LA LECTURA
Y EL ANÁLISIS
DE LOS TEXTOS LITERARIOS

Nuevos retos y perspectivas en el bachillerato

MARIANA MERCENARIO ORTEGA
COORDINADORA

PROYECTO **DGAPA-INFOCAB** PB 401717

LA LECTURA Y EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS LITERARIOS

Nuevos retos y perspectivas en el bachillerato

La lectura y el análisis de los textos literarios.
Nuevos retos y perspectivas en el bachillerato
Primera edición: noviembre de 2017
Fecha de término de la edición: 27 de noviembre de 2017

D.R. © (2017) UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,
C.P. 04510, Ciudad de México

ISBN:978-607-02-9603-1
Esta obra fue financiada gracias a los recursos de la DGAPA
y se deriva directamente del proyecto INFOCAB PB401717.

"Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales".

Impreso y hecho en México

LA LECTURA Y EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS LITERARIOS

Nuevos retos y perspectivas en el bachillerato

MARIANA MERCENARIO ORTEGA

(COORDINADORA)

GALINDO ULLOA, J., GALVÁN PANZI, M. A., HERNÁNDEZ TREJO, M., HERRERO GONZÁLEZ, L., MORA CANCHOLA, N., PACHECO MORENO, T., REYNA MÉNDEZ, N. I., SÁNCHEZ GONZÁLEZ, A., TREJO MÁRQUEZ, M. L.

Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Naucalpan
Proyecto DGAPA-INFOCAB PB 401717
2017

ÍNDICE

Introducción

1. Reflexión sobre la lectura y su aprendizaje 15
Arnulfo Sánchez González

2. La didáctica en la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II..... 31
Ma. Luisa Trejo Márquez

3. Un encuentro entre los textos literarios y el placer..... 49
Nancy Mora Canchola

4. Consideraciones acerca de la docencia de la literatura en el CCH (con una nota adicional sobre la docencia de la poesía) 63
Noé Israel Reyna Méndez

5. El canon y cómo lograrlo 75
Miguel Ángel Galván Panzi

6. Vanguardia literaria y estética de la acción o la literatura como actividad en la era digital 89
Maralejandra Hernández Trejo

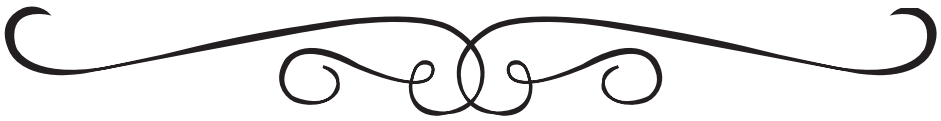
7. *Booktuber*: una experiencia académica contextualizada para desarrollar una cultura literaria en los jóvenes de bachillerato..... 101
Teresa Pacheco Moreno

8. Reflexiones en torno al aprendizaje y los estilos de docencia en el análisis de textos literarios.
Aplicación a *La Orestíada* *117*
Lucía Herrero González

9. El camino narrativo de Juan Preciado..... 139
Javier Galindo Ulloa

10. La lectura del texto literario. El sentido de su análisis, soporte y evaluación en el siglo XXI..... 159
Mariana Mercenario Ortega

Sobre los autores 181



INTRODUCCIÓN

La comprensión de las obras literarias, el arraigo de un hábito lector, la formación de un gusto crítico basado en un análisis, el descubrimiento de una sensibilidad estética y la genuina convicción por promover la lectura entre los pares, son finalidades de quienes se dedican a enseñar la literatura. Para ello, los programas de las materias determinan un conjunto de aprendizajes, estrategias e, incluso, posibilidades de lectura de acuerdo con una época o corriente literaria, en concordancia con los dos subsistemas del nivel bachillerato que ofrece nuestra Universidad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, en particular, ha persistido en defender que el eje de enseñar los textos literarios es que los estudiantes lean más y mejor, con base en la tesis de que un pueblo lector tiene más posibilidades de ampliar sus criterios, comprender otras ideologías, circunstancias distintas a la propia y pueda apreciar obras que, a través de las palabras, sean capaces de hermanarnos como ciudadanos del mundo, independientemente del tiempo y del espacio en que fueron creadas. La vocación que pervive en muchos de nuestros docentes conforma la esencia de una didáctica sobre la lectura de los textos literarios cuya semilla se sembró hace más de cuarenta y cinco años.

En gran parte, este libro surgió como una inquietud de profesores con distinta experiencia en la impartición del Taller de Lectura y Análisis de los Textos Literarios,[1] algunos de los cuales participaron en la actuali-

[1] En este libro se utiliza la denominación de la materia como el Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios, abreviado como TLATL, frente a otras variantes como Lectura y Análisis de Textos Literarios (LATL) o Análisis de Textos Literarios (ATL) que, aunque corresponden a la misma materia, han recibido diversas denominaciones sin una clara uniformidad institucional.

zación de su programa hasta 2016; sin embargo, el propósito más sincero de este libro no es describir estrategias sobre determinado programa y sus unidades indicativas, sino invitar a reflexionar al profesor sobre la re-actualización del sentido de enseñar para aprender a leer literatura frente a los retos del siglo XXI. Por ello, el lector observará distintas formas de atender, entender y promover la lectura de las obras literarias que no sólo competen a los profesores de del TLATL sino también a los del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID).

La voz de Arnulfo Sánchez abre este camino hacia la reflexión. Su texto, inicialmente concebido como introductorio de una inédita antología en los años ochenta, fue incluido en este libro por la calidad de su aportación para el Colegio, así como el honesto compromiso con el que el autor se conduce en asuntos clave para los profesores: el lector y la interpretación, así como la enseñanza frente al aprendizaje de la lectura, las finalidades de ésta para los lectores y los escollos contextuales que inciden en el acceso al libro de literatura.

En el segundo capítulo, María Luisa Trejo se centra en la competencia literaria donde interactúan lector, texto y contexto. Los procesos básicos en la comprensión lectora, acompañada por el profesor, serán fructíferos si se orientan a que el alumno sepa qué hacer con lo leído: activar sus conocimientos previos, tener un propósito o intención sobre lo que lee, realizar inferencias y predicciones a medida que avanza el texto, encontrar momentos de resumen, análisis y construcción de sentido que culminen con la emisión de un juicio, pues en este último eslabón se transita de la efectividad a la afectividad, como detonante del deseo de apoderarse de lecturas propias.

En este mismo tenor, Nancy Mora advierte que, a partir de una serie de valiosas propuestas, como el modelado de lectura en voz alta, la exhibición del andamiaje que realiza el docente en tanto lector experto frente a la obra y la propia afición de éste por la lectura de textos literarios, es posible contribuir a que el goce estético sea aprendido por el estudiante, como un camino hacia la crítica intelectual y de grato encuentro con la imaginación.

En el cuarto capítulo, Israel Reyna pondera las causas de la escasa competencia literaria entre nuestros bachilleres. Con una brillante vuelta de tuerca, el autor devela cómo ciertos paradigmas que subyacen en las

aficiones de los adolescentes pueden convertirse en aliados que exhorten a la imaginación de los alumnos ante el texto literario, los animen en su deseo por conocer y confrontar mundos distintos, así como por escudriñar la complejidad estructural de una obra frente al efecto producido en ellos.

¿Cómo formar la autonomía lectora de los estudiantes, entendida como la capacidad crítica para decidir qué leer con una genuina voluntad? Miguel Galván Panzi examina la dialéctica entre las obras aceptadas por el canon universal frente a aquellas cuyo acceso ha sido periférico o regional pues, su efecto ha permeado en las decisiones de los docentes sobre los autores y las obras a las que dará acceso a sus alumnos. Por ello, el canon no debiera ser entendido como un privilegio exclusivo del profesor, sino como un tema que debe abordarse en las aulas, para que el alumno se vea en la necesidad de interesarse en la adquisición de herramientas que lo habiliten para decidir, por sí mismo, qué leer a lo largo de la vida.

En el sexto capítulo, Maralejandra Hernández comparte algunos recursos y aplicaciones de la red como herramientas de apoyo a la actividad docente planificada y que aportan nuevas perspectivas a la didáctica para que los estudiantes se asuman, por una parte, como escritores que publican, dan rienda suelta a su creatividad y desean aprender a evaluar obras literarias para encontrar en ellas modelos de comunicación eficaces; y por otra parte, como lectores que no actúan en solitario o en función de una calificación, sino cuyas opiniones y críticas están en permanente interacción con comunidades de lectores, en distintos espacios a los que deliberadamente se integran y en los que participan con entusiasmo.

Por su parte, Teresa Pacheco muestra cómo aprovechar didácticamente los recursos de las TIC, en específico la comunidad booktuber, para alentar a los estudiantes a compartir su experiencia frente a las obras literarias. Dicho recurso evidencia la necesidad de la juventud por invadir y reconstruir, en estos espacios digitales, opiniones basadas en reseñas críticas de textos literarios cuya exposición atractiva, inteligente y crítica desempeña un papel esencial en los aficionados a la lectura por convicción propia. La autora toma como base un producto de la escritura escolar, la reseña crítica de un texto literario, para incentivar a los adolescentes a incursionar en esta plataforma.

Por su parte, Lucía Herrero advierte que existen tantas formas de aprender, como diversos estilos de enseñanza cuyo resultado se refleja en

instrumentaciones estratégicas. Bajo dicha premisa, la propuesta de la autora consiste en desarrollar una competencia literaria modelada con base en la lectura analítica de La *Orestíada*, con el propósito de mostrar que, aunque una obra literaria parezca de difícil comprensión para el nivel medio superior, es posible motivar el interés por la lectura, la reflexión y la interpretación entre los alumnos, si el profesor apuesta al descubrimiento guiado donde se promuevan estilos de aprendizaje activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos, basados en la planificación de estrategias de apoyo, de procedimiento y metacognitivas, cuya finalidad sea colocar al estudiante en el centro de la labor que cotidianamente y desde las aulas tiene lugar.

En el noveno capítulo, Javier Galindo aprecia la necesidad de acompañar al estudiante a lo largo de un análisis riguroso de los elementos literarios que componen la novela *Pedro Páramo* de Juan Rulfo como parte de la cultura básica que el egresado de nuestro Colegio debe tener en su bagaje. A fin de guiar a nuestros estudiantes con certidumbre el proceso de lectura, análisis e interpretación de esta obra, el autor considera fundamental que el profesor se enfrente con rigor teórico y metodológico al texto que pretende compartir.

Finalmente, Mariana Mercenario cierra la reflexión impulsada por este libro, al advertir que la relación del lector con los textos literarios ha obedecido a distintos motivos sociales, culturales y económicos, así como a las posibilidades tecnológicas de determinado momento histórico que han abierto o cerrado accesos a la lectura. La convicción de que la literatura no puede aprenderse de memoria, sino como un proceso de comprensión, reflexión y apropiación en la experiencia de cada lector, apoyado por la planeación estratégica y de materiales diseñada por el docente, se enriquece actualmente con el uso de las TIC, en el Colegio. La autora señala que, sin embargo, aún falta resolver que la evaluación de la experiencia y la práctica de los estudiantes frente a los textos literarios atienda a parámetros donde lo cuantitativo reconozca también cualidades y trascendencias menos generalizadas en el desempeño de los estudiantes, a fin de construir, paulatinamente, escenarios de mayor precisión para las futuras actualizaciones de los programas.

En suma, es innegable que, desde su fundación, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha formado una cultura del análisis y la lectura de los textos literarios, pero cuyas evidencias no siempre han llegado a ser objeto

de registro riguroso ni de fuentes de información ampliamente difundidas, al menos entre nosotros mismos, por lo que es urgente apostar a la producción de materiales bibliográficos elaborados por y para profesores que enseñan con vocación disciplinaria y didáctica, en el bachillerato. Los autores de este libro estamos convencidos de que somos muchos quienes deseamos compartir con nuestros colegas puntos de vista y prácticas propositivas sobre qué hacemos y cómo resolvemos los desafíos de la didáctica de la lectura y el análisis de los textos literarios frente a una juventud nacida en el siglo XXI, a fin de dialogar con evidencias y propuestas concretas. El lector tiene ahora la estafeta.

Noviembre de 2017
Mariana Mercenario Ortega
Coordinadora

REFLEXIÓN SOBRE LA LECTURA Y SU APRENDIZAJE

Arnulfo Sánchez González

De la lectura se ocupan todos: los que leen y los que no la practican. Como actividad humana, ninguna especialización profesional deja de decir algo de ella: médicos, sociólogos, historiadores, físicos, químicos y matemáticos se ocupan de ella; profesores de distintas disciplinas y políticos de variadas ideologías siempre tienen algo que decir sobre su importancia, su función, su utilidad. Sobre su naturaleza, su esencia o su proceso opinan los integrantes de la familia y la sociedad: padres, gobernantes y líderes tienen una "teoría de la lectura".

Leer es una actividad, un hábito, un quehacer, un elemento esencial en la cultura, de ese deseo utópico que me va a sacar de donde estoy para llevarme a estadios superiores que la sociedad pregona. La lectura es un medio que me ayudará en todos mis fines. Leer —dicen— me hará distinto; leyendo —pregonan—, saldré de la ignorancia; la lectura —opinan— me hace pasar un buen rato; leer —afirman— es una manera sana de entretenerse; en fin, la lectura —concluyen— nos hace hombres. Leer es imprescindible.

Todo eso está muy bien y todos están en lo cierto, ya que la lectura es un hecho individual y un fenómeno social, con dos niveles básicos, ambos satisfactorios: la lectura de entretenimiento y la que nos proporciona conocimientos: leo por placer y para saber; la lectura lúdica y la informativa.

Es cierto que hay tantas maneras de leer como lectores existen, y nadie lo pone en duda: cada lector es un mundo, y así como nadie cruza el mismo río dos veces, nadie relee un libro de la misma manera. Cada lectura es *otra*. El lector nunca es el mismo, aunque los textos se conserven iguales perpe-

tuamente. La lectura, como el tiempo, es un fluir continuo que se vuelve pasado. Sí se lee, siempre se ha leído, pero no lo que se ha querido y como se ha querido: pocos lectores tienen una conciencia permanente del acto de leer o del proceso de la lectura.

Aunque parece obvio, no está de más escribirlo: la lectura y el estudio del proceso de la lectura son dos actividades distintas, como lo son, por dar un ejemplo extremo, la actividad del boxeador y la del entrenador: uno practica y el otro contempla. El acto de leer y la investigación sobre los factores que lo condicionan son dos campos separados, ya que este último tiene como propósito adquirir medios para acrecentar aquel otro que es el fin, como el acto de boxear y la investigación deportiva. Entre la lectura y el acto de leer se sitúa el lector, cuyo análisis también tiene su camino, como lo sería el estudio de los espectadores de box o de otro espectáculo deportivo.

Leer, lectura y lector pueden parecer términos semejantes, pero no lo son. De ahí que sea necesario, para aquel que se inicia en el estudio de sus procesos, tener un conocimiento claro de la terminología, iniciar una reflexión sistematizada sobre el proceso y los factores que influyen en la lectura, así como los considerandos que han de tomarse en cuenta cuando nos enfrentamos a leer.

1. El eterno retorno de la lectura

La lectura está presente en la fundación de la literatura en lengua española. Al menos, en la peninsular, nadie puede negar que el personaje de la novela de Cervantes es un lector voraz que ha hecho de la lectura un vicio y, posteriormente, un modelo de vida: El Quijote vive como ha leído y se sabe a sí mismo objeto de lectura. La lectura dentro de la escritura. Cervantes funda el acto de leer y el acto de escribir para hacer una crítica a un pacto de ficción desapercibido hasta entonces.

La literatura hispanoamericana se erige con un estudioso de la lectura. Fernández de Lizardi crea el *Periquillo* con un afán analítico: parte de que no todo el que lee sabe hacerlo. Su obra está plagada de constantes consejos sobre la lectura y sobre el acto de leer, y su personaje es el *alter ego* de *El Pensador Mexicano*, obra periodística en que se ocupa sobre la

actividad del lector. Uno y otro textos muestran, desde el inicio, la imprescindible meta de reflexionar sobre cómo leer; uno y otro personajes son lectores; una y otra voces autoriales se enfrentan a la lectura.

No solamente en estas literaturas se pueden rastrear reflexiones, ya sea sobre la lectura, el lector o el acto de leer. En otras lenguas ocurre lo mismo. Como no es el propósito de este escrito mostrarlos a todos, basta con recordar la preocupación que, por las palabras, tiene Hamlet o el cambio provocado en Emma Bovary, al efectuar sus lecturas.

Así como escribir lleva implícita la conciencia de su lector, la lectura provoca que la escritura se realice: un texto que no es leído, todavía no es tal. La lectura, aun la no adecuada, explicita lo implícito en la escritura. El texto es la latente lectura que potenciará el lector en el momento de leer. Pero ¿en qué momento éste transforma la decodificación de signos escritos en lectura? En las sociedades modernas, la conciencia de la lectura es anterior a la comprensión de la escritura. Se lee otro tipo de imágenes con anterioridad a las imágenes escritas.

Las imágenes visuales anteceden a las provocadas por la escritura; por eso, quizá, el acceso a la lectura se ve acompañada inicialmente por ilustraciones. Los dibujos, los capitulares, las historietas o los cómics *ilustran* una lectura del texto. Con ello, el libro comunica verbal y visualmente un concepto cuando tiene letra e ilustraciones. Leer una historieta es leer también la configuración del dibujante. En ambos casos, el sentido la lectura es una interpretación. Las ilustraciones no cumplirán su función en la medida en que se pueda prescindir de ellas. A la luz de estas experiencias, puede afirmarse que, inicialmente, el lector se forma en el momento en el que crea imágenes a partir del texto que lee. Letra a letra, palabra a palabra, se va formando el lector. Leer es realizar ilustraciones propias.

El conocimiento de la lectura, generalmente, se arraiga en la infancia, y cuando no, es paralelo a la enseñanza de las primeras letras en la educación preescolar. La lectura como una experiencia interesante, valiosa y agradable tiene su primer exponente en los padres o en los maestros, pues, como siempre se ha dicho, el ejemplo crea el hábito. Si el recién alfabetizado no tiene estos parangones, será complicado que la sociedad los inculque.

Para fortuna de muchos, la adquisición del hábito lector no sólo depende del ejemplo, sino que es necesaria la frecuentación del libro y la

asistencia a las librerías como una acción cotidiana. Desde pequeño, el lector debe perder el miedo al contacto físico con el libro y acudir a él, no por obligación, sino por una motivación personal propia: que el lector escoja su libro, que lo compre y no sean otras personas quienes lo hagan por él, ya que la lectura se inicia por la elección del libro que se ha de leer, pues el tiempo que se gasta en la elección de la lectura es tiempo de lectura también. Sólo así la cultura, como provecho de la lectura, será algo deseable.

La importancia del acto de leer reside no solamente en que proporciona información para aumentar nuestros conocimientos, sino que también acrecienta nuestra imaginación y desarrolla nuestra creatividad, cuando se advierte su efecto estético. Leer es una actividad que consiste en contemplar activamente lo escrito. Quizá, dicha contemplación llevará un propósito inicial o principal, pero en el trascurso se aceptarán otros fines que desplazarán a los primeros. Es precisamente en este intercambio de prioridades donde reside la importancia de una lectura activa, en oposición a la pasiva. En el acto de leer, el lector deberá acostumbrarse a transitar por varios y diversos caminos a la vez. Su actividad será plural, múltiple, no singular, pues la habilidad que le dé la experiencia reiterada de la lectura consistirá en elegir, en un determinado momento, aquella línea que pondrá por encima de otras.

La lectura es una experiencia que se rectifica y se ratifica en todo momento. El lector no solamente contempla lo escrito, sino que también se contempla a sí mismo y a todo lo que rodea a ambos: lo que circunda a lo escrito es la tradición literaria, y lo que lo contextualiza a él, en tanto lector, es la experiencia literaria.

Innegablemente, nuestro modo de leer, individual y socialmente, ha cambiado con el tiempo. Inicialmente, se formaban grupos para escuchar un recitador, que obtenía su texto de la tradición oral. La lectura era comunal, la información era proporcionada al oído y los que escuchaban no hacían una decodificación del todo individual, ya que el rapsoda, vate o juglar emitía el texto con ciertos énfasis en algunas partes, por lo que, en estos casos, se escuchaba una interpretación de lectura.

Incluso, en las sociedades modernas será recomendable la práctica indirecta con la obra: al niño se le leen los textos para incitarlo a que él lo haga por sí mismo. Uno de los méritos de esta forma de lectura es que el acto de leer se ve obligado a seguir el ritmo del acto de escribir: su lentitud, en com-

paración con la lectura en silencio, lleva al lector a disfrutar no únicamente de la información de la escritura, sino en el placer provocado por el significado y el significante del signo, que lo introduce en la valoración del ritmo de la sintaxis, de la melodía en la sonoridad de las palabras, así como la comprensión de la estructura del enunciado.

Somos conscientes de que el peligro de este tipo de lectura reside en que, en sus peores prácticas, se convierta en un recitado o una declamación retórica, que pretenda la efectividad sonora, o el aprecio a su forma exterior de composición. Aun así, la lectura en voz alta creará en el lector el hábito de preocuparse por escuchar interiormente los sonidos de la lectura, además de sus significados; lo ayudará en la recepción del efecto estético y en la comprensión de lo escrito.

La lectura en voz alta, originalmente de carácter social, se practica también en forma individual en los recién alfabetizados: se lee moviendo los labios para apreciar sonoramente lo leído; se realizan articulaciones en el aparato fonador para "mimar" su sonido. La lectura en voz alta es una conducta que se observa aun en lectores con el hábito adquirido, donde el texto puede leerse mental y "bocalmente", para disfrutar su belleza.

El arraigo de esta práctica es digno de tomarse en cuenta cuando se estudian las formas de leer y, más aún, cuando se trata de enseñar a leer. La lectura en voz alta o en silencio siempre nos aparta del mundo. El acto de leer, como el de escribir, es solitario: así como yo escribo, así yo leo, abstraído, con el texto ante mis ojos y la lectura en mi imaginación.

El placer de la lectura reside en un desprendimiento: simultáneamente, al leer, algo de mí y del texto se desprende para crear una comunión, pues el texto, como una partitura, sólo tendrá su realización en el momento de su ejecución, que lleva implícitos los conceptos de percepción y representación.

Por antonomasia, el acto de leer es creativo, así como lo es el de escribir. El lector, en las teorías modernas de la lectura, ha cobrado importancia, igual que en otras lo tuvo el texto, el discurso o el lenguaje. En los actuales estudios del acto de leer se rescata la importancia de la imaginación, así como antes lo tuvo la comprensión. Hoy, a la lectura de comprensión se le ha sumado la lectura creativa.

Aunque la lectura puede verse como un chisme o como un alegato, pues parece que se lee para enterarse o para ver si soy convencido de

algo; el lector corre el riesgo de caer en la engañosa confusión de creerse un investigador de tipo policiaco. La lectura, muchas veces, es llevada al extremo de comprender las últimas causas y consecuencias. Quizá sea ésta la diferencia entre el lector aficionado y el profesional de la lectura: su grado de profundidad y de especialización. Aquí es cuando la lectura acepta miradas de todas las disciplinas humanas.

Leer es indagar paulatina y pluralmente el significado tanto de lo textual como de lo intertextual. En la adquisición del hábito de la lectura se empieza, como en todo hábito, por considerar las leyes de asociación; la lectura se vuelve oblicua; se lee entre líneas; se explica; se argumenta. Si inicialmente como lector fui embaucado, manipulado, después puedo convertirme en un lector que interroga tanto la forma como el contenido del texto. De leer paso a releer. Ya no dejo que el texto haga de mí lo que quiera, no hago una lectura neutra, sino una lectura interesada. Exijo de la lectura no solamente el placer, la comprensión, sino que pido que me transforme.

Todas las lecturas son posibles. El lector moderno, sin dejar de ser el "mirón", el eterno "fisgón" que se mantiene al margen, está en posibilidades de convertirse en un habilidoso "travesti". De lector alfabetizado pasará a ser un lector especializado, en la medida en que tenga el aprendizaje previo para realizar una lectura que lo trascienda.

El que mira lee y el que lee mira. El acto de escribir y su espejo: el acto de leer. Como siempre: el eterno retorno hasta el olvido, es decir, la lectura.

II. La formación de lectores

La formación y el acrecentamiento de lectores, así como la adquisición y práctica continua del hábito de la lectura, es una preocupación mundial, al grado que ha sido consagrada como un derecho democrático en la Carta Internacional del Libro, auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas, y a la cual nuestro país se suscribió desde 1971. Se defiende la promoción de la lectura como una necesidad esencial de los pueblos para conquistar su libertad. La lectura se considera un bien cultural digno de adquirirse para la superación personal. Nadie parece dudar de las bondades de la lectura y, sin embargo, no se practica como fuera deseable.

Esta preocupación por la formación de la lectura implica, inicialmente, la preparación de las condiciones materiales para su aparición, lo que lleva a la investigación de los problemas que se tienen tanto en la producción y distribución de los libros como en el momento de su consulta o adquisición. En el origen de la falta de lectores se sitúan las condiciones económicas que prevalecen en las naciones, fundamentalmente en sus editoriales y en el núcleo familiar.

Por supuesto, todas las medidas que se toman para promover la lectura parten de la base de una población alfabetizada, a la cual se le debe proporcionar los libros para practicarla. En lo anterior se advierte un vacío en la investigación, pues no se sabe confiablemente qué se lee y cuánto, ni quiénes leen y por qué, mucho menos cómo se lee. Propuestas empíricas las tenemos cualquiera: sabemos que es mentira que no se lea; sí se lee, pero no lo que la escuela quisiera; sabemos que el consumo de revistas de espectáculos, historietas, *best-sellers*, etcétera, es de miles o de millones, cantidad que aumenta cuando se sabe que cada uno de esos ejemplares comúnmente es leído por más de una persona. Básicamente, éste es el problema: cómo hacer para que los aficionados a estos objetos de lectura se interesen en la lectura de libros literarios. Se trata de cambiar el objeto de la lectura, de ahí la importancia de la divulgación de la literatura.

Las campañas para la frecuentación del libro implican, primeramente, una serie de medidas que llevan a la disminución de los precios de los libros, al aumento en el número de bibliotecas, así como en el acervo de las ya existentes. Pero, más aún, producir libros a bajo costo y mejorar su distribución para que lleguen a ser adquiridos en las librerías o consultados en las bibliotecas no conducen necesariamente al incremento de los lectores. En los países donde se hacen investigaciones sobre los hábitos de lectura, muchas veces éstos aumentan en razón directa a la disminución de lectores. Se llega a la paradoja: ¿qué hacer, entonces?

Si los lectores no son los deseables, es necesario replantear que la lectura de libros, que no las otras, se ha convertido en un privilegio, fundamentalmente, por las condiciones económicas que prevalecen; aunado a ello, está la sacralización del libro, al cual se le sigue viendo como un "depositario de sabiduría", al que hay que acercarse con conocimientos previos para su lectura y mejor comprensión. Las bibliotecas no han abandonado el mito de ser "templos del saber", y las librerías descuidan la

forma de ofrecer libros. En síntesis, el libro no es valorado más que en su aspecto formal y, por ende, tiende a ser percibido, muchas veces, como un objeto de estatus.

Toda campaña de promoción de la lectura debe abocarse a destruir los anteriores considerandos. El libro debe invadir los ámbitos familiares, escolares, laborales, como un objeto cotidiano más; las bibliotecas tienen que abrir sus anaqueles; las librerías no deben provocar miedo. Pero aun si todo esto se lograra, no es suficiente.

Junto con lo anteriormente mencionado, es necesario hacer deseable la lectura de libros, como deseable es la lectura, por decir algo, de historietas. Es indispensable comprender que los objetos de la lectura, más que excluirse unos a otros, se complementan, pues satisfacen distintos niveles de lectura y a distintos tipos de lector.

Cada objeto de lectura tiene su lector, y cada lector escoge sus objetos de lectura. La realidad nos dice que no todos consumimos, por más lectores especializados que seamos, un mismo tipo de objeto de lectura; todo tiene su tiempo y su momento. Cada época, cada civilización, cada nación, cada individuo tiene y forma sus propias lecturas. Por eso, las campañas para el fomento de la lectura parecen errar cuando no llegan a toda la población. La promoción de la lectura debe ser particularizada, no generalizada. No todos los lectores en ciernes tienen las mismas necesidades.

Si leer se aprende leyendo, es necesario ofrecer al lector los objetos de lectura que correspondan a su nivel, personalidad o inquietudes. Las medidas que se tomen para conquistar lectores deben partir de lo pequeño para engrandecer.

Aunque el acto de leer es un acto solitario, la lectura se realiza plenamente cuando el lector comunica sus logros y sus desaciertos; es aquí donde toda campaña para acrecentar lectores debe tomar en cuenta la formación de profesionales de la lectura que indiquen las dificultades de un texto y cómo superarlas, que sugieran lo adecuado para el rango del lector. La lucha es contra de la persona que estando alfabetizada no lee, o únicamente lo hace para aprobar un curso u obtener un grado. La lectura utilitaria no tiene que opacar la lectura por el placer de estimular la imaginación. Promover la lectura es preocuparse por la calidad del texto y no sólo por la cantidad de libros, porque además de todo, no se pueden leer todos los libros. La capacidad física del lector es limitada.

III. Los motivos de la lectura

Las experiencias de nuestras primeras lecturas, como las del primer amor, no se olvidan, aunque a veces no se recuerden. Como los presentimientos, aquéllas están ahí, agazapadas, cautelosas, al acoso, siempre listas para hacerse presentes en los momentos más imprevisibles. Hay quien guarda un buen recuerdo de ellas y hay quien, de tan desagradables, prefiere no recordarlas.

Se pudiera pensar que nuestro inicio como lectores corresponde con el aprendizaje del alfabeto, pero no es así. Esas lecturas no fueron tales, sino un pago por conocer las letras. Las experiencias que guardamos son aquellas con las que nosotros mismos iniciamos un hábito o porque, desgraciadamente, merced a ellas, nunca lo adquirimos.

Después de nuestra primera y verdadera lectura, buscamos otros libros con el manifiesto anhelo de volver a repetir esa primera experiencia, cuando fue agradable. ¡Qué satisfacción imponderable cuando nos llegan, encadenados, los libros que en ese preciso instante, y no en otros, necesitamos! Cuando presentimos las lecturas aun antes de conocerlas, entonces el hábito se vuelve afición: ¡tantos libros por leer y tan poco el tiempo con el que contamos! —nos decimos—, ¡qué tristeza advertir que no podemos leer todos los libros que deseamos! En casos extremos, la lectura se convierte casi en un reflejo: no podemos ver una página impresa sin dejar de enterarnos de lo que contiene; leemos todo papel que cae en nuestras manos. Hemos sido afectados por la lectura.

Para no leer, las personas siempre encontraremos justificante: decimos que la lectura nunca nos ha gustado, que preferimos vivir la vida —como si el acto de leer fuera extraexistencial—, y aquí es cuando recordamos la desagradable experiencia de nuestras primeras lecturas, pues lo primero que leímos no nos dijo nada, no dejó una huella en nuestro espíritu, porque no coincidió con nuestro interés de ese preciso momento. ¡Como si hubiera alguien que pudiera adivinar nuestros propósitos!

Para iniciarse en la lectura, cualquier edad es adecuada, pero no cualquier libro. En un balance de nuestras experiencias de lectura, son tan importantes las malas como las buenas, y muchas veces un libro que nos dejó una de las primeras, al volverlo a leer, se transforma en su opuesto: ¡pero cómo no me pudo haber gustado, y ahora es tan importante para mí! Ése es

el bien del libro: siempre está ahí, esperando su revaloración. El paso del tiempo une y separa al lector del libro. Cuántos libros que nos causaron placer, al ser releídos ya no lo proporcionan; por eso, hay que aprender a no volver a leer, si no queremos perder la buena imagen que de él teníamos, y también hay que aprender a releer aquel libro que tan mala impresión nos dejó, para ver si ahora esa impresión cambia. Como los amigos, los libros, o son para una época, o son para siempre. Nadie nos podrá indicar alguna manera de saberlo. Se lee lo que se puede.

Leemos por tantos motivos: porque la portada nos llamó la atención; porque el título nos atrajo; porque la primera página nos incitó; por la calidad del papel en que está impreso; por el tamaño de la letra o por su tipo; por las dimensiones; porque otros lo han leído o porque pocos o casi nadie lo ha hecho; porque ya conocemos al autor o porque lo desconocemos; porque ha tenido o no publicidad; porque nos lo recomendaron; porque tiene ilustraciones o porque los dibujos son buenos. Son inagotables los caminos para realizar o no la lectura.

La lectura, aun la utilitaria, es azarosa. Hay muchos libros que leemos, aunque estén mal escritos, y tantos más que a pesar de estar bien escritos, no nos han dicho nada: la decepción de la belleza formal ante la fealdad de su contenido, o su inverso.

Pero todo lo que obstruye nuestra lectura desaparece cuando el libro dice con otras palabras aquello que ya habíamos imaginado, pero que no sabíamos cómo verbalizarlo. Un libro nos sorprende porque es nuestro equivalente secreto o manifiesto. La experiencia de la lectura nos descubre o nos amplía. Libro y lector forman una simbiosis en el acto de leer; por ello, como amantes, al leer nos separamos del mundo o anulamos el exterior para estar a solas con el otro.

Como todo acto, el de leer tiene muchas causas: hay quien lee como alivio para el aburrimiento; hay quien lee como otra forma más de escape de la vida y también es una lectura; hay quien lee por el placer mismo del acto y además es deseable esa forma de leer; hay quien lee solamente para adquirir información, y para nada es reprobable leer así; hay quien lee para presumir de lector y no podemos negar que es otra forma de lectura; hay quien lee para vivir otras vidas, para tener otras sensaciones o emociones, y no se puede evitar que se lea así. Existen tantas lecturas como lectores; pero cualquiera que sea el origen de la lectura, ésta siempre será una expe-

riencia que satisfaga la necesidad humana de la imaginación, del perseverante afán de transformar las impresiones en imágenes.

IV. Sobre la didáctica de la lectura

Tradicionalmente, el profesional que enseña a leer es el profesor de literatura. La lectura se practica tanto en la clase de español como en las diferentes asignaturas de literatura, por lo que desde sus inicios se instituyó la lectura como un taller en el nivel de bachillerato dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades. Sin embargo, hoy pareciera que los únicos que tienen la obligación de enseñar a leer son los profesores del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental o del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios, como si en las otras materias no se trabajara con libros. Se considera que leer es *leer literatura* y, a lo mucho, esta concepción se amplía con los libros de humanidades. Partiendo de esta realidad, habría que recordar que todo profesional de la enseñanza que trabaja con libros debe ser considerado implícitamente un profesor de lectura. En la medida en que el físico, el químico, el matemático, por mencionar sólo unos ejemplos, comprenda que debe enseñar a leer libros de física, de química y de matemáticas, la lectura dejará de ser percibida por los alumnos como una práctica artificial, dogmática y obligatoria. Profesores y alumnos entenderán que la lectura no es exclusivamente una materia del programa, sino un método que, entre otras cosas, proporciona la información necesaria para el conocimiento de cualquier disciplina.

Como profesional en la didáctica de la lectura, debo preguntarme si es posible la enseñanza de la lectura, adiestrar en la lectura o entrenar en la lectura, pues mi forma de enseñar dependerá de las respuestas que dé a ésas y otras interrogantes como ¿para qué leer? y ¿cómo leer? Someramente, podemos decir que el adiestramiento en la lectura sólo es posible en casos patológicos de alfabetización: el entrenamiento de lectura en voz alta de tipo recitativo o declamatorio, por ejemplo, prepara la voz del lector. Si pensamos que enseñar es mostrar, habrá que hacerlo con ejemplos de buena y mala lectura; si consideramos que enseñar es transmitir, es previsible el fracaso, pues sabemos que el placer de la lectura está englobado en la subjetividad, ya que en la literatura hay mucho de intuición y poco de ciencia. El error consiste en olvidar que los sistemas pedagógicos son

rumbos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Así que no hablemos de enseñanza de la lectura, sino de su aprendizaje.

Cambiar de enfoque hacia el aprendizaje de la lectura es, inicialmente, una modificación del punto de vista: ya no enseñará el maestro lo que sabe, sino que se preocupará por que el lector aprenda lo que le hace falta; el viaje se invierte y, a la vez, el interés se centra ya no tanto en el texto, sino en el receptor del texto. Con lo anterior, no se está excluyendo el compromiso de la didáctica, sino que se busca dar mayor importancia al otro polo, para sopesar las condiciones ambientales de la recepción y no solamente la emisión mecánica de lo aprendido por el enseñante.

En la práctica de la lectura, más que nunca, es válido que el que aprende se enseñe a sí mismo y muestre cómo quiere ser enseñado. A partir de aquí, los métodos que elija el profesor deberán ser diversos. Se aceptarán todos los enfoques, y la práctica del eclecticismo será más plena.

Un lector sólo aprenderá a leer, cuando esté convencido de que para el profesor vale la pena enseñar, cuando se percate que el enseñante practica lo que se predica. No se puede ser maestro de lectura si ésta no es una actividad cotidiana para él mismo. La lectura es como una enfermedad que se contagia. No se puede motivar el aprendizaje de la lectura, si el profesor no es un lector empedernido. El ejemplo es esencial, y la paciencia, básica.

La lectura se aprende poco a poco. El profesor, como lector, debe olvidar su rango de lectura, pero tiene que recordar los estadios que le antecedieron, a fin de poder localizar en cuál de ellos se encuentran sus estudiantes. El profesor mostrará respeto por el nivel de lectura que tengan los integrantes de su grupo e identificará las habilidades ya obtenidas para que, a partir de ellas, se permita el aprendizaje de otras.

Se aprende a leer por imitación, cuando uno se da cuenta de que aquel que tiene más conocimientos sobre un tema es porque sus lecturas son superiores a las mías. Se aprende a leer por emulación, cuando soy consciente de que mis necesidades de información, a pesar de ser las mismas que el otro, no están satisfechas porque mi hábito de lectura es inferior. Se aprende a leer por orgullo, que no por vanidad, cuando mis condiciones de lectura son tan bajas que me obligan a consultar a lectores más avanzados. Básicamente, se aprende a leer porque se me ha creado la necesidad de saber.

La labor del profesor de lectura consistirá, inicialmente, en incitar la necesidad de la lectura, no su obligación. Leer es un medio, mas no un fin

del conocimiento. Habrá que mostrar las ventajas y los obstáculos de los diferentes tipos de lectura, sin menospreciar ni engrandecer ninguna de ellas, aunque personalmente tengamos predilección por alguna, pues eso saldrá a flote por más que lo ocultemos. No debe olvidarse que la labor del profesor de lectura es enseñar a aprender a leer.

Nadie puede transmitir, verdaderamente, aquello de lo que no se está convencido. Si para el profesor es valioso leer, será posible convencer al alumno de que vale la pena adquirir el mismo hábito.

V. Sobre la extinción del libro

Se dice que el libro, como objeto de lectura, está amenazado por el internet. Aún batallamos por la lectura del libro y ya necesitamos ocuparnos de ella en la pantalla, como si gracias a esto último, los lectores aumentaran o la calidad de la lectura modificara su rango. El libro estará amenazado en alguna de sus funciones, pero no en todas, y mucho menos en su esencia: el libro no compite en todos los terrenos de los otros medios, pues sólo ha cedido a éstos algunas de las funciones que cumplía. Nada más.

El libro, originalmente, fue un depositario de lo oral frente a la proliferación de la información que era necesario retener. Los datos se aprendían de memoria, formulaicamente o recurriendo al ritmo y a la rima. Quizá, en su origen, los "contadores" eran enumeradores y narradores; contaban de memoria. Ante ello y en algún momento de nuestra historia gráfica, el hombre se vio en la necesidad de encontrar otros medios más allá de su cuerpo para registrar la información, por lo que no es muy aventurado decir que la pintura primitiva cumplía ese cometido: al no bastar la imagen, se necesitó la creación de símbolos visuales que todos pudieran leer de la misma manera. De lo icónico se pasó a lo simbólico. Se escribió con reducciones de las imágenes, hasta llegar a un sistema de signos tan depurados que, en conciencia, se pueden llamar "alfabetos", que satisfacían la necesidad de registrar la información de manera perdurable, más amplia que la memoria. Una vez encontrado el modo de registrar, se procedió a encontrar nuevos medios para conservar esos registros: de las paredes se pasó al pergamino; de éste nos trasladamos a las tablillas de barro o cera; después siguió el papel, el disco, y ahora la *nube*. El libro, entonces, no es más que un registro de información que ha cambiado sus formatos.

Sin embargo, el libro, como elemento de cultura, no es únicamente fuente de información, sino que también de conocimiento. La información, la obtiene todo ser alfabetizado; el conocimiento, solamente lo adquiere el lector. No hay que confundir el aspecto físico con sus propósitos. Por lo tanto, no tenemos por qué sentir amenazado el libro, en la medida en que éste se va volviendo obsoleto como medio de información. Una computadora o un dispositivo móvil pueden localizar más datos y más rápidamente sobre un tema que un lector frente a una biblioteca; pero, como el esclavo, aquéllos sirven para obedecer y "hablan" cuando se le pide en función de lo que otros necesitan. Como herramienta de trabajo, estos artefactos son insustituibles si es que nos interesan la cantidad y la velocidad de obtención de datos.

Tampoco el libro es el único medio de conocimiento ni de entretenimiento. El libro no compite con la radio, la televisión, los videojuegos o el internet. Diversificar los medios no lleva a su extinción, en la medida en que no son iguales sino equivalentes. La sustitución no es total.

No obstante, el libro, como objeto de lectura, es sumamente valioso por el momento, aunque la lectura no tenga como ámbito la singularidad del objeto: su unicidad. En pocas palabras, leer frente a la pantalla es leer una hoja en una serie progresiva y paulatina; leer un libro, aparte de lo anterior, es confiar en el azar. Yo voy a una librería o a una biblioteca en busca de un libro, pero es posible que, por la contigüidad en que están expuestos, pueda elegir otros; me paseo entre los libros, los veo y los hojeo. Una pantalla suprime esta relación tan importante para la lectura.

La lectura se incita no sólo por el contenido del libro, sino también por la injerencia de los otros sentidos en el momento de su elección, pues hay libros que se disfrutan desde su apariencia. No puedo negar que los dispositivos móviles sean también atractivos; sin embargo, éstos siempre serán reproductores de superficie y no podrán dar el volumen que, al tacto, tiene cada uno de los distintos libros. En la pantalla, un libro siempre es el mismo y no cambiará, más que su tipografía, lo cual, además de otras cosas, tiene el libro impreso.

¿Cambia nuestra lectura por la aparición de los dispositivos móviles? No. Se unificará la edición, nada más. Modificará, eso sí, ciertos actos sensitivos donde predomine el sentido de la vista; se mirará el texto, pero no se palpará la hoja, ya no se olerá la tinta ni el pegamento, puesto que

la electrónica tiende a ser aséptica. ¿Estos componentes que intervienen en la lectura, por baladíes que se consideren, al desaparecer, alterarán la lectura, como la escritura se transformó de su confección a mano, luego en la imprenta y ahora en la pantalla? Habrá que investigar qué ocurre con "la lectura mental" cuando cambian sus soportes y los alcances de sus contextos. Dejemos el asunto para la psicología biológica. Por lo pronto, el objeto primordial de la lectura son los libros, y ni modo, hay que leerlos, no queda otra opción a nuestro alcance.

LA DIDÁCTICA EN LA MATERIA DE LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I Y II

Ma. Luisa Trejo Márquez

Leer es comprender, apoderarse del significado que subyace a las palabras escritas;
es también interactuar con el texto, dialogar con él;
en suma, la lectura es asimismo un acto de comunicación.

Ana María Maqueo

I. Introducción

Estamos en un nuevo siglo y milenio, como momentos oportunos para reflexionar sobre nuestra práctica docente e innovar los procesos de aprendizaje dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que, en sus orígenes, sustentó "educar más y mejor a un mayor número de mexicanos", para que los egresados cumplieran su meta, en un país independiente y soberano, y lograran abatir injusticias, carencias económicas y sociales, apoyados en la innovación educativa en el aula.

Hoy, con base en la actualización de los programas del Plan de Estudios del CCH, la lectura de los textos literarios constituye un motor fundamental para subsanar posibles crisis y rupturas de nuestro tiempo sobre preconcepciones de creatividad, imaginación y sustento didáctico, pues "quién aprende a leer eficientemente y lo hace en forma constante, desarrolla su pensamiento" (Cassany, 1998: 193).

La lectura y la reflexión en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación deben apoyar, en forma directa, al proyecto del Colegio como generador permanente de innovación. Sabemos que los alumnos de estos

tiempos recurren a herramientas de las nuevas tecnologías como parte de su cultura básica, que debe encontrar vigencia dentro de nuestro modelo educativo. Se trata de jóvenes que acceden a bases de datos para fundamentar sus investigaciones mediante diversos buscadores como *Safari, Chrome* o *Mozilla*; utilizan aplicaciones para dispositivos móviles, como *Pages, Keynote, Power Point, Numbers*; realizan trabajos en plataformas de *ITunes U, Facebook* o *Edmodo*, e interactúan mediante la nube con sus compañeros para realizar trabajos colaborativos en forma dinámica a través de *Google Drive*, o intercambian información mediante *WeTransfer o Dropbox*. Sin embargo, para aprovechar los recursos mencionados, es necesario que el alumno "sepa leer y escribir en prácticas comunicativas reguladas por los propósitos de la comprensión y producción de textos y por las reglas socialmente compartidas" (Bazán, 2010: 41). Ésta es la ruta del bachillerato del siglo XXI.

En sus antecedentes, en 1970, nuestra didáctica estaba enfocada a la lectura de un listado de textos determinados para las materias de Lectura de Textos Clásicos Universales, Lectura de Textos Modernos Universales, Lectura de Textos Clásicos Españoles e Hispanoamericanos y Lectura de Textos Modernos Españoles e Hispanoamericanos. Con base en dicha lista de autores y títulos de obras, los profesores analizaban ciertas obras, daban énfasis al contexto histórico-social, y procuraban, como evidencia de aprendizaje, la aplicación de análisis estructuralistas y/o de otras corrientes literarias en boga (González Teyssier, 2013: 106).

A finales de 1990 se presentó una reorientación en la didáctica de la materia, con el diplomado "El texto en su contexto", así como con base en las diversas revisiones a los programas de estudios en los últimos veinte años (Muñoz Corona, 2014: 9-14). Los profesores que impartíamos la materia del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II (TLATL), ubicada en quinto y sexto semestres, advertimos que el sentido del aprendizaje poco se favorecía al privilegiar la historia de la literatura, sus corrientes literarias y las funciones de la lengua o la tipología textual (texto filosófico, político o periodístico). En general, coincidimos en que la lectura debía responder a una didáctica propia del bachillerato, reorientada a impulsar el aprendizaje de los jóvenes, tomando en cuenta algunas consideraciones: 1) atender la lectura de textos completos como uno de los aprendizajes más importantes del currículo; 2) advertir que al trabajar tex-

tos completos se vincula el desarrollo del pensamiento complejo, así como las capacidades cognitivas superiores, como la reflexión y la crítica, pues cuando el alumno lee para comprender genera ideas, relaciona, compara, analiza, deduce y hace inferencias, y 3) propiciar la lectura interactiva que tome en cuenta al texto, el contexto, el papel activo del lector, sus conocimientos previos, así como la planificación de objetivos y estrategias para la comprensión de lo que se está leyendo.

Por lo tanto, más que abundantes contenidos, el joven bachiller necesita explorar los diversos espacios y lenguajes para profundizar en competencias básicas que lo animaren a querer seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, como señala uno de los principios del CCH de los años setenta, esto es, enseñar el lenguaje matemático de las ciencias y los códigos de las humanidades, así como sus respectivos métodos.

La mirada transdisciplinaria que funda al Colegio se halla, más que en la transversalidad de conocimientos, en la concentración de esfuerzos que en cada materia se realiza en favor de las habilidades del trabajo intelectual, en la comprensión del método, en las consecuencias y limitaciones del mismo, en las prácticas para obtener información, seleccionarla, jerarquizarla y relacionarla con otros conocimientos y con otras materias, para reconocer su impacto con la vida social e individual del estudiante (Bazán, 2010: 40).

II. La didáctica de la lectura

La vida en las aulas se ha convertido, como expresa Lomas (2002: 10), en inmensos laboratorios donde podemos analizar el aprendizaje escolar, ya que en estos escenarios los alumnos hablan, escuchan, leen y escriben, es decir, hacen cosas con las palabras (Lomas, 1999: 2), y unos con otros colaboran en la construcción de conocimiento.

Aunque la plataforma de trabajo de los profesores sea el programa curricular o indicativo, una didáctica novedosa no puede basarse exclusivamente en los contenidos, pues los alumnos hablan, escriben, leen y aprenden qué decir, a quién decirlo, cómo decirlo y cuándo callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen, por lo que "el currículo es un contexto de comunicación" (Lomas, 2002: 10).

En el Colegio, el lenguaje es una herramienta comunicativa y de representación, en la que todo docente se apoya para impulsar que sus alum-

nos se inserten con éxito en la sociedad que les tocó vivir, y en la que se desempeñarán con base en, al menos, el desarrollo de habilidades lingüísticas, como el hablar, escuchar, leer y escribir (Gracida Juárez, 2004: 75).

Consecuentemente, nuestras aulas deben percibirse como laboratorios donde tenemos muestras de una comunidad de habla, escritura y lectura, que ameritan un análisis de causas lingüísticas y de conductas culturales en torno a teorías literarias que han sido inadvertidas hasta el momento.

Enseñar a leer es uno de los objetivos esenciales de la educación, ya que la lectura es una herramienta de comunicación: "se enseña a leer no para que sean escritores, sino para que comprendan el mundo" (Lomas, 2002: 13). Aunque es evidente que leer y escribir son acciones lingüísticas comunicativas, su utilidad trasciende el ámbito escolar, pues se insertan en diferentes esferas de la vida sociocultural.

La lectura constituye uno de los aprendizajes más importantes del currículo educativo, porque se relaciona con el desarrollo del pensamiento, así como con las capacidades cognitivas superiores, como la reflexión y la crítica. Cuando un alumno aprende a leer para comprender, se convierte en un individuo "que aprende a pensar, a generar ideas, a relacionarlas, a compararlas y a analizarlas" (Maqueo, 2005: 208-210). En consecuencia, la lectura es una vía para que el lector se convierta en un ser pensante, reflexivo, autónomo y con mayores posibilidades de integrarse a la vida laboral, social y afectiva.

No obstante, vale la pena plantearse ¿por qué existe un fracaso del sistema escolarizado frente a la lectura, como lo advierten diversos investigadores educativos, como Cassany (1998), Maqueo (2005), Morán Oviedo (2009), Martínez Montes (2002) y Solé (2001)? Evidentemente, la enseñanza de la lectura debe cambiar, dejar de lado la lectura mecánica y trabajar más profundamente en el nivel cognitivo.

El punto de partida de una didáctica de la lectura tiene que acercarnos a "la toma de conciencia sobre el fracaso educativo generalizado y, en particular, de la ineficacia de técnicas y métodos de enseñanza en lo que se refiere a la lectura" (Maqueo, 2005: 214). Se necesitan nuevas miradas de los docentes y un replanteamiento profundo que se dirija a construir una intervención efectiva para trabajar y potencializar la comprensión lectora, desarrollar una competencia literaria basada en la percepción estética y

crear situaciones de aprendizaje donde el alumnado encuentre sentido a los textos leídos, así como a su apertura a situaciones vitales.

En síntesis, es determinante saber cómo enseñar a leer y comprender los diversos textos en sus distintos contextos, con destinatarios diferentes y propósitos diversos. Efectivamente, uno de los caminos es permanecer en la adquisición y dominio de la competencia comunicativa. No obstante, también es cierto que para la mayoría de los adolescentes, la lectura no es una afición y prefieren ver la televisión o utilizar otros medios, como el internet (Lomas, 1999: 322-323), especialmente en la reciente generación bombardeada con las llamadas "nuevas tecnologías".

Por otra parte, mientras los profesores consideren la lectura como una simple actividad de decodificación y corrección, sin llegar —en la mayoría de los casos— a la comprensión, difícilmente podrá hablarse de una nueva didáctica, pues la concepción que el maestro tiene sobre la lectura y su aprendizaje determina la manera de impartir su docencia, de ahí la importancia de que los académicos se actualicen en la enseñanza de la lectura.

Una nueva didáctica de lectura del TLRIID y del TLATL implica el trabajo con procesos interactivos entre el lector, el texto y su contexto, a fin de que el alumno pueda comprender, analizar y darle un sentido a la lectura, donde active sus conocimientos previos y pueda entender el propósito de qué, por qué y para qué leer. En otras palabras, el lector necesita resignificar la lectura para que ésta sea un instrumento potente de aprendizaje en diversas visiones del mundo (Cassany, 1998: 193-256). La adquisición del código escrito, a través de la lectura de libros, implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico y la toma de conciencia (Colomer, 2005: 50).

Se advierte, entonces, la necesidad de generar un replanteamiento sobre la didáctica de la lectura en el bachillerato, donde los ejes sean el lector, el texto y el contexto, muy de la mano con lo que se propone en los programas actualizados de las materias.

Si los esfuerzos de esta didáctica se concentran en lograr que el alumno realice la lectura como un proceso consciente para comprender, entonces podrá generar ideas, relacionar, comparar, analizar, deducir e inferir. El análisis, esto es, distinguir y separar las partes principales que le dan sentido al texto, será la base para comprender el motivo que origina toda la obra literaria y que encuentre consistencia en la interrelación de dichas partes

con la entidad estética. El contexto del texto literario debe servir para construir resignificaciones en el paradigma cultural y crítico del lector.

III. La comprensión

Dentro de TLATL, el punto clave en la formación de los jóvenes es el *discurso literario*, a partir del cual se desarrolla la valía de lo artístico y, por ende, de la expresión estética para producir emoción y advertir valores universales compositivos. Por ello, a través de una adecuada selección de textos literarios, el docente introduce a los alumnos en ámbitos desconocidos y en la representación de mundos posibles (Bruner, 2004: 127-138), que les permitan conocerse, percibirse y comprenderse como seres humanos.

Para Brugger (1975: 345), la comprensión es un procedimiento amplio encaminado a la interpretación —así sea intuitiva— para lograr una estructura objetiva en cuanto a expresiones de la vida psíquica. La comprensión es un método que se ocupa de significaciones, sentidos y relaciones complejas, por lo que el hombre de todas las épocas necesita comprender los actos fijados por otros seres humanos.[1]

1. Elementos del proceso de comprensión

A. *Conocimientos previos*. La comprensión difícilmente ocurre cuando los materiales de lectura no tienen sentido para el lector por falta de conocimientos previos, pues cada individuo posee una teoría y visión del mundo propias (Heidegger, 2010: 219), así como sus conocimientos sobre el texto. Por ende, la comprensión se allana cuando hay una cierta familiaridad con el tema y el lenguaje de cada texto, y se desarrolla a través de las discusiones reflexivas que el profesor propicia entre los alumnos antes de iniciar la lectura. Será valioso, por lo tanto, que la selección de los textos derribe el álgido problema del rechazo de

[1] Heidegger (2010) expresa que el hombre es ontológicamente hermenéutico e interpreta su mundo desde su contexto. Gadamer, apoyándose en Heidegger, habla del círculo hermenéutico, que es una preestructura de comprensión: *Vor habe* (posición), *Vor Schicht* (previsión) y *Vor griff* (anticipación). Éste es un círculo, ya que en él yace una posibilidad positiva de conocimiento. Lo que permite "comprender" al hombre es tener una preestructura, pues todos vemos de diferente manera.

entrada a la lectura, que evita cualquier intento por buscar una representación del mundo e impide la comprensión lectora.[2]

B. *Propósito, intención u objetivo de la lectura.* El lector de un texto se acerca con diferentes propósitos, que inciden en el nivel de su comprensión. Así, las preguntas qué, para qué y por qué se lee algo se relacionan directamente con el nivel de comprensión que se exige en la lectura. Al realizar una breve discusión entre los lectores del tema que aborda el texto, se favorece la comprensión como base de un aprendizaje útil e interesante. Recordemos que el objetivo de la lectura, según Maqueo (2005), Lomas (1999) y Solé (2001), debe ser simplemente el de disfrutar.[3]

C. *Las inferencias* permiten comprender mejor la información, extraer conclusiones, predecir resultados y reconocer relaciones de causa-efecto. Desde la perspectiva del constructivismo, el docente apoya al individuo a construir su propio conocimiento como un paradigma abierto en la adquisición de experiencias útiles para resolver problemas de diversa índole.[4]

En el mismo sentido, el paradigma constructivista sostiene que las inferencias pueden producirse de manera automática durante la lectura, así como durante y después del proceso de recuperación. En todo esquema de conocimiento existen seis tipos de inferencias: puente (retrospectiva), referencial (anafórica), causal, elaborativa, perceptiva y cognitiva. Por ejemplo, las inferencias puente sirven para conservar la coherencia local;

---

[2] El problema al que se enfrenta el profesorado del bachillerato del CCH es integrar textos que les sean significativos a los alumnos, ya que sin éstos sólo se produce desinterés, desaliento y frustración por la mala selección de los textos, en especial en la materia de Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios, que se encuentran alejados del mundo de los jóvenes.

[3] Leer por placer no puede considerarse un logro que debe alcanzarse, puesto que el gusto podría no experimentarse cuando no hay una predisposición favorable hacia la lectura literaria. La lectura debe ser un espacio para leer, sólo por gusto, por el placer de escuchar o de no hacer nada. Leer por leer es leer por gusto (Maqueo, 2005: 229).

[4] A través de una videoconferencia, Mendoza (2006) explica que el constructivismo lucha por alcanzar un estatus de teoría en diferentes países, especialmente en España, ya que apoya a que el individuo construya su propio conocimiento, lo que representa una importante perspectiva del aprendizaje y de estímulos de inteligencia. De este modo, se percibe que el constructivismo no es un método de enseñanza ni tampoco una técnica pedagógica, sino un paradigma abierto para ayudar al sujeto a construir experiencias que puedan ayudarle a resolver problemas.

las causales, para sostener la coherencia global, y las inferencias causales y referenciales establecen relaciones de causa-efecto entre distintos elementos del texto, creando vínculos entre ellos.

D. *Las predicciones* hacen posible la formulación de hipótesis, que sirven para hacer interpretaciones y comprobaciones. Cuando estas predicciones son coherentes con lo que se lee, se van verificando y se construyen significados en el proceso de la comprensión (Solé, 2001: 24). Así, la comprensión depende esencialmente de la serie de predicciones que el alumno realiza sobre el mundo de ficción y al que, paulatinamente, le otorga un sentido.

E. *El resumen.* Comprender la lectura es la consecuencia de un proceso de interacción entre lector y texto, cuya meta es una interpretación global del texto, o bien su resumen, al que Van Dijk (2000) llama "macroestructura mental" del texto. Resumir no significa reducir un texto, sino encontrar sus partes medulares y lo que equivale a comprender. Como antecedente, los primeros enfoques que se dieron al estudio de la comprensión fueron rígidos y, en consecuencia, estáticos, problema que es común en las primeras propuestas estructuralistas, que influyeron en el análisis del discurso, al que se llegó "a una descripción de las representaciones mentales que era cercana a las aplicaciones similares de las emisiones verbales" (Van Dijk, 2000: 155).

Sin duda, una verdadera comprensión del discurso es más compleja y de mayor movimiento. Con apoyo en los estudios de Walter Kintsch,[5] quien expone los procesos en la producción y la comprensión, observamos que se necesita una perspectiva estratégica flexible y orientada hacia una meta. Los lectores empiezan a hacer uso estratégico de distintas clases de conocimientos previos, ubicados en diferentes niveles al mismo tiempo, pues muchas veces durante el análisis sintáctico utilizan información semántica y pragmática con paralelos en indicios fonológicos.

Sin excesivos andamiajes, sin embargo, el lector es capaz de interactuar y construir significados en el proceso de comprensión guiada, en el que también puede mostrar su apropiación de ideas, asociarlas e integrarlas con las que ya posee.

---

[5] Kintsch sostiene que las estrategias no son intencionales o conscientes, sino totalmente automáticas (en Van Dijk, 2000: 157).

Como hemos referido, nuestra propuesta didáctica sobre la lectura se dirige a la comprensión, entendida como un acto que consiste en guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir tanto de la información que proporciona el texto y el contexto como de los conocimientos del lector.

La comprensión significa atribuir sentido a lo leído,[6] a partir de un proceso de coherencia semántica que parte de la organización formal del texto, y con base en la cual el lector activa sus conocimientos previos, utiliza sus habilidades lingüísticas y pone en operación sus capacidades cognitivas y sus expectativas e intereses.[7]

Ahora bien, en la enseñanza de la lectura y de su comprensión será necesario despertar en el alumno lo que éste conoce del tema; por su parte, el profesor deberá tener muy claros los objetivos y propósitos que pretende alcanzar con el nivel de comprensión de la lectura seleccionada, para que las estrategias efectivamente desarrollen conocimientos y habilidades.

Aunque en el texto narrativo, por ejemplo, predomina el recuento secuencial de una historia, también en él aparecen modos informativos, expositivos, persuasivos, descriptivos y emotivos que exigen del lector la reconstrucción de operaciones de coherencia, cohesión y el esfuerzo para realizar una adecuación propia al entramado textual.

---

[6] Mendoza (2006) comenta que en el proceso de interacción entre el alumno y el objeto, en el que hay que conocer los contenidos, se construyen representaciones que se orientan por una lógica interna, que por más que pueda parecer incoherente para la lógica de los demás, tiene sentido para el sujeto que se apropió de ella. Es evidente que si el profesor cree que el mundo es real y está estructurado, su tarea se limita a corregir la visión que el alumno pueda plantear; pero si no existe entidad objetiva ni realidad única, su misión será ayudar al alumno a construir conexiones entre lo que conoce y las nuevas experiencias que puedan ayudarle a resolver problemas.

[7] Lomas (2002: 336) señala que la perspectiva constructivista sugiere que el sujeto es siempre el centro de la producción del aprendizaje, que construye mediante múltiples interacciones. El mundo es real y estructurado, y esa realidad puede ser aprendida por todos. La función del profesor, desde el punto de vista del constructivismo, es que la realidad está en la mente de la persona que interpreta el texto, según sus informaciones, ideología, creencias y experiencias; la función del profesor es trabajar esas informaciones y esa realidad para construir aprendizajes significativos.

IV. El análisis del texto literario

La palabra "análisis" es de origen griego y remite a desatar, separar o descomponer un cuerpo en sus principios constitutivos (Ferrater Mora, 1980: 82). Para López (1995: 120), remite a la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer los principios o elementos de éste.

En su práctica con el texto literario, el análisis realiza la división o el desglose de un todo en sus partes; sin embargo, como sostienen Beristáin (2004: 47-49) y Zarzar Charur (2006: 95-113), la totalidad está constituida, más que por las partes, por la interrelación dada entre ellas, así como con el todo.

El proceso analítico ocurre en diversas esferas de lenguaje, como el escolar, el familiar y el social (Bruner, 2004: 82). Cuando estudiamos un objeto, es difícil comprenderlo a fondo con una sola mirada y tenemos que descomponerlo primero en partes para estudiar por separado cada una de ellas. Como cada parte es más sencilla que el todo, es más fácil comprenderla; una vez que se ha estudiado y entendido cada parte, podremos comprender y explicar el objeto en su totalidad, con apoyo en sus relaciones y en el funcionamiento de cada una de ellas.

Aunque el análisis del discurso ha tomado diferentes direcciones, tanto en lo político para legitimar, defender y reproducir al sistema como en los medios masivos enfocados al análisis de contenido (Van Dijk, 2000: 147-185), nos abocaremos al análisis del texto literario. Así, en este capítulo entendemos por "análisis" como la acción de dividir una cosa (texto literario) en tantos elementos como sea posible, para reconocer la naturaleza de sus partes, las relaciones e interrelaciones entre las mismas, a fin de comprender su funcionamiento y obtener conclusiones objetivas del texto.

Cuando se realiza el análisis de un discurso, ya sea relato, cuento o novela, es común utilizar la noción de "tema" como la idea general de que trata el texto y que Van Dijk (2000: 43-77) llama "macroestructuras semánticas", cuya función es dar coherencia al contenido global del discurso. Después de analizar cada una de dichas partes por separado, vendrá el

proceso de síntesis, con el fin de comprender el funcionamiento de todo el conjunto. El último punto en este proceso es la construcción de sentido sobre su contexto para lograr "resignificaciones nuevas" en el aprendizaje.

V. La construcción de sentido

De acuerdo con Mendoza (2006), es fundamental que el profesor ayude a los alumnos a leer y entender textos con sentido. Lo anterior se refiere no sólo a aquellos con coherencia, cohesión, progresión y reglas ortográficas, sino también en los que el alumno advierta un hallazgo significativo para su vida, que lo haga vibrar, llenarse de emoción, y con base en su experiencia de lectura, desee expresarse y extrapolarlo a sus conocimientos disciplinarios y sociales.

En la construcción de sentido del mundo es preciso que el alumno se anime a emitir sus propios juicios sobre el texto. En palabras de Saramago, y al contrario de lo que se cree:

> sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radicales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramaje, hasta que se pierden de vista (en Van Dijk, 2005: 30).

El pensamiento realiza procesos de análisis, síntesis y evaluación, que son la base para desarrollar esquemas de razonamiento inductivo y deductivo, así como del pensamiento crítico (Sánchez, 2000: 474-475). Cuando el alumno emite juicios de valor, reinterpreta en la descripción del objeto con sus propios criterios de comparación y hace derivaciones a partir de la situación deseada, lo que impacta actitudinalmente en su aprendizaje. Gracias a este horizonte, el aula puede constituirse en un espacio de conocimientos atractivos para el adolescente, a través de las lecturas realizadas.

Por otra parte, se ha dicho que para pensar con efectividad se requiere practicar y utilizar esquemas que estimulen el pensamiento lógico y el desarrollo de una actitud crítica, que permitan juzgar productos, comparar situaciones, definir y cambiar métodos; por ello, cuando el alumno termina de leer es importante que logre emitir juicios de valor acerca de lo leído,

pues es el momento justo donde se transita de la efectividad a la afectividad, en la que el alumno detona el deseo de apoderarse de sus lecturas.

El desarrollo de habilidades para emitir juicios de valor contribuye a fomentar una actitud crítica y flexible ante situaciones cotidianas y académicas; cuando el alumno emite un juicio, está evaluando algo que toma sentido en su mente, y reorganiza su pensamiento egocéntrico (Piaget, 1995). En este momento, el adolescente relaciona la serie literaria con una serie cultural: sus valores, sus ideas, sus actitudes y sus comportamientos (Beristáin, 2004: 457-458). La visión del mundo del escritor, inserta en la obra de arte con las series históricas, los elementos socioeconómicos y la personalidad del autor que evalúa los problemas, las crisis, los pactos, las aspiraciones y las frustraciones de la sociedad de su tiempo, entra en contacto con la visión del mundo del adolescente, que critica y valora con base en su propia visión del mundo, a partir del mundo de ficción presetado por la obra de arte.

Para Piaget (1995: 38-39), el adolescente se halla en una transformación paulatina hacia el pensamiento hipotético-deductivo, en el que es capaz de elaborar sentidos, interpretar sistemas y teorías, interesarse por los problemas que lo rodean y tener cierta facilidad para elaborar teorías abstractas y emitir juicios sobre su sociedad y sobre los textos que lee. El adolescente se sitúa como igual ante los adultos, pero se siente diferente a ellos, porque quiere sorprenderlos y transformar el mundo; asume un papel de salvador de la humanidad y manifiesta contracciones religiosas, sublimando sus sentimientos; se inserta en la sociedad de los adultos mediante proyectos, programas de vida, sistemas teóricos, planes de reformas sociales o políticas, todo esto mediante el pensamiento hipotético-deductivo que se aleja de lo real (Piaget, 1995: 38-42).

Regularmente, la juventud en el bachillerato descubre el amor como una proyección totalmente ideal en un ser real, y de ahí provienen las decepciones tan repentinas, ya que el adolescente ama en el vacío o a través de una ficción, y no son extrañas las conductas antisociales; sin embargo, medita sin cesar en la sociedad que quiere reformar, al despreciar a aquella en que vive, valiéndose de grupos de discusión donde el mundo es reconstruido en común, pero también donde es fácil perderse en discursos sin fin para combatir el mundo real (Piaget, 1995: 91).

La adaptación del adolescente ocurre cuando cambia su papel de reformador por el de realizador y la experiencia reconcilia el pensamiento formal con la realidad de las cosas. El adolescente reconstruye su mundo mediante el pensamiento hipotético-deductivo; pasa por el conocimiento del universo concreto, y, finalmente, reúne la inteligencia y la afectividad, lo que despierta un sentido a su propia vida.

El concepto de la palabra "sentido" ha sido crucial en el discurso; no obstante, el término es escurridizo y puede tener varias acepciones. Existe un sentido en las oraciones, en las secuencias de oraciones y en los discursos completos. Para Van Dijk (2000: 13), los sentidos del discurso son "representaciones semánticas", pues el discurso no tiene un sentido intrínseco, sino que es el resultado de un proceso de asignación por parte de los usuarios, que conocemos, en general, como *comprensión* o *interpretación*.

Desde nuestra perspectiva, el sentido está relacionado con información y contenidos; sin embargo, la abundancia de éstos no necesariamente conduce a construir sentidos que, en todo caso, se logran a través de interacciones entre grupos o estructuras sociales. Así, dentro de la materia de TLATL, los docentes entendemos por "sentido" a las distintas interpretaciones que pueden darse a lo expresado en el discurso, particularmente cuando el alumno está frente al texto. En específico, nos interesa desarrollar su capacidad para juzgar y actuar razonablemente frente a lo leído, cuando se ha trabajado la estructura de un texto que puede ser interpretado de formas distintas.

La sintonía en el aula es, así, una exigencia necesaria para percibir el mundo de ficción propuesto por la obra literaria y contribuir a que el alumno tome una dirección que le permita continuar con su lectura sin perderse. Por lo tanto, considero que encontrar un sentido al discurso es comprenderlo, analizarlo y evocar la totalidad de sus redes semióticas, lingüísticas, pragmáticas, sociales o económicas que contribuyen a resignificar el mundo del lector. Ése sería el camino de la didáctica de la lectura en la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios.

VI. Conclusiones

Durante el proceso de aprendizaje, el lector debe trabajar su habilidad interpretativa, que se impulsa durante toda la vida, más allá de los ciclos

escolarizados. El éxito académico de los alumnos se ve ligado a la exigencia de una mayor capacidad de simbolización. A partir del siglo XXI, la reflexión pedagógica de los investigadores en educación versa sobre cómo usar, analizar y ejercitar la lectura. Considero que se ha iniciado un movimiento de integración y articulación de los múltiples entramados del texto, sobre su función, habilidades y el sentido que la lectura tiene para los lectores, de ahí la importancia de hablar de una "didáctica de la lectura" que destaque una lectura con significado, que la ponga en crisis, en ruptura, para transitar de lecturas de comprensión a la competencia literaria.

La lectura es un instrumento de aprendizaje y de deleite que permite a los lectores comprender el mundo, que los apoya a distinguir lo principal de lo secundario y que los ayuda a identificar secuencias, ideas y conclusiones. Coincidimos con Cassany en cuanto a que "aprender a leer" es "aprender a aprender", ya que leer es comprender el mundo, y con Solé en que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, que transita de la comprensión al placer.

Los caminos de la didáctica actual requieren formar a un *lector activo* en un *proceso interactivo,* donde se necesitan conocimientos previos y habilidades de decodificación e inferencia continua, para percibir un mundo abierto a nuevas resignificaciones que el alumno va descubriendo en cada página y donde el profesor sólo es un acompañante con relativa experiencia.

En el análisis del texto literario es innegable la existencia de microprocesos, vías de integración y macroprocesos, donde se tejen las estructuras fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas; es necesario un nuevo modelo de lectura que se centre en la interrelación lector, texto y contexto.

Asimismo, mientras el profesor acerque a los alumnos a la lectura como un acto impuesto y mecánico, sobre el que hay que resolver exámenes de conocimientos memorísticos basados en la historia, o exija trabajos sin guiar técnicas para su elaboración y corrección, esto es, esbozando procesos incompletos de reflexión sobre el sentido de una obra literaria, el problema del nivel de comprensión que impulse el razonamiento crítico difícilmente podrá avanzar hacia nuevos horizontes.

Este problema se detectó desde hace años y se ha planteado en las diversas Comisiones Revisoras de los Programas desde 1995 y 2003, además de que se refleja año tras año en los resultados de los exámenes del EDA. Por ello, es necesario que el profesor destaque en los aprendizajes,

la gradación de la comprensión lectora y el razonamiento crítico derivado de ella, para que los contenidos expuestos en la temática no se perciban como conceptos memorísticos, y para que la importancia en la selección de los textos se oriente hacia el sentido del aprendizaje y no sólo sean parte del canon de una enseñanza anquilosada. Éste, sin duda, será el reto del trabajo en el aula frente a los programas actualizados en la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios, donde el profesor requiere acompañar el desarrollo del alumno y, por lo tanto, aceptar la renovación de sus prácticas docentes.

Consecuentemente, las estrategias para comprender un texto deben cambiar para poder descubrir a la lectura como una posibilidad de comunicación y de acceso al conocimiento, así como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Los profesores necesitamos reconceptualizar los procesos de lectura que promovemos en clase, a fin de lograr que el alumnado otorgue sentido y nuevas significaciones a lo que lee. El camino es largo, ya que los cambios tienen que hacerse de abajo hacia arriba, esto es, debemos ser los profesores quienes con nuestra experiencia configuremos, con rigor metodológico, una línea de investigación educativa sobre esta problemática.

En síntesis, el discurso como interacción en su contexto puede ser complejo y con diferentes niveles como el análisis del propio texto. Cuando se habla de lectura de algún género, se debe trabajar hacia la comprensión, el análisis y el sentido, no de las oraciones individuales, sino del discurso como un todo, de fragmentos extensos. Finalmente, llevar al aula un nuevo ejercicio en la didáctica de la lectura es fundamental para ejercer una sintonía entre docente y alumnos con las imperiosas necesidades de nuestro Colegio.

VII. Obras consultadas

Barthes, R. (1999). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura.* Barcelona: Paidós Comunicación.

Bazán Levy, J. J. (2006). "*Desafíos del bachillerato.* Retos y perspectivas." Ponencia magistral presentada en el auditorio Javier Barros Sierra

Beristáin, H. (2004). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Brugger, W. (1975). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Terder.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Madrid: Gedisa.

Cassany, D., *et al*. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1998). *La enseñanza de la lectura. Enfoque sociolingüístico y sociocultural.* México: Pirámide.

Colomer, T. (2005). *"La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora, El aprendizaje de la comunicación de las aulas.* Barcelona: Paidos.

Díaz Barriga, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

González Teyssier, J. (2013). *"El Colegio de Ciencias y Humanidades, de la utopía a la realidad, de la anarquía a la institucionalidad, de la consolidación a la reforma curricular y normativa", en Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades , Enfoque sociolingüístico y sociocultural.* México: UNAM, Colegio e Ciencias y Humanidades.

Gracida Juárez, Y. (2004). *Competencia comunicativa y diversidad textual*. México: Edere.

Heidegger, M. (2000). *El ser y el tiempo.* México: FCE.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística.* Barcelona: Paidós.

——— (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.

Martínez Montes, G. T., *et al*. (2002). *Del texto y sus contextos*. México: Edere.

Mendoza, F. (2006). *Seminario de las corrientes sociocognitivas y el aprendizaje en el universitario* (videoconferencia). México: UNAM, FES Acatlán.

Morán Oviedo, P. (2009). *Ensayo hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula. Reto para comprender y transformar la docencia*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

——— (2010). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Muñoz Corona, L. L. (2014). *Informe sobre la gestión directiva 2010-2014*. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Nuevos programas actualizados del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II (propuesta de la Comisión Especial). (2016). México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Bogotá: Labor.

Programas de trabajo de Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II. (2013). México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Sánchez, M. A. de. (2000). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento. Guía del instructor.* México: Trillas-ITESM.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Trejo Márquez, M. L. (2010). *Propuesta de estrategias integradoras de la didáctica de la lectura del relato literario para la construcción de sentido en el adolescente del bachillerato en el programa del TLRIID I, II y III.* México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

——— (1983). "Texto y gramática", en *Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

——— (2000). "Procesamiento del discurso cognoscitivo: estrategias y modelos", en *Nuevos desarrollos en el análisis del discurso.* Barcelona: Gedisa.

Vigotsky, L. (2005). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.

Zarzar Charur, C. (2006). "Análisis y síntesis", en *Fundamentos de la cognición*. México: Cultural.

UN ENCUENTRO ENTRE LOS TEXTOS LITERARIOS Y EL PLACER

Nancy Mora Canchola

En este capítulo se hace una reflexión sobre algunos aspectos que pudieran contribuir a que los estudiantes aprecien el texto literario. Cabe señalar que se trata de una propuesta, porque implica un proceso complejo que depende de los gustos e intereses del lector, es decir, a actos subjetivos. Se parte de la premisa de que un mejor entendimiento de la obra ofrece mayores posibilidades de disfrutarla. Por eso, se realiza un análisis de los textos literarios para entender algunas de sus características. Se aborda el tema del placer literario y ciertos aspectos que lo definen. Se trata el tema de la comprensión lectora para que se profundice en el texto de manera integral. Finalmente, se propone una serie de estrategias de comprensión para motivar, en los estudiantes, la sed por leer textos literarios. El propósito es que en las aulas haya lectores activos que despierten su capacidad crítica, pero que también disfruten un texto. Con ello, el nivel educativo de los bachilleres se verá favorecido y se aportará no sólo a una perspectiva más consciente del mundo, sino también a su sentido de belleza y encanto.

I. La obra de arte literaria

La literatura es una manifestación artística que tiene como propósito emplear la palabra como herramienta principal. Desde tiempos milenarios, se ha utilizado la literatura como medio de expresión: en un primer momento por vía oral y después en forma escrita. En nuestros días, pese a

todos los avances tecnológicos, no se ha logrado sustituir a la literatura, porque en ella se encierran características artísticas irreemplazables que comprometen el intelecto, las emociones e, incluso, el alma humana. De esta forma, es primordial reconocer a la literatura como portadora de pensamiento y sensibilidad. El desarrollo tecnológico exige lectores avezados y críticos que puedan procesar y seleccionar una gran cantidad de información escrita. La literatura puede brindar las habilidades necesarias para que ellos elijan y comprendan los textos desde una postura más analítica.

Por medio de la literatura, se puede expresar la problemática que encierra la existencia humana, porque es un medio artístico que permite una libre manifestación de los horrores, aciertos y vivencias que nos conmueven. El texto literario "como toda obra de arte expresa, sintetiza, plantea una concepción del mundo. El receptor puede aceptarlo, negarlo, rechazarlo, modificarlo, en la medida de su capacidad de análisis crítico" (Jacob, 1999: 42). La literatura propicia el crecimiento intelectual y emocional de los adolescentes, además de desarrollar su capacidad para descifrar diversos mensajes desde una posición más crítica.

La enseñanza de la literatura se cimienta en la concepción docente del para qué y por qué se lee un texto literario, y del resultado de su ejercicio en las aulas depende la formación de nuestros estudiantes, así como el desarrollo de diversas habilidades que les permitan conducirse y entender el mundo de una manera más asertiva. Aunque se sabe que las preferencias lectoras de los alumnos no siempre son literarias, los profesores pueden aprovechar la oportunidad para convertirlos en lectores literarios, tomando como base las habilidades alcanzadas, para dar acceso paulatino a nuevas obras de mayor valía estética.

La materia prima de la literatura son los textos literarios, pero cabría preguntarnos ¿qué es un texto literario y con qué objetivo lo leemos? Podríamos señalar que uno de los objetivos de leer un texto literario es por gusto, y lo ideal sería que los estudiantes alcancen este grado de deleite estético. Gran parte de los docentes desean acercar los textos literarios a sus alumnos para provocar en ellos el goce literario; sin embargo, el logro del objetivo envuelve un proceso complejo. Por ello, conviene comenzar por describir qué es un texto literario y algunas de sus características para, posteriormente, iniciar un análisis sobre los procesos que conducen hacia su deleite.

Un texto literario es una manifestación artística y, por lo tanto, estética que refleja el mundo existente, pero desde una perspectiva creativa y particular del escritor. Daniela Bertochi (1995: 25) lo define como

> Un texto cuyo mundo está en relación sistemática de alternancia con la versión aceptada de "mundo real". Esta alternancia debe motivar visiones profundas de la organización del "mundo real" no como algo dado de manera objetiva, sino como algo que se desarrolla a partir de los conocimientos, de las interacciones y de las relaciones sociales. Sólo en la medida en la que esta intención prevalezca sobre la de un simple referirse a los hechos, un texto podrá ya considerarse como producto literario.

Existen varias características que conforman el texto literario como ficción. El lector deberá comprender que lo que se cuenta en la obra está inmerso en un universo alternativo, en el que lo sucedido no es real, y sólo tiene un valor verdadero en el universo de la obra y en la recreación del lector. Éste deberá realizar un *pacto de ficción*, que exige una negociación en la que el lector acepta como verdad lo que se plantea en el texto literario y, a su vez, la obra deberá ofrecer reciprocidad por medio de la verosimilitud.

Otra característica es que los textos literarios se encuentran profundamente planificados, es decir, todo lo que está escrito es significativo para su comprensión. Este aspecto podría ser relevante cuando hablamos del aprecio por la literatura, puesto que mientras el lector comprenda el propósito de la construcción del texto, la probabilidad de que disfrute la obra aumenta al poseer más herramientas para descifrar el universo literario ofrecido.

No debemos olvidar que los textos literarios son una manifestación que, si bien tiene un efecto en el pensamiento, ideología y desarrollo mental de su lector, genera emociones como expresión artística. El lector puede ampliar su marco cognoscitivo y su criterio intelectual, pero también puede desarrollar una parte sensitiva y epidérmica que despierte emociones verdaderas y naturales. Es labor del docente mostrar este panorama a los estudiantes, para que comprendan estos textos de manera más integral y, con ello, haya una apreciación y acercamiento al deleite literario.

> En el texto literario, las expresiones tienen un significado esencialmente afectivo e imaginativo que, desde el punto de vista conceptual, las hace

> difusas. Buscan conmover, no convencer. No tratan de transmitir una información para aceptarla como verdadera o razonable, sino que invitan a los lectores a implicarse en una experiencia que no es necesariamente conceptual, en la construcción de un mundo posible que se construye de acuerdo con las instrucciones que funcionan en el mundo extraliterario y le permiten al autor crearlo y al lector entenderlo (Gracida, 2007: 163).

Un hecho básico es conducir a los alumnos para que descubran ambos aspectos del texto literario: el cognitivo y el emocional, a fin de profundizar en su comprensión integral.

Por otra parte, los textos literarios son nutridos por cada lector, pues emplean un lenguaje connotativo, rico en significado que, a veces, pueden ser decodificados como indeterminaciones, tal vez porque el lector frente a toda buena obra literaria siente que algo se le escapa, que hay un hálito de misterio en algunos de sus mensajes que no se le revelan en forma explícita.

> Si yo tomo un texto literario, en primer lugar encuentro el significado lingüístico constituido por cada frase, es decir, por la relación establecida en todas las palabras de una frase, hasta llegar al significado global, que es la suma de los significados de todas las frases que componen el texto en cuestión. Y, además de éstos, existen otros significados, y otros todavía, pues la palabra dice una cosa, pero propone otra, como sabía muy bien Dante Alighieri, como han sabido muy bien desde siempre aquellos que han escrito o estudiado literatura y semiótica debería conocer todas estas desviaciones y llegar a todos los significados (Orozco, 1998: 67).

Aunque es tarea del lector desentrañar y comprender el texto literario, su alcance depende de sus habilidades y experiencia. En el bachillerato, el profesor es el encargado de apoyar a los estudiantes para que juntos den luz al texto y puedan llegar a una mejor comprensión de él, sin que por ello el alumno pierda su autonomía. Esto se debe a que, en la mayor parte de los casos, los estudiantes están iniciando la lectura de textos literarios, por lo que dejarlos solos en el descubrimiento de su significado sería abandonarlos en el camino. Los alumnos requieren la guía de una lectura experta para realizar sus propios descubrimientos. Es un hecho crucial que los estudiantes desentrañen la obra para poder comprenderla en, al menos, algunos de sus múltiples significados. De no ser así, los jóvenes lectores podrían alejarse del texto literario sin reconocer su verdadera riqueza artística. De este

modo, para que los estudiantes realicen un análisis, conviene indagar sobre cuáles son los elementos explícitos y cuál es la interpretación que se está haciendo de dichos elementos. Con ello, el estudiante tendrá una postura más consciente y completa del texto literario, y se empoderará como principal reconstructor de la obra.

Un texto literario se puede disfrutar en mayor medida si se revelan las membranas connotativas que lo constituyen. Reconocer la existencia de este ámbito en la literatura es básico para una mayor compenetración y, con ello, tener más posibilidades de alcanzar el goce literario a partir de la comprensión de los significados.

II. El placer literario

Se ha hablado acerca de algunas características del texto literario y su relación con el goce literario en el ambiente escolar. Pero ¿cómo entender el placer literario? Según Roland Barthes (1986: 25), el texto placentero es el que "contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura". Cuando una obra literaria causa fruición, se abre la posibilidad de un encuentro entre la obra y el lector, quien puede sentirse colmado, "llena adecuadamente el vacío que requiere ser satisfecho con la sabiduría" (Aguirre Sala, 1994: 171).

La humanidad se ha distinguido, desde antaño, por buscar una fuente que responda a sus inquietudes y llene de sabiduría sus infortunios, porque el saber produce encanto y gusto: "es imposible separar sabiduría de gozo, deleite de conocimiento, placer y saber. En este aspecto, una tendencia común ha considerado al saber como actividad y al placer como efecto de dicha actividad" (Aguirre Sala, 1994: 172). Así, el lector experimenta una unión con el conocimiento, donde se da cabida al deleite que sólo los hilos del pensamiento, la reflexión, la imaginación y la sensibilidad pueden brindarnos.

Aunque lo anterior suena atractivo, conseguir el goce literario resulta un proceso arduo y complejo. Un lector experimentado tiene las herramientas para llegar a tan anhelado destino, pero en el ambiente escolar, como nos compete en este momento, requerimos desarrollar en los bachilleres ciertas habilidades para que aflore el deleite por una obra literaria. En las aulas es recurrente escuchar que se quiere alcanzar la emoción es-

tética; sin embargo, es algo que no todos los lectores desarrollan, porque —como se mencionó— es un proceso en el que se ven implicados varios mecanismos tanto cognitivos como emocionales, en los cuales la subjetividad juega un papel esencial.

Para iniciar, señalaremos que es tarea de padres y maestros inculcar en los más jóvenes, el amor por las letras desde una posición placentera y libre. Este acto libera la presión y el hastío que la obligación conlleva, ya que un punto muy importante para acercar a los alumnos a la literatura es tratar de que lean de manera voluntaria.

> Si no se establecen, desde muy temprana edad —en el hogar y luego en la escuela—,vínculos positivos con los libros, si no se descubre el placer de leer, si no se crea la necesidad, el hábito, será difícil encontrarnos con adultos lectores. Y entonces, todos seremos más pobres, pues una de las actividades más valiosas y fructíferas habrá desaparecido. Entonces sólo leeremos números, cifras, datos, noticias, instrucciones (González y Marenco, 1999: 123).

Fomentar la afición por la literatura desde el hogar es de suma relevancia. No obstante, en la escuela, los estudiantes también pueden desarrollar este gusto. La literatura puede ser apreciada por los jóvenes, puesto que son seres sensibles y en proceso de formación que necesitan de la imaginación, los sueños y las vivencias que la literatura les puede brindar.

Una de las tareas principales de la labor educativa es presentar a los alumnos el gran abanico del universo literario, mostrar a la literatura desde una postura positiva y enseñarla como un hecho placentero. De esta forma, los jóvenes podrán tener un acercamiento a la literatura desde una perspectiva diferente a la que se presenta en algunas aulas. En la mayor parte de los casos, los estudiantes no comprenden y no disfrutan una obra literaria debido a que los textos que se eligen no les dicen nada. Por ello, la selección de textos que los alumnos puedan descifrar es de suma importancia. La principal tarea del docente es ser facilitador del conocimiento literario; por eso, debe tener siempre presente que está frente a un público adolescente con necesidades e inquietudes propias de su edad. De esta manera, los contenidos tienen que ser apropiados para avivar en los chicos la sed por descubrir el mundo literario. El profesor debe contar con un abanico de lecturas que se renueven continuamente y que propicien

el acercamiento de los estudiantes a la literatura según sus intereses. Con ello, se tratará de fomentar la comprensión de los textos y, en el mejor de los casos, el entusiasmo por seguir leyendo.

Existen otros factores que también intervienen en el aprecio por la obra literaria; uno de ellos está relacionado con el papel del docente. Según Michéle Petit en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la literatura*, uno de los objetivos principales en el ambiente escolar es transmitir el goce literario. Un profesor no puede radiar entusiasmo por una lectura si antes él no lo ha experimentado; tampoco se debe dar por hecho que todas las lecturas tienen que ser agradables. Por lo tanto, se requiere, en primera instancia, que el docente se sienta atraído por el texto que compartirá, para que, a su vez, pueda trasladar este sentimiento hacia sus estudiantes (Petit, 1999:168). Finalmente, cada alumno decidirá si el texto es de su deleite o no; pero en un primer momento el profesor debe tener la capacidad de proyectar toda la riqueza literaria de la obra, partiendo de su propio interés. Recordemos que no se puede transmitir lo que no se posee.

Otro aspecto sustancial para gozar la obra literaria, según Petit (1999: 161), es reconocer las ventajas de la actividad lectora como la capacidad de vivir las experiencias y sensaciones que se plasman, ya que por medio de la lectura se despierta la imaginación y creatividad, se amplía el pensamiento y se comprende, en mayor medida, lo que nos rodea. Los docentes deben tratar de motivar a los estudiantes para que aviven su inquietud hacia el mundo de las letras y que descubran, por ellos mismos, la fortuna que conlleva. Mientras que los profesores únicamente fungen como promotores de la literatura, los alumnos, de manera personal, experimentan las ventajas de vivir en un mundo literario.

Por último, señalaremos que para que se contagie el gusto por lo literario se le puede dar vida a las letras por medio de la experiencia del lector. El profesor tiene que fungir como medio para acercar al alumno hacia el ámbito literario, por ejemplo, a partir de una vivencia personal. Recordemos que nuestros estudiantes son jóvenes y requieren de alguien que les facilite el conocimiento; un método podría ser partir de ellos mismos y de ahí incitarlos hacia sentimientos, sensaciones y pensamientos universales. Los alumnos deben sentirse capaces de descifrar un texto literario, que no deberá colocarse en un púlpito de obras consagradas. Las obras literarias están al alcance de quien desee aprehenderlas y aprender de ellas.

Por otra parte, para que la experiencia estética pueda ocurrir es elemental que los estudiantes comprendan el contenido de la obra, pues de otra manera se correría el riesgo de colocarlos frente a un texto que no les dice nada. Aunque no es un hecho definitivo, se plantea la idea de que si comprendemos una obra literaria, tendremos mayores posibilidades de disfrutarla. Ésta es una de las premisas principales de las cuales se parte en este capítulo; por ese motivo, el siguiente apartado abunda en el proceso de comprensión de lectura.

III. La comprensión lectora

Desde tiempo atrás, se ha tratado el tema de la comprensión de lectura y su importancia, pero qué es y qué implica. Podemos hablar de su relevancia, porque funge como eje transversal para todas las asignaturas que los estudiantes deben cursar; pero cabría preguntarnos si realmente se reconoce su impacto dentro del medio educativo, o es un tema que se da por entendido. Se debería poner mayor énfasis en la comprensión lectora y en las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes, ya que es un proceso complejo en el que intervienen varios factores que deben desarrollarse para entender los textos y, de esta forma, generar aprendizajes significativos y tener mayores posibilidades de emocionarse con la literatura.

Leer no es únicamente decodificar el texto por medio del reconocimiento de signos. A través de la lectura se tiene un conocimiento del mundo intelectual y emocional. Es verdad que la lectura comienza en el vocabulario, en el reconocimiento de los signos y símbolos con los que se nombran los diversos elementos que nos rodean; sin embargo, en la comprensión se ven implicados procesos semánticos, sintácticos y pragmáticos.

> Leer significa más que tener nuevas experiencias e información, exige ser más activo [...] pasar de los signos escritos o impresos al sentido de las palabras y frases en unidades de significado. Este proceso mental contribuye al desarrollo de las capacidades interiores del intelecto, las formas de pe samiento, las emociones y la imaginación (Garrido, 1990: 8).

Como se mencionó, la lectura no es únicamente establecer una relación con el vocabulario, sino también conocer universos posibles, descifrar e

interpretar lo que se presenta en el texto. Este hecho implica un trabajo más profundo y activo por parte del lector:

> dialogar, como sintonizar con pensamientos de otros, es comunicarnos con los demás y con espacios, lugares diferentes [...] Leer es poder soñar, volar con la imaginación, viajar con el pensamiento, divertirnos, entretenernos; es tomar contacto con la realidad y adquirir herramientas para transformarla; leer es construir futuros a partir de imaginarlos (Jacob, 1999: 13).

Para que el lector pueda comprender un texto literario necesita, en primera instancia, entender el mensaje literal, y partiendo de ahí, establecer una conexión con el texto, en la que se busque la interpretación de lo escrito. Con ello, el lector tendrá una perspectiva de mundo que lo llevará, en el mejor de los casos, a imaginar y conocer otras realidades.

Se han planteado una serie de procesos implicados en la comprensión lectora y que, a su vez, se relacionan con diversas habilidades de decodificación, comprensión, análisis e interpretación. En la decodificación se halla la unión de signos gráficos y fonológicos del texto. Por su parte, en la comprensión se establecen secuencias, se bosqueja, se resume, se comprenden las ideas de la lectura, se asimilan los conceptos fundamentales y se obtienen datos y detalles. El análisis consiste en formarse una opinión, se identifican ideas centrales y conclusiones, y se deducen datos y resultados. Por último, en la interpretación se puede captar el sentido oculto de lo plasmado por el autor; se trata de un proceso más complejo, en el que el texto se ilumina a través de las ideas del lector (Clemente Linuesa, 2001: 25). Este último proceso se emplea con mayor frecuencia en el lenguaje connotativo, como en el caso de los textos literarios.

Atender el procedimiento de la comprensión lectora es muy importante, ya que es la base sobre la cual se cimentarán los resultados de la lectura. El objetivo de lo anterior es desarrollar una lectura efectiva que le permita al lector comprender el texto: "es interesante conocer la opinión de quienes definen como requisito del placer de la lectura no sólo el saber, sino el 'poder leer', es decir, ser capaz de una lectura comprensiva, crítica, creadora" (Jacob, 1999: 13). Así, a partir de la comprensión lectora integral y de una lectura efectiva, el estudiante podría tener mayores posibilidades de disfrutar un texto.

Pero qué entendemos por lectura efectiva; este tipo de lectura se refiere a interactuar con el texto de manera activa y propositiva. En el caso de los textos literarios, a través de una lectura efectiva, el estudiante podrá entender la obra desde la comprensión, el análisis, la crítica y la interpretación del texto literario, y, por ende, se explotaría su potencial cognitivo. No obstante, el texto también debe leerse a partir de la imaginación y la sensibilidad, porque con ello se da vida a los escritos literarios.

Es sustancial que el estudiante pueda leer comprensivamente con apoyo en su bagaje, sus destrezas y su profesor. Este último debe ser consciente de que es un desafío querer que los estudiantes desarrollen todas estas destrezas, por lo que se puede comenzar por estimular, de manera progresiva, algunas de ellas y, posteriormente, apoyarlos en la comprensión integral del texto. Como se mencionó, aunque comprender el texto no garantiza el placer literario, podemos acercar a los alumnos desde una postura más profunda al texto, y con base en ello, tratar de que gocen la obra literaria.

La comprensión lectora y alcanzar una lectura efectiva es una base significativa para descifrar un texto literario; sin embargo, también existen algunas estrategias para que los estudiantes tengan mayores probabilidades de comprender una obra, de animar su inquietud por la literatura y, quizá, vivir el goce estético. Si los docentes ofrecen estas herramientas desde sus aulas, es más probable que su empeño alcance su objetivo.

La motivación lectora consiste en que los estudiantes vean el acto de leer con agrado, a partir de la convicción y no de la obligación que conduce a una calificación: "leer, incluso en el aula, debería poseer ingredientes de estímulo, emoción e implicación, que convierta la lectura en un acto voluntario y libre. Que la creación del hábito lector no surja de la obligatoriedad, sino de la voluntad y convencimiento individual" (Gasol y Aránega, 2000: 29).

En un ambiente escolar, es complicado que los estudiantes disocien la lectura con una calificación; no obstante, es posible si el docente los induce a la lectura y los estimula. Para ello, debe tomar en cuenta sus gustos e intereses de acuerdo con su edad y sus expectativas, ya que los adolescentes suelen tener aficiones en común que el profesor puede proyectar a través de un texto literario. La motivación es fundamental para que los estudiantes despierten su propio interés y, con ello, puedan escalar esferas más subjetivas como la complacencia inteligente con la literatura.

De acuerdo con Solé (2001: 66), Collins y Smith (1982) plantean tres fases para interesar al alumno en la lectura:

> *1a. Fase de modelado*: el profesor funge como modelo lector en voz alta, comenta el procedimiento que está siguiendo para comprender el texto como el uso de hipótesis, comprueba su veracidad por medio de indicios, platica sobre las dudas que encuentra y resuelve las lagunas en la comprensión.
>
> *2a. Fase de participación del alumno*: el alumno, de manera dirigida, emplea estrategias que le faciliten su comprensión; por ejemplo, hipótesis, preguntas abiertas o compartir su opinión. El docente debe observar los límites y alcances de los estudiantes.
>
> *3a. Fase de lectura silenciosa*: el alumno, de manera independiente, recurre a las estrategias modeladas, como comprender los propósitos de la lectura, predecir, generar hipótesis o detectar las lagunas en su comprensión. A su vez, se fomentan habilidades para la comprensión como recordar, analizar, sintetizar, aplicar o memorizar (Solé, 2001: 66). Se trata de que el alumno guíe su lectura en silencio con las destrezas que adquirió, para que se convierta en lector autónomo.

Otra herramienta que podría usar el docente es la inferencia. Según Silvia González en su libro *Escuchar, hablar, leer y escribir*, las inferencias elaborativas son las que aluden a la información implícita en el texto, donde cada lector realiza conexiones a partir de lo presentado por el texto. Por medio de ellas se pueden estimular los conocimientos previos y propiciar que se desarrollen contenidos novedosos. De esta forma, es relevante que los alumnos vayan entrelazando las inferencias pasadas con las nuevas, para propiciar una comprensión significativa.

Otro tipo de inferencias son las relacionadas con los términos desconocidos, donde los estudiantes pueden encontrar el significado de las palabras, tratando de descubrir el significado con base en el contexto (González y Marenco, 1999: 102). Lo primordial es que se dé luz al texto para que se tengan mayores instrumentos para avanzar en su entramado.

Una última herramienta para el trabajo en conjunto del profesor y sus alumnos es el uso del contexto. Según Isabel Solé, por medio del contexto se pueden esclarecer aspectos de la obra que se mantienen en un lado incomprensible, se profundiza en los contenidos y se explica de qué trata el texto. Los lectores experimentados emplean el contexto para responder a las interrogantes que se les presentan y, con ello, prosiguen su lectura y la comprenden. Los estudiantes que logran comprender un texto se auxilian

del contexto para responder a sus interrogantes; además, por medio del contexto reconocen mundos ajenos a su realidad actual (Solé, 2001: 60).

En un inicio, convendrá que el profesor seleccione textos sencillos en los que el uso del contexto no resulte difícil para los alumnos; pero conforme avance el curso, los textos deberán ser más complejos y, por añadidura, el uso del contexto también se tornará más demandante, lo cual retará a los alumnos en el uso de sus habilidades. Así, por medio del contexto, los estudiantes pueden adentrarse en la obra desde el propio texto y con apoyo en las deducciones que hagan sobre él. Ésta es, sin duda, una excelente herramienta para conocer textos lejanos a nuestra realidad.

El propósito de que los estudiantes, con ayuda de las estrategias anteriormente mencionadas, comprendan un texto literario es que adquieran mayores herramientas para apreciar las obras. En la educación literaria es básico que el lector sepa cómo se construye el significado según las características de la obra, para que su valor estético, intelectual y propositivo sea apreciado.

IV. Conclusiones

Aunque no hay fórmulas que garanticen el placer literario, pues implica un proceso personal y, por ello, subjetivo, a partir de esta serie de propuestas se muestra cómo se puede entusiasmar a los alumnos a fin de que ellos decidan qué textos leer. Una de las premisas principales que se reiteró a lo largo de este capítulo es que si se comprende una obra literaria, existen mayores probabilidades de disfrutarla. Por ello, se hizo un recuento de algunos temas y herramientas que contribuyen al conocimiento y la comprensión de un texto literario.

Los profesores deben recordar que la lectura cumple con un proceso intelectual, pero también es recreativa y se disfruta. Si el profesor cuenta con los conocimientos acerca de los procesos que se ven implicados en los textos literarios, así como con ciertas estrategias, los alcances de sus clases podrían ser mayores, incluyendo la emoción estética. Por ello, se insistió en que el docente es un promotor que funge como guía para sus alumnos en este descubrir literario, sin olvidar que los estudiantes son seres autónomos que deberán continuar con el desarrollo de sus habilidades por sí mismos.

El objetivo de la didáctica de los textos literarios es llevar a los alumnos hacia el mundo ficcional, en el que una visión más crítica, así como las vivencias, los sueños y la imaginación, nutran su cotidianeidad. Disfrutar un texto literario es uno de los mayores regalos que este arte nos puede brindar, y compartir con los estudiantes este regocijo es una ofrenda a la juventud y a la vida.

V. Obras consultadas

Aguirre Sala, J. F. (1994). *Ética del placer. Una versión de la hedoné en Platón.* México: Universidad Iberoamericana.

Barthes, R. (1986). *El placer del texto.* México: Siglo XXI.

Bertochi, D. (1995). "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", en *Textos de didáctica de lengua y literatura,* México, núm. 4, 25-33.

Clemente Linuesa, M. (2001). *Enseñar lengua.* Madrid: Pirámide.

Collins, A. y Smith, E. E. (1982). "Teaching the Process of Reading Comprehension", en D. J. Detterman y R. J. Sternberg (eds.). *How and How Much Can Intelligence Be Increased?* Norwood, N. J.: Ablex.

Garrido, F. (1990). "Una guía para contagiar la afición a la lectura: ¿Cómo leer (mejor) en voz alta?", en *Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura*. México: IMBA.

Garduño, S. A. (1996). *La lectura y los adolescentes*. México: UNAM.

Gasol Trullos, A. y Aránega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora.* Barcelona: Edebé.

González, S. y Marenco, L. I. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. México: Paidós.

Gracida, M. Y. (2007). "Análisis del texto literario. La narración", en M. Y. Gracida y G. T. Martínez (coords.). *El quehacer de la escritura.* México: UNAM.

Jacob, E. (1999). *¿Cómo formar lectores?* Buenos Aires: Troquel Educación.

Orozco, A. (1998). "La literatura en el bachillerato", en *Textos de didáctica de lengua y literatura,* México, núm. 15, 61-67.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA DOCENCIA DE LA LITERATURA EN EL CCH (CON UNA NOTA ADICIONAL SOBRE LA DOCENCIA DE LA POESÍA)

Noé Israel Reyna Méndez

Como sabemos, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se ha propuesto la tarea de formar alumnos con una actitud crítica y reflexiva que los convierta en sujetos activos, capaces de intervenir en la construcción de la cultura. Para lograr este cometido, entre otras cosas, se ha considerado necesario aproximarlos a la literatura, no sólo para que la comprendan y la analicen, sino también para que la disfruten.

No obstante, como profesores del CCH, existe una alta probabilidad de que nos hayamos encontrado con diversas situaciones que obstaculizan esta tarea de fomentar el gusto por la lectura en nuestros alumnos. Una de ellas, tristemente frecuente, es la extraordinaria afirmación de que a algunos de ellos no les gusta leer, así, sin más. Para nosotros, quienes no concebimos la vida sin literatura, esto constituye un verdadero misterio; sin embargo, refleja un fenómeno bastante natural en un país donde más de la mitad de la población afirma que no lee libros y que sólo tiene de uno a diez libros en casa.[1] Así, la realidad es que buena parte de nuestros alumnos no ha desarrollado un hábito lector, pues probablemente su único acercamiento a la lectura ha sido a través de los libros de texto.

Sin embargo, podríamos considerar que si bien nuestros alumnos no practicaron la lectura en casa, sí debieron leer, en su paso por la secundaria,

[1] *Cfr. Encuesta Nacional de Lectura* (2012: 22 y 33).

algunas obras cumbre de la literatura universal, por lo menos de manera fragmentaria. Esto nos lleva al siguiente punto: la mayor parte de nuestros alumnos ha leído por obligación los pocos textos literarios que conoce. Lo anterior no sería tan grave si de esta imposición naciera, como retoño en dura roca, una curiosidad, aunque frágil e incipiente, por la lectura. Desafortunadamente, en muchas ocasiones, estas grandes obras que hoy tanto nos deleitan, como adultos avezados en desentrañar el sentido de los más inextricables laberintos de palabras, resultan irremediablemente ininteligibles para un niño que, con grandes esfuerzos, apenas logra descifrar la información que encuentra en los libros de texto.

Éste podría ser el mejor escenario, pues, en otras ocasiones, se expone al alumno a la lectura de textos que difícilmente llamaríamos "literarios". Considero que esto sucede por dos motivos. Por un lado, algunos profesores, en su afán de despertar el interés de los estudiantes, proponen textos que aunque son entretenidos y capturan la atención del alumnado, se revelan pobres en cuanto a su contenido ético, estético o filosófico; no obstante, dentro de todo, esta práctica podría rendir algunos frutos. Ciertamente, existe el riesgo de que el alumno nunca llegue más allá de los thrillers o las novelas rosas, pero también hay la posibilidad de que, una vez que haya refinado su gusto, transite a textos literarios.

En cambio, otros profesores, en un cuestionable intento de legar a sus discípulos una enseñanza de orden moral, sugieren la lectura de textos de autoayuda o con una evidente intención moralizadora; para muchos alumnos, estos textos resultan insufribles por el enorme parecido con los discursos tradicionales que, justamente, son el blanco de su rebeldía juvenil. Las consecuencias de esta práctica pueden ser muy perniciosas, pues el alumno no sólo desarrolla una aversión hacia la lectura, sino también se queda con una idea muy errónea de lo que es la literatura.

Por otro lado, es común escuchar en nuestras aulas el siguiente cuestionamiento: "¿y para qué nos va a servir esta materia?". Por desgracia, la mentalidad pragmática que predomina en la sociedad contemporánea ha inculcado en nuestra juventud la reprobable idea de que no vale la pena "perder el tiempo" con disciplinas que no "serán de utilidad" en su vida profesional. Por tal motivo, algunos de ellos consideran que nuestra asignatura es una carga innecesaria que obstaculiza la consecución de conocimientos que sí "utilizarán" más adelante.

Además de las experiencias previas del alumnado con la lectura y su percepción de que estudiar literatura es inútil, los profesores también debemos enfrentarnos a su inclinación por formas de entretenimiento que consideran más atractivas, como el cine, la televisión o los videojuegos. A primera vista, parece muy difícil competir con estas manifestaciones culturales, pues aparte de las fuertes cantidades de dinero que se invierte en ellas para incrementar su espectacularidad, suelen ser el efecto de concienzudos estudios de mercado enfocados en convertirlas en el "producto perfecto" para las preferencias del público.

Así las cosas, los profesores implementamos diversas estrategias para atraer a los alumnos a nuestro campo de estudio. Tal vez, la primera de ellas sea concientizarlos sobre el impacto positivo que la lectura de textos literarios tendrá en su vida. Probablemente, hayamos argumentado que la literatura es una fuente de experiencia vicaria, una ventana que nos permite asomarnos a lugares, pueblos y costumbres que, de otra manera, no podríamos conocer; acaso también hayamos mencionado que, a través del conocimiento y la confrontación de distintas ideas y visiones del mundo, el texto literario permite desarrollar una conciencia crítica que nos convertirá en ciudadanos independientes, libres, a salvo de los múltiples intentos de manipulación a los que estamos expuestos en el mundo moderno; finalmente, quizá, retomando los dos puntos anteriores, hemos afirmado que la literatura puede ser una pieza fundamental en la conformación de nuestra identidad, pues nosotros somos el fruto de las lecturas que hemos hecho a lo largo de nuestras vidas, pero, sobre todo, de aquellas que nos impactaron durante nuestra adolescencia.

Podemos refutar los cuestionamientos sobre la utilidad de nuestra asignatura, por lo menos, desde dos perspectivas. Primero, conviene recordar al alumno que el modelo educativo de nuestro Colegio se ha propuesto que los egresados del CCH posean una cultura básica, que evidentemente contempla el estudio de textos literarios. No obstante, puesto que esta respuesta apela a la obligación y no resuelve la duda de "para qué sirve nuestra materia", también podemos argüir que nuestros discípulos, en su tránsito por la universidad y a lo largo de su vida profesional, deberán leer y comentar una gran cantidad de textos, de modo que necesitan adquirir habilidades de lectura, comprensión y crítica textual, que podrán desarrollar a través de la lectura y análisis de textos literarios.

Finalmente, creo que, lejos de ser un enemigo a vencer, el cine y la TV constituyen un aliado valioso en el fomento de la lectura. En efecto, igual que la literatura, aquéllos pueden estimular considerablemente la imaginación del espectador, transportarlo a mundos distintos; además, la complejidad estructural, la crítica social y la intensidad dramática que podemos hallar en ellos son similares a las que un alumno encuentra en una obra literaria. De igual modo, los videojuegos, objeto de la reprobación unánime de padres de familia y profesores, también resultan útiles como tránsito hacia la literatura, por los mismos motivos que el cine y la TV, y por las características que los distinguen de éstos. La primera de ellas, sin duda, es la gran interactividad entre el jugador y la historia, que propicia una inmersión en mundos paralelos equiparable a la lograda por la literatura. Por otra parte, los juegos de video, asimismo, pueden representar un desafío intelectual considerable, que desarrolla en buena medida la capacidad de razonar de los jóvenes. En resumen, estas formas de entretenimiento logran estimular capacidades intelectuales necesarias para la comprensión de la literatura y ofrecen a los estudiantes una experiencia similar a la lectura de un texto literario; las condiciones para atraer al alumno a la literatura ya están dadas, sólo es cuestión de que el profesor elija los textos adecuados para aprovecharlas.

Entonces, la cuestión es ¿cómo podemos elegir un texto que resulte atractivo para los alumnos? Ciertamente, es un asunto complejo, pues, como bien sabemos, cada grupo es distinto y las cosas que parecen interesantes a uno pueden no serlo para otro; desde mi experiencia, yo sugeriría lo siguiente: en primer lugar, podemos proponer un texto cuya temática resulte actual y familiar para el estudiantado. Por ejemplo, en una ocasión, unos alumnos me hablaron con entusiasmo acerca de Bioshock Infinite, un videojuego muy interesante cuya trama plantea la posibilidad de los viajes interdimensionales y las diferencias radicales que pueden suscitarse entre diversas realidades a partir de pequeños cambios realizados en una u otra. Para aprovechar su buena disposición, propuse la lectura de La trama celeste, de Adolfo Bioy Casares, porque explora un asunto similar. Puesto que el cuento trataba un tema con el que estaban familiarizados y que los entusiasmaba, la lectura fue un éxito, a tal grado que varios alumnos se me acercaron para que les recomendara más obras de Bioy y, posteriormente, continuaron leyéndolo por iniciativa propia.

Por otro lado, también conviene elegir textos con los que los alumnos puedan relacionarse en el plano emocional. En este sentido, por ejemplo, ha funcionado bien *El túnel*, de Ernesto Sábato, por su exposición magistral sobre la manera en que un amor enfermizo puede destruir la vida del amante y el amado, tema que, sin duda, está vigente entre la juventud de nuestros días. Sugerir un texto que aborde un tema polémico en la sociedad contemporánea es otra forma de obtener un efecto similar. Cuando leemos en clase "Corrido", de Juan José Arreola, siempre surge un debate interesante sobre la posición desventajosa que ha ocupado la mujer no sólo en la cultura tradicional mexicana, sino incluso a lo largo de toda la historia del mundo occidental. A través de esta reflexión, los alumnos vislumbran la atemporalidad y trascendencia del texto, de modo que llegan a apropiarse de él.

Otra herramienta útil para captar y conservar el interés de los alumnos es "la sorpresa" que se suscita al analizar a profundidad un texto literario. Para el máximo efecto, conviene elegir textos que aborden un tema desde una perspectiva opuesta a la tradicional, a fin de estimular la capacidad crítica de nuestros estudiantes. La obra de Borges abunda en cuentos de este tipo; mencionaré aquí dos que han funcionado bien en clase: "Tres versiones de Judas" y "La casa de Asterión". El primero impacta por la sorprendente conclusión a la que llega sobre la identidad del mesías; el segundo, por su éxito en humanizar a un personaje que, en todas las tradiciones mitológicas, ha sido representado como una bestia irremediablemente cruel e inhumana.

Por otra parte, esta sorpresa también nace del descubrimiento de las implicaciones más profundas de los textos literarios, incluso de aquellos que consideramos "sencillos". Podemos mencionar, por ejemplo, el de "La cenicienta", de los hermanos Grimm: en un inicio, los alumnos se muestran un tanto escépticos, pues consideran este texto como un "simple cuento de hadas"; no obstante, cuando, a través de su análisis, han logrado desvelar las abundantes vetas de brujería y paganismo germánico latentes en la narración, los estudiantes cambian su opinión sobre el cuento y, en general, sobre las narraciones "populares", a la vez que han desarrollado su capacidad de rastrear los temas y alusiones que yacen ocultos en la profundidad de los textos.

La interdisciplinariedad —principio fundamental del modelo de nuestro Colegio— también constituye una aliada importante en la impar-

tición de nuestra asignatura, ya que los alumnos reaccionan positivamente ante textos cuyos contenidos pueden relacionar con los conocimientos que han adquirido en otras clases. Es cierto que para el profesor de literatura, encontrar textos de esta naturaleza quizá no resulte una tarea sencilla, pues aunque es especialista en su materia, tal vez desconozca los contenidos que se tratan en otras materias de los semestres quinto y sexto. Sin embargo, generalmente basta con un pequeño elemento que nos remita a alguna otra disciplina para despertar el interés del alumnado.

Un cuento que nos permite ejemplificar esto es "Lejana", de Julio Cortázar, ya que los alumnos, al inicio de la lectura, suelen relacionar la situación de la protagonista con un trastorno de personalidad múltiple; quienes están cursando psicología o están interesados en ella, suelen enriquecer la clase con sus comentarios sobre los síntomas que evidencian este padecimiento y cuáles de ellos se manifiestan en la protagonista. Aun cuando al final del análisis se descarte esta posibilidad, los alumnos se muestran satisfechos al percatarse de que los conocimientos que están construyendo en sus distintas materias no se limitan al estrecho espacio del aula, sino que pueden relacionarse con otras asignaturas e, incluso, con situaciones de la vida cotidiana.

Por último, aunque podría pensarse que un texto complejo —sea por su estructura, temática o abundancia de alusiones a otros textos o disciplinas— resultaría desalentador para el estudiante de bachillerato, la verdad es que, si el profesor guía la lectura adecuadamente, la dificultad inherente al texto, asumida como un reto y superada por el alumno, le provocará una sensación de realización y crecimiento intelectual que puede impulsarlo a buscar aún más textos de esta naturaleza.

He notado este fenómeno, de manera peculiar, tras la lectura de "El inmortal", de Borges. Si bien el tema, ciertamente, se advierte atractivo para los alumnos, cuando perciben las dificultades que implica el texto, desde el vocabulario hasta las numerosas alusiones literarias e históricas que contiene, suelen considerarlo más allá de sus capacidades. Sin embargo, cuando se les indica la dirección en la que deben conducir sus investigaciones para llegar a comprender cabalmente el cuento, y cuando, finalmente, logran asimilarlo por completo, no sólo expresan que les ha gustado, sino que también solicitan sugerencias sobre otros textos de características similares. Esto sucede, creo yo, porque el estudiante sabe que

ha enfrentado un reto de una complejidad considerable y ha salido airoso, además de que, a través de sus investigaciones y su análisis del texto, ha incrementado en una medida nada despreciable su acervo cultural.

I. Breve nota sobre la docencia de la poesía

Hasta ahora he hablado, en términos generales, de las dificultades que he enfrentado en mi experiencia como docente de literatura en el CCH y he compartido algunas estrategias encaminadas a superarlas. No obstante, he tratado, exclusivamente, los contenidos que se abordan en el quinto semestre: cuento y novela. A continuación, me gustaría agregar algunas observaciones acerca de los retos específicos que implica la enseñanza de la poesía.

Una vez más, el primer obstáculo que afronta el profesor es que muchos alumnos, aun entre aquellos que han demostrado un gran interés por la narrativa y el teatro, y una capacidad notable para comprenderlos y analizarlos, suelen afirmar categóricamente que no les gusta la poesía. Recientemente obtuve un ejemplo elocuente de la situación: una de mis mejores alumnas, con un hábito de lectura que se remonta a varios años, de una genialidad excepcional para comprender y analizar textos y que, incluso, estudiará letras hispánicas, cuando terminamos la unidad de teatro y anuncié que la siguiente sesión comenzaríamos a trabajar con poemas, me dijo, con auténtico desgano, que nunca le había gustado la poesía. Si ésta es la posición de una lectora experimentada, que planea dedicar su vida a la literatura, ¿qué podemos esperar del resto de nuestros alumnos?

Me parece que la explicación de este fenómeno radica en el absoluto desconocimiento del género por parte de los alumnos, aún más pronunciado que respecto a otros géneros literarios. Probablemente la memoria me traicione, pero el único texto poético que recuerdo haber leído en la secundaria es el *Mío Cid* (que, por lo demás, quizá sea un texto inapropiado para ese nivel). Al paso de los años, he podido constatar que los alumnos han tenido una experiencia similar, pues son verdaderamente pocos los que recuerdan haber leído algo de poesía en su paso por la secundaria. Esto no resultaría tan alarmante si nuestros estudiantes hubieran subsanado esta carencia en su tránsito por el CCH; no obstante, buena parte del alumnado asegura no haber leído texto poético alguno previamente, aun

cuando la poesía es un tema contemplado en los primeros dos semestres del programa de TLRIID.

Esta falta de familiaridad con la poesía ha propiciado en los alumnos un adormecimiento de su sensibilidad poética y ha deteriorado considerablemente su capacidad de abstracción. Es por ello que, incluso, quienes disfrutan del teatro y la narrativa, no terminan de comprender el género, pues están acostumbrados a que se les "cuente" una historia y a enfocarse en el fondo del texto, pero muy pocas veces prestan atención a la forma y, comúnmente, encuentran complicado desentrañar el sentido de un poema, sobre todo cuando éste se presenta con un estilo sintético y cargado de alusiones o metáforas.

Por otra parte, ocurre con frecuencia que los alumnos tienen interiorizados ciertos prejuicios sobre la poesía que obstaculizan su aproximación a ella; tal vez sea el principal que ésta, necesariamente, se relaciona con el tema amoroso. En apariencia, esta concepción parecería una ventaja por la etapa en la que se encuentran nuestros estudiantes; no obstante, la realidad es que no suele contribuir a que tengan una mejor disposición hacia el género. En efecto, quienes se identifican con este tema, creen tener cubiertas sus necesidades estéticas a través de la música popular; al contrario, quienes no se interesan en él, la descartan de antemano por considerarla "cursi" y, por tanto, aburrida. Es evidente, pues, que los alumnos suelen tener una visión muy limitada acerca de los alcances de la poesía; por tanto, una de las principales tareas del profesor será combatir esta preconcepción errónea sobre el género.

Nuestro reto es despertar el interés de los alumnos por la poesía. En mi experiencia, el primer paso para lograrlo es armar una selección de textos que aborde temas diversos, para que el alumno comprenda que un texto poético, más allá del amor, puede tratar cualquier asunto y que, por ello, existe poesía "para todos los gustos". Por ejemplo, recientemente se trató en clase los siguientes temas: la angustia ante el paso del tiempo (Góngora, "De la brevedad engañosa de la vida"), la situación del hombre frente a la muerte (Manrique, "Coplas por la muerte de su padre"), el cuestionamiento de la fe dogmática (Blake, *El matrimonio del cielo y del infierno*) y, por supuesto, el amor (Borges, "Al triste"; Quevedo, "Amor constante más allá de la muerte"). Estos textos, aunque de una complejidad considerable, lograron captar la atención de los alumnos, porque abordan cuestiones que,

independientemente de la edad, la situación social o el desarrollo cultural de las personas, han excitado la imaginación del ser humano a lo largo de su historia.

Valernos de la sorpresa que puede provocar la lectura de un texto poético también resultará de gran utilidad para cautivar el interés del alumnado. Un modo de hacerlo es, por ejemplo, proponer un texto cuyo tema sea común, pero que se aborde de una manera inesperada. Al respecto, ha sido muy exitoso el soneto "Al triste", de Borges: la voz poética nos habla de sus intereses históricos, literarios y filosóficos, sus recuerdos, su quehacer poético y sus desvelos; inesperadamente, enfatiza la irrelevancia de todo ello. En efecto, carece de importancia porque, para la voz poética, lo único relevante es una sola mujer, *igual a las demás, pero que es ella.* Cuando los estudiantes han investigado previamente todas las alusiones (historia de los sajones, la *Odisea*, etcétera) y un poco de la vida de Borges, el poema los impresiona contundentemente, pues estiman sorpresivo que el autor descarte todo aquello que conforma su identidad para enaltecer su amor por una mujer.

Finalmente, considero que la manera óptima de trabajar este tema es leer unos pocos textos, pero a profundidad, y no una gran cantidad de poemas, a costa de tratarlos superficialmente. La intención es que el alumno, poco a poco, desarrolle su sensibilidad poética y, sobre todo, la capacidad de apreciar la forma y de comprender su relación con el fondo. El texto de Góngora es un excelente ejemplo de esto. Cuando los alumnos leen el poema por primera vez, tienen dificultades para comprenderlo, lo cual no parece extraño, pues Góngora es célebre por la complejidad, rayana en la oscuridad, de sus poemas. Sin embargo, una vez que el alumno ha investigado el vocabulario, las alusiones y las figuras retóricas que utiliza el autor, no sólo llega a comprender el sentido del poema, sino que también reconoce la relación que guarda con su forma. A continuación, doy una muestra de ello: cuando los estudiantes han entendido en qué consiste una onomatopeya, son capaces de identificarla en los dos versos iniciales y de explicar que el poeta insiste en la repetición de los sonidos sibilantes para imitar el vuelo de la flecha de la que se habla en estos versos. Para que los alumnos puedan desarrollar esta "intuición" poética, no hay otro camino que una lectura pausada, concienzuda, aun cuando se utilice más de una sesión para un solo soneto.

II. Conclusión

Desde que comencé la redacción de este breve texto, mi intención no fue teorizar acerca de la enseñanza de la literatura en el bachillerato, sino exclusivamente compartir mi modesta experiencia como profesor de Lectura y Análisis de Textos Literarios con mis colegas, para que tomen cuanto les resulte de utilidad, pero, sobre todo, para iniciar un diálogo que, en la medida de lo posible, permita un intercambio de ideas y experiencias que contribuya a enriquecer nuestra práctica docente. Por supuesto, reconozco que he retomado, y de manera muy superficial, sólo unos pocos aspectos de un tema que, probablemente, nunca habrá de agotarse; sin embargo, espero que alguna de las sugerencias que aquí expongo pueda auxiliar tanto al profesor novel que enfrenta sus primeras batallas dentro del Colegio, como al profesor experimentado que siempre está en busca de maneras distintas de aproximar la literatura a sus estudiantes.

III. Obras consultadas

Encuesta Nacional de Lectura 2012. Primer informe. (2012). México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura. Disponible en línea desde: https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf

Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado. (2006). México: DGCCH.

Plan de Estudios Actualizado. (1996). México: Colegio de Ciencias y Humanidades.

Programas de Estudio del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II. (s.d.). México: Colegio de Ciencias y Humanidades.

EL CANON Y CÓMO LOGRARLO

Miguel Ángel Galván Panzi

I. Del canon y sus contradicciones

Aunque no es del todo original, decidí empezar este capítulo valiéndome del auxilio del ya extinto *DRAE*, el cual define a la palabra "canon" por medio de diecinueve entradas; en las tres primeras se le conceptualiza como: 1) "regla o precepto"; 2) "catálogo o lista", y 3) "modelo de características perfectas". La número 5 se refiere a la literatura y lo caracteriza como "catálogo de autores u obras de un género de la literatura o el pensamiento tenidos por modélicos", es decir, de acuerdo con este *Diccionario*, aquello que sirve o puede servir de modelo. Entiendo que se trata, entonces, de cierto tipo de textos cuyas características, pienso que literarias, permiten considerarlos perfectos.

Por su parte, Enric Sullà define al canon como "una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser comentadas y estudiadas", mientras que Henry Louis Gates, escritor afroamericano, autor de *Los libros del amo*, lo encuadra como "el cuaderno de lugares comunes de nuestra cultura común, donde copiamos los textos y títulos que deseamos recordar, que tuvieron algún significado especial para nosotros" (en Fernández Auzmendi, 2008: 61).

Vamos por partes: el canon, como es obvio, se fundamenta en una tradición literaria que se ha construido a través del tiempo.[1] Su carácter su-

[1] Según Kolakowski, "la tradición es el único instrumento que nos pone en condiciones de apropiarnos de valores [...] sólo basándome en la autoridad de la tradición puedo creer que algo es bueno o malo, noble o miserable, que vale o no la pena" (en Moreno Villarreal, 1981: 43). De acuerdo con Moreno Villarreal, el valor moral adquiere, en el discurso de la tradición, una carga de voluntad de verdad.

pone también, de alguna manera, la representatividad que diversos autores y que algunas de sus obras poseen y que justifica el lugar que en él ocupan. Estos dos aspectos, amén de otros más, mantienen una relevancia especial dentro del debate que, históricamente, se ha desarrollado alrededor de la conformación del canon.

El primero de estos aspectos nos lleva ineludiblemente a preguntarnos por la manera en que distintos mecanismos intervienen en la constitución, afianzamiento y permanencia de la tradición, la cual, según afirmamos en líneas anteriores, se construye a través del tiempo. Según Moreno Villarreal (1981: 47), "la tradición, como discurso, es una red del presente que se arroja sobre el pasado. Si la tradición funcionó como consigna, fue para cimentar posiciones en el estadio cultural del momento y para facilitar su continuidad en el futuro, haciéndose depositaria del pasado". Existe, pues, una determinación histórica marcada por la institución literaria.

Como ha sido señalado por Laverde Ospina (2012: 113): "más allá de la indiscutible existencia de diversos aparatos normativos con respecto a la escritura y la lectura, [es insoslayable la relevancia] del conjunto de mecanismos sociales e institucionales a través de los cuales se concretizan regulaciones de lo decible, lo comprensible y lo legible". Estos mecanismos obedecen, en lo general, a una postura hegemónica que, de acuerdo con su perspectiva, incluye autores y obras a los que considera pertinentes. En otro sentido, podrá excluir a aquellos que no lo sean. Un caso específico en nuestro país lo constituye la obra de José Revueltas, a quien se le acusaba de escribir mal; sin embargo, la exclusión de la obra del escritor duranguense del parnaso mexicano obedecía a criterios ideológicos y políticos bien concretos. La narrativa de Revueltas, por más que mostrara la asimilación técnica de algunos célebres autores contemporáneos suyos, incomodaba lo mismo a los intelectuales de derecha que a los de izquierda; el mecanismo de regulación de lo decible impuso su exclusión, pero debió atender al proceso posterior que se encargaría, bajo otra mirada, de reivindicar la obra revueltiana.

El proceso al que nos referimos sugiere que, a pesar de que determinadas obras sustenten una postura beligerante o heterogénea frente a los códigos socioculturales dominantes, y que pueden sufrir una pérdida de visibilidad que se traduce en su falta de socialización (publicación, distribución y difusión), su pertenencia al sistema literario existente permitirá

que mantengan su curso. Para aclarar el concepto, valga la cita empleada por Laverde Ospina (2012: 117):

> De acuerdo con Antonio Candido, el sistema literario se compone de: "[...] obras ligadas por denominadores comunes que permiten reconocer las notas dominantes de una fase. Estos denominadores son, además de las características internas (lengua, temas e imágenes), ciertos elementos de naturaleza social y psíquica, aunque literariamente organizados, que se manifiestan históricamente y hacen de la literatura aspecto orgánico de la civilización. Entre ellos se distinguen: la existencia de un conjunto de productos literarios, más o menos conscientes de su papel; un conjunto de receptores, formando los diferentes tipos de público, sin los cuales la obra no vive; un mecanismo transmisor, (de modo general un lenguaje, traducido en estilo), que liga los unos a los otros". *Cfr*. Antonio Candido, *Formacão da literatura brasileira* (2000: 23). Según Domingo Miliani, "[...] estilos culturales donde las obras literarias se articulan como signos de un sistema literario que forma, por supuesto, *secuencia* y que, al mismo tiempo, es subsistema de un sistema cultural, como éste lo es del sistema ideológico social". *Cfr*. Domingo Miliani, "Historiografía literaria: ¿periodos históricos o códigos culturales?", en *Lectura crítica de la literatura americana,* 351.

En este sentido, ha resultado evidente la exclusión de obras que revisten otro carácter: las literaturas orales y las literaturas indígenas dan constancia de ello. El reciente acceso a publicaciones, a partir de 1990, de la producción literaria de algunos cuantos escritores mexicanos en lenguas indígenas se ha significado por apoyos oficiales tanto para la creación de asociaciones de escritores como para la realización de diversos encuentros, pero no ha representado una verdadera incorporación de estas literaturas al mundo editorial y, con ello, a políticas de distribución y difusión efectivas, lo que nos hace ver el peso que adquieren las decisiones editoriales en la constitución del canon.

En otra dirección, lo mismo podría decirse en relación con cierto tipo de literaturas, cuyo origen popular las condenó, en cierto momento, a padecer la imposición de una crítica lapidaria y abusiva. La novela negra norteamericana, junto con sus antecesores más evidentes: la novela del *Far West* y la novela policiaca, ilustran abiertamente esta situación. No fue sino a partir de la reivindicación propuesta por la intelectualidad francesa —Gide, Malraux y Camus—, y del giro temático hacia lo popular, en es-

critores como Hemingway, que la novela negra fue revalorada y aceptada como literatura de calidad. Por supuesto, en nuestro país la situación no fue muy distinta. Iván Farías (2016: 10), compilador de *México noir*, escribe al respecto: "una de las muletillas más arraigadas de la crítica al género *noir* en México y en Latinoamérica consiste en decir que una determinada obra 'va más allá del policiaco' [...] El uso de esta muletilla sólo demuestra [...] una falsa superioridad moral". Más adelante, Farías añade: "la principal razón de estos prejuicios viene de tiempos pasados cuando existía un *canon literario* que marcaba qué se debía leer y qué no".[2]

En México, en años no tan lejanos, la llamada *Literatura de la onda* afrontó una problemática semejante. Autores como José Agustín, Gustavo Sáinz y Parménides García Saldaña, si bien no sufrieron la exclusión del mundo editorial, sí padecieron el juicio de la institución dominante. Los *onderos* fueron sistemáticamente repudiados por hacer una literatura desechable, según los críticos de la época. En este sentido, ¿a qué se debe esta visión sobre la obra de estos autores? Trejo Fuentes (2001: 211-212) da su versión:

> Aventuro una respuesta: los libros de quienes después serían llamados *onderos* se salían de los modelos establecidos por la novelística nacional, sus procedimientos técnicos, sus personajes y anécdotas y principalmente su lenguaje, nada tenían que ver con la narrativa imperante en la época, enfrascada en la experimentación formal (Del Paso, Pacheco), con asuntos nacionalistas (Fuentes), políticos (Revueltas, De la Torre, Avilés Fabila) o de plano intimistas (Melo, Arredondo, García Ponce), sino que se ocupaban de otras cosas y las contaban de otro modo.

Los ejemplos son abundantes y atraviesan, de manera significativa, la historia de la literatura mexicana y universal. Parece evidente, entonces, considerar que los procesos de integración al canon resultan, por lo menos, contradictorios y están marcados social y culturalmente por distintas fluctuaciones institucionales, las cuales reiteran el carácter temporal de su construcción. Esta idea se refuerza al contemplar la cercanía de los conceptos de tradición, canon y antología, que implican, todos ellos, criterios igualmente cuestionables y/o dudosos. Es importante destacar la

[2] Las cursivas son nuestras; según Farías, como podemos leer, el canon dejó de existir.

interrelación que Pozuelo Yvancos (1996: 3-4) establece entre los conceptos mencionados:

> Lo recuerda y analiza Claudio Guillén, que es excepción en el estudio del género Antología, al decir: "difícil es concebir la existencia de una cultura sin cánones, autoridades e instrumentos de selección". El mismo género de la Historia Literaria es, en rigor, el trazado de una Antología que selecciona de entre todo lo escrito aquello que merece destacarse, preservarse y enseñarse. El acto de selección del antólogo no es distinto al que preside la construcción de una Historia Literaria, sea ésta de autor individual o colectivo. Hay, por tanto, una universal importancia de las Antologías en la configuración de la Historia de una literatura. Esa importancia ha sido mucha y ha sido, siempre, por la vía de Florilegios, Cancioneros, Silvas (que así se llamaron, muchas veces, lo que luego se generalizó con el nombre de Antología). Es más, en el caso de la poesía lírica la impronta de las Antologías ha sido siempre de mayor calado y resulta hoy tan abrumadora que los distintos períodos generacionales y el nombre de algunos de estos períodos, como es el ejemplo de los poetas *novísimos,* han nacido al calor de una antología concreta.

II. El canon mexicano

Además del canon bíblico, impuesto en el siglo III de nuestra era, y concebido como una lista que el Concilio de Trento, en 1546, decide clausurar al no admitir modificaciones y excluir textos considerados como apócrifos, existen antecedentes de las listas canónicas que se remontan a la Antigüedad Clásica; sin embargo, en relación con la literatura hispánica, no es sino hasta 1445 que el Marqués de Santillana (1992: 1), a través del *Proemio e Carta* al Señor Don Pedro, Condestable de Portugal, escribe, a manera de prólogo, un elogio de la poesía: "me esfuerzo a decir el metro ser antes en tiempo, y de mayor perfección y más autoridad que la suelta prosa". Este elogio da pie para que el honorable marqués enumere virtudes y cualidades de quienes, como Moisés, hicieron rimas y canto en metro. El listado incluye, entre otros, a Homero, Virgilio, Dante, Petrarca y Boccaccio. Menciona también a poetas bucólicos franceses e itálicos (a los que dice preferir); a su vez, reconoce aportaciones de catalanes, valencianos y a algunos cuantos del reino de Aragón, así como el uso del verso en *El libro de Alexandre*, en el Arcipreste de Hita y en las *Rimas* de Pero López de Ayala.

Después de ensalzar, gracias al encumbramiento de las lenguas gallega y portuguesa, a estos dos reinos y a algunos de sus poetas, el marqués hace un recuento de poetas del reino de Castilla. A casi seis siglos de su formulación, el listado tiene un valor arqueológico y nos ofrece una visión que, de una u otra manera, irá reconstituyéndose con distintos argumentos y diferentes actores en la institución literaria.

A diferencia de España, y por razones obvias, en nuestro país los esfuerzos por crear un canon nacional se remontan a los años posteriores a la Independencia y a la necesidad que de ella se desprende por consolidar una identidad cultural propia. El cubano, afincado en México, José María de Heredia es el precursor de esta idea. Sus buenas intenciones se agotarán en publicaciones efímeras que no lograrán definir el lugar ni el rumbo de la literatura mexicana. Entre 1837 y 1838, Ignacio Rodríguez Galván publica *El recreo de las familias.* "Rodríguez Galván pretende 'nacionalizar' su revista, reducir el número de las aportaciones extranjeras y publicar casi exclusivamente a autores mexicanos" (Kurz, 2009: 89); sin embargo, la tarea resulta imposible. A pesar de su oposición a la cultura española y francesa, la revista se nutre de una buena cantidad de artículos de origen ibérico y, sorprendentemente, alemanes. El proyecto se agota por falta de tiempo y suscriptores. El canon nacional podrá encontrarse cuando halle su definición ante y en medio de la literatura española y francesa.

Treinta años después, Ignacio Manuel Altamirano retomará el proyecto a través de la revista *El Renacimiento.* Alimentada por un rechazo radical a la cultura francesa —entendible del todo en 1869—, sus páginas acogen a varios autores alemanes, lo que representa una novedad para sus lectores. Aunque Altamirano niega intenciones políticas en la revista, éstas se perciben claramente en sus objeciones a la latinidad, de evidente extracción francesa, que debe regir a la literatura mexicana. El esfuerzo de Altamirano dará frutos. La mayor parte de los artículos son producto de escritores nacionales. La apertura a otras literaturas (la alemana y la inglesa) permitirá un intercambio que va a enriquecer las letras mexicanas. La proliferación de publicaciones, a partir de 1870, es muestra del impacto provocado por *El Renacimiento.* El canon ha sido establecido: años más tarde aparecerán *Revista Azul* y *Revista Moderna.* Ninguna de ellas rehuirá la relación con la literatura francesa. El Modernismo fundará el nuevo canon, el cual será reformulado por la siguiente generación.

El proceso de conformación del canon en nuestro país ilustra, como ya se ha dicho, el carácter histórico que adquiere tal conformación. Prueba de lo anterior son las sucesivas propuestas que distintas generaciones, y con ellas, las diferentes tendencias estéticas que las sustentan y promueven de forma sistemática, como algo más que el gusto que debe regir la afición lectora de todos los connacionales. Así, veremos desfilar ante nuestros ojos, el debate que alimentan las posturas tanto de contemporáneos como de estridentistas. Hacia 1928, Jorge Cuesta publica la *Antología de la poesía mexicana moderna*, que excluye a Manuel Gutiérrez Nájera. Dicha *Antología* se opone a la de Manuel Maples Arce, editada en 1940 con el mismo título, pero que incluye a Gutiérrez Nájera como el iniciador de la moderna poesía mexicana.

El desenlace de este *round* es bien conocido. El grupo Contemporáneos saldrá avante y su propuesta estética será, si no hegemónica, sí determinante para el futuro de las letras nacionales. Si bien la confrontación estética es fundamental, parece más trascendente la polémica en torno a lo que se concibe como "modernidad". El choque se reproducirá al enfrentarse proyectos con orientaciones bien diferenciadas: a partir de 1955 y hasta 1965, la *Revista Mexicana de Literatura*, fundada por Carlos Fuentes y Emmanuel Carballo, pretende constituirse como un medio abierto a la literatura internacional, en oposición a Antonio Castro Leal y su defensa a ultranza del nacionalismo en las páginas de la *Revista de Literatura Mexicana.* No deja de ser significativa la aparición, en 1960, del grupo de la *Espiga amotinada*. Así, *Poesía en movimiento* —antología publicada en 1966 y preparada por Octavio Paz, Alí Chumacero, Homero Aridjis y José Emilio Pacheco— incluye a los poetas que formaron parte de la *Espiga.* Esto no es casual, pues la inclusión obedece a las coincidencias que esta generación mantiene con la de Paz, vinculada veinticinco años atrás con la revista *Taller.* La inclusión se sustenta, además, bajo las consignas de tradición de la ruptura y de continuidad de la inauguración. A pesar de sus semejanzas con los postulados de *Taller*, y por eso mismo de su naciente oposición al proyecto poético del Paz de los años sesenta, los poetas de la *Espiga amotinada* se convertirán en voces disidentes cuando en 1976, a raíz del golpe de mano a *Excélsior* y a la revista *Plural,* el grupo rompa políticamente con la tradición auspiciada por los intelectuales afines a Paz, convirtiéndose así en el objeto preferido de su rechazo.

Quizá, el último debate que refleja estos antagonismos es el que se desarrolla entre finales de los años setenta y parte de los ochenta. *Cuadernos de literatura* y el grupo de *El zaguán*, autoproclamados como los herederos de la tradición representada por Paz, encontrarán a sus opositores naturales en los infrarrealistas, continuadores, en cierto modo, del estridentismo y cobijados, con cierta simpatía, por Efraín Huerta.

El debate entre tendencias estéticas opuestas será una constante visible en la literatura mexicana, y no se limita al territorio de la poesía, sino que comprende, a través de distintos actores, los demás géneros que integran el *corpus* de la literatura nacional. Uno de los trabajos más significativos y polémicos es el *Diccionario crítico de la literatura mexicana (1955-2005)*, de Christopher Domínguez Michael, publicado en 2007. Esta antología personal revela una postura alineada a la tradición crítica dominante en relación con la narrativa mexicana. El texto de Domínguez confirma las ideas desarrolladas por Yuri Lotman acerca del canon, y por ende de la tradición literaria, que señalan la autosuficiencia del texto como tal, y de su adscripción o no a un sistema más amplio que se corresponde con lo que es una cultura particular y de los mecanismos empleados para ordenar la diversidad de textos que la integran. Existe, pues, una tradición aceptada canónicamente y otras más que luchan, desde una perspectiva dialéctica, por hacerlo.

III. El canon según Harold Bloom

A partir de la publicación, en 1995, de *The Western Canon. The Books and School of the Ages,* el crítico norteamericano Harold Bloom propició un debate que mantiene su vigencia hasta nuestros días. Bloom propone una lista de veintiséis escritores, a quienes ha elegido porque, desde su punto de vista, conforman el centro de la tradición literaria occidental. Estos autores, nos dice, han sido elegidos "tanto por su *sublimidad* como por su naturaleza representativa; se puede escribir un libro sobre veintiséis autores, pero no sobre cuatrocientos" (Bloom, 2006: 12). Bloom explica que los cánones nacionales están representados por sus figuras fundamenta-les: Chaucer, Shakespeare, Milton, Wordsworth y Dickens por Inglaterra; Montaigne y Molière por Francia; Dante por Italia; Cervantes por España; Tolstoi por Rusia; Goethe por Alemania; Borges y Neruda por Hispanoamérica;

Whitman y Dickinson por Estados Unidos. A este listado se añaden Ibsen y Beckett como dramaturgos; Austen, George Elliot, Proust y Woolf como novelistas; al ensayista Samuel Johnson; a Freud también como ensayista y no como chamán; a Kafka, Joyce y, gracias a un gran momento de lucidez, a Pessoa.

El criterio del que parte Bloom obedece a una postura estética de raíz kantiana, así como a la división propuesta en *La nueva ciencia,* de Giambattista Vico: teocrática, aristocrática, democrática y caótica; de esta clasificación se valdrá Bloom para encuadrar a los autores ya mencionados. Asimismo, Bloom argumenta que su selección se apoya en criterios puramente estéticos, vale decir literarios, lo que lo lleva a desechar lecturas de otro carácter: sociohistórico y marxista. Bloom arremete contra quienes se oponen a validar el canon y los identifica como la *Escuela del resentimiento*: pequeños grupos que se han encargado de sobrevalorar la obra de *autores menores* por causas que poco o nada tienen que ver con la literatura, y que obedecen a razones vinculadas con el género o la raza. Al respecto, escribe Rafael Victorino Muñoz (2009: 193):

> A los partidarios de la escuela del resentimiento se los acusa de darse a la tarea de levantar y perpetuar una calumnia según la cual los autores canónigos no son mejores que otros, literariamente hablando, sino que están allí por ser de una clase social particular, y que para pertenecer al canon hace falta ser: 1) hombre, 2) blanco, 3) europeo (o anglosajón) y 4) estar muerto.

No deja de llamar la atención que Bloom (2006: 14) advierta que un signo de originalidad que le otorga a la obra literaria un estatus canónico sea "esa extrañeza que nunca acabamos de asimilar o que se convierte en algo tan asumido que permanecemos ciegos a sus características". Originalidad y extrañeza, o su conversión a lo convencional, parecen ser rasgos esenciales dentro de la doctrina de Bloom. De acuerdo con su perspectiva, deben considerarse como canónicos aquellos autores que hayan propiciado una influencia ineludible para otros. El concepto *angustia de la influencia* se erige como aspecto fundamental dentro de la teorización de Bloom (2006: 18): "la tradición no es sólo una entrega de testigos o un amable proceso de transmisión: es también una lucha entre el genio anterior y el actual

aspirante, en la que el premio es la supervivencia literaria o la inclusión en el canon".

Sin embargo, y a pesar de la raíz polémica que sostiene la argumentación de Bloom, está claro que su elección intenta apartarse de los criterios no literarios ni estéticos que han prevalecido, en diversas instancias, en la concesión de reconocimientos a la obra de algunos autores. Estos criterios, aparentemente, han privilegiado en varias oportunidades, dimensiones y situaciones políticas en detrimento de una verdadera valoración estética. Según Bloom (2006: 45), los estudios culturales, al poner, en primer lugar, las causas políticamente correctas, han renunciado a la trascendencia artística, ya que "estamos destruyendo todos los criterios intelectuales y estéticos de las humanidades y ciencias sociales en nombre de la justicia social".

La desvinculación propuesta por Bloom y su defensa del autotelismo hacen a un lado la relación que tiene la obra literaria con sus contextos; a su vez, olvida el carácter documental al que suele llevarnos la lectura del texto y que permite ilustrar la visión del mundo, los valores y las contradicciones sociales y culturales de la época en la que se ubica la obra, así como la manera en que el lector la reactualiza a través de su interpretación.

Podríamos preguntarnos, después de las consideraciones anteriores, acerca de las aportaciones de la obra de Bloom. Más allá de la obsesión por elaborar listas y catálogos, está su contribución al estudio de la historia de la literatura, ya que como señala Pedro Cerrillo (2013: 18): "[atiende] a aspectos que, hasta entonces, no habían merecido mucha atención, como la noción de clásico, el papel de la literatura en sociedades desarrolladas, la enseñanza de la literatura o la formación de la competencia literaria". Lo dicho por Cerrillo permite confirmar la importancia de la existencia de *El canon occidental*, no únicamente por su carácter polémico o su visión parcelaria sobre la literatura. La discusión, como se ha dicho, sigue ahí y forma parte indispensable del proceso de comprensión y valoración de la obra literaria.

IV. Hacia la formación de un canon escolar

Un año después de la aparición del libro de Bloom, el investigador español José María Pozuelo Yvancos dio a conocer un ensayo bajo el título "Canon:

¿estética o pedagogía?", el cual plantea, entre otros asuntos, la posibilidad de proponer un canon escolar, un punto de reunión en el que converjan obras clásicas junto con diversos libros infantiles y juveniles. Pozuelo Yvancos (1996: 3), al referirse a *El canon occidental*, señala que Bloom se ha olvidado de plantear "las auténticas cuestiones claves: ¿qué enseñar?, ¿cómo hacer que la Literatura permanezca viva en nuestras sociedades postindustriales?, [o] ¿cómo integrar ideología y estética?".

A la ya citada relación que establece Pozuelo Yvancos entre antología, canon e historia literaria, él mismo añade la estrecha vinculación existente entre antología y pedagogía:

> Ese intento de fijar, detener y preservar, seleccionando, suele ir unido a una instrucción. Nunca se genera o se justifica como un capricho. Si toda Antología es un acto, fallido o no, de canonización es porque, en rigor, el concepto de Antología y el de canon guardan también una interdependencia notable con otro tercer elemento: la instrucción, la *paideia* (Pozuelo Yvancos, 1996: 4).

La interrelación planteada no es aleatoria, pues quienes nos dedicamos a la enseñanza de la literatura intentamos resolver, de acuerdo con nuestras posibilidades y conforme también con los programas establecidos, la inevitable pregunta de ¿qué leer? La pregunta va acompañada de una buena cantidad de otras interrogantes, que pueden sintetizarse en cómo y para qué hacerlo. Al resucitar nuestra historia como docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, es necesario recordar que el Taller de lectura se impartía en cuatro semestres, todos ellos centrados en textos literarios: Taller de lectura de clásicos universales; Taller de lectura de autores modernos clásicos españoles e hispanoamericanos. La división, como puede verse, tenía un espíritu claramente canónico, sobre todo en los primeros dos semestres, ya que se promovía la enseñanza de los clásicos, si bien era labor de los profesores seleccionar las lecturas que consideraran pertinentes. Por lo general, en el primer semestre se leían *La Odisea*, tragedias y comedias griegas, mientras que el segundo semestre estaba dominado por algunas de las obras escritas durante los Siglos de Oro españoles. Tercero y cuarto semestres mostraban un abanico más amplio: de *Hamlet* a *Madame Bovary*, de *La muerte de Iván Ilich* a *Farenheit 451*. Por su parte, para el

Taller de autores modernos españoles e hispanoamericanos se abordaban novelistas de la Revolución mexicana y diversos autores latinoamericanos consagrados, como Cortázar, García Márquez, Fuentes, o invitados molestos, como José Agustín o Gustavo Sáinz. La poesía y el teatro eran géneros poco frecuentados, aunque ocasionalmente se leían dentro de los cursos.

Las modificaciones al Plan de Estudios de 1971 fueron puestas en marcha hacia 1996; así, no sólo se unificaron en una sola asignatura los talleres de lectura y redacción, lo que dio paso al Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I a IV, sino que también apareció el Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios (TLATL) como una nueva asignatura optativa para quinto y sexto semestres. Aunque hubo enmiendas significativas tanto en el enfoque como en los contenidos de TLRIID, que fueron aprobadas en el 2002, la discusión acerca de la pertinencia de incluir o no lecturas de obras clásicas en nuestros cursos no ha podido definirse ni tampoco ha permitido unificar criterios de selección específicos.

Esta indefinición supone la urgencia de precisar el carácter de nuestras propuestas de lectura. Considerar a los clásicos implica, además, una oportunidad única para muchos de nuestros estudiantes, ya que como nos dice Ítalo Calvino (1992: 34): "constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero [...] constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos". Nuestras expectativas al leer a los clásicos dentro del bachillerato suelen depararnos sorpresas, siendo algunas de ellas no muy agradables. A las dificultades propias de un lenguaje con el que los estudiantes no están familiarizados, se añaden factores como el aburrimiento o el desinterés que pueden provocar en los jóvenes la imposición de su lectura.

Los procedimientos para acercar a nuestros alumnos a la lectura de clásicos, tanto en los TLRIID como en el TLATL, deben estar sustentados en estrategias coherentes y diversificadas, cuya eficacia deberá probarse en el salón de clases. Los clásicos pueden ser leídos por nuestros estudiantes: la experiencia de quienes han emprendido exitosamente esta tarea lo confirma.

La defensa de los clásicos no implica una vuelta al pasado o una asunción de la nostalgia por lo irrecuperable. Pienso, al igual que distintos teóricos y que una buena cantidad de docentes de nuestras materias, que debemos aspirar a la formación de un canon escolar. Escribe Cerrillo (2013: 24):

> Todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir textos clásicos. Pero, junto a ellos, pueden incluirse en un canon, otros libros de indiscutible calidad literaria, que no hayan alcanzado esa dimensión de "clásicos" porque no ha pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro.

Cerrillo nos hace ver que debemos considerar al canon como algo cambiante, propenso a la evolución. El canon escolar evidencia esta situación, ya que el carácter institucional de los centros educativos ha ido modificando sus pautas de acuerdo con intereses sociales e ideológicos que marcaban la orientación que se adecuaba a ellos, sin tomar en cuenta los valores estrictamente literarios y estéticos de las obras elegidas. O bien, como ha llegado a suceder, esta elección recaía en otorgar concesiones para la inclusión de *best-sellers* juveniles, objetos de moda entre los estudiantes, de contenidos superficiales y/o escandalosos.

El canon escolar debe ser producto de propuestas colegiadas, estructuradas sistemáticamente y planteadas como un trabajo reflexivo y discutido con amplitud. Si las obras clásicas —y no me refiero únicamente a los griegos y latinos, a los autores de los Siglos de Oro o a los latinoamericanos como Borges y Paz— ocupan el centro del canon, hay que voltear a la periferia y contemplar los textos de autores recientes, no consagrados, pero con obras de calidad: "es muy importante que los criterios de selección sean sólidos, objetivos e imparciales; entre estos criterios, al menos, debieran estar siempre estos tres: la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores" (Cerillo, 2013: 25).

Pienso en la relevancia dentro de la formación académica del alumnado, de conocer no sólo la existencia del canon literario a partir de definiciones o conceptos, sino de lograr que los estudiantes comprendan su sentido a través de la lectura e interpretación de algunas de las obras que lo integran. Igualmente, este aprendizaje debe distinguir las diferencias entre lo que se considera como canon universal y canon regional, así como las estéticas y los valores propuestos que los sustentan.

Nuestra labor como profesores de literatura consiste en enseñar a leer; al hacerlo, decidimos lo que debemos enseñar y por qué. Los planes de estudio de nuestras asignaturas nos dan la oportunidad de abarcar

todos los géneros a lo largo de cada semestre; si bien en los TLRIID, aun con los planes actualizados, no se leen únicamente textos literarios, es el TLATL I y II el territorio natural donde las propuestas de lectura pueden ofrecer mayores posibilidades para combinar lecturas de textos canónicos con otros que todavía no lo son, para distinguir los criterios de conformación entre canon universal y cánones regionales y periféricos, así como para fomentar el gusto por la literatura y orientar, por ende, el proceso en el cual, a lo largo de sus vidas como lectores, nuestros alumnos podrán conformar su canon personal.

V. Obras consultadas

Bloom, H. (2006). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.

Calvino, Í. (1992). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets.

Cerrillo Torremocha, P. (2013). "Canon literario, canon escolar y canon oculto", en *Quaderns de Filología, Estudis literaris,* vol. XVIII, 17-31.

Domínguez Michael, C. (2007). *Diccionario crítico de la literatura mexicana (1955-2005).* México: Fondo de Cultura Económica.

Farías, I. (comp.). (2016). "Prólogo", en *México noir. Antología del relato criminal.* Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Fernández Auzmendi, N. (2008). "El canon literario: un debate abierto", en *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica,* Almedralejo [España], núm. 7, 61-82. Disponible en línea desde: http://librodenotas.com/opiniondivulgacion/15009/el-canon-literario-un-debate-abierto

Gaceta amarilla. (1971). México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades. Disponible en línea desde: http://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos

Kurz, A. (2009). "A la búsqueda de un canon literario mexicano: de *El Recreo de las familias* a *El Renacimiento*", en *Valenciana: Estudios de Filosofía y Letras,* núm. 4, 87-100. Disponible en línea desde: https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=613542

Laverde Ospina, A. (2012). "Preámbulo a una lectura de la tradición latinoamericana en torno a la complejidad de los sistemas literarios", en

Historia y Sociedad, Medellín, núm. 22, 113-129. Disponible en línea desde: www.scielo.org.co/pdf/hiso/n22/n22a06.pdf

López de Mendoza, Í. Marqués de Santillana. (1992). "Proemio y carta", *en Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.* Disponible en línea desde: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/proemio-y-carta--0/html/001fd8e2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Moreno Villarreal, J. (1981). *La línea y el círculo.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). "Canon, ¿estética o pedagogía?", en *Insula: Revista de Letras y Ciencias Humanas. Un viaje de ida y vuelta: el canon*, núm. 600, 3-4. Disponible en línea desde: http://www.insula.es/sites/default/files/articulos_muestra/INSULA%20600.htm

Trejo Fuentes, I. (2001). "La literatura de la onda y sus repercusiones", en *Tema y variaciones de literatura: literatura mexicana siglo XX,* México, núm. 16.

Victorino Muñoz, R. (2009). "El canon occidental, Harold Bloom", en *Arjé. Revista de Postgrado FACE-UC,* Carabobo [Venezuela], vol. 3, núm. 4, 189-193. Disponible en línea desde: www.arje.bc.uc.edu.ve/arj04/art12.pdf

VANGUARDIA LITERARIA Y ESTÉTICA DE LA ACCIÓN O LA LITERATURA COMO *ACTIVIDAD* EN LA ERA DIGITAL

Maralejandra Hernández Trejo

I. Introducción

La literatura ha cambiado; la literatura evoluciona. Aproximarse a ella desde una perspectiva didáctica desestabiliza su materialidad, torna una actividad pensada para realizarse en solitario, en una posibilidad de intercambio dentro de un aula llena de voces que hablan sobre lo que en privado leyeron y experimentaron. Estos intercambios renuevan la lectura, agregan conocimientos y revitalizan las ideas sobre el texto. En un sentido metafórico, el salón, en la clase de literatura, se vuelve una "red social" inmediata, en la que todos los presentes "actualizan su estado" y comparten de ideas.

Para el profesor, no es distinto. La "actualización del estado" en la enseñanza de la literatura aguarda nuestra siguiente respuesta, y el alumno espera que ésta sea como una ráfaga de 140 caracteres que mantenga la red social activa.

No obstante, los cambios, aunque necesarios, producen una sensación de inestabilidad y cierta reticencia. Ante lo novedoso, todos nos identificamos con la voz poética de Rubén Darío en el poema "Melancolía", donde a tientas nos preguntamos por algo que era parte del pasado, y en una búsqueda de soluciones, inquirimos a alguien más que parece haber encontrado ya la verdad sobre el asunto:

> Hermano, tú que tienes la luz, dime la mía.
> Soy como un ciego. Voy sin rumbo y ando a tientas.

> Voy bajo tempestades y tormentas
> ciego de sueño y loco de armonía (Darío, 2015: 36).

II. Una mirada hacia una próxima actualización

En esta demanda de sentido, las críticas sobre la modernización de cualquier área regularmente formulan preguntas como ¿por qué cambiar eso y no otra cosa?, ¿qué validez real tiene una propuesta cuando no ha sido probada?, etcétera. Son estos cuestionamientos a los que nos enfrentamos con la próxima actualización en los programas de la materia del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II (TLATL) en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Los profesores, como poetas modernos (porque la docencia tiene algo de eso), nos damos a la tarea de traerlo a discusión, de ensayar y de brindarnos, entre pares, ideas que nos ayuden a discernir cómo mejorar e innovar nuestra práctica docente.

Este afán de cambio necesario es el que nuestro Colegio, desde su fundación, planteó como una alternativa novedosa que emanaba de una transformación de época; de la demanda por mantener una educación a la vanguardia y, con ello, desarrollar paradigmas que, a su vez, evolucionaran con la cultura en que se insertaren.

Desde sus inicios, nuestro modelo educativo gestó importantes reflexiones, críticas y transformaciones en cuanto a la integración de principios pedagógicos constructivistas, que renovaron, al menos teóricamente, los procedimientos y objetivos didácticos de los métodos tradicionales de la enseñanza, para así dar protagonismo al alumno y a su aprendizaje.

¿Cómo hablar de la importancia y la vigencia de la enseñanza de la literatura en este modelo? En el programa actualizado de TLATL I y II, los propósitos generales de la materia se observan de la siguiente manera:

> Un primer propósito de esta materia consiste en que los estudiantes participen de una cultura literaria contextualizada, para establecer vínculos transdisciplinarios más allá de la propia lectura. Las obras de literatura son piezas fundamentales de los conocimientos del estudiante, un campo abierto e íntimamente conectado con otras manifestaciones humanas, que van de la cotidianeidad a la ciencia, de la política a las artes; es decir, prácticamente dan acceso a todos los ámbitos de la vida humana.

Otro propósito de la materia es relacionar la lectura con los conocimientos previos del estudiante; con su experiencia cotidiana en la casa, en la escuela o en la ciudad; con los mensajes de cualquier medio de comunicación; con investigaciones propias del curso, y, en fin, con todos aquellos conocimientos que fomenten la comprensión lectora como una plena integración de sentidos, es decir, como una didáctica situada.

En tercer lugar, la materia propone analizar textos literarios de manera crítica y profunda, esto es, desarrollar de forma práctica la capacidad de observación e interpretación, misma que, sin duda, conduce a enfrentar situaciones de vida ajenas a la literatura; en otras palabras, una lectura inteligente de una novela o de un poema abre rutas de pensamiento para la valoración del mundo (Ruiz Bravo, 2016: 4).

Es evidente que el diseño de dichos programas se basa en el constructivismo que le da cuerpo a nuestro modelo, pues se advierte una didáctica de la literatura centrada, antes que en los contenidos o en el profesor, en el lector y en la recepción del texto. Por otra parte, su configuración pedagógica promueve un alumno consciente de los usos del lenguaje, que sea capaz de dialogar entre pares, ser creativo y apoderarse de sus conocimientos, con base en tareas vinculadas con su cotidianeidad y de acuerdo con sus procesos cognitivos.

A pesar de que la fundación del Colegio data de los setenta, el canon literario, construido a lo largo de los siglos y del que los profesores abrevamos en nuestros materiales de lectura y reproducimos, a veces sin notarlo, sigue formando parte de una didáctica, que amerita una más profunda reflexión. En igual forma, también emulamos las mismas prácticas, someramente actualizadas a través de discursos teóricos alguna vez boga. Por ello, vale la pena evaluar no sólo el peso de la tradición literaria en la selección de las lecturas que estimulen el apego por la lectura en nuestros futuros egresados del bachillerato, sino también una didáctica que revitalice nuestro modelo con su cometido de vanguardia y su verdadero propósito de experimentación práctica.

III. El placer del texto y el canon

Como sabemos en el Colegio, si bien no existe la seriación entre asignaturas ni materias, los programas del TLATL I y II han atendido a la relación

de éstos con los conocimientos previos del TLRIID I-IV, en el sentido de que se "retoma el papel del lector frente a la obra literaria y su goce estético" (Ruiz Bravo, 2016: 4). Desde mi punto de vista, se trata de un entendimiento crítico de la obra, de su utilidad en retrospectiva y en la actualidad misma, que le dé un valor necesario en la vida de nuestros alumnos.

En la definición que ofrece el *Diccionario de la lengua española*, el goce está relacionado con el placer, que a su vez es "el goce o disfrute físico o espiritual producido por la realización o la percepción de algo que gusta o se considera bueno". Es decir, el goce tiene connotaciones estéticas relacionadas con lo que es considerado "bueno", cuyas implicaciones son bastante discutibles, como el canon mismo. Lo ideal es que nuestros alumnos durante el último año del bachillerato hayan logrado crear un conjunto de textos literarios que atesoren como un canon personal, abierto a un mayor número de obras diversas en paulatina complejidad.

Considero, con base en mi experiencia, que ello es posible si los profesores cimentamos en clase algunas redes, a través de las cuales los estudiantes intercambien sus alcances en la comprensión lectora, sus distintas interpretaciones, su empatía con alguna situación de los personajes y, en el mejor de los casos, sus reflexiones sobre aquello que se ha debatido en clase o investigado por interés propio. La educación influye en categorizaciones sobre el buen y el mal gusto, por lo que tiende a crear paradigmas en los estudiantes; sin embargo, siempre será mejor que sean éstos quienes, con base en la interacción de diversas experiencias informadas y de herramientas que sólo competan a lo estético, establezcan sus propios criterios de gusto.

Frente a lo "estético" se abre otro escabroso asunto de cuestión, pues no necesariamente remite unívocamente a "algo bello o de buen gusto". La etimología del término deriva del latín moderno *aestheticus,* y éste, a su vez, del griego αἰσθητικός aisthētikós, en tanto que conocimiento que se percibe o adquiere por los sentidos. En consecuencia, lo *estético* en la literatura no sólo alude a lo bello, sino también de aquello que emana cierto conocimiento acerca de la vida, incluso cuando se represente lo horrible, lo atemorizante o lo estridente, entre otras muchas posibles categorías. La literatura como aprendizaje a través de los sentidos convierte la experiencia del lector con la obra en un espacio vivencial, donde las palabras construyen atmósferas de abundantes imágenes mentales, que parecen poder

olerse, escucharse y tocarse, despertando sensaciones y conocimientos empíricos, que tal vez previamente no fueron advertidos, pero que se enlazan con la vida real y la enriquecen.

No obstante, ¿cómo lograr esta transformación desde la materialidad del libro como objeto, ya sea en papel o digitalmente (con todas las múltiples implicaciones que este último representa) hacia una literatura viva y de conocimiento por medio de los sentidos?

Considero que la innovación en la didáctica de la literatura es absolutamente posible, si el profesor se permite reconsiderar sus mecánicas prácticas de lecturas consagradas, cuyo canon fue construido durante su formación superior, pero cuya operatividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se ha centrado del todo en la formación de jóvenes lectores a través de obras que, sin descuidar su calidad estética, aviven el placer que produce la experiencia literaria. Al respecto, Joaquín Aguirre (2002: 3) cuestiona la enseñanza de pedestal en el currículo escolar:

> si el aprendizaje de la Literatura se centra exclusivamente en poseer unos determinados conocimientos históricos sobre autores y textos y en la lectura de un número reducido de obras anualmente, respuesta que desgraciadamente es la que se da en la mayoría de los casos, no necesitamos ningún tipo de innovación tecnológica. Nos basta con lo que tenemos. Por el contrario, si concebimos la Literatura como una *actividad*, sí podemos proceder a buscar nuevos caminos y las Nuevas Tecnologías pueden ayudarnos.

Me parece de relevancia la palabra "actividad" que Aguirre utiliza como diferencia esencial. No se habla de la enseñanza, sino del aprendizaje a través de la actividad de la literatura. Esta actividad viene, no obstante, con una ruptura difícil de dilucidar, que se relaciona con la forma en que ciertos intelectuales de la literatura han entendido la inclusión tecnológica. Gonzalo Navajas (2005: 328) apunta sobre este fenómeno lo siguiente:

> La tecnología determina la literatura y el arte pero lo hace de manera contradictoria y no necesariamente armónica y lineal. Una parte determinante de la evolución de la historia intelectual del siglo XX se hace a partir del intercambio conflictivo del discurso humanístico con la tecnología. Un segmento de ese discurso ve a la tecnología como un invasor destructivo de la naturaleza más constitutiva del pensamiento humanístico. La técnica es ineludible, pero lo es como un destino fatal de la modernidad con el que enfrentarse.

Por desgracia, con esa misma idea de colisión romántica, muchos profesores entienden el aprendizaje de la literatura. Los recursos digitales y las *remediaciones*[1] se ven como parches impuestos dentro de este "destino fatal" que los docentes deben enfrentar inevitablemente, pues si a principios de este siglo era posible la evasión de la tecnología dentro del contexto académico, mediante el argumento de que se trataba de lenguajes y formas de proceder completamente diferentes y aislados entre sí, en la actualidad esa afirmación es bastante dudable y obsoleta.

IV. La literatura en la era digital

La tecnología y el internet han condicionado gran parte de las relaciones humanas, al mismo tiempo que han abierto caminos más accesibles y dinámicos en la comunicación cultural y artística, donde la literatura, su lectura, su creación y su recepción han adquirido otras formas de actividad, principalmente entre la juventud.

No obstante, el uso informado de las herramientas tecnológicas también da luz en este rumbo de tempestades y tormentas. La utilización adecuada de diversos recursos en el internet puede enriquecer la clase de literatura al auxiliarnos de los buscadores y los datos móviles, donde la información está siempre a un *click* de distancia de ser encontrada por los alumnos. Prohibir o sancionar la utilización de dichos recursos como apoyo al aprendizaje en el aula no sólo fomentaría la percepción, de por sí ya bien arraigada, de que lo que se ve en la escuela no tiene nada que ver con la realidad cotidiana de los estudiantes, sino que además tampoco aporta mayor eficiencia en su desempeño. Desde mi punto de vista, una estrategia útil al respecto consiste en anticipar los "lugares comunes" y enseñar a los jóvenes cómo encontrarlos. En este sentido, el pensamiento crítico, como un valor fundamental en nuestro Colegio, puede descubrir una tierra vasta de oportunidades en los usos pertinentes de la tecnología.

[1] El término se refiere al paso de un medio a otra materialidad. En particular, el paso de la obra literaria a una plataforma digital en la que la lectura se modifica por las características propias del medio. Es importante subrayar la diferencia entre digitalización y remediación, la digitalización puede tratarse simplemente del escaneo de un libro. En ese último, a pesar de que se modifica la plataforma de lectura no hay una remediación, pues el texto digital no adopta características totales de un libro digital que debería tratarse como una reedición del mismo con nuevas posibilidades de lectura, búsqueda y relación con otras obras de forma similar (Bolter y Grusin, 1999).

Asimismo, podemos aprovechar que los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestro modelo no son verticales, para diseñar una clase en la cual los alumnos se responsabilicen en la búsqueda y usos de las nuevas tecnologías, cuyo objetivo sea compartir aplicaciones sobre un tema particular, o bien encontrar propuestas de evaluación diversificada y productos alternativos que puedan dar evidencia de sus propios aprendizajes.

Lo anterior, de ser llevado de forma adecuada, no sólo promovería el pensamiento crítico en los alumnos, sino también los ejercitaría en su autonomía para la búsqueda de información que rompa su zona de confort digital. La disposición de una didáctica así, podría reorientar académicamente el uso de redes sociales o de videos hacia la búsqueda de soluciones reales para su aprendizaje, que se relacionen directamente con conocimientos propios del bachillerato.

Igualmente, los alumnos pueden seleccionar individualmente o en equipos, aplicaciones, páginas *web, blogs* o canales de *youtube* que puedan servir para la clase, tomando en cuenta las características o funciones que cada aplicación aporte, a fin de llegar a un acuerdo sobre el uso pertinente de una, de otra o de varias para el ejercicio o trabajo propuesto, antes de su desarrollo teórico y práctico en el curso. Por ende, será fundamental que el mismo docente conozca dichas posibilidades tecnológicas y las enmarque dentro de las metas a conseguir en la materia.

En pocos pasos: *i)* dar instrucciones precisas; *ii)* permitir la creatividad de los alumnos, y *iii)* proponer retos que ellos, como nativos digitales, encuentren demandantes pero no imposibles, y que los obliguen a ver con otros ojos las posibilidades de aplicación que ofrecen los aparatos que ya poseen y usan con naturalidad.

Hago hincapié en la palabra “adecuados”, pues así como existen problemas para discernir los múltiples significados de la obra literaria, también el alumno encontrará un sinfín de fuentes de consulta, por lo que saber discriminar entre la calidad de los registros ofertados por los buscadores más frecuentes del internet suele causar, cuando no confusión al elegir aquellas pertinentes a su nivel de conocimiento, desidia al sólo tomar la primera opción en la lista. En la práctica de discernimiento, guiada por el profesor, paulatinamente se pueden ir conformando bases para reconocer cuáles son las entradas que deben desecharse. Esta práctica no sólo serviría para la clase de literatura, sino también para su futuro en investigaciones subsecuentes, que mantienen nuestro modelo a la vanguardia.

> Resulta de esta breve caracterización de la didáctica y seguramente no exhaustiva, que aparte de ser una ciencia empírica, se entiende su función no sólo como investigación científica sino sobre todo como ciencia aplicada. La aplicación de la didáctica a la literatura está fundamentalmente enfocada hacia el desarrollo de *ciertas competencias* como la comprensión de textos, adquisición de destrezas en la expresión escrita y se define como la teoría de la enseñanza y del aprendizaje en la literatura con los siguientes postulados: el desarrollo de competencias literarias y una disposición para la participación cultural a través de la literatura, la aplicación y evaluación de modelos alternativos en la enseñanza de la literatura, la sensibilización para diferentes tipos de textos, el dominio de destrezas clave lingüístico-literarias, el análisis de textos como solución de problemas (Leibrandt, 2007).

¿Cuál es el reto real del docente en este sentido? Desde mi perspectiva, conviene que el profesor dedique parte de su tiempo para navegar, explorar aplicaciones y planear algunos de sus usos particulares en clase. Con lo anterior, no se pretende el diseño de un sinnúmero de estrategias cuya implementación sea agobiante, sino que el docente se familiarice con plataformas que apoyen su didáctica y renueven la comunicación con los estudiantes en esta era digital.

Se trata de un sendero que debe caminarse en paralelo: el profesor de la mano de sus estudiantes para evitar ser rebasados en puntos ciegos para ambas partes. Esta renovación contribuiría a modificar la mentalidad del profesorado, a fin de que, en vez de concebir a la tecnología y a sus usos como distractores de la clase, se aprovechen como herramientas potenciales que puedan mejorar las aproximaciones al conocimiento. En pocas palabras, incentivar una mejor utilización de recursos, antes que su exclusión.

V. La experimentación literaria

Desde mi punto de vista, el desarrollo de la creatividad de los estudiantes está íntimamente ligado con la experimentación práctica. En su artículo "La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información", Joaquín Aguirre (2002: 4) comenta:

> La literatura en su sentido más amplio, es el arte de la *escritura expresiva*, o si se prefiere de la expresión a través de la palabra escrita. Nuestro sistema educativo ha abandonado desde hace mucho tiempo la escritura como eje

> del aprendizaje. Curiosamente, hemos convertido a nuestros alumnos en seres pasivos, *en receptores*, y no en productores. "Expresar, para el sujeto hablante," —decía M. Merleau-Ponty— "es tomar conciencia; no expresa solamente para los demás; expresa para saber él mismo lo que se propone." Esta actividad expresiva ha sido el centro de otros modelos educativos foráneos. En estos se considera que la capacidad de expresarse, de saber construir argumentaciones sobre las ideas propias es un elemento angular de toda la educación, es decir, que a través del contacto con los textos, se puede obtener una enseñanza no solo teórica sino práctica que sea beneficiosa para el resto de las materias que conforman la educación y, sobre todo, beneficiosa para el propio alumno receptor.

Las capacidades expresivas de la literatura son perfectamente vigentes en los aprendizajes de las unidades de los programas de la materia de TLATL, por lo que resultan una veta de exploración a través de territorios y materialidades diferentes, aunque con sus propios desafíos:

> Los estudios realizados periódicamente detectan en nuestros alumnos las carencias expresivas y comprensivas de los textos: vocabulario reducido, falta de articulación del pensamiento, estructuras sintácticas simples y repetitivas. Son algunas de las lagunas que se detectan periódicamente. Es decir, falla la capacidad de expresión, entendiendo ésta como algo no desvinculado del pensamiento y la comprensión (Aguirre, 2002: 4).

Una forma posible de solución a esta problemática es la práctica rigurosa de escritura creativa y crítica. No obstante, para que ésta tenga la calidad y la pertinencia deseadas, conviene vincular la escritura tanto con el contexto del alumno como con los recursos tecnológicos oportunos, a fin de que los logros trabajados en clase adquieran relevancia y trascendencia, pues cientos de jóvenes hoy escriben y son leídos dentro de comunidades muy grandes.

Lo anterior se ha hecho evidente con el uso de *Wattpad*, por ejemplo. Se trata de una aplicación para compartir y leer historias nuevas con otras de personas, principalmente jóvenes. Esta aplicación puede ejecutarse desde su sitio electrónico en una computadora o bajarla como *app* en cualquier dispositivo móvil desde cualquier ubicación. En ella, los usuarios se asumen como lectores y escritores que publican libremente artículos, relatos, poemas o, incluso, textos de géneros híbridos con temas diversos, y donde además pueden encontrar obras tanto de autores universalmente conocidos como de nóveles, algunos de los cuales han logrado fama y vías

de publicación editorial en formatos electrónicos de impacto internacional. La interacción a través de los comentarios y votaciones de los usuarios también ha favorecido a la creación de comunidades de lectores y escritores permanentemente activos.

Otra opción son los denominados *Fanfics*, que son historias en las que los autores continúan otras obras ya creadas: series de televisión, animaciones, cuentos, novelas, entre otros, donde los lectores también ejercen su crítica.

Las modalidades de la escritura creativa en el internet han abierto diversas posibilidades de experimentación frente al concepto de obra. Una de las más interesantes es que los textos jamás están concluidos del todo, pues se los puede actualizar, reeditar o aumentar. Se trata de obras abiertas cuya condición es que se mejoren o se les eliminará del entorno digital. La escritura en grupo es una de las principales dinámicas, así como la intertextualidad con obras literarias. De igual manera, se ha llevado con éxito el festival español de literatura en el internet denominado *Kosmópolis*, cuyos propósitos los explica su director Juan Insua para el periódico *El Cultural*:

> Se trata de poner la literatura en el centro para que interactúe con el resto de las artes, con la ciencia, la fotografía, el cine, las series. Porque tú puedes entrar en la literatura desde un videojuego, desde una película, y luego llegar al núcleo. Y puedes hacerlo también desde la propia literatura, que utiliza sus armas de experimentación, como la *metaliteratura*. El internet y las nuevas tecnologías han modificado las artes. Pero en este contexto la literatura es la que mejor resiste, quizás porque no está sujeta a corsés de ningún tipo, tampoco ideológicos (en Gordo, 2015: 1).

Lo anterior advierte cómo diversos movimientos de creación y experimentación literaria están a un solo click de distancia de nuestros estudiantes, por lo que su emulación en el entorno escolar o en espacios virtuales del internet puede resultar beneficiosa, por la apertura en que los jóvenes logran asumirse como autores de sus textos y lectores cuyas críticas tienen trascendencia.

Las herramientas existen. El paso siguiente es saber utilizarlas como apoyos posibles para desarrollar habilidades de escritura creativa y de lectura crítica, o para vincular las obras literarias como modelos para que lo escrito logre una expresión más efectiva y, al mismo tiempo, que se amplíen los escasos horizontes culturales de nuestros alumnos.

La didáctica de la literatura en la era de estas aplicaciones tiene como retos, desde mi punto de vista, aumentar la cultura básica de los estudiantes, incrementar el ejercicio reflexivo de sus habilidades, fomentar sus criterios para el discernimiento y valoración de las obras literarias, así como construir su propio canon literario basado en diversas lecturas y formas de interacción.

De este modo, los alumnos contarán con una red estética amplia que les permita observar de un modo distinto y crítico la pertinencia y el impacto de la literatura en sus vidas.

VI. A manera de conclusión

Es momento de llevar a cabo una didáctica de la literatura que rompa paradigmas, que ponga en jaque la concepción de que sólo corresponde a la escuela el ejercicio de las letras y que al hacerlo abra posibilidades de experimentar la literatura estéticamente, esto es, con todos los sentidos, a fin de que la lectura reverbere sensaciones, sorpresas, estridencias o bellezas no advertidas antes por el lector.

Tal vez así, el aprendizaje sobre lo literario convierta, por momentos, al salón de clase en un verdadero "espacio vivencial" enlazado con la vida real: "oler la literatura" en recitales poéticos con obras que evoquen aromas; "oír la literatura" en las explanadas y los pasillos de nuestros planteles, en *podcasts* de la página electrónica de nuestro Colegio, en publicaciones de redes sociales, o abrir foros de debate sobre lo literario en las canciones populares; "sentir la literatura" con sus diversas materialidades que salgan de la página impresa; "ver" y leer lo literario con nuevos ojos, o publicar en conjunto una antología digital de obras originales en *Wattpad*.

Nuestra labor, por utópica que pueda parecer en primera instancia, es ayudar a construir lectores/escritores informados, creativos e, incluso, transgresores, que no tengan miedo de leerse en forma crítica unos a otros; estudiantes con herramientas que les permitan investigar y ejercer activamente sus conocimientos. Una renovada didáctica de los textos literarios nos obliga a no actuar más de manera unilateral, pues el salón puede ser una red de lectura y de actualización ante las dinámicas de las nuevas y futuras generaciones, cuyo sendero digital será gratificante si estamos dispuestos a caminarlo en conjunto.

VII. Obras consultadas

Aguirre Romero, J. M. (2002). "La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información", en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios,* Madrid, núm. 21. Disponible en línea desde: http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html

Bolter, J. y Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media.* Cambridge: MIT Press.

Darío, R. (2010). *Cantos de vida y esperanza. Los Cisnes y otros poemas (1905)*. Disponible en línea desde: http://www.poderjudicial.gob.ni/centenario-dario/pdf/cantos-de-vida-y-esperanza.pdf

Gordo, A. (2015). "Kosmópolis, novísima literatura en red", en *El Cultural.* Disponible en línea desde: http://www.elcultural.com/noticias/letras/Kosmopolis-novisima-literatura-en-red/7526

Leibrandt, I. (2007). "La didáctica de la literatura en la era de la medialización", en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, Madrid, núm. 36. Disponible en línea desde: http://www.ucm.es/info/especulo/número 36/didalite.html

Real Academia Española. (2001). "Estético", en *Diccionario de la lengua española*, 22a. ed. Disponible en línea desde: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisici%F3n

Ruiz Bravo, P. (Coord.)**.** (2016). *Programa actualizado del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I-II. Propuesta de la Comisión especial para la actualización de la materia*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades (documento inédito y a consideración de ser aprobado por el Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades).

BOOKTUBER: UNA EXPERIENCIA ACADÉMICA CONTEXTUALIZADA PARA DESARROLLAR UNA CULTURA LITERARIA EN LOS JÓVENES DE BACHILLERATO

Teresa Pacheco Moreno

I. Introducción

En la actualidad, la mayoría de los adolescentes son internautas que utilizan la Web 2.0 como herramienta para relacionarse con el mundo. Las redes sociales como Facebook, Twitter, Whatsapp y Youtube son plataformas que generan contenidos de interés para los jóvenes y modifican las formas de comunicarse y socializar; son medios digitales interactivos que admiten la difusión de información y el intercambio de ideas mediante textos, videos, fotos o sonidos producidos por una amplia comunidad de adolescentes conectados a la red virtual, por medio de la telefonía móvil.

El material que se produce en ellas permite la hipertextualidad, ya que un video, una foto o un texto conducen a otros materiales, de tal manera que los usuarios pueden explorar una gran diversidad de productos virtuales, en forma infinita; por ello, las redes sociales se han convertido en un suceso atractivo y apasionante para los jóvenes. Como se sabe, una de las más frecuentadas es Youtube, pues ofrece una enorme cantidad de *videoblogs* enmarcados en diferentes categorías: noticias, películas, entretenimiento, musicales, entre otros. Como plataforma, *Youtube* brinda una amplia oferta de videos con diferentes contenidos, a través de múltiples canales que son creados por los propios usuarios o *youtubers*.

Existen diversos tipos de *youtubers*: los *gamers* (personas que juegan videojuegos), los *vlogers* (personas que graban su vida diaria) o los *booktubers* (personas que leen y videograban sus opiniones sobre libros). También hay quienes comparten manualidades, recetas, experimentos o videos con distintos temas, pero que carecen de una denominación específica. De ahí que exista una gran cantidad de comunidades para diferentes audiencias.

En el ámbito académico se sabe poco acerca de la comunidad *boktuber,* por lo que en este capítulo se reflexiona sobre ella, a fin de sopesar sus posibles aportaciones en el fomento de la lectura y de la literatura, así como mostrar las ventajas de emplear este recurso como un instrumento didáctico, en la medida en que promueve procesos cognitivos múltiples, apropiados en una experiencia académica contextualizada para desarrollar una cultura literaria entre los jóvenes de bachillerato.

Como punto de partida, se tratará de responder a las siguientes preguntas: ¿qué es un *booktuber*?, ¿cómo funciona la comunidad virtual de *booktubers*?, y ¿cómo se puede utilizar esta práctica de la *web* como una herramienta didáctica para la enseñanza de la literatura? La intención es reflexionar y comprender cuál es la relevancia de esta actividad en la red. En un segundo momento, se expondrá un planteamiento didáctico para orientar el proceso de producción de una reseña crítica en video, a fin de que sea divulgada en *Youtube*, con el propósito de que los alumnos aprendan a compartir sus valoraciones de textos literarios y su gusto por la lectura, dentro de un contexto social cercano a ellos.

Evidentemente, la producción de una reseña crítica en video conlleva varios procesos: *1*) la lectura y el análisis del texto literario; *2*) la escritura de la reseña crítica, y *3*) el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para crear y difundir su reseña en video. Su desarrollo implica diferentes habilidades cognitivas, las cuales permiten que los alumnos puedan comprender, interpretar y valorar un texto literario; después, producir una reseña en video, y, finalmente, difundir su trabajo más allá del aula. Por lo tanto, el proceso en conjunto se orienta a propiciar una actitud dialógica, reflexiva y creativa dentro de un ámbito escolar y social.

Considerando lo anterior, se sugiere que la producción de la reseña crítica (escrita y en video) progrese de lo simple a lo complejo: primero, los alumnos construyen el significado y sentido de los textos literarios, con

base en lo cual puedan hacer una óptima valoración y logren, por último, producir un texto propio que sea difundido en el internet.

La presente propuesta toma en cuenta los enfoques disciplinario y didáctico del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios (TLATL), y ha cuidado su apego a los principios pedagógicos de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, de acuerdo con el modelo educativo del Colegio. Asimismo, se atiende al uso de las TIC para mejorar las capacidades digitales de los alumnos, a fin de que, en apoyo a las posibilidades del internet y el manejo de *softwares*, se exploren nuevas vías para propiciar un aprendizaje significativo. Por último, se privilegia, desde el enfoque comunicativo, el fomento de la lectura, la comprensión de textos literarios y la socialización de experiencias lectoras en el trabajo tipo taller.

Se entiende que el desarrollo de las habilidades lingüísticas es esencial al momento de leer o producir textos. El trabajo grupal y colaborativo potencia la competencia comunicativa de los alumnos, a través del diálogo que fortalece el ejercicio del análisis crítico, por lo que consolidar el uso y el dominio de la lengua materna y la educación literaria, por medio del internet dentro de un contexto actual, puede favorecer los procesos de comprensión lectora sobre obras literarias y la producción de textos audiovisuales que sean difundidos en diversas redes sociales.

II. ¿Qué es un *booktuber*?

Es evidente que los tiempos han cambiado y las TIC son parte sustancial de nuestra vida cotidiana, pues se encuentran en todas partes, sobre todo en nuestras manos, a través de los teléfonos inteligentes. Indiscutiblemente, esta realidad es conocida por los jóvenes, ya que son una generación que creció con el vertiginoso avance de las tecnologías audiovisuales e informáticas; por ello, los adolescentes son usuarios asiduos de numerosas y diversas tecnologías, las cuales son indispensables para divertirse, realizar sus trabajos académicos y relacionarse socialmente. De ahí que algunos jóvenes sintieran la necesidad de invadir y reconstruir estos espacios digitales desde su propia perspectiva, con la finalidad de convertir la *web* en un lugar virtual cargado de significado, de forma inteligente y crítica. Tal es el caso de los *booktubers*, quienes han utilizado la red social de *Youtube* para realizar reseñas críticas sobre libros que han leído.

Booktuber es la denominación que se les da a las personas jóvenes que tienen un canal de *Youtube,* donde suben videos que ellos mismos grabaron y editaron, para criticar, comentar, dar una opinión o recomendar libros literarios, con el fin de compartir su experiencia lectora y captar la atención de otros jóvenes interesados. El blog *Diccionario de booktubers en español* refiere que "el nombre proviene de las palabras: *Book* (libro, en inglés) y *Tube* (por *youtube*)".

En la actualidad, existe un gran número de personas dedicadas a ser *booktubers*, ya que esta actividad de la *web* se ha propagado por varios países del mundo, debido a diferentes factores: el excesivo interés de los jóvenes por producir su propio material de entretenimiento o cultural; por los pagos que se reciben al monetizar los videos de *Youtube*;[3] por ser popular en la red; por la intervención de las empresas editoriales para promover sus libros, entre otras causas. Guevara y Londoño (2016) mencionan que

> Los *booktubers* se convirtieron en un puente entre las editoriales y las audiencias más jóvenes, que eran consideradas como difíciles, al crear lo que se podría llamar un club de lectura, que cada vez se hace más popular. Es por eso que les envían libros para que den su opinión al respecto, aunque ellos están en la libertad de hablar o no sobre ellos en sus contenidos.

Lo cierto es que muchos jóvenes están interesados en leer y publicar sus comentarios de textos literarios ante un público virtual más amplio. De hecho, en estos videos los adolescentes hacen reseñas críticas de los libros que han leído o que les han gustado, aunque también realizan otras actividades, como hablar de los libros que les gustaría leer, retos, juegos o concursos entre los suscriptores de su canal. Perazo (2014), *booktuber* argentina, precisa: "Somos chicos que decidimos prender una cámara y grabarnos como si estuviéramos hablando solos. Pero lo que queremos, realmente, es charlar con otros chicos que leen, debatir con ellos".

Los *booktubers* son jóvenes que están apasionados por la lectura de textos literarios, y que poseen la capacidad de contar en pocos minutos su experiencia con su último libro leído, utilizando un lenguaje dinámico.

---

[3] Por cada determinado número de visitas de los usuarios al canal, exponencialmente existe un porcentaje de personas que consumen publicidad o que les interesa algún anuncio, de donde realmente proviene lo que se paga al *youtuber* a través de la empresa *Adsense* vinculada con *Youtube*.

También son jóvenes que aprendieron de manera autónoma a manejar las herramientas tecnológicas, para crear videos bien editados y con un discurso de fluida estructura, a fin de que sean vistos por sus pares en el internet.

III. ¿Cómo funciona la comunidad virtual de *booktubers*?

Hemos dicho que la comunidad de *booktubers* comparte su gusto por la lectura y su fervor por los libros; en particular, observamos que dicha colectividad virtual está vinculada por el diálogo y la creatividad, factores que atraen a más jóvenes hacia la lectura de textos literarios, por lo que la comunidad ha ido en aumento. Al respecto, Monteblanco Stábile (2015: 49) señala:

> Una comunidad de canales literarios en el sitio de videos *youtube*, donde los *booktubers* (así se denominan los usuarios de esta comunidad) comparten a través de videos su afición por la lectura y los libros. Este fenómeno existe hace ya varios años en el mundo anglosajón, y ha venido cobrando una importante difusión desde el año pasado en los países de habla hispana, como España y gran parte de Latinoamérica, con un crecimiento exponencial.

Dentro de la comunidad de *booktubers,* la reseña de libros es el centro del diálogo que se establece entre los creadores de los videos y sus suscriptores, ya que las críticas y opiniones de los libros son comentadas por todos. De ahí que este movimiento cuente con un fuerte auge en todo el mundo: los *booktubers* más populares tienen miles de seguidores interesados en la literatura. Cada *booktuber* tiene su propio estilo "performativo", por lo que la oferta es amplia para la diversidad de seguidores. Beatriz Correa (2016: 16) apunta:

> No hay dos personas iguales y, por eso, cada canal de *booktube* tiene un estilo diferente. Algunos recomiendan libros con humor, otros con un toque más sereno, incluso hay quien lo hace disfrazado de algún personaje representativo. Lo que sí está claro, es que hay una serie de contenidos base, de formatos de vídeo que se repiten en la comunidad y que cada *booktuber* adapta al estilo de su canal.

El funcionamiento de la comunidad de *booktubers* no es sencilla, porque se deben tener conocimientos básicos de literatura, sobre todo para pro-

ducir las reseñas de los libros. Además, se requiere elegir un texto literario que sea del interés de otros jóvenes; tener ciertas destrezas para diseñar un guión audiovisual; grabar y editar videos; saber cómo abrir un canal de *Youtube*; subir su video, y, lo más difícil, cómo hacerlo "viral". Por lo general, estos jóvenes creadores invierten su dinero en la compra de libros, aunque algunas veces las editoriales les proporcionan las novedades literarias. En suma, se trata de un arduo trabajo, cuya finalidad es orientar y animar a los seguidores para que se incorporen al mundo de la lectura.

> Estos *youtubers* leen diferentes tipos de géneros literarios y para todas las edades, aunque destacan las lecturas juveniles. Además, al contrario de lo que dicta el tópico, son capaces de leer una gran cantidad de libros al mes; alrededor de diez, lo que supone un total de 120 libros al año (Tabarés, 2016).

Como se puede apreciar, estos jóvenes ejercen la lectura constante como base para preparar lo que van a decir; posteriormente, se graban, editan y suben sus videos con una periodicidad determinada —por lo menos, una vez a la semana—, lo que significa un gran compromiso, ya que los seguidores esperan no ser defraudados.

IV. ¿Cómo utilizar el fenómeno booktuber, en la enseñanza de la literatura?

Como hemos podido observar, el fenómeno *booktuber* es una actividad que ha transformado los medios tradicionales de convivencia y comunicación entre los jóvenes que sienten un gusto por el mundo de los textos literarios. Por ello, el ámbito académico debe mirar y reflexionar acerca de esta experiencia virtual para, en la medida de lo posible, incorporarla en los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje, pues propicia el uso de las TIC en la generación de textos escolares en forma contextualizada a la realidad social de los estudiantes, muchas veces totalmente apegada al internet.

La experiencia de los *booktubers* exhibe, con éxito, la interacción grupal y social, que trasciende los muros de las aulas; a su vez, genera espacios de reflexión y discusión colectiva, con temáticas específicas a tratar y con perspectivas novedosas que se vierten en las reseñas críticas. Es evidente

que conviene al ámbito académico reconocer que la producción y el consumo de videos de *Youtube* son un reflejo de las diversas manifestaciones culturales contemporáneas, relacionadas con la construcción de la identidad social.

> Además de ser una plataforma que difunde productos culturales, *Youtube* es un dispositivo creador de culturas. Estas culturas creadas en el interior de la plataforma, emergen de la combinación de tres variables: la actividad de los usuarios productores de contenidos, la producción de contenidos originales y las prácticas propias de las audiencias participativas (Sued, 2017: 100).

Como hemos observado, la producción de un video semejante al de los *booktubers* es un procedimiento basado en lo que ya realizamos en clase, a saber: el análisis de las características discursivas de una reseña crítica.

En nuestros programas, el alumno debe aprender a identificar la estructura básica de la reseña crítica: el inicio (presentación del libro a reseñar), el desarrollo (argumentos de la valoración) y la conclusión (recomendación o descalificación del texto literario). De igual manera, los elementos y el propósito de una reseña permiten advertir su inserción formal en el ámbito de los textos periodísticos y dentro de éstos a los géneros de opinión, pues contiene comentarios, valoraciones y expectativas sobre el libro literario leído. A través de este andamiaje didáctico, los alumnos lograrán percibir la reseña como un texto escrito u oral breve que intenta dar una visión panorámica y, a la vez, crítica sobre la novela, cuento o poema que hayan leído; además, aprenderán a encontrar su sentido: motivar el interés de las personas. Para conseguir lo anterior será necesario que el alumno haya comprendido el texto literario que se leyó para poder extraer lo esencial del contenido y desentrañar los requisitos formales de su estructura discursiva.

Una de las finalidades de escribir una reseña crítica sobre un texto literario, para grabar un video y subirlo a *Youtube*, es que los alumnos se asuman como críticos literarios, como lectores competentes, con autoridad para valorar los libros que leen y tomar una postura ante lo leído. Es decir, la intención académica de esta propuesta es que los jóvenes se involucren críticamente con la lectura del texto literario, desde que se comienza a leer, en el progreso de su análisis, en la síntesis de su interpretación y en la

argumentación de su valoración, con el aliciente o desafío de que su reseña será presentada ante la comunidad *booktuber*.

V. La reseña crítica más allá del aula

La didáctica del TLATL implica enseñar una serie de técnicas y procedimientos que permitan a los alumnos desarrollar la competencia lectora. Entonces, la pregunta es la siguiente: ¿cómo propiciar que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo a partir de un proceso de lectura de textos literarios? Sin duda, habrá diversas respuestas, pero considero, fundamentalmente, que debe reconocerse a la lectura como una actividad intelectual compleja que exige dialogar con un autor ausente, reflexionar acerca de lo que dice y construir una postura propia ante lo leído.

Lo anterior remite a un camino que necesitamos enseñar y aprender constantemente, pues toda lectura exige la comprensión e interpretación de lo leído, procesos cognitivos y habilidades del pensamiento que requieren ser guiados, puesto que el objetivo de la didáctica de los textos literarios consiste en desarrollar la capacidad de atribuir sentido y significado a lo leído. Colomer señala que

> partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puede detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura (en Lomas, 2006: 168).

Por ello, la ayuda del profesor para generar situaciones de reflexión en los alumnos crea caminos hacia un pensamiento crítico accesible para ellos. Se trata de guiar al alumno para que razone acerca de las ideas propuestas por el texto, puesto que el diálogo establecido con un autor ausente requiere, en primera instancia, un trabajo previo y colectivo en el aula, para construir la comprensión e interpretación del texto. Por lo tanto, si el profesor guía al alumno, el proceso de lectura ya no se identificará solamente con la decodificación del texto y su comprensión literal, sino también con

una interpretación profunda para saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee. Cuando un alumno lee un texto, se encuentra con las ideas del autor y su postura ante determinado tema, de modo que es importante que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que le aporta el texto.

Ciertamente, la enseñanza debe enfocarse en el desarrollo de la competencia lectora, para que impulse la comprensión del texto, a partir de un proceso interactivo, dialogado y sociabilizado en el aula. Asimismo, será necesario apoyarse en técnicas de lectura y análisis específicos, y documentarse para construir una introducción, valoración, argumentos y conclusión.

Por otra parte, los alumnos deben adquirir consciencia sobre el tipo de texto audiovisual que van a producir y el procedimiento a utilizar. La elaboración de una reseña (escrita y en video) demandará argumentos para fundamentar una opinión sobre el texto literario reseñado, por lo que el propósito de su material audiovisual consistirá en persuadir y convencer a los suscriptores de la comunidad de booktubers, para que acepten o aprueben sus ideas planteadas acerca del libro que leyeron. En otras palabras, la finalidad es que los jóvenes conciban su capacidad argumentativa como una interacción discursiva, que pretende ganar la aprobación del público lector, por lo cual los alumnos pondrán mayor atención en aprender a organizar sus razonamientos, argumentos y valoraciones.

Además de la serie de técnicas relacionadas con la producción de un video para Youtube, la elaboración de una reseña pone en movimiento habilidades del lenguaje y del pensamiento crítico y reflexivo, lo que exigirá también orientar la construcción de sentido en el texto audiovisual que se insertará dentro de un contexto comunicativo específico.

Una de las estrategias para que nuestros alumnos logren llenar de significado y sentido a su texto audiovisual es partir de la experiencia personal, colectiva, cultural y social que ellos ya poseen, lo que favorecerá tender un puente de diálogo amplio con la comunidad *booktuber*.

El ejercicio del diálogo y del trabajo colectivo en el aula, con el apoyo del profesor, será valioso en el guión de su video. La intención de esta didáctica es que los alumnos se desarrollen como lectores versados y autónomos, que puedan crear trabajos con iniciativa propia, a partir de procesos argumentativos y valorativos sobre las obras literarias que leen o leerán.

Por lo tanto, si se guía a los alumnos a comprender lo leído, reflexionar, analizar, debatir y objetar acerca de lo que leyeron, entonces se estará encauzándolos hacia el pensamiento crítico. Los alumnos aprenderán a aprender, para producir textos desde sus referentes de vida personal y cultural, al asumir que los textos abren espacios para dialogar, interactuar y socializar.

Durante el proceso de escritura, esto es, en el aprender a hacer, los alumnos planearán su reseña como antecedente de lo que van a escribir y a decir en su video, por lo que la corrección, cuantas veces sea necesario, cobra sentido para el alumno creador, en el que podrá advertir que el proceso de composición es continuo, sistemático y muchas veces recursivo, pues demanda análisis y crítica constantes como elementos imprescindibles para seleccionar, organizar y plasmar sus ideas. Con ello, los alumnos podrán concebir la producción como una actividad procesal.

Con base en las ideas expuestas, presento una propuesta didáctica que pretende aportar una solución al problema educativo de cómo incorporar las TIC en la enseñanza de la lengua y la literatura en el bachillerato.

VI. Propuesta didáctica

El propósito de esta propuesta didáctica consiste en desarrollar la competencia literaria y fomentar el hábito de la lectura, para que los jóvenes perciban y valoren de manera autónoma los recursos que aporta la literatura a su formación académica y a la construcción de valores. Asimismo, la intención es vincular el proceso de lectura con la producción de textos escritos y audiovisuales (video), por medio del enfoque comunicativo y en el trabajo tipo taller, para que los estudiantes desarrollen sus capacidades de comprensión y producción textual, bajo nuevos enfoques del uso de las TIC.

Se plantea que los alumnos elijan un texto literario que llame su atención o les interese, para que lo lean y compartan su experiencia lectora, a través de una reseña crítica en video, mediante la grabación y edición del mismo, que tendrán que subir a un canal propio de *Youtube*, con el fin de que difundan y socialicen su apreciación acerca del libro leído. El objetivo de esta actividad está centrado en tres vertientes: la primera reside en la formación de lectores autónomos de textos literarios; la segunda radica en la utilización de recursos digitales, y la tercera tiene la finalidad de acercar

a los jóvenes a la comunidad de *booktubers*, para propiciar la exploración de nuevos espacios de interacción sobre lo literario.

Se sugiere que en equipos lean y valoren una obra literaria elegida libremente; identifiquen su estructura (cuento, novela, texto dramático, entre otros); reconozcan sus características principales a través de un primer análisis, y logren comprender su intención comunicativa.

Conviene que el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos se vincule con las experiencias de vida que la lectura de las obras literarias despertó en ellos, y que en la clase se puede propiciar a través de participaciones, debates, o trabajos de investigación documental que apoyen sus comentarios.

Las habilidades procedimentales se impulsan cuando los alumnos utilizan los conceptos y procedimientos explicados por el profesor, para aplicarlos durante la lectura, el análisis y el comentario en clase. En cuanto a las actitudes desarrolladas, se pueden compartir las siguientes: fomentar un interés por la literatura; acrecentar la cultura general del estudiante; despertar un sentido crítico que permita al alumno comparar las problemáticas de los textos literarios con las actuales, a través de reconocer las similitudes y diferencias, con una actitud activa y participativa en clase. En suma, nuestra propuesta tiene la intención de promover el gusto por la lectura con el apoyo de las posibilidades de la tecnología.

A continuación, presento una descripción general de la propuesta que se centrará en la lectura de textos literarios, para que los alumnos compartan su experiencia lectora mediante la grabación, edición y difusión de un video, a fin de socializar su apreciación acerca de los libros leídos con el grupo y la comunidad de *booktubers*.

Al inicio, en sesión grupal, los alumnos comentarán su gusto por la lectura de textos literarios y mencionarán los libros han leído. Después, describirán, por escrito, cuál había sido su experiencia como lectores y la compartirán con sus compañeros de clase.

En el desarrollo de la estrategia, los alumnos elegirán un texto literario de su interés; registrarán los datos del libro en una ficha bibliográfica, y buscarán la sinopsis de la obra, en páginas de internet, para reafirmar su interés por el texto.

Posteriormente, los alumnos realizarán la lectura del texto que eligieron, durante varios días, ya sea en casa o en sus ratos libres.

Después, el profesor expondrá cómo se debe elaborar un informe, para que los alumnos consideren los elementos de análisis siguientes: motivos por el cual eligieron ese texto literario, breve biografía del autor, sinopsis de la novela, tipo de narrador, personajes, tiempo, espacio, conflictos y un comentario (recomendación) del texto literario leído. Los alumnos producirán su informe.

En cuanto los alumnos escriban sus informes de lectura, con el análisis y el comentario acerca de su novela, el profesor les mostrará varios videos de la comunidad de *booktubers*, con el propósito de que los alumnos conozcan los nuevos espacios literarios que existen en internet, específicamente en la red social de *Youtube*. Durante la presentación de los videos de la comunidad *booktuber*, los alumnos comentarán su apreciación de este movimiento literario que se ha gestado en internet.

Enseguida, se indicará a los alumnos que van a realizar un video como *booktubers*, considerando los pasos siguientes:

1) Los alumnos releerán el análisis y el comentario que elaboraron, para elegir la información que incluirán en su video. Se tomarán en cuenta los motivos por el cual eligieron ese texto literario, una breve biografía del autor, la sinopsis de la novela, el tipo de narrador, los personajes, el tiempo, el espacio, los conflictos y un comentario (recomendación) del texto literario leído.
2) Realizarán el *Story Board* o el guión. Los alumnos harán un guión o un *Story Board* (dibujos o fotografías), para que visualicen las secuencias de su video *booktuber*.
3) Producción del video en formato MP4. Los alumnos grabarán y editarán su video en el programa de *Movie Maker*; para ello, es necesario que el profesor explique cómo se realiza un proceso de edición.
4) Los alumnos abrirán un canal de *Youtube* y subirán sus videos.
5) En el cierre, los alumnos visualizarán los videos que fueron producidos por sus compañeros y harán comentarios de forma oral y escrita. Por último, los jóvenes reflexionarán acerca de la importancia del fomento a la lectura.

Al instrumentar la propuesta se deben considerar los diferentes factores internos y externos que pueden influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como las limitaciones tecnológicas, ya que algunos alumnos no cuentan con el equipo necesario ni con servicio de internet en casa o el tiempo, pues la producción de videos requiere de cierta práctica que no todos dominan, por ejemplo, en el programa *Movie Maker*.

El enfoque constructivista aplicado a esta propuesta coadyuva a los alumnos a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y a involucrarse, en forma entusiasta, con la planeación, textualización y revisión de los textos escritos y digitales a producir. Por lo mismo, una autoevaluación y coevaluación contribuyen al compromiso y autorregulación de su proceso de aprendizaje y la calidad de los productos, donde se involucran elementos cognitivos, afectivos y relacionales, para que los alumnos aprendan a ser, al percibir que están forjando su relación consigo mismos y con el mundo.

Los jóvenes deben sentirse motivados para profundizar en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, sus habilidades lectoras y argumentativas, con la finalidad de que establezca una fuerte interacción con los contenidos que va a producir en su reseña audiovisual.

La intención de nuestra propuesta es que los alumnos comprendan el significado y la trascendencia de escribir y crear una reseña audiovisual, para después compartirla con un amplio público cibernauta que se siente atraído por los textos literarios que son recomendados por jóvenes.

Indudablemente, el profesor debe considerar que la aplicación de la propuesta requiere planificar las actividades previamente, para evitar que los alumnos se enfrenten a un fracaso o la superficialidad durante la instrumentación. Recordemos que la construcción del aprendizaje requiere tiempo, esfuerzo y compromiso didáctico, para que sea significativo.

VII. Reflexiones finales

Guiar a los alumnos hacia una experiencia *booktuber* permite que los jóvenes desarrollen una cultura literaria, dentro de un contexto cibernauta que forma parte de su realidad, y donde se exige aportar conocimientos y emociones, basados en reseñas que se relacionan con las capacidades lectoras y de interpretación que la clase del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios contribuye a formar.

Como producto escolar, las reseñas críticas sirven para que el alumno exponga sus opiniones y vigencia de expectativas sobre los textos literarios leídos; como proceso, muestran la forma de dar sentido y significado a una obra literaria en particular, para compartirla con una comunidad que habitualmente lee.

Una didáctica abierta favorece la interacción, la retroalimentación y la crítica sobre obras canónicas y marginales; no obstante, el uso de las TIC, el acceso a internet y las destrezas en el manejo de *softwares* y aplicaciones desde teléfonos inteligentes han creado nuevas posibilidades de interacción, que pueden construir renovadas situaciones de enseñanza-aprendizaje colaborativas dentro de ambientes de intercambio de conocimientos.

Antes que un obstáculo, lo anterior constituye una buena práctica de apoyo en la producción y difusión de textos por parte de nuestros estudiantes, quienes suelen responder y adecuarse de manera positiva a instrumentaciones que para ellos forman parte de su aquí y ahora social.

La elaboración de una reseña crítica en video no es sencilla, pues, además de exigir un cuidadoso proceso de lectura, análisis, interpretación y evaluación de un texto literario, implica una serie de destrezas técnicas, en las que, sin embargo, nuestros estudiantes se sienten atraídos, interesados y representados. En consecuencia, el reto de nuestra didáctica será contribuir a arraigar un proceso amplio y complejo, aunque no por ello desagradable, que conduzca a los jóvenes hacia el aprendizaje significativo.

Cabe subrayar que es imprescindible que el profesor y los alumnos comprendan el sentido de la actividad, antes de iniciar su proceso de instrumentación, a fin de vislumbrar el propósito de la estrategia, pues la exigencia de los retos frente a un amplio público y la calidad de los materiales inciden en el sentido a su experiencia como *booktubers*. No sólo se trata de que los alumnos elaboren una reseña crítica sobre lo leído, sino que también hagan suyos los medios que alienten su autonomía en la lectura activa y permanente de los textos literarios.

En definitiva, pienso que la experiencia *booktuber* fomenta el hábito por la lectura y acrecienta la cultura literaria de los jóvenes, pues represeta una actividad que permite a los alumnos adoptar una actitud autónoma en el establecimiento de sus propios objetivos, en particular, con base en las tareas que efectuarán para lograr la realización de su reseña en video y su interacción con el mundo virtual. De este modo, sostengo que es posible que los adolescentes aprendan a autorregularse durante el proceso de su aprendizaje, ya que valorarán sus capacidades y el esfuerzo realizado frente a pares.

El uso del internet ha provocado una transformación estructural en la vida social, por lo que es innegable su impacto en los procesos de enseñan-

za y aprendizaje al atraer a miles de jóvenes lecto-escritores, aprovechando su deseo de generar contenidos de calidad como productores y críticos activos de las redes sociales.

VIII. Obras consultadas

Correa, B. (2016). *Análisis del fenómeno de* BookTube. Madrid: Diss. Tesis Doctoral.

Guevara, P. y Londoño, J. (2016). "¿Sabe usted qué es un *booktuber*?", en *El País*, 31 de enero de 2016.

Lomas, C. (comp.). (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas.* vol. I. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Monteblanco Stábile, L. (2015). "Comunidades en red en la sociedad de la información: informan, comunican, conectan. El fenómeno *Booktube*", en *Informatio. Revista del Instituto de Información* 20 (1). Uruguay: Universidad de la República.

Perazo, C. (2014). "¿Quiénes son los *booktubers*? La nueva tendencia *teen* que dinamiza al mercado", en *La Nación*, 27 de julio de 2014.

Sued, G. (2017). "Formas distantes de ver *Youtube*: una exploración por la comunidad *booktube*", en *Virtualis.* México, vol. 7, núm. 14. 90-112.

Tabarés Martín, P. (2016). Booktubers. *Nuevos modelos de crítica literaria en* YouTube. España: Universidad de Valladolid. Tesis de grado.

REFLEXIONES EN TORNO AL APRENDIZAJE Y LOS ESTILOS DE DOCENCIA EN EL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS. APLICACIÓN A *LA ORESTÍADA*

Lucía Herrero González

I. Introducción

Como elemento dinámico, el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) contiene diversas dimensiones que cobran vida en el plan de estudios actualizado, en congruencia con las bases pedagógicas que dieron origen a su modelo educativo: *aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender* y *aprender a aprehender*. Se trata de principios teóricos cuya vigencia en nuestro ideario pedagógico se orientan a construir una determinada identidad en los egresados de nuestro subsistema de nivel medio superior universitario; sin embargo, no son escasos los obstáculos que dicho proceso implica, pues existen tantas formas de aprender como diversos estilos de enseñanza en su instrumentación estratégica.

En el Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios (TLATL) es necesario dar continuidad a los aprendizajes logrados a lo largo de los precedentes Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), ya que, de acuerdo con el enfoque disciplinario y didáctico del área, se trata de desarrollar una competencia literaria basada en la lectura analítica del discurso literario a través de diferentes géneros. La contextualización diacrónica de la literatura, pero sobre ella, la caracterización específica del género al que la obra pertenece, sin descuidar el encuentro placentero entre texto y lector, supone que el estudiante pueda

acceder a la interpretación y al goce de la obra literaria, con base en lo cual el estudiante debe construir un sentido de lectura, en el que se evidencie el fortalecimiento del modelo educativo del Colegio y de una cultura básica para nuestro bachiller.

Sabemos, por una parte, que la literatura no surge de manera aislada a su contexto, pues su interpretación requiere de vínculos interdisciplinarios con la historia, la filosofía, la antropología, la psicología e, incluso, la ciencia. Por tal motivo, el TLATL, impartido en el último año del bachillerato del CCH, debe vindicarse como un espacio de interacción con todas las áreas de conocimiento, particularmente dentro del Área de Lenguaje y Comunicación, ya que el binomio lectura-placer constituye el centro de articulación entre el conocimiento contextual y los elementos de análisis gráfico, icónico, simbólico, semiótico y etimológico en el perfil del egresado.

La habilidad de comprensión sobre el texto y su novel lectura crítica exigen, en el último año formativo, que el estudiante sea capaz de construir un efecto de sentido que pueda ser comprobado a través de trabajos académicos, o bien de lecturas en atril, dramatizaciones, videograbaciones, entrevistas o diversos textos creativos.

El acercamiento a la producción literaria implica la reflexión plurisignificativa de los diferentes géneros literarios, en sus imaginarios sociales, así como el desarrollo de procesos cognitivos y de abstracción que permitan verificar la integración de un conocimiento y una elaboración de lo aprehendido en el estudiante.

En este sentido, somos conscientes de que existe una gran variedad de aspectos que los profesores debemos considerar, según lo advertido por Lomas (2014: 36):

> Si el profesorado no termina esquizofrénico, será por puro milagro. O porque ya está acostumbrado a esta situación. Aún no ha olvidado aquellos tiempos cuando se acostaba *glosemático* y se levantaba *chomskysta* para seguir haciendo lo mismo, aunque con otra terminología. Sabe que ningún modelo o método agota la realidad didáctica que conoce muy bien. La mayoría del profesorado sería feliz si las autoridades ofreciesen programas sustentados en sólidas aportaciones de las ciencias del lenguaje, en modelos de la psicología cognitiva creíbles y en unos métodos contrastados por el empirismo didáctico. Lamentablemente, la investigación didáctica va por un lado y la práctica escolar por otro.

Lerner (2008) coincide con Lomas, al señalar que los profesores debemos navegar entre lo real, lo posible y lo necesario. En nuestro Colegio, aprender representa un proceso complejo, multicausal y multireferenciado para construir un conocimiento, una comprensión reflexiva y una libertad de pensamiento, que deje de lado la mecanización y la memorización.

Si bien cada estudiante tiene conocimientos diferentes, sus dudas e inquietudes se verán afectadas en forma particular, por lo que la labor del docente debe atender a que cada alumno busque e identifique su propia manera de aprender. Si optamos por la generalización, dado que tenemos grupos de cincuenta o más estudiantes, algunos de los problemas comunes en el aprendizaje serán, entre otros:

> *a. Conocimiento olvidado:* los estudiantes no recuerdan los conocimientos que alguna vez aprendieron. Esto refiere un problema de retención del conocimiento.
>
> *b. Conocimiento inerte:* los alumnos pueden recordar los conocimientos adquiridos para presentar un examen, pero son incapaces de aplicarlos en situaciones nuevas. Esto se vincula con la dificultad para usar activamente lo supuestamente aprendido.
>
> *c. Conocimiento ingenuo:* resultado de una comprensión deficiente por parte del estudiante ya que, al solicitar algún tipo de explicación o interpretación, se descubren métodos deficientes que no se han modificado con la enseñanza, sino que permanecen intactos. El bajo nivel de comprensión alcanzado no es suficiente para modificar sus concepciones originales.

En respuesta a lo anterior, para Perkins (1999: 18), el conocimiento generador es aquel que actúa para enriquecer la vida de las personas, ayudándolas a comprender el mundo y desenvolverse en él. En estrecha relación se halla el aprendizaje transformacional (Brockbank y McGill, 2002: 19) como una expresión que vincula el efecto que, potencialmente, éste produce en el aprendiz. Dichos términos aluden a que todo aprendizaje tiene que servir, por lo menos, para facilitar nuevos aprendizajes y recorrer, con el aprendizaje realizado, el máximo de distancia.

Una de las deficiencias más importantes en relación con los resultados de la enseñanza es lo que se denomina "conocimiento frágil", que

tiene distintas acepciones, pero cuyo origen puede ser atribuido a la falta de motivación que recibe el estudiante durante su aprendizaje.

Recordemos que el aprendizaje se logra con una motivación que no sólo depende del estudiante, sino también del docente. Dicha motivación, intrínseca o extrínseca, hace que el alumno afronte la labor en clase de modo diferente: ya sea con la intención de cumplir sólo con los requisitos de la tarea solicitada, o bien para integrarla a su aprendizaje de vida; esto es, con un enfoque superficial o con un enfoque profundo. La motivación intrínseca se construye en la situación de enseñanza y de aprendizaje, y tiene que ver con el interés por saber. La motivación extrínseca se vincula con recompensas externas, como obtener una buena calificación.

Dado que sin motivación no hay aprendizaje, es necesario generar, desde la enseñanza, acciones tendientes a fomentar el interés intrínseco, que constituye el motor para que los estudiantes puedan encarar el aprendizaje con la intención de comprender. En este sentido, se deben proponer actividades que resulten atractivas y desafiantes para el alumno, a fin de despertar en él, el interés por la actividad que se está realizando.

II. Nuestra propuesta metodológica

Sin pretender dar una solución definitiva y absoluta a la problemática señalada, a continuación, compartimos una forma de trabajo apegada a la técnica didáctica del "Descubrimiento guiado", que posibilita diversos estilos de aprendizaje para que el profesor promueva en sus clases algunos ejes estratégicos para favorecer la motivación.

Estilo activo. El docente debe manifestar en forma verbal y activa, el gusto por el trabajo, la investigación y la consulta en diferentes fuentes (libros, películas, obras teatrales o el trabajo en equipo). La experiencia es directa, puesto que para cada tarea se han realizado diversas actividades previas de aprendizaje; es decir, se ha acotado el contexto de producción de los textos objeto de estudio, se han delimitado conceptualmente los tópicos a debatir y se han estructurado antecedentes y consiguientes.

Estilo reflexivo. En este caso, el profesor procura que en cada sesión los alumnos realicen una retroalimentación de los temas discutidos, analizados o estudiados, donde respeten y escuchen con paciencia diversas opiniones y dudas sobre el tema, ya sea dentro de la sesión o en una posterior. Se enlaza la información durante todo el semestre, para que los

estudiantes concatenen los conocimientos previos y los adquiridos, a fin de formular expresiones textuales cada vez más complejas e interesantes.

Estilo teórico. El profesor proporciona diferentes fuentes y autores a los alumnos, con base en los cuales se lee, comprende y reflexiona acerca del tema, dando libertad a cada discente de formular preguntas, indagaciones, líneas temáticas de investigación y conclusiones, a fin de abordar los contenidos según la necesidad e intereses de los participantes. En el desarrollo del proceso se despejan dudas, se realizan observaciones y se aclaran interrogantes o puntos donde no haya un acuerdo común; sin embargo, nunca se establecen opiniones o comentarios como verdades absolutas. Los temas llevan una secuencia lógica y existe apertura a las críticas, siempre y cuando sean constructivas.

Estilo pragmático. Se permite a los alumnos la libertad de elaborar sus trabajos en formatos diversos, siempre que se respete la norma académica para la presentación del trabajo universitario: cohesión, coherencia, significatividad, postura personal debidamente argumentada y fundamentada, entre otros. Como se ha dicho, el formato, la secuencia o el material utilizado son decisión de la persona en formación, con lo que se favorece el desarrollo de su capacidad de creación, decisión, trabajo y estructura.

Las estrategias de aprendizaje que proponemos también son variadas, flexibles y motivadoras, pues se basan en:

1) *Estrategias de apoyo.* Expresan el interés por guiar a los alumnos, en acotar y delimitar los tópicos —cuando se requiera— dentro o fuera de la clase, así como la apertura para establecer vínculos sensibles, que permitan al alumno acercarse de forma particular al eje de investigación y dar a conocer (si así lo desean) alguna problemática que pueda estar afectando su desempeño académico.

2) *Estrategias de procesamiento.* Las tareas realizadas tienen la finalidad de ampliarse conforme pasan las sesiones; es decir, se trata de ir vinculando una tarea con las anteriores, basadas en lecturas y escritos. Posteriormente, se trabaja en equipo para recopilar opiniones acerca del mismo tema y se concluye con participaciones en plenaria para conocer puntos de vista y opiniones del grupo. Asimismo, existe un apoyo visual a través de

películas e incentivos para visitar museos. Progresivamente, el aprendizaje es significativo, pues el estudiante tiene la libertad de relacionar los temas procedentes de las lecturas con alguna vivencia, experiencia o afición.

3) *Estrategias metacognitivas.* Ir más allá del conocimiento no es tan difícil, cuando se ha practicado la crítica y la reflexión; en este caso, sólo es cuestión de tiempo, de trabajo y de sociabilidad, puesto que las opiniones de terceros contribuyen en la formulación de nuevas preguntas o inquietudes.

III. Aplicación del descubrimiento guiado en *La Orestíada*

En el TLATL se trabaja con la obra literaria, y su comprensión implica que el profesor y los alumnos interactúen con base en ella. En este caso, proponemos *La Orestíada*, cuya comprensión si bien puede parecer nada sencilla, a través de la aplicación del "Descubrimiento guiado", la experiencia de aprendizaje ha resultado muy positiva para los alumnos.

Se realiza una primera delimitación conceptual del término "clásico", ya que la obra a analizar culturalmente es considerada como tal. Se sugiere acotar la consulta del alumno con el *Diccionario de la lengua española*, el *Diccionario de términos literarios* de Sáinz de Robles, y para el profesor se recomienda la *Introducción a la crítica literaria* de Schreiber (1971: 109-110), del cual se cita el siguiente fragmento:

> *Clásico*. Esta palabra data de la época del Renacimiento y se deriva de la confusión de dos voces latinas: *classicus*, que significa de la más alta clase, del rango supremo, y *classis*, que significa una "clase" (de las de la escuela). A las literaturas griega y latina se les reputó como las únicas de primera clase o de suprema categoría, y al mismo tiempo, fueron las únicas que se enseñaban en "las clases" en las aulas. De esta suerte, vino a llamarse "clásicos" al griego y al latín, sin preocuparse por averiguar de cuál de las palabras latinas se derivó el vocablo.

A partir de esta definición u otras investigadas por los alumnos se arriba a una conceptualización convenida por grupo sobre el término. Observaremos que, actualmente, el adjetivo "clásico" se emplea con tres sentidos principales:

> 1.- Para describir todo cuanto pertenezca de algún modo a las grandes épocas de esplendor de las culturas griegas y latina: lengua, mitología, filosofía, arte, derecho, historia...
>
> 2.- Como término de amplia significación con que se designa lo que queremos distinguir específicamente entre el sentido primero y el segundo, llamamos nosotros "clasicista" o "neoclásico": toda obra de arte (arquitectónica, pictórica, escultórica, dramática, épica, etcétera), producida a imitación de las formas características del arte griego o romano.
>
> 3.- Para describir cualquier obra de arte en la que se aliente el espíritu griego, aunque no trate de imitar, como en muchos casos, las formas artísticas griegas o romanas. En este sentido, la música de Hadyn es clásica, aunque no puede imitar las formas de la música griega, de las que no se han conservado documentos que las den a conocer.

Posteriormente, se ubica la obra en su contexto histórico, a fin de entender los valores de la época, el código de honor vigente, la religión antropomorfista y los designios implacables de la Moira y las Erinas, que conducen a Orestes al matricidio, pues en palabras de Schreiber (1971: 26):

> Al crítico como al erudito e investigador le compete recrear para nosotros, en la medida de lo posible, el clima intelectual y emotivo, y hasta la situación material en que el escritor se desenvolvió, de suerte que sus palabras nos transmiten con la mayor fidelidad posible el sentido y los matices emocionales que su autor pretendió que tuvieran.

Como puede verse, estamos aplicando el *estilo de aprendizaje activo* y las *estrategias de apoyo*, donde las actividades se inician con breves momentos de investigación, principalmente la consulta de fuentes, a partir de las cuales se va acotando el contexto de producción del texto a analizar.

Así, a través de la lectura de fuentes sobre la biografía de Esquilo se reflexiona sobre la información obtenida, a fin de comprender que él era un joven cuando gobernaban los tiranos, por lo que se enorgulleció de su participación en la gesta heroica de Maratón y Salamina, cuando su suelo patrio se vio amenazado por el ejército persa. Lo anterior nos indicará su compromiso cívico para lograr la soberanía de su pueblo. A este espíritu guerrero se añade su profundo espíritu religioso, pues Esquilo había sido uno de los iniciados en el culto a Démeter, como lo mencionan Aristófanes en *Las ranas* y Aristóteles en la *Ética Nicomaquea*.

Lesky (1970: 78) relaciona el momento histórico del dramaturgo con la calidad de su producción literaria: "Sabemos que la tragedia llegó a su perfección cuando el genio de Esquilo y la gran época de Atenas coincidieron". Así, advertiremos que con justa razón se habla del Siglo de Oro de Pericles: época de plenitud en diversas manifestaciones artísticas que han llamado la atención en todos los siglos posteriores, como expresa Madame Stael en 1800: "Hubo un pueblo de aristócratas, un pueblo entero formado de expertos, una democracia que captó matices artísticos tan sutiles que las personas más refinadas apenas los perciben hoy" (en Thoorens, 1968: 182).

Como *estrategia de procesamiento*, se sugiere repasar escuetamente el esplendor y la plenitud de los griegos en los órdenes matemáticos, filosóficos, arquitectónicos y políticos, tan sólo como marco en el que se inserta nuestro texto a estudiar. También se puede introducir a los alumnos en la importancia de su mitología, en formas accesibles; por ejemplo, a través de películas o en adaptaciones para niños que muchos alumnos conocieron en su infancia, aunque han permanecido en su memoria sólo como un *conocimiento inerte*.

Sabido es que el mito constituye el punto de partida en el surgimiento de la épica y la dramática griegas, nutridas también por leyendas, cosmogonías y héroes. Por ejemplo, en la *Ilíada* y la *Odisea*, Homero incorporó las tradiciones orales de su pueblo, en las que se concebía un poder divino superior: los dioses como personificaciones de fuerzas naturales, pero que se divertían interfiriendo en las vidas de los seres humanos. En suma, se trata de una religión antropomórfica, donde los dioses tienen forma corpórea, cualidades y defectos semejantes a los hombres. El oráculo, donde se anunciaban designios inquebrantables, es un referente básico para apoyar al alumno en la comprensión del sentido de las acciones en las obras griegas. Se consideraba que los oráculos eran la morada de algún dios, quien por mediación de otro (sacerdote, pitonisa, sacerdotisa) expresaba al solicitante el mensaje de los dioses. Otro referente importante es el sacrificio de animales y de seres humanos, que los griegos realizaban a sus dioses. Al respecto, señala Levi-Strauss (2003: 111):

> Los hombres por medio de los sacrificios tratan de forzar a los ancestros, o de ganarse su voluntad. Pero la conducta de los ancestros es imprevisible. Pueden hacer daño; y se imponen a la voluntad de los hombres más por la atención, más por la manera repentina que tienen de amenazar la

> seguridad cotidiana que por el intermedio del benevolente de protección [...] Como los animales de los ríos o del bosque, éstos [los ancestros] son inquietos, engañadores, están presentes por doquier; su conducta es imprevisible y agresiva. Las relaciones entre los hombres y los animales, tal como se observa en la experiencia, proporcionan un símbolo adecuado de las relaciones entre los hombres y los ancestros en el plano de la causalidad mística.

Federico Nietzsche también aprecia cómo ese mundo mítico conlleva a lo trágico y cruento: "Los griegos, los hombres más humanos de los tiempos antiguos, acusan un rasgo de feroz impulso a la destrucción" (en Finley, 1970: 172).

Aunque Esquilo fue sumamente famoso en su época por el sinnúmero de obras que creó y llevó al teatro, sólo siete han llegado a nuestras manos. Jaeger (1962: 225-226) nos ayuda a comprender la trascendencia de sus dramas:

> La tragedia de Esquilo es la resurrección del hombre heroico dentro del espíritu de la libertad. Es el camino inmediato y necesario que va de Píndaro a Platón, de la aristocracia de la sangre, a la aristocracia del espíritu y del conocimiento. Sólo es posible recorrerlo pasando por Esquilo.

IV. La estructura general de la tragedia

Siguiendo el *estilo activo*, donde se ha delimitado, a través de fuentes de información y autores, el contexto de producción del texto objeto de estudio y esclarecido algunos de los conceptos y referentes claves que contribuyen a la comprensión de la obra, conviene abordar el género al que pertenece *La Orestíada*, para lo cual se advertirá que el drama remite a una acción personificada: existe un coro que canta y baila, entendible por su origen mágico, mítico, mimético y totémico.

Aunque las formas del drama griego son cuatro: tragedia, drama satírico, comedia y mimo, nos centraremos en la primera, enmarcada en ocasión de las fiestas dionisíacas donde se ofrendaba un macho cabrío. Aquí, como *estrategia de procesamiento*, se puede recordar que entre los dorios, los espíritus compañeros de Dionisos eran sátiros caprinos, como puede ser apreciado en restos de vasijas griegas del siglo V a. de C. y que pueden mostrarse a través de una breve presentación de imágenes, por ejemplo,

en *power point*, o bien permitir que los alumnos las descarguen desde sus teléfonos inteligentes.

Al adentrarnos en la tragedia griega, podemos identificar que diversos autores recurren a la fuente original proporcionada por Aristóteles en su *Poética*. Al respecto, Lesky (1970: 22) dice:

> ¿Acaso no podemos esperar encontrar en la *Poética*, los gérmenes de la concepción de lo trágico, más allá del análisis técnico de la obra de arte? ¿La declaración de Aristóteles acerca de la *Katharsis* como finalidad de la tragedia no encierra la clave de nuestra pregunta acerca de lo trágico? Es conveniente poner aquí ante todo la definición que en la *Poética*, se da de la tragedia: "La tragedia es la representación imitadora de una acción seria, concreta, de cierta grandeza, representada y no narrada, por actores con lenguaje elegante, empleando un estilo diferente para cada una de las partes y que, por medio de la compasión y el horror provoca el desencadenamiento liberados de tales efectos".

Con base en la palabra *catarsis*, la búsqueda en fuentes de consulta básicas nos indicará que se trata de un término médico, cuyo significado pudiera ser "purgación", "purificación", por lo que será más sencillo comprender que en una tragedia se asiste a una puesta en escena, donde se representan una serie de pasiones y defectos humanos turbulentos, cuyo propósito es que el espectador pueda identificarse, contemplándola desde su asiento y del que, finalizada la obra, podrá levantarse, pero habrá logrado una liberación o purificación, es decir, apreciará que la obra lo trascendió estética y emocionalmente.

Al tener en nuestras manos *La Orestíada*, advertiremos, en su hojeo o en una rápida lectura exploratoria, que se trata de una trilogía, es decir, comprende tres tragedias con un asunto común, por lo que la catarsis se logrará en la última. Un aspecto que también nos ayuda a valorar la importancia de la obra es que constituye la única trilogía que ha llegado hasta nosotros.

Hemos aplicado el *estilo de aprendizaje teórico*, en el que el profesor orienta al alumno sobre fuentes y autores diversos, con base en los cuales se puede abundar en la comprensión del texto literario y en su reflexión temática. Como hemos apuntado en líneas anteriores, se da libertad de formular preguntas, indagaciones, líneas temáticas de investigación y conclusiones, para abordar los contenidos según la necesidad e intereses de

los estudiantes. En el desarrollo se irán despejando dudas; se dará pie para la realización de observaciones, y tal vez se dé lugar a momentos de debate.

Al interior del texto, identificaremos algunas partes que los alumnos pueden investigar previamente, para después en clase reconocerlas en *La Orestíada*, sin que sean distractores de la lectura.

1. Prólogo (escena preliminar que puede faltar)
2. Parodos (canto del coro después de la danza)
3. Episodios o actos, divididos por stásimos
4. Los stásimos (cantos del coro en los intermedios cuando está en la orquesta)
5. Éxodo (salida del coro, escena final)

V. La estructura de la historia trágica

La trilogía aborda numerosos temas que son constantes en la literatura y mitología griegas. *La Orestíada* pertenece al ciclo de los atridas, el cual da inicio con luchas fratricidas (los hijos de Pélope, Atreo y Tiestes); los descendientes de Atreo (Agamenón y Menelao), con quienes se conjuga la intrincada disputa troyana; Agamenón persiguió a la descendencia de Tiestes y asesinó a un hijo de él llamado Tántalo, y al hijo de éste y de Clitemnestra, quien era su esposa. Finalmente, se desposa con la viuda Clitemnestra y será Egisto, hijo también de Tiestes, el que dará fin a los días de Agamenón. Por su parte, Menelao deseó casarse con Helena, hermana de Clitemnestra, supuesta hija de Zeus —de ahí su singular belleza—, y eligió por consorte a Menelao en un concurso. Constituye Helena la causa de la guerra troyana, pues París abusa de la hospitalidad que le han brindado y rapta a Helena, acto que movilizó a todos los gobernantes griegos en una guerra cuya duración fue de una decena de años. Finalmente, Troya cae y Agamenón regresa triunfante a su ciudad, pero encuentra la muerte a manos de su esposa Clitemnestra, quien para entonces ya era amante de Egisto, y, en consecuencia, la descendencia de Tiestes parece vencer sobre la de Atreo.

Con detenimiento podríamos encontrar muchos de estos episodios en la *Ilíada*, pero en *La Orestíada*, sobre todo, se recoge la culpa, la cual conduce a la desgracia y nos lleva también por el camino de la búsqueda de expiación. Durante la lectura de la obra, vemos que Orestes, hijo de Agamenón y de Clitemnestra, asesina a Egisto y a su propia madre; él se-

ñala que ha sido mandato divino y que, por ende, no merece castigo ante el matricidio cometido, de ahí que al ser juzgado en el Areópago de Atenas resulte absuelto gracias a la intervención de la diosa Palas Atenea.

Cuando Agamenón retorna al hogar, Clitemnestra propicia que públicamente éste pise la alfombra de púrpura, signo de ambición y de poder, del cual también ya ha dado testimonio al haber sacrificado a su hija Ifigenia. Así, este personaje da muestra pública de *hybris* (pecado de orgullo, de soberbia). Una vez que se ha transgredido el orden, éste tendrá que restablecerse, y Agamenón lo ha hecho en forma pública y privada; por tanto, deberá conculcar ese orden y realizar el sacrificio de su propia vida para expiar su culpa y su *hybris*.

Una vez consumado el crimen, Clitemnestra se siente sumamente satisfecha de su hazaña y no tiene ninguna duda, ningún remordimiento, pues verdaderamente le ha sido placentero darle muerte:

> Cayó el miserable y vomitó el alma, saltó hacia mí su sangre negra, y me ha cuajado de gotas al darle la final puñalada... ¡Cuán gratas, cuán amables, para mí, más que el rocío que envía Zeus para mudar la flor en fruto...!
>
> Este es el hecho senado de Argos. ¡Plazca o no os plazca, me vanagloria de él! ¡Ah si pudiera hacerse liberaciones sobre un cuerpo difunto ahora sería el tiempo de derramarlas con la mayor justicia sobre el de este hombre! Sus crímenes hacía rebosar la copa de la maldad en este palacio, regresó, la bebió de un solo trago (Esquilo, 1970: 113).

Egisto asume el papel de autor intelectual del crimen. El coro, fungiendo como juez, le reprocha su participación velada, por lo que le anuncia que él también será castigado:

> CORO.- Egisto, que ante el infortunio hagas alarde de altivez, no lo alabo... Dices que tú eres el autor de la muerte de este hombre, que tú maquinaste su ruina... Lo que yo digo es que tu cabeza no quedará impune —¡Saberlo muy bien!— ante las iras del pueblo... él te abrumará con sus maldiciones y también con sus piedras...!
>
> CORO.- ¿Con qué he de verte rey de Argos, a ti que urdiste la muerte de este hombre y no tuviste ni mente ni mano para ejecutarla? Agamenón da término con insultos entre el coro y Egisto, el primero exclama
>
> CORO.- Marcha osado... imita al gallo en sus alardes junto a tu gallina (Esquilo, 1970: 116-117).

El mandato y el destino decretado por los dioses conforman el eje de muchas acciones de los personajes, quienes cumplen inexorablemente con el destino para el cual han nacido. Orestes, apoyado por Electra, se da a la tarea concretar sus planes de venganza, mientras Clitemnestra es atormentada por la culpa, misma que debe ser expiada para que vuelva a reinar el orden en ese caos creado por ella.

Orestes se presenta en el palacio haciéndose pasar por extranjero. Su nodriza sirve de preámbulo al enfrentamiento entre Egisto y Orestes; las conmovidas palabras de ésta, con las que refiere al día en que se ha sentido más triste ante la muerte del niño que con tanto amor crió, nos muestran a un personaje sumamente humano y realista. Orestes asesina a Egisto y, posteriormente, a su madre Clitemnestra, quien suplica por su vida: "Contente, hijo... respeta, niño, este seno que aún dormido seguías apretando con sus labios..." (Esquilo, 1970: 133). Orestes vacila y se detiene, pero Pílades lo exhorta:

> Orestes: Pílades... ¿qué hago? ¿Me atreveré a matar a mi madre?
> Pílades: Y, ¿qué harías en tal caso de los oráculos de Loxias? ¿Los dichos solemnes dados por la Pitia? ¿La lealtad a tus juramentos? ¡Ten por enemigos a todos los hombres, a los dioses no! (Esquilo, 1970: 133).

Una vez consumado el asesinato de Egisto y el matricidio, el coro exclama su júbilo:

> Vino, por fin ya vino, el que lucha en la sombra pero sabe sacar de ella, con ardid, los castigos, Y a la hija de Zeus ya reforzó el brazo de Orestes. La llaman los mortales Justicia. Ella contra sus enemigos sopla venganza y muerte (Esquilo, 1970: 134).

Se presenta una mezcla de los niveles de lo humano y lo divino, que confluyen en el crimen doble. Orestes personifica desde este momento la violencia, parte de la cadena de crímenes de la casa de los Atridas. En la parte final de la trilogía, el joven héroe alucina durante la persecución de las Erinias, diosas vengadoras, que claman venganza por tales crímenes; sin embargo, Apolo asume la protección de Orestes y le dice:

> No te habré de entregar, hasta el fin seré tu guardián, y a tu lado o lejos, me mostraré hostil para con tus amigos. Ya ves cómo han querido dominadas

> las rabiosas. Cayeron en el sopor del sueño estas nefandas y odiadas doncellas, hijas envejecidas del pasado. Ninguno de los dioses, o de los hombres y ni una fiera acaso se acerca a ellas jamás. Nacieron para el mal, como que habitan en el reino del mal, el Tártaro hundido en las profundidades de la tierra, aborrecidas por los hombres y por los dioses del Olimpo. Huye por tanto, no desfallezcas ni te acobardes. Habrán de perseguirte a través de un continente inmenso, a donde quiera que dirijas tus pasos, lo mismo el mar que las tierras firmes y aún las islas. No te arredres ante tal cúmulo de trabajos, hasta no lograr llegar a la ciudad de Palas. Allí échate de rodillas, abrázate a la estatua de la diosa sacra por su antigüedad. Hallaremos allí rectos jueces y palabras de pacificación y yo hallaré el medio de librarte ¿no fui yo el que te convenció de que tenías que matar a tu madre? (Esquilo, 1970: 140).

Orestes sigue las indicaciones de Apolo y llega con Atena, a quien pide clemencia, asumiendo sus faltas: el matricidio y el asesinato del amante. Ella, en efecto, le nombra un jurado y al resultar empatados los votos, decide interpretar esto como un signo de que debe ser perdonado, a lo cual él muestra su agradecimiento.

El coro cierra la trilogía con una exclamación de júbilo, pues todo ha vuelto a la normalidad: "¡La paz y la dicha a los hogares logra hoy la ciudad de Palas! ¡Zeus, omnividente y la Moira implacable están ya en concordia!" (Esquilo, 1970: 153).

VI. El camino hacia la interpretación de la tragedia

A partir del *estilo reflexivo*, y concluida la lectura de La *Orestíada*, procuraremos la retroalimentación de lo leído, a fin de enlazar lo revisado desde un inicio y a lo largo de las sesiones. Se generará una actividad de análisis; por ejemplo, sobre cómo en la obra encontramos una visión de mundo como una fusión de contrarios en una media dialéctica, pues se presenta un crimen, un contracrimen y, finalmente, el equilibrio en la conciliación; es decir, tesis, antítesis y síntesis.

La absolución del crimen también ha sido interpretada en el sentido del triunfo del patriarcado frente al matriarcado; a su vez, esta ponderación ha sido expuesta por Engels en su estudio acerca de *La familia, la propiedad privada y el Estado*, o como George Thomson (1970: 54) sostiene al respecto:

> Las Furias defienden la causa de la madre. Apolo lucha por el padre, como lo hará Atenea al intervenir en favor de Orestes. Del mismo modo que Pla-

> tón, un siglo más tarde, al declinar la democracia, se dio cuenta de que la abolición de la propiedad privada iba a liberar a la mujer. Esquilo comprendió que la esclavitud de la mujer era consecuencia de necesaria del desarrollo de la sociedad privada. Y dado que sin propiedad privada la democracia no podía existir, consideraba la esclavitud de la mujer como un progreso en la marcha de la humanidad. Así el conflicto entre las Furias y Apolo, zanjado por Atenea, simboliza la evolución del derecho a lo largo de sus diversas etapas desde la sociedad primitiva hasta la ciudad-estado democrática. Las Furias en tanto que protectoras del Tribunal seguirán infringiendo el castigo en caso de perjurio [...] Es la fusión de los contrarios en la media.

Con base en lo anterior, los alumnos participan con entusiasmo, por una parte, al abordar el tema del papel de sumisión femenina frente al patriarcado, y, por otra, porque a través de la obra se pueden discutir temas relativos al derecho como exigencia social y a la justicia como reclamo de los familiares del fallecido. Asimismo, un tema de intenso debate entre los alumnos se relaciona con las causas y los matices de la fidelidad y de la infidelidad.

Igualmente, a lo largo de la lectura de la trilogía, dado que se trata de una obra extensa, pueden procurarse, intervenciones de los alumnos para valorar, por ejemplo, la actitud de nodriza y los conceptos de madre, crianza, paternidad responsable y adopción, en los que, dentro del propio para digma ético de los alumnos, suele darse una mayor relevancia a la crianza amorosa y convencida, frente a la mera concepción y vínculos sanguíneos.

El personaje que despierta mayor controversia entre los alumnos es Clitemnestra, a quien algunos defienden argumentando el dolor de una madre cuando, a través de mentiras, Agamenón inmoló a Ifigenia, hija de ambos; en contraste, otros alumnos subrayan su infidelidad y el asesinato de su marido, quien tenía ante sí un compromiso como líder de la armada griega.

Son también tema de polémica, aunque en menor medida, el personaje de Casandra, quien llega como nueva consorte de Agamenón, y el personaje de Electra, quien es cómplice en los planes de su hermano. Como puede apreciarse, las *estrategias metacognitivas* son sumamente productivas en la interpretación de los motivos de los personajes, en la participación crítica sobre algunos tópicos de la obra y en la valoración de la trascendencia de la obra en los alumnos.

VII. La producción de los alumnos sobre la tragedia

En esta última fase, aplicaremos el *estilo pragmático*, para que los alumnos elaboren un trabajo universitario apegado a la norma académica, así como a las propiedades textuales, pero donde tengan ciertas prerrogativas en el formato, su secuencia o el material que exponga los aprendizajes adquiridos.

Una de las *estrategias de apoyo* en la elaboración de evidencias de aprendizaje consiste en ir en congruencia con el texto analizado. Aquí, el docente explica que, en la producción textual, intervienen procesos de tipo cognitivo (*inventio*), así como las normas de textualidad (*dispositio* y *elocutio*) para situar la planificación, redacción y revisión de los productos.

Desde otra perspectiva, los tres requisitos anteriores pueden también ser sumamente orientadores y vigentes. Un primer momento se basa en el acceso al conocimiento, donde no solamente debe demostrarse que se leyó o decodificó lo leído, sino que también se aprendió una interpretación del mundo actualizable. Un segundo momento mostrará que se lee para saber, por lo que la planificación del producto tendrá que ser evidente. Un tercer momento implica la asunción de que el producto generado debe pasar por un proceso de escrutinio, donde el borrador o propuesta se enriquecen al ser revisados entre pares, y el o los autores evalúen las observaciones y correcciones, de buena voluntad, emitidas por los lectores. En el último paso se realiza con esmero, y tal vez con múltiples relecturas, un producto final responsable.

Desde nuestra experiencia, el ensayo constituye un valioso instrumento en la evidencia de aprendizaje, pues anima el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que los alumnos ya han ejercido a partir de los estilos activo, reflexivo y teórico que el profesor ha puesto en marcha durante la lectura y el análisis del texto objeto de estudio, análisis e interpretación, así como el resultado de las estrategias de apoyo, procesamiento y metacognitivas que se han alentado a lo largo de las sesiones.

El ensayo requiere de un proceso de producción, por lo que a continuación señalamos algunos de sus pasos:

a) Detectar necesidades y prioridades en los tipos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

b) Mostrar ejemplos de ensayos adecuados al nivel del alumno, donde se explicite su articulación: tesis, proposición, argumentos a favor, posibles contrargumentos, refutación, demostración y conclusiones.
c) Orientar a los estudiantes para que desde su propia interpretación construyan un punteo de temas y subtemas de su interés y elección.
d) Asesorar, orientar y retroalimentar a los estudiantes en los procesos de argumentación inherentes al ensayo.
e) Revisar, durante el proceso de producción textual, la evidencia de una postura propositiva en torno al tópico que desarrolla.
f) Señalar la importancia de la calidad bibliográfica en torno del tema que desarrollará el alumno, el equipo o el grupo.
g) Verificar un orden de ideas en el producto a presentar, de preferencia antecedente-consecuente, problema-solución, origen, desarrollo, consecuencia.
h) Cuidar la claridad de los argumentos a favor y en contra que demuestren razones de una y otra posición.
i) Metodológicamente, es muy útil la elaboración de fichas para organizar las ideas, argumentos, proposiciones, tesis y demostraciones que queramos enfatizar.
j) Conocimiento de formatos de presentación, ya sea por la Asociación Americana de Psicología (APA), o bien por la Asociación de Lenguas Modernas (MLA).

Además de lo anterior, considero que la adecuación y la coherencia argumental y estructural del ensayo en el nivel medio superior deben ser prioritarias, pues cimientan un aprendizaje metacognitivo, donde el alumno que lee un texto de un compañero advierte más cercanamente sus propias deficiencias en la escritura.

Aparte de la revisión y retroalimentación entre pares, es crucial la atención que el docente brinde a los productos del alumnado; por ejemplo, en el tema de la corrección textual, donde sabemos de la importancia de realizar algunos ajustes en el nivel sintáctico que impactan en la cohesión enunciativa, a fin de que las oraciones reflejen la expresión de su pensamiento. Asimismo, debe verificarse la coherencia entre el significado y la expresión de los aspectos temáticos a organizar, jerarquizar, razonar,

demostrar y concluir. Por último, el docente tendrá que, si es el caso, hacer algunas recomendaciones en la correspondencia entre los objetivos, el contexto y el léxico de todo el trabajo.

Si bien la ortografía pareciera un criterio ancilar, es necesario que el profesor revise su corrección, pues aún en los últimos semestres puede presentar fallas tan finas como la acentuación diacrítica.

VIII. Conclusiones

Planificar la clase, por parte del profesor, es una tarea fundamental para que los alumnos redimensionen una obra literaria, clásica o no, y sientan el deseo de investigar, retroalimentarse y discutir sobre ella, a fin de que ésta les diga algo que los trascienda como conocimiento generador que enriquezca sus vidas, los ayude a comprender el mundo y a desenvolverse de mejor manera en él. Si los profesores de TLATL tenemos en mente que los aprendizajes deben servir, cuando menos, para facilitar otros nuevos, será más sencillo planificar actividades que promuevan en ellos motivaciones intrínsecas, que rebasen la obtención de una calificación aprobatoria.

Sin renunciar al contexto de producción histórico, social, cultural y estético de las obras que en TLATL se revisan, es posible construir situaciones de aprendizaje que creen en los alumnos el interés no sólo por la materia, sino también por el saber.

A lo largo de este capítulo, hemos mostrado que aunque una obra literaria parezca de difícil comprensión para el nivel medio superior, es posible motivar el interés por la lectura, la reflexión y la interpretación entre los alumnos del último año del subsistema de bachillerato en el nivel medio superior universitario, si el profesor está dispuesto a apostar por un "Descubrimiento guiado", en el que se promuevan estilos de aprendizaje activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos, basados en la planificación de estrategias de apoyo, de procedimiento y metacognitivas, cuya finalidad no es otra sino colocar al estudiante como centro de la labor que cotidianamente y desde las aulas favorece el profesor.

IX. Obras consultadas

Aristóteles. (1954). *El arte poética.* Madrid: Espasa-Calpe.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid: Morata.

Esquilo. (1970). *Las siete tragedias. Trilogía de Orestes*. México: Porrúa.

Finley, M. I. (1970). *El mundo de Odiseo*. La Habana: Arte y Cultura.

Jaeger, W. (1962). *Paideia. Los ideales de la tragedia griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lesky, A. (1970). *La tragedia griega*. Barcelona: Labor.

Levi-Strauss, C. (2003). *El totemismo en la actualidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje.* Barcelona: Octaedro.

Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente*. España: Gedisa.

Schreiber, S. M. (1971). *Introducción a la crítica literaria*. Madrid: Labor.

Thomson, G. (1970). *La filosofía de Esquilo*. Madrid: Ayuso.

Thoorens, L. (1968). *Panorama de las literaturas, de Sumer a la Grecia clásica*. Madrid: Daimon.

EL CAMINO NARRATIVO DE JUAN PRECIADO

Javier Galindo Ulloa

I. Introducción

Dentro de los propósitos del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios (TLATL), el estudiante debe analizar los elementos literarios que componen una novela, con base en una lectura propia de nivel bachillerato. Se trata de que aprenda a interpretar y valorar íntegramente el sentido del texto, con el fin de que adquiera una actitud crítica como lector autónomo y universitario.

Para lograr este objetivo, el primer reto para el profesor es enseñar a los alumnos a leer novelas que se caractericen por una progresiva complejidad de interpretación. La mayoría de los jóvenes siente gusto por leer libros *best-seller*, sin poseer las herramientas suficientes para realizar una lectura crítica de la obra literaria o novelas de literatura juvenil, en cuya estructura es reconocible los hechos y la problemática de los personajes. Es necesario que el maestro contribuya a descubrir otros títulos, otras historias, cuyo argumento los anime a analizar el estilo, la forma narrativa y la psicología de los personajes.

La misión del profesor sería motivar al alumno para apreciar una obra literaria; es decir, inspirarlo a leer, comentar y analizar una novela desde los elementos compositivos de la historia hasta la forma discursiva del relato, con el afán de que amplíe su juicio crítico y vaya más allá de la lectura como entretenimiento. El aula es el espacio propicio para llevar a cabo estrategias idóneas para que el alumnado se atreva a comentar la lectura de una novela con sus pares e incremente, así, el gusto por la lectura y el

espíritu crítico. El profesor que imparta la materia de TLATL debe plantear, además, propuestas creativas para la animación a la lectura, desde cómo mantener un diálogo fraterno con el estudiante hasta el acercamiento a las distintas manifestaciones literarias.

La novela es un género que atrae más a los jóvenes, pero es importante aclarar que, como toda obra narrativa, "es una construcción verbal y no un trozo de realidad" (Platas Tasende, 2000: 540); manifiesta otro mundo imaginario a través del arte de la palabra, en el la ficción que se entreteje con la realidad social y psicológica de los personajes. Prado Biezma (2000: 29) amplía esta definición de novela como una historia que mantiene un diálogo con el lector y presenta diversos componentes de ficción, espacio y conflicto:

> una novela es una historia de ficción, más o menos extensa, que un narrador le cuenta a un lector, intentando convencerle de su verosimilitud o situándolo, al menos, en la duda respecto de su veracidad, con el fin de recrear analógicamente un espacio, un momento y un conflicto de la historia del mundo, de la historia de un personaje determinado o de su propia historia.

En este sentido, se propone la novela *Pedro Páramo* (1955), de Juan Rulfo, como acicate para que el estudiante entienda su temática y su estructura fragmentaria. La obra de Rulfo ofrece diversas posibilidades de lectura para su análisis, además de motivar al lector a analizar su compleja forma narrativa y el conflicto de los personajes en un espacio mítico como es Comala. El profesor tendrá el reto de comprender y comentar con sus alumnos la historia y el contexto sociocultural de la novela; asimismo, realizar con ellos un análisis literario, donde el alumno descubra por sí mismo los distintos niveles narrativos, las imágenes visuales y el lenguaje poético.

Esta novela breve de Juan Rulfo permite estudiarse desde otra perspectiva artística y cultural: además de analizar su estructura y estilo poético, el profesor puede compararla con la adaptación cinematográfica que realizó Carlos Velo en 1967 y hallar las diferencias y semejanzas entre una versión y otra, con el fin de que el alumnado descubra la calidad literaria de la novela sobre la película o reconocer los distintos lenguajes que se abordan en la obra escrita y la versión en cine; por otro lado, el profesor podría compararla con alguno de los cuentos de El Llano en llamas; por ejemplo, el ambien-

te de "Luvina" con el de Comala, o el asunto de la muerte en jóvenes como Miguel Páramo y el Ignacio herido, de "No oyes ladrar los perros".

II. El nivel de la historia

En la novela, Juan Preciado es un joven que llega a Comala con el designio de cumplir una promesa a su madre difunta: buscar a su padre, "un tal Pedro Páramo", para exigirle lo que no les había dado desde hacía tiempo. Con la esperanza de conocerlo, Juan encuentra primeramente a Abundio Martínez, un arriero hijo también de Pedro Páramo, quien lo guía por ese pueblo baldío que está en "la mera boca del infierno" y le muestra el vasto territorio de dicho cacique: la Media Luna. El ambiente sórdido, solitario y oscuro produce en el joven mucho desconcierto y miedo; más aún, cuando el arriero confiesa que su padre "murió hace muchos años". Esta ruptura del equilibrio de la historia crea en el lector una dificultad para comprender el camino que sigue Juan Preciado en un lugar donde aparecen las ánimas en pena. El joven escuchará, a modo de murmullos, la intervención de otros personajes, como Eduviges Dyada, Damiana Cisneros, Dorotea y los hermanos incestuosos. Es así como paulatinamente el lector irá conociendo la historia de la gente de un pueblo fantasmagórico.

Para Evodio Escalante (1992: 561), el lector irá advirtiendo a lo largo de la novela, el acceso a un ambiente cada vez más distante de lo ordinario, y más próximo a la alucinación a través de la figura de Juan Preciado, "guía del lector en su descenso a los parajes inhóspitos de Comala [...], es el espejo que refleja nuestra condición alienada"; pero en este viaje iniciático con el mundo ancestral, al que atraviesa no sin espanto y angustia, conduce a recónditos espacios de aparecidos entre sombras y lamentos, donde el joven personaje cae muerto y se adhiere a ese mundo que, en principio, le era ajeno. Al menos durante la primera parte de la novela, la secuencia de acciones va desde la llegada de Juan Preciado a Comala hasta después de ser enterrado.

III. El nivel del discurso

Al avanzar en la lectura de la novela, el lector pronto notará la estructura fragmentaria de la composición discursiva, en la que intervienen diversas

voces narrativas que, si tomamos como eje la perspectiva de Juan Preciado, no evidencian orden cronológico alguno, pues la historia va entramando la emergencia súbita de personajes que relatan su propio penar.

Como hemos dicho, un primer hilo conductor de una lógica narrativa que puede ir siguiendo el lector será atribuir a Juan Preciado el rol del narrador principal, cuya voz es interrumpida ante las palabras ajenas de aquellos que no puede ver, pero que escucha en discurso directo, y cuyo tema central siempre es el recuerdo que culmina en el dolor. Para Luz Aurora Pimentel (1995: 268), "en el acto de narrar está implicada la memoria, como uno de los modos posibles de expresión de nuestra experiencia temporal", por lo que el recuerdo "sólo puede ser comunicado en modo narrativo".

En tanto narrador, Juan Preciado sería "la voz que construye el mundo de acción humana: es un mediador entre ese mundo y el lector" (Pimentel, 1995: 274). Sin embargo, como hemos observado, si en un principio el lector puede seguir a Preciado como narrador-protagonista, en diversas ocasiones éste también adquiere la función de un narrador-testigo de lo que observa y escucha.

IV. El relato dentro del relato

Françoise Perus (2012) sostiene que las percepciones y orientaciones del mundo fantasmal de Comala representan "un aspecto de la narración formalmente asumida por el personaje", pues mientras transcurre la novela, la lógica narrativa que el lector puede seguir a través de Juan Preciado en ese mundo, que linda entre lo real y lo imaginario, también va diluyéndose:

> ...son estos fantasmas y sus murmullos los que pasan a primer plano, relegando la voz del propio Preciado a segundo plano. Éste se convierte en caja de resonancia de los relatos ajenos, su voz pierde consistencia y coloración propias, y se presenta hasta cierto punto como la de quien se limita a *objetivar las subjetividades ajenas, sin entrar propiamente en diálogo o en debate con ellas* (Perus, 2012: 166).

A través de que el joven narrador rememora fragmentos del discurso de la madre, y del diálogo con Abundio, el lector inicia la reconstrucción del

personaje central de la novela, o sea, Pedro Páramo, de quien se dice que "es un rencor vivo". La narración de Eduviges Dyada, donde Juan Preciado es un destinatario interno en la historia, refiere diversas historias subordinadas: la de Abundio, la de Dolores y la de Miguel Páramo, que se fundirán con el destino de Pedro Páramo. Así, Eduviges recuerda a Abundio como el mensajero del pueblo:

> Era quien nos acarreaba el correo, y lo siguió haciendo todavía después que se quedó sordo. Me acuerdo del desventurado día que le sucedió su desgracia [...] Todo sucedió a raíz de que le tronó muy cerca de la cabeza uno de esos cohetones [...] Desde entonces enmudeció, aunque no era mudo; pero, eso sí, no se le acabó lo buena gente.
>
> —Éste de que le hablo oía bien.
>
> —No debe ser él. Además, Abundio ya murió. Debe haber muerto seguramente. ¿Te das cuenta? Así que no puede ser él (Rulfo, 1987: 160).

Como puede apreciarse, Juan Preciado aún se aferra a la conciencia de su existencia frente al mundo alterno que representa Comala: sostiene haber visto a Abundio vivo y piensa que Eduviges está equivocada. El lector, sin embargo, deberá tomar esta información como un indicio, es decir, como aquello que le permitirá conocer o deducir la existencia de algo más de lo que aún no se dan certezas, pues se trata de un asomo o atisbo a las entrañas de un territorio en cuya cotidianeidad las ánimas están estancadas en sus vidas pasadas y en sus arrepentimientos.

Por ello, Eduviges relata al joven cómo ella pudo haber sido su madre: debido a la premonición de un "provocador de sueños", Dolores le pidió pasara la noche de su boda con Pedro Páramo, pues "estaba brava la luna", y como éste terminó muy cansado de la fiesta, sólo pudo "entreverar sus piernas entre mis piernas [de Eduviges]". Así le cuenta a Juan Preciado:

> Antes que amaneciera me levanté y fui a ver a Dolores. Le dije:
> —Ahora anda tú. Éste es ya otro día.
>
> —¿Qué te hizo? —me preguntó.
>
> —Todavía no lo sé —le contesté.
>
> Al año siguiente naciste tú; pero no de mí, aunque estuvo en un pelo que así fuera.
>
> Quizá tu madre no te contó esto por vergüenza (Rulfo, 1987: 162).

Lo anterior también indica al lector, el rechazo profundo que Dolores sentía por su marido, quien sólo la había utilizado para hacerse del dinero y de las tierras que estaban en posesión de los Preciado. Con alevosa conveniencia, Pedro Páramo la inquiere:

> —¿Por qué suspira usted Doloritas?
> —Quisiera ser zopilote para volar a donde vive mi hermana.
> —No faltaba más, doña Doloritas. Ahora mismo irá usted a ver a su hermana. Regresemos. Que le preparen sus maletas. No faltaba más.
> Y tu madre se fue:
> —Hasta luego don Pedro.
> —¡Adiós!, Doloritas.
> Se fue de la Media Luna para siempre (Rulfo, 1987: 163).

Si bien la madre de Juan Preciado decidió dejar a Pedro Páramo para no regresar jamás a Comala, el hecho de que jamás fuera a buscarla y se quedara con sus tierras, arraigó en ella un profundo resentimiento: "El abandono en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro".

Posteriormente, el joven nota algo extraño en doña Eduviges: "Pensé que aquella mujer me estaba oyendo; pero noté que tenía borneada la cabeza como si escuchara algún rumor lejano. Luego dijo: -¿Cuándo descansarás?" (Rulfo, 1987: 164). El lector deberá indagar entonces a quién se dirige la pregunta de Eduviges; encontrará la respuesta en un fragmento posterior que remite a la muerte de Miguel Páramo tirado por su caballo, quien también pugna en la búsqueda de su amo, galopando por el camino de la Media Luna. bién pugna en la búsqueda de su amo, galopando por el camino de la Media Luna.

Como puede verse, este nivel narrativo manifiesta el retorno anhelado de un difunto, pero a través de la imagen del caballo que va y viene. Expresa Eduviges: "Ellos eran inseparables. Corre por todas partes buscándolo y siempre regresa a estas horas. Quizá el pobre no puede con su remordimiento. Cómo hasta los animales se dan cuenta de cuando cometen un crimen, ¿no?" (Rulfo, 1987: 164).

Eduviges comparte que su sufrimiento deviene de un castigo divino por hablar con las almas que se resisten a desaparecer: ante su repentino accidente aquella nebulosa noche, Miguel Páramo fue incapaz de percatarse de que estaba muerto, y ella fue la única que se le reveló.

De esta forma, apreciamos cómo en cada diálogo se reconoce cualquier intriga mediante la voz narrativa de otros personajes, que escucha y recuerda Eduviges, quien al término de su relato pregunta a Juan que si él ha escuchado alguna vez el quejido de un muerto. Él le contesta que no, y posteriormente lo deja solo.

Otra historia secundaria se abre en el relato dentro del relato. Al querer dormir, Juan oye un grito y de inmediato se encuentra a Damiana Cisneros, quien le explica que tal vez sea Toribio Aldrete, terrateniente adversario de Pedro Páramo, a quien éste mandó ahorcar, pues el pueblo está lleno de ecos, aunque el silencio impere el espacio solitario:

> Hubo un tiempo que estuve escuchando durante muchas noches el rumor de una fiesta. Me llegaban los ruidos hasta la Media Luna. Me acerqué para ver el mitote aquel y vi esto: lo que estamos viendo. Nada. Nadie. Las calles están solas como ahora (Rulfo, 1987: 182).

De esta manera, no sólo los personajes murmuran, sino también Comala añora la vida que le fue robada por el cacique y donde Damiana cree ver, por momentos, el ánima de una hermana suya. Los personajes aparecen y se desvanecen, por lo que también Damiana, al enterarse de que Dolores ha fallecido, se distancia del joven narrador, dejándolo solo en las calles vacías, mientras éste solamente escucha los ecos. Juan, entonces, aparece en casa de los hermanos incestuosos y escucha la conversación de ambos:

> Oía de vez en cuando el sonido de las palabras, y notaba la diferencia. Porque las palabras que había oído hasta entonces, hasta entonces lo supe, no tenían sonido, no sonaban; se sentían; pero sin sonido, como las que se oyen durante los sueños (Rulfo, 1987: 187).

Aunque el joven narrador parece estar consciente de lo que escucha en ese estado de somnolencia, intenta en vano comprender lo que ocurre: "Como que se van las voces. Como que se pierde su ruido. Como que se ahogan. Ya nadie dice nada. Es el sueño" (Rulfo, 1987: 188).

A través de la conversación de los hermanos, observamos también la agonía del joven narrador, sus estertores y espasmos ante un nuevo estado, frente a lo cual la mujer recuerda el incesto iniciado por su hermano Donis:

> —Mira, se mueve. ¿Te fijas cómo se revuelca? Igual que si lo zangolotearan por dentro. Lo sé porque a mí me ha sucedido.
> —¿Qué te ha sucedido a ti?
> —Aquello.
> —No sé de qué hablas.
> —No hablaría si no me acordara al ver a ése, rebulléndose, de lo que me sucedió a mí la primera vez que lo hiciste. Y de cómo me dolió y de lo mucho que me arrepentí de eso.
> —¿De cuál eso?
> —De cómo me sentía apenas me hiciste aquello, que aunque tú no quieras yo supe que estaba mal hecho (Rulfo, 1987: 188).

Así, el lector comprende la razón por la cual la mujer vive encerrada: "¿No me ve el pecado? ¿No ve esas manchas moradas como de jiote que me llenan de arriba abajo? Y eso es sólo por fuera; por dentro estoy hecha un mar de lodo" (Rulfo, 1987: 190). El pecado es parte del ambiente de la novela. La mujer le relata al joven que hay un gentío de ánimas que sale a la calle sólo durante la noche:

> Ninguno de los que todavía vivimos está en gracias de Dios. Nadie podrá alzar sus ojos al cielo sin sentirlos sucios de vergüenza. Y la vergüenza no cura. Al menos eso me dio el obispo que pasó por aquí hace algún tiempo dando confirmaciones (Rulfo, 1987: 191).

La pareja, lo mismo que el pueblo, han sido maldecidos por la religión, pues el obispo "se fue montado en su macho, la cara dura, sin mirar hacia atrás, como si hubiera dejado aquí la imagen de la perdición. Nunca ha vuelto. Y ésa es la cosa por la que esto está lleno de ánimas..." (Rulfo, 1987: 191).

Jiménez de Báez (1990: 151) destaca la escena cuando el muchacho se acuesta con la mujer: "Se produce entonces una liberación de toda la materia telúrica que le cubre. La mujer se derrite en un charco de lodo y sudor en el que nada y se ahoga, por falta de aire, Juan Preciado". Así, cuando aparece enterrado con Dorotea, ella lo hace entender que no lo mató el ahogo, sino los murmullos. Juan describe:

> Comencé a sentir que se me acercaba y daba vueltas a mi alrededor aquel bisbiseo apretado como un enjambre, hasta que alcancé a distinguir unas palabras casi vacías de ruido: "Ruega a Dios por nosotros." Eso oí que me

> decían. Entonces se me heló el alma. Por eso es que ustedes me encontraron muerto (Rulfo, 1987: 197).

Dorotea le advierte que no hubiera salido de su tierra, a lo que le responde Juan: "Vine a buscar a Pedro Páramo, que según parece fue mi padre. Me trajo la ilusión" (Rulfo, 1987: 198). Ella le replica que la ilusión cuesta caro, y en ese momento se engarza otra historia de este personaje femenino que tuvo la ilusión de tener un hijo. Ella tuvo dos sueños: uno bendito y otro maldito. El primero le hizo creer que había tenido un hijo, pero en el cielo le dijeron que se habían equivocado con ella, que le habían dado un corazón de madre, mas un seno de una cualquiera. El otro sueño ocurrió cuando llegó al cielo para reconocer entre los ángeles la cara de su hijo, pero todos eran iguales:

> Entonces pregunté —dice Dorotea—. Uno de aquellos santos se me acercó y, sin decirme nada, hundió una de sus manos en mi estómago como si la hubiera hundido en un montón de cera. Al sacarla me enseñó algo así como una cáscara de nuez: "Esto prueba lo que te demuestra" [...] Les quise decir que aquello era sólo mi estómago engarruñado por las hambres y por el poco comer; pero otro de aquellos santos me empujó por los hombros y me enseñó la puerta de salida: "Ve a descansar un poco más a la tierra, hija, y procura ser buena para que tu purgatorio sea menos largo" (Rulfo, 1987: 198).

Enseguida, ella cuenta cómo encontró la muerte y su esqueleto se resolvió a estar quieto:

> "Nadie me hará caso", pensé. Soy algo que no le estorba a nadie. Ya ves, ni siquiera le robé el espacio a la tierra. Me enterraron en tu misma sepultura y cupe muy bien en el hueco de tus brazos. Aquí en este rincón donde me tienes ahora. Sólo se me ocurre que debiera ser yo la que te tuviera abrazado a ti (Rulfo, 1987: 199).

Ambos personajes tenían una ilusión. Mientras Juan Preciado buscaba a su padre, ella deseaba tener un hijo. Este objetivo se cumplió sólo en la muerte, debajo de la tierra donde descansan juntos y no en el cielo. Dorotea le comenta a Juan que si no oye golpear la lluvia, y éste le responde: "Siento como si alguien caminara sobre nosotros", y ella le contesta: "Ya déjate de

miedos. Nadie te puede dar ya miedo. Haz por pensar en cosas agradables porque vamos a estar mucho tiempo enterrados" (Rulfo, 1987: 199).

La misma Dorotea sentencia el destino de Juan Preciado; éste es el enlace de la tumba con la realidad exterior de Comala, donde aún se escuchan los murmullos de las ánimas. La muerte es una realidad permanente en la tierra, donde se cumple el castigo eterno.

Ahora muerto, Juan Preciado oye la voz de Susana San Juan, cuya imagen ha sido evocada por Pedro Páramo desde el inicio de la novela, con voces que se intercalan en las acciones del joven narrador. Como dice Jorge Ruffinelli (1980: 38): si la primera línea de la novela de Rulfo es "la que dirige Juan Preciado en el viaje futuro hacia un padre desconocido, una segunda línea tan fundamental como ésta, la constituye la historia del personaje Pedro Páramo y su amor desgraciado por Susana San Juan".

En forma simultánea, Juan escucha lo que supone ser el delirio de la mujer: "Estoy acostada en la misma cama donde murió mi madre hace ya muchos años...", a lo que le pregunta a Dorotea:

> —¿Eres tú la que ha dicho todo eso, Dorotea?
> —¿Quién, yo? Me quedé dormida un rato, ¿Te siguen asustando?
> —Oí a alguien que hablaba. Una voz de mujer. Creí que eras tú.
> —¿Voz de mujer? ¿Creíste que era yo? Ha de ser la que habla sola. La de la sepultura grande. Doña Susanita. Está aquí enterrada a nuestro lado. Le hade haber llegado la humedad y estará removiéndose entre el sueño.
> —¿Y quién es ella?
> —La última esposa de Pedro Páramo. Unos dicen que estaba loca. Otros, que no. La verdad es que ya hablaba sola desde en vida (Rulfo, 1987: 213-214).

El ambiente del lugar de los enterrados es recreado por ambos personajes: además de escuchar voces, imaginan los movimientos de cada cuerpo enterrado, y suponen que la muerte de la madre de Susana San Juan ocurrió hace mucho tiempo. A su vez, se escucha una voz de un difunto que fue víctima de venganza de Pedro Páramo, debido a que su padre, Lucas Páramo, fue muerto por una bala perdida durante una boda en un rancho de Vilmayo. De nuevo se oye la voz de Susana, que fue la razón principal por la cual Pedro Páramo se olvidó del pueblo y dejó la tierra baldía.

En una entrevista (1970/2017: 8), Juan Rulfo comenta el sentido de Susana San Juan: "yo quería idealizar tanto a Susana San Juan dentro del

personaje de Pedro Páramo, no como un personaje ideal, como un personaje causante de la muerte y la destrucción de un pueblo".

Este final triste de Comala y la muerte del cacique se anuncian con la narración de Dorotea, cuando le cuenta a Juan Preciado que Pedro Páramo

> [...] nunca quiso a ninguna mujer como a ésa. Ya se la entregaron sufrida y quizá loca. Tan la quiso que se pasó el resto de sus años aplastado en un equipal, mirando el camino por donde se la habían llevado al camposanto. Le perdió interés a todo. Desalojó sus tierras y mandó quemar los enseres. Unos dicen que porque ya estaba cansado, otros que porque le agarró la desilusión; lo cierto es que echó fuera a la gente y se sentó en su equipal, cara al camino.
>
> [...] Yo me quedé porque no tenía adónde ir. Otros se quedaron esperando que Pedro Páramo muriera, pues según decían les había prometido heredarles sus bienes, y con esa esperanza vivieron todavía algunos. Pero pasaron años y años y él seguía vivo, siempre allí, como un espantapájaros frente a las tierras de la Media Luna.
>
> Y ya cuando le faltaba poco para morir vinieron las guerras de los "cristeros" y la tropa echó rialada con los pocos hombres que quedaban. Fue cuando yo comencé a morirme de hambre y desde entonces nunca me volví a emparejar.
>
> Y todo por las ideas de don Pedro, por sus pleitos de alma. Nada más porque se le murió su mujer, la tal Susanita. Ya te has de imaginar si la quería (Rulfo, 1987: 215-216).

V. El lugar y el tiempo: entre la historia y el discurso

Como hemos podido observar, Juan Preciado se mantiene como un oyente de lo que le cuenta cada interlocutor, así como un observador del ambiente. Sin embargo, esta visión objetiva de lo subjetivo se realiza desde un lugar determinado, al mismo tiempo que escucha la narración de su acompañante que lo transporta hacia otro tiempo o lugar.

La novela de Rulfo es un anhelo del regreso. Juan Preciado rememora, tras los pasos de Abundio, el deseo de su madre: "Siempre vivió ella suspirando por Comala, por el retorno; pero jamás volvió. Ahora yo vengo en su lugar. Traigo los ojos con que ella miró estas cosas, porque me dio sus ojos para ver..." (Rulfo, 1987: 150).

La mirada del joven narrador tiene un antecedente: el mundo de ensoñación con que vivía su madre y la imposibilidad de volver a su pueblo; pero que se trastorna al ver que éste es un lugar triste, donde nadie vive ya y Pedro Páramo ha muerto también. Desde su presente, el narrador compara la situación del lugar con la nostalgia de la madre.

La novela presenta una doble imagen entre el antes y el ahora, del aquí y el allá: primero, recuerda las palabras de la madre que lo motivaron a ir a Comala, y, luego, revive las sensaciones de espanto y horror al ver lugares inhóspitos y deshabitados, donde aparecen susurros de difuntos que lo conducen hacia la muerte.

El joven narrador compara Comala con el lugar de donde proviene y el recuerdo de infancia. El tiempo se basa en aquellas sensaciones que le produce la memoria: "Era la hora en que los niños juegan en las calles de todos los pueblos, llenando con sus gritos la tarde. Cuando aún las paredes negras reflejan la luz amarilla del sol", y confiesa que "eso había visto en Sayula, todavía ayer, a esta misma hora..." (Rulfo, 1987: 152). De esta manera, él describe el contraste de dos ambientes: por un lado, la algarabía de los niños y el paisaje luminoso, y, por el otro, la oscuridad y el silencio de un pueblo abandonado: "Ahora estaba aquí, en este pueblo sin ruidos. Oía mis pisadas sobre las piedras redondas con que estaban empedradas las calles. Mis pisadas huecas, repitiendo su sonido en el eco de las paredes teñidas por el sol del atardecer" (Rulfo, 1987: 153).

La descripción del lugar imaginario repercute también en la conciencia del narrador, donde aparecen y desaparecen personajes como si no existieran: "Y que sí yo escuchaba solamente el silencio, era porque aún no estaba acostumbrado al silencio; tal vez porque mi cabeza venía llena de ruidos y de voces" (Rulfo, 1987: 154).

El hilo narrativo que se basa en la mirada de Juan Preciado anticipa al lector la llegada a cada sitio, describiendo el ambiente y explicando la causa por la cual se encontró con determinado personaje. A partir de la descripción del espacio imaginario, recuerda el acontecimiento y expresa también las sensaciones de aquel lugar. Para Yvette Jiménez de Báez (1990: 184):

> Juan, criado *fuera* para la trascendencia, es el espíritu que podrá actuar en el submundo por encima del mundo mercantilizado del padre —mundo narcisista y de muerte—. Será guiado en el camino al origen por el amor pri-

> mario a la tierra y las diversas figuras maternas espirituales (Eduviges, Damiana, Dorotea) que la madre convoca para que le orienten y acompañen.

Siguiendo este orden maternal, Eduviges Dyada recibe en su casa a Juan Preciado, como si lo estuviera esperando. En este nuevo lugar, el joven narrador se ha acostumbrado a la oscuridad y "al delgado hilo de luz" que lo guía entre sombras de ambos lados. Paradójicamente, Eduviges desconoce la muerte de Dolores Preciado, a quien tanto quiso volver a ver. Al escuchar esta triste noticia, responde Eduviges: "Pobre de ella. Se ha de haber sentido abandonada. Nos hicimos la promesa de morir juntas..." (Rulfo, 1987: 155).

Se trata de un pasaje donde se manifiesta este anhelo del regreso en un lugar hostil: "Y ella estaba apenas recién casada. Pero nos queríamos mucho. Tu madre era tan bonita, tan digamos, tan tierna, que daba gusto quererla. Daban ganas de quererla" (Rulfo, 1987: 156). Enseguida se dirige al joven, reflexionando sobre la muerte y el deseo imposible de alcanzar el cielo.

Comala representa el espacio donde los difuntos pagan las penas cometidas en el mundo terrenal; aquí no existe libertad para ellos, por lo que continúan enterrados, sufriendo de dolor. No hay un puente hacia el cielo ni salvación alguna, sólo mediante la memoria los personajes recorren una y otra vez su pasado, al que tanto anhelan regresar. El tiempo se detiene en ese deseo y no existe en el presente, puesto que vuelven a vivir los errores y pecados que cometieron en vida.

Juan se pregunta si el tiempo de afuera varía o si es como lo describía su madre: cuando comenzaba a llover "todo se llenaba de luces y del olor verde de los retoños" (Rulfo, 1987: 202), porque cuando llegó a este pueblo no alcanzó a ver el cielo. Para Dorotea, cielo e infierno se funden en el mismo lugar: "cuando a una le cierran una puerta y lo que queda abierta es nomás la del infierno, más vale no haber nacido... El cielo para mí, Juan Preciado, está aquí donde estoy ahora" (Rulfo, 1987: 203).

VI. La persistencia de la memoria

Como una síntesis de la trama de la novela de Rulfo, este discurso de Dorotea se anticipa a lo que ocurrirá con los acontecimientos sociales y la

situación personal de Pedro Páramo por el amor de Susana San Juan. Estos hechos han transcurrido desde hace tiempo, desde que Comala tenía vida hasta que el poder del cacique decayó. Así, el diálogo entre Dorotea y Juan Preciado recupera las voces que remiten a aquellos hechos, por los cuales se encuentra desolado y muerto el pueblo de Comala. Sólo queda el recuerdo y el deseo de volver a vivir ese tiempo de ensueño, de infancia, amor y poder. La voz de Susana San Juan persiste en los oídos de Juan Preciado y Dorotea, y que habla del recuerdo de su relación amorosa con Florencio:

> Mi cuerpo se sentía a gusto sobre el calor de la arena. Tenía los ojos cerrados, los brazos abiertos, desdobladas las piernas a la brisa del mar [...]
>
> —En el mar sólo me sé bañar desnuda —le dije. Y él me siguió el primer día, desnudo también, fosforescente al salir del mar. No había gaviotas; sólo esos pájaros que les dicen "picos feos", que gruñen como si roncaran y que después de que sale el sol desaparecen. Él me siguió el primer día y se sintió solo, a pesar de estar yo allí.
>
> —Es como si fueras un "pico feo", uno más entre todos —me dijo—. Me gustas más en las noches, cuando estamos los dos en la misma almohada, bajo las sábanas, en la oscuridad.
>
> Y se fue.
>
> Volví yo. Volvería siempre. El mar moja mis tobillos y se va; moja mis rodillas, mis muslos; rodea mi cintura con su brazo suave, da vuelta sobre mis senos; se abraza de mi cuello; aprieta mis hombros. Entonces me hundo en él, entera. Me entrego a él, en su fuerte batir, en su suave poseer, sin dejar pedazo.
>
> —Me gusta bañarme en el mar —le dije.
>
> Pero él no lo comprende.
>
> Y al otro día estaba otra vez en el mar, purificándome. Entregándose a sus olas (Rulfo, 1987: 229).

El mar es uno de los elementos poéticos que manifiesta el deseo de la mujer como un recuerdo que añora, fuera del entorno social y religioso, mientras que el amante rehúye de ese placer. Ese momento erótico y edénico vive un solo instante y únicamente es un recuerdo que pervive en la mente de la mujer, pero es innegable la imagen de la muerte. Juan Preciado narra la acción de Susana San Juan:

> —Dice que ella escondía sus pies entre las piernas de él. Sus pies helados como piedras frías y que allí se calentaban como en un horno donde se dora el pan. Dice que él le mordía los pies diciéndoles que eran como pan dora-

> do en el horno. Que dormía acurrucada, metiéndose dentro de él, perdida en la nada al sentir que se quebraba su carne, que se abría como un surco abierto por un clavo ardoroso, luego tibio, luego dulce, dando golpes duros contra su carne blanda; sumiéndose, sumiéndose más, hasta el gemido. Pero que le había dolido más su muerte. Eso dice (Rulfo, 1987: 232).

De este modo, se alternan otras voces que remiten a la situación de Susana San Juan: el recuerdo erótico de su marido muerto y el enamoramiento de Pedro Páramo. La voz de Juan Preciado se trasmina tras los acontecimientos sociales que dieron pie a la caída del cacique, cuando lo asesina Abundio Martínez. Como dice José de la Colina (en Campbell, 2003: 60): "Con Susana San Juan muere la voluntad de Pedro Páramo. Con la voluntad de Pedro Páramo muere Comala. No quedan sino los murmullos, la memoria colectiva reconstruyendo imágenes en el silencio, en el polvo, en el vacío...".

VII. La interpretación simbólica

Desde un enfoque antropológico, Martin Lienhard (1992) compara *Pedro Páramo* con el mito de Quetzalcóatl, cuya primera leyenda narra la búsqueda de su padre, de quien solamente encuentra sus restos, y en otra, que desciende al reino de la muerte para hallar los huesos preciosos, pero los señores de la muerte le impiden la salida y Quetzalcóatl cae muerto. Efectivamente, existen puntos de convergencia entra ambas historias: el héroe (Preciado-Quetzalcóatl) viaja al reino de los muertos (Comala-Mictlán) en búsqueda de un algo (Pedro Páramo-Los huesos preciosos), atravesando una serie de vicisitudes hasta llegar al umbral prohibido (la muerte) para renacer en un nuevo estado (la reaparición de Juan Preciado en el mundo de los muertos y la resurrección del dios para formar a la humanidad).

Ambas figuras, Quetzalcóatl y Juan Preciado, reconstruyen una vida y una historia, respectivamente, a partir de fragmentos. Mientras Quetzalcóatl restituye la vida a partir de los restos ancestrales, gracias a la ofrenda y al sacrificio de su propia sangre fertilizadora, de modo semejante "Juan Preciado compone su texto a partir de los fragmentos de discurso" que se oyen en Comala, por encima o por debajo de la tierra. En resumen, Lienhard (1992: 844) afirma:

> La función de Juan Preciado [...] es la de compilar trozos de discursos antiguos, muertos, para devolverles una vida nueva: éste se manifiesta dentro del texto, por la aparición pasajera de personajes aparentemente vivos y de modo más concreto, en la propia existencia del texto.

No obstante, Juan Preciado es un sujeto de ficción en la novela de Rulfo y los personajes van surgiendo por medio del narrador-protagonista,

> [...] que los evoca y les da voz. Pero los poderes de Juan Preciado no conciernen sino el lenguaje y, así, la "humanidad" creada por él (por su narración) se compone de sombras o esqueletos dotados de un "yo", portadores del discurso. Su vida equivale a la duración de nuestra lectura de la novela (1992: 843).

De ahí que la narración, en la que se han entramado las historias de otros personajes del pueblo, culmine con el destino fatal de Pedro Páramo, "último de los personajes épicos de la literatura mexicana" (Vital, 1993: 122). La muerte es también el pago por concretar una ilusión y una promesa de venganza, en la que Juan Preciado busca a su padre, a quien sólo recupera por la memoria fragmentaria de los personajes que lastimó y de un pueblo que dejó olvidado por el frustrado amor que el cruel cacique alguna vez sintió por Susana San Juan. Así, la voz de Juan Preciado se oculta tras la memoria de Comala, con un lenguaje basado en la idiosincrasia, el dolor y el recuerdo de personajes humanos.

VIII. Conclusión

Al analizar la novela de *Pedro Páramo*, hemos podido observar cómo su composición fragmentaria exige cierto grado de complejidad para el lector, pues la novela no sigue una secuencia lineal, esto es, donde el orden cronológico de la historia no va en paralelo al orden discursivo de la narración. Sin embargo, es importante que el alumno, después de una primera lectura, advierta, al menos, el hilo conductor que se da con Juan Preciado como narrador-protagonista y héroe de la búsqueda, para construir una primera línea de seguimiento en las acciones.

Una vez logrado lo anterior, en el nivel del discurso, el profesor podrá acompañar al alumno para que éste vaya detectando no sólo a los perso-

najes que aparecen en la historia, sino también cómo sus historias, de aparente independencia, por su disposición fragmentaria en la novela, se van entrelazando con la principal: que Juan Preciado desea conocer a su padre.

Asimismo, conviene que el profesor explique el procedimiento narrativo utilizado por Rulfo, y semejante a la técnica conocida en francés como *mise en abyme* o de relato enmarcado, que consiste en imbricar una historia dentro de otra. En este sentido, el profesor puede ayudar a que los estudiantes, a través de diversos organizadores gráficos, descubran el entramado narrativo de la novela para valorar su fin estético.

Por otro lado, si bien Comala se ha convertido por antonomasia en el lugar de los pueblos fantasmas, al menos en México el tema de la memoria de las ánimas en pena que pugnan eternamente por los pecados cometidos en vida puede ser motivo de interesantes dinámicas de debate, pues en muchas ocasiones el anhelo del retorno a dicho lugar se vincula con un deseo de liberarse de culpas que no necesariamente fueron deliberadas, sino impuestas por un contexto del que hoy todavía son víctimas muchos pueblos: el deseo de poder ante la extrema pobreza, el incesto dentro de la misma familia, la vergüenza de un error ante la percepción social, el abandono del padre, el resentimiento que la madre abandonada siembra en los hijos, la importancia de conocer el pasado para establecer una identidad.

El juego del espacio y el tiempo, entre lo real y el mundo alterno, por supuesto, genera un interés muy vigente entre nuestros jóvenes lectores, ya que en nuestra cultura aún existe la creencia de que las ánimas cuyo cuerpo está encerrado en el entierro, anhelan, rememoran y susurran a quienes pueden percibirlas. Comala, por tanto, no es del todo pasado ni evoca como único ámbito a la ficción, pues representa también a una dolorosa tradición de contradicciones y desconsuelos. ¿Si estas ánimas pudieran tener la posibilidad de regresar a la vida, podrían, bajo las mismas circunstancias, vivir con plenitud? He aquí otro valioso mensaje que el autor deja a sus lectores.

A través de las citas textuales, hemos tratado de hacer hincapié en el lenguaje dialógico, auténtico y, por momentos, poético con el que Rulfo enriquece a sus personajes. El apego a las creencias de su cosmovisión, el tono susurrante, acallado y hasta evasivo, así como los abundantes ar-

caísmos, los regionalismos y las construcciones sintácticas sencillas e intencionalmente reiterativas, son recursos fundamentales para configurar una verosimilitud enunciativa, merced a la cual el lector entra en un pacto de ficción con la obra.

Es importante apreciar que, además de un análisis literario, el programa de TLATL permite que la interpretación de la obra admita diversos enfoques. Por ello, hemos elegido uno que permite una interesante relación entre las disciplinas de la literatura, la historia de México y la antropología, a partir de la ruta que puede rastrearse en la figura del héroe personificado por Juan Preciado y por Quetzalcóatl.

Los caminos de la didáctica son vastos, y hay obras que merecen ser conocidas por los alumnos como parte de su cultura básica. Sin embargo, para ello es imprescindible que el profesor de TLATL realice, con el rigor teórico y metodológico de que se nutrió en su formación profesional, un análisis sobre la obra literaria que pretende dar a conocer a sus alumnos, a fin de que advierta la composición de su historia, el entramado discursivo de su estructura, los recursos de sus lenguajes, la vigencia de su temática, los significados insertos en sus relaciones espacio-temporales y las posibilidades de interpretación.

IX. Obras consultadas

Campbell, F. (comp.). (2003). *La ficción de la memoria. Juan Rulfo ante la crítica*. México: Era-UNAM.

Entrevista a Juan Rulfo (1970/2017), en *La Jornada* (11780), dentro del Centenario a Juan Rulfo, 15 de mayo de 2017. Disponible en línea desde: http://www.jornada.unam.mx/2017/05/15/cultura/a08n1cul

Escalante, E. (1992). "Texto histórico y texto social en la obra de Rulfo", en Rulfo, J. *Toda la obra*. Madrid: ALLCA XX (Archivos, 17).

Jiménez de Báez, Y. (1990). *Juan Rulfo: del páramo a la esperanza. Una lectura crítica de su obra*. México: Colmex-Fondo de Cultura Económica.

Lienhard, M. (1992). "El substrato arcaico en *Pedro Páramo*: Quetzalcóatl y Tláloc", en Rulfo, J. *Toda la obra*. Madrid: ALLCA XX (Archivos, 17).

Perús, F. (2012). *Juan Rulfo, el arte de narrar*. México: RM-UNAM.

Pimentel, L. A. (1995). "Teoría narrativa", en Cohen, E. (ed.). *Aproximaciones. Lecturas del texto*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.

Platas Tasende, A. M. (2000). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa Calpe.

Prado Biezma, J. del. (2000). *Análisis e interpretación de la novela. Cinco modos de leer un texto narrativo*. Madrid: Síntesis.

Ruffinelli, J. (1980). *El lugar de Rulfo y otros ensayos*. México: Universidad Veracruzana.

Rulfo, J. (1987). *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica.

(1992). *Toda la obra*. Madrid: ALLCA XX (Archivos, 17).

Sommers, J. (comp.). (1974). *La narrativa de Juan Rulfo. Interpretaciones críticas*. México: SEP (Septentas, 164).

Vital, A. (1993). *Lenguaje y poder en* Pedro Páramo. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

LA LECTURA DEL TEXTO LITERARIO. EL SENTIDO DE SU ANÁLISIS, SOPORTE Y EVALUACIÓN EN EL SIGLO XXI

Mariana Mercenario Ortega

I. Introducción

A pesar del sinnúmero de libros que tratan sobre la lectura, su examen y su didáctica, resta aún mucho por decir. Si revisamos someramente la historia de las sociedades, veremos que el acceso a los textos y a su análisis ha dependido de las posibilidades tecnológicas del momento, así como de las perspectivas ideológicas que han privilegiado determinados sentidos, beneficios o funciones asociadas con el acto de leer. Comprenderemos, entonces, que el acceso a los textos literarios no siempre se ha considerado una prioridad sociocultural ni se ha destinado para todos.

De igual manera, el espacio propicio para su fomento no sólo ha concernido al ámbito escolar, aunque hoy le atribuyamos el éxito o el fracaso del hábito lector. Lo mismo diacrónica que sincrónicamente, la diversidad de lectores, en sus habilidades, gustos, prejuicios y recursos, ha conducido a incertidumbres didácticas en torno de la mejor forma de enseñar para que se desee seguir leyendo, así como qué y cómo evaluar los resultados reales en el aula en relación con las aspiraciones educativas actuales.

En este sentido, vale la pena cuestionar la idea de que "quien no lee, es porque no quiere", donde el problema de acceso a la lectura se reduce a una mera voluntad individual.

II. Remembranzas sobre la historia de la lectura

Desde nuestro punto de vista, el soporte representa mucho más que el canal visual, auditivo o táctil por medio del cual se transmite y se recibe un mensaje o un texto, ya que revela formas de leer, así como conductas sociales relativas a la lectura, en particular sobre el modo en que se ha tenido acceso al universo lector y a la imaginación.

Evidentemente, el canal que conecta al escritor y al lector está supeditado, por una parte, a la viabilidad tecnológica a lo largo de la historia. Las tablas de arcilla y las estelas en piedra muestran textos cuyos códigos, referentes, enunciador, enunciatario y propósito pertenecían a élites de alto poder, y cuya decodificación era sumamente restringida.

La manufactura de materiales transportables, aunque perecederos, como el papiro, el papel, el lienzo de algodón, la piel de los animales o el amate, nos habla de culturas cuya producción documental podía ser ampliada e, incluso, borrada y modificada: muchos códices se reutilizaron como documentos de legitimación en el cambio de una a otra dinastía (Hermann, 2003: 274-275); si bien su confección era de cuidadosa elaboración, permitía escribir un mayor número de textos, así como la capacidad de su archivo.

Es claro que en el medioevo, la Iglesia acaparó el universo textual de muchos siglos, por lo que el lector y la función de la lectura, aproximadamente durante un milenio, tenían concepciones muy distintas a las de nuestro reciente siglo XXI. Leer implicaba una hermenéutica o interpretación erudita, y requería de una preparación de vida en el monasterio, donde, siguiendo la regla de San Benito (*ora et labora*), parte de la jornada se destinaba a la lectura.

Siglos después, la eficacia del papel y la tinta —ambos chinos— facilitó, sin duda, la escritura y la difusión de textos. Como sabemos, la impresión de libros posibilitó un giro de alcances históricos en la lectura. Ya no nos extraña que la Biblia haya sido el libro más publicado y, por lo tanto, más leído por un público que sólo podía tener acceso a través de la lectura e interpretación de un tercero. Así, se inicia una etapa en la que la tecnología favorece la relación entre el lector y el autor a través del texto; no obstante, cientos de libros fueron quemados o desaparecidos, y sus páginas se usaron para fines muy distintos a la lectura.

La prohibición y la quema pública de obras por motivos morales, religiosos o políticos han sido episodios trágicos, aunque abiertamente permitidos, como advierte Bradbury en su espléndida novela *Fahrenheit 451*. Baste recordar la quema ocurrida durante la Santa Inquisición, la denominada "hoguera de las vanidades" impulsada por Savonarola, la de los códices mayas por fray Diego de Landa, la de todos aquellos libros cuya autoría tuviera relación con un judío durante el régimen nazi, o durante las dictaduras argentinas en contra de aquellas obras sobre las que se sospechara la influencia de ideologías marxistas o comunistas, y entre cuyos autores se hallaban García Márquez, Neruda, Cortázar, Proust o Saint-Exupéry.

En México, la historia del acceso a la lectura, considerando los avances tecnológicos, los juicios y los prejuicios de la época, nos llevan a terrenos semejantes. Después del periodo colonial cuando la lectura daba prioridad a la formación evangélica, en el siglo XVII sólo los criollos y los peninsulares tenían acceso a textos europeos con altas tasas de importación. Las virtudes cívicas serían el tema privilegiado de las clases pudientes del siglo XIX, pero en las que no había un rol activo en la formación de una opinión propia frente a la del autor. De acuerdo con Cantón Arjona (2009), fue hasta finales del siglo XIX e inicios del XX cuando aparecieron los libros de texto y materiales de lectura para niños y maestros, como la *Biblioteca del niño mexicano*.[4] Posteriormente, las leyes de imprenta y la liberalización de la impresión, así como el aumento de prensas en México, favorecieron la diversificación de periódicos, revistas, folletines, pasquines e, incluso, hojas sueltas en las que se dirimían tensiones políticas. En suma, se trataba de publicaciones que, por su bajo precio, llegaron a públicos más amplios.

Pronto, las ciudades del norte y centro del Bajío, además de la capital del país, concentraron al público de mayor consumo de obras literarias, así como de lectores de temas variados; entre éstos sobresalen aquellos destinados para las mujeres, que representaron un nuevo sector interesado en la lectura, con impresos como el *Semanario de las señoritas*

[4] *La Biblioteca del niño mexicano* fue editada entre 1899 y 1901 por los italianos Carlo y Alessandro Maucci. Se trataba de una colección de 110 relatos que combinaban hechos reales con leyendas, en un estilo pseudoliterario de Heriberto Frías y con ilustraciones de José Guadalupe Posada.

mexicanas o la *Educación científica, moral y literaria del sexo bello* (Torre Villar, 1987: 34-40).

Durante el siglo XIX fue frecuente la concepción de la lectura como entretenimiento de la burguesía o como pretexto de reunión de una élite culta. Sin abundar en el tema, vale la pena referir, por ejemplo, al libro por entregas o de folletín, que permitió un consumo importante, aunque de modesta calidad, o el intercambio de experiencias de lectura durante las tertulias literarias, así como los beneficios de la luz eléctrica, que permitía dedicar un mayor número de horas a leer. La lectura como vía para educar hoy todavía tiene como objeto preciado al libro de texto, aunque su desecho suela seguir a la conclusión de un curso escolar. La vigencia del libro de cabecera nos habla de que la lectura aún se asocia al relajamiento o de que resulta un eficaz somnífero.

Por qué y para qué se lee, esto es, el sentido y el propósito de la lectura de los textos literarios, han tenido que sortear un amplio número de paradigmas, que a muchos parecieron relativamente válidos, a saber: la lectura para formar ciudadanos de bien, en apego a los principios morales de la ideología poderosa en turno; para advertir la naturaleza femenina y perfeccionarla en torno de un ideal, o bien como cuestionamiento del *statu quo* social que, supuestamente, haría a cualquier hombre o mujer felices.

En la didáctica de la lectura y el análisis de los textos literarios, si bien la decisión sobre qué leer en el curso se atribuye al profesor, la incidencia del mundo editorial ha impactado de manera definitiva el acceso a los libros: los títulos disponibles, su traducción al español, la circulación, el tiraje y hasta la legalidad de las ediciones y reimpresiones, la prioridad a determinado tipo de obras literarias y pseudoliterarias, pero, sobre todo, el precio.

El hecho de que la lectura sea mediática no debiera sorprendernos. Actualmente, el canal o el soporte impreso en papel convive con el formato digital. Como aquél, éste no resta posibilidades de interacción con el lector, quien también puede anotarlos; aún más, facilita una serie de operaciones entre el lector y el texto; por ejemplo, en la búsqueda e instantáneo encuentro de significados sobre términos desconocidos, contextos distantes en tiempo o espacio, o bien para hacer una selección específica de fragmentos memorables, a manera de antología personal con reflexiones propias, y a la que se puede añadir un índice o elementos multimedia, como imágenes y sonidos que favorecen la variación creativa.

Aunque el acceso al formato digital de un libro todavía depende de decisiones editoriales, éstas ofrecen un menú mucho más amplio que en el impreso, además de que, como sabemos, en muchos casos, un importante número de títulos se hallan en la red en formato pdf (*Portable Document Format* o formato de documento portátil) y son descargables de manera gratuita a través de diversos sitios. Para Gutiérrez Valencia (2006), las posibilidades y ventajas del acceso gratuito a los textos literarios han incidido en forma positiva en el reencuentro de los lectores con el placer de la lectura.

Además del acceso a un formato digital de lectura, relativamente económico o gratuito, el uso de las redes sociales también ha abierto una vía para construir procesos de lectura y de escritura, que va más allá del ámbito escolar. El intercambio de opiniones, críticas y recomendaciones sobre autores y obras se ha convertido en un escenario virtual que, a su modo, promueve la lectura, más allá de que algunos docentes compartamos o no preferencias sobre ciertos blogueros o *booktubers*. Lo cierto es que éstos han encontrado maneras más divertidas, cercanas y atractivas de propiciar la lectura y su práctica frecuente entre la población juvenil del mundo.

Si bien se ameritaría de una reflexión más profunda, la simpatía generada por un par, esto es, por un individuo con el que la juventud se identifica por razones de edad, lenguaje y visión del mundo, ha tenido una influencia en las generaciones, en las que queremos fomentar el hábito por la lectura de textos literarios.

Sin oponernos a su existencia, valdría la pena reflexionar si el acceso a dichas plataformas puede incentivar a nuestros estudiantes universitarios a incidir en renovadas invitaciones de lectura, como podrían ser las siguientes: "Recomendaciones de lectura de los estudiantes del CCH", "Las diez obras literarias que no te puedes perder, por los estudiantes del CCH", "Obras literarias que me abrieron el mundo, por alumnos del bachillerato de la UNAM". Con seguridad, éstas serían alternativas más argumentadas y funcionales que las diluidas campañas de promoción de la lectura, cuyo eslogan "Lee veinte minutos al día", que es enunciado por figuras del espectáculo, de las cuales resulta cuestionable su cultura literaria, fracasa, puesto que no da importancia a qué leer, cómo hacerlo y para qué dedicar tiempo a la lectura.

De acuerdo con Secul y Viñas (2017), el uso de las redes sociales para acercar la literatura a los jóvenes es útil en el sentido de que las sugerencias allí emitidas cobran valor por su vigencia, así como por el número de usuarios que las respaldan, a pesar de su desapego a un análisis riguroso que fundamente los textos recomendados, o tal vez por lo mismo.

III. Los momentos en la historia de un lector

Como hemos visto, la lectura y la interacción con los textos literarios pueden incentivarse de diversas formas y a través de diferentes formatos. No obstante, también existe la historia individual de todo lector, que, de acuerdo con Hernández y González (2009: 61-71), implica el desarrollo oportuno de un proceso psicosocial con tres etapas: la primera se presenta cuando son otros —padres o maestros— quienes leen para el lector en potencia —el infante—; la segunda, cuando se lee con y frente a otros —los compañeros de clase—, y la tercera, cuando el lector logra una autonomía al decidir por sí mismo sus textos.

En la primera etapa, cuando la lectura se realiza a partir de las voces de los otros, el lector en potencia es más bien un tipo de "oidor literario" que, sin embargo, aprende a construir imágenes mentales hilvanadas a través de la expresividad de quien ejerce la lectura en voz alta, dando pausas y cambiando cadencias, haciendo inflexiones y matices cuando se susurra, se exige o se lamenta, o usando diversos tonos ante la sorpresa, la ironía o la duda, de acuerdo con lo leído. De este momento depende el arraigo de la capacidad evocadora de sentido, cuyo centro es la imaginación: en los cuentos, las imágenes se van integrado en una secuencia cuya lógica narrativa se adquiere a medida que se incrementan relatos de similar extensión y complejidad. La voz lectora del otro inicia la práctica de desciframiento de significados y de interpretación de sentidos que implica la lectura de los textos literarios.

En la segunda etapa se construye el hábito lector, lo que significa "la repetición de condiciones particulares de tiempo y de espacio" (Hernández y González, 2009: 63), para cimentar paulatina y progresivamente una atmósfera de introspección e intimidad entre el lector y el texto literario: se ejercitan —no se exponen por vez única— procesos más complejos de desciframiento, como la empatía o el desacuerdo con la postura de

los personajes, la capacidad de anticipación, la formulación de hipótesis previsibles sobre el curso de los acontecimientos y la expresión inicial que postule una opinión propia sobre el efecto de lo leído, así como la argumentación que comparta criterios informados de un gusto o una displicencia.

Al inicio de la tercera etapa, aunque otros —los profesores— puedan tener ciertas prerrogativas en la determinación de los textos a leer, la autonomía lectora se concretará sólo hasta que el individuo decida qué, para qué y por qué leer. La maduración de un lector puede deberse a varios factores, pero el principal radica en las experiencias lectoras que han confrontado sus criterios, dejándole descubrir otros. Además, dichas experiencias, ya sea cimentadas en casa, clase o entre pares, crean una responsabilidad para buscar por sí mismo, con criterios de calidad y pertinencia adecuados, aquellos libros a los que se quiere allegar, para fundamentar convicciones latentes que deben emerger.

Si bien pudiéramos asumir que la primera etapa corresponde al estudiante ágrafo del jardín de niños, que la segunda debe empatar con el nivel básico y medio básico, y que la tercera está vinculada con el nivel medio superior, la realidad causa frustración. Evidentemente, existe una discordancia entre las expectativas que los centros educativos defienden en sus planes y programas de estudio, y los diversos niveles de lectores en las aulas.

En nuestro Colegio, ante la cantidad de alumnos con desiguales competencias lectoras y una experiencia tan desemejante frente a los textos literarios, resulta inviable la generalización. En pocas palabras, en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, así como en el Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios, tenemos que formar, entre algunos, a estudiantes que nunca vivieron esa primera etapa que despertara en ellos la imaginación a través de lo escrito, otros que no cuentan con las herramientas para formular una opinión propia sobre lo que leen, y muchos más que aún no adquieren certezas sobre qué y cómo decidir sus libros y momentos de lectura.

Adicional a lo anterior y ante la diversidad de factores que inciden en los niveles de aprendizaje sobre el texto literario, Megchún (2008: 144-145) sugiere que un diagnóstico de la relación entre el tiempo que el alumno destina a la lectura de un texto y los resultados de su comprensión, por

ejemplo, puede contribuir a generar estrategias más adecuadas para desarrollar mejores hábitos de lectura.

Por su parte, Gracida (2008: 129-131) recomienda que para evitar que el placer del texto quede como un mero eslogan, será necesario trabajar en el acercamiento, la compañía y la afirmación voluntaria de los lectores, lo que implica, además de un esfuerzo asumido por el docente, un proceso largo, lento y tolerante, pues habrá ciertos factores externos (como el entorno social, económico o familiar u otros) cuyo remedio excede la competencia y mejor voluntad del profesor.

IV. ¿QUÉ LEER? LITERATURA CLÁSICA Y/O LA LITERATURA JUVENIL

Como hemos revisado con anterioridad, todo lector se enfrenta a quién decide lo que debe leer y, de una u otra manera, crece en función del responsable de la elección. En el mundo escolar, las prácticas en voz alta o silentes de la lectura, así como sus finalidades específicas, evidencian la modificación en los métodos de enseñanza de la lectura como respuesta a diversas concepciones docentes sobre el sentido del aprendizaje de los alumnos como lectores y que, indudablemente, impactan en el amplio o nulo vínculo que se propicia entre la lectura y la escritura.

En el actual contexto histórico-social, donde la responsabilidad en la formación de lectores recae, sobre todo, en la escuela y, por ende, se asigna al docente la promoción de la lectura y el fomento de su hábito para la vida, los criterios sobre qué obras literarias deben leer nuestros estudiantes, ya sean fragmentos o textos completos, o bien en clase o como consigna extraescolar, nos impelen a reflexionar sobre los materiales de lectura, particularmente en aquellas asignaturas donde la lectura y el análisis de los textos literarios conforman la temática de la que se nutre el aprendizaje cotidiano.

En principio, despertar el gusto por la lectura en adolescentes implica, según Carmona (2013: 4), que el profesor ha de dedicar tiempo para la relectura de obras que conoce como lector, pero que requerirán ser revaluadas como material de lectura para no expertos en literatura, o bien para buscar nuevas obras más motivadoras y cercanas a los jóvenes, de autores contemporáneos o de reciente producción.

En este mismo sentido, Gracida (2008: 129-131) señala que, en la cotidianeidad, del aula es necesaria una selección de textos que les digan algo a los jóvenes, en los que se vean reflejados sus valores, sus ideas, sus normas, sus opiniones, sus juicios y sus prejuicios, sus ausencias o presencias de afectos.

Lo anterior lleva a plantearnos, por una parte, si en el placer del texto radica el detonante del hábito lector para la vida, o bien si la escuela debe formar lectores críticos que sean capaces de discernir la calidad de los textos a los que se alleguen. De acuerdo al modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la formación de lectores tiene que ver con el logro de ambos propósitos; sin embargo, dicho desafío no es sencillo de atender e, incluso, puede resultar, en su práctica, contradictorio.

En su "Elogio de la lectura", Vargas Llosa (2016: 7) comparte, con base en sus experiencias como lector, que su apego a la lectura se basó, en primera instancia, en el poder del libro para causar una empatía personal: "Para mí, un gran libro es aquél que me introduce en mi vida, perdura en ella y la modifica [...] es una especie de amigo fiel al que puedo acudir en busca de ayuda y consejo cuando me hace falta [...] aquél que me obliga a revisar mis opiniones, que de alguna manera me contradice"; en segunda instancia, en las posibilidades del libro para ofrecer un adecuado grado de complejidad en la comprensión del lector: "Un requisito indispensable para que un libro me hechice, es que no sea demasiado simple, que exija de mí un esfuerzo intelectual para poder apreciarlo"; por último, en el acceso a un análisis que lleve a advertir el sentido de la composición del texto para iluminar la lectura y formar criterio e induzca a la exigencia de nuevos descubrimientos en el texto literario:

> Los primeros libros que leí de [William Faulkner]... me planteaban muchas dificultades, pues no estaba familiarizado con las alteraciones del tiempo y el empleo de varios narradores entrecruzados. Cuando entendí esas estructuras novelescas, se me abrió un horizonte y descubrí que esa complejidad no era gratuita sino la misma que tiene la vida humana (Vargas Llosa, 2016: 7).

De acuerdo con lo anterior, el hábito de lectura parte del aprecio a obras concretas que fundan una identificación con el lector, por razones diversas. Algunas de las obras con las que el lector logra reconocerse lo llevarán

a una reflexión y, tal vez, a una autorrevelación de zonas sensibles o ideológicas que nunca habían sido previsibles para él, pero que despiertan un deseo de sellar, continuar y suscribir, emocionalmente, una complicidad con la obra literaria.

En respuesta a lo anterior, una didáctica de la lectura de los textos literarios que favorezca la identificación con el lector juvenil, donde éste vea reflejados o, al menos, esbozados los desafíos, los conflictos, los miedos, las dudas, las preocupaciones o las esperanzas por los que atraviesa, redundará en la creación de un vínculo importante en su experiencia de vida y, en consecuencia, será más fácil propiciar el deseo de una relación continua con la lectura.

Actualmente, nuestro Colegio tiene como destinatarios de la lectura literaria a jóvenes adolescentes de entre 14 y 18 años, por lo que los criterios en la selección de lecturas en las que se logre una empatía pueden tener, al menos, tres distintos criterios:

1) *El enunciador o autor es un joven*. La historia literaria refiere entre sus jóvenes escritores al francés Arthur Rimbaud, quien hacía creación literaria desde los 15 años; a Gérard de Nerval, quien desde los 16 años escribía *Canciones y leyendas de Valois*; al checo José María Rilke, que a sus 19 años publicaba su primera obra *Vida y canciones*; a John Keats, quien a los 24 años escribía sus mejores piezas clásicas en la literatura inglesa; a Mariano José de Larra, quien escribía y publicaba desde los 19 años; a Mary Shelley, quien a los 21 años viera publicada su novela *Frankenstein*, concebida desde los 19 años, o bien a Thomas Mann, quien a los 24 años viera publicada su novela *Los Buddenbrook. Decadencia de una familia.* Así, teniendo como requisito la juventud del escritor, actualmente son relevantes el neoyorkino de origen taiwanés Tao Lin y el inglés Ben Brooks, quien a los 16 años publicó su novela *Crezco*. En el CCH Naucalpan, a través del Proyecto Almendra, se pueden conocer obras literarias escritas por y para jóvenes, entre cuyos autores destacan Paris Baca, Víctor Bahena, Andrea Guerrero, Laurence Nava, Carlos Perea, Alejandro Villaverde, Luis Sarabia, Juan Miguel Martínez, Cristian Junco, Amaury Flores y Alan Aranda.

2) *El referente o protagonista de la historia es un joven adolescente*. Ejemplos de ello son *Demian*, de Herman Hesse; *Romeo y Julieta* o *Hamlet*, de William Shakespeare; *El guardián entre el centeno*, de J. D. Salinger; *El retrato del artista adolescente*, de James Joyce; *La ciudad y los perros*, de

Mario Vargas Llosa; *Marianela*, de Benito Pérez Galdós; *Eugenia Grandet*, de Honoré de Balzac. En algunos casos se presenta la variación de que el protagonista sea un niño, como en *Corazón, diario de un niño*, de Edmundo de Amicis; *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco; *El señor de las moscas*, de William Golding; *El principito*, de Antoine de Saint-Exupery; *El niño que enloqueció de amor*, de Eduardo Barrios; *Oliver Twist*, de Charles Dickens; *El lazarillo de Tormes*; *La historia interminable*, *Jim Botón*, *Lucas el maquinista* y *Momo*, de Michael Ende.

3) *El código está configurado a través de un lenguaje accesible* que no obliga al uso recurrente del diccionario, y cuyo contexto histórico no es del todo distante a un joven citadino en el siglo XXI. Casi siempre su estructura es relativamente lineal, lo que favorece una lectura fácil de seguir. Entre algunos de sus títulos podríamos mencionar a *Nada* y *Todo*, de Jane Teller; *Severiana*, de Ricardo Chávez Castañeda; *Wasserman. Historia de un perro*, de Yuram Kaniuk; *Martin Pig*, de Kevin Brooks; *La lección de August* (*de Julian* y *de Charlotte*), de J. Raquel Palacio; *Las ventajas de ser invisible*, de Stephen Chbosky; *Buscando Alaska*, *Ciudades de papel* y *Bajo la misma estrella*, de John Green; *Educando a los topos*, de Guillermo Fadanelli; *Un monstruo viene a verme*, de Patrick Ness; *La ladrona de libros*, de Markus Zusak; *El curioso incidente del perro a la media noche*, de Mark Haddon; *Los ojos del perro siberiano*, del argentino Antonio de Santa Ana.

Dicho sea de una vez, a pesar de las mejores intenciones en la didáctica de la lectura y el análisis de la literatura para los adolescentes por parte del profesor, el temor a seleccionar textos en los que sea viable una empatía con el lector adolescente, crea la necesidad de reflexionar sobre una sana delimitación entre la literatura y la paraliteratura en la que se ubican los *best-sellers* o literaturas de moda, en las que no sólo las editoriales determinan los títulos que pueden ocupar lugares privilegiados en las librerías a las que el lector tiene acceso, sino también a las que la industria cinematográfica promueve masiva aunque efímeramente. Asimismo, si en la concepción docente, la lectura de libros debe servir o estar supeditada a propósitos como la asunción de responsabilidades, el crecimiento personal, aleccionar sobre erráticas decisiones, se estará confundiendo el medio con el fin.

Si el esfuerzo de la didáctica de la literatura, organizada en el Colegio a través de los géneros literarios, se limitara a encontrar obras en las que el alumno vea reflejados aspectos propios de su edad y de su paradigma juvenil, bajo la premisa de que el placer del texto acerca y anima a la lectura, los programas de estudio, entonces, tendrían que ser el resultado de la promoción de acciones progresivas en la adquisición del hábito lector, desde los inicios en la comprensión del texto hasta la consolidación del lector autónomo.

Sin embargo, es necesario subrayar que la concesión absoluta de que la formación de lectores depende exclusivamente de la identificación del adolescente con lo que la obra expone, no en pocas ocasiones ha permitido que algunos profesores seleccionen como material de lectura, libros de autoayuda que son el último grito de la moda, o bien a los *best-sellers* del momento, lo que sin duda tergiversa el sentido de la educación literaria que debe recibir todo bachiller universitario. Al confundir el foco educativo con la identificación lectora, sin duda, resultará difícil para el lector joven distinguir entre lo literario y aquello que la industria produce como medio de grandes ventas.

Al hablar de *best-seller* —literalmente el más vendido— no nos referimos a aquellas que han conseguido un alto tiraje o un amplio número de lectores: *El Quijote* alcanzó un éxito insólito en su época y qué decir de autores como García Márquez, Saramago o Vargas Llosa, cuyos nombres convocan a infinidad de admiradores, han obtenido diversos premios y reconocimientos de la crítica, además de que sus obras son constantemente reimpresas. Si bien la condición de *best-seller* está regulada en torno a los 200,000 ejemplares de tirada, su referente más bien empata con productos cuyo beneficio económico está por encima de elementos como su técnica, su estructura y ya no digamos un estilo renovador que devenga de una propuesta estética en la literatura. Se trata de

> [...] productos confeccionados para una lectura rápida y gratificante, y construidos para tal efecto con una trama poco compleja, ágiles en su desarrollo y estructura discursiva, caracterizados, en casi su totalidad, por la hibridación de géneros y en los que la introducción del suspense y el misterio dentro de la narración se ha manifestado como el componente fundamental desencadenador del éxito lector, y por ende, económico (Álamo Felices, 2009: 10).

De acuerdo con López y Penate (1997: 20-22), la estrategia compositiva de la novela *best-seller* se basa en un *thriller pseudo* histórico o místico, con intrigas, confabulaciones o conjuras generadas por la búsqueda de algún enigma, y en cuyo telón de fondo se da una barnizada de cultura sobre arte, literatura, historia, geografía, política o costumbres sociales, así como "una promesa ofrecida desde el principio de un encuentro con una verdad insospechada o el desenmascaramiento de una legendaria verdad impostada. Todo ello fiel a un lenguaje claro, sencillo y directo". Iniciado por el mercado estadounidense y de ahí diseminado al mundo, este tipo de obras de venta masiva, según Álamo Felices (2009: 15), responde a las necesidades de una clase social que de no existir el *best-seller*, simplemente no leería, y donde la experiencia de lectura, si bien placentera, se ve reducida al entretenimiento o a la mera identificación del lector con la historia del o la protagonista sin mayor trascendencia.

Evidentemente, el placer del texto no puede ser el único propósito en la educación literaria, pues la simple empatía no necesariamente forma criterios literarios en los lectores, de ahí la importancia de desarrollar una competencia literaria en el alumnado de nuestro Colegio. De otra manera, serían completamente prescindibles, entre otras, las obras de Kafka, James, Stevenson, Bioy Casares, Cortázar, Rulfo o Revueltas, además de que carecería de sentido atender a contenidos tan esenciales como el narrador: su punto de vista, su focalización, la velocidad narrativa y, en general, todas las posibilidades concernientes al discurso literario.

V. La formación de un criterio literario

El gusto literario al que nuestro Colegio se refiere comprende, simultáneamente, la armonía de dos núcleos de significado: uno donde el gusto se remite a un placer o deleite voluntario, producto de una afición o inclinación, y otro en el que se apela a una facultad de aprecio estético.

Como se ha visto al hablar del *best-seller*, la valía estética de una obra que se presume literaria no siempre es de fácil determinación para el lector, y menos aún para el público general. Durante mucho tiempo, la intercesión de un tercero, ya no el clérigo medieval, sino el crítico moderno, contribuyó a una relación "guiada" entre los lectores y el texto literario.

El dogma de que el público no tiene capacidad para advertir al verdadero artista cuando surge, y, por otro lado, de que la labor del crítico es

filtrar el arribismo de creadores inexpertos a la industria editorial, creó una desafortunada práctica, de la que la escuela no ha podido sustraerse. Por un lado, la particularidad teórica con la que se expresan los especialistas en el análisis de los textos literarios, se obstina en la elaboración de discursos inaccesibles para el lector común, aunque se encuentra interesado en advertir la calidad de determinada obra literaria; por otro lado, la crítica literaria que llega al público se hace a través de publicaciones periódicas, principalmente en columnas permanentes de periódicos de alta circulación, donde las recomendaciones no están exentas de vínculos o aversiones a determinadas casas editoriales, más que a fundamentos de criterios objetivos sobre la calidad de la obra o de la propuesta innovadora de su autor, casi siempre poco conocido.

En este entramado de relaciones entre el público lector general, el crítico (columnista de un periódico, revista, *booktuber* o bloguero) que recomienda o rechaza una obra, la casa editorial con sus campañas mediáticas, el libre acceso en el internet a obras de creadores de muy distinta experiencia literaria, así como las sesiones escolares en que se revisan paradigmas lectores y se lean obras en específico, constituyen ofertas en las que los jóvenes lectores necesitan encontrar anclajes y certezas sobre qué, cómo y para qué leer.

Merece recordarse que en anteriores programas de lectura en el Colegio, un obstáculo desafortunado radicó en la elección irreflexiva de lecturas clásicas, bajo el criterio de que una alta complejidad técnica y estilística, así como el conocimiento del contexto histórico de una obra, formarían criterios básicos y suficientes en el aprecio de la calidad literaria. No obstante, nuestra experiencia con la lectura de obras como *Farabeuf*, de Elizondo; *El sonido y la furia*, de Faulkner; *La náusea*, de Sartre; la *Ilíada* y la *Odisea*, de Homero, y el mismo *Don Quijote* en su composición original, nos reveló pérdidas de lectores del texto literario, a los que no en pocas ocasiones se les "vacunaba" como lectores asiduos. Es claro que la carencia absoluta de métodos con un enfoque razonado desanimó la práctica lectora, pero también cuestionó las orientaciones de los análisis de estudios superiores en la conformación de un parámetro para la crítica literaria.

Esta serie de desencuentros entre la crítica publicitaria, la interpretación erudita resultado de la investigación y el análisis escolar, que no

repara en el acceso a los lectores que no dominan ni tienen que conocer teorías de análisis literarios, representa un factor más que determina entre los jóvenes el rechazo por la literatura y el arte, porque no despierta ni desarrolla la comprensión de los valores estéticos. Por ello, para Schücking (1996), la formación del juicio crítico en materia estética tiene que fomentar la comprensión del sentido del arte.

Para Ítalo Calvino (1994: 7-13), es sólo en la escuela donde se obliga a leer textos clásicos, a los que es mejor conocer que no leer, pues a partir de ellos, el lector logra una madurez o forma un criterio básico que le permite determinar aquello de debe leer ya no por respeto, sino por amor. Lo clásico, entonces, se conforma de los libros de elección personal que constituyen una riqueza para el lector, que se saborean y ejercen una influencia particular que los hace inolvidables porque nunca se agotan, y cuyo contacto si bien ha podido surgir de manera inesperada, no se les puede ser indiferente, pues definen nuestra esencia o la contrastan con la de otros, por lo que constantemente nos sentimos en necesidad de releerlos.

Para Antonio Alatorre (en García Bonilla: 1994): "la literatura es algo anchísimo", ya que mientras se consolide en un acto de comunicación y expresión, "las fronteras entre 'literatura', 'no literatura' y 'subliteratura' las pone cada lector según sus gustos y su experiencia".

Barrera Retama (2008: 25-27) subraya tres prioridades en la enseñanza de la literatura: *a)* formar lectores que lean por gusto; *b)* construir el sentido del texto o mejorar la comprensión lectora, y *c)* ampliar o enriquecer la reflexión sobre la experiencia humana, para lo cual se proponen tres ejes del ejercicio docente: incorporar la lectura a la vida cotidiana, aprovechar la experiencia de quienes se formaron como lectores y que la escuela abra espacios para la lectura placentera.

En este tenor, valdría la pena, por ejemplo, evaluar si más allá del aula, el acceso a la biblioteca apoya el gusto por la lectura, en el que debería existir una relación cercana entre lo que los docentes solicitan como materiales de apoyo a su docencia, la pertinencia en la adquisición y el número de ejemplares de un determinado título que tiene que impactar a la consulta docente, o bien a la estudiantil.

Por último, cabe reflexionar sobre la obra literaria como referente cultural en paradigma de la cultura básica que el modelo del Colegio busca arraigar en los estudiantes.

VI. La evaluación de la lectura literaria en el aula

La evaluación puede definirse como el proceso que permite obtener y analizar información significativa sobre el nivel o alcance de los aprendizajes de los alumnos, así como sobre los avances y dificultades que experimentan éstos en el logro de los objetivos de un tema, de una unidad, de un curso o de un ciclo educativo.[5]

En primera instancia, la didáctica y la evaluación tanto en el TLATL como en el TLRIID dependen no sólo de la selección de los textos literarios que se revisarán en el curso, sino también de los materiales de apoyo al aprendizaje, cuyas características sintetizó ejemplarmente Carmona (2003: 3) y que comprenden: *a)* flexibilidad para el trabajo en forma de taller; *b)* combinable para que pueda acomodarse y actualizarse de distintas maneras; *c)* compuesto de textos para el trabajo en el aula; *d)* con información teórica pertinente en formato manejable para los alumnos, esquemático pero con buen respaldo, y *e)* con actividades modelo, por ejemplo, para la escritura, y de refuerzo con información complementaria. Como suele ocurrir en estos casos, dicho material no siempre existe, por lo cual hay que crearlo, y para ello, la autora nos comparte:

> Desde luego, no partí de cero, adapté partes del material producido por mí y por otros profesores para publicaciones de equipos en los que anteriormente había trabajado (dando el crédito correspondiente), porque lo que funciona no se desecha, se recicla para mejorarlo (Carmona, 2013: 4).

Pero ¿qué y para qué se evalúa? La respuesta más obvia es que la evaluación existe para comprobar aprendizajes y los propósitos alcanzados por los alumnos a lo largo de una asignatura o al finalizar la materia. Entendida así, la evaluación parece un proceso sencillo por su mecánica coherencia pedagógica; sin embargo, desde mi punto de vista, existe una serie de problemas que impide a la institución sostener con certeza que la calificación emitida por el docente y obtenida por el alumno se refleje en el logro de conocimientos que puedan ser sometidos a diversos estándares de evaluación.

---

[5] Con base en los *Lineamientos generales para la evaluación del aprendizaje en el bachillerato de la UNAM, en su versión preliminar* (2001).

Evidentemente, un primer factor es la relativa compatibilidad entre qué, cómo y para qué se evalúa en cada subsistema de bachillerato universitario, entre los sistemas de la universidad, así como entre éstos y lo exigido por diversas organizaciones internacionales de educación. En el mejor de los sentidos, la razón de dicha compatibilidad redunda en beneficio del estudiante, ya que puede asegurar que lo aprendido dentro de su centro escolar valida sus conocimientos en cualquier otro sitio y escuela del mundo. Las actualizaciones en los planes y los programas de estudio atienden, entre otros, a este cometido, no exento de aristas y cuestionamientos de diversa índole.

Un segundo factor, a menor escala pero de mayor impacto, pues se relaciona con la docencia cotidiana, es la falta de criterios en la lectura que el profesor hace al programa indicativo, donde suele dar prioridad a la revisión de los conceptos o contenidos temáticos, o bien a la ejecución irreflexiva de las estrategias de aprendizaje sugeridas. La tendencia a cubrir temas y ejecutar actividades ni es reciente ni ha sido desatendida en la elaboración de los programas de estudio del Colegio, donde intencionalmente aparece una presentación general de la materia, en la que cada asignatura se engarza con otras de la misma materia que, a su vez, buscan desarrollar fortalezas en determinada área del conocimiento. Asimismo, cada asignatura tiene una presentación que hace explícita la integración de los propósitos que las unidades articulan a través de aprendizajes, cuya columna se privilegia espacialmente en el diseño.

Ambos factores, aunque pueden señalarse otros más, convergen en una evasión por asumir responsabilidades por la parte docente y que afectan la percepción de logros en el conocimiento que el estudiante tiene sobre las horas que invierte en las clases.

En la lectura y el análisis de los textos literarios, los factores y las consecuencias señaladas no son distintos. Por una parte, necesitamos que los profesores lean con atención, cuidado y propia reflexión los propósitos y los aprendizajes de las asignaturas, su integración como materia y de área de conocimiento, para comprender el sentido que realizamos cotidianamente para el fortalecimiento de un egresado que puede hacer evidentes sus conocimientos y sostener el alcance de los mismos en cualquier hábito, o al menos en el académico.

Si la lectura no es innata, el estudiante debe estar seguro de que su habilidad puede ser completamente avalada para determinado nivel, don-

de la calificación aprobatoria, así sea de seis, indique su suficiencia. Sin embargo, la confusión de habilidades, entre otros factores en los que no abundaremos, como los contextos económicos, los conflictos familiares y los desempeños cotidianos, suelen ser la base de inconsistentes evaluaciones que no soportan el desafío a exigencias académicas posteriores.

Si bien las actuales prácticas evaluativas han intentado abrir un horizonte más allá del examen basado en cuestionarios de pregunta y respuesta, exhortando a utilizar instrumentos de evaluación más diversificados, como los mapas mentales, la solución de problemas, el método de casos, los proyectos, el diario, el debate, los ensayos y el portafolios (López e Hinojosa: 2000), y que den cuenta no sólo de productos, sino también de procesos, la evaluación todavía es defectuosa.

La asistencia a clases y la realización de actividades, esto es, cubrir con el desempeño solicitado, suelen ser un criterio de evaluación que se considera válido, sobre todo en el turno vespertino del bachillerato. Aunque la intención es noble, pues se trata de alentar a los alumnos a entrar a sus clases y desistir a ofertas de ocio que repercutan su rezago y deserción, al mostrar una actitud responsable y deliberada del estudiante, estos elementos son insuficientes para validar un conocimiento disciplinario. La lectura a oídas, que no se basa en el seguimiento del código escrito, ¿puede validarse como una habilidad lectora? Por otra parte, quien lee el texto literario, pero no alcanza a comprenderlo ni darle sentido alguno más que el mero seguimiento de las letras, ¿puede validar un conocimiento? O bien la realización y entrega de todas las actividades, por ejemplo, a través de reportes, cuestionarios, trabajos, proyectos en equipo, presentaciones orales frente al grupo, ¿son suficiente garantía de algún alcance en el aprendizaje para la vida?

La respuesta a dichas interrogantes, por supuesto, la asigna el profesor a través de sus calificaciones. Sin embargo, ante posibles interpretaciones acomodaticias derivadas de la libertad de cátedra que vindica nuestra Universidad, será válido cuestionar si acaso ¿es necesaria una certificación o separación de grupos de acuerdo con el nivel de lectura, como hoy ocurre en lenguas distintas a la materna?

La precisión sobre qué puede y quiere leer el estudiante de nivel medio superior universitario, al menos dentro del CCH, es todavía un terreno inhóspito. Sabemos, por el intercambio de experiencias entre pares do-

centes, que *Las batallas en el desierto*, *Aura*, *Fahrenheit 451* y la *Rebelión en la granja* son lecturas que funcionan muy bien entre nuestros estudiantes, tal vez porque se trata de obras breves, de lenguaje sencillo y cuyo contexto no es difícil de actualizar; no obstante, la práctica docente también desafía la inteligencia de la juventud con obras como *Pedro Páramo*, *La Orestíada*, *Cien años de soledad*, *La casa de muñecas*, *Macbeth*, *La vida es sueño*, así como diversos y complejos poemas de Sor Juana, Quevedo, Villaurrutia o Paz, que a pesar de su dificultad técnica, son apreciados por los estudiantes, algunos de los cuales no dudan en aplicar lo aprendido a sus conocimientos en la cultura popular.

Hay que decirlo de una vez por todas: necesitamos profesores comprometidos con su docencia, que entiendan su trabajo como una vocación, incluso de sentido de vida, y cuya didáctica no se base en la mera decodificación de lo enunciado en el programa de una asignatura, sino que sepa buscar e interpretar el sentido de su enseñanza en su propia reflexión sobre la presentación, los propósitos, los aprendizajes, las temáticas, las estrategias y las formas de evaluación que se le proponen indicativamente, a fin de determinar y planificar su propia didáctica. Se requieren egresados de una licenciatura, maestría o doctorado que adviertan la trascendencia de su trabajo docente como eje de investigación educativa para generar nuevas y más efectivas propuestas en la validación de conocimientos disciplinarios, y que busquen compartir experiencias comprobadas de éxito o de problemáticas argumentadas en torno a la adquisición de habilidades y competencias propias de su disciplina.

VII. Conclusiones

En resumen, no basta una enseñanza simulada, y disimulada en los informes de docencia, que poco han contribuido a responder a los diagnósticos institucionales sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, al menos en torno a la lectura.

En suma, al replantearnos nuestra interrogante inicial: ¿"el que no lee, es porque no quiere"? Responderemos con un rotundo "no". En principio, porque la lectura excede al ámbito escolar y, por lo tanto, a las aulas, pues en gran medida depende del impulso a la producción editorial, el apoyo a escritores, las campañas de difusión, la concreción de proyectos

para la formación de lectores, la renovación de colecciones y los mecanismos de distribución dirigidos a un amplio público que son responsabilidad del Estado, pero en los cuales también tienen su parte las instituciones, entre las que se hallan las universidades autónomas.

Como hemos dicho, no pueden dejar de advertirse los altos precios de los libros impresos en México o importados, lo que ha fomentado el recurso a las fotocopias. Por fortuna, hoy la tecnología permite tener acceso a libros de formato electrónico a un precio un poco menos oneroso, y otras veces de forma gratuita.

La didáctica cotidiana de la lectura, con sus recomendaciones en el internet y en los textos periodísticos, debe seguir arando camino en la lectura expresiva con alumnos, al mismo tiempo que se concretan estrategias y materiales que conduzcan progresivamente a los estudiantes hacia la segunda etapa, que tenga como meta la autonomía del lector.

Evidentemente, la didáctica de la lectura y el análisis de los textos literarios —como corresponde a toda buena práctica— se encuentran en una discusión abierta a la mejora, en la que no se han postulado conclusiones definitivas, pero en donde se han señalado horizontes más cercanos a las necesidades de la interacción entre el autor, el texto y el lector, cuya concreción se ha procurado enunciar en el programa actualizado de TLATL.

No es tarea fácil diseñar ejes apegados a nuestra realidad en las aulas, sobre cómo incentivar la apropiación de un hábito lector amplio y diverso, informado y analítico, así como crítico, propositivo y renovador de experiencias de lectura, pero es posible asirnos a prácticas de evaluación diversificadas, cuyo fin sea reflejar, con honestidad, los alcances en competencias y habilidades de nuestros egresados en el área de conocimientos correspondiente. Esto representa una obligación para el docente comprometido y un derecho para cualquier egresado de un centro escolar.

VIII. Obras consultadas

Álamo Felices, F. (2009). "Literatura y mercado: El *best-seller*. Aproximaciones a su estructura narrativa, comercial e ideológica", en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en línea desde: http://biblioteca.org.ar/libros/151917.pdf

Barrera Retama, A. (2008). "Prioridades sobre la enseñanza de la literatura en el bachillerato", en *Memorias del coloquio Leer literatura en el bachillerato*. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Calvino, Í. (1994). *¿Por qué leer a los clásicos?* México: Tusquets.

Cantón Arjona, V. (2009). "Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos", en *Correo del maestro,* núm. 162 y 163, noviembre de 2009. Disponible en línea desde: http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/216/Revista%20162_Historia%20de%20la%20lectura.pdf?sequence=1

Carmona y Zúñiga, M. C. (2013). "Re-aprender la docencia", en *Nuevos Cuadernos del Colegio*, núm. 1, 1-6.

García Bonilla, R. (1994). "Dos encuentros con Antonio Alatorre", en *El Nacional*. México, 13 de noviembre de 1994. Disponible en línea desde: http://nocturnario.com.mx/revista/dos-encuentros-con-antonio-alatorre/

Gracida, Y. (2008). "Pensar el papel del profesorado y sus contribuciones (o no) a la educación literaria de los adolescentes", en *Memorias del coloquio Leer literatura en el bachillerato*. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Gutiérrez Valencia, M. E. (2006). "*E-Reading*, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto", en *Revista Digital Universitaria*, vol. 7, núm. 5. Disponible en línea desde: http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5/art42/int42.htm

Hermann Lejarazu, M. A. (2003). *Códice Muro. Un documento mixteco colonial*. México: Secretaría de Asuntos Indígenas.

Hernández, R. y González, M. E. (2009). *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. México: UAM Azcapotzalco.

Lineamientos generales para la evaluación del aprendizaje en el bachillerato de la unam (versión preliminar). (2001). México: UNAM, Consejo Académico del Bachillerato.

López de Abiada, J. M. y Penate Rivero, J. (eds.). (1997). Éxito de ventas y calidad literaria. Incursiones en la teoría y práctica del best-seller. Madrid: Verbum.

López Frías, B. S. e Hijonosa Kleen, E. M. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.

Megchún Trejo, M. X. (2008). "Leer literatura como una manera de formar nuestras vidas", en *Memorias del coloquio Leer literatura en el bachillerato*. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Schücking, Levin L. (1996). *El gusto literario*. México: Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 24).

Secul Giusti, C. y Viñas, M. (2017). "Fomento de la lectura a través de las redes sociales", en *SEDICI (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual). Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata*. Argentina, 29-36. Disponible en línea desde: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48234/Documento_completo.pdf?sequence=1

Torre Villar, E. de la. (1987). *Breve historia del libro en México*. México: Biblioteca del Editor, Coordinación de Humanidades.

Vargas Llosa, M. (2016). *Elogio de la educación*. México: Taurus-Penguin Random House.

SOBRE LOS AUTORES

Javier Galindo Ulloa

Nació en la Ciudad de México el 27 de febrero de 1970. Tiene la Licenciatura en Letras Hispánicas y la Maestría en Letras Latinoamericanas por la UNAM. Es doctor en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesor de asignatura "B" definitivo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, adscrito al plantel Vallejo y perteneciente al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Es profesor-investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, en el Departamento de Humanidades. Ha colaborado en la publicación de los siguientes libros: *Horizonte cultural del Quijote* (2010) y *Julio Cortázar: perspectivas críticas* (2012), así como en diversas revistas universitarias. Ha publicado también la antología *Las más bellas leyendas mexicanas* (2002) y el ensayo "La farsa y la mujer mexicana en *El eterno femenino* de Rosario Castellanos" (2004).

Miguel Ángel Galván Panzi

Es poeta, editor y profesor. Obtuvo la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM, donde también ha realizó distintos diplomados. Ha impartido cátedra en la UAM Iztapalapa, en la ENAH, en el CUIH y ha sido asesor de programas educativos en distintas instituciones, además de ser corrector de estilo y coordinador de diversos talleres de creación literaria. Como poeta ha sido becario del INBA y de la Secretaría de Cultura del GDF. Entre sus obras se encuentran *Cercano infierno* (1979), *Marginalia* (1982), *Toda la realidad* (1982), *Canciones para sobrevivir* (1992), *El propósito de la luna* (1993), *Reposar en la nada* (2000) y *A la*

deriva (2005). Ha sido instructor y coordinador de diversos diplomados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a través de Educación Continua. Actualmente, es profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades en el plantel Naucalpan.

Maralejandra Hernández Trejo

Es licenciada en Lenguas y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con especialidad en Crítica Literaria. Imparte las materias de Inglés de I-IV y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II en el CCH Azcapotzalco desde 2014. Ha impartido clases de inglés en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Fue editora de redacción y contenidos, además de participante, en la revista *Migala de Literatura y Arte Contemporáneo*. Es coordinadora del Colectivo de fotografía CERES; editora y participante del Seminario de Praxis Educativa del CCH Azcapotzalco, donde ha editado las memorias "Sor Juana: una mujer de la Modernidad", y ha cooridnado los coloquios "El universo mágico de Juan Rulfo", y "El ensayo, una herramienta didáctica en el bachillerato". Asimismo ha publicado los ensayos "Escritura con luz desde la penumbra rural: las fotografías en la obra de Juan Rulfo" y "*Look at myself in different ways*: la importancia de la construcción de opiniones en la clase de inglés como segunda lengua".

Lucía Herrero González

Obtuvo la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en la UNAM por la Facultad de Filosofía y Letras, con especialización en Docencia, CISE-UNAM, así como la especialización en Ciencias y Técnicas de la Educación CISE-UNAM. Obtuvo el Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje por la Universidad La Salle, y el Diplomado en Producción de Medios Audiovisuales por la UAM Azcapotzalco. Es maestra en Lengua y Literatura Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; asimismo, es maestra tanto en Pedagogía por la misma Universidad como maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cuautitlán Izcalli. Ha sido condecorada por la Asociación de Pedagogos de Cuba como Pedagoga de Excelencia. Entre sus publicaciones se halla *Libro de literatura para bachillerato* (Limusa para España, México, Colombia y Venezuela, entre otros).

Entre sus ponencias puede referirse la de "Francia, Cuba, México, diversos eventos de pedagogía y evaluación curricular". Ha sido evaluadora a nivel nacional por la Dirección General de Educación Superior. Ha dirigido más de 75 tesis de licenciatura y más de 120 tesis de posgrado.

Mariana Mercenario Ortega

Es licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas; maestra y doctora en Estudios Mesoamericanos especializada en lengua náhuatl, por la UNAM. Ha recibido las medallas Gabino Barreda, Alfonso Caso, Mención Honorífica en los premios anuales del INAH en lingüística, así como la Presea Sor Juana Inés de la Cruz. Ha coordinado los diplomados en Didáctica de la Literatura y Didáctica de la Escritura para todas las áreas del Colegio de Ciencias y Humanidades. Es autora de los siguientes libros: *La novela*, *Los entramados del significado en los zazaniles de los antiguos nahuas*, *La ensoñación de la imagen en el estridentismo*; asimismo, es coautora del libro *Didáctica de las fuentes históricas en el bachillerato*, y es coordinadora del libro *Didáctica de la literatura*. Ha publicado más de veinte artículos académicos, impartido más de treinta ponencias y más de veinte conferencias en ámbitos de su especialidad. Es profesora asociada "C" de tiempo completo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y tutora de alumnos desde hace más de diez años.

Nancy Mora Canchola

Es licenciada en Letras Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Obtuvo el grado de maestra en Docencia de la Educación Media Superior por la UNAM. Trabaja en el CCH Naucalpan impartiendo clases de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II. Actualmente, apoya a la Secretaría Docente y coordina los proyectos INFOCAB del plantel Naucalpan. Ha participado en distintas versiones del Concurso de Teatro Estudiantil del CCH Naucalpan. Ha impartido varios cursos en el Plantel Naucalpan. Forma parte de la coordinación y el consejo editorial del proyecto "Almendra", en el cual se han publicado doce libros escritos por alumnos del Colegio. Ha escrito en diversas revistas del CCH, como *Fanátika*, *Fancine* y *Ritmo*. Ha impartido diversas conferencias y ponencias

tanto en la UNAM como en otras universidades del país. Acreditó el Taller de técnicas y redacción de textos, nivel inicial y avanzado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Teresa Pacheco Moreno

Estudió la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro y la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en Español, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora de Carrera de tiempo completo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, en el Plantel Azcapotzalco del Colegio de Ciencias y Humanidades. Como formadora de docentes, ha impartido diversos cursos dirigidos a profesores. También ha participado como ponente en congresos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura, a nivel nacional e internacional. Ha sido miembro de la Comisión Dictaminadora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Por seis años se desempeñó como jefa del Departamento de Difusión Cultural, en el Plantel Oriente. Ha participado como sinodal y vocal en exámenes profesionales de la carrera en Literatura Dramática y Teatro. Ha sido miembro del Comité de Pares para evaluar material producido por los profesores del CCH. Actualmente, está acreditada como tutora adjunta de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), dentro del campo de conocimiento del Español.

Noé Israel Reyna Méndez

Estudió la Licenciatura en Letras Clásicas, en los años 2002-2006, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se tituló, con mención honorífica, en 2008. Del 2008 al 2010 estudió la Maestría en Letras Clásicas, también en la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente, elabora la tesis para obtener el grado. Desde 2009 a la fecha ha impartido las asignaturas de Latín I-IV y el Curso básico de traducción de Latín I-IV en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde 2011, como profesor de asignatura, ha impartido en el CCH Sur las materias de TLRIID I-IV, Latín, Griego y Lectura y Análisis de Textos Literarios. Obtuvo la definitividad en las asignaturas de Latín I-II, en el CCH, en 2016. En el periodo 2014-2015 participó en el EDA de la asignatura de Lectura y Análisis de

Textos Literarios, y en el 2015-2016 formó parte de la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la misma materia.

Arnulfo Sánchez González

Es licenciado en Lenguas y Literaturas Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y pasante de la Maestría en Letras Mexicanas, con estudios de Arquitectura por la misma casa de estudios. Obtuvo el Diplomado "El texto en su contexto", y realizó una estancia de Actualización Didáctica en España dentro del Diplomado de Formación Didáctico-Pedagógica. Cursó el Diplomado en Lengua, Literatura, Lectura y Redacción. Se desempeñó, en forma sobresaliente, como profesor de carrera titular "A" de tiempo completo definitivo en el CCH Plantel Sur, donde dictó más de una decena de ponencias sobre su especialidad, y elaboró más de quince trabajos didácticos en apoyo a su ejercicio docente e interdisciplinario. Entre sus líneas de trabajo se hallan *Novelas de formación (Bildungsroman) y su relación con el adolescente*; *Estética de la recepción: su importancia en la formación de lectores*; *Bauhaus y CCH, ¿dos didácticas semejantes?* Participó en diversos grupos de trabajo como integrante de un grupo de Investigación Educativa, y como coordinador. Sobresalió por su contribución en la Comisión sobre los Programas de la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios y del TLRIID I-IV. Fue integrante del Seminario Institucional para la Elaboración del Examen Diagnóstico Académico (EDA) de Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II. Impartió, en forma ejemplar, la materia de Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II. Actualmente, es jubilado.

María Luisa Trejo Márquez

Es profesora de Carrera Titular "C" de tiempo completo definitiva en el CCH, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras en Lengua y Literaturas Hispánicas, con Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y Doctorado en Pedagogía por la UNAM. Actualmente, imparte la materia de Lectura de Análisis de Textos Literarios. Obtuvo certificación como asesora a distancia por la CUAED/UNAM, donde imparte cursos propedéuticos en forma continua de Lectura y Redacción, seminarios y capacitación en el manejo de diversas plataformas, así como asesorías a distan-

cia. Ha participado como representante en las Comisiones centrales de Revisión y Ajuste a la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios en sus cuatro revisiones (1995, 2001, 2002, 2013-2014). Ha sido consejera interna y de área, miembro de la Comisión Dictaminadora, participante en la Comisión Auxiliar de Evaluación de PRIDE, así como en las comisiones auxiliares de Evaluación en Plazas de Carrera. Ha sido asesora en proyectos como "Jóvenes hacia la investigación" y organizadora de eventos culturales. Ha diseñado encuentros de ponencias sobre escritores y poetas mexicanos con ponencias a nivel interdisciplinario. Ha participado como jurado en exámenes de conocimientos disciplinarios y el diseño de Guías para su preparación en Lectura y Análisis de Textos Literarios, así como miembro del Comité de Pares para la revisión de libros y paquetes didácticos para el área de talleres. Formó parte del Jurado calificador en Docencia de Alta Calidad. Elaboró diversos materiales didácticos, bancos de reactivos y estrategias de aprendizaje para el TLRIID. Participó en el Seminario Institucional del Examen Diagnóstico Académico (SIEDA), con un producto final para el Examen Diagnóstico Académico para la materia de Análisis de Textos Literarios I y II, que se aplicó en los cinco planteles del Colegio.

LA LECTURA Y EL ANÁLISIS
DE LOS TEXTOS LITERARIOS.
Nuevos retos y perspectivas en el bachillerato Editado por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, de la UNAM, se terminó de imprimir el 27 de noviembre de 2017 en los talleres de Cromo Editores SA de CV, ubicados en Miravalle 703, Col. Portales Oriente.
En su composición se usó el tipo Constantia de 11.5:14, 10.5:13 y 9:10.5 puntos. Esta edición, que consta de 500 ejemplares, fue impresa mediante la técnica de o*ffset* en papel cultural de 90 g. Diseño de interiores, portada y la formación del texto estuvo a cargo de Ma. Antonieta Hernández Márquez.