel Ramos, del Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo”, de Brasil. Fue publicada en [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com), revista no indexada dedicada a la promoción de la educación física y el deporte.

Los docentes se enfrentaron a las nuevas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior según las exigencias de los planes de estudio del momento, por lo que tuvieron la necesidad de innovar las estrategias para la enseñanza de la historia del deporte. Vieron, en la literatura, un aliado accesible y abundante donde acudir en busca de la información que, como valor agregado, tenía el plus del placer estético.

La investigación se construyó alrededor del objetivo de buscar información que sobre deporte presentan los textos literarios inscritos en un amplio período de la historia occidental: desde la Grecia clásica hasta las publicaciones actuales, con el propósito de incluir sus hallazgos como textos de lectura en la enseñanza-aprendizaje de la historia del deporte. Los autores la catalogan como “investigación histórica” de revisión bibliográfica, sin embargo el artículo no presenta datos que permitan inferir el método seguido, pero lo que sí se reitera es que a partir de lo hallado se proponen intervenir con acciones que enriquezcan el entorno educativo por medio de su vinculación con las expresiones artísticas.

Entre los resultados, que fueron muchos y variados, destacan las *Olimpicas*, odas de Píndaro escritas en el siglo V a.C.; los “torneos, justas y cacerías propias del medioevo” reseñados en textos de Alfonso X El Sabio, de Don Juan Manuel y comentados por el Cantar del Mío Cid, documento inaugural de la literatura castellana, anónimo como el Apolonio, donde se habló de atletismo y un deporte semejante al béisbol. Campanella, Moro, Rousseau, Rabelais, Alonso de Ercilla, escritores de la época, fueron también cronistas de juegos y ejercicios.

Se cita también a escritores latinoamericanos: Julio Cortázar, con sus dos cuentos sobre el boxeo, "Fin de round" y "Torito"; y se presentan datos curiosos como la medalla de oro ganada por Pierre de Coubertin al obtener el primer lugar en el concurso de poesía celebrado en los juegos olímpicos de 1912, con su "Oda al deporte". Miguel Hernández y Rafael Alberti dedicaron poemas a dos afamados porteros: a Lolo Sanpedro el primero, y el segundo la "Oda a Platko" el guardameta húngaro. Y el cantautor Vinicius de Moraes dedicó el poema "El Ángel de las piernas torcidas" al Didí Garrincha, considerado el mejor puntero derecho brasileiro.

Los resultados de la investigación son los datos expuestos en los párrafos anteriores que se refieren al listado de obras halladas. Posteriormente, según lo expresan, realizarán un análisis que los llevará a decidir su utilización en pro de la mejora de la enseñanza en la formación de profesores de Educación Física: "hemos presentado una breve muestra de estas obras, cuya lectura y análisis posterior nos permitirá mejorar la calidad de enseñanza y la formación de nuestro alumnado" (p. 6). Los textos encontrados son la base para bosquejar una propuesta de intervención didáctica que se resume en los siguientes ítemes:

- "Orientación hacia la lectura de fragmentos y obras.
- Organización de presentación de libros, debates y lecturas comentadas.
- Proyección de películas donde se desarrollen versiones de obras literarias portadoras del tema deportivo; y, su correspondiente análisis y debate.
- Lecturas de textos o fragmentos en actos matutinos o vespertinos y celebraciones deportivas.
- Organización de concursos y festivales deportivos culturales" (p. 4).

Lo novedoso de la investigación es el inventario de títulos que realizaron los profesores y, se infiere, su agrupamiento por deporte, labor que facilita la tarea para los colegas que quieran incursionar en esta relación que, para los legos de las disciplinas del cuerpo pudiera resultar tan extraño de por sí: la alianza deporte - literatura.

### **2.3.3 Flora y fauna en El llano en llamas**

El texto *Flora y fauna en El llano en llamas* de Fabio Germán Cupul-Magaña, del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara, apareció publicado en el número 92 de la revista *Elementos*, que se presenta tanto en soporte en papel como en línea.

Antes de abordar el análisis del texto es necesario decir unas palabras sobre la revista indexada *Elementos*, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. En la conferencia sustentada por el subdirector del magazine, José Emilio Salceda, durante el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Literatura, llevado a cabo en la ciudad de Puebla del 11 al 14 de septiembre de 2013, comentó la política editorial referente a los textos aceptados, especialmente la ausencia, en la edición, de las marcas características de los artículos científicos, como ser el abstract y el rígido formato IMRYD<sup>4</sup>. El equipo editorial apuesta por una estructura flexible que dé cuenta de los resultados de la investigación, organizada de una manera atractiva para los intereses de la revista, sin perder de vista que la audiencia está conformada principalmente por la comunidad BUAP. Por ello, alguno o algunos de los elementos, como objetivo, método, conclusiones, etc., pueden estar ausentes en los textos publicados. Tal es el caso del texto de Fabio Germán Cupul-Magaña.

*Flora y fauna en El llano en llamas* es un trabajo unipersonal que lee el único libro de cuentos de Juan Rulfo, *El llano en llamas*, desde la óptica de la biología, y desde allí observa que el texto trasciende lo anecdótico y presenta, sin proponérselo, la variedad de paisajes del suelo jalisciense y de los seres biológicos que lo pueblan. Dar cuenta de “la flora y la fauna que aderezan los relatos como protagonistas” (p. 40) es la intención del texto, el cual emerge, aunque no lo mencione el autor, de un estudio de caso de corte exploratorio.

Los referentes teóricos incluyen ensayos literarios sobre la obra de Juan Rulfo, entrevistas al autor, estudios lingüísticos, nomenclaturas geográficas y topónimos indígenas, una amplia gama de disciplinas que el autor del artículo consideró necesarias para enmarcar el estudio. La población y la muestra coin-

---

<sup>4</sup> Se refiere al formato para la publicación de artículos académicos, a saber Introducción, Método, Resultados y Discusión. N.A.

ciden: son los relatos rulfianos citados, y para facilitar la búsqueda el autor crea seis categorías no excluyentes:

“...nombres personales (apodos), nombres de localidades (toponimia), enfermedades, productos derivados o características asociadas a plantas y animales, así como palabras que permiten identificar individualmente a una planta o un animal” (p. 41)

Con lo anterior se evidencia que el objetivo del trabajo es la identificación taxonómica de cada una de las especies mencionadas en los relatos.

El resultado es un listado de las especies de flora y fauna y el nombre científico con que se las tiene registradas. Van unos ejemplos para ilustrar los hallazgos: “una mujer es llamada la Torcacita, que es el nombre con que genéricamente se define a ciertas aves del género *Columbina*”; “localidades que honran a flores, como los ranchos de El Jazmín y Los Alcatraces, o a los animales, como Palo de Venado y Cabeza de Toro”; “El Pochote (,,,) aztequismo por ceiba *Ceiba aesculifolia*”; “canción ‘Las güilotas’ (...) palomas silvestres de la especie *Zenaida macroura*”; “moscas azules, del género *Calliphora*”; “comportamiento humano (...) ‘atejonado’, agazapado como tejón (...) *Nasua narica*”.

El texto finaliza abruptamente luego de incluir un ejemplo en una de las categorías, por lo que el autor nos priva de sus conclusiones personales. Para los fines de esta investigación la opinión final del articulista no es relevante pues lo que interesa es el hecho de que se tome como fuente un texto literario para explorar en él situaciones, elementos o comportamientos desde una visión que seguramente el propio narrador no consideró al trazar el objetivo de su obra.

#### **2.3.4 El diablo en los textos de la conquista de la Nueva España**

Beatriz Gutiérrez Müller, Doctora en Teoría Literaria por la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Iztapalapa, es la autora de este artículo publicado, al igual que el anterior, en la revista *Elementos*, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El tema del estudio es “el diablo en el pensamiento de los conquistadores y, aun, de los conquistados americanos” (2013: 31) y parte de la hipótesis de que la conquista en América debe ser vista como una guerra

cuyos contrincantes son el demonio y la cristiandad, cada uno en lados opuestos del campo de lidia.

Comienza situando el advenimiento del demonio como personaje creado por la religión, y citando los textos que lo contextualizan. El período en que los escritos de referencia fueron producidos es amplio: desde la Patrística, entre los siglos I y IV, en el lado europeo, y de este lado de América los textos de evangelizadores y cronistas, por lo general frailes jesuitas y dominicos, y también de conquistadores, en particular de Hernán Cortés. La producción más vasta del lado americano se ubica en el siglo XVI.

Los cronistas de indias tuvieron, en un primer momento, que explicar la existencia de las nuevas tierras llenas de idólatras, no contempladas por Jesús en sus profecías a la ecúmene. Según Gutiérrez Müller, para su demostración utilizaron los escritos canónicos, “Así como en su momento contra Copérnico, Bruno y Galileo se utilizaron las Sagradas Escrituras, ahora Acosta<sup>5</sup> hallaba en las letras sagradas el argumento contrario.” (Gutiérrez: 2014: 27). Motolinía, por ejemplo, también afirmaba que el demonio era el adversario.

Otro de los objetivos de los escritos apologéticos era brindar testimonio de primera fuente, para eso cruzaron el vasto océano, para observar “de qué se trataba el hallazgo y el conflicto, y la dimensión del pavor” (p. 28). Junto con ello tratan los cronistas de señalar cuándo se apersonó el demonio en estas tierras, y cada uno presenta su propia hipótesis. Pero lo cierto es que después de quince siglos de haber trabajado arduamente en Europa para erradicarlo, lo encuentran enseñoreándose entre los cultos locales y las representaciones de sus deidades particulares.

Concluye considerando que en el siglo XVI el demonio “fue una excelente justificación para la conquista” (p. 31), y supone que del otro lado los indígenas consideraban lo mismo pero para ellos los demonios eran los españoles, cuyos ídolos eran un hombre crucificado, santos y vírgenes.

Nos encontramos aquí ante un estudio de corte documental, y su población y muestra son los textos producidos en la Nueva España por cronistas y conquistadores que consideren al demonio como el enemigo principal de su

---

<sup>5</sup> Jesuita, antropólogo y naturalista español, desempeñó importantes misiones en América desde su viaje al Perú en 1571. Famoso por su *Historia natural y moral de las Indias*, obra publicada en Sevilla, donde observó las costumbres, ritos y creencias de los indios de México y Perú.  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9\\_de\\_Acosta](http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_de_Acosta) Referencia 22 de febrero de 2014.

campaña, sea religiosa o política. Si bien no se trata de la utilización de textos literarios como fuente principal de la indagación, el artículo da cuenta de la exploración de unos textos en búsqueda de lo que dicen respecto de una temática ajena a los propósitos para los que fueron creados.

Recapitulando, el capítulo explicó las categorías que de manera enlazada apuntalan el armazón contextual que soporta a la investigación. De la literatura se mostró cuál es el concepto, de entre los muchos y muy variados, que se utilizó en la elección de los textos, cuidando siempre de no convertir el estudio en una investigación literaria. De los modelos se presentaron solamente los que corresponden a la ubicación temporal de los relatos, y lo mismo sucedió con los proyectos político-educativos, por lo que una correspondencia entre modelos educativos y períodos presidenciales conforma el ambiente histórico social de las narraciones

Las investigaciones, por su lado, dan cuenta de que los textos literarios pueden ser consultados para fines muy variados: ofrecen información, entre otros propósitos, para estudiar la historia de los deportes, como excusa para analizar desde la biología la flora y fauna de un Estado, explorar cómo construyeron la imagen del *maligno* los textos de la conquista de la Nueva España, y para desentrañar la imagen de la infancia, la familia y la escuela en un recorte de los primeros treinta años del siglo XX español.

El capítulo siguiente se abocará, exclusivamente, a mostrar los fundamentos teóricos que sustentan la interpretación.

## CAPÍTULO 3

### MARCO TEÓRICO

Si el capítulo dos, marco contextual, es el vestuario de época que distingue a la investigación, el presente indica qué lenguaje se empleará y con qué sentido se utilizará: a partir de qué enfoques, teorías, perspectivas se interpretará la información recopilada.

Inicia con una conjetura que será el hilo-guía de la exploración, pues es la idea que se someterá a examen en esta indagación. Luego se expondrán las unidades de análisis que se conformaron para buscar los datos lingüísticos en los relatos, y se explicará su fundamento. A continuación, se abordarán las teorías tanto lingüísticas como sociológicas que brindaron asidero para el análisis, y se explicará por qué se seleccionaron la hermenéutica y la sociolingüística interaccional.

En todo momento se presentarán las clasificaciones y construcciones conceptuales que realizan las teorías consideradas, a partir de las cuales será posible intentar la interpretación de los cuentos.

#### **3.1 Conjetura**

A partir de la definición del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, según la cual una conjetura es el “Juicio que se forma de las cosas o acaecimientos por indicios y observaciones”, se formuló la siguiente para someterla a examen a través de la investigación:

Los textos de ficción cuya trama se inscribe en el espacio escolar, aportan datos que permiten observar lo que está sucediendo en la educación de una sociedad determinada en cualquier segmento del tiempo histórico. La persona que analiza esos escritos puede reconocer a qué modelo o paradigma responden los sucesos que son parte de la fábula, y deducir el proceso de enseñanza-aprendizaje que ahí se desarrolla.

### **3.2 Dimensiones y categorías**

Con la finalidad de guiar la búsqueda de evidencias para la investigación, es decir, datos que reflejen actitudes, valores y creencias de los personajes de ficción que contribuyen a caracterizar cómo el texto conceptualiza a la educación, se establecieron unas unidades de análisis primarias basadas en el método de *Análisis de contenido*. Posteriormente, cada texto aportó sus propias categorías, por lo que el catálogo final evidencia los datos que arrojaron los relatos.

Del universo elegido, que son los cuentos editados por el Instituto de Cultura de Tabasco a partir del año 1983 (ver pág. 73), que mencionan algunos elementos relacionados con la educación formal, se consideraron que las siguientes unidades de análisis permitían, a partir de las evidencias lingüísticas, conformar un modelo o enfoque educativo. Se las presenta junto con su codificación y, debajo de cada una, se agrega lo que originalmente se especuló sobre el contenido que las caracterizaba.

#### **3.2.1 Unidades de análisis**

Las unidades de análisis son segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías. Para Sánchez Aranda (Hernández, 2006: 358) es “el cuerpo de contenido más pequeño en que se cuenta la aparición de una referencia, ya sean palabras o afirmaciones que nos interesa localizar”. Se consideran también las *categorías*, que son los niveles

donde serán definidas las unidades de análisis. “Casillas o cajones” las define Holsti (Fernández, 2006: 350), en las cuales se clasifican las unidades de análisis. Esto se observa en el Anexo 1.

La consideración anterior pertenece al enfoque cuantitativo, sin embargo se adopta en esta investigación cualitativa porque permite organizar la búsqueda de evidencias. Además, luego de cada criterio se adiciona una pauta del análisis del discurso, la correspondiente a las *unidades lingüísticas*, que son los aspectos más concretos del análisis discursivo. Al respecto, así definen *unidades lingüísticas* Calsamiglia y Tusón (2007: 3):

La unidad básica es el *enunciado* entendido como el producto concreto y tangible de un proceso de *enunciación* realizado por un *Enunciador* y destinado a un *Enunciatario*. Este enunciado puede tener o no la forma de una oración. Un intercambio posible en el que una persona dice a otra: “¿Quieres comer conmigo?” y la otra responde: “Sí, pero más tarde”, nos permite comprender que la expresión formada por la secuencia de cuatro elementos lingüísticos, “sí” + “pero” + “más” + “tarde”, que no responde al modelo oracional, responde al modelo de enunciado como unidad mínima de comunicación.

Para facilitar la organización del discurso se clasifican las unidades de análisis en *tema*, *personaje*, *medidas de espacio-tiempo*, y *unidades de sistema*, y se detallan a continuación. En Anexo 5 se encuentra el formato general, y en su momento se indicarán los concentrados de unidades lingüísticas de cada cuento.

#### **a. Unidades de tema**

Se definen como un enunciado respecto de algo. Los temas suelen ser más o menos generales. A continuación se enlista un puñado de temas que dan cuenta de lo que se buscaba, y los subtemas los componen:

Categoría: *Enfoque de la enseñanza*

Código: ENFE

Criterios: Teorías, métodos y conceptualizaciones

Categoría: *Niveles de educación*

Código: NIVE

Criterios: Primaria, Secundaria, Preparatoria, Superior, y modalidades

Categoría: *Currículo*

Código: CURR

Criterios: Asignaturas de estudio, contenidos programáticos por materia o por área, estrategias de enseñanza

Categoría: *Evaluación*

Código: EVAL

Criterios: Exámenes, pruebas, boleta de calificaciones

Categoría: *Apoyos Didácticos*

Código: ADID

Criterios: Libro de texto, laboratorios, aparatos tecnológicos, láminas

Categoría: *Prácticas escolares*

Código: PRES

Criterios: Tareas: excesivas / mínimas; copia / resolución de ejercicios; estudio / memorización

Juegos: Solitarios, en pareja, comunitarios

Uso del tiempo en clase

Uso del espacio áulico

### **b. Unidades de personaje**

Se trata de un individuo. Aquí lo que se analizó fue el personaje en relación con su rol.

Categoría: *Profesor*

Código: PROF

Criterios: Estilo de enseñanza: expositivo / reflexivo / constructivista

Relación con los alumnos: distante / afectuoso / indiferente

Relación con sus pares: sociable / solitario

Categoría: *Alumno*

Código: ALUM

Criterios: Estilos de aprendizaje

Relación con el profesor

Relación con sus pares

Categoría: *Padres de familia*

Código: PADR

Criterios: Relación con el aprendizaje de sus hijos: comprometidos / indiferentes / desobligados

Relación con el maestro: colaborativos / exigentes / vigilantes / indiferentes

### **c. Unidades de medidas de espacio-tiempo**

Unidades físicas que permiten ubicar temporal y espacialmente los hechos educativos mencionados en el texto.

Categoría: *Fechas o épocas*

Código: FEPO

Criterios: Puntuales: citadas calendáricamente

Referenciadas: citadas indirectamente, en relación con otros hechos

Categoría: *Lugares o espacios físicos*

Código: LUES

Criterios: Puntuales: nombrados directamente

Referenciados: citados indirectamente, en relación con otros espacios o con situaciones

**d. Unidades de sistema**

Estas unidades dan cuenta de las particularidades administrativo-burocráticas del sistema en cuanto al ingreso a la docencia, la preparación del profesor, y características generales del servicio

Categoría: *Nivel de preparación del profesor*

Código: PREP

Criterios: Título de Normal, universitario, estudios superiores incompletos, secundaria, preparatoria

Categoría: *Ingreso a la docencia*

Código: INGR

Criterios: Por contrato, por examen, por amiguismo, compra de plaza

Categoría: *Características del servicio*

Código: SERV

Criterios: Viaja diariamente a la escuela, se queda en la comunidad, vive en la casa del maestro

### **3.3 Breve análisis de las teorías y los enfoques que abordan las categorías en estudio**

Como se explicó en los capítulos 1 y 2, durante la revisión de estudios similares al presente se encontró un solo documento que abordara de manera vinculada las categorías en juego, sin embargo el texto estaba incompleto y la investigación tenía un enfoque cuantitativo-cualitativo. Se encontraron, también, tres artículos que relacionan la literatura con algo más, pero no con la educación. Lo que los textos revisados implican es que para realizar este trabajo no existe un planteamiento teórico probado que asegure un método definido para obtener los resultados esperados. Por esa razón, se optó por revisar teorías, enfoques y disciplinas que pudieran servir de apoyo para construir el marco. En primer lugar se describirán algunas disciplinas que, nacidas de la lingüística, estudian el uso del lenguaje en diversas situaciones y contextos. Luego se detallarán algunos elementos del análisis hermenéutico, centrado también en el lenguaje pero desde la óptica de las ciencias del espíritu.

#### **3.3.1 Análisis del discurso**

El *análisis del discurso* se centra en el análisis de producciones de lenguaje concretas en situaciones específicas. Su objetivo es, en última instancia, la interpretación del fenómeno discursivo a partir de su inscripción en un contexto particular al que determina y por el que es determinado.

El análisis del discurso se constituye principalmente a partir de la confluencia de una serie de disciplinas y teorías lingüísticas y no lingüísticas, corrientes que ponen el acento en la importancia de la relación del lenguaje con el entorno social, razón por la cual se las agrupa bajo el nombre genérico de *sociolingüística*. Ellas son la pragmática, la etnografía de la comunicación, la lingüística interaccional, la lingüística sistémico-funcional, la lingüística textual y la teoría de la relevancia.

Desde el punto de vista del análisis del discurso el lenguaje es considerado como dinámico y no estático, y el discurso es la representación de ese dinamismo. Esta son algunas de sus características: trabaja sobre discursos concretos, producidos efectivamente en situaciones específicas; su objeto es la discursividad (el discurso como elemento puntual en el que se sintetizan los contextos que lo determinan –social y cognitivo). Su objeto y objetivos son básicamente lingüísticos, es decir, se centra en el funcionamiento del lenguaje y le interesa conocer más acerca de cómo este funciona socialmente (Davis, 2003).

### **3.3.2 Análisis crítico del discurso**

El *análisis crítico del discurso* se apoya en el análisis del discurso como metodología de análisis discursivo pero persigue fines sociales que exceden el marco del conocimiento del funcionamiento social del lenguaje. Toma posición en problemas sociales centrales tales como la discriminación, la manipulación y el abuso en las relaciones de poder e intenta denunciar y hacer tomar conciencia de cómo el uso discursivo sirve a estos fines. Si bien el centro no está en el lenguaje, no puede prescindir de él para fundamentar sus objetivos ya que es en los discursos sociales en los que se ejerce. “El análisis crítico del discurso interpreta el discurso –el uso del lenguaje en el habla y en la escritura– como una forma de ‘práctica social’” (Fairclough, 2001: 367).

### **3.3.3 Pragmática**

La pragmática pertenece al conjunto de teorías que se centran en los diferentes aspectos que dan cuenta del uso del lenguaje en contexto. Intencionalidad, acción comunicativa e inferencias dependientes del contexto son conceptos que, provenientes del ámbito de la pragmática, se ponen en juego en el análisis del discurso.

Las teorías pragmáticas ponen el énfasis en que además del código es necesario que los participantes de un intercambio comunicativo intercambien intenciones: conocer un código y saber cómo utilizarlo no es suficiente para establecer contacto, un hablante debe tener la intención de que su oyente comprenda su intención para poder comunicarle algo, lo que implica que la comunicación debe ser compartida. Sin intención no hay comunicación posible. La pragmática, ante un diálogo o emisión contextualizada, se pregunta: ¿qué quiso decir cuando dijo lo que dijo?

El significado pragmático es un significado intencional, que depende del hablante en una circunstancia particular. El significado intencional se complementa, además, con otros significados que entran en juego en el intercambio comunicativo: el significado semántico (de las palabras) y el gramatical (de las formas de las palabras).

Además de la intención, la pragmática considera el *principio de cooperación*, esto es que acepta como premisa que los hablantes son seres racionales que tienden a cooperar en sus intercambios comunicativos. No dicen muchas veces explícitamente lo que quieren decir pero permiten que su interlocutor implique lo que se quiere comunicar. Lo que el interlocutor infiere no depende de lo que se dice sino de lo que quiere decir a partir del reconocimiento de su intención.

Por último, según la pragmática los hablantes se comunican por medio de los *actos de habla*. Estos están gobernados por reglas que crean el tipo de conducta que luego regularán, lo que significa que no son reglas que regulan una conducta preexistente a ellas sino que es la regla la que crea la conducta. Se puede establecer una analogía con el juego: hablar es participar en un juego del que es necesario conocer las reglas porque si no, no podemos jugar, es decir, no podemos intentar comunicarnos dentro de una comunidad determinada (Bertuccelli, 1996).

### **3.3.4 Etnografía de la comunicación**

La etnografía de la comunicación considera que es imprescindible un enfoque interdisciplinario para mostrar el funcionamiento del lenguaje dentro del marco natural en el que se produce, su cultura y la sociedad a partir de la cual se conforma. El contexto es fundamental para hacer un análisis del lenguaje en uso en términos de la etnografía de la comunicación.

Los tipos de descripción lingüística limitados a la gramática no son suficientes por lo que debe privilegiarse la investigación interdisciplinaria. Tradicionalmente el procedimiento utilizado dentro de la etnografía de la comunicación ha sido la participación observacional. El etnógrafo de la comunicación interviene en la actividad que luego describirá y analizará en los términos culturales de la propia comunidad.

Dell Hymes, el lingüista a quien se vincula la aparición y desarrollo de este nuevo enfoque en la segunda mitad de 1960, es el responsable de dos conceptos que más adelante tendrán relevancia en los estudios sociolingüísticos: la *competencia comunicativa*, considerada como una capacidad que permite actuar en determinado tipo de situaciones; y la *comunidad de habla*, entendida como la comunidad que comparte el conocimiento de las reglas para la conducta y la interpretación discursiva.

El contexto es un constructo que sitúa al discurso y puede explicar las diferencias de interpretación de las emisiones que se producen en determinadas situaciones. Es fundamental para la teoría de Hymes tener en cuenta su base funcionalista y su convencimiento de que las propiedades del lenguaje emergen cuando forma y significado se dan en contextos particulares.

En suma, el reconocimiento de que la lengua no es un elemento autónomo dio a lo largo de la segunda mitad del Siglo XX origen a una serie de estudios que se ocuparon de la relación entre la lengua y otros campos o factores: la conducta individual y social, la cultura, las relaciones sociales, etc. Según Iturburu (Davis, 2001: 138) "Hymes propone (...) la necesidad de integrar estos

diferentes estudios (lingüísticos, antropológicos, sociológicos y psicológicos) en una disciplina más general a la que denomina etnografía de la comunicación”.

### **3.3.5 Sociolingüística interaccional**

La sociolingüística interaccional recoge las aportaciones de la etnografía de la comunicación y procura integrar en una misma propuesta otras aportaciones procedentes de las perspectivas microsociológicas (interaccionismo simbólico, etnometodología y análisis de la conversación) junto a los hallazgos realizados en el campo de la pragmática filosófica, la psicología social y la ciencia cognitiva.

La sociolingüística interaccional se propone relacionar los análisis de tipo cualitativo e intensivo con una teoría social dentro de la cual esos microanálisis obtengan una dimensión de mayor alcance. Para ello se recurre a las aportaciones de pensadores como Bourdieu o Foucault. Del primero sus concepciones sobre la *diferencia*, el *mercado lingüístico* o el concepto de *habitus*; del segundo sus ideas sobre *poder* y *dominación*.

Quienes participan en el proyecto de la sociolingüística interaccional buscan explicar, desde un punto de vista social, los comportamientos comunicativos, los valores, los supuestos y los conflictos que se producen entre los participantes en una interacción. Calsamiglia y Tusón (2007: 9) explican el particular contexto donde se aplican los métodos de la sociolingüística interaccional:

En general, este enfoque se utiliza para analizar las interacciones que se producen en todos aquellos ámbitos de la vida social en que quienes participan en los encuentros interactivos mantienen entre sí una relación desigual, ya sea porque pertenecen claramente a dos culturas o porque, aun participando de lo que en términos globales puede considerarse una misma cultura, pertenecen a diferentes grupos socioculturales y, por lo tanto, tienen sistemas (o, si se quiere, subsistemas) de valores y de visiones del mundo que les hace comportarse de

forma diferente a la hora de realizar procesos de inferencia para la interpretación de todo lo que sucede en las interacciones en las que participan”.

### **3.3.6 Hermenéutica**

La hermenéutica es la ciencia de la interpretación. Originariamente se abocaba exclusivamente a desentrañar el significado lingüístico de los textos sagrados y su nombre se relacionaba con lo críptico, de difícil comprensión. A partir de Dilthey, que construye las bases para la investigación en humanidades (ciencias del espíritu en oposición a las ciencias matemáticas), la hermenéutica se transforma en una rama de la filosofía y diseña un modelo metodológico para la interpretación. Se utiliza en la actualidad para el estudio de aquellas actividades relacionadas con la subjetividad del ser, donde lo que se busca no es medir sino comprender.<sup>6</sup>

## **3.4 Teorías y enfoques que se usaron en esta investigación para abordar el objeto de estudio**

La cuestión del método, de los datos a buscar y desde qué disciplina analizarlos fue una preocupación desde el momento en que se planteó la investigación. Luego de revisar las corrientes del apartado anterior, se decidió por dos de ellas: la hermenéutica como modelo metodológico, y la sociolingüística interaccional para el análisis propiamente dicho. A continuación se abordan los conceptos y autores de dichos enfoques sobre los que se construyó la interpretación.

### **3.4.1 Hermenéutica e interpretación literaria**

En el siglo XVII la palabra "hermenéutica" fue aplicada a la interpretación de la Biblia. La palabra se refiere al dios Hermes, que de acuerdo con un mito antiguo tenía la tarea de transmitir los mensajes de los otros dioses entre sí y al pueblo, por eso era conocido como *el mensajero de los dioses y el de los pies alados*,

---

<sup>6</sup> Aportación de la investigadora.

por los alones en las extremidades que le servían para desplazarse y realizar con premura su tarea.

Según el filósofo y sociólogo Wilhelm Dilthey, “el estudio de las ciencias humanas supone la interacción de la experiencia personal, el entendimiento reflexivo de la experiencia y una expresión del espíritu en los gestos, palabras y arte”<sup>7</sup>, por lo que el método hermenéutico es utilizado en la actualidad en investigaciones relacionadas con la producción subjetiva del hombre, ahí donde el enfoque de las ciencias duras no ofrece posibilidades para la interpretación. El uso de la técnica hermenéutica se extendió a todo tipo de textos y al análisis de producciones no textuales de la cultura humana y el arte. En la actualidad, se considera a la hermenéutica como la ciencia o el arte de la interpretación.

En un principio la hermenéutica interpretaba el sentido de los libros sagrados de la biblia, lo que esas palabras y no otras significaban, con lo que esta disciplina pone en primer término el lenguaje. Para Heidegger, la existencia humana está constituida por el tiempo y por el lenguaje. El lenguaje es la dimensión en que se mueve la vida humana y mediante el cual modelamos el mundo, le damos forma, lo entendemos. Heidegger opina que nos constituimos por medio del lenguaje.

La otra dimensión que se debe considerar es la interpretación. Gadamer trae a los problemas de la hermenéutica una serie de cuestionamientos sobre cuál es el significado de un texto literario, qué importancia puede tener para el significado la intención del autor, y si es posible la comprensión objetiva o sólo se relaciona con situación histórica del interpretador (Eagleton, 2001). La interpretación no es posible sin la previa comprensión, que es el fin de la hermenéutica.

El método de la hermenéutica consiste en inspeccionar el objeto desde perspectivas alternas. El punto de partida en las inspecciones es la primera comprensión, o el conocimiento preliminar que el investigador hermeneuta tiene

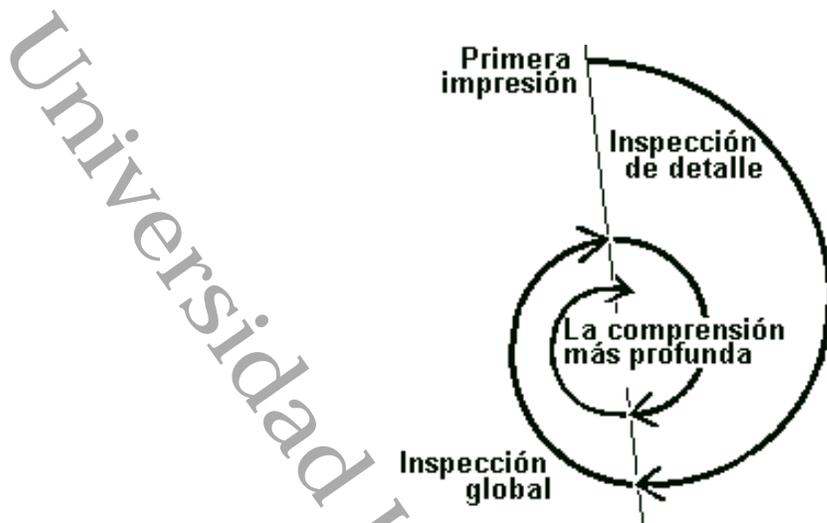
---

<sup>7</sup> Tomado de [http://es.wikipedia.org/wiki/Wilhelm\\_Dilthey](http://es.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Dilthey)

cuando comienza el estudio. Durante el proceso de inspección se pueden alternar las perspectivas o examinar el objeto desde varios enfoques pues cada nuevo examen mejora su comprensión. Asimismo, al regresar a un ángulo anteriormente utilizado, frecuentemente se encuentran nuevos aspectos porque entre tanto las otras visiones han mejorado nuestra sensibilidad para encontrar nuevos matices de los hechos e interpretaciones que previamente eran bien conocidos (Routio, 2004).

Este ir y venir por la interpretación del objeto se conoce con el nombre de *círculo hermenéutico*, que Gadamer explica como el movimiento de la comprensión que va del todo a la parte y de la parte al todo. Delega la responsabilidad de la interpretación en el intérprete, “cuando aclara que el trabajo de éste no es simplemente reproducir lo que dice en realidad el interlocutor, sino que tiene que hacer valer su opinión de la manera que le parezca necesaria, teniendo en cuenta la autenticidad de la situación dialógica en que sólo él se encuentra como conocedor del lenguaje de las dos partes” (Rodríguez, 2012: 3).

El filósofo finlandés Pentti Routio (2004) aclara que el *círculo hermenéutico* o *espiral hermenéutica* alude a la alternancia de los puntos de vista. El hermeneuta realiza un trabajo de vaivén entre lo global y lo particular, lo detallado, hasta que el cambio a un nuevo ángulo ya no produzca ningún hallazgo interesante. La figura en la página siguiente reproduce el esquema del *círculo hermenéutico*.



**Figura 2.** La espiral hermenéutica (Routio, 2004: 10)

Según Romo Feito (2007: 158), la consideración de la hermenéutica de Gadamer en el sentido de que es la disciplina del preguntar y el investigar que garantice la verdad, puede considerarse en cierto modo un método. Y agrega que preguntar supone la conciencia de alteridad, de la condición de ser otro y de que ese otro es un ser también subjetivo que está atrás del texto, que lo construyó con sus propios referentes lingüísticos, culturales, políticos y sociales.

De lo anterior se desprende que la pregunta histórica que todos pretenden responder es ¿de qué habla el texto? Para contribuir a la contestación, Mario J. Valdés propone las dimensiones del texto literario y aportaciones hermenéuticas siguientes:

<i>Dimensión formal o semiótica</i>	El texto como sistema de signos, que responde a la pregunta: ¿cómo funciona?
<i>Dimensión histórica</i>	Investigación semántica motivada por la tensión histórica: ¿de qué habla el texto?
<i>Dimensión fenomenológica</i>	De la experiencia de lectura: ¿qué me dice el texto?
<i>Dimensión hermenéutica</i>	Evaluación reflexiva de la fusión de horizontes: ¿cómo he leído el texto?

**Figura 3.** Dimensiones del texto literario y operaciones hermenéuticas, de Mario J. Valdés (Romo 2007: 207)

Esta propuesta metodológica de cuestionar al texto pareció la adecuada para la investigación que nos ocupa, aunque se tiene conciencia, parafraseando a Gadamer que no hay sistema de reglas posible que guíe la práctica interpretativa (Romo, 2007).

Para hacer aflorar la interpretación, los hermeneutas localizan los pasajes paralelos, tradición conocida desde antes de Agustín de Hipona. Esto sucede cuando no basta con el contexto inmediato, entonces se acude a otros pasajes de la misma obra, primero del mismo autor, luego incluso de otros contemporáneos donde se registren expresiones similares. Schleiermacher ya en 1811 planteaba el problema de la búsqueda de explicaciones para aquellos pasajes concretos cuyo significado no se comprende, y proponía extenderse a todos los discursos que tratan un mismo tema y a todos los autores como si fueran uno solo.

También considera el método hermenéutico el esclarecimiento lingüístico que pueden brindar las comparaciones o símiles y las metáforas, considerando que ambos tropos al integrar un sintagma con elementos que en la realidad no se encuentran relacionados, pueden contribuir al logro de la interpretación.

Se concluye con las consideraciones del filósofo Varto (Routio, 2004), quien insiste en que cuando el investigador interpreta el objeto está inmerso en su propia vida, que no existe una forma objetiva de lectura, y que sólo dentro de sus propios límites puede el investigador ser capaz de atribuir significados al objeto. En el curso del tiempo, un mismo objeto puede ser entendido de varias maneras pues cada interpretante lo estudia desde sus personales experiencias y desde los conceptos que le imprime su generación.

#### **3.4.2 Una visión desde la Sociolingüística Interaccional:**

### **a. La reproducción de la dominación**

Pierre Bourdieu ha sido tal vez el más prolífico e influyente sociólogo francés del Siglo XX. Su obra está dominada por un análisis sociológico de los mecanismos de reproducción de las jerarquías sociales. Su temática es ecléctica, escribió sobre la manifestación del poder en los más nimios actos cotidianos, e incorporó una batería conceptual sobre lo que, a otros ojos que no sean los críticos de Bourdieu, parece trivial. Para clarificar la relación de este trabajo con las ideas de este sociólogo, se comenzará por explicar algunos de los conceptos por él introducidos o resignificados, con la intención de que al avanzar en la lectura se irá armando el entramado de su teoría sobre la dominación y el poder.

Bourdieu llama **campos** a los ámbitos sociales específicos creados por la sociedad moderna en su constante división del trabajo social. Se encuentran, así, los campos científico, religioso, jurídico, artístico, educativo. "Un campo es una red en la que se entrelazan las diferentes posiciones jerárquicas que hay dentro de cada campo" explica Lafforgue (2009: 87) y agrega que cada agente dentro de un campo ocupa una posición determinada, ya sea subordinada o dominante. "Esta posición está determinada por las reglas de juego del campo, por la posesión de capital que el agente tiene y por sus relaciones con otros agentes", añade.

Cada campo posee reglas del juego propias y también capitales específicos; es un espacio de posiciones y de lucha entre agentes que ocupan diversas posiciones, y donde luchan entre sí los agentes con más y con menos poder. Por último, en esta caracterización falta agregar que a cada campo le corresponde un *habitus*, y que todos los campos y las formas de capital están relacionados en el campo del poder.

El siguiente concepto, **habitus**, se refiere a un sistema de disposiciones duraderas adquirido por el individuo durante su largo proceso de socialización mediante mecanismos familiares, sociales y educativos. En ese proceso el individuo aprende a interiorizar reglas de conducta, valores y creencias de la socie-

dad y del grupo social en el que vive: los hábitos corporales, el lenguaje, las reglas de cortesía, el patriotismo, el amor al prójimo, el sentido del honor, etc. Según Lafforgue (p. 100) “el *habitus* unifica un grupo de agentes en su estilo de vida, y lo distingue de otros.”

El **capital cultural** es uno de los aportes de Bourdieu para comprender cómo las sociedades actuales reproducen desigualdades. Existe variedad de capitales pero los más importantes son el económico, el social y el cultural. El investigador Gilberto Giménez, en su artículo de 1997 (p. 15) amplía al respecto:

La especificidad de cada campo viene dada, según Bourdieu, por el tipo de recursos (o la combinación particular de tipos de recursos) que se moviliza y tiene curso en su ámbito. A pesar de su aparente diversidad, estos recursos pueden reagruparse entre tres grandes categorías:

- Recursos de naturaleza económica (entre los que el dinero ocupa un lugar preminente por su papel de equivalente universal).
- Recursos de naturaleza cultural (entre los cuales los diplomas escolares y universitarios han cobrado una importancia creciente).
- Recursos sociales consistentes en la capacidad de movilizar en provecho propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos o “clientelas”.

El capital cultural se presenta en tres formas diferentes: como bien incorporado (la capacidad de hablar en público, las buenas maneras, por ejemplo), como bien cultural (poseer objetos de arte) y como bien institucionalizado, esto es como bien reconocido por las instituciones culturales (diplomas o títulos académicos). Esta última, que se puede definir como “las calificaciones y aptitudes intelectuales que aprendemos a través de la familia, el medio social y la escuela” (Lafforgue, 2009: 77) es la más importante. Para concluir el concepto hay que agregar que la suma de los distintos tipos de capital específico constituye el capital global, con el cual cada agente está munido.

La noción de **violencia simbólica** que incorpora Bourdieu a su red conceptual implica sumisión mental y corporal, y es una forma cotidiana pero totalmente inadvertida de violencia. Actúa a través de los cuerpos y las mentes, y lo hace de muchas formas: con la educación, con las formas de cortesía y buenos modales, o con la arquitectura. Por medio de la violencia simbólica los dominadores hacen creer a los dominados que los primeros tienen autoridad legítima. ¿Cómo se logra esto? Por medio de las diversas acciones pedagógicas que se ejercen en los diferentes grupos o clases, las cuales “colaboran objetiva e indirectamente a la generación y reproducción del *habitus*”. (Calderone, 2004: 6)

En su obra *Respuestas*, Bourdieu explicita: “La violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Calderone, 2004: 5). La violencia simbólica, en resumen, es un fenómeno de dominación pasiva que ejerce influencia sobre el dominado a tal grado que éste actúa física y mentalmente de acuerdo con esta dominación sin estar consciente de ser dominado. Se establece así un acuerdo tácito entre agente superior y agente inferior en el que el segundo reconoce la superioridad del primero como si fuera natural, como si así estuviera designado por la tradición o la evolución.

La suma de estos conceptos la encontramos en el análisis que Bourdieu hace de la escuela pública, donde aclara que la idea de que esta institución es un espacio democrático donde todos somos iguales, es una ilusión, pues a su juicio la escuela es un espacio que sirve para perpetuar las desigualdades y el orden social. Esta desigualdad es contribución de la educación y de los maestros quienes, a través de la *acción pedagógica* y de la autoridad que ésta le otorga (*autoridad pedagógica*) son los encargados de reproducir y mantener las diferencias sociales.

“Toda **acción pedagógica** es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”, dice Bourdieu en *La reproducción* (2007: 45), texto que escribió en colaboración con Jean Claude Passeron, y en la página siguiente explicita:

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).

Lo que quiere decir es que con su currículo la escuela no se propone enseñar la cultura universal y necesaria. Los conocimientos constitutivos del programa escolar son el resultado de una selección que se corresponde con los intereses materiales y simbólicos de los grupos sociales dominantes. “Esta dominación presente en la arbitrariedad del currículum, no tiene una manifestación simple sino que adquiere una existencia extremadamente compleja” (Tenti, 2006: 67).

La acción pedagógica es también arbitraria en el modelo de inculcación, o sea en el método o modelo pedagógico. El modelo dominante es solo un modelo entre un conjunto de estrategias posibles, no *el modelo*. Cuando la acción pedagógica se sistematiza y adquiere una permanencia en el tiempo como para producir una formación duradera, se transforma en *trabajo pedagógico*. A su vez, todo trabajo pedagógico tiende a producir un *habitus* en las personas, es decir, un conjunto de predisposiciones, de esquemas de percepción, de apreciación y de acción que orienta la práctica de los agentes en los ámbitos de vida más diversos.

La noción que completa el marco teórico de la reproducción de la dominación cultural en que se apoya el análisis presentado en el último capítulo de esta tesis, es el concepto de **autoridad pedagógica** que poseen los agentes escolares y que Bourdieu y Passeron definen como “poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (2005: 53). Por esa autoridad delegada, la autoridad inculca el currículum oficial y forma el habi-

tus que contribuye a aceptar y reproducir la violencia simbólica de la dominación inculcada por la acción pedagógica.

### **b. La sociedad que castiga**

Además de los conceptos bourdieusianos expuestos en el apartado anterior, son indispensables otros, pero estos vienen de la pluma de Michel Foucault, sociólogo y filósofo coetáneo de Pierre Bourdieu. Su trabajo y su temática fueron amplios y variados, pero siempre desde la óptica de los designios del poder; mas lo que interesa en este trabajo es su pensamiento sobre la sociedad disciplinaria y, específicamente, sobre el examen como instrumento disciplinante.

Antes de continuar adelante es necesario aclarar dos conceptos que permean este capítulo: poder y dominación. Para Max Weber el poder es “la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”, y la dominación es “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos)” (en Tenti, 2006: 38). Así entendida, la dominación como un específico caso de poder es a veces designada con el apelativo de *dominación*. A partir de estos conceptos iniciales construye Michel Foucault todo su aparato teórico sobre la sociedad disciplinaria.

Foucault (1998) sitúa las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX, y su apogeo a principio del XX; Deleuze (s/f; 150), explicando la teoría foucaultiana, las caracteriza de la siguiente manera:

Operan mediante la organización de grandes centros de encierro. El individuo pasa sucesivamente de un círculo cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela, después el cuartel, a continuación la fábrica, cada cierto tiempo el hospital y a veces la cárcel, el centro de encierro por excelencia.

El proyecto de los centros de encierro es concentrar, distribuir en el espacio, ordenar en el tiempo, modelar una fuerza productiva. En las sociedades disciplinarias el poder es a la vez masificador e individuante, lo cual se manifiesta claramente en las fábricas (y en las escuelas) donde existe la marca que identifica al individuo y el número o la matrícula que indica su posición en la masa.

Respecto del poder disciplinario, Foucault aclara lo siguiente (1998: 175):

El poder disciplinario es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de “enderezar conductas” (el encauzamiento de la conducta, inicia en el siglo 18).

y agrega que este poder que fabrica individuos no es triunfante, sino modesto y suspicaz pero permanente, igual que la economía para la cual opera.

Una de las características de la sociedad disciplinante es que es penalizadora, esto es común en cualquier institución de encierro, sea escuela, hospital, cárcel, cuartel. Utiliza “micropenalidades” y organiza las infracciones según un esquema que va más o menos así: del tiempo (retardos, ausencias, interrupciones), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia) (op. cit. 183).

Lo que en realidad se penaliza es la inobservancia, lo que se desvía de la regla, “las desviaciones”, que se reducen por medio del castigo disciplinario. Éste, que es esencialmente correctivo, tiene por función reducir las desviaciones; y la manera de lograrlo es aplicando un elemento de sistema doble: “sanción” y “gratificación”.

En este punto surge la “Norma”, lo normal, que se establece en la enseñanza como principio de coerción “con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales” (pág. 189). Seguida-

mente, el poder de la Norma obliga a la homogeneidad, y a la vez individualiza “al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras” (pág. 189).

Según Foucault, el examen es un instrumento del poder, y junto con “la inspección jerárquica” y “la sanción normalizadora” (pág. 175) le garantiza a ese poder el éxito en su función disciplinaria. Lo define de la siguiente manera (pág. 189):

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. Por esto el examen se halla altamente ritualizado.

El examen infringe la individualidad personal y atrae al agente examinado a un espacio vigilado por una jerarquía sancionadora, donde llevará a cabo un acto ritualmente normalizado. Es ritual porque cada vez que se lo aplica se lleva a cabo en acciones repetidas de la misma manera, bajo las mismas consignas orales y escritas, y según unas reglas no escritas reconocidas y acatadas por vigilantes y vigilados: todos los examinados comienzan y acaban a la misma hora, responden un mismo cuestionario, no hablan ni se consultan entre sí, no consultan las respuestas en ningún apoyo bibliográfico, etc.

La presencialidad, necesaria para la aplicación del examen, impone un principio de visibilidad obligatorio sobre los cuerpos, pues los sometidos son quienes tienen que ser vistos. Asimismo, establece todo un campo de conocimiento sobre el examen y sobre lo que es válido escribir como respuesta. Con el examen aparece otro tipo de dominación, la del saber, que se superpone con las relaciones de poder y entre ambas visibilizan a los agentes. El examen, así conceptualizado, se constituye en un *poder de escritura* como una pieza esencial en los engranajes de la disciplina.

A modo de conclusión, se señalan las tres principales funciones del examen, según las considera Foucault: 1) *invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder*, pues hace obligatoriamente visible al que estaba invisible. La persistencia de la visibilidad, de ser visto, mantiene en el sometimiento al individuo disciplinario; 2) *hace entrar la individualidad en un campo documental*: de cada individuo crea un archivo entero y minucioso, lo introduce en un volumen de documentos que lo captan e inmovilizan. Entre los procedimientos de archivo generados por esta acción se encuentran un intenso sistema de registro y de acumulación de documentos; 3) *rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un "caso"*: y una presa para un poder. El individuo es tal como se lo puede describir, juzgar, medir, comparar a otros, y también es el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clarificar, normalizar, excluir. (pág. 198-199)

### **3.4.3 Justificación de la selección teórica**

La tarea de revisión teórica ha sido ardua y compleja. Como se dijo repetidas veces, el problema número uno era el método de análisis. Al revisar las disciplinas y sus respectivos métodos, estos encauzaban hacia estudios específicos de esas teorías, que no era el caso de este trabajo. Recurrir a la hermenéutica, ciencia que se imponía atemorizante justamente por lo que su nombre indica; lo crítico, lo que está oculto, fue la última posibilidad para lo que se buscaba. En realidad se tenía una idea de lo que se quería hacer, pero no se encontraba un soporte teórico que lo apoyara. La hermenéutica permite la presencia de la subjetividad del analista, pero no una subjetividad de caprichos y pareceres, sino fundada en el acervo de conocimientos culturales del observador. Además, todos los teóricos consultados ofrecen su propio método o unas *pistas* para la interpretación, pues, parafraseando a Gadamer en su frase mencionada en el capítulo anterior, para llevar a cabo la práctica interpretativa no existe un sistema de reglas posible (Romo, 2007).

Ya se tenía el método, faltaba el enfoque desde el cual se realizaría el análisis, que era el segundo gran dilema. Para encontrarlo se tuvo que desglosar los textos-fuente en sus unidades de análisis, organizar éstas y efectuar un primer análisis de lo que ahí se visualizaba. Lo que este preanálisis arrojaba era un conflicto en las relaciones sociales entre el maestro y los alumnos por la imposición dominante del primero sobre los segundos, estas situaciones críticas se pudieron comprender observándolas desde las teorías de Pierre Bourdieu sobre el poder y la dominación y de Michel Foucault sobre las sociedades disciplinantes.

Con las dos decisiones anteriores se pudo armar el encuadre teórico del reporte, con el convencimiento de que eran las adecuadas, lo que abonó algo más de confianza en el trabajo que se estaba realizando.

Con el contenido de este capítulo concluye la ubicación histórica y teórica de la investigación. Aquí se eligieron dos perspectivas teóricas importantes: por un lado la hermenéutica, principio rector de las ciencias del espíritu, entramado epistemológico para estudiar temáticas de corte subjetivo-cualitativo para las que las técnicas de los estudios cuantitativos no son operantes; y por el otro dos construcciones teóricas emanadas de la sociolingüística interaccional, la reproducción de la arbitrariedad pedagógica enunciada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, y las ideas de poder y dominación con su componente de control social, salidas de la pluma de Michel Foucault. Ninguna de estas decisiones de gratuita, responde a las situaciones que plantean los textos-fuente y que llevan al análisis de las tensiones sociales que se detectan en las aulas de la ficción.

El siguiente paso corresponde a la descripción metodológica, paso previo a la interpretación de los cuentos de la muestra, la cual será posible gracias a la construcción del tramado contextual y teórico realizado hasta el momento. Lue-

go se dará paso a las conclusiones, donde se argumentará lo hallado en el análisis y se confrontará con la conjetura inicial.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación *Modelos educativos en la narrativa tabasqueña* es de corte eminentemente cualitativo. Por su característica impar tuvo que ir recortando momentos, enfoques y perspectivas de modelos investigativos frecuentados por otros estudios, hasta encontrar aquellos que convenían a los objetivos de la investigación. A continuación se describe el aparato que se construyó para abordar el proyecto.

#### 4.1 Enfoque de la investigación

Al abordar un estudio de investigación, es responsabilidad del investigador señalar la teoría desde la cual generará conocimiento. Para ello debe revisar la tradición teórico-epistemológica de la ciencia y analizar a cuál de esas posturas adhiere su estudio, respuesta que le indicará también la perspectiva metodológica y el camino a seguir, los instrumentos a aplicar, el tratamiento que dará a los datos.

Tres son los paradigmas donde abreviar: a) el *positivista*, clásico de las ciencias empíricas, sus hipótesis deben ser contrastadas a través de la observación y el experimento, por lo tanto preconiza el método hipotético-deductivo por considerarlo ideal y único para comprender la realidad; es el método causal, paradigmático de las ciencias empíricas, y entiende a todo fenómeno como “un estado sucesivo de cosas” (Sendín, 2003: 53). b) El *interpretativista*, defiende la idea de que las ciencias sociales poseen un sentido para quienes las realizan y

son inteligibles sólo en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye el actor individual, por lo tanto deben tener métodos propios ajenos a los utilizados por las ciencias naturales; las diferentes corrientes del interpretativismo, la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, coinciden en defender la necesidad de comprender interpretativamente al mundo, frente al interés positivista por la descripción y explicación. c) El *crítico-social*, o de la Teoría Crítica, reconocido por su conciencia crítica y por la denuncia de que las experiencias de los participantes pueden estar distorsionadas por una falsa conciencia de ideología; su finalidad es detectar y desenmascarar las creencias y prácticas que limitan la libertad humana, la justicia y la democracia.

El estudio que nos ocupa adhiere a la corriente paradigmática interpretativista, pues su intención es comprender interpretativamente cómo conceptualiza la literatura a la educación así como la describir los modelos educativos que de los relatos se desprenden.

#### **4.2 Tipo de Investigación**

La investigación realizada se inscribe en la perspectiva *cualitativa* de la investigación, con una intención *descriptivo-interpretativa* de una realidad. Se adoptó, para la interpretación, la metodología propuesta por la hermenéutica (*círculo hermenéutico*), y responde al modelo de *diseño narrativo*, utilizado cuando “el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos” (Hernández, 2008:702), por lo que al final generó una narración-interpretación de los hechos recreada por la investigadora.

### **4.3 Población y muestra**

La literatura impresa tabasqueña es vasta en variedad de producción, y hay textos de ficción impresos desde el siglo XIX. Considerar todos los cuentos llevaría a una investigación cuantitativa de qué porcentaje de toda la producción presenta tema educativo, lo que se alejaría de lo que se pretendía analizar, por lo tanto fue necesario tomar decisiones sobre los textos que servirían a los fines de esta investigación. Para ello, se determinaron las siguientes consideraciones que fueron las que marcaron el acotamiento del corpus:

- a) El elemento clave fue la presencia de lo educativo en los *textos-fuente*, ya sea como tópico motor del mismo o como tópico secundario.
- b) Los argumentos incluían *pistas* que permitieron situar la trama en una temporalidad determinada, y ésta dio pautas para la fijación del modelo educativo de la época.
- c) El contexto se ubicó de acuerdo con el planteamiento del problema y los elementos que aportó el texto narrativo.
- d) En el caso de las personas a las que se recurrió como fuente de datos (los autores de los textos-fuente), se las abordó por medio de entrevistas donde lo importante fue su aportación subjetiva, pero en ningún momento se buscó realizar ningún tipo de análisis estadístico ni estandarizar las respuestas.

La muestra, si bien no era representativa de toda la literatura tabasqueña pues el propósito no era generalizar los resultados sino inductivamente explorar, describir e interpretar la realidad que reflejaban las ficciones, se conformó por textos que respondieron a los siguientes requisitos:

1. Ser obra de autor tabasqueño.
2. Estar ambientados en Tabasco, entre 1950 y el presente.

3. Incluir, en la trama, algún tópico o peripecia o alusión a la educación de alguno/s de sus personajes.
4. No tener otra intención más que la literaria (se descartaron textos escritos con fines educativos y/o moralizantes).
5. Haber sido publicados por primera vez posteriormente a 1983. En ese año comienza el período gubernamental del Lic. Enrique González Pedrero (1983-1987) durante el cual se creó el Instituto de Cultura de Tabasco (ICT), dos de cuyas funciones fueron: estimular la producción literaria por medio de la creación de la red de talleres literarios, y publicar la producción escrita de los tabasqueños por medio de un esfuerzo editorial bastante fructífero (López, 2004).

Los textos que cumplían con algunos de esos criterios figuran en el Anexo 1.

Posteriormente se realizó un segundo análisis de los requisitos y lo que los mismos textos ofrecían a los fines de la investigación, y se optó por los tres siguientes: *Un día de clases* (Anexo 6) de Luis Alonso Fernández Suárez, *Prohibido jugar en el salón de clases* (Anexo 7) de Juan Antonio Lezama Morfín, y *El examen* (Anexo 8) de Rafael Suárez Rosas. Estos cuentos desarrollan la trama en un salón de clases y lo que allí sucede corresponde a situaciones escolares cotidianas.

#### **4.4 Técnicas y herramientas para la recolección de datos**

Por ser la presente una investigación sin antecedentes por su temática, se decidió emplear un criterio flexible y utilizar, de las posibilidades metodológicas disponibles, no una en especial sino aquellas porciones de las mismas que sirvieran a la investigación. Así se recurrió a la consulta documental, pues la inmersión en los documentos es la tónica del estudio, tanto en la búsqueda de los textos-fuente como en los escritos que de alguna manera describieran u ofrecie-

ran datos sobre lo que se inquiría, como apoyo histórico y oficial. También se realizaron tres entrevistas en profundidad, una a cada autor de los cuentos. Una de éstas fue sincrónica y presencial (Anexo 4) y las otras asincrónicas, diferidas por correo electrónico al no haber posibilidad de un encuentro *vis à vis* con los creadores (Anexos 2 y 3).

Las entrevistas poseen características de los tres tipos en que se clasifica esta estrategia de recolección de datos: por un lado son una *historia de vida*, pues se solicitaba desentrañar un tramo de la vida de los entrevistados, específicamente el relacionado con el contexto de las historias literarias en el momento de la creación. Esta misma situación las acerca al segundo tipo, pues también se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En estas entrevistas, entonces, los interlocutores fungieron como informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Y por último, tuvieron la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas, o sea el contexto que ellos tenían en mente pero que los textos no logran reflejar completamente. (Rodríguez, 1999)

#### **4.5 Interpretación de los datos**

En una investigación de este corte es arriesgado y complejo dar una muestra de cómo se llevó a cabo la interpretación de los datos, pues no se tienen por un lado los cuentos y por el otro el conjunto de evidencias que se interpretará. Un cuento es un todo, y si bien la clasificación en unidades de análisis fue fundamental para la exégesis, esta se realizó en un recorrido de ida y vuelta del dato al texto y viceversa.

En este punto es necesario hacer una aclaración: se buscaron y clasificaron, además de las unidades de análisis, los paralelismos, las comparaciones y las metáforas como lo indica la tradición hermenéutica, con la intención de acopiar más elementos para la interpretación. Como los textos son cortos y breves

y están escritos en un lenguaje llano que no presenta complejidades semánticas, los tropos literarios que se localizaron cumplen la misma función que los enunciados de las unidades: de ejemplos para la interpretación. Por esa razón, se los puede consultar en los mismos anexos donde se encuentran los concentrados de las unidades de análisis de cada cuento.

Se tradujeron los datos a números y a gráficos, y ello dio como resultado la visión de hacia dónde se movían las unidades. Por ejemplo, en *El examen*, la unidad de personaje era la más favorecida (Anexo 9) lo que indicaba que las referencias hacia los personajes ocupan la mitad de todas las unidades; al afinar la mirada en esa unidad, resultó que la mayoría de las enunciaciones tienen como eje temático a la profesora (Anexo 10). Lo anterior indicaba quién vehiculizaba los sucesos. En *Un día de clases* (Anexo 11) la situación es similar a *El examen*, las mayores referencias recaen en los personajes, y de estos en el profesor (Anexo 12). En el caso de *Prohibido jugar en el salón de clases* (Anexo 13) la unidad más favorecida es la de tema, y dentro de ésta sobresale la alusión a la disciplina (Anexo 14), lo que señalaba cuál era el foco de tensión del relato.

La transcripción de los datos a números señaló dónde se concentraba el conflicto, pero nada más. Para escudriñar el sentido se estudió el conflicto a la luz de las emisiones de los personajes y lo que informaba la voz del narrador, sea omnisciente o testigo. Luego se trianguló con los soportes teóricos e histórico y con la percepción de la investigadora, entonces el panorama se amplió, se pudo leer entre renglones el andamiaje de las historias, y que se pormenoriza en el Capítulo V.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

"El cuento se construye sobre la base de una contradicción, de una falta de coincidencia, de un error, de un contraste, etc."

Boris Eichenbaum<sup>\*</sup>

"Amigo mío", dijo, enfocando la atención en Elías, "los hombres no van a perdonarte. Porque la historia nos enseña que los hombres disfrutaban más castigando que aceptando, hiriendo que aliviando los dolores de los otros, acusando que comprendiendo...., y más si tienen algún poder".

*Herejes*  
Leonardo Padura<sup>\*\*</sup>

El presente capítulo contiene la interpretación de los tres cuentos de la muestra, para lo cual se pondrán en acción los marcos teórico y contextual expuestos en los capítulos dos y tres respectivamente. Consiste en tres ensayos de corte expositivo-argumentativo que pretenden demostrar el modelo educativo sobre el que cada texto se asienta.

Para facilitar la ubicación de las referencias textuales, luego de cada una y entre paréntesis se indica en clave el cuento al que hace mención y la línea del original donde inicia la referencia. Las claves están formadas por las letras iniciales de las dos primeras palabras del título del cuento. Así, PJ se refiere a *Prohibido jugar en el salón de clases*, UD remite a *Un día de clases*, y EE a *El examen*. Entonces (EE 25) es una cita que inicia en la línea 25 de *El examen*.

---

<sup>\*</sup> Eichenbaum, B. (1980) "Sobre la teoría de la prosa", en Jakobson, R. et al *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Siglo XXI, México, pág. 151.

<sup>\*\*</sup> Padura, L. (2013) *Herejes*, México, Tusquets Editores, pág. 312.

Las transcripciones son textuales, por lo tanto los errores ortográficos pertenecen a los *textos fuente*. Las versiones completas de los cuentos se pueden leer en los Anexos, cuyas ubicaciones se indican por número la primera vez que se mencionan.

## **5.1 CUENTO 1: UN DÍA DE CLASES**

### **Interpretación del texto**

En un pueblecillo de la sierra tabasqueña la escuela primaria inicia el período escolar. Es septiembre y, como en todas las escuelas del país, el día comienza con los honores a la bandera y el repetido discurso de bienvenida del director con los también repetidos consejos de los frutos que seguramente recogerán quienes se apeguen al estudio y la disciplina. Mientras tanto, una nubecita que había estado jugando con los niños antes de que empezara la ceremonia, se había quedado en lo alto en una inmovilidad impuesta por la circunstancia.

Más tarde, desde fuera de la ventana la nube observaba el salón de clases de primer grado. Los alumnos, más interesados en la visita que en la clase, piden al maestro que no cierre la ventana. Éste accede y la nube aprovecha para entrar. Se acomoda en un asiento, al fondo, y actúa como si fuera un alumno al pasar al pizarrón a escribir una vocal –ese era el tema del primer día. A todo esto, la noticia de la nube en el salón de primero llama la atención de los demás grupos, quienes abandonan sus clases para observarla tomar la suya. El director y los profesores se sienten sobrepasados por la circunstancias y sólo atinan a aceptarla, bajando los brazos en actitud claudicante.

En el siguiente recreo, los niños juegan en el patio a perseguir a la nube, hasta que unos relámpagos tonantes se ciernen sobre el cielo de la escuela y los padres de la nube aparecen, bastante enojados, en busca de su hija que se ha quedado rezagada. La partida de la visitante deja a alumnos, maestros y profe-

sores en un llanto comunitario por la ausencia. Desde ese día, la escuela deja sus ventanas abiertas por si regresa la nube.

A diferencia de los otros dos cuentos de la muestra donde hay un fuerte conflicto que moviliza la acción, *Un día de clases* no presenta una complejidad, una crisis en el curso de la historia, sólo un mínimo evento fortuito. Parece que el día escolar no sufre alteraciones más allá de las cotidianas, ya que las vidas no se trastocan, son las mismas de principio a fin. En otras palabras, *no sucede nada*, según los cánones del cuento clásico. Sin embargo, para los efectos de este estudio, es mucho lo que se puede ver si se miran las situaciones a través de un marco para realzarlas.

Para empezar, se observa la organización de los niños para los momentos protocolarios de la escuela: la ceremonia inaugural y la entrada a los salones. Ambas se llevan a cabo, como las organizaciones militares, formando filas ya sea para escuchar las palabras de la figura de mayor poder en la institución, el director, o para comenzar la instrucción del día, la clase. Como es de esperar, el director insta a estudiar pues así pueden llegar a ocupar cargos importantes en la vida de la nación. *El director de la escuela habló y dio la bienvenida a los alumnos de primer año, alentando a los de sexto a estudiar con más ganas, hablándoles de la secundaria, la preparatoria y la universidad. Les recomendó las carreras de maestro, ingeniero, doctor y licenciado. Les dijo que la carrera de licenciado les podía dar la oportunidad de ser lo mejor del mundo, nada menos que presidente de la República* (UD 49). Este discurso, que puede parecer vano y con la finalidad de llenar con palabras un espacio de tiempo que sin ellas quedaría vacío, en realidad cumple la finalidad de “reproducir los valores de la ciudadanía y la nacionalidad” (Ornelas, 1998: 128) que todo directivo siente como una actividad que va adherida al cargo, aunque no exista reglamento que lo estipule. *Terminó el discurso y, a la orden de sus maestros, los grupos entraron a sus salones marchando, marcando con energía el paso redoblado* (UD 58) es la manera en que los profesos-

res disponen a los niños, imitando a los soldados en los desfiles militares, para organizar lo que luego acontecerá en el aula.

La clase inicia, como sucede en la actualidad, con el *pase de lista* una vez sentados los niños en sus respectivos lugares: *En los salones, el pase de lista inició la clase* (UD 60). Este momento requiere de silencio, y de no ser así el maestro cumple la función de reconvenir a los alumnos para que recompongan el estado silente: *El maestro de primer año notó que sus alumnos estaban hablantines y llamó a silencio* (UD 61). Parece que el salón de clases es un lugar donde hablar está vedado, los niños interactúan entre sí de otra manera que por la palabra, aunque en realidad no les está permitido interactuar. En el momento en que la clase se *desordena*, el maestro golpea *con la vara rectora el escritorio...* (UD 65).

La vara es el arma que impone el orden, la amenaza callada de lo que puede llegar a acontecer si las indicaciones del maestro no son respetadas. “(...) y cuando estudié la primaria algunos maestros eran famosos por su puntería para atinarle en la cabeza con el borrador al alumno relajista, y no pocos mantenían en la mesa una vara rectora. No todos, ni siquiera la mayoría, abusaban de estas prácticas, pero los padres, todavía, le decían al maestro: Si se porta mal mi hijo, maestro, tiene usted mi permiso para darle...” recuerda el autor en su entrevista (Anexo 7). La vara es autoridad cuando la voz no es suficiente, o para enfatizar lo que se ordena: *El maestro golpeó con la vara rectora el escritorio y habló en tono fuerte -¡Niños, vuelvan a sus lugares!* (UD 65).

Junto con el silencio, se exige que los alumnos no se muevan de sus bancos *¡Niños, siéntense!* se ordena en la línea 91, y en la 99 “*¡siéntense ya!*”. En las líneas 86, 89 y 120 también la nubecita demuestra una actitud escolarizada al emular las acciones de los alumnos cuando entra al salón: *...se quedó quieta..., ...se estaba muy quieta en su asiento..., ...quieta en su asiento..., seguramente temía que de no mostrar la compostura deseada sería definitivamente*

corrida del aula, tal como ya le había ordenado el maestro *¡Y tú, hazme el favor de salir por donde entraste!* (UD 94).

Es evidente que las relaciones sociales entre maestro y alumnos, en ese salón, se efectúan por medio de amenazas (*si no prestan atención la cierro* UD 76), gritos (*¡No, no se va a ir, siéntense ya!* UD 98) y vara. Con esos tres elementos el maestro controla la disciplina, que se infiere está compuesta por los tres elementos esenciales del modelo pedagógico tradicional: orden, silencio e inmovilidad del cuerpo (Foucault, 1998).

La metodología de trabajo se manifiesta claramente a través de la manera en que el profesor da la clase. *Y comenzó su clase hablando de las vocales*, “*Repitan conmigo niños... Otra vez*” -dijo el maestro y señaló las letras (UD 76-81): expositiva y memorista, donde el titular es quien decide qué se hace (repetir, escribir, dibujar) y cuándo se hace. Los alumnos no participan en el análisis del contenido, tampoco proponen, ni se les permite hacerlo. Ante esta prerrogativa, los niños *Estuvieron atentos y respondieron a las preguntas, luego hicieron un ejercicio en el cuaderno y pasaron al pizarrón* (UD 117).

Llama la atención que el único evento que moviliza a los niños y los mantiene interesados y motivados, es aquél que viene justamente del exterior de la escuela, por el que son capaces de prestar atención al profesor para conseguir tiempo especial y dedicarlo a interactuar con el de fuera porque ése trae la realidad extra muros, la del mundo exterior, porque la vida está en otro lado, más allá de los límites del plantel. Parafraseando a Roxana Morduchowicz en “Ventanas de papel” (1993), *en la escuela la vida empieza cuando suena el timbre de salida*.

Ornelas ejemplifica de manera gráfica esta realidad de la escuela tradicional, presente al menos hasta el momento de la edición de su libro (1998: 130):

Las aulas de las escuelas públicas mexicanas, además, son austeras (...). Fuera de los pupitres para los niños, la mesa para el maestro y el pizarrón

(y a veces ni eso) escasamente tienen algún equipo de apoyo (...). Las paredes están desnudas, si acaso alguna fotografía o alguna litografía. Hay bastante iluminación natural pero poco espacio que posibilita la movilidad de los alumnos.

El cuento refleja claramente el modelo pedagógico con el que se movilizan los conocimientos en el aula: tradicional, autoritario, verbalista, receptivo, donde los elementos más importantes son el maestro y el método, y en tercer lugar los alumnos. Muestra, también, la manera de enseñar de la época (mediados de 1950 a mediados de 1960) y evidencia que el Plan de Once Años del presidente Adolfo López Mateos y el secretario Torres Bodet todavía estaba lejos de llegar a los lugares más retirados del territorio tabasqueño. Los maestros trabajaban con la información que poseían –basada más en supuestos que en teorías y ciencias- y con los materiales de que disponían, que eran escasos.

## **5.2 CUENTO 2: PROHIBIDO JUGAR EN EL SALÓN DE CLASES**

### **Interpretación del texto**

En medio de televisores, clases televisadas, guías para el maestro, libros de ejercicios de los alumnos, contexto característico de la educación telesecundaria, la historia del cuento se sitúa en una escuela cuya ubicación responde, también, a los requerimientos del modelo: una comunidad alejada de los centros urbanos, de preferencia rural y de difícil acceso para los maestros. Allí, en un salón de clases se desarrolla una situación de tintes macabros donde los sucesos revelan un mundo escolar al revés: los alumnos, rebelados ante su maestra, la envuelven en hojas de plátano y la asedian con una navaja afilada. Una canción tradicional reformulada los reúne en una ronda que asemeja

más al rito de sacrificio que al juego colectivo: *La maestra no está aquí, está cubierta de hojas de plátano, cortaremos un pilar para ver a la maestra* (PJ 31).

El ambiente, interpretado oníricamente por la maestra, da pie para introducir algunas características propias del sistema: los maestros se desarraigan de su lugar de origen y de su familia y se trasladan a comunidades alejadas sin la esperanza de permutar a una plaza urbana, pues justamente la telesecundaria ha sido creada para llegar a aquellos lugares donde no es rentable instalar una secundaria general. *La escuela se encontraba como a medio kilómetro del pequeño poblado, en medio de un acahual y una hacienda de cacao. Esto hacía que estuviera muy aislada y fuera muy difícil que alguien pasara cerca de ella, ya que no existía ningún camino de paso.* (PJ 47) Además, un solo profesor atiende todas las materias, y aunque el texto no lo especifica tampoco cita la presencia de otros profesores.

En este ambiente extraño a la maestra –manifiesta que es del norte, de otro estado, que se encuentra lejos de su lugar natal, que llegó hace seis meses y no está acostumbrada al calor- los elementos fisicogeográficos descubren, además, otras particularidades del sistema: el aislamiento, la *extranjericidad*, a los que se suman la formación diferente de la académica. Como al pasar recuerda a sus amigos de la Universidad, lo que indica que su formación no es pedagógica ya que ésta se imparte exclusivamente en las Escuelas Normales. Al hablar sobre su experiencia como Director de Educación Media Básica y Superior, el autor, Juan Lezama, explica sobre las telesecundarias (Anexo 8):

En 1984 u 85 había una explosión de telesecundarias sin ton ni son en todo el estado. La mayoría de los maestros tenían solamente bachillerato. No tenían ninguna experiencia con los alumnos con los que les tocaba trabajar. Había una falta de trabajo pedagógico y no se les había dado ninguna capacitación.

Este hecho que pudiera ser nimio, es el desencadenante del conflicto de la historia: la profesora carece de estrategias didácticas con todo lo que esto implica: no sabe cómo dar clases y menos en una telesecundaria, no sabe cómo llegarles a los alumnos (*Tener que enfrentarme todos los días a un grupo de adolescentes ignorantes, groseros, sin ningún deseo de aprender* PJ 60), no sabe separar los problemas del trabajo de los de su vida particular, no sabe cómo evaluar, no sabe cómo integrarse a la comunidad, *he querido integrarme a estos lugareños pero es imposible, es como si viviera en otro país* (PJ 136). Tampoco tiene elementos psicopedagógicos para dirigirse a los padres.

Los estudiantes, por su parte, se quejan de las amenazas de reprobación, de las acusaciones a los padres, del exceso de tareas, de la persecución ante la falta de uniformes, de los castigos. La maestra, angustiada porque el ambiente y la cultura local se le imponen y la sobrepasan, no logra conectarse con la realidad de la escuela ni la de sus alumnos; es evidente que no los escucha, y aunque los oye continúa imbuida por su problema personal, a tal punto que evade la realidad: *¡Dios mío! Que todo no sea más que un sueño. No puede ser otra cosa. Esto que me pasa no es cierto. Estoy teniendo una pesadilla* (PJ 1-3).

Las Unidades de Análisis permiten obtener información sobre varios ítemes que dan cuenta de la manera en que el texto visualiza la educación con todo lo que esta implica. En el caso de *Prohibido jugar...* en las unidades de tema que son las directamente relacionadas con lo que sucede en las clases, el ítem que sobresale en frecuencias es el clasificado como *Disciplina* (Anexo 14), y revela justamente que el conflicto de la historia gira alrededor de la autoridad que pretende imponer la maestra y la poca disponibilidad de los alumnos para acatarla. La profesora, sin explicitar la causa que la motiva, intenta aplicar en sus alumnos un comportamiento vertical, tal vez repetido como ella lo aprendió, sin reflexión ni participación de los adolescentes en la

construcción de una *conducta disciplinada*. Es evidente, también, que para la profesora *conducta disciplinada* significa silencio en la clase, hablar cuando ella lo solicite, realizar lo que indique, actitud más cercana a la disciplina lasalleana (Narodowski: 1994), que a los postulados de Comenio en su centenaria *Didáctica Magna* (2008).

El énfasis de la pedagogía de Comenio estaba puesto en una "vigilancia epistemológica", en el control sobre el método como garante del orden en todo, actitud que no se observa en la maestra del cuento. Su postura se inclina por la vigilancia del cuerpo infantil, heredera de la disposición disciplinar de los cuerpos infantiles que instaura La Salle en las Escuelas Cristianas creadas a finales del siglo XVII (Narodowski: 1994). Aquí el silencio es el ingrediente que contribuye a mantener los cuerpos disciplinados:

—*Reyna y Rosy ¿No pueden dejar de hablar?*, dice la profesora en la línea 68, y en la 72 reconviene:

—*Haber si se callan. Hoy todos ustedes están peor que nunca: así no puedo dar la clase.*

En esta pedagogía el docente es quien ejerce la vigilancia, por lo tanto despliega su mirada atenta cuidando que cada uno ocupe el lugar asignado:

—*Además, a Pablo y Beto les dije que salieran del salón pues no vinieron de uniforme.* (PJ 73).

—*Martín, no estoy hablando contigo. Siempre te metes en lo que no debes.* (PJ 77).

En estos ejemplos es posible discernir dos situaciones: por un lado, la intención *disciplinante* (Foucault: 1999) de formar a sus alumnos a su imagen y semejanza, de lo que dan cuenta las transcripciones anteriores. Esta situación da pie a la segunda: sin estar consciente de ello, la profesora ejerce una *acción pedagógica* (Bourdieu: 2009) que reproduce la arbitrariedad cultural del sistema con que fue moldeada, la manera en que fue *educada*, el abanico de normas que se colaron en su perfil de valores didáctico pedagógicos aprendi-

dos en su paso por la formación obligatoria. Carlos Ornelas (1998) explica que este tipo de interpretación se refiere a las tendencias de la *nueva sociología* (inspirada en la teoría de Bourdieu y Passeron), que ven el papel del maestro de esta manera:

Las tendencias radicales de la nueva sociología tienden a categorizar al maestro como un emisario de la dominación, inconsciente si se quiere, como un instrumento del aparato ideológico del Estado, que reproduce en la mente de los niños algunos conocimientos, rasgos de la ideología dominante y contribuye a formar ciertas cualidades de su personalidad.

La maestra pretende ejercer su *autoridad pedagógica* (Bourdieu, 2009) pero esta acción no da sus frutos: los alumnos la desconocen al punto de que le hacen dos reclamos de índole diversa: metodológica por un lado, centrada en el exceso de tareas –según los estudiantes, aunque el texto no presenta elementos para verificarlo- *¡las tareas que nos deja!* (PJ 145); *Maestra ¿No que nos iba a reprobar?* (PJ 29), y también en los castigos: *trata de mandarnos, nos castiga a cada rato* (PJ 143). El otro reclamo se relaciona con el dispositivo *escuela-familia* (Comenio: 2008), ese acuerdo tácito por el cual los padres entregan sus hijos a una institución para que los formen un profesional en educación, y el profesor los recibe para instruirlos en aquellos saberes en los que los padres no son competentes. *Maestra ahora sí, acúsenos con nuestros papás* (PJ 30); *Ha hablado con maestros, papás* (PJ 142); *También se ha metido a hablar con los ejidatarios “que no se dejen”, “que tienen derechos”* (PJ 146). Ese convenio agrega un elemento controlador nuevo, la mirada de los padres, quienes imbuidos del *poder de vientre* que les otorga la progenitura de los alumnos, en cualquier momento irrumpen en el recinto escolar con la finalidad de ejercer vigilancia sobre lo que sucede en el salón de sus hijos. Es así que, si bien la maestra es *salvada* de la rebelión por la llegada de un padre, también es reconvenida al ser malinterpretada la acción que se estaba llevando a

cabo: *Maestra! ¿Qué es esto? ¿No le parece que en lugar de estar jugando debería de estar dándoles clases a mi hija y a estos muchachos? Esto lo va a saber el Supervisor Escolar* (PJ 199).

Los reclamos de los alumnos están siempre relacionados con la situación de *extranjería* de la profesora. Es cierto, ella no es del lugar ni de la región, proviene de un Estado con cultura bastante diferente en códigos de cortesía: *¿Por qué será la gente aquí tan brusca? Allá en el norte no son así. Son más amables* (línea 62); *Yo he querido entender a estos jóvenes, he querido integrarme a estos lugareños pero es imposible, es como si viviera en otro país. ¡Es otro país! otras costumbres, otro lenguaje* (PJ 136-139). Estos lamentos (o quejas, como se quiera interpretar) insertan una particularidad propia de este subsistema: los profesores son ubicados en planteles alejados de los centros urbanos, en comunidades por lo general bastante aisladas, donde la lejanía de sus hogares es causa de la estadía de lunes a viernes en la localidad de adscripción. Por lo general permanecen allí toda la semana. *...me mandaron a este lugar tan apartado* (PJ 135); *¿Para qué me vine tan lejos?* (PJ 114); *La escuela se encontraba como a medio kilómetro del pequeño poblado, en medio de un acahual y una hacienda de cacao. Esto hacía que estuviera muy aislada y fuera muy difícil que alguien pasara cerca de ella, ya que no existía ningún camino de paso* (PJ 47). La soledad se impone, y la diferencia cultural agrega lo suyo: *Sola, sin familia, sin amigos. Tener que enfrentarme todos los días a un grupo de adolescentes ignorantes, groseros, apáticos, sin ningún deseo de aprender* *¿Porqué será la gente aquí tan brusca?* (PJ 60). Lezama Morfín, el autor, explica la realidad de donde sale la fábula de *Prohibido...* (Anexo 8):

Como la mayoría de las telesecundarias están ubicadas en rancherías muy alejadas, los maestros se tenían que quedar a vivir en esos luga-

res. Como muchos de ellos no eran de Tabasco les daba temor vivir en esos lugares especialmente las mujeres y constantemente pedían su cambio a lugares más cercanos.

La historia, aunque ficcionalizada, no se aleja de lo que sucedía en los 80 en el subsistema: “en esa época los maestros tenían poco control de la disciplina, tal vez por sus no antecedentes pedagógicos”, opina el autor en la entrevista, y agrega que la SEP enviaba los materiales pero en el Estado no existía ninguna política de contratación, situación que se trató de revertir exigiendo a los postulantes la licenciatura, tanto a los propuestos por la Secretaría local como por el Sindicato.

El recorte de una situación de clase extrema que se visualiza en el cuento ejemplifica una realidad que está muy alejada de los postulados de la *Revolución Educativa* de de la Madrid y su secretario Reyes Heróles. Un subsistema sin control, con personal carente de preparación pedagógica, que repite modelos entronizados durante su paso por las aulas como estudiante de educación básica en lugar de reflejar el efecto positivo de una preparación de calidad. La tecnología educativa, que se implantaba con el modelo de telesecundaria, se encuentra en los materiales y la inclusión de la televisión en lugar del profesor que explica. Por lo demás, el maestro (la maestra, en este caso), enseñaba *a la antigua*, como pensaba que debía ser, tomando como referente de ese deber ser su propia experiencia de cuando fue estudiante adolescente.

### **5.3 CUENTO 3: *EL EXAMEN***

#### **Interpretación del texto**

En un colegio particular en Paraíso, la profesora de geografía pretende dar un escarmiento a Mercedes, una alumna desobligada de su clase. Para ello, organiza un examen y decide hacer un cuestionario diferente para cada uno de sus alumnos con la intención de evitar que Mercedes copie o pida copia, pues todos tendrían temas distintos. La historia es contada por uno de los estudiantes que admira a la maestra. Para desgracia del relator, el día del examen la maestra, quien además de elaborar los cuestionarios individualizados había puesto los nombres en cada hoja, falta a clase por estar indispuesta y envía las pruebas con uno de sus hijos. La directora de la escuela aplica el examen, pero sin el celo con que la titular lo había preparado: al ser interpelada por el relator explicándole que le había entregado una hoja que no llevaba su nombre, indica que no presten atención a los nombres y que respondan según la recibieron. Mercedes no puede escribir nada pues a quienes recurre están ocupados con su propio interrogatorio, pero la hoja con su nombre le tocó al relator, quien la contestó completa.

El texto repite un viejo esquema de la literatura de occidente, introducido por los griegos: la presencia del destino y su fallo ineluctable: el hado, el sino, enmaraña los hilos de la vida de tal manera que ningún mortal los puede cambiar. Con este diseño el autor construye una historia aparentemente lineal, como una comedia de equívocos donde un elemento que no estaba considerado que tuviera un papel preponderante (la directora) modifica lo que se había planeado y cambia el curso de los sucesos. A diferencia de las comedias, en cuyo final se *endereza el entuerto* (parangonando a Cervantes), en el cuento no sucede lo mismo pues no hay ningún personaje o circunstancia que enmiende lo que el destino, en la persona de la directora, complicó. En otras palabras, lo enredado así queda.

En la historia, que está basada en un hecho real, se reconocen unos pocos elementos de la Modernidad Educativa que con mucho celo llevó Enrique Zedillo adelante durante su gobierno, extraño caso en la política educativa mexicana de un proyecto que trasciende el sexenio y lo hace con brío creciente.

Esto es así pues Zedillo fue responsable del diseño cuando era Secretario de Educación durante el sexenio de Salinas de Gortari. Lo primero que salta a la vista es la enseñanza secundaria por asignaturas en lugar de la anterior por áreas: *La maestra Enriqueta imparte clases de Geografía en el colegio Paraíso* (EE 8), dice el texto al presentar a su personaje principal. Al respecto, el Lic. Francisco Deceano Osorio, quien ocupó cargos en la SEP directamente relacionados con la Modernización, responde en una entrevista de la Gaceta de la Universidad Veracruzana sobre las reformas a la educación secundaria (2004):

Después de un debate muy interesante, se decidió no continuar con la idea de años anteriores de dividir el estudio por áreas. Entonces, se optó por volver a un esquema que anteriormente había funcionado: por asignaturas.

Otro elemento es el celo en el método. Justamente lo que incorpora la Modernización Educativa es un acervo considerable de materiales impresos dirigidos a los profesores para operar el currículum y avanzar la metodología. “(En primaria) se producen nuevos libros de texto y se genera una producción de materiales muy importante no sólo para los niños, sino también para los maestros”, dice Deceano en la entrevista, y agrega que se puso mayor énfasis en la modificación de los enfoques de enseñanza. También menciona el apoyo a los maestros con “cursos de capacitación y de educación continua destinados a la actualización de los maestros respecto a nuevos planes, metodologías de enseñanza, entre otros”. Posiblemente algo de todo esto recibió y asimiló la profesora del cuento, ya que el relator la considera una excelente profesora por dos razones: explica bien y se involucra con el conocimiento de sus alumnos: *Tiene gran vocación para ello. Su sistema es impecable* (EE 9), *Nos explica los temas como nadie, y como tal, nos exige que haya reciprocidad de nuestra parte*

(EE 10), *Está consciente de quiénes somos cada uno de sus discípulos. Nos conoce como si fuéramos sus hijos* (EE 12).

¿Qué dicen las líneas anteriores respecto del método de la profesora? Primero, que utiliza la exposición magistral para desarrollar un tema, los alumnos participan escuchando y, posteriormente, en el momento de la reproducción (o repetición), mas no interactúan con la profesora durante la exposición manipulando significados. Segundo, el interés, la motivación, es responsabilidad de los alumnos, no forma parte de la presentación del tema de la profesora: *Que cumplamos con nuestro deber de interesarnos en lo que hacemos* (EE 11).

En cuanto al examen, que a primera vista se antoja como una actividad que la profesora diseña con celo exagerado, se reconoce entre líneas que la intención no es aplicar un ejercicio de evaluación, como el mismo nombre de la actividad, *examen*, asentado en el imaginario colectivo da a entender, sino que se parece más a un *ajuste de cuentas* psicológico. Este *cobro de deudas*, propio del mundo del hampa, se lleva a cabo por lo general cuando una de dos fuerzas –de la misma o diferente intensidad- rompe o incumple un pacto, entonces la parte agraviada de alguna manera le demuestra a la agresora lo fallido de su acto por medio de una manifestación de poder que va de la reconvención fuerte hasta una acción fatal. Mercedes no incumplió uno sino varios pactos: prestar atención a la profesora durante su exposición, estudiar, preocuparse por generar su propia motivación, permitir que la escuela la eduque en el sentido de reproducir lo que la Autoridad Pedagógica (Bourdieu, 2009) considera que debe ser una *persona educada*.

*Mercedes es una niña que se pasa el día platicando, indiferente a lo que la escuela significa* (EE 16) informa el narrador, y lo que incomoda a la profesora es que la niña no comprenda lo que la escuela, a través de sus clases de geografía, le va a aportar. Por eso idea una estratagema que el narrador aprueba, pues a diferencia de Mercedes él entiende y acepta lo que la institución escolar tiene pensado para él. *Con su actitud, se ha ganado un lugar muy especial en el*

*criterio de la maestra, de tal manera que es necesario darle un escarmiento de una buena vez* (EE 18). No dice “la maestra le dará un escarmiento” sino que emplea una forma impersonal, “es necesario”, pues así se incluye él mismo sin involucrarse directamente. Como si expresara “la profesora la castiga y yo estoy de acuerdo porque así debe ser”.

Volviendo al *ajuste de cuentas*, se percibe que la profesora toma la actitud de la discolpa Mercedes como un agravio personal, no considera la actitud de la estudiante como un área de oportunidad que la llevaría a implementar estrategias individualizadas de recuperación. En la mentora, el concepto de *grupo homogéneo* está perfectamente internalizado, a tal grado que todos los estudiantes deben hacer el mismo esfuerzo y tener los mismos comportamientos. El que se aparta de esa norma necesita ser reconvenido, entonces ella se erige en poder judicial punitivo y encubre su encono personal elucubrando algo tan dolorosamente eficaz como un examen *a la medida*. Foucault, en *La verdad y las formas jurídicas* (1995: 103), se pregunta por qué la enseñanza va necesariamente acompañada de castigo y recompensa:

El sistema escolar se basa también en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién el peor. Poder judicial que, en consecuencia, duplica el modelo del poder judicial. ¿Por qué razón para enseñar algo a alguien, ha de castigarse o recompensarse?

Otro tópico a considerar es la concepción de *maestro* que presenta el texto. El narrador dice: *La maestra Enriqueta imparte clases de Geografía (...) Tiene gran vocación para ello* (EE 9), y en la línea 13 agrega *Nos conoce como si fuéramos sus hijos*. Se refiere a la dimensión vocacional, afectiva y “casi sagrada del magisterio como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien ‘se consagra’ en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, simbólicas, etc.) (Tenti, 2006: 89). Esta definición

dominante del magisterio permeó desde la segunda mitad del Siglo XIX hasta los años veinte de la siguiente centuria, y tenía dos componentes muy claros: uno de carácter racional referido al conocimiento científico, la actividad magisterial como práctica orientada por ciertos principios y conocimientos científicos que deben ser aprendidos en instituciones específicas, las escuelas normales. El otro componente, no racional, es la vocación como se la describe líneas más arriba (Tenti: 2006). Luego vendrán los sindicatos y sus luchas reivindicatorias del magisterio como obrero, como trabajador de la educación y el concepto sufrirá modificaciones, pero la idea del maestro con vocación sigue siendo una de las primeras respuestas de los maestros actuales al preguntarles por qué eligieron la docencia como profesión. Y también continúa en el imaginario colectivo de alumnos y padres de familia quienes consideran la vocación como uno de los rasgos inherentes al magisterio. En entrevista, el autor opina al referirse a los maestros actuales “les falta vocación. Es lo más importante en cualquier trabajo en cualquier profesión, sobre todo cuando se trata de darle clase a los alumnos, este, hay que tener, como las enfermeras, hay que tener una gran vocación para entregar de lleno al servicio. Eso es muy importante.” (Anexo 9)

La imagen de maestro que acuña el texto es la de *vocación y apostolado*, y a partir de allí la historia concuerda con la arbitrariedad pedagógica de la profesora, misma que aplica, como si fuera natural e inherente al cargo, haciendo uso de la Autoridad que el sistema, la autoridad que está allá arriba como el poder de dios, le confiere (Bourdieu, 2009).

Afortunadamente para el texto en cuanto ficción literaria, la fábula se aparta de ese camino, pues de seguirlo se leería un cuento de corte pedagógico moralizante. La presencia del factor *destino* al comienzo, que regresa al final como si dijera *te avisé, te lo dije*, le da al cuento un matiz más cercano al mundo real, al que el lector regresa después de terminar de leer, donde nada es previsible... aunque lo parezca.

#### 5.4 Experiencias de la experiencia

Para llegar a este punto de la investigación fue necesario solucionar varios dilemas personales de corte intelectual que tenían que ver con la metodología, la interpretación y la construcción de los marcos teórico y contextual. Preocupaba sobremanera cómo se iban a contextualizar los textos fuente, y se optó entonces por realizar primero la localización y clasificación de las unidades y, a partir de ellas, un primer análisis de los cuentos que luego fue la base para la versión final de este capítulo. Ese trabajo fue revelador de lo que arrojaban las historias y marcó el camino, indiscutiblemente, por donde se armarían los marcos.

Otro conflicto lo presentaron las entrevistas a los autores. No se quería caer en preguntas relacionadas con la creación de corte literario y, a la vez, se temía que las respuestas influenciaran la percepción de la investigadora, o si eran opuestas cómo salvar el momento sin provocar controversia con los escritores. En este punto, se estaba consciente de la impericia como entrevistadora ya que no se tenía una práctica anterior en este rubro. Se elaboraron varias versiones de los cuestionarios, sobre la base de que cada cuento ameritaba su propio interrogatorio pues la fábula y su ubicación histórica lo hacían único e irrepetible. Se decidió qué información se esperaba, y este ir y venir y preguntarse y repreguntarse (¿dialéctica o círculo hermenéutico?) desembocó en unos cuestionarios de preguntas precisas y puntuales, que permitieran a los entrevistados explayarse en la información sin salirse de los tópicos marcados.

La información que proporcionaron los entrevistados enriqueció el panorama que rodea a las historias y esclareció un contexto que, a pesar del tiempo transcurrido, todavía estaba presente en la memoria. Juan Antonio Lezama Morfín, por ejemplo, cuando escribió *Prohibido jugar en el salón de clases* era Director de Educación Secundaria en el Estado (1983-1988), por lo tanto su conocimiento de la situación que envuelve al relato es de primera mano. Además, proporciona datos que pintan la realidad del subsistema de telesecundaria en esa época, pero que ningún documento oficial menciona pues sólo

considera el *deber ser* del modelo. Luis Alonso Fernández Suárez ubica *Un día de clases* en la sierra tabasqueña por el lado de Tenosique, y agrega en sus respuestas un componente reflexivo sobre lo que debería haber sido pero no fue su educación primaria; lo interesante es que puede analizar su experiencia a la luz de las nuevas tendencias en educación. Y Rafael Jesús Suárez Rosas comenta que *El examen* es una anécdota que vivió su hijo en la escuela secundaria y el mismo día se la contó. Según el autor, sucedió tal como la escribió, pero ninguna historia escrita es igual a la realidad, la ficción la transforma, a pesar del propio autor. Y tan así es, que el escritor no se percató y se le colaron en su relato varios elementos de su propio acervo conceptual que enriquecieron las posibilidades de análisis de su cuento.

## CONCLUSIONES

La investigación *Modelos educativos en la narrativa tabasqueña* ha dado pasos hacia adelante y hacia atrás, como corresponde a las indagaciones cualitativo-interpretativas, ya que es el curso de la comprensión y la interpretación el que va marcando el rumbo.

Respecto de los resultados se percibe que el método de análisis de los textos narrativos propuesto desentraña la interpretación que se pretendía encontrar, aunque si en un principio se pensó que los temas sobre los que versaría lo educativo serían el método del profesor y los contenidos de estudio, los datos arrojaron una preocupación sesgada hacia lo social en el aula: las relaciones humanas dentro del salón de clases, el desequilibrio de los poderes en juego presentes en cualquier lugar donde se reúnen seres humanos. Los tres cuentos presentan acciones de violencia simbólica ejercidas por la Autoridad Pedagógica, y se observa que los maestros pueden tomarse todo tipo de atribuciones pero a los alumnos les compete sólo una responsabilidad: sufrir las arbitrariedades de sus profesores.

La interpretación muestra que aunque los contextos históricos donde se ubican las tramas pertenecen a épocas de diferentes momentos políticos con sus propios proyectos educativos, el modelo educativo que se practica en las aulas es el tradicional, verticalista, donde el profesor ordena y decide y los alumnos acatan; no se observa participación constructiva de estos en su propia formación. Por otra parte, la inclusión de los padres es también vigilante, pero aquí el vigilado es el profesor y sus acciones.

La investigación abarca todas las respuestas a las preguntas iniciales con intensidad variada. En *Un día de clases* el modelo tradicional coincide con el enfoque de la enseñanza del momento; también se visualiza un enfoque tra-

dicional de enseñanza en *Prohibido jugar en el salón de clases* si bien la tecnología educativa llevaba unos quince años de oficializada. En *El examen* se percibe la estructura curricular de la reforma del momento, el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, representada en la organización por asignaturas, pero el método de la profesora continúa siendo expositivo y verticalista al mejor estilo del modelo anterior.

De la misma manera la investigación consigue cumplir con sus objetivos, pues se identifican los modelos educativos que subyacen en cada cuento y se los confronta con el momento histórico. También se describen las prácticas sociales del microcosmos del aula y se muestra además la arbitrariedad pedagógica –práctica heredada, según Bourdieu (2009)- que los docentes inculcan en sus alumnos.

Una cuestión a destacar es que para los profesores de los cuentos es más fácil *controlar* a un solo alumno que contener la fuerza de la rebelión del grupo. Así, en *Un día de clases* (UD 95):

*La chiquillería se alborotó gritando ¡que no se vaya, que se quede!, y unos corrieron a rodear a la nube, otros hacia el maestro, y otros más hacia la ventana, levantando los brazos. El maestro gritaba exasperado para todos lados: ¡No, no se va a ir, siéntense ya! ¡Está bien! Los niños, convencidos de que el maestro no sacaría a la nube, se calmaron.*

Lo mismo sucede con los otros maestros del mismo cuento, situación que se advierte cuando sus alumnos, atraídos por la nubecita que está en primer grado, salen de sus salones *a pesar de los esfuerzos de los maestros por controlarlos* (UD 102). En *El examen*, cuando el narrador intenta cambiar la hoja del examen que le había tocado porque no llevaba su nombre, la directora responde: *Olviden el nombre. Contéstenlas tal y como las repartí* (EE 46) en una segura actitud

de suficiencia y mandato porque el requerimiento no viene de una voz colectiva sino solitaria.

La tercera narración, *Prohibido jugar en clases*, abunda en ejemplos sobre esta situación: *Martín, no estoy hablando contigo. Siempre te metes en lo que no debes* (PJ 77) reconviene la maestra sin titubear al comentario mordaz de un alumno; sin embargo, ante el avance del grupo que la ha amarrado a un mesa-banco su tono pasa del regaño a la súplica: *Por favor, haré lo que ustedes quieran, pero desátenme. Me iré de aquí, renunciaré a la escuela. No me volverán a ver, pero por favor suéltense* (PJ 180). En la línea 37, la maestra se confiesa *¡Ay, Dios! Qué asustada estoy*. Es que tal vez estos profesores temen a sus alumnos porque no tienen estrategias para solventar situaciones de esta índole, ¿o acaso las Escuelas Normales no los preparan para mediar en estos escenarios? Esta es una pregunta que en este contexto no tiene respuesta.

La voz de los autores esclareció el contexto de las historias, y su mirada diversificada del hecho educativo abonó la interpretación de los cuentos. Cada uno de los escritores viene de un ámbito profesional y laboral diferente, lo que les permite observar el hecho educativo desde muy diversos ángulos. Así, Luis Alonso Fernández Suárez ha trabajado en la administración escolar, su experiencia es cercana a la educación pero desde el exterior de la valla. Juan Antonio Lezama Morfín ha estado siempre en el ámbito educativo, desde docente hasta funcionario directivo, razón por la cual su perspectiva involucra una serie de saberes que se interiorizan con la didáctica y la pedagogía. Por su parte, Rafael Jesús Suárez Rosas es abogado, profesión que ejerce, y su paso por el estrado ha sido fugaz. Todos impusieron, sin proponérselo, su concepción de la escuela forjada por su entorno y su formación.

Para concluir, se comprueba la conjetura elaborada al comienzo del Capítulo III. Se analizaron tres textos de ficción que transcurren en un espacio escolar según una metodología diseñada ad hoc sostenida por el método hermenéutico, contextualizada históricamente en tres proyectos educativos corres-

pondientes a otros tantos períodos de gobierno diferentes, y sustentada teóricamente por la sociolingüística interaccional, en especial por las ideas de *la reproducción* de P. Bourdieu y las *sociedades de control* de M. Foucault. A través de ese trayecto se fue armando la teoría y se reconoció el modelo educativo que permea las historias.

La experiencia obtenida es imposible de cuantificar, pero principalmente enriqueció en la investigadora las zonas del pensamiento y de la observación. Lo que se aquilata es el hecho de ser la primera investigación realizada en solitario, desde el diseño hasta la escritura, y respecto de ésta la responsabilidad por cada una de las palabras expresadas en el lugar que se colocaron.

La investigación fue principalmente un trabajo de la mente. No requirió de muchos desplazamientos por parte de la responsable sino de vastas lecturas, cuantiosas consultas a su asesora, largo tiempo invertido en pensar sobre el tema y sus vericuetos, y un ejercicio constante de escritura. El resultado es este reporte, el cual da cuenta de los hallazgos según la metodología trazada, y con la convicción de que otro investigador con su propia postura epistemológica y cultural podría haber inferido otras situaciones o aún muchas más de las aquí expresadas.

Es difícil determinar a qué fines podrían ser útiles estos resultados, pero es evidente que si los escritores pintan así a la educación, esa es también la visión de la sociedad. La mirada que propone este estudio podría ser tomada en cuenta por quienes construyen las reformas de la educación y los programas de estudio y, al menos, por los responsables de la formación de los nuevos maestros, pues los textos literarios con temática educativa ofrecen lo que la gente común ve pero que no está en las teorías académicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, A.** (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. (OEI, Ed.) *Revista iberoamericana de educación*(48), 147-165. Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie48a07.htm>
- Barthes, R.** (1997). *El placer del texto seguido por Lección Inaugural de la Cátedra de Semiología Lingüística del College de France pronunciada el 7 de enero de 1977*. México: Siblo XXI.
- Belic, O.** (1983). *Introducción a la Teoría Literaria*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Bertucelli, M.** (1996). *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y.** (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1a. reimp. ed.). México, México: Fontamara.
- Calderone, M.** (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. Rosario, Santa Fe, Argentina. Obtenido de [file:///C:/Users/59058/Downloads/Dialnet-SobreViolenciaSimbolicaEnFierreBourdieu-4453527%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/59058/Downloads/Dialnet-SobreViolenciaSimbolicaEnFierreBourdieu-4453527%20(2).pdf)
- Calsamiglia, H. y Tusón, A.** (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso (2da ed.)*. Barcelona, España: Ariel.
- Centro de Asesoría Pedagógica.** (25 de febrero de 2014). *¿Qué es un modelo educativo?* Obtenido de Educadores Católicos: <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>
- Cierza, J. A.** (1989). *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Comenio, J. A.** (2008). *Didáctica Magna* (18a. ed.). México: Porrúa .
- Congreso de la Nación.** (19 de mayo de 1992). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. *Diario oficial*.
- Cupul, F. G.** (octubre-diciembre de 2013). Flora y fauna de El llano en llamas. *Elementos*, 20(92), 39-45. Recuperado el 13 de diciembre de 2013, de <http://www.elementos.buap.mx/num92/pdf/39.pdf>
- Davini, M. C.** (1999). *Curriculum*. Bernal, Buenos Aires, Argetina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Davis, E. I.** (2003). *Problemas de lingüística contemporánea. Carpeta de trabajo*. Bernal, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U.** . (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. España: Ariel.
- Deceano, F.** (abril-junio de 2004). La formación de nuevos profesores de educación básica, con nuevo enfoque: Deceano Osorio. (A. Espinosa, Entrevistador) Obtenido de <http://www.uv.mx/gaceta/Gaceta76/76/ventana/Vent04.htm>
- Definición.de.** (4 de marzo de 2014). *definición.de*. Obtenido de <http://definicion.de/modelo-educativo/>

- Deleuze, G.** (s.f.). *www.philosophia.cl* . (E. d. Arcis, Ed.) Obtenido de [file:///C:/Users/59058/Documents/Tesis/Tesis/BOURDIEU/conversaciones\\_deleuze.pdf](file:///C:/Users/59058/Documents/Tesis/Tesis/BOURDIEU/conversaciones_deleuze.pdf)
- Eagleton, T.** (2001). *Una introducción a la teoría literaria* (2da. en español, 1a. reimp. ed.). (J. E. Calderón, Trad.) México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough, N. y.** (2001). "Análisis crítico del discurso", en Teun A. Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social* (1a. reimp. ed.). Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L. A.** (1999). *Historias del principio*. Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Tabasco, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Sociedad de Escritores "Letras y Voces de Tabasco" A.C.
- Foucault, M.** (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M.** (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (27a. ed.). (A. G. Camino, Trad.) México: Siglo XXI.
- Giménez, G.** (Junio de 1997). La sociología de Pierre Bourdieu. *Páginas Prodigy*. San Andrés Totoltepec, México. Obtenido de [www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf](http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf)
- Greaves, C.** (s.f.). El Plan de Once Años, nueva alternativa ante el rezago educativo., (pág. 12). México. Obtenido de [https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0OCGEQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.historia.fcs.ucr.ac.cr%2Fcongreso%2Fmexico%2Fponencias%2Fcecilia\\_greaves.DOC&ei=tZw9U-3UE-besATSrYDYDQ&usg=AFQjCNGIXpl1SCCZAxw8wlbUqSwb7ZH9bg&sig2=iqf44U](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0OCGEQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.historia.fcs.ucr.ac.cr%2Fcongreso%2Fmexico%2Fponencias%2Fcecilia_greaves.DOC&ei=tZw9U-3UE-besATSrYDYDQ&usg=AFQjCNGIXpl1SCCZAxw8wlbUqSwb7ZH9bg&sig2=iqf44U)
- Gutiérrez, B.** (julio-septiembre de 2013). El diablo en los textos de la conquista de la Nueva España. *Elementos*, 20( 91), 25-31. Recuperado el 7 de enero de 2014, de <http://www.elementos.buap.mx/num91/pdf/25.pdf>
- Hernández, F.** (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. C. Buendía, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Hernández, R. F.** (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: McGraw Hill.
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.** (s.f.). *Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Organismo internacional*. Obtenido de <http://www.ilce.edu.mx/component/search/?searchword=red%20escolar&searchphrase=all&Itemid=150>
- Jakobson, R.** (1986). *Ensayos de lingüística general*. Buenos Aires: Planeta-De Agostini.
- Jakobson, R., Tinianob, J., Eichenbaum, B. et al.** (1980). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI.
- Lafforgue, M.** (2009). *Bourdieu para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente.
- Lechuga, S.** (2005). Introducción. En M. Noriega, *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo* (pág. 260). México: Universidad Pedagógica

- Nacional, Plaza y Valdés. Obtenido de [www.redalyc.org/pdf/311/31112987009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/311/31112987009.pdf)
- Lezama, J. A.** (1988). *La triste risa del río y otros cuentos*. Villahermosa, Tabasco, México: Gobierno del Estado de Tabasco . Instituto de Cultura de Tabasco.
- López, L.** (2004). *Érase una vez un cuento. (La historia del cuento en Tabasco, a través del siglo XX histórico)*. (Tesis inédita de Licenciatura), Universidad Juárez de Tabasco , División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, Villahermosa.
- Marín, M.** (1996). *Conceptos claves. Gramática, Lingüística y Literatura*. Buenos Aires: Aique.
- Morduchowicz, R.** (1993). *Ventanas de papel: el diario en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Narodowski, M.** (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Olivera, M.** (2002). Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales. En UNAM, & L. E. Lafarga (Ed.), *Diccionario de la historia de la educación en México*. México, México: Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y Comunicación de la UNAM. Obtenido de [http://bibliotecawer.tib.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://bibliotecawer.tib.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm): [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)
- Ornelas, C.** (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica.
- Padura, L.** (1913). *Herejes*. México: Tusquets Editores.
- Pansza, M. P.** (1986). *Fundamentación de la didáctica* (Vol. 1). México, México: Ediciones Gernika.
- Rodríguez, G. G.** (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, Y.** (2012). La Hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido. *Revista digital*, 11. Obtenido de Universidad de Carabobo, Venezuela: [servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-8.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-8.pdf)
- Romo, F.** (2007). *Hermenéutica, interpretación, literatura*. Madrid: Anthropos, UAM.
- Routio, P.** (4 de noviembre de 2004). Encontrar información en textos. *Arteología*, 16. Obtenido de <http://www.uiah.fi/projects/metodi/240.htm>
- Sandín, M.** (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. (J. M. Cejudo, Ed.) India: Mc Graw Hill.
- Secretaría de Educación Pública.** (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP, Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. Obtenido de <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/docs/B-HISTORIA-TELESECUNDARIA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública.** (1996). *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria. Fundamentos filosóficos. Marco jurídico. Guía de actividades*. México: SEP.

- Setton**, J. (2004). La literatura. En M. Alvarado, *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pág. 134). Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina : Universidad Nacional de Quilmes.
- Suárez**, R. (2001). *Amo este juego*. Villahermosa: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Instituto de Cultura de Tabasco, Sociedad de Escritores "Letras y Voces de Tabasco", A.C.
- Tamayo**, F. J. (Abril de 2005). Aportaciones de la literatura a la enseñanza de la historia del deporte. *EF y Deportes Revista Digital*(83), 9. Obtenido de [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)
- Tenti**, E. (2006). *Sociología de la educación: Carpeta de trabajo* . Bernal, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tomachevski**, B. (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco**. (s.f.). *Oferta educativa de licenciaturas*. Recuperado el 18 de Junio de 2014, de <http://www.ujat.mx/interioradentro.aspx?ID=15496&NODO=287>
- Zabala**, A. (2010). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (1a. ed.). México: Graó.

## **ANEXOS**

*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.*

**CUENTOS DE TEMÁTICA EDUCATIVA:  
POSIBLES TEXTOS-FUENTE DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>Cuento</b>	<b>Libro</b>	<b>Autor</b>	<b>Edición</b>
<i>Prohibido jugar en el salón de clases</i>	La triste risa del río	Juan A. Lezama Morfín	1988. Instituto de Cultura de Tabasco
<i>Tan dipitidoo la niña</i>	Tiempos oscuros	María Teresa Priego	1988. Instituto de Cultura de Tabasco
<i>El examen</i>	Amo este juego	Rafael Jesús Suárez Rosas	2001. UJAT, ICT, Sociedad de Escritores Tabasqueños
Vas a acabar como el tío Benjamín	Ni el reino de otro mundo	Bruno Estañol	1991. Joaquín Mortiz7INBA/CONACULTA/ Gob. del Edo. de S.L.Potosí
<i>Esas formas de encontrar música</i>	Nicolasa en la villa de perros	Luis Gámez	2008. Gobierno del Estado de Tabasco, IEC.
<i>Un día de clases</i>	Historias del principio	Luis Alonso Fernández Suárez	1999. Fondo Estatal para las Artes y la Cultura de Tabasco, UJAT, Sociedad de Escritores Tabasqueños.

**ENTREVISTA A LUIS ALONSO FERNÁNDEZ SUÁREZ**

Comunicación vía correo electrónico

8 de abril de 2012

Querida Delia, me has dado dos grandes placeres el día de hoy, primero saber de ti después de tanto tiempo de ausencia involuntaria, y segundo que hayas tomado mi cuento para tu tesis. Como ya escribí estas líneas te las voy a mandar pero no van aquí las respuestas a la entrevista sino que las escribiré en Word y las adjuntaré. Qué caballo, ¿verdad? Saludos, espero tener pronto noticias de tu tesis.

Luis Alonso

**Respuestas al cuestionario**

Referencias:

DS: Delia Sambarino Birri, entrevistadora

LA: Luis Alonso Fernández Suárez, entrevistado

DS. *¿En qué te basaste para describir los hechos cotidianos de la escuela?*

LA. Para describir los hechos cotidianos en la escuela me basé, primeramente, en mis propios recuerdos como estudiante. Hay mucho de ello en el cuento. Segunda: hace algunos años participé, por parte del Instituto Tecnológico de Villahermosa, en un programa de la SEP, llamado "La ciencia en el aula", coordinado por el maestro José Tiquet, recorriendo el estado dando cursos a los maestros de 3°, 4°, 5° y 6° de primaria para que pudieran realizar con sus alumnos los experimentos que se encuentran en los libros.

En una ocasión el profesor Tiquet se encontró con un maestro con el que había trabajado años atrás en un poblado del municipio de Tacotalpa. Entonces escuché al otro maestro hacer un comentario que me impresionó: “Qué tiempos aquellos, recuerda, hasta las nubes entraban al salón a tomar clases”. Puedo decirte que en ese momento nació el cuento.

*DS. ¿En qué época ubicas la historia?*

*LA.* Por los 50's y los 60's, que son cuando yo estudié primaria, más o menos.

*DS ¿Por qué están deletreando las vocales en el salón de primer grado?*

*LA.* Pensé que, en aquella época, en un pueblo ubicado en lo alto de los cerros, no habría jardín de niños, por lo que éstos aprendían a leer y a escribir en el primer año de primaria.

*DS. ¿Por qué la maestra tiene una vara? ¿Para qué la utiliza durante la clase?*

*LA.* En realidad yo sí estudié el quinder, y la maestra era una verdadera maestra Tronchatoros, con un cuarto de castigos donde estaba el lobo, y cuando estudié la primaria algunos maestros eran famosos por su puntería para atinarle en la cabeza con el borrador al alumno relajista, y no pocos mantenían en la mesa una vara rectora. No todos, ni siquiera la mayoría, abusaban de estas prácticas, pero los padres, todavía, le decían al maestro: “Si se porta mal mi hijo, maestro, tiene usted mi permiso para darle...”

*DS. En el cuento suceden cosas interesantes: por un lado el orden casi marcial que se impone a los niños en el momento de saludar a la bandera y luego al entrar al salón, también el uso de la vara para imponer el orden, pero por otro los niños se desbandan hacia la ventana para observar la nube, desoyendo los gritos de la maestra quien finalmente acepta con agrado el desorden. ¿Cómo explicas este contrasentido en la disciplina?*

*LA.* Sólo reproduje un poco la forma como se hacían los homenajes a la bandera, los lunes, cuando los maestros preparaban a los alumnos para que recitaran algún poema patriótico en el homenaje, y los directores se aventaban discursos quilométricos con los alumnos de pie bajo el sol.

*DS: ¿Cómo calificarías el tipo de disciplina que se impone en la escuela?*

*LA.* Esa disciplina la viví desde el quinder. De hecho, muchas veces intenté escribir algo contando todo eso, en un tono amargo, pero no me gustaba lo que salía. Cuando escuché aquella frase comenzó a armarse el cuento poco a poco, durante unos años, hasta que sentí que debía escribirlo.

DS. *Por la descripción del principio del relato, parece que la historia transcurre en un paisaje geográfico que no es el tabasqueño. ¿Opinarías que el tipo de educación que se da en ese lugar difiere de la que se da en Tabasco? ¿Por qué?*

LA. Sí es en el estado de Tabasco, pero en el municipio de Tacotalpa. También tomé elementos de un poblado de Tenosique, el poblado de La arena, pero principalmente de ese que refirieron los maestros y que yo no conocí personalmente pero recreé en mi imaginación.

DS: *¿Notas alguna diferencia entre el método de enseñanza que emplea la maestra y la manera actual de enseñar?*

LA, No me siento capaz de realizar un análisis profundo de la comparación de los métodos, porque necesitaría, en primer lugar, documentarme más sobre pedagogía y, segundo, de la historia de la educación en Tabasco, lo cual me gustaría hacer algún día.

DS. *¿Tu experiencia en la escuela primaria fue similar a la educación que se brinda en la escuela del cuento?*

LA: Creo que fue en el tercer año, para fin de año, la maestra nos dejó hacer algún trabajo manual para la exposición de fin de cursos. De cumplir con esto dependía pasar año, pero a mi hermano y a mí se nos olvidó hasta un día antes que mi hermano me lo recordó. Nos sentimos perdidos porque no podríamos terminar ninguno de los trabajos que estaban haciendo los otros alumnos: tejidos, y no recuerdo que otras cosas, pero –no sé cómo– se me ocurrió forrar con barro dos latas medianas de leche Nestlé, y quedaron como tazas sin asas. Las pusimos a secar al sol y al otro día se las presentamos a la maestra. A ella le gustó nuestro trabajo y nos aprobó. En la noche, muy orgullosos, vimos nuestras tazas expuestas. A los tres días nos mandó llamar la maestra y nos regañó porque, cuando el barro que cubría las latas se secó completamente se cuarteó dejando ver el metal. “Sólo porque ya firmé sus boletas no les repruebo” nos dijo la maestra muy enojada.

Ahora pienso que la maestra estaba equivocada y que nos ganamos a pulso la calificación aprobatoria. Fuimos creativos y resolvimos un problema, aplicamos el pensamiento lateral sin saber nada sobre la teoría del mismo. La maestra estaba enojada porque, según su criterio y el de otros colegas suyos, nosotros habíamos transgredido las reglas educativas “engañándola” con algo que no era lo que decíamos que era, y merecíamos reprobar. Me gustaría plantearles, a los viejos maestros y maestras, qué harían ellos en una

situación semejante, y después hacer lo mismo con maestros jóvenes. Sería interesante realizar este experimento.

Te envío un afectuoso y abracivo saludo.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

**ENTREVISTA A JUAN ANTONIO LEZAMA MORFIN**

**Fecha:** 5 de octubre de 2012

**Medio:** Correo electrónico

**Referencias:**

DSB: Delia Sambarino Birri, entrevistadora

JAL: Juan Antonio Lezama, entrevistado

Hola, Juan:

Como te solicité con anterioridad, esta entrevista se refiere exclusivamente a tu cuento "Prohibido jugar en el salón de clases" aparecido en el libro *La triste risa del río*, publicado por el Instituto de Cultura de Tabasco en 1987. No se trata de un análisis crítico literario, sino de explorar la realidad educativa que subyace a la historia, así que siéntete en la libertad de no contestar alguna pregunta para la cual no tengas respuesta por la razón que fuere, o de realizar una sola pregunta para varias respuestas. Cuando me regreses este correo, por favor dale clic en Responder, así se incluyen estas preguntas.

***Delia***

*"Los seres semejantes se buscan unos a otros"*

Ok ahí te contesto más o menos lo que yo pienso.

Juan

## Respuestas al Cuestionario

DSB: *¿Cuál es la razón por la que hayas elegido una escuela telesecundaria como el contexto donde se desarrolla la historia del cuento "Prohibido jugar en el salón de clases"?*

JAL. En 1984 u 85 había una explosión de telesecundarias sin ton ni son en todo el estado. La mayoría de los maestros tenían solamente bachillerato. No tenían ninguna experiencia con los alumnos con los que les tocaba trabajar. Había una falta de trabajo pedagógico y no se les había dado ninguna capacitación. En las visitas que hicimos a las telesecundarias para evaluarlas, al principio de mi función como director, nos dimos cuenta que realmente era un sistema caótico. Bueno, debo aclararte que en esa época, de 1983 a 1988 fui Director general de Secundarias Estatales, Telesecundarias e Institutos de Difusión Técnica (Prepas) dependientes de la Secretaria de Educación del Estado de Tabasco. Esta dirección constaba con los Departamentos de Telesecundarias, Secundarias Estatales, Idiftecs y el Departamento Psicopedagógico. La dirección normaba, supervisaba, asesoraba y creaba proyectos para apoyar estas escuelas. Servía de enlace con el sindicato de maestros. Dependía directamente de la Secretaria de Educación. Evaluaba a los candidatos de telesecundaria, tanto a los que la Secretaría postulaba como a los que postulaba el SNTE. Se creaban nuevas escuelas y se evaluaban las existentes-.

DSB: *¿Qué tan familiarizado estabas con la telesecundaria?*

JAL. Realmente cuando tomé la Dirección no sabía nada del sistema de telesecundarias ni que existiera, pero como un plan para mejorar el sistema de secundarias tanto ése como el de secundarias estatales, nos dimos a la tarea de tener reuniones tanto con los supervisores como con los maestros y visitar todos los centros educativos. En la mayoría de las telesecundarias faltaban los televisores o no había señal y el maestro se encargaba de dar

todas las clases. Al finalizar estas evaluaciones se le presentó un proyecto a la Secretaría de Educación para mejorar estos servicios.

*DSB: ¿Qué fue lo que te llevó a crear esa historia tan macabra? ¿Acaso conociste algún caso similar en la vida real?*

JAL. Como la mayoría de las telesecundarias están ubicadas en rancherías muy alejadas, los maestros se tenían que quedar a vivir en esos lugares. Como muchos de ellos no eran de Tabasco les daba temor vivir en esos lugares especialmente las mujeres y constantemente pedían su cambio a lugares más cercanos. En las visitas que hicimos me di cuenta que había mucho alumno mayor y que las maestras no tenían mucho control sobre la clase. De ahí me vino la idea de crear un cuento como ese. Por supuesto que todo es creación de mi imaginación. Pero sí supimos de casos en que los alumnos o padres de familia habían agredido a los maestros verbalmente o en una forma diferente

*DSB: ¿Cuál es la razón para que la maestra no sea tabasqueña sino del norte del país?*

JAL. Una razón de hacerla fuereña era que de esa forma no conocería la idiosincrasia de los alumnos tabasqueños y le iba a costar más trabajo controlarlos. Además de su juventud e inexperiencia, el estar fuera de su contexto cultural se iba a sentir más indefensa y no iba a contar con los elementos para poder manejarlos. Es más liberal y tiene una visión diferente de su entono que quiere cambiar y por lo tanto se mete en problemas con la gente.

*DSB: Para ti ¿quién cumple el papel de "villano/a", la maestra o los alumnos? ¿Por qué?*

JAL. Bueno yo no buscaría villanos en la historia lo que vería es más un conflicto de poder por lo que le dicen los alumnos a la maestra. Esta está en desventaja ya que no es de allí y los alumnos conocen y saben qué pasa en su comunidad, pues se lo dicen, además serán los futuros lidercillos de esas comunidades.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

*DSB: Cuando construías el personaje de la maestra ¿cuál imaginaste que era su profesión?*

JAL. En el cuento ella recuerda cuando estuvo en la universidad, pero yo imaginé que no terminó y como en esa época tomaban todo tipo de personas para ser maestros de Tele, pensé que podría ser alguien que estudiaba química o física y no tenía ni idea de lo que era enseñar. Si hubiera estudiado sociales hubiera sido más fácil para ella lidiar con esos problemas culturales.

*DSB: Tú, como lector, ¿qué opinas de la maestra como profesional de la educación?*

JAL. Bueno, creo que en el cuento queda muy claro que a la pobre no se le puede llamar "profesional de la educación" ya que como ella en esa época, la mayoría era más "cuidadores" de niños que maestros.

*DSB: Y como constructor de los personajes del cuento, ¿cuál es la idea de "enseñar" que tenía la maestra?*

JAL. En esos momentos históricos de la telesecundarias, realmente los maestros no tenían una técnica o un modelo de enseñanza pues como dije antes la mayoría eran jóvenes inexpertos que contrataba el Estado y que además el sindicato metía a quien le daba la gana pues no había reglas en la contratación del personal. Los que tenían televisión prendían la tele y de ahí daban su clase y los que no tenían, seguían el manual.

*DSB: ¿Por qué se rebelaron los estudiantes? ¿Conocías algún caso donde los alumnos de telesecundaria hayan actuado de manera similar a la del cuento?*

JAL. Lo siento es un cuento ni idea de por qué se rebelaron, lo que sé decirte es que en esa época los maestros tenían poco control de la disciplina, tal vez por su no antecedentes pedagógicos. No, no conocí ningún caso.

*DSB: ¿Cuáles eran los lineamientos pedagógicos de la telesecundaria en la época del cuento?*

JAL. México mandaba los manuales y las televisiones y una capacitación mínima. Los lineamientos pedagógicos de tele eran buenos el problema era que en Tabasco no había ningún lineamiento. A partir del segundo año como

director se implantaron reglas claras para la contratación y para el sindicato; que todos los nuevos maestros tenían que tener licenciatura. Se echó a andar un proyecto en que se contrató con la UPN nacional, una licenciatura en telesecundaria para todos los maestros que no tenían ese perfil.

*DSB: ¿Recuerdas lo que estipulaba para la telesecundaria (o la secundaria) el acuerdo para la educación vigente en ese momento? ¿Podrías describir el modelo de educación sobre el cual se apoyaba ese acuerdo?*

JAL. El docente debería ser un profesional de la educación (que no era) que debería tomar como punto de partida el conocimiento y la reflexión de su tarea, sobre todo que siempre debería apoyarse en los programas televisivos, ya que él debería ser un moderador y proveer a sus alumnos las condiciones favorables para lograr su aprendizaje. Definía al maestro como un ser capaz de orientar más que enseñar (la enseñanza era a través de la tele) como su tarea esencial.

*DSB: ¿Te parece que el actuar pedagógico de la maestra y de los alumnos respondía a lo que postulaba el acuerdo? ¿Por qué?*

JAL. Lo que yo entiendo es que, como la maestra no viene de un sistema normalista o de un área educativa, no tiene ni idea de lo que es el trabajo docente, y la capacitación que recibió en el manejo de los programas televisados fue muy pobre, su actuar pedagógico no era el adecuado por lo tanto los alumnos iban a responder de acuerdo a esa situación. Los objetivos de Telesecundaria eran bien claros y deberían haber orientado al docente para lo que debería enseñar y así los alumnos poder visualizar lo que harían para lograr su aprendizaje pero como dije antes en ese entonces no había reglas claras en la Dirección de Tabasco, los maestros hacían lo que podían.

## ENTREVISTA A RAFAEL JESÚS SUÁREZ ROSAS

1° de mayo de 2012 – en una tienda OXXO frente al parque de Paraíso, Tab.

### Referencias:

Para indicar que un interlocutor encabalgua su intervención en medio de la emisión del otro participante, la emisión que es interrumpida se transcribe sin punto final, lo que significa que la idea continuará después de la interrupción. A su vez, la transcripción del que interrumpe inicia con minúscula y tampoco lleva punto final si luego de esa emisión el emisor interrumpido continúa con su exposición.

*DSB:* Delia Sambarino Birri, entrevistadora

*RJS:* Jesús Rafael Suárez, entrevistado

*DSB.* Bueno, mire, don Jesús... Yo vi que el libro *Yo amo este juego*, en donde sale el cuento *El examen*, fue editado en 2001. ¿En qué año escribió usted la historia? ¿Lo recuerda?

*RJS.* No recuerdo en qué año escribo... no le pongo fecha... simplemente lo escribo y lo dejo... y nunca me he preocupado por ponerle fecha. Que debería hacerlo pero no lo he hecho. Así sucede con todo lo que he escrito.

*DSB.* Sí, claro, claro. No es que me preocupe eso, sino quiero saber si es más o menos cercano a la edición o mucho antes

*RJS.* Sí, claro...

*DSB.* Sí, qué será, unos dos, tres años más o menos...

*RJS.* Unos dos años.

*DSB.* Ah, perfecto. Mire, usted habla... en el cuento, perdón, se habla de unos estudiantes que tienen una profesora de Geografía

*RJS.* Sí

*DSB.* ¿A qué nivel se refiere: primaria, secun... bueno, primaria decididamente no, ¿no? Secundaria, prepa... ¿no recuerda usted?

*RJS.* Es a nivel... es a nivel secundaria, sí.

*DSB.* Secundaria, perfecto. ¿Y por qué ubica usted la historia en una clase de geografía?

*RJS.* Bueno, conozco muy bien, me acuerdo muy bien del nombre de la maestra, la maestra Graciela Barajas.

*DSB.* ¡Ah! O sea que la profesora... digamos un... el... personaje de la profesora está tomado de

*RJS.* de la vida real. Aquí vive enfrente.

*DSB.* Ah! Qué bueno.

*RJS.* Graciela, sí. Yo creo que ni conoce el cuento ella, o... o si lo lee no lo identifica, ¿sí? Sólo diciéndole, sí. Ahora, este, mi hijo estaba estudiando en el Colegio Paraíso en esa época, entonces cuando llegó –del colegio- nos contó toda esa narración de lo que sucedió y con los detalles. Entonces a mí me gustó el tema, y lo escribí. Porque en lo que yo escribo, los cuentos, los relatos, tengo tres fuentes: una fuente es lo que veo, la realidad; otra fuente es lo que me cuentan, me cuentan una historia, yo la escucho, si me gusta la escribo. La tercera fuente es de la imaginación, todo lo que... me lo imagino y lo escribo. Entonces... lo contó mi hijo sin saber que yo iba a escribirlo.

*DSB.* Ajá. Bueno, mire, este, la...usted me contestó ya una parte de esto, pero también habla de otros personajes aparte de la profesora: habla del relator, habla de Mercedes y habla de la directora. La pregunta es si se parecen a algunas personas que usted ha conocido.

*RJS.* Todos los personajes son de la vida real, sí. El que está narrando el cuento - a pesar de que yo lo escribí... pongo como narrador... del cuento... a mi hijo, que fue el que nos contó la historia, entonces él es.

*DSB.* Y al que le sucedió el hecho ese de que... je je je

*RJS.* Le sucedió sí... Entonces él es el que está narrando

*DSB.* Narrando

*RJS.* Narrando, sí.

*DSB.* ¿Y la directora?

*RJS.* La directora... como ella se enfermó y se quedó en su casa ya no participó en este aspecto.

*DSB.* La profesora.

*RJS.* Sí. Solamente participó en el sentido de que hizo las preguntas y les puso el nombre y todo, pero se quedó en su casa, enferma, y... fue la directora del colegio la que repartió las hojas. Y no, no conozco a la directora de esa época, no me acuerdo de ella, pero sin embargo a mi hijo le sucedió todo lo que

estoy narrando. Y a Mercedes, perdón, la conozco perfectamente bien, somos buenos amigos... ya se casó, ya tiene su hijita, una hijita bellísima que me quiere mucho, y, este... y pues... todo apostó a la normalidad

*DSB*. Je je, después de ese incidente, je je je je je.

*RJS*. Sí, de ese incidente.

*DSB*. Exactamente. Mire, eh... cuando la historia dice que la profesora explica los temas como nadie ¿a qué se refiere?

*RJS*. Sí.

*DSB*. ¿Usted sabe cómo daba clases la maestra?

*RJS*. No, pero sí, este, tengo... conocimiento... de que ella es... una persona muy bien preparada, porque incluso no sólo da clases en las escuelas ya sea en el Colegio Paraíso o en alguna otra, sino que ella prepara a los jóvenes en su casa, particularmente les da clases para prepararlos para ir, a los diferentes este colegios. O sea es una persona que está dedicada a su profesión, que sabe lo que hace.

*DSB*: Oiga, ¿cómo imaginaba usted las clases de la profesora -de la profesora que acá se llama Enriqueta- cuando su hijo se lo contaba? Porque supongo que... bueno... supongo pero

*RJS*: sí

*DSB*: no puedo dar por sentado

*RJS*: sí

*DSB*: que cuando su hijo le contó esta historia usted ya tenía referencias de la profesora.

*RJS*: Claro, ya la conocía yo muy bien, de toda la vida.

*DSB*: Cuando su hijo le contaba... le contaba de las clases que daba ¿cómo imaginaba usted que eran las clases, que se desarrollaban las clases? ¿La profesora explicaba y ellos respondían? ¿Cómo habrá sido?

*RJS*: 'Sí... este... Fui al colegio... cuando estaban mis hijos estudiando ahí fui al colegio en muchas ocasiones y vi que los niños van y se sientan en su... este, siempre en el mismo lugar que le corresponde. Ya la maestra les explica, se interesa por cada uno de ellos, les explica las clases, se pasea, los observa, les hace preguntas para llamar su atención... y... quizá no todos los maestros son así... pero este caso... ella es una persona bien... se preocupa.

*DSB*: Claro, sí, ahí ya me dice usted muchísimo... El texto dice -respecto de la profesora- dice "nos exige que haya reciprocidad de nuestra parte, que cum-

plamos con nuestro deber de interesarnos en lo que hacemos”.- Entonces qué hacía la profesora para motivarlos, para interesarlos en la clase?

*RJS:* Bueno, es esa clase ¿no?... les dice que es recíproco en el sentido de que como ella es responsable, que ellos [ininteligible] conscientes de su actitud, de su diligencia para que se interesen en hacer las clases, en llevarlas en cumplir responsablemente en lo que les corresponde a ellos que es hacer las tareas, darles un repaso y comentarlas en el colegio.

*DSB:* O sea que la motivación de ella era por medio del ejemplo entonces ¿puede ser así?

*RJS:* Por medio del ejemplo, efectivamente.

*DSB:* Ahora vamos a la parte que es medular de... que tiene que ver con el título. ¿Cómo imagina usted ese examen?

*RJS:* Bueno... yo recuerdo también mi época de estudiante, porque, en este caso que traigan las hojas del examen para que las conteste cada joven y... Recuerdo que cuando yo estudiaba, yo, este, sucede casi siempre, el maestro está pendiente pero, aun así, los alumnos se copian las respuestas de alguna manera.

*DSB:* Es que uno no es alumno si no copia el examen.

*RJS:* ¿Perdón?

*DSB:* Uno no es alumno si no copia en examen, digo.

*RJS:* ¡Sí!

*DSB:* Aunque sea una palabrita ¿no?

*RJS:* Este... yo me acuerdo que mi maestra de Literatura, precisamente de Literatura, este, que hace tres días inesperadamente me habló y me felicitó por los libros que he escrito

*DSB:* ¡ah! Qué bonito!

*RJS:* Hasta dijo: El cerebro, como diciendo es mucho talento ¿no?

*DSB:* Ajá

*RJS:* Este... bueno, me dio gusto que mi maestra me tomara en cuenta. Pero me acuerdo que cuando se celebró el examen de literatura que ella daba, yo descaradamente me puse a copiar... Pero entonces se acercó ella con un lápiz rojo, nada más le hizo una raya a la hoja como diciendo “éste ya está listo” ¿no? Pero yo conocía de literatura mucho. Yo copié nada más... para

*DSB:* para sentir las ganas de copiar.

*RJS:* ...para sacar un diez, por decir algo. Por decir algo. Pero no era necesario que yo copiara, conocía mucha literatura. Ya después me hicieron un examen extraordinario y con mucha facilidad lo respondí y me fui, muy rápido.

*DSB:* A mí me pasaba lo mismo... Yo tenía una compañera... este... y le copiaba algo en los exámenes de geografía. Qué le cuento una cosa: ella siempre sacaba siete y yo sacaba nueve je, je, je.

*RJS:* Bueno, pero en este caso de la literatura era yo muy bueno ¿no? Pero en las otras materias no. O sea, no estoy hablando bien de mí, estoy haciendo una excepción de esa materia. Ahora esto de copiar en los exámenes se va dando generación con generación, así como fuimos nosotros así son ahora pues, quizá por la edad que tiene uno, que, uno ya no tiene la mentalidad de los que son grandes, ya no estamos tan, no somos conscientes cuando estábamos muy jóvenes, somos lo conscientes que somos ahora.

*DSB:* Ahora volviendo al examen ¿cómo imagina usted que estaba, cuando su hijo le dijo eso, cómo imaginó... o conociendo lo que hacía la maestra, cómo imaginó usted que estaba diseñado? ¿Por medio de preguntas abiertas o cerradas, o por ejercicios de opción múltiple? para darle algunas ideas de a qué me estoy refiriendo en esto ¿no?

*RJS:* Sí, no, solamente eran preguntas

*DSB:* ajá

*RJS:* definidas

*DSB:* ajá

*RJS:* una respuesta, única respuesta, cada pregunta.

*DSB:* ¿Respuesta de una sola palabra o había que desarrollarla?

*RJS:* no, no, no, desarrollar la respuesta, pero... De tal manera que la respuesta siempre es la misma para todos.

*DSB:* Salvo en ese examen ¿no? que todos eran de respuestas diferentes porque todas las preguntas eran diferentes, no?

*DSB:* Este... ¿por qué será que la directora repartió las hojas al azar, que no siguió las indicaciones?

*RJS:* Sí... ya no era la misma maestra. Ya su actitud era diferente, su... manera de pensar, su manera de hacer las cosas es diferente. Quizás ella tenía otras preocupaciones... quizá... ah... tenía prisa. El caso es que ya no le dio

*DSB:* bueno pero era la directora

*RJS:* era la directora

*DSB:* como que ejercía un poder extra ¿no?

*RJS:* y sin embargo no le dio importancia

*DSB:* al trabajo de la maestra

*RJS:* cuando debió haberle dado la importancia detalladamente, sin embargo no le importó ¿sí? Bueno... ahí tomamos en cuenta esa palabra que dice que ahí se va.

*DSB:* ¿Cómo imagina usted a la directora o cómo fue que la... si la conoció cómo era su carácter, su manera de ser?

*RJS:* Han pasado ahí, en ese colegio, muchas directoras.

*DSB:* ¿Era una seglar o una religiosa?

*RJS:* Todas son religiosas

*DSB:* ajá

*RJS:* todas son religiosas. Pero... cada persona tiene su manera de ser, su manera de pensar, su carácter, su talento y... pues... no hay dos personas iguales ¿verdad? Independientemente

*DSB:* pero a esa no la recuerda usted

*RJS:* no, ni a esa ni a ninguna otra; yo nada más llegaba a buscar a mi hijo y ya

*DSB:* claro

*RJS:* pero... cada persona actúa, aunque sea poca la diferencia, pero sí actuamos diferente ¿verdad? cada persona.

*DSB:* Pero sí tiene una vaga idea de la directora, digamos, no me refiero de su físico: de su actuar. ¿O ninguna?

*RJS:* La verdad no porque como han pasado varias y todas son monjas, no? Todas visten igual, nada más que hay unas que son personas bondadosas y otras que tienen un (...)

*DSB:* Fíjese que en la historia solamente un personaje, que coincide con la voz del narrador, es el que levanta la voz y se atreve a enfrentarse a la directora, pero los otros... mutis... no dicen nada

*RJS:* sí

*DSB:* y yo no sé si esto responde a exigencias de la trama o a que los otros eran pasivos y había uno solo que reclamaba sus derechos.

*RJS:* No, lo que sucede es que en este caso fue y le hizo la pregunta a la maestra

*DSB:* a la directora

*RJS:* a la directora, de una manera muy personal ¿sí? los otros alumnos ni se enteraron

*DSB:* ¡ah! O sea que no fue en voz alta

*RJS:* fue a hacerle la aclaración

*DSB:* ajá

*RJS:* esta hoja no corresponde

*DSB:* ah, sí! Fue a título personal él solito no en voz alta

*RJS:* sí, por eso fue que los demás no... no insistieron

*DSB:* bueno, pero a los otros les debe haber pasado lo mismo ¿no?

*RJS:* Claro... claro... nada más que a los otros más bien no les interesó ¿verdad?

Quizá porque

*DSB:* como decimos acá es lo mismo Chana que Juana ¿no?

*RJS:* Claro, quién sabe por qué... alguno...

*DSB:* Oiga licenciado ¿usted alguna vez dio clases?

*RJS:* Sí... sí di clases y muy mal por cierto.

*DSB:* ¿Y en qué nivel?

*RJS:* En secundaria.

*DSB:* Ajá.

*RJS:* Muy mal digo porque yo no estaba preparado para dar las clases... no estaba preparado. No debí haber aceptado... sin embargo no había quien las diera entonces me llamaron a mí. Me puse a estudiar en algunos libros para ir... y sí, estuve dando dos clases de... de la secundaria... y, este... Y pues, más o menos... un poco así mediocre. No, no estaba yo preparado para eso.

*DSB:* Este, a ver si... Bueno, esta pregunta se la hago como le dije al comienzo, si usted tiene idea me la responde, si no ahí me lo dice ¿no?

*RJS:* Sí.

*DSB:* ¿Recuerda usted, en la época en que se desarrolla el cuento, cuáles eran los lineamientos oficiales de la SEP en cuanto a metodología, exámenes, cómo debían dar los maestros las clases, cómo debían ser los exámenes? ¿Recuerda usted algo de eso?

*RJS:* No, lo que sucede es, en este caso, no solamente los maestros de... Porque yo cuando di clases fue 30 años antes

*DSB:* ahá

*RJS:* estaba yo muy jovencito. Y lo que sucedió con mi hijo fue hace 20 años, sí, veinte años. Yo tenía, cuando di clases, tenía yo 28 años, y mi hijo cuando me narró todo eso... tiene... como 20 años. No, no conozco los

*DSB:* los lineamientos

*RJS:* porque son muy particulares son para los maestros y yo nunca toqué una hoja de esas. Yo nada más iba a buscar a mi hijo, veía yo el movimiento, ju-

gaban en el patio los niños... nos piden cierta, este, requisito, cuando hay, este, cuando se va a llevar a efecto una ¿cómo le dicen?

*DSB:* una reunión

*RJS:* no una reunión

*DSB:* un festival

*RJS:* eso, un festival todo eso... nos piden lo que se necesita pero... pues de ahí las ordenes esas no.

*DSB:* Entonces... ¿usted cree que lo que el texto presenta, por todo lo que dijimos antes, como tipo de maestro, manera de trabajar en clase, nivel de exigencia, eran típicos en esa época?

*RJS:* sí cómo no.

*DSB:* ¿Así se exigía a los alumnos?

*RJS:* Esa manera lo recuerdo yo desde que yo estudié. O sea viene casi el mismo sistema ¿verdad? Y este, y así lo he recordado. No... no cambia mucho, más bien, este... Cómo hacer para que la Secretaría de Educación Pública cambie sus métodos al menos de... que sean deficientes, porque sí hay deficiencia, sí? Yo lo veo en los maestros... este... no están bien preparados. Desde luego hay excepciones, y hay muchas excepciones, pero la mayoría, no diría yo la inmensa mayoría, pero sí la mayoría de los maestros... no están bien preparados. Porque para empezar, no tienen interés en trabajar. Son inconscientes, no se dan cuenta, son inconscientes ¿verdad? Y... pues... tomar una profesión cualquiera que sea únicamente porque tiene la oportunidad de realizarla pero... quizá... les falta vocación. Es lo más importante en cualquier trabajo en cualquier profesión, sobre todo cuando se trata de darle clase a los alumnos, este, hay que tener, como las enfermeras, hay que tener una gran vocación para entregar de lleno al servicio. Eso es muy importante. Sin embargo, cuando los alumnos los que van a estudiar para maestros de escuela... este... quizá no se les hace esa clase de exámenes ¿no? y existe mucha deficiencia. Hace algunos, un año, hablé con el director de una escuela donde habían como... veinte maestros, entonces les mandé a cada uno un libro dedicado y le puse mi teléfono y la dirección. Entonces, yo no esperaba ninguna respuesta porque no me hacía falta, no. Pero, independientemente de eso, no de parte mía sino de ellos, nadie dio una respuesta, es decir le recibí su libro muchas gracias, porque sabe que le puse mi dirección y el teléfono, o incluso en la calle que me haya encontrado alguien: recibí tu libro, te agradezco mucho. Ninguno, ninguno respondió. Eso

he visto en, cuando menos en los lugares donde he estado, la gran deficiencia que hay en los maestros. Y eso que estoy hablando de maestros, si yo estuviera hablando de otra profesión también existen deficiencias, pero particularmente los maestros tienen ese problema. Lo importante es más que nada, servir, porque enseñar así como ellos enseñan es perder el tiempo ya que no solo basta con decirles qué van a hacer de tarea y que cumplan, sino que al enseñarle o enseñárselo el alumno se da cuenta, tiene conciencia de otros aspectos de la vida, de la enseñanza, de la preparación del alumno. Ellos se dan cuenta, entonces su conciencia ya es diferente. Porque se está tratando con algo que es muy vital: la conciencia de un niño ¿verdad? Eso es... al enseñarle es un tesoro que estamos acunando en su corazón, que es importantísimo que se preocupe el maestro porque ese alumno aprenda más allá de lo que dicen los libros.

*DSB:* Bueno, licenciado, le agradezco muchísimo. Hasta acá vamos a llegar con la entrevista porque la verdad es que me respondió mucho más de lo que yo esperaba. Tengo más datos de los que esperaba obtener. Le agradezco muchísimo y si necesito algo más sobre el tema le pido permiso para volver a comunicarme con usted.

## UNIDADES DE ANÁLISIS

## UNIDADES DE TEMA

<b>RASGO</b>	<b>CLAVE</b>	<b>CONTENIDO</b>
<i>Enfoque de la enseñanza</i>	ENFE	Teorías, métodos y conceptualizaciones
<i>Niveles de educación</i>	NIVE	Primaria, Secundaria, Preparatoria, Superior, y modalidades
<i>Currículo</i>	CURR	Asignaturas de estudio, Contenidos programáticos por materia o por área. Estrategias de enseñanza.
<i>Evaluación</i>	EVAL	Exámenes, calificaciones, acreditación, pruebas, boleta de calificaciones.
<i>Apoyos didácticos</i>	ADID	Libro de texto, laboratorios, aparatos tecnológicos, láminas.
<i>Prácticas escolares</i>	PRES	Tareas: excesivas / mínimas; copia / resolución de ejercicios; estudio / memorización. Juegos: solitarios / en pareja / comunitarios Uso del tiempo en clase. <i>ruti</i> : Rutinas escolares Uso del espacio áulico.
<i>Disciplina</i>	DISC	Regaños, estímulos, acusaciones, frases hechas, amenazas

**UNIDADES DE PERSONAJE**

<b>RASGO</b>	<b>CLAVE</b>	<b>CONTENIDO</b>
<i>Profesor</i>	PROF	Estilo de enseñanza: expositivo / reflexivo / constructivista Relación con los alumnos: distante / afectuoso / indiferente Relación con sus pares: sociable / solitario
<i>Alumno</i>	ALUM	Estilos de aprendizaje. Relación con el profesor. Relación con sus pares.
<i>Padre de familia</i>	PADR	Relación con el aprendizaje de sus hijos: comprometidos / indiferentes / desobligados

**UNIDADES DE MEDIDAS FÍSICO-GEOGRÁFICAS**

<b>RASGO</b>	<b>CLAVE</b>	<b>CONTENIDO</b>
<i>Fechas o épocas</i>	FEPO	<u>punt</u> -Puntuales: citadas calendáricamente. <u>ref</u> - Referenciadas: citadas indirectamente, en relación con otros hechos
<i>Lugares o espacios físicos</i>	LUES	<u>punt</u> - Puntuales: nombrados directamente. <u>ref</u> - Referenciados: citados indirectamente, en relación con otros espacios o con situaciones.
<i>Clima</i>	CLIM	<u>punt</u> - Puntual: nombrado directamente. <u>ref</u> - Referenciado: citado indirectamente, en relación con otros hechos.

**UNIDADES DE SISTEMA**

<b>RASGO</b>	<b>CLAVE</b>	<b>CONTENIDO</b>
<i>Nivel de preparación del profesor</i>	PREP	
<i>Ingreso a la docencia del nivel</i>	INDO	
<i>Características del servicio</i>	SERV	



## UN DIA DE CLASES

Aunque no es un pueblo nuevo, cualquier visitante tendría esa impresión al mirarlo desde lejos. Se llega a él por un camino de mulas que, en tiempo de secas, es transitado por vehículos sin riesgo alguno.

Antes de llegar se divisan las casas, colocadas esparcidamente como si una mano curiosa las hubiese puesto con cuidado. Todas son de madera, pintadas de blanco con líneas de colores rodeando puertas y ventanas. Los techos de lámina de zinc caen a dos aguas al frente y atrás. Una cerca de madera rodea a cada casa determinando una zona donde crece toda clase de flores y algunos árboles que contrastan con el exterior donde el suelo está cubierto con una grama fresca y verde que se extiende por todo el pueblo, cruzada por los senderos trazados de casa a casa. Todas ellas tienen sus frentes hacia una meseta desde donde se domina un hermoso valle que se extiende un poco más abajo del pueblo, del lado contrario al camino de llegada. Allí se encuentran los edificios públicos: la comisaría ejidal, pequeña construcción de mampostería que alberga una oficina, un baño y un cuarto con rejas que ha sido usado muy pocas veces; la iglesia, un galerón de madera, pintado de azul, y techo de lámina de zinc de dos aguas a los lados; y la escuela, un conjunto de cuatro edificios alrededor de la planta que forma un rectángulo, dejando en el centro un amplio patio.

Los habitantes de Santiago son muy hospitalarios. Cuando llegan visitantes salen todos a recibirlos, y si los recién llegados permanecen un día o más hacen fiesta.

Viven de la venta de sus cosechas y artesanías de madera y cuero, que bajan a vender a las ciudades. Por lo general la vida en Santiago es tranquila y apacible, y son raros los sucesos que la alteran.

El pueblo de Santiago está en uno de los cerros de la espina dorsal de la Sierra Madre del Sur. El edificio más grande es la escuela primaria Patria Mexicana. Una mañana fresca de septiembre que se iniciaba el curso escolar, los alumnos y maestros notaban con curiosidad que una pequeña nube, una nubecita, flotaba sobre el patio de la escuela. Este sólo hecho no hubiese llamado la atención de ningún habitante de Santiago, acostumbrados desde niños a convivir con las nubes que cruzan sobre las casas, envolviéndolas en una suave neblina, pero esta nubecita se mantenía flotando sobre el patio, moviéndose dentro de los límites del mismo como si paredes invisibles le retuvieran. Los niños corrían detrás de la nube que, a unos cuatro metros del suelo, parecía participar del juego haciendo requiebros caprichosos que el desordenado grupo trataba de seguir.

Sonó la campana y, no sin poco trabajo, los maestros formaron las filas correspondientes a cada grupo. La nubecita permaneció quieta en su altura detrás de las filas. El director de la escuela habló y dio la bienvenida a los alumnos de primer año, alentando a los de sexto a estudiar con más ganas, hablándoles de la secundaria, la preparatoria y la universidad. Les recomendó las carreras de maestro, ingeniero, doctor y licenciado. Les dijo que la carrera de licenciado les podía dar la oportunidad de ser lo mejor del mundo, nada menos que presidente de la República.

Terminó el discurso y, a la orden de sus maestros, los grupos entraron a sus salones marchando, marcando con energía el paso redoblado. La nubecita quedó sola flotando sobre el patio de la escuela. En los salones, el pase de lista inició la clase. El maestro de primer año notó que sus alumnos estaban hablantines y llamó a silencio; continuó pasando lista hasta que vió que algunos alumnos se habían parado de sus asientos, y amontonados en una ventana espían hacia fuera. El maestro golpeó con la vara rectora el escritorio y habló en tono fuerte.

-Niños, vuelvan a sus lugares!

Los chiquillos corrieron a sus asientos, pero continuaron mirando hacia la ventana. El maestro se levantó intrigado y fue hacia la ventana. Allí estaba la nubecita, espionando hacia adentro, que se retiró un poco cuando el maestro, abriendo la ventana, la miró un rato y volvió a cerrarla. Los niños gritaron a coro.

-¡No la cierre maestro, no la cierre!

- Está bien, dijo el maestro, pero si no prestan atención la cierro. Y comenzó su clase hablando de las vocales.

- Son cinco, dijo y las nombró escribiendo en el pizarrón: a e i o u

- Repitan conmigo niños.

-¡Ah!, ¡eh!, ¡ih!, ¡oh!, ¡uh!

-Otra vez –dijo el maestro y señaló las letras, pero sólo se escuchó su voz diciendo:

-¡Ah!

Los niños, con las bocas abiertas miraban cómo la nubecita, entrando por la ventana, se fue a instalar en un asiento vacío en la parte de atrás del salón, y allí se quedó quieta.

El maestro, sin atinar si regañaba a los niños que rodearon a la nube o a ésta que se estaba muy quieta en su asiento, dijo:

-¡Niños, siéntense!

Los niños corrieron a sus asientos. Luego, dirigiéndose a la nubecita:

-¡Y tú, hazme el favor de salir por donde entraste!

La chiquillería se alborotó gritando ¡que no se vaya, que se quede!, y unos corrieron a rodear a la nube, otros hacia el maestro, y otros más hacia la ventana, levantando los brazos. El maestro gritaba exasperado para todos lados: -¡No, no se va a ir, siéntense ya! ¡Está bien!

Los niños, convencidos de que el maestro no sacaría a la nube, se calmaron. Pero, atraídos por la bula, los otros grupos salieron de sus salones, a pesar de los esfuerzos de los maestros por controlarlos. El director de la escuela llegó nervioso y preguntó al maestro de primero qué ocurría, por qué esos gritos. El maestro salió para informarle de los sucesos. Los alumnos de los otros grupos se pegaron a las ventanas para ver a la nube. Los de primer grado no cabían en sí del orgullo de tenerla en su salón y sonreían con toda la boca. El maestro y el director platicaron en la puerta del salón, habla-

ban y luego miraban hacia adentro y volvían a hablar; después el director puso las palmas de sus manos hacia arriba y encogiendo los hombros palmeó el brazo del maestro de primero, y se puso a ayudar a los otros maestros a regresar a los alumnos a sus salones.

Al fin hubo calma y se reanudaron las clases. Los alumnos de primero, ante la amenaza del maestro de que si no atendían la clase él vería que se saliera la nube, estuvieron atentos y respondieron a las preguntas, luego hicieron un ejercicio en el cuaderno y pasaron al pizarrón. La nubecita, quieta en su asiento, observaba todo. Cuando le tocó el turno pasó al pizarrón, tomó el gis y escribió una a. Los niños aplaudieron y la nubecita regresó feliz a su lugar.

Cuando salieron al recreo todos querían jugar con la nube. Ella se elevó un poco y jugaron a perseguirla, luego descendió y fue ella la que persiguió a los niños. Terminó el recreo y volvieron a los salones. Se reanudaban las clases cuando se escucharon unos truenos en el cielo. Todos guardaron silencio. volvieron a escucharse los truenos. La escuela entera se asomó al patio.

Arriba, a regular altura, dos nubes grandes, muy juntas, parecían platicar o llamar a alguien con sus truenos y relámpagos que las iluminaban por dentro.

Los alumnos de primer año vieron con tristeza cómo la nubecita se elevaba de su asiento y salía por la ventana. Las nubes grandes, al verla, se agitaron como si les diera una gran alegría. Tronaron de nuevo lo relámpagos en forma fes-

tiva. La nubecita también soltó un pequeño trueno y las nubes le respondieron, iniciando su ascensión hacia los cerros del Oeste. La nubecita miro a los niños, permaneció quieta un rato, luego se despidió con un pequeño relámpago y se fue tras las dos nubes grandes.

Los niños agitaron las manos y gritaron adioses a la nubecita que parecía volverse de cuando en cuando, hasta que desapareció en la lejanía.

La clase ya no pudo ser continuada porque todos lloraban por la nubecita. Hasta los maestros y el director lloraban, contagiados por el llanto de los niños.

Aunque el clima en el pueblo de Santiago es muy fresco por la altura a que se encuentra. Todos los salones de la escuela Patria Mexicana mantienen una ventana abierta por si algún día decide regresar la nubecita.

***Historias del principio***

Luis Alonso Fernández Suárez

Villahermosa,

Fondo Estatal para las Artes y la Cultura de Tabasco /

UJAT / Sociedad de Escritores Tabasqueños,

1999

## PROHIBIDO JUGAR EN EL SALON DE CLASES.

¡Dios mío! Que todo no sea más que un sueño. No puede ser otra cosa. Esto que me pasa no es cierto. Estoy teniendo una pesadilla. Ya esta escuela me está volviendo loca. Debo poner mi mente en blanco y todo esto va a desaparecer.

—Maestra, maestra abra los ojos. Maestra, mire que filosa está mi navaja.

—Maestra quietecita, no se mueva por que le puede pasar algo.

—Maestra, me oye, véame.

—Muchachos, ¿Qué les parece? la maestra no quiere abrir los ojos.

En un momento voy a despertar y ellos van desaparecer. Sí, tiene que ser un sueño. No puede ser real, no es real nada de esto.

Los alumnos hicieron un círculo agarrados de las manos empezando a dar vueltas alrededor de la maestra que atada a un mesabanco con los ojos fuertemente cerrados no podía dar crédito a lo que oía. En su mente trataba de ahuyentar las imágenes que iban tomando forma. Imágenes que en su mente afiebrada las concebía como una pesadilla.

Vamos a ver. Hoy me levanté como siempre a las 6:00 a.m. y..... ¿Qué pasó?..... ¿Me volví a acostar? ¡No! tomé el camión a la ranchería donde trabajo, me bajé en el mismo lugar de siempre y por el camino me encontré a varios de mis alumnos que venían a la telesecundaria, después. . . . .

—Maestra ¿No que nos iba a reprobar?.

—Maestra ahora sí, acúsenos con nuestros papás.

—La maestra no está aquí, está cubierta de hojas de plátano, cortaremos un pilar para ver a la maestra.



— ¡Ay! Qué me han echado encima, ¿Por qué me cortan el pelo? ¿Pero qué les he hecho yo? ¿Por qué me hacen esto?

No estoy dormida, estoy bien despierta. Y los alumnos se divierten conmigo. ¡Ay Dios! qué asustada estoy. Si sigo con los ojos cerrados a lo mejor si resulta un sueño. Mientras no abra los ojos no sabré si esto es real o no.

—Maestra mire que filosa está la navaja. Y los veinte alumnos coreaban a Martín, el mayor de todos.

—Mire maestra cuánto filo tiene.

—Mire maestra cuánto filo tiene.

—Maestra mire qué filosa está.

—La maestra no está aquí, está en su salón, le cortamos un oreja para ver si sangra la maestra.

La escuela se encontraba como a medio kilómetro del pequeño poblado, en medio de un acahual y una hacienda de cacao. Esto hacía que estuviera muy aislada y fuera muy difícil que alguien pasara cerca de ella, ya que no existía ningún camino de paso.

La maestra bajó del camión y tomó como siempre por el caminito que la llevaría hasta la escuela. Iba entre cansada y aburrída. Se encontraba muy molesta por el calor y casi no oía lo que le decían algunos muchachos que se habían encontrado por el camino. Sus pensamientos estaban en otra parte. Llevo 6 meses de haber llegado aquí y todos los días es lo mismo. Dar mis clases, regresar al cuarto, preparar las lecciones. Sola, sin familia, sin amigos. Tener que enfrentarme todos los días a un grupo de adolescentes ignorantes, groseros, apáticos, sin ningún deseo de aprender ¿Por qué será la gente aquí tan brusca?. Allá en el norte no son así. Son más amables.

—Anacleto y Terencio. Hoy les toca a ustedes subir el televisor y prenderlo.

—Ustedes dos ¿Por qué no vinieron de uniformes?

—Reyna y Rosy ¿No pueden dejar de hablar?

—Maestra le vamos a ir cortando poquito a poco las orejas y lo dedos.

—Abra los ojos y vea la navaja qué filosa está.

—Haber si se callan. Hoy todos ustedes están peor que nunca; así no puedo dar la clases. Además, a Pablo y Beto les dije que salieran del salón pues no vinieron de uniforme.

—¿Porqué no los saca usted maestra?

—Martín, no estoy hablando contigo. Siempre te metes en lo que no debes.

—Sí, sí, que lo saque, que lo saque, que lo saque, que lo saque.

El salón empezó a retumbar con los gritos de los alumnos. Tronaban los mesabancos y volaban los libros. La maestra no podía dar crédito a lo que veía, pues de repente se pararon los alumnos y empezaron a caminar hacia ella tratando de arrinconarla en una esquina del aula.

El maestro en la televisión hablaba de los “problema sociales que vive el país hoy en día”, los alumnos gritaban todos a la vez, mientras empujaban más y más a la maestra, y ésta daba órdenes a gritos, suplicaba, o amenazaba pero ya nadie oía nada.

Sí, esto debe ser una pesadilla. Pero por más que hago por despertar, no puedo. Todos los muchachos están dando vueltas alrededor mío y como locos me amenazan. Tengo que abrir los ojos, ¿Pero si los abro y es cierto que estoy despierta? no, no puede ser, yo hoy no me levanté. Me pareció que sonó el despertador y después me levanté, pero no, no lo hice, me volví a quedar dormida.

—Maestra, maestra, abra los ojos, ande, mire como se los vamos a picar.

—¡Ayy! ¡no! ¡por favor! ¡Qué están haciendo? no me corten el pelo, ¿porqué me hacen ésto? ¡Si yo no les he hecho nada! La maestra llegó al aula faltando diez pa-

ra las ocho. Puso en orden los libros, sacó los gises, el borrador y borró el pizarrón. Después sacó la lista de asistencia, la puso abierta sobre el escritorio, le sacó punta a sus lápices, revisó las guías de estudio y marcó las páginas de las lecciones que iba a ver ese día. Se movía lentamente, como si todo fuera una tarea, como algo rutinario, aburrido. Se sentó por un momento y escuchó los gritos de los alumnos en el patio, los pájaros y grillos en el campo y pensó en su tierra. ¡Qué distinto era todo esto! ¡Ay! ¿Para qué me vine tan lejos? Todo por haber terminado con Manuel, mi novio. Como añoro la nieve, el olor a pino, las montañas, la gente, mi familia. Los días de campo, con mis hermanos y mis amigos de la Universidad, junto a los arroyos de aguas claras y frías. Aquí los ríos son inmensos y están llenos de lodo. Todo aquello quedó atrás, yo misma decidí que así fuera. Después del engaño de Manuel, no me quedaba si no romper con todo y empezar en otro lado, sola, le quise demostrar que puedo hacerlo, pues ya no soy ninguna niña, fue un golpe duro para papá, pero pude dar el paso, pude salir adelante. Yo sola busqué trabajo y me siento feliz de haberlo hecho, nadie me recomendó; competí con otros aspirantes a esta plaza de telesecundaria, y aquí estoy, en mi primer empleo.

Lo peor de todo era el calor, un calor pegajoso, como una babosa que se le enroscaba en el cuerpo y muy despacio parecía que la envolvía toda. Nunca había sentido un calor así, en el norte el calor es seco y no lo hace sentir a uno que poco a poco se deshace.

Ojalá nunca hubiera venido, pues después que me dieron el puesto, me mandaron a este lugar tan apartado. Yo he querido entender a estos jóvenes, he querido integrarme a estos lugareños pero es imposible, es como si viviera en otro país, ¡Es otro país! otras costumbres, otro lenguaje.

¡Oh Dios! ¡qué cansada estoy!. Todo lo que tengo que hacer es seguir durmiendo y no despertar. Desde

que llegó esta maestra en todo se mete. Ha hablado con maestros, papás, trata de mandarnos, nos castiga a cada rato, habla muy raro, que casi no le entendemos y ¡las tareas que nos deja! ¿Quién se ha creído que es? También se ha metido a hablar con los ejidatarios “que no se dejen”, “que tienen derechos”. Mi papá dice que es una busca problemas, que como fuereña no tiene por qué meterse en la cosas de aquí. Le debemos dar un escarmiento para que se vaya de aquí.

—Oigan muchachos, que les parece si le damos un susto a la maestra. Ya nos tiene aburridos con todas sus cosas.

Todos asistieron y empezaron a discutir cómo lo harían.

—Maestra abra los ojos.

—¡Ay! no me piquen los ojos, por favor. Haré lo que ustedes quieran pero sueltenme, me hacen daño.

No, no puede ser. No lo puedo creer. ¿Qué hacen todos los muchachos alrededor mío? Creo que me desmayé cuando todos empezaron a gritar y arrinconarme. Esto no es un sueño, ni una pesadilla. Esto es real, tan real como la navaja con que me amenazan.

¿Qué puedo hacer? Tengo que convencerlos de que me suelten ¡Cómo me duelen los pies y las manos! Tengo que pensar con claridad.

La maestra piensa que la vamos a soltar. Se equivoca, no lo vamos a hacer. Esta vez le vamos a dar un escarmiento.

El día transcurría con una lentitud de trópico y por momentos hasta parecía que se paraba, que todo quedaba estático. Lo único que se oía eran los lamentos de la maestra, las amenazas de los muchachos y las voces del Televisor, que por alguna razón nadie había apagado.

La quietud de los árboles, pájaros, insectos y del

campo en general contrastaban con la violencia del salón de clases.

¡Dios Mío! ¡Dios Mío! Haz que ésto pare, házlos entrar en razón, que no me hagan nada.

—Por favor, haré lo que ustedes quieran, pero desátense. Me iré de aquí, renunciaré a la escuela. No me volverán a ver, pero por favor suelténme.

—Muy bien maestra. A ver muchachos suelten a la Maestra, pero primero vamos a vendarla, para que no vea quien la va a soltar.

Gracias, Dios Mío, que has escuchado mi ruego.

Miguel tomó un paliacate de uno de sus compañeros y vendó fuertemente a la maestra. Después habló en secreto con el grupo; mientras los alumnos soltaban a la maestra, el resto movió los mesabancos a un lado, se agarraron de las manos haciendo un círculo y una vez desatada la maestra le pusieron enmedio de todos ellos, y empezaron a dar vueltas cerrando el círculo y empujándola de un lado a otro, mientras gritaban y se reían, con cada vuelta aumentaban los empujones y los golpes.

—Maestra qué le parece el juego de “la gallina ciega”. Muchachos la maestra dice que sí, que le gusta mucho.

—Buenas Tardes— ¡Maestra! ¿Qué es ésto? ¿No le parece que en lugar de estar jugando debería de estar dándoles clases a mi hija y a estos muchachos? Esto lo va a saber el Supervisor Escolar.

*La triste risa del río*

Juan Antonio Lezama Morfín  
Villahermosa,  
Instituto de Cultura de Tabasco,  
1999

RAFAEL JESÚS SUÁREZ ROSAS

## EL EXAMEN



Después de haber transcurrido este día, sentado al borde de mi cama, tranquilo, tomo conciencia de cómo sucedieron los hechos. Cómo se mezclaron las circunstancias de una manera tan inesperadamente absurda, tal y como ocurren las cosas a veces, sin que nadie las pueda controlar. Así es como pasa la vida. Bueno, pero no es para tanto, después de todo, el resultado ha sido el mismo.

Concretemos: La maestra Enriqueta imparte clases de Geografía en el colegio Paraíso. Tiene gran vocación para ello. Su sistema es impecable. Nos explica los temas como nadie, y como tal, nos exige que haya reciprocidad de nuestra parte. Que cumplamos con nuestro deber de interesarnos en lo que hacemos. No admite holgazanería. Y lo que es mejor, está consciente de quiénes somos cada uno de sus discípulos. Nos conoce como si fuéramos sus hijos. Sabe quien estudia, y quien es perezoso. Incluso sabe quien va a reprobar en los exámenes y quien no. Ejemplo:

Mercedes es una niña que se pasa el día platicando, indiferente a lo que la escuela significa. Con su actitud, se ha ganado un lugar muy especial en el criterio de la maestra, de tal manera que es necesario darle un escarmiento de una buena vez. Para que no copie en los exámenes como acostumbra, la maestra ha dispuesto formular un interrogatorio para cada alumno. Como no se repiten las preguntas, es imposible pedirle al vecino las respuestas. La maestra se tomó la molestia de elaborar los cuestionarios (uno diferente a cada persona), y tuvo la precaución de escribir el nombre

del alumno en las hojas para evitar confusiones. Y considerando que Mercedes es la más floja, le asignó el interrogatorio más difícil. De ese modo se vengaría de la astuta Mercedes, quien (sin estudiar), había aprobado todos los exámenes anteriores, copiando a los compañeros. Qué desagradable sorpresa se llevaría la sagaz Mercedes. Más astuta que una zorra de cuentos infantiles. La veo con su expresión de niña tímida y se me revuelve el estómago cuando sé que está presta a valerse de mil artimañas para lograr lo que se propone. Es un cinica.

La maestra preparó su material de trabajo, y colocó las hojas de los exámenes por orden alfabético para ir las entregando al pasar la lista de asistencia. Observa con satisfacción el resultado de su labor, producto de una mente activa y capaz. Pero no siempre las cosas salen como uno quiere.

El día del examen ella despertó indispuesta y se vio obligada a permanecer en reposo. Ya habían aparecido algunos síntomas de agotamiento mental y físico, y hoy, muy a su pesar, tuvo que quedarse en cama.

Les pide a uno de sus hijos que lleve el material de trabajo al colegio. Entonces la Directora reparte las hojas al azar, sin tomar en cuenta el nombre que tienen asignadas las hojas para cada alumno.

-Señorita Directora –le hago la aclaración-, me ha dado una hoja que no me corresponde. Si observa bien, al margen izquierdo lleva un nombre que no es el mío.

-Olvíden el nombre –responde-. Contéstenlas tal y como las reparti para no perder tiempo.

Por uno de esos caprichos del destino, me toca contestar la hoja de Mercedes, confeccionada particularmente difícil por las razones que han sido aclaradas anteriormente.

La suerte está de su parte una vez más. El destino la protege contra viento y marea, pero ella no hace nada por su persona. Como consecuencia

de su descarada irresponsabilidad, es incapaz de contestar los más elementales conceptos de la materia. No tiene idea, geográficamente, en dónde se encuentra. Lee las preguntas, y en vez de contestar, observa a sus compañeros con la intención de que alguien la auxilie, pero todos están atentos a sus trabajos porque el tiempo apremia. Transcurre inexorablemente. Avasallador. Se lleva, como un río caudaloso y turbulento, todo cuanto halla a su paso. Principalmente a aquellos que no están preparados para resistir su embate.

***Amo este juego***

Rafael Jesús Suárez Rosas  
Villahermosa,

UJAT /

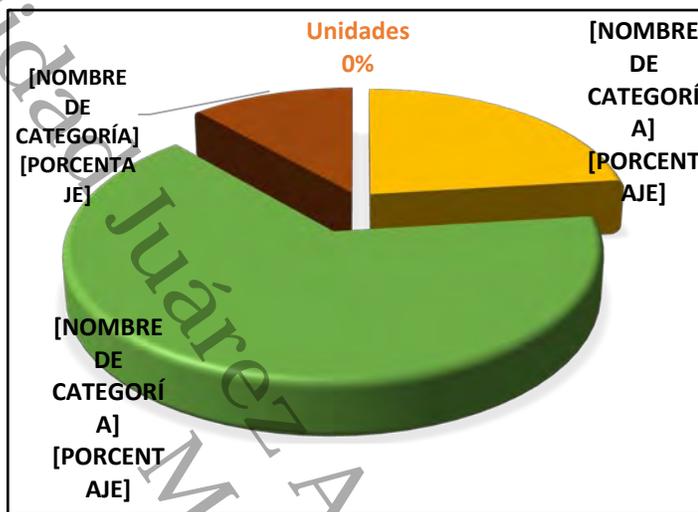
Instituto de Cultura de Tabasco /

Sociedad de Escritores Tabasqueños

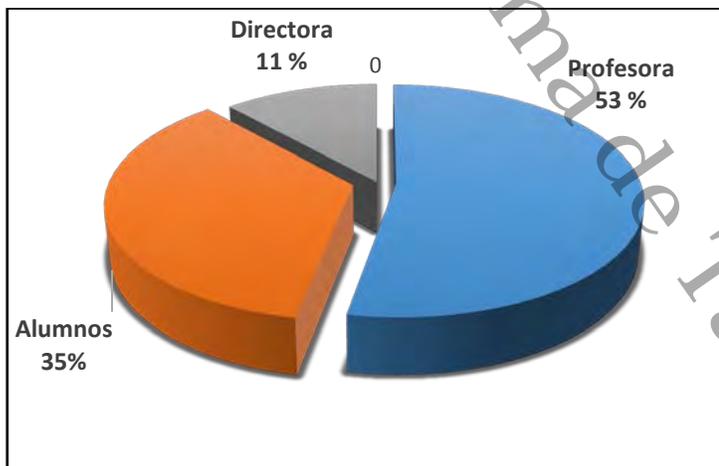
2001

**EL EXAMEN**

**Gráficos**



**Gráfico 1.** Porcentaje de referencias de las Unidades de Análisis



**Gráfico 2.** Porcentaje de las referencias de la Unidad *Personajes*

**EL EXAMEN**  
**CONCENTRADO DE UNIDADES DE ANÁLISIS**

**UNIDADES DE TEMA**

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
ENFE	Enfoque de la enseñanza			
NIVE	Niveles de educación			
CURR	Currículum + PROF + LUES	8	La maestra Enriqueta imparte clases de Geografía en el colegio Paraíso	Asignatura.
EVAL	Evaluación    +ALUM + PROF	19	<i>Examen</i> Para que no copie en los exámenes como acostumbra, la maestra ha dispuesto formular un interrogatorio para cada alumno	Examen individualizado
		21	<i>Examen</i> Como no se repiten las preguntas, es imposible pedirle al vecino las respuestas	Examen de preguntas cerradas
		22	<i>Examen</i> La maestra se tomó la molestia de elaborar los cuestionarios (uno diferente a cada persona), y tuvo la precaución de escribir el nombre del alumno en las hojas para evitar confusiones.	Examen individualizado
		24	<i>Examen</i> Y considerando que Mercedes es la más floja, le asignó el interrogatorio más difícil.	Examen a la medida
		48	Por uno de esos caprichos del destino, me toca contestar la hoja de Mercedes, confeccionada particularmente difícil por las razones que han sido aclaradas anteriormente.	Resultado de celo del prof. + poder omnímodo de la Dir.
ADID	Apoyos didácticos			
PRES	Prácticas escolares			
DISC	Disciplina			

### UNIDADES DE PERSONAJE

Clave	Sgdo.	Línea	Contenido	Análisis
PROF	Profesor +METO	9	Tiene gran vocación para ello. Su sistema es impecable.	Actitud profesional.
		10	Nos explica los temas como nadie, y como tal, nos exige que haya reciprocidad de nuestra parte.	Modelo de enseñanza: explicativo-verbalista
		11	Que cumplamos con nuestro deber de interesarnos en lo que hacemos. No admite holgazanería	Actitud esperada: <i>quid pro quo</i>
	+DISC	12	Está consciente de quiénes somos cada uno de sus discípulos. Nos conoce como si fuéramos sus hijos. Sabe quien estudia, y quien es perezoso. Incluso sabe quien va a reprobar en los exámenes y quien no	Relación con alumnos. maternal - intuitivo
		+FEPO +ADID	25	De ese modo se vengaría de la astuta Mercedes
	32	La maestra preparó su material de trabajo, y colocó las hojas de los exámenes por orden alfabético para ir las entregando al pasar la lista de asistencia.	Minuciosa	
	34	Observa con satisfacción el resultado de su labor, producto de una mente activa y capaz.	Placer ante la maquinación de la venganza	
	36	El día del examen ella despertó indispuesta y se vio obligada a permanecer en reposo.	Enfermedad laboral	
37	Ya habían aparecido algunos síntomas de agotamiento mental y físico, y hoy, muy a su pesar, tuvo que quedarse en cama	Estrés, agotamiento		

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
ALUM	Alumno +PROF	16	Mercedes es una niña que se pasa el día platicando, indiferente a lo que la escuela significa.	Indiferente
		17	Con su actitud, se ha ganado un lugar muy especial en el criterio de la maestra, de tal manera que es necesario darle un escarmiento de una buena vez	Prof. Prejuiciosa y disciplinante
		26	(Mercedes) quien (sin estudiar), había aprobado todos los exámenes anteriores, copiando a los compañeros.	Desobligada
		43	–Señorita Directora –le hago la aclaración-, me ha dado una hoja que no me corresponde. Si observa bien, al margen izquierdo lleva un nombre que no es el mío.	Corrige al superior
		52	(...) ella no hace nada por su persona. Como consecuencia de su descarada irresponsabilidad, es incapaz de contestar los más elementales conceptos de la materia. No tiene idea, geográficamente, en dónde se encuentra.	Prejuicioso adopta el criterio verticalista de la profesora. Opinión pares
		55	Lee las preguntas, y en vez de contestar, observa a sus compañeros con la intención de que alguien la auxilie, pero todos están atentos a sus trabajos porque el tiempo apremia.	Actitud ante el examen. Repetición de esquemas
DIRE	Directora	41	Entonces la Directora reparte las hojas al azar, sin tomar en cuenta el nombre que tienen asignadas las hojas para cada alumno	Indiferente. Poder sobre la profesora y su método
		46	–Olviden el nombre –responde-. Contéstenlas tal y como las repartí para no perder el tiempo.	Reafirma su poder
PADR	Padres de familia			

### UNIDADES DE MEDIDAS ESPACIO-GEOGRÁFICAS

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
FEPO	Fechas, épocas y tiempo	1	<i>punt.</i> Después de haber transcurrido ese día, sentado	
		36	<i>punt</i> El día del examen	
		38	<i>punt</i> ...y hoy, muy a su pesar...	
LUES	Lugares o espacios físicos			
CLIM	Clima			

### UNIDADES DE SISTEMA

<b>RASGO</b>	<b>CLAVE</b>	<b>CONTENIDO</b>
<i>Nivel de preparación del profesor</i>	PREP	
<i>Ingreso a la docencia del nivel</i>	INDO	
<i>Características del servicio</i>	SERV	

### PARALELISMOS

TEMA	Línea	CONTENIDO	INTERPRETACIÓN
Intromisión del destino	2	...tomo conciencia de cómo sucedieron los hechos. Cómo se mezclaron las circunstancias de una manera tan inesperadamente absurda, tal y como ocurren las cosas a veces, sin que nadie las pueda contralar. Así es como para la vida.	La situación escapa a su control, está manejada por fuerzas superiores inmanentes: el destino
	48	Por uno de esos caprichos del destino.	

### COMPARACIONES

TEMA	Línea	CONTENIDO	INTERPRETACIÓN
Determinismo del tiempo	58	Se lleva, como un río caudaloso y turbulento, todo cuanto halla a su paso.	
Psicología de Mercedes	28-28	Más astuta que una zorra de cuentos infantiles	
	24-25	Y considerando que Mercedes es la más floja	

### METÁFORAS

TEMA		CONTENIDO	INTERPRETACIÓN
Personificación del tiempo	55	<i>punt.</i> El tiempo apremia. Transcurre inexorablemente. Avasallador.	Prosopopeya
Alumnos ante el transcurrir del tiempo.	36	<i>punt</i> El día del examen	
Identificación de "todos" con los alumnos	59	<i>punt</i> ...Lee las preguntas, y en vez de contestar, observa a sus compañeros con la intención de que alguien la auxilie, pero todos están atentos a sus trabajos porque el tiempo apremia.	Metonimia

## UN DÍA DE CLASES

### Gráficos

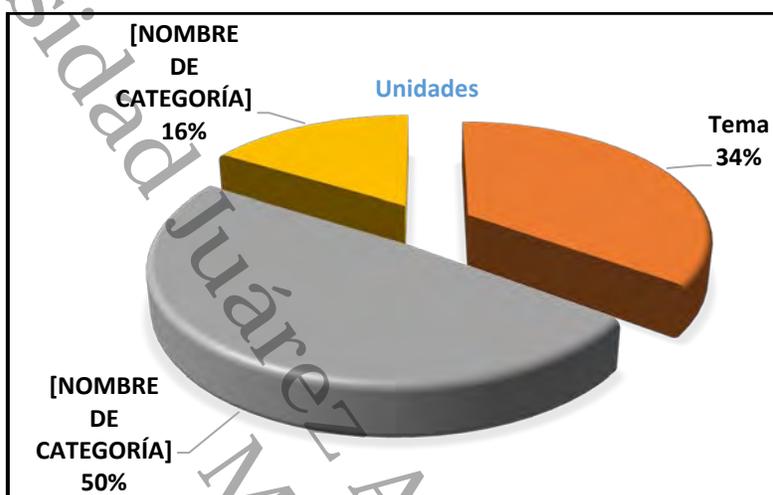


Gráfico 3. Porcentaje de referencias de las Unidades de Análisis

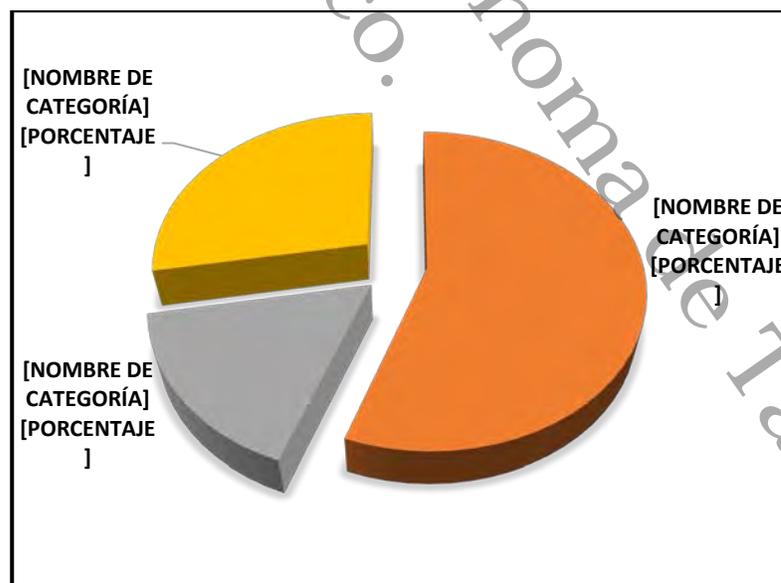


Gráfico 4. Porcentaje de referencias de la Unidad de *Personajes*

**UN DÍA DE CLASES**  
**CONCENTRADO DE UNIDADES DE ANÁLISIS**

**UNIDADES DE TEMA**

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
ENFE	Enfoque de la enseñanza			
NIVE	Niveles de educación	33	El edificio más grande es la escuela primaria Patria Mexicana	
CURR	Currículo			
EVAL	Evaluación			
PRES	Prácticas escolares	43	<i>Juco</i> Los niños corrían detrás de la nube	
		47	Sonó la campana	
		47	No sin poco trabajo, los maestros formaron las filas correspondientes a cada grupo	
		85	Se fue a instalar en un asiento vacío en la parte de atrás del salón.	
		57	...a la orden de sus maestros, los grupos entraron a sus salones marchando, marcando con energía el paso redoblado.	
		60 + LUES	En los salones, el pase de lista inició la clase	
		120	Cuando le tocó el turno pasó al pizarrón, tomó el gis y escribió una a	
		122	(...) regresó feliz a su lugar.	
		123	<i>Juco</i> Jugaron a perseguirla, luego descendió y fue ella la que persiguió a los niños.	
ADID	Apoyos didácticos			
DISC	Disciplina	65	El maestro golpeó con la vara rectora el escritorio y habló en tono fuerte -¡Niños, vuelvan a sus lugares!	Distribuye los cuerpos

### UNIDADES DE PERSONAJE

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
PROF	Profesor	75	–Está bien, dijo el maestro, pero si no prestan atención la cierro	Amenaza
		76	Y comenzó su clase hablando de las vocales.	Expositivo
		79	Repitan conmigo niños.	Memorista
		81	–Otra vez-dijo el maestro y señaló las letras	
		91	-¡Niños, siéntense!	Ordena y organiza
		94	-¡Y tú, hazme el favor de salir por donde entraste!	
		109 + DIRE	El maestro y el director platicaron en la puerta del salón, hablaban y luego miraban hacia adentro y volvían a hablar	Vigilantes
		98 + DISC	El maestro gritaba exasperado para todos lados: ¡No, no se va a ir, siéntense ya! ¡Está bien!	
		105	El maestro salió para informarle de los sucesos.	Rendición de cuentas
		116	ante la amenaza del maestro de que si no atendían la clase él vería que se saliera la nube	Amenaza y chantaje
ALUM	Alumnos	35 + PROF	...los alumnos y maestros...	
		63	Algunos alumnos se habían parado de sus asientos y amontonados en una ventana espiaban hacia fuera	Rebelión
		117	Estuvieron atentos y respondieron a las preguntas, luego hicieron un ejercicio en el cuaderno y pasaron al pizarrón	Estilo de aprendizaje
PADR	Padre de familia			

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
DIRE	Director	50 + PRES	El director de la escuela habló y dio la bienvenida a los alumnos de primer año, alentando a los de sexto a estudiar con más ganas, hablándoles de la secundaria, la preparatoria y la universidad.	
		53	Les recomendó las carreras de maestro, ingeniero, doctor y licenciado. Les dijo que la carrera de licenciado les podía dar la oportunidad de ser lo mejor del mundo, nada menos que presidente de la República.	
		103	El director de la escuela llegó nervioso y preguntó al maestro de primero qué ocurría, por qué esos gritos	Vigilante
		111	después el director puso las palmas de sus manos hacia arriba y encogiéndolo los hombros palmeó el brazo del maestro de primero	Reforzamiento de autoridad
		113	y se puso a ayudar a los otros maestros a regresar a los alumnos a sus salones.	Colaborativo en el orden

#### UNIDADES DE MEDIDAS FÍSICO-GEOGRÁFICAS

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
FEPO	Fechas y épocas	34	<u>ref</u> – Una mañana fresca de septiembre que se iniciaba el curso escolar	
LUES	Lugares y espacios físicos	1	<u>ref</u> - Aunque no es un pueblo nuevo, cualquier visitante tendría esa impresión al mirarlo desde lejos. Se llega a él por un camino de mulas que, en tiempo de secas es trasladado por vehículos sin riesgo alguno	

Clave	Sgdo.	Línea	Contenido	Análisis
		22	<i>punt</i> la escuela, un conjunto de cuatro edificios alrededor de la planta que forma un rectángulo, dejando en el centro un amplio patio.	
		32	<i>punt</i> El pueblo de Santiago está en uno de los cerros de la espina dorsal de la Sierra Madre del Sur.	
		37	<i>punt</i> flotaba sobre el patio de la escuela...	
CLIM	Clima	148	<i>punt</i> – Aunque el clima en el pueblo de Santiago es muy fresco por la altura a que se encuentra.	

### PARALELISMOS

Tema	Línea	Contenido	Interpretación
Presencia de la nube	36	(...) una pequeña nube, una nubecita, flotaba sobre el patio de la escuela.	
	41	(...) esta nubecita se mantenía flotando sobre el patio	
Actitud escolarizada	86	(...) se quedó quieta.	
	89	(...) se estaba muy quieta en su asiento	
	120	(...) quieta en su asiento	
La fuerza del grupo	72	Los niños gritaron a coro. -¡No la cierre, maestro, no la cierre!	
	95	La chiquillería se alborotó gritando ¡que no se vaya, que se quede!	

### COMPARACIONES

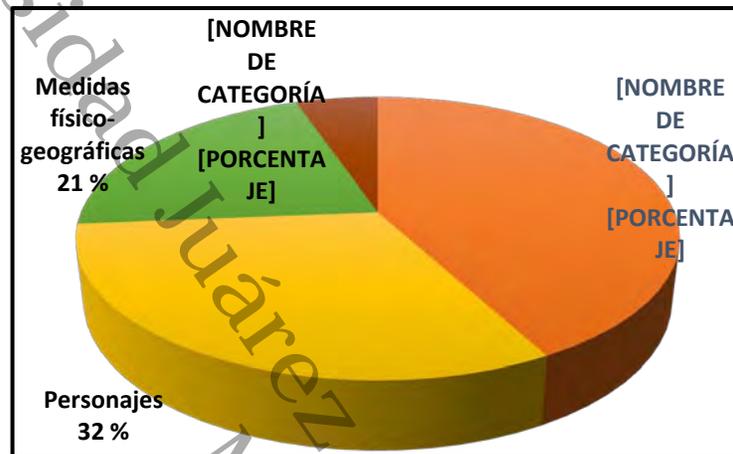
Tema	Línea	Contenido	Interpretación
Actitud de las nubes	130	Arriba, a regular altura, dos nubes grandes, muy juntas, parecían platicar o llamar a alguien con sus truenos y relámpagos que las iluminaban por dentro.	Prosopopeya; según el DRAE “Figura que consiste en atribuir a las cosas inanimadas o abstractas, acciones y cualidades propias de seres animados, o a los seres irracionales las del hombre.”
	135	Las nubes grandes, al verlas, se agitaron como si les diera una gran alegría.	

### METÁFORAS

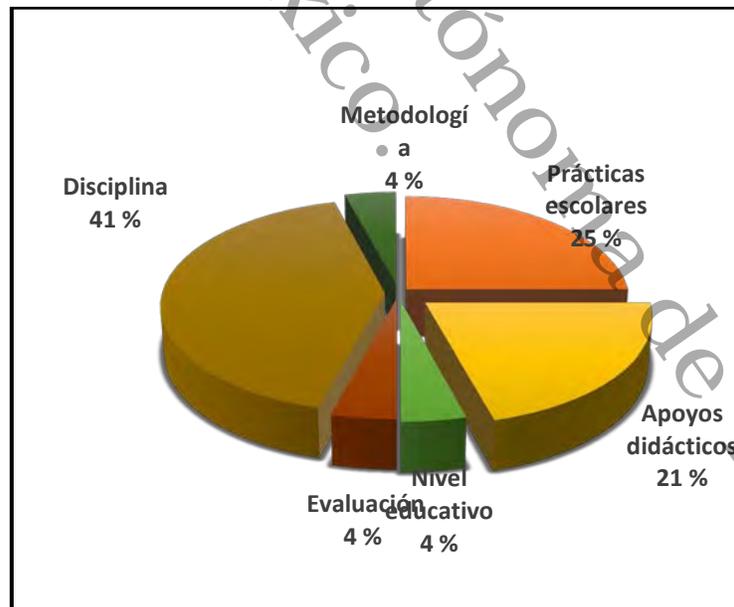
Tema	Línea	Contenido	Interpretación
El todo por las partes	131	La escuela entera se asomó al patio.	
Personificación de las nubes	136	Tronaron de nuevo los relámpagos en forma festiva. La nubecita también soltó un pequeño trueno y las nubes le respondieron (...)	
	139	La nubecita miró a los niños, permaneció quieta un rato, luego se despidió con un pequeño relámpago y se fue tras las dos nubes grandes.	

**PROHIBIDO JUGAR EN EL SALÓN DE CLASES**

**Gráficos**



**Gráfica 5.** Porcentaje de referencias de Unidades de Análisis.



**Gráfico 6.** Porcentaje de referencias de Unidades de Tema.

**PROHIBIDO JUGAR EN EL SALÓN DE CLASES  
CONCENTRADO DE UNIDADES DE ANÁLISIS**

**UNIDADES DE TEMA**

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
PRES	Prácticas escolares	16	<i>Juco.</i> Hicieron un círculo agarrados de la manos empezando a dar vueltas alrededor de la maestra...	
		30	<i>juco.</i> La maestra no está aquí, está cubierta de hojas de plátano, cortaremos un pilar para ver a la maestra.	Cántico ritual
		58	<i>ruti.</i> ...y todos los días es lo mismo. Dar mis clases, regresar al cuarto, preparar las lecciones.	
		145	<i>excesivas.</i> ...¡las tareas que nos deja!	
		190	<i>juco.</i> ...se agarraron de las manos haciendo un círculo y una vez desatada la maestra le pusieron en medio de todos ellos, y empezaron a dar vueltas cerrando el círculo y empujándola de un lado a otro, mientras gritaban y se reían, con cada vuelta aumentaban los empujones y los golpes.	
		197	<i>juco.</i> —Maestra qué le parece el juego de "la gallina ciega"	
ADID	Apoyos didáctic.	18	(...alrededor de la maestra que) atada a un mesabanco...	
	+ PRES	65	Anacleto y Terencio. Hoy les toca a ustedes subir el televisor y prenderlo.	
		87	(Tronaban) los mesabancos (y volaban) los libros.	
		190	...el resto movió los mesabancos a un lado...	

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
ADID	+ METO	105	Puso en orden los libros, sacó los gises, el borrador y borró el pizarrón. Después sacó la lista de asistencia, la puso abierta sobre el escritorio, le sacó punta a sus lápices, revisó las guías de estudio y marcó la página de las lecciones que iba a ver ese día.	
NIVE	Niveles de educ.	27	(...me encontré a varios de mis alumnos que venían a la) telesecundaria...	
EVAL	Evaluación	29	<i>acred.</i> —Maestra ¿No que nos iba a reprobar?	
DISC	Disciplina	30	<i>acus.</i> —(Maestra ahora sí,) acúsenos con nuestros papás	
		67	<i>regañó.</i> —Ustedes dos ¿Por qué no vinieron de uniformes?	
		68	<i>regañó.</i> —Reyna y Rosy ¿No pueden dejar de hablar?	
		72	<i>regañó.</i> —Haber si se callan. Hoy todos ustedes están peor que nunca: así no puedo dar la clase.	
		73	<i>regañó.</i> —Además, a Pablo y Beto les dije que salieran del salón pues no vinieron de uniforme.	
		77	<i>regañó.</i> —Martín, no estoy hablando contigo. Siempre te metes en lo que no debes.	
		90	(a la maestra) y ésta daba órdenes, suplicaba, o amenazaba pero nadie oía nada.	
		143	<i>queja-</i> ...trata de mandarnos, nos castiga a cada rato...	
		167	<i>acción disciplinante.</i> Esta vez le vamos a dar un escarmiento.	
		171	<i>Disciplina invertida.</i> Lo único que se oía eran los lamentos de la maestra, las amenazas de los muchachos y las voces del televisor.	
METO	Método	87	El maestro en la televisión hablaba (de los "problemas sociales que vive el país hoy en día")	

## UNIDADES DE PERSONAJE

Clave	Sgdo.	Línea	Contenido	Análisis
PROF	Profesor	1	¡Dios mío! Que todo no sea más que un sueño. No puede ser otra cosa. Esto que me pasa no es cierto. Estoy teniendo una pesadilla.	Análisis del evento. Tesis
		61	<i>opinión.</i> Tener que enfrentarme todos los días a un grupo de adolescentes ignorante, groseros, apáticos, sin ningún deseo de aprender.	
		62	<i>opinión.</i> ¿Por qué será la gente aquí tan brusca?	
		63	<i>comp.</i> Allá en el norte no son así. Son más amables.	
		136	<i>opinión.</i> Yo he querido entender a estos jóvenes, he querido integrarme a estos lugareños pero es imposible, es como si viviera en otro país.	
		138	<i>opinión.</i> ¡Es otro país! Otras costumbres, otro lenguaje.	
ALUM	Alumno	6	—Maestra, maestra abra los ojos. Maestra, mire qué filosa está mi navaja.	
		8	Maestra quietecita	
		10	Maestra, me oyé, véame.	
		11	Muchachos, ¿qué les parece?	
		76	<i>afrenta.</i> —¿Porqué no los saca usted maestra?	
		146	<i>opinión.</i> También se ha metido a hablar con los ejidatarios "que no se dejen", "que tienen derechos".	
		141	<i>opinión.</i> Desde que llegó esta maestra en todo se mete.	
		149	<i>asociación.</i> Le debemos dar un escarmiento para que se vaya de aquí.	
		151	<i>asociación.</i> —Oigan muchachos, que les parece si le damos un susto a la maestra. Ya nos tiene aburridos con todas sus cosas.	
		167	<i>asociación.</i> Esta vez le vamos a dar un escarmiento.	

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
PADR	Padres	147	<i>Opinión indirecta.</i> Mi papá dice que es una buscaproblemas, que como fuereña no tiene por qué meterse en las cosas de aquí.	
		197	<i>vigilancia.</i> ¿No le parece que en lugar de estar jugando debería de estar dándoles clases a mi hija y a estos muchachos? Esto lo va a saber el supervisor escolar.	

### UNIDADES DE MEDIDAS FÍSICO-GEOGRÁFICAS

<i>Clave</i>	<i>Sgdo.</i>	<i>Línea</i>	<i>Contenido</i>	<i>Análisis</i>
LUES	Lugares, espacios físicos y distancias	3	<i>ref.</i> Ya esta escuela me está volviendo loca.	
		25	<i>punt.</i> Tomé el camión a la ranchería donde trabajo, me bajé en el mismo lugar de siempre y por el camino me encontré a varios de mis alumnos...	
		47	<i>punt.</i> La escuela se encontraba como a medio kilómetro del pequeño poblado, en medio de un acahual y una hacienda de cacao. Esto hacía que estuviera muy aislada y fuera muy difícil que alguien pasara cerca de ella, ya que no existía ningún camino de paso.	
		63	<i>ref.</i> (¿Por qué será la gente) <b>aquí...? Allá</b> en el norte	
		135	<i>ref.</i> ...me mandaron a este lugar tan apartado,.	
	+ SIST	114	<i>ref.</i> ¿Para qué me vine tan lejos?	
FEPO	Fechas, épocas y tiempo	23	<i>punt.</i> Hoy me levanté como siempre a las 6:00 a.m.	
		96	<i>punt.</i> (no, no puede ser, ) yo hoy no me levanté.	
		57	<i>ref.</i> Llevo 6 meses de haber llegado aquí	
		104	La maestra llegó al aula faltando diez para las ocho.	
CLIM	Clima	54	<i>ref.</i> Se encontraba muy molesta por el calor...	
		132	<i>ref. por oposición.</i> ...en el norte el calor es seco y no lo hace sentir a uno que poco a poco se deshace.	

### UNIDADES DE SISTEMA

Clave	Sgdo.	Línea	Contenido	Análisis
SIST	Profesor	60	Sola, sin familia, sin amigos	
	Preparación	118	(Los días de campo) con (mis hermanos y ) mis amigos de la Universidad...	
	Ingreso	127	...competí con otros aspirantes a esta plaza de telesecundaria, y aquí estoy, en mi primer empleo.	

### COMPARACIONES

TEMA	Línea	CONTENIDO	INTERPRETACIÓN
Movimientos aletargados	110	Se movía lentamente, como si todo fuera una tarea, como algo rutinario, aburrido	

### PARALELISMOS

TEMA	Línea	CONTENIDO	INTERPRETACIÓN
Negación de la realidad	1	¡Dios mío! Que todo no sea más que un sueño. No puede ser otra cosa. Esto que me pasa no es cierto. Estoy teniendo una pesadilla.	
	4	Debo poner mi mente en blanco y todo esto va a desaparecer.	
	13	En un momento voy a despertar y ellos van a desaparecer. Sí, tiene que ser un sueño. No puede ser real, no es real nada de esto.	
	20	En su mente trataba de ahuyentar las imágenes que iban tomando forma. Imágenes que en su mente afiebrada las concebía como una pesadilla.	

TEMA	Línea	CONTENIDO	INTERPRETACIÓN
	92	Sí, esto debe ser una pesadilla. Pero por más que hago por despertar, no puedo. Todos los muchachos están dando vueltas alrededor mío y como locos me amenazan. Tengo que abrir los ojos. ¿Pero si los abro y es cierto que estoy despierta? No, no puede ser, yo hoy no me levanté. Me pareció que sonó el despertador y después me levanté, pero no, no lo hice, me volví a quedar dormida.	Manifestación de deseo. Análisis de la situación
	161	Esto no es un sueño, ni una pesadilla. Esto es real, tan real como la navaja con que me amenazan.	
Amenazas de los alumnos	6	—Maestra, maestra abra los ojos. Maestra, mire qué filosa está mi navaja.	
	8	—Maestra quietecita, no se mueva por que le puede pasar algo.	
	10	—Maestra, me oye, véame.	
	40	—Maestra mire que filosa está la navaja.	
	42	—Mire maestra cuánto filo tiene.	
	43	—Mire maestra cuánto filo tiene.	
	44	—Maestra mire qué filosa está.	
	155	—Maestra abra los ojos.	
Manifestación de la amenaza	45	—(...) le cortamos una oreja para ver si sangra la maestra.	
	69	—Maestra le vamos a ir cortando poquito a poco las orejas y los dedos	
	100	—Maestra, maestra, abra los ojos, ande, mire como se los vamos a picar.	