

3^{er} congreso
Lectores y lecturas
para otro mundo posible

MEMORIAS

Lidia García Cárdenas, Areli Flores Martínez,
Elizabeth Hernández López, Alberto Rodríguez González. Editoras

MEMORIAS

**Tercer Congreso Lectores y Lecturas
para Otro Mundo Posible**

Edición

Lidia García Cárdenas
Areli Flores Martínez
Elizabeth Hernández López
Alberto Rodríguez González

Colaboración en la edición:
Mónica Puertas Martínez

Diseño de logo e identidad gráfica del Tercer Congreso
David Nieto Martínez

COMITÉ ORGANIZADOR

Lidia García Cárdenas

UAM-A y CCH Vallejo

Areli Flores Martínez

UAM-X

Alberto Rodríguez González

Centro de Creación Literaria Xavier Villaurrutia/INBAL

Elizabeth Hernández López

CCH Naucalpan

Alejandra Arana Rodríguez

CCH Vallejo

Josefina Escamilla Escobedo

CCH Vallejo

Edith Padilla Zimbrón

CCH Oriente

Judith Orozco Abad

CCH Sur

María Magdalena Carrillo Cuevas

CCH Azcapotzalco

Ciudad de México, junio 2021

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
AZCAPOTZALCO

Rector de la Unidad

Dr. Oscar Lozano Carrillo

Secretaria de la Unidad

Dra. María De Lourdes Delgado Núñez

Secretaria Académica de la Unidad

Dra. María Beatriz García Castro

Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtro. Miguel Pérez López

**Secretario Académico de la División de Ciencias Sociales y
Humanidades**

Lic. Gilberto Mendoza Martínez

Jefe del Departamento de Humanidades

Dr. Saúl Jerónimo Romero

**Coordinador de la Maestría en Literatura Mexicana
Contemporánea**

Dr. Ociel Flores Flores

**Coordinador de la Especialización en Literatura Mexicana del
Siglo XX**

Dr. José Leonardo Martínez Carrizales

ÍNDICE

Presentación

CONFERENCIA MAGISTRAL

Docentes que leen y escriben: algunas escenas posibles
Gustavo Bombini

MESA 1: DIDÁCTICA DE LA LECTURA I [EDUCACIÓN SUPERIOR]

Leer el siglo XXI en la escuela: presencia discursiva de la publicidad en la sociedad
Alejandro Espinoza Guzmán

Prácticas lectoras en estudiantes universitarios, desde la perspectiva sociocultural: ¿qué sí leen los estudiantes?
Mariana Dávila García

Y la lectura, ¿para qué? Ejercicio reflexivo a partir de estudiantes del nivel superior de la Universidad de Colima
Graciela Ceballos de la Mora y Lourdes Feria Basurto

MESA 2: DIDÁCTICA DE LA LECTURA II [EDUCACIÓN SUPERIOR]

Importancia de la lectura literaria en la formación de los profesionales del derecho
Roberto Carlos Fonseca Luján

La producción de relatos como una forma valiosa y alternativa de construcción de sentido
Anabel López López

Las prácticas de lectura y escritura en la universidad
Cristina Aragón Velasco

La construcción de significados y la comprensión lectora de los estudiantes de ingeniería de la UAM-A.
Margarita Portilla Pineda, María del Carmen González Cortés y Javier Ramírez Angulo

MESA 3: DIDÁCTICA DE LECTURA III

La lectura en la formación de la identidad
Reyna Cristal Díaz Salgado

Encuentros entre lectores
Víctor Jiménez Mendoza

Entre el papel y los bytes: la poesía de Eugenio Tisselli
Edith Padilla Zimbrón

MESA 4: CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS LECTORAS

Aceleración social: ¿crisis en la narrativa literaria y existencial?

Julio César Hernández Ortega

Consideraciones para la lectura de literatura digital

Edith Padilla Zimbrón

Leer poesía y prácticas de oralidad: senderos para construir comunidad

Abraham Avendaño Martínez, Jacaranda Salvatierra Cruz y Margarita Liliana Salvatierra Cruz

MESA 5: CANON Y LECTURA

Algunas observaciones acerca de la conformación del canon literario

Miguel Ángel Galván Panzi

Ampliación del canon poético: lectura del ensayo literario en el bachillerato

Arcelia Lara Covarrubias

La odisea de leer a los clásicos en el bachillerato

Alma Ivette Mondragón Mendoza y Hugo César Fuentes Trujillo

MESA 6: NARRATIVA GRÁFICA

La narrativa gráfica autobiográfica, los inicios de una literatura dibujada

Susana Escobar Fuentes

Kalimán, Proteo, Sherlock, Buendía y otros héroes, lecturas para mundos posibles

Pedro Josué Lara Granados

MESA 7: LITERATURA INFANTIL

Leamos juntos. Niños lectores de Colima

Mireya Sarahí Abarca Cedeño, Emanuel Fuentes Abarca, Liliana Márquez Orozco y Mirelle Pamela Palmas González

No es una sala de literatura o una red: es infancia, docencia y amor

Rosa Estela Ramírez Infante

Sembrar experiencias de lectura en el Jardín de Niños República de Hungría, el placer de leer con tercero de preescolar

Vanya Lizeth Pereyra García

MESA 8: MEDIACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Anécdotas de una comunidad lectora sui géneris, peculiar

Ma. Cristina Sánchez Martínez

Pretextos, contextos, textos, anexos y conexos: distintas modalidades de lectura a partir de la Cápsula del Tiempo 2018-2118, del Archivo Histórico del Municipio de Colima

Mireya Sarahí Abarca Cedeño y Genaro Eduardo Zenteno Bórquez

Talleres de lectura: un acercamiento a la lectura de manera informal
Cecilia Colón Hernández

La experiencia de la lectura: El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha
María Fernanda Romero Mendoza

CONVERSATORIO: Iniciativas ciudadanas que buscan la construcción de otro mundo posible a través de la lectura

Angélica López Bustillos, Meredith Rivera Navarro y Mayeli Santamaría Santamaría

MESA 9: MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD

El tema de la migración en los libros de texto gratuitos
Ernesto Valenzuela Valdivieso

Literatura, el derecho a la migración y los jóvenes de hoy
Teresa Pacheco Moreno

Narradores orales de cuentos: una mirada al proceso co-formativo desde la construcción de sentidos y significados
Paola Gisela Fuentes Sánchez

MESA 10: LECTURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

¿Cómo leen los alumnos de inglés durante la resolución de su examen de alto riesgo?
Angélica Eloísa Guevara Contreras y Pablo Jesús Sánchez Sánchez

Leer la francofonía desde el exilio
Claudia Gutiérrez Arenas

Libertad y resiliencia: cómo resonar con la poesía en inglés
María del Consuelo Santamaría Aguirre

MESA 11: ENCUENTRO CON LOS OTROS

La importancia de la incorporación de la literatura africana en la educación literaria en México
Tita Graciela Gómez Galicia

Lecturas van, lecturas vienen y van formando un camino
Guillermo Flores Serrano

Más allá de una simple historia
Jeannette Giselle Melchor Rojas

MESA 12: DIDÁCTICA DE LA LECTURA IV

Caminos distintos llevan a la lectura
Mireya Martínez Montes

La lectura: actividad que transforma al ser humano

Rosalina Bautista Pérez y Daniel Domínguez Cuenca

Las competencias a través de la literatura en el CCH. ¿Competencias para la vida o para la academia?

David Requesens González Pacheco

Saber qué leer. Escollos ante una lectura libre y una propuesta

Mariana Mercenario Ortega

MESA 13: OTREDAD Y COLECTIVIDAD

Autobiografía: la inquietud de hablar de sí

Joel Hernández Otañez

El lector no existe, existen uno por uno. Apuntes para el análisis subjetivo de las prácticas de lectura

Lorena Patricia Vargas Muñoz

Yo a través del espejo

Iván Hernández González

La "autobiografía en clave lúdica": La importancia de llamarse Daniel Santos

Luis Alfonso Martínez Montaña

MESA 14: TEORÍA Y CRÍTICA

Autoficción en dos cuentos de Severino Salazar

Edilberta Manzano Jerónimo

Leyendo Elena Garro desde la historia: una reflexión acerca del canon literario latinoamericano

Mariana Adami

La reinención del mito de Salomé a través de Oscar Wilde, Aubrey Beardsley y The Smashing Pumpkins

Claudia Susana González Marroquín

MESA 15: LECTURA E INTERCULTURALIDAD

El arte de LeerTe, una propuesta para construir espacios de experiencia y aprendizaje desde el enfoque intercultural

Claudia Gisel Hernández Hernández

Señor Rulfo, yo tengo una historia que contar

Héctor Hernán Díaz Guevara

Testimonios de la creación y cosmovisión indígena: la literatura náhuatl y su valoración como fuente de conocimiento en la lectura académica

René León Valdez

MESA 16: CULTURA PARA LA PAZ

Literatura: la narraturgia como desahogo emergente

Tania Castillo Ponce

Los abducidos. Una lectura de El cielo árido y Temporada de huracanes

Rosana Carmita y Ricárdez Frías

Tres trayectos de sentido para reconstruir memoria histórica a partir de la lectura crítica de la narconovela colombiana contemporánea

Carlos Andrés Carvajal Luna, Yulia Carolina Olivos Valencia y Sonia Esperanza Villada Vásquez

Presentación

El **Congreso Lectores y Lecturas para Otro Mundo Posible** llegó a su tercera edición en marzo de 2019. Con una historia que inicia en el año 2015, el Congreso surge como iniciativa de un grupo de profesoras del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Encabezadas por la profesora Lidia García Cárdenas, este colectivo de profesoras encuentra la motivación para la organización de este encuentro en su pasión por la enseñanza y la convicción de que, en su papel como docentes de literatura, podrían contribuir a construir desde la enseñanza y promoción de la lectura literaria herramientas para enfrentar el desolador panorama de violencia y descomposición social que entonces y ahora asola a nuestro país. Es a partir de este horizonte de posibilidades que el congreso adquiere su nombre y articula sus propuestas como un espacio de encuentro y suma de esfuerzos.

En la conformación del equipo de trabajo late el corazón del proyecto, cuya propuesta fundamental ha sido convocar a la reflexión sobre la lectura, considerando la escuela como punto de partida o de llegada para la construcción de un ecosistema lector que se configure como espacio propicio para el pleno desarrollo de la persona en su dimensión íntima y social.

Desde la perspectiva de Michèle Petit, las organizadoras entienden que la lectura literaria tiene un principio emancipador en la medida en que contribuye a la construcción de un espacio propio, desde el cual las y los jóvenes pueden conquistar su posición como sujetos capaces de incidir y transformar su sociedad. En ese sentido, la misma Petit nos recuerda que la lectura literaria tiene además una potencia transgresora, ya que permite a chicas y chicos comprender que su realidad social no es una condena, pues a través de la lectura, de los relatos, de las frases escritas por otros, vislumbran que hay un lugar *más allá* al que pueden acceder. Gracias a la lectura, las y

los jóvenes pueden descubrir que existe un margen para transformar el destino personal; por ello, concluye Petit, la lectura sugiere que ellas y ellos pueden tomar parte activa en su propio devenir y en el devenir del mundo que les rodea.¹ Esa ha sido, pues, la divisa del congreso: la lectura como puente para *otro* mundo posible.

Desde su concepción, este congreso se propuso superar el modelo de encuentro académico, con académicos hablando con académicos desde posiciones homogéneas y desde un único punto de enunciación, para buscar en su lugar abrirse como un espacio para que personas diversas involucradas con la lectura, ya fuera desde la promoción, el activismo, la creación, la docencia, la función pública o la investigación, pudieran compartir saberes desde su experiencia efectiva.

La apuesta ha sido que desde el diálogo entre experiencias exitosas se puedan mejorar e innovar las prácticas de enseñanza y promoción de la lectura, ya sea en espacios escolarizados o no, en programas institucionales o iniciativas ciudadanas. Esta visión ha permitido que las actividades del congreso operen como un ámbito de socialización, en el cual se pueden comunicar casos de éxito, retos y dificultades que enfrentan promotores de lectura, institucionales o comunitarios; de la misma manera, en el ámbito escolarizado ha sido un espacio para comparar experiencias docentes en los diferentes niveles educativos, desde el preescolar hasta la educación superior. En este devenir se ha logrado que desde la práctica docente se dialogue con el investigador o investigadora, a la vez que el profesorado aprenda (y aprehenda) de las prácticas del mediador o mediadora.

Desde la labor del Comité Organizador se ha procurado que este ánimo de pluralidad y diversidad se haga evidente en las líneas temáticas de cada edición. Así, en el primer congreso, efectuado del 9 al 13 de febrero de 2015, los ejes temáticos fueron: a) Filosofías y teorías para pensar la lectura con vocación emancipadora: la experiencia de la lectura, la construcción de uno mismo y el arte de convertirse en persona; b) Didácticas de la literatura para un México en crisis: experiencias mexicanas y latinoamericanas, lectoescritura, apropiación del espacio público y construcción de

¹ Michèle Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, FCE, México, 2001, pp. 41- 66.

ciudadanía; y c) Lectura y reconstrucción del vínculo social: espacios de socialización mediados por el libro, bibliotecas, salas de lectura, aulas y librerías.

En la segunda edición, realizada del 20 al 23 de febrero de 2017, los ejes de discusión giraron sobre las siguientes preguntas y temas: a) ¿Enseñanza de la literatura o educación literaria? ¿Canon literario o canon escolar? La literatura en el aula: teorías y prácticas. Otros textos: la narrativa audiovisual e hiper-textual; b) Didácticas de la literatura para un México en crisis: ideas y experiencias. Lectura y escritura literarias, emancipación, inclusión y construcción de ciudadanía, y c) Lectura y reconstrucción del vínculo social. Espacios de socialización mediados por el libro: bibliotecas, salas de lectura, aulas, librerías, radios comunitarias. La lectura y la escritura en universos virtuales.

Para la tercera edición del congreso, realizado del 25 al 28 de marzo de 2019, las líneas de discusión propuestas fueron: a) Construcción de identidad y otredad: la lectura en la formación de las personas, literatura y escritura autobiográficas, búsqueda de una identidad a partir del cuerpo; b) Fronteras de la literatura: de la ciencia a la historieta y del quehacer científico a la labor poética; c) Prácticas de lectura y ampliación del canon: sí leemos, pero ¿qué leemos?; d) La lectura en el entorno digital: lectura y sociedades del conocimiento, comunidades de aprendizaje, y e) Geopolítica y literatura: migración e identidad, violencia y medios sociales.

En este tenor, otra característica del proyecto ha sido la apuesta por no dejar fuera las voces y las narrativas que se hallan fuera del espacio académico. Por eso se han dividido los textos que solicitamos para el congreso en ponencia y narrativa. La primera responde a todos los parámetros académicos: argumentación, uso de citas y referencias. La segunda trata de narrativas que recuperan experiencias de manera reflexiva más que meramente anecdótica. En ambos casos, en las tres emisiones del congreso las propuestas se han evaluado de manera rigurosa por expertos y expertas en las líneas temáticas del congreso, ya sean mediadores, bibliotecarios, profesorado o quienes investigan. De esta manera se ha cuidado la calidad del congreso sin

menoscabar la potencialidad que encierra la narración de la experiencia para nuestra reflexión.

La publicación de estas memorias del **Tercer Congreso Lectores y Lecturas para Otro Mundo Posible** salda un deuda con las y los entusiastas participantes en las ediciones anteriores, en que lamentablemente por la limitación de recursos no fue factible hacer la edición, lo cual ha sido posible en esta ocasión gracias al decidido apoyo de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Por otro lado, la presente publicación materializa la consolidación del congreso, toda vez que en esta ocasión hubo participaciones tanto nacionales como de instituciones latinoamericanas. De Brasil se contó con la participación de la Universidade Estadual de Campinas; de Chile participaron ponentes de la Universidad Católica del Maule, de la Universidad Alberto Hurtado y de la Universidad de Chile, mientras que de Colombia se contó con ponentes de Universidad La Salle de Bogotá.

Del ámbito nacional hubo presencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Colima, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el Liceo Español de México, el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, la Escuela Normal de Zumpango, la Universidad Autónoma de Morelos, la Universidad de Colima, el Colegio Anáhuac de Colima, el Archivo Histórico del Municipio de Colima, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Por parte de la Universidad Autónoma Metropolitana hubo ponentes de las unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. De la Universidad Nacional Autónoma de México presentaron ponencia representantes del Colegio de Ciencias y Humanidades planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo; de la Escuela Nacional Preparatoria; de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; de la Facultad de

Filosofía y Letras; de la Facultad de Derecho y de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Durante los cuatro días de actividades se efectuaron 16 mesas de trabajo, dos conferencias magistrales, dos conversatorios y tres talleres con profesoras y profesores. La tónica de los diferentes congresos ha sido contar con la participación de un invitado internacional, especialista en la enseñanza y promoción de la lectura. En la primera edición se contó con la presencia de Víctor Moreno; en la segunda estuvo Carlos Lomas, ambos de España, y para esta tercera edición participó Gustavo Bombini, de Argentina. Para todos ellos el comité organizador expresa su profunda gratitud por su entrega y generosidad. Asimismo, para este tercer congreso el comité agradece la presencia de Óscar de la Borbolla, quien participó también como conferencista magistral. De la misma manera, el comité manifiesta su más sincero reconocimiento por la desinteresada y enriquecedora participación de las y los especialistas presentes en los diferentes conversatorios: Brenda Sofía Zempoaltécatl Solís, Mayeli Santamaría Santamaría, Meredith Adriana Rivera Navarro, Angélica López Bustillos, Lauro Zavala, Elsa Ramírez Leyva y Rubén Pérez-Buendía.

Es necesario subrayar que la continuidad del congreso ha sido posible gracias al entusiasmo y esfuerzo de las organizadoras que han sido constantes en las tres ediciones, todas docentes de a pie, sin cargos o nombramientos como investigadoras, incluso en algunos casos ni siquiera con plazas institucionales definitivas. Nuestro reconocimiento especial para las profesoras Alejandra Arana Rodríguez y Josefina Escamilla Escobedo.

Sin embargo, un proyecto de este nivel no sería posible sin el aval institucional; en ese sentido ha sido determinante el apoyo y compromiso de la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea y la Especialización en Literatura Mexicana del Siglo XX de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, que aportaron todo su respaldo en las tres ediciones del congreso. Fundamental también ha sido la participación de la Universidad Nacional Autónoma de México, presente en los tres congresos a través de la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y, de manera

muy especial, el Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de su Dirección General y los planteles Vallejo y Naucalpan. Para la tercera edición se contó además con el apoyo de la Secretaría de Cultura, a través de la Coordinación Nacional de Literatura del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Finalmente, el Comité Organizador desea destacar el apoyo del Dr. Benjamín Barajas Sánchez, director general del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, y del Dr. Ociel Flores Flores, coordinador de la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, quienes han depositado toda su confianza en el proyecto del **Congreso Lectores y Lecturas para Otro Mundo Posible**, y cuyas gestiones han hecho posible la edición de estas memorias.

Confiamos en que las experiencias y aprendizajes contenidos en esta publicación resulten de utilidad para todas aquellas personas comprometidas con la labor de garantizar a niñas y niños, a jóvenes y adultos el acceso al derecho a la literatura, ese bien que, como decía el humanista Antonio Candido, no se le puede negar a nadie pues nos humaniza en sentido profundo y nos hace vivir el mundo en toda su complejidad.

Por el Comité Organizador:

Lidia García Cárdenas

Areli Flores Martínez

Elizabeth Hernández López

Alberto Rodríguez González

CONFERENCIA MAGISTRAL



Docentes que leen y escriben: algunas escenas posibles

GUSTAVO BOMBINI

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

En el contexto de un Congreso organizado por docentes, por formadores de docentes y por investigadores, la pregunta por la lectura y la escritura de los docentes podría pensarse como un planteo redundante, algo que se da de suyo pues sería natural que abrazar la profesión docente y asumir las tareas propias de la enseñanza supone el desarrollo de una fluida relación con la lectura y con la escritura.

Acaso el primer gran reduccionismo sea el de considerar la lectura y la escritura de los docentes como una práctica en singular, sin advertir que estas prácticas se pueden pensar de manera plural y diversificada, y que es desde esta visión de donde podremos volver a pensar el tema de una manera interesante. Los sentidos de las prácticas de lectura y escritura, el modo de ejercerlas, las circunstancias en las que se producen y qué es lo que efectivamente se lee y se escribe, merecen una consideración especial tanto en la investigación acerca de la lectura y la escritura, como en las prácticas sociales, así como en el ámbito de las decisiones que se toman cada día en las prácticas cotidianas. Algo de eso, pues, me propongo abordar en esta presentación.

Podríamos comenzar evocando escenas, algunas de ellas de reminiscencia autobiográfica, para muchos de los que están en la sala. Por ejemplo, la formación inicial de los futuros profesores de Letras, o de Lengua y Literatura, cuando en las primeras clases en el profesorado son desalentados respecto de la posibilidad de que el motivo de estudiar ese profesorado o

licenciatura sea el deseo, plan o proyecto de ser escritor de ficción. “Este no es el lugar” suele decirse, desalentando a cualquier vate en ciernes. Y el comentario en los pasillos suele ser: “Si te gusta escribir entonces no estudies literatura, porque vas a dejar de hacerlo. Se han verificado casos”.

Más complejo de analizar aún es el hecho de que en muchos casos la falta es también de lectura y, en especial, de lectura de literatura. El saber teórico específico, literario y lingüístico, la lectura de crítica literaria o de artículos con análisis lingüísticos, distrae de aquello que pensaríamos central en la formación, que es la lectura de literatura. Un maravilloso profesor, Enrique Pezzoni, crítico literario y editor, que fue director normalizador de la Carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires a partir de 1984, con el retorno de la democracia, afirmaba exaltado: “¿Leen a Bajtín sin haber leído a Dostoievsky?, estamos formando monstruos”.

La cuestión de la sospecha por la falta de lectura se extiende hacia los tiempos de la vida profesional, y solemos decir que el profesor de secundaria, cargado como está de horas cátedra, de centenares de estudiantes a cargo, pierde distancia con la lectura, aparentemente la abandona.

Hace ya muchos años, en mi libro *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* (publicado en 1989), incluí una nota al pie que resultó de una extensión mayor a la del manuscrito inicial entregado a la editorial, pues su editora, la escritora y ensayista Graciela Montes, le adjudicó cierta relevancia. Un fragmento de ese texto decía:

Una nota personal: volver a pensar una relación, redefinirla. Me preguntaba, mientras escribía (y esta quizá sea la pregunta crucial de este libro) qué pasaba con esos lectores/escritores que éramos los profesores de literatura en el momento de elegir la carrera de Letras, una vez convertidos en agentes de la institución escolar y en responsables de la enseñanza. Se me ocurría pensar que entre ese lector/escritor pedagogizado, sucedían, habitualmente, una serie de metamorfosis institucionales que podían llegar a borrar, a neutralizar o, al menos, a entorpecer el primer vínculo².

A la vez, en una segunda edición del mismo libro publicada en 2005, la nota fue ampliada bajo el título "Otra nota personal", pensada como continuidad de la primera de 1989. Allí decía:

El profesor como lector. Parece que es ahí donde reside la clave. Al menos una pista que nos orienta para pensar otra vez en la enseñanza de la literatura. Por encima o por debajo de las tramas textuales y de las tramas institucionales, de lo que define "por adentro" o "por afuera" a la literatura, hay algo que es del orden de las prácticas: la práctica de leer y la práctica de enseñar. Y el docente ahí: olvidado de la primera y agobiado por la segunda o fascinado por la primera y distraído por la segunda. Dos prácticas en tensión y un sujeto ahí.³

Citas de hace treinta y de hace catorce años parecen recobrar sentido a la hora de pensar la cuestión de la relación de la lectura y la escritura con la formación y la tarea docente. Debo aclarar que cierta precisión del agregado de 2005 es efecto del trabajo de gestión que, entre 2003 y 2007, realicé junto a un excelente equipo como coordinador del Plan Nacional de Lectura de Argentina, donde precisamente una de las líneas de trabajo era la que denominábamos "El docente como lector".

² Gustavo Bombini. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho, 1989.

³ Gustavo Bombini. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: El Lugar, 2005.

En esta línea de trabajo lo que se estaba postulando era el interés que podía reconocer la lectura de literatura en la formación inicial y continua de maestros y profesores de todos los niveles, y los argumentos eran político-culturales en el sentido de ampliar el horizonte cultural de los docentes y también lingüístico-cognitivos para recuperar la dimensión de la ficción como una relación posible con el lenguaje. La teoría de Jerome Bruner, quien habla de la subjuntivización de la experiencia, tomando como referencia el modo verbal en el que se expresan hechos contingentes, hipotéticos y futuros, deseos y no certezas, postula la posibilidad de pensar en la creación de mundos posibles. En ese sentido los discursos literarios ocuparían un lugar central en el desarrollo de un pensamiento de tipo imaginativo, acaso desatendido por la escuela frente a la preeminencia de un pensamiento lógico-formal. Tal en mala síntesis las preocupaciones de Bruner.

La línea del docente como lector, esbozada en nuestra breve gestión ministerial del año 2000, y más nítidamente definida a partir del año 2003, dio como resultado el desarrollo de diversos dispositivos de trabajo en contextos de jornadas, reuniones entre pares, talleres y cursos de capacitación. En estos se decidió jerarquizar la lectura de literatura por parte de docentes que no sólo fueran específicamente de lengua y literatura y, por otro lado, que estas acciones no tuvieran claramente un contenido ligado a lo curricular. La literatura a discutir allí, a compartir y leer, no sería necesariamente literatura a ser enseñada, ni siquiera adecuada al nivel educativo en cuestión: de este modo un grupo de maestras de nivel preescolar, maestras de niños menores de cinco años, podía leer parte de la obra narrativa de Julio Cortázar sin ninguna expectativa de que fuera asunto de enseñanza para la sala con los niños.

La apuesta es alta y trata de poner en cuestionamiento cierta linealidad y relación uno-a-uno entre los saberes de la formación y los saberes de la enseñanza. La lectura de Cortázar seguramente tendrá un impacto oblicuo en el modo en que esas maestras del nivel inicial trabajaran con los niños; algo del componente lúdico de la literatura de Cortázar resonará en los juegos cotidianos y en especial en los juegos lingüísticos presentes en las tradiciones y experiencias de ese nivel de la enseñanza. A

la vez, podría pensarse en la configuración de un plus de experiencia cultural y estética para la formación de esas maestras, lo cual en una ocasión llevó a una colega, muy conforme con la tarea experimentada, a expresar algo así como: "Estuvo muy bueno este taller, era para nosotros"; que sea "para nosotros" parece configurar una doble identidad, un desdoblamiento entre la responsabilidad profesional y la experiencia individual, una doble dimensión que en nuestra concepción de formación habrían de encontrar un punto de intersección.

Atravesar la pregunta por la lectura (y eventualmente la escritura) de literatura suponía un recorrido mucho más complejo que el de invocar un cierto voluntarismo o apelar a cierto discurso "romantizador" acerca de los modos en que los lectores-docentes se vincularían con la literatura. Esta posición frente a la lectura, que hoy se me ocurre apodarar "romantizadora", suele ser la habitual en muchos discursos pedagógicos y de las llamadas políticas de promoción de la lectura; parten del supuesto naturalizado de que todos tenemos una valoración *a priori* de los textos literarios: el imperativo de experimentar "el placer de la lectura" (como suele decirse) por el mero contacto entre lectores y textos crea una ilusión de homogeneidad y pretende una falsa democratización del acceso que simplifica e ignora los complejos procesos de lo que de manera general podríamos denominar la formación literaria.

Mi madre era maestra normal y durante sus años de trayectoria, entre 1952 y los años ochenta, trabajó casi exclusivamente con la lecto-escritura con niños de primer grado. La última escuela donde trabajó, en la cual fue titularizada en 1968 y donde además se jubiló, era una escuela pública de la ciudad de Mar del Plata, la número 56, y pertenecía a un sector de clase media baja y baja, donde se tramaba cierto relato referido a las dificultades por una alimentación cotidiana completa, de por lo menos dos comidas al día. Cuando yo le hablaba a mi mamá sobre literatura y le comentaba que esa era la carrera que iba a estudiar, ella (no sin cierta ironía a la que solía recurrir), me respondía: "¿Literatura?" y empezaba a recitar:

“Moza tan hermosa
non vi en la frontera,
como una vaquera de la Finojosa”.

Lejos de cualquier presunción erudita, de saberes sobre el Marqués de Santillana y el español antiguo, lo que mi madre ponía ahí, sobre la mesa de la cocina, era su experiencia escolar con la literatura; aquello que el crítico italiano Remo Ceserani destaca: “la escuela como la única oportunidad para muchos de establecer un contacto con la dimensión de lo literario”. Y así retornaba el Marqués de Santillana: el recuerdo de un texto leído y aprendido de memoria para ser recitado en la clase de cuarto año de la secundaria. La memoria, atributo cognitivo altamente valorado por los maestros de formación normalista y la literatura, un bien con valor estetizante y normativo respecto de los usos de la lengua.

Jamás le reprocharía a mi madre que en lugar de narrarme cuentos por la tarde en el sillón de la sala, o de cantarme canciones de cuna por la noche (dos escenas cercanas al *cliché* propio abonado por los discursos romantizadores de la lectura), me hubiera puesto en contacto con un amplio repertorio de libros escolares: libros de lectura, manuales, libros de texto, cuadernos de ejercicios y enciclopedias y diccionarios de consumo escolar, pues en ellos se ponía a disposición el conocimiento y se iban produciendo diversas prácticas de lectura y escritura.

Recuperando el sentido de esta digresión autobiográfica, lo que quiero decir es que la cuestión de las representaciones acerca de la lectura, de la literatura y su valor y del ser-lector, se convirtió en el contexto de estas acciones de formación en un interrogante que descubrimos que se debía problematizar. La idea de que un docente, por el hecho de serlo, es un lector avezado y que, por el contrario, si no lo es ha de ser considerado un profesional poco responsable o acaso mediocre, es una idea por lo menos reduccionista. Sin embargo, es corriente desde ciertas consideraciones pedagógicas y de la formación docente. Pero ¿por qué debería ser así?

Sin haber pertenecido con anterioridad a una institución del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que se llamaba "Escuela de Capacitación", un espacio con un amplio e interesante desarrollo en la formación, fui convocado para coordinar, junto con Berta Braslavsky [brillante especialista en alfabetización de la línea vigotskiana] un equipo de capacitadores del área "Lecturas y escrituras". Una vez por mes debíamos convocarlos a una reunión de tres horas en la que capacitadores de alfabetización, didáctica de la lengua, temas de medios de comunicación, literatura infantil y literatura en secundaria discutían acerca de problemáticas que se generaban en los distintos cursos y talleres que impartían. En una de las primeras reuniones, donde en algún sentido yo era aún un extranjero, los capacitadores plantearon, a modo de diagnóstico alarmante, que los maestros y profesores que asistían a las capacitaciones no leían la bibliografía que se les indicaba. La "queja" me evocaba un modo de decir similar al que usan los maestros y profesores cuando en esos mismos cursos de capacitación dicen que los niños y los adolescentes no leen. El planteamiento se me presentó como una especie de puesta en abismo del déficit de la lectura, y con alguna malicia pensé para mí: esto quiere decir que cada cual que se pone un escalón por arriba de otro se siente en la posibilidad de señalar al que está abajo su déficit en la lectura. Esto me hizo pensar en un problema que deberíamos debatir desde las macropolíticas de la lectura, del currículum de literatura y de lengua, desde las políticas de formación docente pero también desde las micropolíticas de las instituciones educativas, desde las redes y actores de la sociedad civil articulados en muchos casos con la escuela y también desde las micropolíticas del aula: la cuestión del poder en el campo del trabajo con la lectura, pues es precisamente ahí, en las concepciones generalizadas de tipo deficitario donde se juega el poder de incluir/excluir a los sujetos sociales de las experiencias educativas. Caso específico que hemos venido trabajando es el del tránsito de los estudios secundarios hacia una universidad donde el acceso es irrestricto y gratuito; la localización de las casas de estudios facilita que hijos de trabajadores de las clases medias y bajas accedan como primera generación de universitarios de sus familias a los estudios superiores. El desafío es político en tanto

compromete a las prácticas de lectura y escritura, y también de oralidad, para que en los procesos pedagógicos no se conviertan en factores de exclusión de la oportunidad que el Estado ofrece a miles de jóvenes. Debemos tomar conciencia y debatir acerca de que en las cuestiones de la lectura se juega poder, incluso el poder que construye cada sujeto en su proceso de empoderamiento (como suele decirse hoy).

Decía que había entrado en un estado de malicia a la hora de estar firmemente convencido de que era necesario no tomar de manera literal, no aceptar como evidencia ese diagnóstico/queja que manifestaban los capacitadores respecto de los docentes y pensé que era necesario entonces desnaturalizar esa afirmación, indagarla en sus fundamentos y últimos sentidos. Para esto, un primer ejercicio que les propuse sería el de detallar, a modo de lista, cuáles eran esos textos frente a los que los docentes ofrecían resistencia, incumpliendo una de las obligaciones de los cursos; la propuesta era listar, para luego tentar una clasificación de esos textos y avanzar en una consideración más precisa sobre la cuestión planteada. Se trataba de aquella consabida lección de la etnografía de desconfiar de las generalizaciones, de prestar gran atención a la singularidad y en este caso se trataba de distinguir tipos de textos solicitados para su lectura que por fin pudieron clasificarse en textos de carácter pedagógico más general. Distinguir textos teóricos, específicamente disciplinarios, y textos que podríamos llamar didácticos, de las pedagogías de las disciplinas que incluían consideraciones y fundamentalmente propuestas de enseñanza. Planteado este triple territorio de lectura, los capacitadores admitieron que este último tipo de textos sí eran leídos por los docentes, que la consideración sobre el desinterés e incumplimiento se refería específicamente a los textos pedagógicos y disciplinarios; por lo que ahora aquella afirmación inicial: “los docentes no leen en la capacitación” debía ser reemplazada por “los docentes sólo leen aquellos textos que consideran útiles para el desarrollo de su tarea en el aula”. Volviendo a mi estado de malicia yo podría agregar: “los docentes no leen textos pedagógicos y de actualización disciplinaria porque los capacitadores no les explican claramente cómo se relacionan estos textos con el desarrollo de su tarea en el aula”.

Fue en este momento del avance de la discusión cuando decidí echar mano a un artículo publicado en el año 1992 en la *Revista Nueva Antropología de México*, de la maestra mexicana Elsie Rockwell, referente fundamental de la etnografía educativa para la región y muy leída y también editada en Argentina. El artículo se titula “Los usos magisteriales de la lengua escrita” y ésta fue una de las citas que yo compartí con el grupo de capacitadores:

Frecuentemente se escucha la afirmación tajante de que “lo que pasa es que los maestros no leen”. Generalmente lo dicen personas que cuentan con tiempo pagado para leer, pero también es frecuente oírlo por parte de formadores de maestros, incluso maestros de grupo, desconcertados por no poder lograr que sus alumnos-maestros o colegas lean lo que ellos consideran buenas lecturas. Las prácticas de lectura dependen de las distintas relaciones con la palabra escrita que se dan en diferentes condiciones del trabajo profesional. Si comparamos al magisterio con otras profesiones, tal vez la apreciación se relativice. Es probable que los maestros lean más que los ingenieros, las enfermeras o los contadores, aunque esto requiere un estudio comparativo. Sin embargo, en el trabajo docente hay una relación con el libro muy distinta de la que mantiene el académico.⁴

Esta cita de Rockwell sobre las condiciones materiales en las que se producen las prácticas de lectura modificó sustancialmente las consideraciones de los capacitadores sobre la lectura de los docentes y también sus modos posibles de establecer mediaciones con las bibliografías. Ninguna bibliografía habrá de leerse con interés si su lectura no está precedida de la construcción de una buena pregunta y, en el caso de la formación docente continua, en el trabajo con docentes en actividad. Las buenas preguntas son los emergentes de la práctica de enseñanza. Si un grupo de adolescentes está leyendo un texto literario narrativo, en el que se presenta un trabajo de alteración del orden lineal de la narración, es decir, se producen fenómenos de analepsis y prolepsis, de *flash-back* y de anticipaciones fácilmente perceptibles en una narrativa audiovisual, pero que se constituyen como obstáculos para la lectura en una

⁴ E. Rockwell, “Los usos magisteriales de la lengua escrita”. *Revista Nueva Antropología de México*, 12 (42), 1992, pp. 43-54.

narrativa escrita, es desde esta escena de aula que las categorías de la narratología tradicional, la cuestión de la temporalidad en la narrativa, cobrará sentido. No es que imagine a adolescentes que leen a Genette en la escuela secundaria (aunque tampoco niego esa posibilidad, bajo ciertas condiciones y con ciertos sentidos), lo que afirmo es que en ese contexto que veníamos analizando del curso de capacitación, donde los docentes se resistían a leer textos disciplinarios, la recuperación del sentido para esa tarea se produce porque tenemos de fondo una escena de aula, es decir, el verdadero domicilio de la práctica de enseñanza que es, al fin y al cabo, la tarea que nos importa. La que nos importa a los asistentes a este Congreso.

Habría que trazar una historia de la lectura de los docentes que nos permitiera entender cómo se configuran social e históricamente los modos en que esta actividad (la lectura) y esa profesión (la docencia) se entrecruzan en el contexto de la producción de esa cultura escrita escolarizada. De fines de la primera mitad del siglo XX, de 1939, es un texto que publica en la revista de la Escuela Normal de Chivilcoy el profesor Julio Florencio Cortázar, quien dictaba clases a estudiantes mujeres que iban a recibirse de maestras para la escuela primaria. En el artículo llamado "Esencia y misión del maestro", Cortázar sostiene la idea de que un maestro es un "transmisor de una civilización y una cultura" y da su juicio respecto de su formación: "Por qué fracasa un número tan elevado de maestros" ..., "yo poseo mi respuesta, relativa y acaso errada. Que juzgue quien me lee. Yo encuentro que el fracaso de tantos maestros argentinos obedece a la carencia de una verdadera cultura, de una cultura que no se apoye en el mero acopio de elementos intelectuales, sino que afiance sus raíces en el recto conocimiento de la esencia humana".⁵ Acaso, como los capacitadores que tuve en suerte coordinar a comienzo de los años 2000, Cortázar es muy crítico con respecto a lo que podríamos llamar "el estado de la cultura general" de las aspirantes a maestras. En sus consideraciones, este joven Cortázar que estudió literatura en el entonces prestigioso Instituto de Formación de Profesores "Mariano Acosta", y quien todavía no es el escritor consagrado en el que se convierte desde su exilio en París, parte de una valoración

⁵ J. Cortázar, "Esencia y misión del maestro". *Revista Argentina*, 1939.

esencialista de la cultura alta; es el Cortázar de los años 40; aún no es el autor de *Rayuela*. Pero su prédica va en la línea de ratificar los déficits culturales de los maestros.

Cuando propusimos la línea del docente como lector en el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de Argentina, no solo estábamos inaugurando una línea incluida dentro de un proyecto de política de lectura, sino que además pretendíamos colocar un nuevo tema en la agenda de la formación docente inicial y continua. Colocar ese tema en agenda era sacarlo del manido lugar común del déficit, que es también el de culpar al otro: si es que los docentes en formación y los docentes en actividad carecen de saberes y herramientas culturales, literarias y lingüísticas, ¿por qué la formación no incluye trayectos y contenidos en este sentido? ¿Por qué pensar que eso es responsabilidad individual de cada sujeto y no un problema de las políticas de formación?

El trazado de esa historia de la relación de los docentes con la lectura, y también con la escritura, nos llevaría a reconstruir, en oposición a la mirada deficitaria de Cortázar, otros hitos interesantes respecto de cómo los docentes producen lecturas y escrituras relacionadas con su experiencia, lo que viene a ser parte de textualidades invisibilizadas en la historia y en el presente. Maestros y profesores que escriben sus experiencias, que buscan sistematizarlas y comunicarlas en distintos tipos de géneros a los que podríamos pensar como específicos de ese campo, de nuestro campo profesional, y que son al fin espacios de producción de saberes propios de ese campo profesional; saberes que no son los de la producción académica y de investigación, sino que se configuran como nuevos modos del saber didáctico; modos que no inventamos en el siglo XXI a través, por ejemplo, de los de las escrituras narrativas docentes que se desarrollan en muchas propuestas de formación en la actualidad, sino que registran unos antecedentes desde el siglo XIX y a lo largo del XX. Textos escritos por maestros como los del peruano José María Arguedas; las maestras argentinas Olga y Leticia Cosettini y Herminia Brumana; el maestro rural, también argentino, Luis Iglesias, que trajo sus ideas a México; el maestro uruguayo Gesualdo, confinado, a manera de castigo, en una escuela en los márgenes del río Uruguay donde realizó experiencias

pedagógicas que tuvieron relevancia internacional. Y, por fuera de ciertos nombres con alguna resonancia, cualquier investigación que se proponga saber sobre la lectura y la escritura de los docentes, de distintos niveles educativos, tropezará con una agradable sorpresa: leer textos en revistas pedagógicas, en libros (algunos de ellos de ediciones de autor), otros inéditos, que se hallan entre papeles personales o acaso en un legajo personal atesorado en el archivo de una escuela.

¿Será que los docentes también escriben literatura? Entre toda la producción a rastrear seguramente también será posible hallar textos a los que convencionalmente podríamos reconocer como literarios, muchos de tema escolar. Y podría detenerme en ciertas experiencias donde la escritura llamada “de invención” se propone como el eje de trabajo: por ejemplo, Maite Alvarado junto a Marina Cortés desarrollan en 1999 un curso para la formación docente continua en la ciudad de Córdoba para maestros de escuela primaria; dicen las autoras: “Queríamos que los maestros escribieran, ponerlos en situación de taller, hacerlos inventar historias, personajes, narrar experiencias, producir recomendaciones y fundamentar propuestas. Partimos de supuesto de que, para enseñar a leer y escribir, el maestro debe ser él mismo lector y escritor”. El recorrido de esta capacitación propuso algo así como un círculo virtuoso, porque los maestros llevaban a sus aulas las mismas consignas de escritura que ellos habían resuelto y luego llevaban al taller de capacitación, como objeto de reflexión, las producciones de los alumnos. Las posibilidades de reflexión acerca de la práctica de escritura se complejizaban y se enriquecían en doble círculo de escrituras y lecturas de esas escrituras que eran el aula de capacitación y el aula escolar. Los maestros no sólo replican consignas del taller de capacitación, sino que las incluyen en el proyecto de aula y secuencias didácticas propias de la lógica de organización de su práctica.

Las experiencias de taller de escritura de invención con adultos, y especialmente con docentes, siempre ponen en evidencia que el atravesamiento de la escritura en proceso genera un modo particular de conocimiento, que articula la práctica con la teoría, una suerte de oficio, un arte de hacer que se adquiere en la propia experiencia.

Pero más allá de la riqueza de estas experiencias, quizá sea el momento de reconocer que ya no importa demasiado la división entre textos literarios y no literarios, y que lo que emerge es una producción de docentes-autores que exhibe sus propios modos de describir, de narrar, de poetizar, de reflexionar, de asumir una primera persona en el escrito; unos géneros propios de este campo como diarios, cartas, registros, guiones, narraciones que pueden acudir a ficciones, a interesantes descripciones, a potentes narraciones de hechos, a valiosas reflexiones y comentarios sobre esas descripciones y narraciones. Diversidad de escrituras diferentes a las escrituras académicas; en fin, relatos con olor a escuela, de autorías no consagradas en el campo literario o pedagógico, pero que configuran formas de escritura fundadas sobre tradiciones de escrituras anteriores que pueden ser recuperadas hoy en el trabajo de formación: informes de lectura, registros de clases, diarios de la práctica, se presentan como géneros de escritura recuperados en sesiones de lectura compartidas entre colegas, donde los modos de escribir –los avances y transformaciones en esos modos– habrán de tener una particular relevancia en la construcción de significados acerca de la práctica y también en la configuración de las identidades docentes. Esos textos acerca de la experiencia de enseñanza, escritos en muchos casos como textos autobiográficos o como lo que algunos investigadores han llamado “autoetnografías”, relatos en primera persona referidos a la propia práctica en el aula, escenas de lectura, tal como les llamábamos a registros de clases con alumnos pero también a situaciones de lectura compartidas entre adultos, todos estos escritos se presentan como espacios de retorno, territorios textuales donde la vuelta sobre la práctica y sobre la propia identidad docente permite imaginar la presencia inminente de otra escuela posible.

Bibliohemerografía

Bombini, G. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho, 1989.

_____. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: El Lugar, 2005.

Cortázar, J. "Esencia y misión del maestro". *Revista Argentina*, 1939.

Rockwell, E. "Los usos magisteriales de la lengua escrita". *Revista Nueva Antropología de México*, 12 (42), 1992, pp. 43-54.

MESA 1: DIDÁCTICA DE LA LECTURA I [EDUCACIÓN SUPERIOR]



Leer el siglo XXI en la escuela: presencia discursiva de la publicidad en la sociedad

ALEJANDRO ESPINOZA GUZMÁN

Universidad Católica del Maule, Chile

Resumen

Este trabajo pretende analizar la relación existente entre educación, familia y publicidad, así como la influencia que ejerce esta última en el contexto chileno. Uno de los aspectos fundamentales que se obtiene del estudio, se vincula con la necesidad de relevar los espacios de construcción de sentidos a la sociedad, a las familias y a los nuevos lectores. Y promueve la urgencia de enseñar a comprender la publicidad y su discurso, pues una educación que permita a los alumnos lograr una independencia intelectual, que a su vez ayude a construir su propia personalidad y desarrollar su propia visión de la sociedad, permitirá una comprensión del contexto en el que nuestros estudiantes se desenvuelvan para leer el mundo de manera eficaz.

Introducción

Diversos autores coinciden en afirmar que la globalización ejerce una importante influencia en la vida cotidiana de las personas, más en sus expresiones culturales. Tal es el impacto que han tenido los discursos mediatizados en la sociedad, que se considera necesaria una aproximación urgente a la comprensión de sus mensajes. Particularmente, en la enseñanza formal somos testigos de una de las problemáticas más agudas: los bajos índices de comprensión lectora que son transversales a todos los grupos sociales. Por ello este estudio toma como eje el discurso publicitario inserto en la sociedad para abordar la problemática de la comprensión.

La sociedad de hoy es distinta a la de hace 40 años. El mundo actual está lleno de metáforas que a los alumnos no les es fácil descifrar. Por ello la urgencia de que aprendan a leer y a comprender textos convencionales, pero también del mundo en el

que viven, el cual está lleno de nuevas formas de expresión textual. La publicidad exige de los estudiantes un amplio dominio de diversas disciplinas que se emplean en el momento de analizar la pieza publicitaria como texto. Por ello el profesorado debe ampliar la mirada en este ámbito discursivo textual llamado publicidad.

Sociedad, educación y publicidad

Hace algunos años se instalaba fuertemente en Chile la discusión sobre cómo la publicidad, sorprendentemente, había entrado en las aulas a través de los textos escolares aprobados por el Ministerio de Educación para su distribución en las escuelas de todo el país. Y esta incorporación cuestionaba su propósito real; en efecto, el mundo actual es muy diferente del que vivieron nuestros padres. El de hoy está plagado de símbolos y códigos que a los alumnos les cuesta entender. Por lo mismo, la idea de que los estudiantes aprendan a decodificar no sólo los textos convencionales, sino además el mundo en que el viven, se torna urgente.

Tal es el impacto que han tenido los discursos mediatizados en la sociedad, que se concibe necesaria una aproximación urgente a la comprensión de sus mensajes. Diversos autores como Arconada (2006), Lomas (1996) y Madrid (2005) coinciden en afirmar que, si la globalización ejerce una importante influencia en la vida cotidiana de las personas, también lo hace en sus expresiones culturales. En este caso la publicidad, como expresión representativa de una cultura, impacta en la vida de las personas.⁶

Caracterizar a la sociedad chilena del siglo XXI es una tarea compleja, pues es una sociedad inquieta y disconforme. Los movimientos sociales como el de Freirina en 2012, Hidroaysen entre 2012 y 2014, o bien, la urgencia por levantar hospitales derrumbados tras el terremoto de 2010 en Curicó, y el enérgico movimiento por la

⁶ M. Arconada. *Cómo trabajar con la publicidad en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó, 2006; C. Lomas. *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona, España: Octaedro, 1996 y S. Madrid. *La variación sociolingüística en la publicidad. Análisis sociolingüístico de textos publicitarios televisivos (tesis doctoral)*. España: Universidad de Murcia, Murcia, 2005.

igualdad de género de 2018, atestiguan la agitación de la sociedad chilena en la última década.

Muchos son los estudios y análisis que permiten corroborar lo dicho. El historiador Gabriel Salazar; el sociólogo y ensayista Eugenio Tironi, y el político, sociólogo y analista Alberto Mayol, todos ellos chilenos, han diagnosticado a través de sus publicaciones esta realidad. Un estudio socializado por la Universidad Católica de Valparaíso en 2014 arrojó algunos datos relevantes: el 91% de los encuestados se siente contento con su entorno familiar, mientras que un 79.3% afirma que Chile es un país racista, injusto y que no tiene mucho futuro si sigue desarrollándose como lo viene haciendo hasta ahora. El 65.7% de los encuestados mostró que tanto hombres como mujeres tienen disposición a organizarse y/o participar en asuntos relacionados con la educación. Los resultados de la encuesta dicen mucho respecto a los últimos acontecimientos que han ocurrido en Chile, pues se ha ido recuperando la participación de niños, jóvenes y adolescentes en los movimientos estudiantiles [2006-2017], y lo que exigen entre sus consignas es buscar una educación de mayor calidad, más justa e inclusiva.

Desde 2006 los jóvenes han demostrado estar dispuestos a movilizarse con la intención de conseguir una sociedad más justa, teniendo en cuenta que, durante años, las autoridades e instituciones no han sido capaces de brindarles lo que necesitan. Entonces, ¿qué tiene que ver la publicidad o el análisis de su discurso con lo descrito anteriormente? Podríamos decir que la relación es estrecha, la caracterización social de nuestra juventud muestra a jóvenes claramente desencantados con el país en el que les ha tocado vivir, su voz se hace fuerte en cada marcha estudiantil. Estas voces exigen una mejora en el sistema educativo y, como se revela en la encuesta, pugnan por tener una educación igualitaria para todos y por acabar con la educación elitista que hasta ahora tenemos.

Es aquí donde la publicidad resulta todopoderosa, sobre todo en sociedades como la nuestra, donde vivir de las apariencias y estar a la moda es estatus. Autores como Albers-Miller y Gelb afirman que la publicidad refleja y a la vez influye en los

valores culturales de una comunidad. La publicidad es un espejo que muestra lo torcido de la sociedad y saca provecho, de manera legítima, del contexto, reflejando sólo algunos de sus valores y estilos de vida⁷. Es un espejo que “deforma” en el sentido que refuerza algunos de los valores y por tanto expande su dominio de importancia.

Actualmente Chile se mueve en un inconformismo generalizado; por lo tanto la escuela debe procurar cambiar esta visión de los niños y jóvenes escolares, para que su inconformismo lo puedan transformar, pero para ello deben comprender el mundo en el que viven, o, mejor dicho, el país en el que viven.

No deja de llamar la atención cómo la publicidad y los medios han “moldeado” a Chile y dictado la pauta al promedio de sus habitantes. Un rasgo de esto es que los alumnos han desarrollado en los últimos años un carácter individualista con respecto a su comportamiento social. Esto ha surgido como consecuencia del crecimiento económico y de la modernización del país generado en estos últimos años: un país económicamente estable, perfecto para el comercio y las ventas, idóneo para la publicidad. Como señala Lechner: “La familia, la escuela, la empresa, el barrio y la nación ya no son los lugares evidentes de integración e identificación”⁸. Los valores culturales, afirman Poyal y Gallagher, son el núcleo de los mensajes de la publicidad. Así, las piezas o avisos publicitarios difunden no solo un producto, sino que también llevan en sí, de manera explícita e implícita, los rasgos culturales de un país, sea el propio o uno ajeno⁹. De esto deriva la urgencia de aprender a leer publicidad.

⁷ N. Albers-Miller, y Gelb, “B. Business Advertising Appeals as a Mirror of Cultural Dimensions: A Study of Eleven Countries”. En *Journal of Advertising*, núm. 25 (4), 1996, pp. 57-70.

⁸ M. González, J.M. Muñoz. “La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios”. En *Teoría Educativa*, núm. 8 (14), 2002, pp.207-233.

⁹ R. Pollay y K. Gallagher. “Advertising and Cultural Values: Reflections in the Distorted Mirror”. En *Journal of Advertising*, núm. 9 (4),1990, pp. 359-372.

Educación y familia

Con relación a la escuela y la familia, la publicidad actúa como una verdadera *escuela paralela*¹⁰, pues no sólo propone el consumo de productos, sino que también perpetúa valores, los que en varias ocasiones distan de lo que la formación escolar pretende dentro de sus idearios curriculares. Entonces retomamos la idea de identificar el ideario que existe tras la publicidad: entender cuál es el modelo de familia y sociedad que ésta ofrece al ciudadano, el que tiende a replicar modelos mayoritariamente americanos o europeos que el chileno, de manera transversal, reconoce y favorece como estereotipos. El consumo se nos presenta como un destino que afecta a ciertos grupos y clases sociales en mayor medida que a otros¹¹. El consumismo feroz trata de suplir deseos e insatisfacciones personales y, por tanto, no tiene fin. El periodista español Ignacio Ramonet, quien reside en Francia y es considerado una figura principal en el movimiento altermundista, plantea: “Lo que creemos que son gestos voluntarios, en realidad es el resultado de una inducción sutil que hace que compremos lo que no necesitamos”.¹²

La llamada de atención en este punto es que la publicidad nos dice que la felicidad, el bienestar personal y familiar es el consumo; eso es persuasión. Entonces la familia también debe poner atención a los mensajes que emanan de los medios y la publicidad, pues no puede pretender que sólo la escuela se haga cargo de hacer comprender al receptor. Lamentablemente, en Chile estamos muy lejos de involucrar y crear una conciencia familiar con respecto al consumo. En su mayoría los padres se involucran poco con la escuela, principalmente por razones de tiempo y como consecuencia de las largas horas de trabajo que no dejan espacio para crear este deseable vínculo.

¹⁰ M. Arconada. “El discurso publicitario (Hacia una triple forma de mirar el autopiropo seductor)”. En *Textos*, núm.10 (14), 1998, pp. 37–52.

¹¹ P. Bourdieu. Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente*, núm.16 (81), 97-119, 1988.

¹² citado por Crespo en “La resaca del despilfarro”. En *Ethic*. Recuperado de https://ethic.es/2017/11/consumo-resaca-despilfarro/_2017.

¿Por qué enseñar a comprender el texto publicitario?

Comprar mediante la oferta publicitaria equivale a reencarnarse. No eres tú quien la elige, sino que es ella quien te elige a ti. Está allí donde tú estés y con sus formas atrevidas y sus mensajes insinuantes te observa, te habla e intenta seducirte. No solo alude a los objetos, sino que atrapa tu mirada, conversa contigo y te invita a vivir de una determinada manera.¹³

De acuerdo con lo anterior, resulta urgente y necesario incorporar la publicidad como una unidad dentro del currículo escolar de Lengua y Literatura. Esto por la cantidad de posibilidades de análisis que nos otorga, posible de presentar de diversas maneras ante los estudiantes. Por otra parte, la publicidad no sólo da cuenta de la variación de un futuro muy próximo frente a la literatura que, en este caso, tiende a reflejar sociedades pasadas y ocasionalmente presentes. De ahí el carácter efímero de la publicidad frente a la eterna condición del arte literario. Esta idea tiene su explicación en que la literatura puede enseñarnos, *docere*, y puede, asimismo, en alguna ocasión conmovernos hasta cambiar nuestras vidas, *movere*; su finalidad ha sido y sigue siendo para los que no viven profesionalmente de ella cubrir las horas de ocio, *delectare* del desocupado. Nada más lejos de la publicidad, cuyo objetivo es cambiar una actitud, *movere*, esto es, mover a un conjunto de individuos hacia el consumo más desaforado posible, y sólo entonces, si es preciso para llevar a cabo tal tarea, se recurre al deleite o a la información doctrinal.¹⁴

No obstante, parece razonable pensar en aprovechar esta característica de la pieza publicitaria, porque si observamos a nuestra juventud, constatamos que fenómenos relacionados con la velocidad, la instantaneidad, lo desechable, lo efímero, entre otros, son aspectos que motivan a los estudiantes o constituyen formas por las cuales los jóvenes se movilizan. En este sentido, la enseñanza de la publicidad constituye una oportunidad que no debe desaprovecharse cuando se cuenta con un entorno tan desfavorable para los estudiantes, pues si el profesor no les presenta y les

¹³ C. Lomas, *op. cit.*

¹⁴ S. Madrid, *op. cit.*

enseña cómo funciona este mundo discursivo, probablemente los alumnos jamás se enterarán de lo que se les presenta o, lo que es peor aún, nunca se cuestionarán aquello que se les propone.

La publicidad se nutre de disciplinas diversas por lo que se hace patente el desarrollo de procesos cognitivos en los alumnos. Los anunciantes se sirven de la susceptibilidad de los receptores a un tipo concreto de estímulo y es aquel que les cede precisamente la retórica para lograr captar la atención del público, incluido el receptor-oyente más rebelde; una vez captada esta atención, ya se han puesto en marcha los mecanismos de cooperación cognitiva.

Publicidad y educación

Desde la mirada didáctica, la publicidad se puede poner al servicio del desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad. Si se trabaja en y desde la clase de lengua, se pueden fomentar competencias relevantes para el mundo del siglo XXI, donde el predominio de los medios y sus discursos son omnipresentes.

La publicidad y su discurso deben ser una oportunidad para que los niños comprendan, con la mediación del profesor, que ésta representa su mundo, su contexto de nación, región o ciudad, y que es un discurso construido estratégicamente. Para la didáctica del discurso y su efectivo tratamiento en el aula, es necesario adquirir nociones de retórica publicitaria, comprender sus objetivos, hacia dónde va, plantear hipótesis, deducir, analizar como educador, pues no podemos olvidar que la publicidad nos invade, es integradora, no discrimina sexo ni edad al momento de proferir su discurso, envía su mensaje de manera indiscriminada a todo el público.

Debo precisar que, en su entramado discursivo, la publicidad sí discrimina, pues selecciona en su dispositivo textual estrategias de comunicación orientadas a discriminar por sexo, edad y grupo social, entre otras, según el producto o idea que desea vender. Es así como el profesor tiene variadas formas de llevar y analizar este

recurso en el aula.¹⁵ Si bien parece existir acuerdo en la importancia que representa el discurso publicitario en la educación, la dificultad, como ya hemos comentado, es el enfoque que se le ha asignado en el currículo chileno. En general, existe un predominio de su uso con una finalidad didáctica mal entendida, pues se trabaja con la publicidad y no a través de ella para lograr aprendizajes significativos desde un punto de vista curricular en la asignatura de lenguaje. Se toma como un recurso metodológico para profundizar otros temas. El desarrollo de la temática de la publicidad es parcial, sólo aparece en ciertos momentos de la directriz curricular de Lengua y Literatura, generalmente asociada a la argumentación o bien a la lírica para abordar las figuras literarias. En general, se aprecia un tratamiento poco asertivo y poco efectivo desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua.

Conclusiones

A partir de los postulados analizados, se advierte la necesidad de impartir desde la formación inicial docente una alfabetización mediática que permita a los profesores mediar en la construcción del conocimiento de los estudiantes, propiciar una mirada crítica hacia los medios en el aula, comprendiendo su función como agente socializador y formativo¹⁶. Sin docentes alfabetizados mediáticamente y con capacidades reflexivas y pedagógicas para enfrentar la educación en la óptica de la lectura crítica de medios, resulta evidente que los niños crecen con una enorme desventaja para poder desenvolverse adecuadamente en un mundo competitivo y altamente mediado por el consumo, como el gran articulador de los procesos de construcción de identidad. Vale la pena preguntarse qué impacto tendrá en los educandos esta ausencia de una mirada crítica frente a los medios en la formación inicial de sus futuros profesores, y cómo influirá en los procesos de construcción de ciudadanía de las futuras generaciones,

¹⁵ A. Espinoza. Estudio del discurso publicitario en un contexto educacional chileno (tesis doctoral). España: Universidad de Granada, Andalucía, 2017.

¹⁶ A. Camps. "La educación en medios, más allá de la escuela". En *Educar*, núm.39 (32), 2009, pp.139-145.

donde la ecuación entre ciudadanos y consumidores pareciera inclinarse crecientemente sólo hacia la vertiente de los consumidores.

Las escuelas en Chile y Latinoamérica no pueden legitimar la idea de que el consumo es felicidad, que la familia que consume unida permanece unida, sino más bien se deben suscitar espacios sostenidos de diálogo referentes a esta situación.

Bibliohemerografía

Albers-Miller, N. y Gelb, "B. Business Advertising Appeals as a Mirror of Cultural Dimensions: A Study of Eleven Countries". En *Journal of Advertising*, núm. 25 (4), 1996, pp. 57-70.

Arconada, M. "El discurso publicitario (Hacia una triple forma de mirar el autopiropo seductor)". En *Textos*, núm.10 (14), 1998, pp. 37-52.

_____. *Cómo trabajar con la publicidad en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó, 2006.

Bourdieu, P. Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente*, núm.16 (81), 97-119, 1988.

Camps, A. "La educación en medios, más allá de la escuela". En *Educación*, núm.39 (32), 2009, pp. 139-145.

Crespo, C. "La resaca del despilfarro". En *Ethic*. Recuperado de <https://ethic.es/2017/11/consumo-resaca-despilfarro/>, 2017.

Espinoza, A. *Estudio del discurso publicitario en un contexto educacional chileno* (tesis doctoral). España: Universidad de Granada, Andalucía, 2017.

González, M. y Muñoz, J. M. "La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios". En *Teoría Educativa*, núm. 8 (14), 2002, pp.207-233.

Lechner, N. Nuestros miedos. *Perfiles Latinoamericanos*, (13), 1998, pp. 179-198.

Lomas, C. *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona, España: Octaedro, 1996.

_____. "La estética de los objetos y la ética de los sujetos". En *Comunicar*, núm. 9 (17), 2001, p. 130.

Madrid, S. *La variación sociolingüística en la publicidad. Análisis sociolingüístico de textos publicitarios televisivos* (tesis doctoral). España: Universidad de Murcia, Murcia, 2005.

Ministerio de Educación en Chile. *Programa de Lengua Castellana y Comunicación Tercer Año Medio*. Recuperado de <https://educreea.cl/programa-de-estudio-lengua-castellana-y-comunicacion-3-medio/>, 2004.

Pollay, R. y Gallagher, K. "Advertising and Cultural Values: Reflections in the Distorted Mirror". En *Journal of Advertising*, núm. 9 (4), 1990, pp. 359-372.

Prácticas lectoras en estudiantes universitarios, desde la perspectiva sociocultural: ¿qué sí leen los estudiantes?

MARIANA DÁVILA GARCÍA
(BUAP)

Resumen

Las prácticas lectoras están presentes en todo el contexto, se distribuyen y organizan en la comunidad en distintos ámbitos en función de su contexto de uso. Es necesaria mayor divulgación respecto a descripciones lectoras de carácter cualitativo, que arrojen información acerca de las prácticas lectoras de lo que sí se lee, tanto de carácter social y cotidiano como de las de carácter académico; esto en medio de la creciente cultura digital y tecnológica que permea cada vez más las interacciones entre los individuos, reconfigurando el tiempo de ocio, el acceso a la información y las relaciones personales. En el contexto universitario los estudiantes pertenecen a una nueva cultura lectora, con dinámicas particulares de lectura en cada disciplina.

Introducción

Las prácticas lectoras se encuentran presentes en todo nuestro contexto, distribuidas y organizadas en distintos ámbitos y con diversas funciones, de las que se destacan principalmente las relacionadas con el ámbito escolar: leer libros, escribir apuntes, responder exámenes, elaborar ensayos, y otros actos lectores característicos de la dinámica escolar. Sin embargo, los discursos docentes y de políticas públicas educativas insisten en que los estudiantes leen cada vez menos, a pesar de que en las últimas dos décadas se han incrementado las estrategias y políticas públicas dirigidas a favorecer la lectura. Esa situación es reforzada por los bajos niveles que México ocupa en las evaluaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales, lo cual ha colocado el ojo social en los resultados de las pruebas estandarizadas instrumentadas, como PISA, ENLACE, PLANEA. Así, las políticas educativas relacionadas con la lectura

se han centrado en mejorar esos niveles o indicadores de logro, casi siempre planteado como competencia lectora.

Sin embargo, hace falta una valoración distinta de las prácticas lectoras que tienen los estudiantes, de la forma en que se construyen socialmente y la relación que guardan con su identidad. Se dice mucho de la cantidad de libros que los alumnos deberían leer, de la velocidad lectora, de las competencias del área de lenguaje y otros aspectos formales de la lectura –y casi todos ellos pertenecientes a la vida escolar–. Pero poco se sabe de lo que ellos realizan desde sus distintos puntos de interés, de sus habilidades y de las dinámicas de su formación profesional. A ese desconocimiento se le añade una tendencia juiciosa de los actos de lectura contemporáneos, sobre todo en los temas que se relacionan con la tecnología.

La evolución teórica no ha logrado permear de forma significativa la concepción acerca de la lectura, de la cual existe una mirada un tanto reduccionista que limita la interpretación y valoración de las manifestaciones de lectura por parte de los estudiantes, específicamente, de los estudiantes universitarios. Hace falta desarrollar una perspectiva más comprensiva y menos generalizadora que posibilite describir las prácticas de los estudiantes de la Escuela Libre de Psicología y que permita tener un conocimiento más amplio de los significados y de sus experiencias con los textos y soportes impresos y digitales. Las prácticas lectoras, en su mayoría, son concebidas y utilizadas desde un enfoque puramente tradicional y educativo, en espacios acotados simbólicamente para que sucedan estos rituales específicos y repetitivos.

Evolución conceptual de la lectura

A lo largo de los años, en las investigaciones relacionadas con la cultura escrita, se ha mostrado una evolución conceptual y de perspectivas que han permitido abordar las temáticas considerando distintos aspectos: en el inicio existía una tendencia psicolingüística, que enfatizaba procesos del uso de la lengua, del significado y el significante, todo ello apoyado por disciplinas como la lingüística. Posteriormente, surge la tendencia neurolingüística, que integra al énfasis en el lenguaje y las

habilidades cognitivas implicadas en la lectura; esta perspectiva ha sido apoyada por disciplinas como las neurociencias, la psicología y la pedagogía. Y en los últimos años destaca la presencia de la perspectiva sociocultural, la cual explica que la lectura se construye socialmente y con un peso importante de la relación que existe entre sus elementos; a esta perspectiva han abonado sus conocimientos la sociología, la antropología y la educación. Es necesario señalar que uno de los principales referentes para las investigaciones de la lectura desde la perspectiva sociocultural es Paulo Freire, quien concibe la lectura y la escritura desde sus usos en diversos contextos e insiste en que leer no es descifrar, sino entender cómo los textos –a los que se les dan distintos usos– se insertan en la vida social y permiten leer el mundo. Freire afirma: “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”¹. De acuerdo con la perspectiva sociocultural, se hace notar que:

La lectura desde la perspectiva cultural ofrece la oportunidad de asumir que ésta no es una práctica ni universal ni constante, y que realmente se produce históricamente... implica tratar de describir las líneas y tensiones de fuerzas de la cultura que están y que, a futuro, estarán determinando la configuración de dicha práctica.²

Así, la perspectiva sociocultural considera que la cultura escrita es necesariamente cultural, está históricamente situada y tiene lugar desde el sitio en que se interpreta el texto y en el que se ubica el lector, dando un peso muy importante a la comunidad en la que suceden los actos lectores.

Prácticas lectoras escolares y no escolares

Como parte del planteamiento de la perspectiva sociocultural, existe una consideración que aborda las diferencias y brechas que existen entre las prácticas lectoras escolares –realizadas como parte de la dinámica escolar, con un perfil formal, estandarizado,

¹ P. Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación* (16th ed.). México: siglo XXI, 2004, p. 96.

² E. Gutiérrez. “La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. En *Signo y Pensamiento*, 28 (54), 2009, p. 147.

rígido y bajo pedido– y son llamadas prácticas lectoras académicas, y las que suceden fuera de ellas, es decir, en la calle, en el hogar, de manera privada, libre e informal y funcionales, se les llama prácticas lectoras vernáculas. Explica Hernández:

En la literatura actual se usan diversos términos para referirse a los usos de la cultura escrita fuera del contexto escolar. Prácticas o literacidades vernáculas, out-of-school literacy practices, community literacy son términos muy utilizados en la actualidad, y se refieren al objeto de estudio del campo de Nuevos Estudios de Literacidad.³

Al respecto, Cassany profundiza aclarando que, si bien la mayoría de las personas se alfabetizan en la escuela, utilizan la lengua escrita fuera de ella; el autor distingue como rasgos de las prácticas lectoras vernáculas que son autorreguladas, son de elección libre, ocurren en el ámbito privado, se aprendieron de manera informal, socialmente no tienen reconocimiento, incluso están desprestigiadas, se encuentran vinculadas con la identidad y la afectividad.⁴ Estas formas de leer –en una diversidad de portadores de texto–, implican tener contacto con información variada como la propaganda de un evento artístico, el reglamento de tránsito, mensajes de texto por dispositivos móviles, páginas en internet para comprar un boleto de avión, etc. Por su parte, las prácticas lectoras académicas, están reguladas por instituciones educativas, se aprenden formalmente, tienen un reconocimiento/prestigio social, son asignadas por la institución, tienen un carácter informativo, por lo que se relacionan con discursos académicos y disciplinarios regulados por expertos del área.

Ambas prácticas son *efectivas*, requieren al menos de un mínimo uso de reglas y también necesitan ser comprendidas desde su función por los docentes, de forma que se desarrolle una visión más plural y diversa de las prácticas lectoras. Un buen ejercicio para lo anterior es, justamente, integrar términos como prácticas vernáculas, prácticas

³ G. Hernández. “Comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita”. En *Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 6, pp. 14–19, 2003.

⁴ D. Cassany, D. y G. Ayala. “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”. En *CEE Participación Educativa* (9), 53–71. Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%20da%20Semana%20Presencial.pdf>, 2008.

empíricas a las bases de datos académicas o científicas de la educación, con la intención de apreciar su presencia y hacerla cada vez más notoria y válida. Así que es necesario reconfigurar la forma desde la que la escuela o los contextos educativos conciben la lectura, ya que sin duda es el lugar en el que es utilizada como herramienta que posibilita distintos tipos de aprendizaje. Ello, mediante la realización de diferentes tareas que implican en menor o mayor medida su uso, con distintos grados de complejidad; pongamos por ejemplo una tarea que solicita leer textos identificando las ideas centrales, la distinción se encontrará en la profundidad o especialización del texto, su estructura, la familiaridad que tiene el lector con el tema, los criterios de evaluación docente, etcétera.

La lectura en la universidad

Al ingresar a la universidad los alumnos se enfrentan a una nueva cultura académica en la que asumen roles como lectores. Carlino sostiene que leer en la universidad requiere habilidades relacionadas con inferir, analizar, identificar el argumento, extraer ideas principales, etc., y estos conocimientos necesitan ser enseñados de forma explícita mediante un proceso de aculturación en que los conocimientos, normas, representaciones, son apropiados y significados por los nuevos integrantes con el andamiaje de quienes ya se desenvuelven en ese ámbito y tienen el rol de guiar y acompañar, como lo son los docentes.⁵

La universidad es una comunidad textual que tiene ciertas expectativas que requieren ser cubiertas por sus miembros y, de acuerdo con Carlino se valoran en términos del tipo de lenguaje, actitudes, forma de acceder al conocimiento, fuentes de información y actitudes.⁶ Estas comunidades establecen pautas de lectura y sus usos, fijando los procedimientos e instrumentos que se legitiman como válidos, y gran parte de esta información la determina el profesor o programa de cada materia, basada en las

⁵ P. Carlino. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: FCE, 2005.

⁶ *Ídem*.

expectativas y objetivos acerca de la lectura de los contenidos; finalmente, “el acceso a la universidad supone nuevos roles lectores, que desconocen los ingresantes provenientes de otra subculturas académicas. Transitar por este camino de manera exitosa requiere una guía sostenida”.⁷

Al ingresar a la universidad los estudiantes comienzan a involucrarse con discursos propios de la disciplina en la que se están formando, familiarizarse con el significado de términos y construir discursos relacionados con los contenidos, como afirma Cassany y Ayala: “las habilidades generales que aprendieron en la educación previa, por muy buenas que sean, no pueden resolver los requerimientos específicos y sofisticados que se manejan en las disciplinas especializadas en el ámbito universitario”⁸. Carlino afirma que los estudiantes universitarios sí leen, aunque lo hacen de manera distinta a lo que espera el docente, quien tiene cierta expectativa de la lectura de sus alumnos por lo que a lo largo de su curso propone formas de relacionarse con los textos como parte de los objetivos de la materia; así mismo, los estudiantes esperan que los profesores de cada área sean los que les muestren el camino para poder participar en las diversas formas de lectura planteadas en la universidad.⁹

A todo lo anterior, es importante añadir que la sociedad del conocimiento representa actualmente un elemento importante para la educación a lo largo de toda la vida. Ello otorga un papel central a la universidad que, a pesar de las problemáticas relacionadas con la cobertura, se reconfigura a partir del aprendizaje para estudiantes de distintas edades con distintos formatos de espacio y tiempo, ofreciendo entornos de formación cada vez más alternativos, con currículos más adaptables en función de una población heterogénea de alumnos que adquieren el conocimiento por distintas vías. Como lo explican Martos y Martos:

⁷ *Ibid.*, p. 7.

⁸ Cassany *op., cit.*, p.3.

⁹ P. Carlino, *op., cit.*

Las instituciones académicas son ámbitos estratégicos que pueden iluminar estos nuevos caminos alfabetizadores, y para ello deben ser faros de la alfabetización y focos de la cultura escrita en simbiosis con la cultura oral y la ciberlectura. Deben fomentar espacios, prácticas e itinerarios que socialicen con la lectura e integren los saberes, alentando valores democráticos, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, a fin de fomentar la participación, y las conexiones e interacciones entre todos sus miembros.¹⁰

Alfabetización académica

De acuerdo con Carlino, la alfabetización académica “se refiere a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior”.¹¹ La alfabetización académica, literacidad académica y literacidad disciplinaria, trabajan en la relación de los estudiantes con las actividades de lectura y escritura demandadas por sus disciplinas académicas; las investigaciones en alfabetización académica se centran de forma más específica en población de educación superior, ello reforzado por los nuevos estudios en literacidad que expresan que aspectos como el poder y la autoridad influyen en los procesos de alfabetización.¹²

Metodología

La metodología que plantea esta investigación se encuentra justamente relacionada con el planteamiento teórico de la perspectiva sociocultural; se trata de un diseño de investigación cualitativo de corte cuasi-etnográfico, ya que permite la observación, el registro y la recopilación de información a partir de un acercamiento real al fenómeno investigado, en este caso, las prácticas lectoras de los estudiantes universitarios. De acuerdo a lo anterior, Martos plantea que el enfoque etnográfico “se plantea

¹⁰ E. Martos Núñez, y A. Martos García. “De los espacios de lectura a los espacios letrados”. En *PULSO. Revista de Educación*, núm. 35. Recuperado de <http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/144/118>, 2013, p. 115.

¹¹ P. Carlino, *op. cit.*

¹² G. López-Bonilla. Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 18, 2013. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774004>, pp. 383-412.

interrogantes sobre los usos individuales y colectivos de la lectura, así como sobre las representaciones e identidades que formulan los lectores sobre el leer y el escribir..., una investigación etnográfica tiene que describir los lugares físicos, escenarios y rituales de estas actividades".¹³

Resultados

De acuerdo con lo observado y el trabajo de procesar la información obtenida por las técnicas e instrumentos utilizados, se identifica que las prácticas lectoras que tienen los estudiantes de la Escuela Libre de Psicología (ELP) se encuentran principalmente en tres direcciones:

Una de ellas tiene que ver con el uso de la lectura en el ámbito escolar, es decir, las *prácticas lectoras escolares*, las cuales social e institucionalmente reciben validez y legitimidad, por lo que se encuentran muy asociadas con la cultura de la instrucción y bajo una pedagogización de la literacidad, que, como han descrito anteriormente Martos y Street, tienden a generar prácticas en las que se pretende perfeccionar y vigilar procesos como la lectura mediante formas, rutinas y actividades tradicionales.¹⁴ Los estudiantes de la ELP tienen prácticas lectoras escolares que en su mayoría consisten en tareas y ejercicios en los que leen y realizan un reporte de dicha lectura (con distintos formatos como resúmenes, ensayos, reportes de lectura, etc.). A partir de ello se determina que una gran influencia sobre las prácticas lectoras de los estudiantes son los primeros ejercicios y vínculos que establece el docente como parte de su práctica y estrategias. Este tipo de situaciones, que González de la Torre llama "entrenamiento", condiciona de cierto modo las prácticas que los alumnos realizan hacia un tipo de ejercicios en los que se espera un desempeño en el que la lectura no ocupa

¹³ A. Martos García, A. "Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico". En *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 22, 2010, p. 201.

¹⁴ Martos *op. cit.* y Street, B. "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos: ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 30(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457545099002>, pp. 41-69, 2008.

el papel central, pues es usada sólo como un vehículo para acceder al conocimiento. De este modo, los alumnos de la ELP han aprendido a relacionarse con la lectura principalmente a partir de indicaciones, consignas y estrategias docentes.

El segundo aspecto a revisar tiene que ver con el papel que la lectura ocupa a partir del ingreso de los alumnos a la universidad, pues complementando lo anterior esa transición implica una nueva manera de relacionarse con la lectura. Por ello, de acuerdo con Carlino, las prácticas lectoras ocurren en función de involucrarse con una disciplina y las características que ésta tiene; esto es denominado *alfabetización académica*.¹⁵ Así, en el caso de los estudiantes de la ELP, en su ingreso a la universidad se involucran en una comunidad discursiva que tiene sus propias características y que tiene expectativas acerca de cómo participar en ella. Sus procedimientos, por lo tanto, son específicos y tienen que ver con los recursos discursivos de la psicología, por lo que hay una serie de materiales con los que el alumno se involucra desde el inicio y que forman parte de ese bagaje disciplinario que va marcando el rumbo de su formación. En ello es muy importante el lenguaje de la disciplina, pues los estudiantes se van familiarizando, principalmente mediante las prácticas lectoras escolares, con el discurso y terminología característica de la profesión y que paulatinamente comienza a incorporar en su enunciación.

Por último, en la tercera dirección se identifica que las prácticas lectoras de los estudiantes de la ELP están mediadas en gran parte por la *cultura digital*. La mayoría de los alumnos pertenecen a una generación que ha transitado con la tecnología como herramienta creciente y por lo tanto han tenido constantes encuentros con ella. Coincidiendo con algunas de las características que Prensky¹⁶ utiliza para definir a los nativos digitales, los estudiantes de la ELP no le tienen miedo, son hábiles en el manejo de algunas aplicaciones, herramientas y funciones que les brinda la tecnología. Los estudiantes usan la tecnología principalmente a partir de artefactos tecnológicos que

¹⁵ P. Carlino, *op. cit.*

¹⁶ M. Prensky. *Enseñar a nativos digitales*. México: SM Ediciones, 2011.

Barton y Tusting describen como artefactos alfabetizadores¹⁷ y que, de acuerdo con Cassany, nos permiten desenvolvemos en nuestro entorno letrado tanto en lo personal, como laboral y social bajo prácticas letradas.¹⁸ Un tipo de lectura particular que tiene objetivos diversos, que implica distintos usos del lenguaje, los cuales se encuentran en función del lugar, momento, vocabulario e incluso interpretación. Uno de los artefactos más utilizados por los estudiantes de la ELP es el teléfono celular que, al ser en su mayoría teléfonos inteligentes, brindan la oportunidad de portar en él aplicaciones que permiten distintas y variadas acciones, algunas de ellas implican leer (mensajes de texto, redes sociales, notificaciones y actualizaciones de estado, etc.).

Siendo así la relación que establecen con la tecnología, es de esperar que la utilicen también en el escenario escolar. Esta situación ha generado tensión, pues para algunos docentes su uso les quita tiempo, atención, habilidades y no aporta beneficios a su formación. En definitiva, es necesario que como docentes conozcamos y nos apropiemos de nuevas herramientas para orientar estrategias didácticas que promuevan un acercamiento distinto a los portadores de texto por parte de nuestros alumnos, generando espacios interactivos en los que reconfiguren su identidad como estudiantes universitarios lectores y productores de texto y lectores.

Indagar en el comportamiento lector representa un desafío creciente. En parte, esto se debe a la complejidad que han adquirido las prácticas de lectura cada vez más plurales y abiertas, en las que se entremezclan finalidades, soportes y funciones expresivas o comunicativas.¹⁹

Por lo tanto, consideramos importante divulgar formas distintas de explorar aspectos relacionados con la lectura, con el uso de metodologías que derivan en una

¹⁷ D. Barton, y K. Tusting. *Beyond communities of practice. Language, power and social context*. London, United Kingdom: Cambridge, 2005.

¹⁸ Cassany *op.*, *cit.*

¹⁹ R. Igarza, y L. Monak Salinas. (2015). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. Recuperado de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector_v1_010111.pdf, p. 5.

apreciación distinta de los resultados. En este caso, las prácticas lectoras, vistas desde una perspectiva sociocultural, con un enfoque cuasi-etnográfico, permiten nutrir la relación existente entre la cultura escrita de los jóvenes universitarios y la forma en que se apropian de la lectura. Este conocimiento es relevante en la medida en que toda la información recabada permita nutrir la relación existente entre la cultura escrita de los jóvenes universitarios y la forma en que ellos se apropian de la lectura para asumirse como seres únicos, valiosos, cognoscentes.

Bibliohemerografía

- Barton, D., y Tusting, K. *Beyond communities of practice. Language, power and social context.* London, United Kingdom: Cambridge, 2005.
- Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires, Argentina: FCE, 2005.
- Cassany, D. y Ayala, G. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. En *CEE Participación Educativa* (9). Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%20da%20Semana%20Presencial.pdf>, 2008, pp. 53-71.
- Escuela Libre de Psicología. *Escuela Libre de Psicología.* Recuperado de <http://www.libredepsicologia.com/>, 2017.
- Freire, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación* (16th ed.). México: siglo XXI, 2004.
- Gutiérrez, E. "La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación". En *Signo y Pensamiento*, núm. 28 (54), 2009, pp. 144-163,
- Hernández, G. "Comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita". En *Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 6, 2003, pp.14-19.
- Igarza, R. y Monak Salinas, L. *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector.* Recuperado de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector_v1_010111.pdf, 2015.
- López-Bonilla, G. Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm.18. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774004_, 2013, pp. 383-412.
- Martos García, A. Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 22, 2010. pp.199-229.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. De los espacios de lectura a los espacios letrados. *PULSO. Revista de Educación*, (35). Recuperado de http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/144/118_2012, pp.109-129.

Prensky, M. *Enseñar a nativos digitales*. México: SM Ediciones, 2011.

Street, B. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos: ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 30(2), Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457545099002> pp.41-69, 2008.

Y la lectura, ¿para qué? Ejercicio reflexivo a partir de estudiantes del nivel superior de la Universidad de Colima

GRACIELA CEBALLOS DE LA MORA Y LOURDES FERIA BASURTO

Universidad de Colima y UNAM, FFyL

Resumen

El objetivo es recuperar la percepción de los jóvenes universitarios de una institución pública del occidente mexicano respecto a la lectura y su importancia en el desarrollo académico, personal y social. Se revisan las respuestas a cuatro preguntas abiertas que integran la prueba piloto de un instrumento en una tesis doctoral en proceso, adscrita al doctorado en Ciencias Sociales (2016-2020) de la Universidad de Colima, llevada a cabo por Graciela Ceballos de la Mora. En dicha tesis doctoral se analiza el consumo cultural de la lectura y el libro en estudiantes universitarios, tanto en ciencias sociales y humanas como en ingeniería y ciencias básicas, aplicado en 2018 en la Universidad de Colima. Se sugiere continuar la indagación con técnicas cualitativas más minuciosas a partir de los hallazgos.

Introducción

Quizá nos resulta común nombrar, o hemos sido partícipes del nombramiento de los beneficios de la lectura en la vida cotidiana. Pensemos en la lectura en sus diversas formas, no sólo en las obras de arte literarias. La escuela como espacio de socialización juega un papel clave al igual que la familia, los círculos de amigos u otros contextos sociales. Podemos encontrar documentos que aluden a las utilidades, usos e impactos que la lectura tiene en las personas, grupos y familias en distintas etapas de la vida del ser humano, o bien en condiciones específicas de crisis, formación, reconstrucción.

Por ejemplo, Petit, una reconocida investigadora de la lectura señala –en especial en contextos de jóvenes en marginación y crisis–, que: “los libros son un lugar donde vivir antes incluso de ser un universo dotado de significados”.¹ Y en su sentido general, entre muchas virtudes que sería posible enlistar, las lecturas “abren la conciencia, el pensamiento crítico, la reflexión, la imaginación, la creatividad”.²

Además de las bondades en el ámbito personal, Pérez y Rodríguez explican que la lectura y escritura son claves en la vida social y la construcción de ciudadanía.³ ¿Qué pasará con esta y otras concepciones dentro de la escuela?, ¿cuáles son las representaciones sociales o imaginarias que se han ido construyendo en torno a la lectura?, ¿cómo se visualiza su importancia, o en caso contrario, su insignificancia?

La ponencia está organizada en tres apartados. En el primero se expone en detalle la estrategia seguida. El segundo explora los principales resultados. Y en el último se esbozan algunas reflexiones finales.

Estrategia metodológica

Para este análisis se emplearon cuatro preguntas abiertas que integran la prueba piloto de uno de los instrumentos de la tesis doctoral: “El consumo cultural de la lectura y el libro en estudiantes de nivel superior de la Universidad de Colima”. El instrumento que referimos es una propuesta propia de cuestionario, y fue

¹ M. Petit. “Transfigurar el horror en belleza”. En E. Rojas, *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. México: Secretaría de Cultura, 2018. P.8.

² E. Ramírez. “De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores”. En *Investigación Bibliotecológica*, núm. 30 (69), 2016, p. 105.

³ M. Pérez, y A. Rodríguez. “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades”. En *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 11 (1), 2013, pp. 137-160.

aplicado en abril de 2018 en tres carreras de la citada universidad: Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas e Ingeniería en Software. Estas licenciaturas corresponden a su vez a tres áreas de conocimiento distintas: ciencias sociales y derecho (Licenciatura en Comunicación), educación (Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas), y tecnologías de la información y la comunicación (Ingeniería en Software). Lo anterior fue uno de los criterios de selección para conformar el piloto. Esto generó un total de 64 cuestionarios aplicados. Los participantes del estudio cursaban cuarto semestre al momento de la aplicación, y la mayoría estaba en los rangos etarios de 20 a 22 años (54.7%), o de 17 a 19 años (40.6%), y solo unos pocos eran mayores de 23 años (4.7%). Hubo una proporción más o menos equitativa entre hombres y mujeres. Y respecto a su ocupación, se encontró que la mayoría de ellos únicamente se dedicaban al estudio (84.4%), y poco menos de la mitad además de estudiar trabajaban (14.1%).

Para esta ponencia se utilizó la base de datos capturada en el programa estadístico SPSS, así como una matriz en Excel diseñada para analizar las unidades de significados, entendidas como las respuestas a las preguntas abiertas. Las preguntas analizadas fueron:

- 1) Para ti, ¿qué es la lectura?
- 2) ¿Consideras que la lectura es importante para tu desarrollo académico?, ¿sí o no? y ¿por qué?
- 3) ¿Consideras que la lectura es importante para tu desarrollo personal?, ¿sí o no? y ¿por qué?
- 4) ¿Consideras que la lectura es importante para tu desarrollo social?, ¿sí o no? y ¿por qué?

Enseguida se exponen algunos de los principales resultados obtenidos a través de este análisis.

Resultados

Se reflexiona acerca de la práctica de la lectura en un entorno universitario típico, el cual se suele considerar como un componente implícito en el proceso formativo de los futuros profesionales. Sin embargo, más allá de este supuesto nos preguntamos: ¿cuáles son en realidad las interpretaciones, creencias y opiniones, así como el valor o desvalorización que se concede a la lectura desde la perspectiva de los jóvenes estudiantes?

De los 64 jóvenes que respondieron al cuestionario de la prueba piloto, la mayoría señaló que le gusta leer (81.3%), y poco más de una cuarta parte indicó que no (18.8%). No obstante, pese a que la generalidad considera que le gusta leer, en una escala del 1 al 5, para situar qué tanto se consideran lectores –donde 5 es el grado mayor y 1 el menor–, el grupo más grande se concentra en el centro, o en la posición número 3 (50%), donde posiblemente se ubican los que se perciben como medianamente lectores. A estos le siguen aquellos que se posicionaron en el número 2 (20.3%), y luego los que están en el lugar 4 (12.5%). Al final quedan los extremos, los que se consideran nada o muy poco lectores (10.9%), y los que podríamos pensar que se consideran mayormente lectores/ lectoras (6.3%).

Con este primer esbozo de los perfiles de la comunidad estudiantil que integraron este estudio, pasamos ahora a sus respuestas a la pregunta: Para ti, ¿qué es la lectura?

En su mayoría, de acuerdo con la percepción de los jóvenes de estas tres carreras, la lectura es *un viaje* (mundos, transporte, imaginación), o es *conocimiento* (aprendizaje, información, utilidad). Para otros y en menor proporción, se relaciona con una *actividad/hábito* (pasatiempo, inversión, gusto, entretenimiento), con una *habilidad intelectual* (interpretación, comprensión),

con una *cuestión cultural* (transmisión, cultura general y legado), o con *uno mismo* (superación, reflexión).

Sobresalen respuestas diversas que llaman la atención y que engloban las categorías señaladas arriba. Para los estudiantes universitarios la lectura es:

Como ver una película en tu cabeza. Un pasatiempo útil. Una pasión. Encerrarme en un mundo donde la imaginación lo es todo. El mejor hábito que puedes tener. La manera de ver las cosas diferentes. Una forma de superarse. Actividad indispensable para el desarrollo humano.

Ahora bien, ¿qué respuestas se obtendrán del estudiantado universitario respecto a si consideran que la lectura es importante para su desarrollo académico, personal y social? De manera general, la mayoría de las personas encuestadas están totalmente de acuerdo en que la lectura es importante para su desarrollo académico (61 respondió sí, y solo 3 no saben/no contestan). Para el desarrollo personal la única variación es que una persona opina que no es importante (60 escribieron sí, 3 no saben/no contestan y 1 escribió no). Sin embargo, en cuanto a que ésta sea relevante para el *desarrollo social* no todos están de acuerdo (48 afirman que lo es, 11 aseguran que no, y 5 no saben/no contestan).

Repasamos ahora algunas de las razones con las que argumentan su opinión. En un panorama general, y luego de categorizar las respuestas, leer es importante en su desarrollo académico por razones que tienen que ver con: conocimiento, aprendizaje, comprensión, información, habilidades -redacción y ortografía, dicción, vocabulario, léxico-, el razonamiento o lo confiable o seguro de lo que se lee. Vemos que esto se asocia a cuestiones más bien necesarias y/o útiles en el contexto escolar.

En cuanto al desarrollo personal, si bien se repetían algunas de las palabras utilizadas en la interrogante de lo académico, también se encontró

información nueva y variada. Según sus respuestas, leer es importante en el aspecto personal porque amplía el panorama -te dota de formas de ver el mundo, extiende la mente, desarrolla la imaginación-; te llena de cultura -te enriquece; permite la reflexión, recapacitas-; distrae la mente del estrés -ayuda a calmarte y define tu personalidad-, y porque beneficia tanto en lo emocional como en lo académico.

Hasta ahí parecen estar de acuerdo los estudiantes en que la lectura tiene beneficios e impacto en lo académico y personal; pero ¿qué pasa con lo social? Hay más duda por parte de los jóvenes de si realmente la lectura es importante para el desarrollo social, y algunos otros están convencidos de que no lo es. Frente a dicha interrogante sobresalen dos cuestiones: una, la mayoría de los que no consideran que la lectura como práctica es importante para el ámbito social, están inscritos en la Ingeniería en Software, y dos, de los que también dieron respuesta negativa son estudiantes de la Licenciatura en Comunicación. Esta última licenciatura pertenece a la Facultad de Letras y Comunicación; por lo mismo, se pensaría con una valoración digamos alta hacia la lectura en los diferentes ámbitos de la vida.

De aquellos que respondieron sí, las respuestas giran en torno a dos cuestiones principales: relaciones con los demás -tener temas de conversación, para socializar, conseguir amigos lectores, encajar en la sociedad-; estar informados -conocer los problemas del país, saber de temas de interés actual, ser una persona crítica-, y otras, con una o dos menciones, como ayudar a que el mundo sea mejor, cultura general, saber cómo era antes la sociedad, y empatizar con los otros.

En cambio, quienes respondieron que la lectura no es importante para su desarrollo social, señalaron:

En mi entorno social no hay personas que les guste leer. No tiene que ver una cosa con la otra. No es necesario leer para socializar con personas. En estos tiempos de la tecnología no suele ser necesario. Actualmente no hay muchas personas que lean o hablen de lo que leen. O bien, piensan que depende, porque en parte consigues amigos lectores, donde se reúnen y platican sobre lo que han leído, y por otra parte te alejas, no sales, por leer.

También se observó en algunos casos confusión entre lo personal y lo social, y estudiantes que emitían un sí o no, pero no les era posible argumentar su respuesta, o que simplemente no querían hacerlo.

Conclusiones

Por medio de esta ponencia se buscó recuperar la percepción del estudiantado universitario respecto a la lectura y su importancia en el desarrollo académico, personal y social. Se analizaron los argumentos a favor y en contra, a partir de su procedencia vocacional (estudiantes de humanidades o de ingenierías) y significados que le atribuyen al acto de leer.

Aunque por cuestiones de espacio daremos unas someras conclusiones, consideramos que estos juicios u opiniones están relacionados, por un lado, con la experiencia que estos jóvenes han tenido y tienen con la práctica de la lectura -nos referimos a su gusto o no por esta, a lo que podríamos nombrar como su autobiografía lectora y a las valoraciones que atribuyen al acto de leer-, así como con las representaciones sociales o imaginarios simbólicos que se han generado en torno a lo que es ser lector, a ellos como lectores o no lectores, y a la lectura. Todo esto incide en su manera de explicar si consideran o no que la lectura es importante para el desarrollo personal, académico y/o social.

Señala Bahloul que la manera de clasificar el discurso sobre la lectura se pone de manifiesto en las representaciones; en el arquetipo del lector, como

una persona culta, intelectual, experto en consultar obras y en descifrar textos.⁴ Esta imagen, por ejemplo, coincide con la alumna que consideró que leer puede o no ser importante para el desarrollo personal, porque, parafraseando su idea, si bien puedes tener amigos lectores y hablar de lo que leen, también es probable que te aisles por leer.

Conceder o no importancia a la lectura en ciertos ámbitos de la vida posiblemente tiene relación con lo que llamaríamos lectura por gusto o por placer. Y, según Elsa Ramírez, “se ha encontrado en la última década una disminución de la práctica de la lectura asidua por placer entre jóvenes en proceso educativo”.⁵ ¿Podría esto influir en sus modos de valorar a la lectura?

Este ejercicio reflexivo se desprende de una serie de trabajos que se realizan como parte de una tesis doctoral sobre la lectura en jóvenes universitarios, no obstante, se sugiere continuar la indagación en el futuro, aplicando técnicas cualitativas más minuciosas a partir de los hallazgos logrados hasta el momento.

⁴ J. Bahloul. *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: FCE, 2002.

⁵ E. Ramírez, *op., cit.*, p. 98.

Bibliohemerografía

Bahloul, J. *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: FCE, 2002.

Pérez, M. y Rodríguez, A. "¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades". En *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 11 (1), 2013, pp. 137-160.

Petit, M. "Transfigurar el horror en belleza". En E. Rojas, *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. México: Secretaría de Cultura, 2018. pp. 15-21.

Ramírez, E. "De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores". En *Investigación Bibliotecológica*, núm. 30 (69), 2016, pp. 95-120.

MESA 2: DIDÁCTICA DE LA LECTURA II [EDUCACIÓN SUPERIOR]



Importancia de la lectura literaria en la formación de los profesionales del derecho

ROBERTO CARLOS FONSECA LUJÁN

UNAM, Facultad de Derecho

Resumen

La ponencia propone que la lectura literaria debe ser una actividad imprescindible en la educación jurídica universitaria. Se plantea que la lectura de obras narrativas es útil para la formación de los futuros licenciados en derecho, pues contribuye a su formación integral en el terreno de la creatividad, la empatía y la perspectiva crítica sobre la profesión jurídica. Además, se sostiene que la formación literaria puede dotar a los abogados de una mayor sensibilidad para interpretar los dramas sociales y buscar soluciones a situaciones de injusticia, permitiéndoles asumir el papel de actores en la construcción de sociedades más justas.

Introducción

México es un país que vive una situación de grave injusticia y poca cultura de la legalidad. En este panorama, la profesión jurídica es una de las más desprestigiadas. La ciudadanía no confía en los abogados; en la conciencia colectiva predominan muchos prejuicios sobre su práctica profesional, que se considera al servicio del interés personal y del lucro, incluso en detrimento del interés colectivo y de los fines de la colectividad.

Al margen de los prejuicios prevalecientes, lo que resulta cierto es que, en la práctica, la educación que se da a los jóvenes que buscan ser profesionales del derecho favorece la formación de profesionistas apáticos y egoístas. Los planes y programas de estudios, incluso en universidades públicas, se han orientado en las últimas décadas hacia perfiles mercantilistas, que privilegian la formación de buenos cuadros profesionales para el mercado de trabajo, y dejan de lado las preocupaciones humanistas e incluso éticas del trabajo del jurista. En este escenario usualmente han quedado fuera de la educación jurídica otros contenidos culturales, como la lectura y el

estudio de obras literarias, porque no parecen tener relación directa con los conocimientos técnicos necesarios para el ejercicio profesional.

En la presente ponencia se expone la importancia que tiene la lectura literaria en la formación de los futuros abogados, no sólo en un plano personal, sino también con énfasis en su utilidad para la práctica profesional. Se defiende la tesis de que la literatura puede ayudar a los abogados a realizar una mejor práctica, en tanto contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales relacionadas con la empatía y la mejor comprensión de la otredad. Finalmente, como actores relevantes del sistema jurídico, estos abogados “literarios” pueden contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En la ponencia se menciona un ejemplo concreto de práctica docente universitaria dentro de la cual, mediante las lecturas dirigidas de obras literarias seleccionadas, se propone complementar la formación de los alumnos en los primeros cursos de la carrera de derecho.

Desarrollo: derecho y literatura

El derecho y la literatura han estado siempre muy cercanos. El papel de la ley en la sociedad, la experiencia del individuo ante las instituciones, el rol de los abogados y los jueces, el ejercicio del poder, el castigo y la prisión, la justicia y sobre todo la injusticia, entre otros temas intrínsecamente vinculados con lo jurídico, son materia recurrente en los trabajos de narradores, dramaturgos, ensayistas o guionistas cinematográficos.¹

El derecho, la ley y la justicia aparecen ineludiblemente en la obra de los clásicos universales: Esquilo, Sófocles, Shakespeare, Cervantes, Dostoievski o Kafka. En Latinoamérica, las obras de Roa Bastos, Asturias, García Márquez, Vargas Llosa o Fuentes son un referente imprescindible para entender la vida política y jurídica de las naciones del continente durante el último siglo. En el caso concreto de México, autores como Revueltas, Valadés, Benítez y la literatura indigenista (Rojas González, Rubín,

¹ R. Fonseca. “Lo jurídico real y lo jurídico imaginario”. En *Revista La Otra*, 10-13. Recuperado de <https://issuu.com/mexking/docs/derecho-y-literatura>, 2016a.

Castellanos o Zepeda) brindan un claro testimonio sobre la manera en que el derecho incide en la vida de los sectores excluidos y marginados, y el modo en que la justicia popular enfrenta a la justicia institucional. En los últimos años, la literatura del norte del país (Crosthwaite, Mendoza, Solares) presenta un crudo panorama sobre el narcotráfico y la vigencia –o poca vigencia– del Estado de derecho.²

En las últimas décadas, esa relación entre derecho y literatura, y la existencia de ese amplio *corpus* de literatura jurídica, ha despertado interés en algunos teóricos del derecho que se han acercado a las relaciones entre estos dos mundos con intenciones de derivar alguna utilidad de su estudio. La pregunta es: para qué sirve a los abogados leer literatura más allá de las ideas generales que se asocian con los beneficios de la lectura. Martha Nussbaum, por ejemplo, en su libro *Justicia poética* habla de un “juez literario” que gracias a la lectura de novelas puede desarrollar capacidades de imaginar y comprender la vida y los temas humanos adicionales a las habilidades técnicas que se exigen para el oficio judicial.³

En México, los maestros Jiménez y Caballero han identificado diversas “ventajas” de la literatura en la educación jurídica, como son el desarrollo de la creatividad, la perspectiva crítica y la inteligencia empática e imaginativa. Incluso, como ámbito de crítica del derecho, la literatura puede integrar “las demandas políticas y éticas para reconstruir un mundo más igualitario y justo”.⁴

El acercamiento didáctico a toda obra literaria requiere de la precisión epistemológica de que se trata de una ficción. En esa medida, la literatura no puede entenderse como una fuente fidedigna de la realidad sociojurídica. Lo que la literatura plasma es otro mundo de lo posible que, si bien responde al ánimo y al libre ejercicio creativo del autor, comparte con el grupo social distintos elementos que lo hacen verosímil. En esa medida, los elementos jurídicos que se plasman en las obras de

² *Ídem*.

³ M. Nussbaum. *Justicia Poética*. Barcelona, España: Editorial Andrés Bello, 1998.

⁴ M. Jiménez, y R. Caballero. “El Movimiento Derecho y Literatura: aproximaciones históricas y desarrollo contextual”. En *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núm. 65 (263), 2015, pp.47-75.

ficción pueden entenderse como expresiones de la “imaginación colectiva sobre el derecho”.⁵ Esa dimensión imaginativa de lo jurídico también forma parte, en cierta medida, del derecho, si se atiende a un concepto cultural como el que propone Paul Kahn, para quien el Estado de derecho se entiende como una multiplicidad de estructuras entrelazadas de significado.⁶

La literatura puede ser de utilidad para que los estudiantes se acerquen a otras concepciones sobre el derecho y los fenómenos jurídicos que se tienen en la sociedad. Un vicio en la formación del abogado suele ser la idea preconcebida de que el derecho es “monopolio” de la profesión jurídica. A través del arte literario, los alumnos pueden recordar que los problemas jurídicos son antes que nada problemas sociales y que el derecho es solo una herramienta de la que se dota el orden social para tratar de afrontar esos conflictos. En esa medida, si bien el derecho tiene como finalidad conservar el orden social, debe asumir también que requiere renovarse permanentemente cuando falle como respuesta a los problemas sociales que está destinado a resolver.

Obras literarias en las aulas de los futuros abogados

Además de los textos clásicos, existe un largo listado de títulos de literatura contemporánea que pueden enriquecer la formación de los estudiantes en las distintas áreas del derecho. A manera de ejemplos mínimos, se mencionan los siguientes libros:

- a) Derecho penal, criminología y criminalística: Von Schirach, Ferdinand, *Crímenes*; Capote, Truman, *A sangre fría*; Fonseca, Rubem, *Cuentos completos*; Laveaga, Gerardo, *Justicia*; Leñero, Vicente, *Los albañiles*; Mendoza, Elmer, *Balas de plata*; Piglia, Ricardo, *Plata quemada*; además de otras novelas policiales y *legal thrillers*.
- b) Derechos humanos: Harper Lee, N., *Matar un ruiseñor*; Revueltas, José, *El apando*; Vargas Llosa, Mario, *La fiesta del chivo*; Von Kleist, Heinrich, *Michael Kohlhaas*; Schlink, Bernhard, *El lector*.

⁵ R. Fonseca. “Derecho y justicia en la literatura sobre el narcotráfico en México: una lectura de dos novelas de Élmer Mendoza”. En *Revista Iuris Dictio*, núm.18, 2016b, pp.109-117.

⁶ P. Kahn. *El análisis cultural del derecho*. Barcelona, España: Gedisa, 2001.

- c) Derecho indígena y pluralismo: Castellanos, Rosario, *Balún Canán, Oficio de Tinieblas*; Benítez, Fernando, *El agua envenenada*.
- d) Derecho y globalización: Coetzee, J. M., *Desgracia*; Houellebecq, Michel, *Plataforma*.

Al inicio del curso se ha de asignar a los alumnos la lectura de uno de los libros propuestos, para que en fecha definida entreguen un ensayo sobre el mismo. El trabajo que se solicita no será un reporte de lectura, sino un ensayo con reflexiones sobre las relaciones y puntos de contacto que los alumnos encuentran entre la obra leída y los contenidos que les toca estudiar en el curso. Conforme se avanza hacia la fecha de entrega de los ensayos, se han de efectuar controles en clase, para escuchar a los alumnos sobre las impresiones previas que va dejando en ellos la lectura, y ayudarlos a confluir hacia algún punto común.

Finalmente, el día de la entrega de los ensayos estos se acompañarán con una breve explicación oral ante el grupo del texto leído, y las conclusiones respecto a la cercanía entre el derecho y la obra que cada uno haya encontrado.

Conclusiones

La literatura puede reflejar creencias y expectativas de la sociedad sobre el derecho y lo jurídico. En esa medida, su lectura y comprensión pueden ayudar a los futuros profesionales del derecho a "asomarse" a una ventana diversa que les muestra cómo se entienden los fenómenos jurídicos desde otras esferas, como la del arte literario. La literatura es una ventana en la cual los estudiantes pueden acercarse a conocer la realidad del drama humano.

De esta manera, la literatura puede servir para nutrir la formación integral de los futuros juristas. La educación universitaria debe promover no solo la transmisión de los conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de la empatía y la dimensión ética de la profesión. La literatura puede ayudar a crear el sentimiento de disconformidad ante la injusticia, que es también fundamental para la renovación de la profesión jurídica.

Bibliohemerografía

Fonseca, R. "Lo jurídico real y lo jurídico imaginario". En *Revista La Otra*, 10-13. Recuperado de <https://issuu.com/mexking/docs/derecho-y-literatura>, 2016a.

_____. "Derecho y justicia en la literatura sobre el narcotráfico en México: una lectura de dos novelas de Élmer Mendoza". En *Revista Iuris Dictio*, núm.18, 2016b, pp.109-117.

Jiménez, M. y Caballero, R. "El Movimiento Derecho y Literatura: aproximaciones históricas y desarrollo contextual". En *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núm. 65 (263), 2015, pp.47-75.

Kahn, P. *El análisis cultural del derecho*. Barcelona, España: Gedisa, 2001.

Nussbaum, M. *Justicia Poética*. Barcelona, España: Editorial Andrés Bello, 1998.

La producción de relatos como una forma valiosa y alternativa de construcción de sentido

ANABEL LÓPEZ LÓPEZ

UPN, Unidad Centro

Resumen

El Colectivo de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 CDMX Centro, emplea la producción de relatos con los docentes-estudiantes que cursan el posgrado como una forma valiosa y alternativa de construcción de sentido de su práctica. Dicho relato inicia con la producción de su autobiografía, que se construye siguiendo un camino metodológico en el que se emplea un enfoque biográfico-narrativo y diversos apoyos que acompañan el análisis e interpretación de lo plasmado en su yo narrado, para poner el acento en su vida individual y particular sobre la historia de su personalidad, que trastoca su ser docente, y resulta una manera legítima de recuperar su "autoridad".

La vida de una maestra o un maestro es siempre sorprendente y compleja. Esto es lo que como Colectivo de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria (Ely RL) hemos encontrado en todos y cada uno de nuestros compañeros que se animan a ingresar al programa del posgrado de la Maestría en Educación Básica, que se imparte en la UPN 094.

Sus aulas, las escuelas en donde se desarrollan profesionalmente, son el campo fértil que permite ver lo que cosechan por voluntad, por preocupación pedagógica, sin aspirar a incentivos ni estar condicionados ni obligados a hacerlo sino por amor a su trabajo. Con ello no queremos decir que son apóstoles de la educación, sino que reconocemos la labor que desempeñan día a día.

Nuestro reto es que ningún docente que entre al programa quede igual que como llegó, y mucho menos retome el camino que traía. La transformación a la que aspiramos en ellos compete a su profesión y su desarrollo personal: que viva y resignifique su práctica docente; que asuma una posición crítica ante lo que lea, vea y

haga; que genere ambientes democráticos y afectivos donde prevalezca la vida cooperativa y sus valores, donde sus estudiantes se creen y recreen en ella y ellos; que se potencien sus capacidades en lo individual y en lo colectivo y que su participación se vea fortalecida en todos los sentidos posibles.

El camino para conseguir nuestro cometido lo hemos andado a la luz del enfoque biográfico-narrativo, modalidad cualitativa-interpretativa, donde la visión hermenéutica guía nuestros pasos. A través de esta línea metodológica nos acercamos a lo que acontece en el mundo docente por medio del punto de vista de los directamente implicados (los profesores), quienes aportan una visión personal e íntima a través de su propia voz que hacen pública. Al dar a conocer por medio de relatos, que son la producción de conocimiento en este posgrado, sus trayectorias formativas relacionadas con un objeto de estudio determinado que eligieron para hacer la investigación y la intervención pedagógica, misma que inicia con la autobiografía como primer episodio del relato pedagógico, conforman el Informe Biográfico-Narrativo del que dan cuenta en sus tesis mediante la Documentación Biográfico-Narrativa.

Las autobiografías pedagógicas que escriben son reconstruidas desde una mirada cualitativa-interpretativa, donde lo que se observa es el comportamiento de los protagonistas, como lo afirma Álvarez-Gayou.¹ La documentación biográfico-narrativa que orienta el análisis y la interpretación de lo que vivieron los participantes se apoya en elementos de la etnografía educativa, de la investigación-acción, la observación participante y de la hermenéutica. Todo esto conjugado se acerca a los sujetos que participan, donde quedan inmersas personas, grupos sociales y escuelas que los formaron. De esta manera se propicia un mayor acercamiento a la realidad subjetiva y múltiple del ser humano, en este caso de los estudiantes-docentes que participan y han participado en la línea.

Cada autobiografía pasó por el filtro de la epistemología de la narratividad, evitando que se quede como una anécdota, una historia cronológica. Como señala

¹ J. Álvarez-Gayou. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós, 2003.

Pimentel, la filosofía en esta forma de hacer investigación propone la vida como un relato, sometido a una continua revisión con el par, con la triada, con la matriz de discusión en la *Comunidad de Atención Mutua* que conformamos cada vez que es necesario.² La narrativa se convierte en una manera de dar cuenta de las acciones realizadas y experiencias narradas a lo largo de cada uno de los textos; en ella se observará cómo se resignifica la vida pedagógica de los docentes.³

La documentación biográfico-narrativa tiene como base teórica-metodológica el enfoque mencionado, desarrollado por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, investigadores españoles que, considerando las modernas narrativas emancipatorias, deciden enclavarse en algo más auténtico, aunque breve, como son las narrativas personales. Porque ellas dan voz y vida a los sujetos que hablan de sí mismos, *res ipse loquimur*⁴, participan con la verdad de sí mismos convirtiéndose en objeto de saber y al mismo tiempo en sujetos de su propia investigación.⁵ Bolívar, Domingo y Fernández, y el grupo argentino representado por Daniel Suárez⁶, advierten que un profesor debe tener claro que al saber de sí mismo puede ser tomado por personas autoritarias como instrumento de poder para buscar controlar.⁷

² L. Pimentel. *El relato en perspectiva*. México: UNAM, 2004.

³ D. Suárez. "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares". En *Revista para Maestros de Educación Básica Entre maestr@s*, núm. 6 (16), 2006, pp. 73-87.

⁴ A. Bolívar; J. Domingo y M. Fernández. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La muralla, 2001, p. 9.

⁵ M. Foucault. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós/I.C. E, 2001.

⁶ Suárez, D. "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Indagación-Formación-Acción entre docentes". En M. Conceicao y V. Batista (Ed.), *Invenções de vidas, compreensao de itinerários e alternativas de formação* (. San Pablo, Brasil: Cultura Académica, 2010, pp. 181-2014.

⁷ Daniel Suárez, Lilí Ochoa, Paula Dávila y Gabriel Roisman, junto con los profesores que llegan a trabajar con ellos bajo esta línea conocida como *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, aplican el trabajo horizontal, creando un ambiente afectivo y de confianza, y tienen también la base de Bolívar *et al.*, y los autores que enriquecen su texto. Pero la manera de hacer investigación de esta índole por el grupo argentino va dirigida de forma más directa hacia la práctica docente, en tanto que Bolívar, Domingo y Fernández van hacia el trayecto del profesor, sus contextos, su formación.

Cada autobiografía refleja lo particular, lo concreto y lo temporal; denota la síntesis a través de metáforas e imágenes que los estudiantes-profesores logran desarrollar; la polifonía con que dotan a sus escritos, es decir, aparecen también las voces de los otros que forman parte de la estructura social del sujeto.

Atender esta mirada orientó la construcción de las autobiografías⁸ a través del acompañamiento, en primer término, del tercer bloque de cada módulo que comprende la maestría del tutor o tutora y ya en segundo año de su director de tesis. Esta construcción permite a los estudiantes-docentes posicionarse en su trayecto formativo y la relación con su objeto de estudio, y esa es una parte que contribuye y favorece la formación profesional de cada estudiante-profesor. Por tanto, la dimensión de análisis narrativo que empleamos es holístico de contenido, ya que atendemos la vida de cada individuo y se analiza a partir de la luz que emerge de la narración presentada y del contexto que se avizora en cada autobiografía.

Sabemos que ellos como protagonistas van dando cuenta en primera persona de su proceso formativo y que la autobiografía es el primer episodio del relato presentado o a presentar en su tesis. En cada una dan cuenta de sus experiencias con el objeto de estudio, pero también están y estarán impregnadas de emociones, sentimientos y procesos vividos. Eso nos aportó sobre su identidad docente. Paul Ricoeur⁹ expresa que la identidad narrativa permite articular tanto el relato histórico como el de ficción, pues uno es complemento del otro y donde la intriga les da vida. Uno explica al otro y en él se va observando la identidad de los docentes, se va dibujando la manera de ser, pensar y hacer. Por ello la vida se convierte en una narrativa que merece ser documentada de forma biográfica.

⁸ Dentro de la narrativa o de las *escrituras del yo* (memorias, diarios íntimos, cartas, confesiones, autorretratos, historias personales, entre otras), la autobiografía representa un género particular (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), en el que la persona pone el acento en su vida individual y particular sobre la historia de su personalidad, que trastoca su ser docente.

⁹ P. Ricoeur. *Tiempo y narración 1*. México: siglo XXI, 2016.

De acuerdo con Lejeune¹⁰, un relato autobiográfico exige que coincidan las identidades del autor, del narrador y del personaje. Se convierte en un medio de inventar el yo en el que el autor se crea a sí mismo, se autoinventa o crea un yo que no existiría sin ese texto.¹¹ De ahí que la autobiografía tenga efectos cognoscitivos sobre el autor.

Partir de la escritura de la autobiografía de los docentes-estudiantes que acuden a cursar el posgrado tiene la intención de conocer lo que él o la docente piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo y en qué tipo de situación creía que se encontraba, para así desenmarañar el pasado, reflexionar y profesionalizar sus prácticas. Esta tarea implica un esfuerzo tanto de ellos como de quienes estamos a cargo de cada uno de los bloques que cursan, así como de sus directoras de tesis que han orientado la construcción de esa producción.

Construir una tesis y con ello hacer uso de la documentación biográfico-narrativa para reflexionar sobre su práctica y resignificarla, ha llevado al Colegiado de ElyRL a construir y acercar a los estudiantes diversos Apoyos Metodológicos (AM) que fueron y son útiles para autoevaluar sus textos y para reescribirlos, pues también se hizo uso, a nuestra manera, de elementos del Módulo de Escritura de la propuesta didáctica *Pedagogía por Proyectos*. Los apoyos metodológicos son: plantear la pregunta *¿Cómo llegaste hasta aquí?*, que orientó la primera escritura de su autobiografía, el trabajo en *Comunidad de Atención Mutua*, la utilización de *Los tres tonos de comentarios*, acercar diversos textos autobiográficos para que identificaran *¿Cómo lo han hecho otros?*, y la construcción de una *herramienta para evaluar los elementos de la autobiografía*.

Por cuestiones de espacio sólo nos detendremos a explicar el primer apoyo metodológico:

¹⁰ Citado en A. Bolívar, *op. cit.*

¹¹ *Ídem.*

1er. AM: ¿Cómo llegaste hasta aquí?

Se inició por hacer una primera escritura de su autobiografía, para lo cual se empleó la estrategia aportada por Daniel Suárez¹² al solicitar que respondieran la pregunta: ¿cómo llegaste hasta aquí? En esa primera escritura la respuesta fue abierta, pues, aunque las docentes pedían más referentes sobre la encomienda, no se les dijo nada más, y así ellas se vieron ante la tarea de responder desde sus propios referentes. Hubo quien se posicionó ante la literalidad de la pregunta y escribió su trayecto hasta el lugar en el que nos encontrábamos; alguien más se centró en la trayectoria académica que le implicó lograr un posgrado, y la mayoría comenzó por adentrarse en su historia familiar para encontrar las razones por las cuales decidió ser maestra.

Esa primera escritura concentró los referentes que cada una poseía para poder iniciar su autobiografía. Ninguna se equivocó, ninguna acertó, en realidad es parte del proceso de escritura el que cada una vierta lo que hasta el momento sabe o a lo que la llevó la pregunta planteada. En el Colegiado fuimos más allá de la pregunta y les pedimos que, en esa retrospectiva que harían, trataran de identificar de dónde surge su interés por el objeto de estudio sobre el que quisieron hacer la investigación. Se trataba de que encontraran las razones que las llevaron a interesarse por investigar sobre la expresión oral, el fomento a la lectura, la comprensión lectora, la escritura, etc. La mayoría optó por tomar esa ruta: identificar de dónde surge su interés por el objeto de estudio.

Estudiante 6G6:

Escucho en mi interior la voz que repite una y otra vez: “busquen en su interior los porqués de su tema de estudio, algo debe de haber dentro de ustedes que los hizo elegir ese tema” resuena esa frase y me hace pesar, remontarme en mi pasado y tal como lo dicen esas palabras iniciales busco en mi interior, tratando de recordar mi experiencia con el mundo de la lectura y

¹² D. Suárez. “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. Taller llevado a cabo en la UPN Ajusco, México, 2011.

su comprensión y de pronto brotan tantas ideas como agua viva y de esta forma alcanzo a recordar mi experiencia.

Estudiante 1G6:

Mi madre apenas terminó la primaria y mi padre supongo que por necesidad estudió la secundaria, él sí leía un poco más, aunque realmente pocas veces lo vi leyendo en casa. Por lo que mi primer acercamiento a la lectura fue con los obligados libros de texto de la primaria. No recuerdo que me dejaran leer nada fuera de lo ahí escrito. Sin embargo, mi padre se preocupó por acercarnos libros para que estudiáramos.

Estudiante 5G6:

En ocasiones he pensado en qué momento tuve por primera vez en mis manos un libro que me llamara la atención y, realizando una retrospectiva en el tiempo, creo que fue cuando niña, en el preescolar; recuerdo que mi maestra tenía un libro de animales y plantas que me llamaba mucho la atención. Y aunque nunca me dejó tocarlo, siempre me preguntaba qué decía, qué historia nos contaba con esas letras que no conocía.

La primera escritura de su autobiografía dejó ver mucho de su vida personal y familiar. Les costó trabajo encontrar vínculos académicos entre el objeto de estudio de su investigación. Nuestro proceso siguió con el momento para compartirlo en la *Comunidad de Atención Mutua*, donde cada una se dio cuenta de las escrituras que las demás docentes habían desarrollado, y plantearon sus comentarios en tres tonos: tono uno, de felicitaciones; tono dos, de dudas, preguntas o solicitar aclaraciones; tono tres, de sugerencias. Les acercamos, a manera de ejemplo, algunos textos autobiográficos ya publicados con la intención de que observaran cómo lo habían hecho otros. Hubo varias reescrituras de su autobiografía y fueron tomando la forma final en que quisieron presentarlas. Entre las últimas herramientas que se emplearon está una lista estimativa de aspectos para autoevaluar su texto.

Hasta el momento tenemos poco más de 70 autobiografías en proceso de análisis e interpretación por parte de cuatro integrantes del colegiado de Ely RL, que son el insumo para realizar la investigación "A fructibus cognoscitur arbor" (Por sus

frutos conocemos el árbol): desnudos biográfico-narrativos, trayectorias y voces de maestros de educación básica.

Hasta el momento hemos identificado que las dificultades plasmadas en las autobiografías tienen que ver con cuestiones personales e “incapacidad”, por llamarlas de algún modo; para enfrentar el objeto de estudio decidieron realizar la investigación; también van en el sentido de presentar cuestiones familiares, llegada de los hijos y falta de recursos económicos, entre otros. Estas maestras y maestros se formaron como tales en un ambiente difícil, y qué decir de su profesionalización, a la que llegaron buscando el posgrado que cursaron. Tenían claro que no habría un incentivo económico digno de perseguir, que el mejor beneficio sería la mejora de sus prácticas, las respuestas a interrogantes planteadas sobre cómo hacer ante las dificultades encontradas en las aulas y quizás la comprensión al sentirse escuchadas y acompañadas por otras personas que padecían los mismos males e interrogantes sobre sus prácticas. Hay un deseo fuerte por profesionalizar su práctica.

Al analizar las autobiografías encontramos como principal referente el contexto familiar como un factor determinante en la formación docente. En la gran mayoría de las autobiografías se menciona la influencia familiar para el acercamiento de la lectura, escritura y oralidad, siendo estos no necesariamente experiencias placenteras. Desde el instante de nuestro nacimiento somos acogidos en el seno de una tradición simbólica que nos dotará de todo conjunto de puntos de apoyo para enfrentarnos a la contingencia, a todas aquellas cuestiones que no pueden resolverse técnicamente.¹³

El abanico de frutos que hasta el momento nos han dejado el análisis e interpretación de las autobiografías de los docentes-estudiantes, contribuye a la capacidad reflexiva en cuanto a la resignificación de la práctica docente a quien se dirige el programa de posgrado, así como la propia experiencia de quienes participamos en su realización.

¹³ F. Bárcena y J. C. Melich. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós, 2000, p. 67.

Bibliohemerografía

Álvarez-Gayou, J. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós, 2003.

Bárcena, F., y Melich, J.C. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós, 2000.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La muralla, 2001.

Foucault, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós/I.C. E, 2001.

Jolibert, J. y Jacob, J. *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile: Manantial, 2003.

Pimentel, L. *El relato en perspectiva*. México: UNAM, 2004.

Ricoeur, P. *Tiempo y narración 1*. México: siglo XXI, 2016.

Suárez, D. "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares". En *Revista para Maestros de Educación Básica Entre maestr@s*, núm. 6 (16), 2006, pp. 73-87.

_____. "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas". Taller llevado a cabo en la UPN Ajusco, México, 2011.

_____. "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Indagación-Formación-Acción entre docentes". En M. Conceicao y V. Batista (Ed.), *Invenções de vidas, compreensao de itinerários e alternativas de formação* (. San Pablo, Brasil: Cultura Académica, 2010, pp. 181-2014.

Las prácticas de lectura y escritura en la universidad

CRISTINA ARAGÓN VELASCO
(ITAM)

Resumen

En los últimos años han surgido diversos estudios sobre las prácticas lectoras y su incidencia en la escritura académica dentro del ámbito universitario. En esta presentación se analizarán, por un lado, las actitudes lingüísticas del componente afectivo sobre la lectura y la escritura en la educación superior y, por otro, dos supuestos respecto de las habilidades y prácticas de lectura que generan una brecha de distanciamiento entre los estudiantes y profesores en la universidad.

Panorama de la lectura y escritura en la universidad

La lectura y la escritura en la universidad son procesos cotidianos que los profesores utilizamos como base del aprendizaje para desarrollar pensamiento crítico, por ello dentro de nuestros planes de estudio y métodos de enseñanza suponemos que los estudiantes han desarrollado en los niveles escolares anteriores las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse exitosamente en el ámbito universitario. Así, se da por sentado que leer y escribir son procesos básicos con los que los estudiantes se sienten cómodos y que no les requiere ningún trabajo extra utilizarlos para realizar tareas más complejas.

A partir de la revisión de los planes de estudio de 11 licenciaturas que se ofertan en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, se obtuvo que en el perfil del aspirante a ocho de ellas (73%) solicitan que el estudiante cuente con habilidades de lectura, escritura y de expresión oral al ingresar al programa de estudios. Dentro de ese mismo universo, seis de las 11 licenciaturas (55%) consideran que un estudiante al

egresar del nivel superior domina tales habilidades para su aplicación en el campo profesional.¹

Aunque los perfiles de ingreso y de egreso incluyen el dominio de la lengua oral y escrita como parte del ámbito universitario, se observa que en los planes y programas de estudio no se incluyen asignaturas que refuercen estas habilidades, excepto en tres de las 11 licenciaturas.²

De lo anterior se colige que en la mayor parte de las licenciaturas el desarrollo de habilidades para la comunicación académica depende de que los profesores

¹ La licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información no incluye en su Plan de estudios de 2015 ninguna asignatura específica para desarrollo de habilidades lingüísticas. En perfil del aspirante se señala "... asimismo necesita manejar el lenguaje oral y escrito en forma fluida, poseer una amplia base cultural, científica y humanística, inventiva y creatividad, hábito por la lectura e interés para tratar a diferentes tipos de usuarios." En el perfil de egreso de la misma se señala: "... Desarrollar su competencia para comunicarse por escrito o verbalmente con todas las personas y entidades involucradas en su actividad profesional."

Por su parte, en la licenciatura en Filosofía el perfil del aspirante menciona: "Asimismo, debe tener un dominio del lenguaje oral y escrito, aunado a una redacción correcta, profundo interés por la lectura, pensamiento claro y riguroso, capacidad de análisis, de síntesis y una aguda imaginación crítica." y lo retoma en el perfil de egreso: "Desarrollará la capacidad de analizar y criticar los argumentos de cualquier tratamiento de los temas filosóficos, así como la de expresar adecuadamente sus ideas tanto de manera verbal como por escrito." La licenciatura en Historia incluye el dominio de la lengua en cuatro de las seis aptitudes que solicita en el perfil del ingreso. Dentro de las licenciaturas del área de lengua, en el perfil del aspirante se demandan además de conocimientos generales de las habilidades lingüísticas otros especializados, como gramática española o conocimientos lingüísticos de una segunda lengua. Así, en la Licenciatura en Letras Clásicas, en el perfil de egreso se espera alcanzar un nivel alto de dominio de la lengua: "las lenguas griega y latina para leer los textos de los autores clásicos, comprender su estructura gramatical y traducirlos". Algo similar sucede con la Licenciatura de Lenguas Modernas. En el caso de la licenciatura en Letras y Literatura Hispánicas las asignaturas necesariamente están enfocadas al conocimiento de la lengua.

² Sólo las licenciaturas de Lengua y Literatura Hispánicas, Letras Modernas y Letras Clásicas cuentan con materias específicas para desarrollar las habilidades lingüísticas debido a que el conocimiento de la lengua es propio de esos campos profesionales.

apliquen dentro de sus asignaturas alguna estrategia para desarrollar la lectura y escritura en las tareas o análisis de textos propios de la disciplina.

Actitudes lingüísticas de los estudiantes universitarios ante la lectura y escritura

En la FFyL de la UNAM se desarrollaron talleres de comprensión lectora y elaboración de textos académicos para estudiantes de distintas licenciaturas.³ Al inicio de los talleres se aplicó un cuestionario en el que se obtuvieron datos sobre las prácticas de lectura de los universitarios, así como de las actitudes lingüísticas hacia ellas. Dentro de las preguntas, dos exploraban el componente afectivo que tienen los estudiantes hacia la escritura y la exposición de un tema en el ámbito académico. Llama la atención que la gama de emociones y sentimientos que los estudiantes manifestaron experimentar se encuentra en un 70% dentro de las emociones negativas, las cuales van desde la vergüenza hasta la depresión.

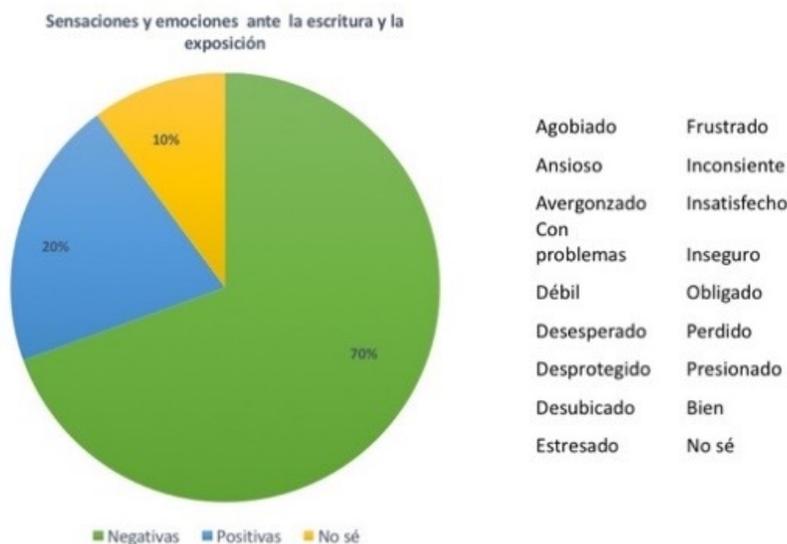


Figura 1. Actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios respecto a la lectura y escritura. Elaboración propia.

³ Datos obtenidos de la *Cédula de inscripción* aplicada al inicio de los talleres "Comprensión lectora y producción de textos académicos", realizados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, bajo la coordinación de las doctoras Guadalupe García Casanova y María Leticia López Serratos.

A partir de los datos recabados observamos que los estudiantes están lejos de sentirse cómodos y con dominio de las habilidades mencionadas, tanto en sus primeros años como en los semestres intermedios. Esto genera que los universitarios se mantengan con incertidumbre sobre las habilidades que se considera que dominan, de manera que, además de sentirse incapaces de realizar una comunicación adecuada a su contexto, desarrollan sentimientos que afectan su autoestima.

Por lo anterior, no sería difícil imaginar que los estudiantes suman la dificultad para comunicarse académicamente a las tareas complejas de aprendizaje que desarrollan dentro de sus disciplinas de estudio. Así, la gama de posibilidades para poder expresar o sostener una postura propia sobre un tema se ve restringida por el mismo usuario de la lengua.

De lo anterior se puede decir que en los estudios superiores nos enfrentamos con una barrera para el aprendizaje y con un tema que hace mella en el empoderamiento de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. El uso de las habilidades lingüísticas para estructurar el pensamiento resulta más un agobio que un aliciente.

A lo anterior se suma que en las aulas el problema se desdibuja, puesto que la ejecución de estas habilidades queda relegada a los contenidos de una asignatura. Para hacer más complejo el tema, encontramos que existe una serie de suposiciones acerca de la competencia lingüística y pragmática de los estudiantes, de manera que hay aspectos que no se toman en cuenta al asignar lecturas y tareas escritas. Tales supuestos nos conducen a un limbo en el que el pensamiento crítico queda estancado.

Supuestos sobre la lectura en la universidad

Ya se ha señalado en múltiples estudios que el nivel de alfabetización académica de los estudiantes universitarios no es adecuado; sin embargo, como docentes pocas veces reflexionamos si la asignación de lecturas, tareas y actividades de un curso ayudan a fortalecer y desarrollar las habilidades de comunicación académica que requieren. A

continuación, se presentan dos supuestos con los que los profesores trabajamos la lectura en la universidad.

Primer supuesto: los estudiantes tienen un nivel medio de comprensión lectora. Los docentes solemos partir de la idea de que los estudiantes tienen un nivel de comprensión lectora que les permite acceder a la superficie de un texto y profundizar en su contenido; por ello asignamos lecturas en función del tema y no de la estructura textual o modo discursivo predominante del texto. Así, suponemos que el universitario accederá de igual manera a un texto con estructura predominantemente argumentativa, como otro de estructura predominantemente expositiva. Algunos autores ya han señalado que una de las fuentes de donde puede provenir la falta de comprensión de un texto es de las características de este: género, organización, facilidad de lectura, etc.⁴

Es bien conocido que el desarrollo de las estructuras textuales implica un proceso cognitivo específico y estrategias de abstracción de ideas particulares. Recordemos que los distintos niveles de información de un texto quedan expresados en las estructuras textuales de su entramado, de manera que los textos resultan ser una mixtura de estructuras diferentes con una de ellas predominante.

Sabemos que la estructura narrativa generalmente desarrolla un tema siguiendo una secuencia espacio-temporal y suele incluir pautas nemotécnicas amigables; por ello, para los estudiantes resulta relativamente sencillo abstraer las ideas y elaborar un ejercicio de progresión temática sobre el contenido de la narración.

Por su parte, la estructura expositiva requiere que se pueda localizar un tema y sus variables para que, a partir de una asociación de elementos diferentes, se obtenga un panorama amplio y articulado sobre el tema. Aquí es pertinente señalar que cuando se pregunta a los estudiantes sobre lo que comprendieron de un texto expositivo suelen limitarse a repetir el contenido de lo leído, sin establecer una jerarquía y estructura lógica entre los elementos del texto.

⁴ L. G. Zaragoza y M. Martínez. “La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa”. En *Revista mexicana de psicología educativa*, 2 (1), 2011, pp. 15-30.

Los textos argumentativos, como sabemos, implican un desarrollo más complejo de asociación de elementos y de ideas, es decir, requieren que los estudiantes puedan ubicar la tesis y los argumentos asociados a ella. Esto sin duda va más allá de ubicar el tema y sus variables, pues requiere de identificar una progresión temática aleatoria y desentrañar la lógica argumentativa del autor, incluso distinguiendo entre argumentos y contra-argumentos de una misma tesis. De igual manera, los textos argumentativos requieren que los estudiantes puedan distanciarse del autor, es decir, para que el alumno pueda desarrollar su propia postura sobre una polémica pasa por ubicar con claridad la postura del autor y construir la propia a partir de ella.

Ahora bien, pese a que la estructura textual está relacionada con el proceso cognitivo que realiza el estudiante al leer, pocos profesores seleccionan las lecturas atendiendo a la estructura textual predominante. Olvidamos que el tipo de texto que escogemos para acercar a un estudiante a un tema nuevo puede facilitar o complejizar la comprensión de un contenido académico.

Para observar lo anterior se realizó una encuesta a profesores de distintas licenciaturas y asignaturas de la UNAM. De los encuestados la mayoría declara escoger las lecturas con las que trabaja a partir de los clásicos de la disciplina o de los estudios más recientes sobre un tema; solo un pequeño porcentaje solicita lecturas generales o no especializadas. Esto nos muestra que al seleccionar los materiales para que los alumnos aprendan se dejan de lado sus habilidades lectoras para comprender un escrito y se premia la especialización del contenido. En contraste, en la investigación realizada un 84% de los estudiantes señalaron que encuentran mayor dificultad al leer textos especializados.

Si atendemos a las estructuras internas de los textos los profesores podríamos seleccionar lecturas cuyas estructuras textuales permiten adquirir un contenido con mayor facilidad, de manera que podamos gradar la complejidad del texto y la complejidad del contenido. Sería importante que para acceder a un concepto complejo

lo hiciéramos mediante un tipo de texto cuya estructura predominante no imponga una mayor dificultad al estudiante.⁵

Segundo supuesto: los estudiantes dedican tiempo a la lectura y cuentan con estrategias para optimizarlo. Otro de los supuestos generalizados que representa una brecha entre la concepción de los docentes y estudiantes sobre la ejecución y profundidad de la lectura es el tiempo que se invierte en ella. A partir de la investigación realizada se observó que los docentes estiman que un estudiante universitario dedica a la lectura de su asignatura entre una y tres horas diarias. Por su parte los estudiantes declaran que en su mayoría leen entre una y dos horas y media en total por día.

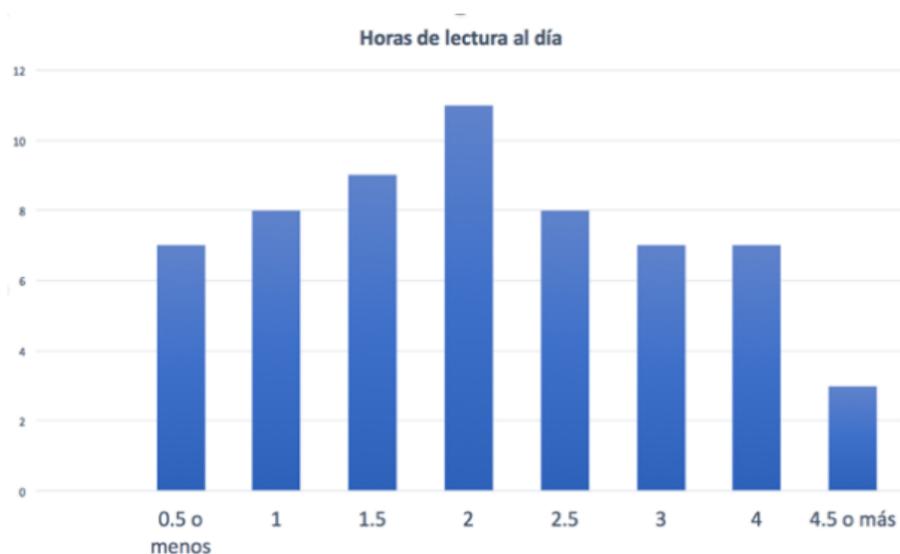


Figura 2. Horas de lectura al día de los estudiantes universitarios. Elaboración propia.

La discrepancia en el estimado de tiempo de lectura entre los profesores y los estudiantes incide tanto en la extensión como en la profundidad de la lectura. Suponiendo que un estudiante tomara en promedio tres asignaturas al día, en las que su encomienda es leer un texto que requiera como mínimo una hora de lectura, sin

⁵ El análisis de datos de la *Cédula de inscripción* aplicadas en los talleres "Comprensión lectora y producción de textos académicos" arrojó que el 84% de los estudiantes reconoció tener dificultad para leer textos especializados, 8% para comprender textos expositivos y 8% otro tipo de textos.

contar otros materiales que se generen a partir de ella, la mayoría de los estudiantes no cubrirían la encomienda.

Si a lo anterior se le agrega la importancia del contexto en el que se realiza la lectura y las condiciones materiales óptimas que se requieren para ejecutarla de manera adecuada, encontramos otra dificultad. Sabemos que los universitarios en algunas ocasiones realizan la lectura en el transporte público o en espacios con gran variedad de distractores, lo que genera tropiezos en la comprensión de lo que leen. Además, si la lectura se realiza por encargo, es decir, por obligación, nos percatamos que los estudiantes no cuentan ni con el tiempo, ni con el espacio, ni con el entusiasmo necesario para hacer las lecturas de cada asignatura.

Lo anterior nos pone a reflexionar sobre la necesidad que tenemos los docentes de revisar de manera transversal los planes y programas de las asignaturas del plan de estudios, a fin de conocer qué textos se estudian en otras materias y qué de las lecturas que realizan los estudiantes en otras asignaturas nos puede servir. En este sentido también es necesario tomar consciencia de la extensión de los textos, pues de acuerdo con la complejidad de la estructura de un escrito podríamos estimar la cantidad de trabajo y de tiempo que un estudiante requerirá para ejecutar esa tarea.

Que un estudiante no lea lo requerido por el profesor debido al tiempo que dedica a la lectura puede llegar a causar tanto una sensación de frustración como una sensación de pérdida de tiempo si no logra comprender lo que leyó. Es difícil imaginar un proceso educativo que potencie el aprendizaje si nuestros estudiantes se sienten agobiados porque creen que no saben leer o escribir.

Con los dos supuestos anteriores lo que me interesa señalar es que, como docentes comprometidos con el aprendizaje, tenemos la tarea de ser cuidadosos con los materiales que dejamos a nuestros alumnos para leer, y que debemos ir entrenando, por más tiempo que ello requiera, el hábito de seleccionar textos adecuados a las necesidades de los estudiantes y de la asignatura. Esto no quiere decir que promueva la idea de simplificar las prácticas lectoras de los estudiantes, sino que, teniendo presente

las necesidades de nuestro interlocutor, tratemos de acortar la brecha entre lo que suponemos los profesores y lo que los alumnos viven.

La idea es promover que nuestros alumnos no se sientan perdidos porque a la mitad del texto no entienden lo que leen, o que se sientan poco competentes para comprender un texto de la profesión que ejecutarán toda su vida. En ese sentido considero que con una selección adecuada de estructuras textuales los profesores podemos contribuir a que los estudiantes estén más cómodos con lo que leen y más interesados en los escritos de su disciplina.

Es muy importante que los profesores estemos conscientes de que nuestros estudiantes, aun cuando estén en un nivel educativo superior, tienen carencias en habilidades básicas para comunicarse en el mundo académico, y que es parte de nuestra responsabilidad acompañarlos para que desarrollen un pensamiento crítico y autónomo.

Bibliohemerografía

Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE, 2005.

Peredo Merlo, M. A. *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México: Paidós, 2011.

Zaragoza, L.G., Martínez M. "La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa". En *Revista mexicana de psicología educativa*, núm. 2 (1), 2011, pp. 15-30.

La construcción de significados y la comprensión lectora de los estudiantes de ingeniería de la UAM-A.

**MARGARITA PORTILLA PINEDA, MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ CORTÉS Y
JAVIER RAMÍREZ ANGULO**
(UAM-A e ITESM, campus Estado de México)

Resumen

Uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores universitarios, desde su punto de vista, es la escasa práctica de la lectura y la falta de comprensión de lo que los alumnos leen. Como consecuencia, los estudiantes tienen un bajo rendimiento escolar; en la UAM- A se imparten diez carreras de ingeniería y, sin importar la asignatura, los docentes emiten comentarios muy parecidos acerca de este tema. De aquí la importancia de llevar a cabo una indagación sustentada en referentes teóricos formales y con el rigor científico necesario para validar algunas hipótesis.

Es por este motivo que se establece una asociación entre algunas teorías del aprendizaje y la comprensión lectora, predominando autores como Piaget¹, Vigotsky² y Ausubel³, quienes conforman la base incuestionable tanto para el constructivismo como para el aprendizaje significativo; además, consideran la comprensión lectora como un proceso de construcción activa de significados congruentes y coherentes con un cierto grado de dificultad.

Introducción

Es un hecho que el actual discurso pedagógico es el resultado de una larga historia de reflexión, un proceso a lo largo de los siglos que en ocasiones ha alternado y fusionado conceptos, o creado nuevos de diferentes corrientes de pensamiento; cada una de las cuales, con su propia concepción del hombre, la naturaleza y la sociedad, ejercieron

¹ J. Piaget. *Piaget's theory*. New York, United States: Carmichael's Manual of Child Psychology, 1970

² L. Vygotski. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, United States: Harvard University Press, 1978.

³ Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.

una influencia en los distintos modelos de educación-instrucción-formación y en consecuencia con los concernientes modelos de escuela.

La intención de este estudio es inducir hacia un análisis reflexivo acerca de las relaciones entre el conocimiento teórico y el conocimiento elaborado en la práctica pedagógica, como un fortalecimiento profesional de la docencia, tan necesario e imprescindible en los profesores universitarios.⁴

De forma general, es muy importante reflexionar sobre la propia práctica docente, complejizando las propuestas didácticas en función de la particularidad del sujeto de aprendizaje contextualizado, con el propósito de desarrollar un marco teórico para la comprensión del hecho educativo de los adolescentes y jóvenes en el mundo contemporáneo. Asimismo, fundamentar el propio pensamiento pedagógico a partir del conocimiento crítico de las perspectivas actuales de la pedagogía.

Considerada primero como el “arte de enseñar”, la Pedagogía es considerada en la actualidad como una ciencia particular, social o del hombre, que tiene por objeto el descubrimiento, la apropiación cognoscitiva y la aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación.⁵

Se ocupa, en su esencia, del ordenamiento en el tiempo y en el espacio de las acciones imprescindibles y necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten, en el corto y largo plazo, eficientes y eficaces tanto para el educando como para el educador.

La esencia metodológica de la pedagogía como ciencia se fundamenta en el vínculo que existe entre el conocimiento y el mundo material objetivo. En consecuencia, para explicar el avance y su perfeccionamiento como un sistema es necesaria la

⁴ M. Portilla, M. González y J. Ramírez. “Sensibilización docente para la alfabetización académica en las carreras de ingeniería”. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, núm. 1 (3), 2013, pp. 1-10.

⁵ J. Comenius. *Didáctica magna*. México: Porrúa, 1998.

intervención de otros campos que abordan diferentes aspectos de la realidad, de manera eslabonada e inherente.

Durante su práctica, la pedagogía toma en cuenta distintas vertientes para que durante el proceso de enseñanza se alcance el mayor grado posible de aprendizaje, con un esfuerzo mínimo y una eficiencia máxima, garantizando una educación y capacitación de acuerdo con las necesidades reales del aprendiz.

La pedagogía ha estado influida por condiciones económicas, políticas, culturales y sociales durante su evolución histórica, las cuales han intervenido con mayor o menor fuerza en el desarrollo del nuevo conocimiento pedagógico.

Las aplicaciones en la práctica de las tendencias pedagógicas procuran favorecer la apropiación del conocimiento científico, el cual se sustenta en las teorías, leyes, tendencias y regularidades determinantes de los cambios y transformaciones del mundo material, la sociedad y del propio ser humano.

Teorías del aprendizaje y la comprensión lectora

En cuanto al tema que atañe a este trabajo hay una revisión⁶ en la que se menciona que existen dos concepciones respecto del aprendizaje de la lengua escrita: la concepción tradicional (asociacionista o conductista) y la concepción constructivista. Éstas suponen ciertas características del niño y del aprendizaje.

Así, la concepción tradicional plantea que:

- El aprendizaje es un proceso de asociación, una simple relación estímulo-respuesta.
- El aprendizaje está subordinado a la enseñanza.
- La maduración es el aporte del sujeto al aprendizaje.
- Los actos de escritura y de lectura son procesos de decodificación.
- El aprendizaje de la lecto-escritura es el resultado del aprendizaje de una serie de habilidades aisladas.

⁶ D. Lerner y M. Muñoz. *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas, 1986.

- El aprendizaje de la lectura pasa por dos etapas: la primera implica la decodificación de sonidos y símbolos; la segunda implica la comprensión.

La concepción constructivista, por su parte, propone que:

- El sujeto, con sus conocimientos previos, competencia lingüística y experiencias constituye el centro del proceso de aprendizaje.
- La cooperación entre participantes es un factor fundamental para la construcción del conocimiento.
- Las situaciones de aprendizaje propuestas mantienen una estrecha relación con la función social de la lengua escrita.
- El maestro desempeña el papel de facilitador del aprendizaje.
- El aprendizaje de la lengua escrita ocurre en contextos significativos.

Se han hecho numerosas revisiones de investigaciones que relacionan las teorías del aprendizaje y la comprensión lectora, todas son importantes y coinciden con los modelos pedagógicos actuales, los cuales plantean que el aprendizaje de la lengua en la escuela y en la universidad confirman que un alumno se apropia gradualmente de un vocabulario adecuado a su entorno.⁷

En otras palabras, cada persona construye su lenguaje a la medida de sus necesidades. Este principio tiene como base la teoría constructivista, muy alejada del modelo basado en el conductismo; este último concibe el aprendizaje como una caja negra donde lo importante es relacionar los estímulos con las respuestas, sin importar lo que ocurra dentro de la caja negra.⁸

Hoy se afirma que el constructivismo se sustenta en varias tendencias y corrientes psicológicas que intentan rescatar el papel activo del individuo en la construcción de su conocimiento y, por lo tanto, de su aprendizaje. Dicho de otra forma, la teoría constructivista sostiene que el conocimiento no es una copia de la

⁷ J. Pozo. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata, 1989.

⁸ L. Vygotsky. *Obras escogidas*. Madrid, España: Visor, 1993.

realidad, sino una construcción del ser humano a partir de su propio nivel cognoscitivo y de sus conocimientos previos.

Desde ese punto de vista el aprendizaje es un proceso en el que los alumnos participan activamente sobre la información que se aprenderá, recapacitando y actuando sobre ella para revisar, analizar y asimilar lo que sea significativo. En consecuencia, organiza la información y construye estructuras mediante la interacción de los procesos de aprendizaje con su medio. Es en esta concepción del aprendizaje que confluyen las ideas de Piaget, Vigotsky, Ausubel y de la llamada psicología cognitiva.

Aunque la teoría de Piaget no se extiende más allá de la adolescencia, hay una aplicación para los alumnos universitarios registrada por Perry⁹, quien afirma que el periodo post-adolescente se caracteriza por la capacidad de aceptar responsabilidades y, a la vez, la capacidad de pensar en forma "meta", es decir, la capacidad de estar consciente del proceso del pensamiento.

Según este investigador, al principio de este periodo los alumnos perciben el mundo desde un punto de vista dual, lo cual los lleva a un aprendizaje que se caracteriza por el trabajo fuerte y la obediencia. Después de esta etapa hay varias fases superiores identificadas en los alumnos universitarios, en las que cada vez más se acercan al relativismo. Su desarrollo está completo cuando afirman su identidad y asumen responsabilidades múltiples.

Perry¹⁰ dice que el papel del instructor o maestro es más bien la facilitación del avance de los alumnos dentro de la jerarquía de etapas, en donde solos descubren, asimilan y acomodan las conceptualizaciones principales a través de sus interacciones con el ambiente académico.

⁹ W. Perry. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York, United States: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

¹⁰ *Ibid.*

El trabajo del maestro consiste en arreglar las condiciones para que el alumno llegue a las incongruencias en su manera de pensar y, con esto, cambie sus estructuras básicas del conocimiento.

Conclusiones

Desde la perspectiva constructivista es el alumno el centro del proceso educativo; si participa activamente en su formación, construye gradualmente su conocimiento y aprende significativamente.

El aprendizaje es un proceso que gestiona el estudiante valiéndose de lo que ya conoce y de las nuevas informaciones que recibe en el aula, así como del contacto con sus compañeros y la ayuda del profesor. Si cada nuevo conocimiento despierta su interés, se involucra en la tarea de construir significados a partir de sus experiencias y aprender de sus errores; practica también las relaciones de cooperación y colaboración dentro y fuera del aula.¹¹

Las teorías revisadas anteriormente inciden de manera directa en el diseño y la planificación de la enseñanza de la comprensión lectora, siempre y cuando se tomen en cuenta simultáneamente cuatro dimensiones: el diagnóstico, los contenidos, los métodos y las estrategias de enseñanza.

Adicionalmente, un ambiente de aprendizaje ideal debe contemplar no sólo lo conceptual y procedimental del ámbito en cuestión, sino también las estrategias de planificación, de control y de aprendizaje que caracterizan el conocimiento.

En el caso de la comprensión lectora es importante hacer un diagnóstico de los conocimientos, actitudes e intereses de los estudiantes, así como establecer un banco

¹¹M. Portilla. *La comprensión lectora y su relación con el aprovechamiento escolar en el curso de química básica de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco* (tesis doctoral). ICYTEZ, México, 2017.

de lecturas y experiencias lectoras previas a las cuales se puede hacer referencia en actividades posteriores.¹²

Entre estas actividades se puede mencionar la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, resúmenes y elaboración de notas e incluso ensayos sencillos, siempre y cuando el docente proporcione en clase las características y ejemplos claros de cada ejercicio solicitado, sin dejar de lado la retroalimentación tanto del docente a los alumnos, como entre pares.

¹² A. Morles. "La complejidad de los materiales escritos y la acción docente". En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 199, pp. 346-362.

Bibliohemerografía

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.

Comenius, J. *Didáctica magna*. México: Porrúa, 1998.

Lerner, D., y Muñoz, M. *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas, 1986.

Morles, A. "La complejidad de los materiales escritos y la acción docente". En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991, pp. 346-362.

Perry, W. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York, United States: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

Piaget, J. *Piaget's theory*. New York, United States: Carmichael's Manual of Child Psychology, 1970.

Portilla, M., González, M. y Ramírez, J. "Sensibilización docente para la alfabetización académica en las carreras de ingeniería". *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, núm. 1 (3), 2013, pp. 1-10.

_____. *La comprensión lectora y su relación con el aprovechamiento escolar en el curso de química básica de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco* (tesis doctoral). ICYTEZ, México, 2017.

Pozo, J. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata, 1989.

Vygotski, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, United States: Harvard University Press, 1978.

_____. *Obras escogidas*. Madrid, España: Visor, 1993.

MESA 3: DIDÁCTICA DE LECTURA III



La lectura en la formación de la identidad

REYNA CRISTAL DÍAZ SALGADO

UNAM, CCH Vallejo

Resumen

En este texto se presenta la didáctica de la lectura como un medio para la construcción de la identidad del alumnado. De tal didáctica habla, principalmente, el trabajo de Guadalupe Jover¹, quien plantea la importancia de la selección de textos que llevamos al aula, pues estos contribuyen al acercamiento de los estudiantes hacia la lectura.

Las palabras, dice Petit², tienen la virtud singular de calmar, de brindar un alivio para la construcción de uno mismo a partir del reconocimiento propio que se puede descubrir a través de los libros, a fin de mejorar la capacidad de imaginar y, por lo mismo, de pensar un poco de uno mismo.

De esta manera, la lectura se presenta como un lugar para edificar una cabaña en una jungla; es decir, se convierte en un espacio para descubrir nuestra propia identidad, para descubrir quiénes somos a través del debate de opiniones que se pueda llegar a tener entre un texto y otros.

Pero, en el aula, ¿cómo podemos coadyuvar a la construcción de la identidad del alumno? Algunos autores, tales como Jover, han propuesto hacerlo a través de la literatura y, en específico, a partir del diseño de una lectura hecha por los intereses de los estudiantes. Lo anterior ofrece una mirada distinta a la enseñanza tradicional de la literatura, donde las fechas, el nombre de autores o datos sobre las corrientes literarias resultaban mucho más importantes que el placer mismo de leer.

Opuesto a ello, la propuesta de Jover consiste en la construcción de un itinerario de lectura compuesto por temáticas que podrían resultar del interés del alumnado, tales

¹G. Jover, (Ed). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga, España: Consejería de Educación, 2009.

² M. Petit. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 1999.

como: ¿quién soy?, ¿qué es el amor?, ¿qué es la amistad, la libertad?, lo cual tiene su sustento teórico en la obra *Constelaciones literarias* de Jover³.

Con esta propuesta la autora hace una metáfora del término constelación, que, de acuerdo con el DRAE significa: «Conjunto de estrellas que, mediante trazos imaginarios sobre la aparente superficie celeste, forman un dibujo que evoca determinada figura, como la de un animal, un personaje mitológico, etcétera».

Así pues, Jover propone enseñar la lectura a través de constelaciones literarias formadas por textos de cualquier género (cuentos, novelas, obras de teatro). Lo único que deben compartir los textos que integren la constelación es el tema. Con dicho planteamiento considera que es posible alternar textos actuales y antiguos, de manera que la literatura clásica se inserte sin prejuicios en la experiencia vital e intelectual de los jóvenes. Pero, sobre todo, que el estudiantado aprenda que la literatura aborda temáticas que no le son ajenas al ser humano.

La lectura se inicia, entonces, por los tópicos que puedan interesar a los alumnos según su edad, entorno social o cultural, sus gustos, experiencia lectora y sensibilidad; en otras palabras, se trata de que, a partir de la selección de los textos, el estudiantado aprenda a reconocerse a sí mismo a través de sus intereses literarios y de lo que pueda llegar a pensar sobre los temas que las lecturas presentan.

Pero ¿cómo se puede lograr? A fin de tratar de responder a esta interrogante, a continuación, comparto las experiencias vividas en la aplicación de la constelación literaria efectuada en el ciclo escolar pasado (2017-2018), la cual estuvo conformada por los siguientes textos: “La rana que quería ser una rana auténtica” de Augusto Monterroso; “Mi otro yo” de Mario Benedetti y “La señorita Green” de Guillermo Samperio.

La constelación estuvo dirigida a estudiantes de primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, turno vespertino, cuyas edades oscilaban entre los catorce y los quince años. El eje temático de la constelación fue “La búsqueda de la identidad”.

³ Jover, *op.*, *cit.*

Al inicio de la constelación se formuló a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿qué es ser auténtico?, ¿a ti qué te hace ser único o única?, ¿será importante descubrir tu identidad, por qué? Las preguntas, por supuesto, llamaron la atención del estudiantado; de tal manera que persuaden y nos permiten adentrarnos en los textos.

La primera lectura, la de Augusto Monterroso, narra la historia de una rana que, cansada de buscar su originalidad por sí misma, decide encontrarla a partir de lo que otros dicen de ella. De manera que la rana observa que a la gente le gustan sus piernas y por ello se dedica a hacer sentadillas y a saltar para fortalecerlas cada día más. La fábula finaliza diciendo que la rana continuó haciendo esfuerzos para agradar a los demás hasta que un día, dispuesta a cualquier cosa para conseguir que la consideraran una rana auténtica, se dejó arrancar las ancas; los otros se la comieron, pero aun así ella alcanzó a oír lo rica que era para los demás, pues sabía a pollo.

Después de la lectura se preguntó a los estudiantes cuál sería la moraleja de esta fábula. A lo que respondieron que la autenticidad se encuentra en lo que uno descubre de sí mismo, que no debemos cansarnos de encontrarla y hacerla cada vez más fuerte; es decir, ésta es una búsqueda propia y constante.

La constelación continúa con la lectura de "Mi otro yo", de Mario Benedetti, que narra una historia similar a la del texto anterior, un chico que, por tratar de agradar a los demás, "mata" a su "anterior yo": esa era su parte sensible, la que le gustaba oír música clásica, por ejemplo, y entonces decide ser una persona ruda y vulgar, como lo eran sus amigos.

Esta lectura conmovió mucho a los estudiantes; les provocó una especie de rabia y tristeza saber que una persona puede llegar a "matarse a sí misma" con tal de creer que así encajará con los demás o será mejor aceptado, y lo peor (en palabras del estudiantado) es cuando nos damos cuenta de que no es así.

Finalmente, la constelación termina con un cuento llamado "La señorita Green", de Guillermo Samperio, el cual narra la historia de una chica que se convierte en verde y por ser verde sus padres la regañaban y los muchachos no se le acercaban porque temían que les contagiara lo verde. En el cuento se percibe la tristeza que la señorita

experimenta por sentirse rechazada, por ser diferente, hasta que un día decide usar unas zapatillas azul cielo y a partir de entonces la suerte le empieza a cambiar; su fama de mujer “verdiazul” le ayuda a encontrar a un hombre color violeta, con quien siente que vuela y hace cascadas de ensueños.

Una vez concluida la lectura del cuento anterior, se preguntó a los estudiantes: a ti, ¿qué es lo que te hace diferente?, ¿te consideras diferente a los demás?, ¿alguna vez has sido rechazado por ello?, ¿qué hiciste para enfrentarlo o no le diste importancia?

Quiero decir que las respuestas de los alumnos son muy enriquecedoras, pues contestan muchas cosas divertidas, inquietantes, que suscitan la reflexión y el gusto por seguir leyendo.

Entre las respuestas recuerdo la de un alumno que se sentía diferente porque le encantaba cantar y tocar guitarra, pero su padre se lo prohibía porque quería que estudiara para ser médico; también recuerdo a un chico que dijo haberse sentido diferente en una fiesta por haber ido vestido de otra forma, pero eso le causaba mucha risa.

Sirva lo anterior para mostrar la importancia de la gradación que deben tener los textos que se llevan al aula; es decir –y como lo sabemos– en la didáctica tenemos que ir de lo fácil a lo difícil, ya que de esta manera se dota al estudiantado de más conocimientos previos y de más andamios para afrontar con más recursos las tareas, cada vez más complejas, que en este caso se refieren a la interpretación de los textos.

También es importante decir que no debemos de exceder el número de preguntas que se le realiza al estudiantado ya que éstas pueden llegar a ser cansadas. Por ello, al finalizar cada lectura se sugiere realizar actividades diversas, como lo puede ser: elaborar un *collage* donde el estudiantado recorte y pegue objetos con los que se identifica o escribir un texto descriptivo que lo caracterice a él o a ella.

De esta manera, decimos que a partir de la lectura por constelaciones literarias es posible favorecer una actitud positiva del estudiante ante la lectura y para que cambie de manera significativa su relación con ella al encontrar que sus vivencias y sus

inquietudes forman parte de textos que antes no le interesaban o que le parecían ajenos a su realidad.

Al finalizar los textos, indiscutiblemente, además se puede continuar con la lectura “a contrapunto” que Guadalupe Jover propone; es decir, leer diferentes tipos de textos (científicos, de ficción, ensayos, artículos periodísticos, textos de opinión, películas de dibujos animados) y relacionarlos con una misma constelación, a fin de complementar una posición crítica sobre el tema en cuestión.

Las posibilidades de lectura a contrapunto pueden ser muchas, algunos ejemplos son la relación entre la lírica contemporánea y la canción actual, el uso del “chat” entre los adolescentes y el género epistolar, el discurso de algunas películas infantiles con argumento de textos clásicos, las redes sociales.

En la constelación que aquí se narra, la lectura a contrapunto se llevó a cabo a través de la realización de una página en Facebook, de una forma más consciente, ya que se le pidió al estudiantado que en la red sólo subiera textos, fotografías y vídeos que describieran su identidad, su forma de ser y que, de forma voluntaria, se socializara con el grupo.

La respuesta de esta actividad fue muy divertida y gratificante ya que nos permite conocer al estudiantado de una forma más detallada y, en lo personal, saber sus intereses. Esto resulta importante pues a partir de ello se pueden diseñar aprendizajes situados o contextualizados; realmente significativos para ellos.

De esta forma decimos que el contraste entre las obras de una constelación permitirá al estudiante encontrarse a sí mismo, pues sentirá afinidad por ciertos autores o géneros y será capaz de reconocer las influencias o los referentes compartidos entre un texto y otro y, finalmente, asumir una postura personal frente a lo que se le presenta.

Es así como se menciona que la elección del tema es un elemento determinante para despertar la curiosidad del estudiantado por la lectura y empezar a guiarlo por el arduo camino que conduce a su comprensión, a fin de que a partir de ella comience a encontrar su propia identidad, sus propios gustos y criterios frente al tema que se aborda.

Así que en un principio habrá que partir de lo que el profesorado selecciona para sus alumnos y poco a poco ir acercándolos a diferentes temas, para que, después de un tiempo, sean los propios alumnos quienes elijan qué leer, para qué, dónde y cuándo hacerlo; es decir, contribuir además a desarrollar su capacidad crítica.

Conclusiones

Sirva lo anteriormente dicho para cuestionarnos sobre la importancia de revisar la selección de textos con los que pretendemos enseñar a leer, sobre todo literatura, a los adolescentes, así como las estrategias que hemos creado para ello, ya que en ocasiones nos preocupamos más por cubrir aspectos formales, tales como enseñar cuestiones estructurales del relato, que la pasión misma por leer, donde el alumno podría aprender a descubrirse.

Asimismo, se reitera la importancia de la intervención docente para una educación literaria que implica analizar los factores que intervienen en el proceso de comprensión lectora, pues cada uno requiere de ciertas habilidades que los estudiantes deben de poner en marcha cuando leen, lo cual inicia con la selección de los textos.

Además, se exhorta a la elaboración de propuestas de enseñanza sobre la comprensión de textos literarios, lo cual debería significar encontrar un balance entre las características de lo literario y la necesidad del estudiante como participante de una comunidad lingüística para encontrarse a sí mismo.

Bibliohemerografía

Bruner, J. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts, United States: Harvard University Press, 1966.

Jover, G. (Ed). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga, España: Consejería de Educación, 2009.

Mendoza, F. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga, España: Aljibe, 2004.

Petit, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 1999.

Encuentros entre lectores

VÍCTOR JIMÉNEZ MENDOZA

UAM-I

Resumen

A partir de los planteamientos de Roger Chartier acerca de la recuperación de la gestualidad y costumbres en las prácticas de lectura, la reserva cognitiva de David Ezpeleta Echávarri como elemento de la lectura colectiva y central para la generación de una política pública de salud, y de la perspectiva simbólica de Michèle Petit, se aborda un caso de la iniciativa *Laboratorio de lectura. Alrededor del viento*, en el que la lectura compartida se vuelve una actividad colectiva donde se colectivizan los beneficios de la lectura en voz alta, se crean lazos de comunidad y se estrechan las relaciones sociales como elementos de la construcción de identidad y pertenencia de las sociedades.

Read & Drink

El 24 de noviembre de 2018, cerca de las seis de la tarde, en un conocido salón del centro histórico de la Ciudad de México, un grupo de amigos y desconocidos nos reunimos para inaugurar el primer Read & Drink en el que participamos. La intención había nacido un mes antes, en Tepetlaoxtoc, pues queríamos convivir, compartir, pero con un motivo agregado a la amistad: la lectura. Claudia Elena y Adriana asintieron de inmediato con el entusiasmo que tienen por la lectura; mi sobrina dijo que sí con sus inocentes quince años y yo atiné a decir “¡Salud!”

Aquella tarde de noviembre nos convocaba una obra que nos movió primero por la adaptación que Netflix hizo de ella y después por la fuerza emotiva de la literatura: *La Sociedad Literaria del Pastel de Cáscara de Papa de Guernsey* se convirtió para nosotros –Adriana Díaz, Claudia Elena Maldonado, Verónica Ireta, Michele Cun, Jetzabel Carrasco, Onán García, Camilo Paz y quien esto escribe– en el motivo para encontrarnos, conocernos, compartir y diferir en opiniones, identificarnos no sólo con los personajes de la novela, sino incluso en coincidir en puntos de vista, y, sobre todo, en crear lazos de amistad, en crear comunidad a partir de la lectura de un libro y una película.

Actividades como ésta se realizan desde la Roma de Horacio, y aun hoy en día provocan un encuentro entre conocidos y desconocidos que fortalecen los lazos de amistad y comunidad; tampoco es nuevo hablar de los beneficios de la lectura solitaria o compartida, ni de las actividades de fomento a la lectura que desde la sociedad civil y desde la iniciativa pública y privada se llevan a cabo en todos los rincones de nuestro país. Pero de lo que quisiera hablar aquí es de la lectura como una forma de encuentro entre personas, no entre autor y lector, más bien entre lectores, entre conocidos y desconocidos que a partir de la convocatoria de una lectura se encuentran y comparten, y aún más: construyen los lazos necesarios para fortalecer los valores que dan sentido a la identidad y pertenencia de los individuos en sociedad.

Para ello parto de lo que Roger Chartier plantea como una de las formas de aproximación a la historia del libro y la lectura:

La lectura no es sólo una operación abstracta de intelección: es la puesta en marcha del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo y los demás... Una historia de la lectura no debe limitarse entonces a la única genealogía de nuestras formas de leer, en silencio y con los ojos: puede ser que su tarea sea la de reencontrar los gestos olvidados, las costumbres desaparecidas.¹

Así, trato de entender la lectura como un acto colectivo, igual que jugar una cascarita, tocar en un concierto, o reunirse a brindar con los amigos; un acto en el que intervienen las relaciones sociales, el bagaje cultural y lo que desde la neurociencia se entiende como reserva cognitiva, es decir, "la cantidad y la calidad de nuestro mobiliario intelectual"², que permite al cerebro mantener las conexiones neuronales a pesar del paso del tiempo.

La idea central es concebir a la lectura como un acto compartido que puede ser una forma de recuperar la confianza entre las personas que viven en medio de

¹ R. Chartier. *El mundo como representación. Estudios de historia cultural*. España: Gedisa, 1992.

² D. Ezpeleta. "La trascendencia de la lectura para la salud". En *La lectura desde la neurociencia*. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2018.

circunstancias adversas. Una actividad que crea comunidad fortalece los rasgos de identidad y pertenencia, y construye puentes de solidaridad hacia el futuro.

En este mismo sentido, recupero las palabras de Michèle Petit cuando habla de la importancia de la lectura en tiempos de desastre:

Leer –pero también escribir, y un poco diferente, ver ilustraciones, pinturas o películas, cantar, dibujar– sirve para dar una profundidad simbólica, imaginaria y legendaria a lo que nos rodea, una profundidad desde la cual soñar, derivar, asociar. Proyectar en lo cotidiano un poco de belleza, de fábulas, de historias. Sirve para armonizar, en el sentido musical del término, o para reconectar con el mundo que nos rodea al abrir otra dimensión.³

Lectores confidentes

Entre 2017 y 2018 el laboratorio de lectura *Alrededor del viento*, una iniciativa de fomento de la lectura conformada por Adriana Díaz, Juan Carlos Sáru, Juan Sánchez y quien esto escribe, desarrolló un proyecto de lectura en atril con el objetivo de que “la literatura forme parte de la vida cotidiana, que las personas identifiquen sus derechos culturales, descubran otras alternativas de la cultura en general y se reconozcan como parte de una comunidad”.⁴

Su formato era la lectura en atril acompañada de música, elementos teatrales y diálogo con el público que asistía a las presentaciones. De las obras que se leyeron destacan los cuentos: “¡Diles que no me maten!” y “Paso del Norte” de Juan Rulfo; “Cuento de la niña condecorada” y “Cuento de los hermanos pinzones” de Jorge Ibarguengoitia; y, “Francisca y la muerte” de Mireya Cueto.

La experiencia de este tipo de lectura itinerante fue la de conocer distintos públicos con niveles de lectura muy variados. Las presentaciones iniciaban con una breve reseña del autor del cuento y enseguida abría la música, a veces acompañando

³M. Petit. Transfigurar el horror en belleza. En *Cuadernos de la ballena*. Recuperado de <https://www.cuadernosdelaballena.com/single-post/2017/11/30/Transfigurar-el-horror-en-belleza> , 2018.

⁴ A. Díaz, J. Sáru, y J. Sánchez. *Alrededor del viento*. Recuperado de <https://www.facebook.com/Alredordelviento/>, 2018.

de fondo y recreando el paisaje rulfiano; otras interviniendo con canciones que el público terminaba aplaudiendo y coreando, y otras más haciendo bailar a los mismos espectadores, y terminaba con el diálogo y los comentarios del público. En realidad, los espectadores eran los protagonistas de cada presentación, pues a ellos les pertenecía la obra una vez que se reconocían en ella.

Hablo de esta experiencia porque creo que muestra claramente lo que Chartier, Ezpeleta y Petit plantean. Por ello destacaré sólo un caso de las presentaciones que se realizaron.

El 20 de abril se realizó la presentación en la Preparatoria oficial 291 de San Pedro Tlanixco, en Tenango del Valle, Estado de México. La escuela se encuentra en un área rural, rodeada de campos de cultivo y montes, y flanqueada por el Nevado de Toluca. El director nos contó cómo los muchachos de esa comunidad comenzaban su vida adulta cuando aún no terminaban la secundaria. Ya que había muy pocas opciones para dedicarse a algo que no fuera el campo, en el caso de los hombres, o a la casa, en el de las mujeres, los jóvenes de entre 13 y 15 años comenzaban a definir con quién pasarían el resto de sus vidas. Así que desde esa edad ya veían con quién iban a casarse, porque el máximo nivel educativo al que podían aspirar era la preparatoria; pensar en la universidad, cuyas instalaciones quedaban a unos 50 km, en la ciudad de Toluca, era algo así como un sueño por la falta de recursos para ingresar a ella.

Sin parques, plazas, canchas deportivas y casas de cultura, la vida de los jóvenes pasa de la escuela a la casa y de ahí a las faenas del campo, con la familia. Y, una vez terminada la preparatoria, su vida está destinada a continuar el círculo que lo vio crecer.

Los 349 alumnos de los 350 que integraban la comunidad escolar cooperaron para rentar una lona que cubriera la explanada y compraron un par de micrófonos y una bocina para que pudiéramos compartir la lectura sin complicaciones. Es una comunidad pobre, como las que hay en todo el país, casi olvidada y sin mayor esperanza de crecimiento. Pero los alumnos, con esa alegría que sólo la juventud concede, hicieron lo posible para que nada fallara: salieron ordenados de sus salones y se sentaron alrededor de nosotros con el respeto de sus 17 años.

Para estar a tono con el ambiente, leímos “Francisca y la muerte” y “Paso del Norte”. Los estudiantes aplaudían y hacían bromas cuando algo les resultaba gracioso; otros estaban muy atentos, con los ojos abiertos y casi sin pestañear, y algunos más callados, serios, la lectura les hacía pensar algo de lo que después nos enteramos.

Cuando terminábamos cada lectura les preguntábamos qué opinaban, qué les recordaba, qué les hacía sentir. Y entre el relajo y las bromas las manos se levantaban, la pena se disipaba y escuchamos sus voces: “Yo vi a la maestra Yolanda que siempre nos dice que nos portemos bien”; “Yo pensé en mi abuelita que siempre anda trabajando en el campo”; “Yo creo que la mujer del migrante hizo bien en irse con otro hombre, porque para qué va andar esperando a quien la abandonó”; “Para mí eso de andar haciendo hijos pues no está bien, porque qué culpa tienen los hijos de que los padres no se quieran y luego se vayan y no vuelvan”.

La participación fue nutrida, incluso pidieron más lecturas y seguimos con los cuentos de Ibarra. Habíamos comenzado a las 10 a. m. y ya eran las 12 del día cuando unos muchachos pidieron que los dejáramos leer, y leyeron, causando alboroto con los demás muchachos, pero lo hicieron sin pena, sin acobardarse.

Estábamos tocados por el aire frío del volcán y muy alegres por la buena acogida de los muchachos, pero era hora de pasar a otra cosa, y aunque muchos no querían irse, igual de ordenados se retiraron a sus salones. Un grupo se quedó para realizar dos talleres: de escritura derivada y de impresión en serigrafía. En el de escritura hubo más mujeres, quienes escribieron otras historias a partir del relato que les gustó. En la mayoría de los casos tomaron “Paso del Norte” y cambiaron el final: en lugar de irse, el migrante se quedaba con su familia, la esposa no se escapaba y vivían bien. En otros casos Mandolina, la protagonista del “Cuento de la niña condecorada”, se salvaba del lobo gracias al Google Maps pero terminaba embarazada y dejaba sus estudios. En el caso del taller de serigrafía, los muchachos preguntaban cómo se hacía, qué tan difícil era imprimir y si se podía vivir de eso.

Estos talleres los hacíamos por primera vez y nos permitieron estar más cerca de los jóvenes y conocerlos más a fondo. Una de las chicas nos contó que el día anterior

había desaparecido una de sus compañeras de la escuela; otro platicaba cómo su padre se había ido a Estados Unidos y era difícil tenerlo lejos. En todo caso fuimos cómplices de su vida privada, nosotros, unos desconocidos, nos volvíamos confidentes, como dice Alberto Manguel: “Que le lean en voz alta proporciona al oyente un público confidencial para las reacciones que por lo general se producirían en silencio, una experiencia catártica”.⁵ Semanas después, a través de la subdirectora de la escuela, recibimos cartas de los alumnos en las que nos agradecían el que compartiéramos con ellos ese momento; esperaban que volviéramos pronto y deseaban que la próxima vez pudiéramos llevarles libros para seguir leyendo.

La lectura compartida

Chartier plantea la recuperación de la gestualidad, los espacios y las costumbres en las prácticas de lectura⁶. Ezpeleta, al hablar de la reserva cognitiva, propone ver la lectura desde una perspectiva de salud pública en la que la lectura grupal se coloque al centro debido a sus beneficios sociales: “Es más fácil que recordemos un libro o una película si se hace en compañía. Es más emocionante y, a más emoción, mayor será la atención y mejor el recuerdo”⁷, y Petit insiste en la utilidad del arte y la literatura para revivir la capacidad de ensueño y adquirir un poco de control sobre el mundo caótico al que nos enfrentamos.⁸

Al leer con otros, en voz alta o en silencio, al comentar lo leído, al escribir o realizar actividades a partir de la lectura de una obra compartida, ponemos en juego estos tres planteamientos que pensamos son necesarios en el fomento de la lectura: la socialización a partir de las costumbres de los lectores; la emoción compartida, pues entendemos que a nivel neuronal las emociones refuerzan la reserva cognitiva a través de la atención y la memoria, y a nivel simbólico para volver a la realidad que nos rodea.

⁵ Manguel, A. *Una historia de la lectura*. México: Almadía-Conaculta, 2011, p. 202.

⁶ R. Chartier, *op., cit.*

⁷ D. Ezpeleta, *op., cit.*

⁸ M. Petit, *op., cit.*

Quizá resulte forzado decir que la sociabilidad, la emotividad y el significado que atribuimos a las obras son tres elementos necesarios de la lectura compartida, lo que la vuelve una actividad que congrega, crea lazos de pertenencia y nos lleva a identificarnos con quienes compartimos la lectura. Pero en los casos en que con el *Laboratorio de lectura. Alrededor del viento* participamos, experimentamos dichos elementos al grado de convertirnos en confidentes, en amigos de lectores que en el principio resultaban desconocidos.

Esto mismo sucede en *La Sociedad Literaria del Pastel de Cáscara de Papa de Guernsey*. Los personajes, sometidos por la ocupación nazi, encuentran en la convivencia de la lectura fuerza para seguir adelante ante la adversidad de la guerra. Así lo dicen Saffer y Barrows en el epílogo de la novela: “Tal como descubrieron los miembros de la sociedad literaria, el hecho de estar acompañados puede ayudarnos a superar casi cualquier barrera, ya nos venga impuesta por otros, por nosotros mismos o sea imaginada”.⁹ Y es algo que hemos podido constatar al continuar compartiendo la lectura, al hacerla una actividad colectiva en la que los lectores sean el centro de ella a partir de una obra literaria.

La iniciativa de Read & Drink, que esperamos se replique con éxito para conformar una comunidad en donde los lazos sociales se refuercen a partir de la identificación entre lectores, seguirá compartiendo lecturas, seguiremos leyendo entre amigos desconocidos, así como el proyecto del *Laboratorio de lectura. Alrededor del viento*, para seguir haciendo confidentes a partir de los libros. Pensamos que la lectura compartida como actividad grupal, colectiva, motiva a seguir leyendo, y es un acto que pertenece a todos, no sólo a quien escribe; así ponemos al centro al lector, quizá un poco a la manera como Barthes lo valora en “La muerte del autor”, o como lo hace en la *Teoría de la recepción*. Lo cierto es que, como práctica social, la lectura colectiva es una actividad que replica los beneficios de la lectura.

⁹ M. Saffer y A. Barrows. *La Sociedad Literaria del Pastel de Cáscara de Papa de Guernsey*, Barcelona, España: Salamandra, 2008, p. 227.

Bibliohemerografía

Chartier, R. *El mundo como representación. Estudios de historia cultural*. España: Gedisa, 1992.

Díaz, A., Sáru, J. y Sánchez, J. *Alrededor del viento*. Recuperado de <https://www.facebook.com/Alredordelviento/>, 2018

Ezpeleta, D. "La trascendencia de la lectura para la salud". En *La lectura desde la neurociencia*. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2018.

Manguel, A. *Una historia de la lectura*. México: Almadía-Conaculta, 2011.

Petit, M. Transfigurar el horror en belleza. En *Cuadernos de la ballena*. Recuperado de <https://www.cuadernosdelaballena.com/single-post/2017/11/30/Transfigurar-el-horror-en-belleza> , 2018.

Saffer, M. y Barrows, A. *La Sociedad Literaria del Pastel de Cáscara de Papa de Guernsey*, Barcelona, España: Salamandra, 2008.

Entre el papel y los bytes: la poesía de Eugenio Tisselli

EDITH PADILLA ZIMBRÓN

(UNAM, CCH Oriente)

Resumen

Esta ponencia tiene como finalidad compartir una posibilidad de creación poética a partir de una herramienta digital creada por Eugenio Tisselli, poeta hispano-mexicano, quien a través de su obra problematiza nuestra identidad como seres humanos.

Introducción

El objetivo de esta participación es compartir parte del trabajo de creación digital del poeta hispano-mexicano Eugenio Tisselli, específicamente en la poesía. Tisselli es un creador polifacético, pues su formación académica es amplia y variada. Tiene una licenciatura en ingeniería en sistemas computacionales; un máster en artes digitales y doctorado en Z-Node,¹ en The Zurich Node of the Planetary Collegium, Institute of Cultural Studies, University of Applied Arts Zurich. También es baterista, ha participado en proyectos colaborativos comunitarios enfocados al medio ambiente y la agricultura en algunas partes de México y Tanzania. Su labor social se complementa con la docencia y con la creación poética a través de herramientas digitales.

La escasa difusión en el tema de la literatura digital hace imprescindible socializar este tipo de experiencias entre colegas y alumnos, pues no podemos estar ajenos a las nuevas formas de hacer cultura, sobre todo la cultura que se crea y se

¹ Z-Node was a research initiative, which began in 2004 as a collaboration between the Institute for Cultural Studies, Zurich University of the Arts (ZHDK), Zurich, Switzerland and the School of Technology, Communication and Electronics at the University of Plymouth, England. The four main aims of Z-Node were: to explore and define new cultural epistemologies between design, art, science and technology, to search for original hybrid combinations of media and art practice and scientific theory by focusing on critical and ethical discourses, and to discuss the future of the arts in relation to the cultural and social impact of technology on society. Recuperado de <http://www.z-node.net/cms/index.html>

consume en el medio digital. En este espacio únicamente me referiré a una forma de hacer poesía a través de la máquina y su función social.

Desarrollo

La poesía maquinal ya no representa, no expresa, no refleja, no plasma experiencias, no busca enaltecer ni envilecer, no es un vehículo de nada ni de nadie, simplemente es y está allí. Las palabras de la poesía maquinal son químicamente puras, ya que provienen del cálculo, de la ejecución de un algoritmo.²

Pues bien, aunque pareciera que las líneas anteriores sugieren provenir de "alguien" cuya estructura de pensamiento es meramente mecanicista, matemática, nada está más alejado de la realidad porque Eugenio Tisselli, a través de su obra poética, busca hacernos reflexionar sobre nuestra condición humana y nuestra relación con las máquinas. Y si bien un ordenador es protagonista en su quehacer artístico de manera inmediata, él, en algunas declaraciones hechas en entrevistas, aborda la problemática de la máquina concebida más allá de ser un mero aparato, sino también como "un sistema social, político y económico que nos tiene ejecutando algoritmos en todo momento".³ Nuestra vida se desarrolla en torno a las máquinas, dice, y paradójicamente las máquinas se han integrado paulatinamente a nuestra vida maquinal.

Ante este escenario Tisselli (2006) estipula, a través de su propuesta poética, la herramienta PAC (Poesía Asistida por Computadora)⁴ con la finalidad de reivindicar lo

² E. Tisselli. "Sobre la poesía maquinal, o escrita por máquinas. Un manifiesto para la destrucción de los poetas". En *Periódico de poesía* núm. 40. Recuperado de <http://www.periodicodepoesia.unam.mx/index.php/48-poemas/poemas/1857-040-poemas-manifiesto-eugenio-tisselli>, 2011.

³ *Ídem*.

⁴ Estas son las instrucciones de la PAC: "1. Escriba en este campo un "verso semilla", y haga click en el botón "Siguiente". Por favor utilice versos cortos, tales como "esta mierda no funciona", o "yo adoro a mi perro". 2. Ahora haga click sobre alguna de las palabras de su verso. La computadora le devolverá otra palabra, que será una flor cortada del mismo jardín semántico que la palabra original. Este proceso funciona preferentemente con sustantivos o adjetivos. Para sacudir el verso, oprima el botón "Sacudir". Es posible que las nuevas palabras rompan con la coherencia gramatical de su verso; en ese caso puede hacer los retoques manuales que crea convenientes en el campo de edición del texto, y oprimir el botón "Retocar". Cuando esté listo haga click en el botón "Finalizar". <http://www.motorhueso.net/pac/index.php>

humano a través de "delegar" a una máquina un algoritmo aleatorio, una creación artística. Esto pudiera parecer paradójico, pero en realidad tiene mucha lógica.

Por ello trataré de explicar, desde mi punto de vista, a partir del mencionado *Manifiesto* y la entrevista ya aludida, la propuesta teórica de la PAC. Luego comentaré un poema del artista digital tomado de su libro *Cuna bajo tierra /Rompedemonio*, resultado de la recopilación de poemas hechos en la PAC, el cual fue publicado en 2004.

El *Manifiesto* aludido, creado en 2006, consta de trece puntos y se divide en tres temas:

- a) Un planteamiento respecto a la condición del ser humano con todas sus flaquezas, incluyendo la infelicidad interna; por eso explica en el primer párrafo del documento que el arte ha sido tomado para "tapar la infelicidad", que mejor sería enfrentarla cara a cara para superar dicha condición.

Dado que la sociedad transpira frivolidad e hipocresía, el lenguaje, la poesía, ya no tienen cabida. El poder de la palabra se ha resquebrajado. Es decir, el hombre ya no cumple su palabra como antaño.

En el punto 4 dice que "las nociones de 'verdad' y 'mentira', por ejemplo, han perdido todo su peso específico ante la generalización de la charlatanería."

Las máquinas han esclavizado a los hombres sin que pudieran cumplir la promesa de ser libres y felices. Al contrario, el hombre es esclavo de las máquinas porque las ha llevado hasta su vida íntima.

- b) Puntos 6 al 8 del *Manifiesto*. Se afirma que si se quiere las máquinas pueden enderezar el infausto camino que tiene el hombre ante ellas. Hay que confiar en las máquinas para hacer creación, amén de los artistas que tienen que luchar ante un universo de información donde el hecho de que se difunda una obra no garantiza que se conozca ni que se valore como documento estético, lo cual es totalmente cierto.

Por un lado, la gran cantidad de información que tenemos a la mano impide que se conozca a cabalidad la producción artística de los escritores. Por otro, está la

cuestión mediática, la cual ensalza o resalta quién es afortunado en determinado momento sociohistórico de la comunidad académica o institucional.

- c) Puntos 9 al 13. En ellos se plasma de manera explícita la propuesta de Tisselli: las máquinas poéticas pueden ayudar a recuperar lo humano en el arte lírico porque, a través de los algoritmos generadores de poemas, se hacen creaciones más genuinas, más libres, sin hipocresía, porque en esa imperfección de la máquina generadora de poemas se replantea la visión humana de un verdadero poeta.

No deja de ser apocalíptico el final del *Manifiesto*, pues Tisselli le augura a la humanidad su próxima e inmediata extinción, donde las máquinas de poesía nos ofrecerán esas palabras bellas que el hombre ya no es capaz de unir para formar arte. Incluso el poeta anuncia la desaparición de la belleza. La causa, el egoísmo del hombre.

Dicho documento, subversivo e innovador por completo, trata, desde mi punto de vista, de mover conciencias, pues lo drástico que propone el poeta es un elemento retórico, finalmente, para que tomemos acciones concretas y modifiquemos nuestro entorno global y vivamos en un mundo más libre, más auténtico, sin ataduras institucionales ni gubernamentales.

En cuanto a la entrevista, realizada en el marco del *Encuentro de poetas iberoamericanos*, Eugenio Tisselli resaltó la importancia del problema de la libertad en la creación a través del uso de palabras semilla utilizadas en la PAC, las cuales darán como resultado un nuevo texto, que será como las flores nacidas de aquellas, sin un rigor estético, el cual ha sido preestablecido por los cánones literarios y estéticos.⁵

Tisselli señala la importancia de romper con la gramática al escribir poesía; y sustenta su argumento en Wittgenstein, cuando afirma que “los límites del mundo son los límites del lenguaje”, porque, probablemente, las reglas gramaticales impiden ver

⁵ E. Tisselli. “Sobre la poesía maquinal, o escrita por máquinas. Un manifiesto para la destrucción de los poetas”. En *Periódico de poesía* núm. 40. Recuperado de <http://www.periodicodepoesia.unam.mx/index.php/48-poemas/poemas/1857-040-poemas-manifiesto-eugenio-tisselli>, 2011.

otras dimensiones, otros mundos. Lo que busca una sociedad alienada es formar entes en serie.⁶

Dice el poeta: "el poder necesita de reglas". Por ello, a partir de su propuesta de hacer poesía mediante algoritmos preestablecidos, Tisselli ofrece nuevas perspectivas en torno a esa manifestación literaria, con la finalidad de suprimir las visiones canónicas impuestas por las clases dominantes.

De esta forma la herramienta "Poesía Asistida por Computadora" permite que a través de la frase propuesta (frase semilla, como él la nombra) la máquina pueda ofrecer a través del algoritmo aleatorio una propuesta poética.

Y es que el artista afirma, y estoy de acuerdo con él, que el mundo no es unívoco, que las señales (yo diría, signos) que forman parte de nuestro ser, no tienen un significado denotativo; el significado del mundo tiene un carácter connotativo y por ello el resultado de la frase arrojada a través de "sacudir" la frase semilla no tiene significado. El significado lo da el lector a través de su lectura y de su interpretación, a partir de su historia de vida y sus expectativas. Y esto es lo que busca el autor, pues por el contexto en el que nos ha tocado vivir definitivamente tiene más sentido esta forma de hacer arte por la multiplicidad, repito, de realidades que vivimos.

Tisselli explica que romper con la gramática es romper con la maquinidad en la que vivimos a través de las mencionadas reglas. Con esta afirmación se respalda lo dicho líneas arriba, cuando menciono la paradoja de ser más humanos a partir de la interacción con las máquinas.

Me parece fundamental citar las palabras del poeta hispano-mexicano, pues sintetiza el trasfondo de su filosofía al crear la poesía a través de herramientas como la PAC: "No tengamos miedo de nosotros mismos; dejemos aquello que queremos tapar con reglas. Mejor seamos más humanos y dejemos salir aquello que estamos tapando".

Mientras escribo este trabajo académico recibo un mensaje por WhatsApp avisando que ha muerto un entrañable amigo, profesor de la Facultad de Filosofía y

⁶ E. Tisselli. *PAC. Poesía Asistida por Computadora*. Recuperado de <http://www.motorhueso.net/pac/>, 2006.

Letras de la UNAM, quien formaba parte de la planta docente del Colegio de Literatura Dramática y Teatro.

Hago ejercicios en la PAC que pondría de ejemplos en este documento. Escribo unas palabras para Ronaldo y utilizo la herramienta PAC, que al fin ha sido hecha, como dice Tisselli, para “poetas bloqueados”. Yo no soy poeta, pero comparto el resultado arrojado por el algoritmo aleatorio. Sirva de homenaje a Ronaldo Monreal, y como muestra de la herramienta PAC:

Mi persona física, mi maestro,
mi amigo.
Mover la relación amistosa dirige tu talento,
tu amistad,
tu ser.
¡Cuán posible es la separación
y el sueño de una mierda ambigua
en la mansión que socava
y que determina
ser,
la ubicación planetaria en las estrellas!, Ronaldo.

Tisselli no sólo ha programado la PAC, sino que ha publicado, entre otras obras, *El drama del lavaplatos* y *Cuna bajo tierra/Rompedemonio*, ya citado al inicio de este trabajo. Estos libros son resultado de hacer poesía con la PAC.

Por su parte, la poeta catalana Esther Xargay afirma en la contraportada de *Cuna bajo tierra/Rompedemonio* de Tiselli:

Seguro que la manera peculiar como Eugenio Tisselli Vélez recorta los versos y construye los poemas bebe de la medida del tiempo que él trabaja y aplica, sobre todo, a la programación digital, a la música y a la imagen interactiva. Esta es una habilidad extratextual y es en la conciencia de temporalidad compositiva donde reside la densidad visual de su poética.⁷

⁷Tisselli, E. *Cuna bajo tierra/Rompedemonio*. México: Ediciones del Ermitaño, 2004.

Y coincido ampliamente con ella, pues en los poemas se percibe esa yuxtaposición de códigos visuales, auditivos, táctiles, e incluso olfativos que dan un efecto estético de sentido muy agradable, aunque la temática de estos a veces no lo sea.

Del poemario *Cuna bajo tierra* elegí el poema 42, a manera de, ejemplo:

Por amarte
aprendí a amar la espera
cuerda tensa en mis entrañas
espero a tu sombra
cruzar una de las tantas puertas
abarcar el desfile
que emerge de los pozos la mirada
exhumar memorias a media tarde
dejando escurrir las gotas de tu
desastre
con venas abiertas
aún tímidas
por esperarte
aprendí a amar al infinito.

Conclusiones

Eugenio Tisselli pone el dedo en la llaga para sacudir al lector que lee su manifiesto en torno a la muerte de la poesía. A través de la provocación, el autor hispano-mexicano desea que la parte humana esté de vuelta a través de acciones concretas.

Como otros poetas a lo largo de la historia, Tisselli usa la palabra como medio de una expresión rebelde con la que quiere llamar la atención del usuario para que nos desmaquinemos y nos replanteemos la finalidad de estar presentes en el aquí y el ahora, antes de que sea demasiado tarde para la humanidad.

De esta manera, la PAC cumple con la función de crear, pero también de alertar al individuo sobre nuestro presente para proyectarlo al futuro.

Bibliohemerografía

Cortés, C. Entrevista con Eugenio Tisselli. Recuperado de <https://vimeo.com/30946605>, 2011.

Chevalier, J. y Gheerbrant, A. *Diccionario de símbolos*. Barcelona, España: Herder, 1995.

Mora, L. "Góngora asistido". En E. Tisselli, *El drama del lavaplatos*. Salamanca: Lirio, 2010.

Tisselli, E. *Cuna bajo tierra/Rompedemonio*. México: Ediciones del Ermitaño, 2004.

_____. *PAC. Poesía Asistida por Computadora*. Recuperado de <http://www.motorhueso.net/pac/>, 2006.

_____. "Sobre la poesía maquinal, o escrita por máquinas. Un manifiesto para la destrucción de los poetas". En *Periódico de poesía* núm. 40. Recuperado de <http://www.periodicodepoesia.unam.mx/index.php/48-poemas/poemas/1857-040-poemas-manifiesto-eugenio-tisselli>, 2011.

_____. *Medios alternativos*. México: Plástico Sagrado/Motorhueso. Recuperado de https://issuu.com/eugeniotissellivelez/docs/medios_alternativos_tisselli, 2017.

MESA 4: CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS LECTORAS



Aceleración social: ¿crisis en la narrativa literaria y existencial?

JULIO CÉSAR HERNÁNDEZ ORTEGA

UNAM, FES Acatlán

Resumen

La velocidad a la que fluyen informaciones en la era de la interconexión genera la percepción de que la vida social y cultural se está acelerando. Dicha percepción ha trastocado áreas como la construcción de conocimiento y la lectura en sosiego. Esto se puede explicar desde la perspectiva histórica, pensando cómo el capitalismo y las pretensiones de optimizar los tiempos de producción han permeado el acto de leer y narrar. En el presente texto se problematiza cómo podemos acercarnos a lo narrativo, si parece que los sujetos mismos van perdiendo la capacidad de narrarse a sí mismos y comprender el mundo y sus relatos. "El material del presente debe recordarse en tranquilidad, mediado por el arte y el lenguaje".¹

Bien dicen que insertarse en el mundo de los libros significaría poder vivir un incontable número de vidas, de casos, de problemas y satisfacciones; con esto, poder aprender del gran otro virtual que nos llega en forma de tipos, letras y ensoñaciones. Vivir el doble, el triple, ésa es la cuestión. La literatura, efectivamente, nos permite en cierta medida hacerlo, siempre y cuando el sujeto que lee incorpore, medie y aprehenda lo que se forma en el proceso de lectura.

Las preguntas que surgen por lo pronto, y que se pretende ir respondiendo a lo largo de este texto, junto con otras que emergerán, son ¿cómo tomar un libro, leerlo y comprenderlo, cuando vemos que el presente se nos esfuma y deja de importar justo al momento siguiente? ¿Qué utilidad tiene dedicar un tiempo y espacio determinado a estar en sosiego cuando la vida cultural, social, económica y política nos arrastra en la vorágine veloz de los cambios y la novedad?

¹ T. Eagleton. *Esperanza sin optimismo*. México: Taurus, 2016, p. 110.

La capacidad de poder construir el mundo a partir de los presentes que van sucediendo en la vida de una persona, quizá se esté perdiendo bajo los estándares del hoy en constante aceleración.

Para comprender de dónde surgen estos cuestionamientos, así como ir tejiendo las posibles respuestas, debemos tomar en cuenta un concepto que, desde la filosofía, la sociología, la historia, la comunicación y otras disciplinas, está tomando relevancia la aceleración. Si bien este concepto es una piedra angular de las ciencias exactas, específicamente de la física, se ha venido retomando como un concepto que ayuda a comprender cómo es que el capitalismo clásico y tardío, así como sus dominantes culturales, el modernismo y el posmodernismo, han modificado los procesos productivos, así como las gramáticas de acción y de conocimiento del mundo. Se puede decir que la aceleración es un proceso que ha venido mediando el quehacer humano desde hace más de 500 años.

En primera instancia, hay que reconocer la diferencia entre la aceleración como tal y la percepción de un aumento de velocidad o aceleración. Si bien el segundo podría ser un síntoma del primero, sí atienden a lógicas distintas. La aceleración como canon de producción se origina a partir de la normalización en el canon baconiano de pensamiento, así como en la partición cartesiana del mundo sensible y del metafísico.

Se dice que la aceleración de los procesos arranca, aproximadamente, hace cinco siglos, ya que se debe tomar en cuenta que el contexto y la dominante cultural que impregnaron las prácticas del Renacimiento estuvieron compuestas por el intento de regresar a los cánones humanísticos que en la Grecia antigua imperaban. Por ejemplo, se dice que en España arranca el Siglo de Oro de la Literatura con la publicación de la *Gramática* de Antonio de Nebrija en 1492 –publicación que coincide con el descubrimiento del Nuevo Mundo–, obra en la cual se comienza a organizar y a estudiar la lengua española. Si bien lo anterior por sí sólo es únicamente una muestra de las pretensiones que en el ámbito del conocimiento comienzan a darse, es un ejemplo –entre muchos otros inscritos en las ciencias, el arte y las humanidades– de

cómo el conocimiento humano despegó a tratar de descubrir el orden de las cosas naturales y humanas.

Se debe tomar en cuenta que en las sociedades premodernas el orden de las cosas, es decir, el cosmos, se organizó primero en torno a la naturaleza de un mundo donde el tiempo era cíclico y posteriormente en estándares escolásticos que se perpetuaron en Europa durante toda la Edad Media. Es por lo anterior que, de manera didáctica, se genera el corte entre la premodernidad y la modernidad a partir de ese regresar a los estándares de medida, medición, clasificación y conocimiento de los clásicos reinterpretados por los europeos, y que a su vez se terminaron decantando en la dominante neoclasicista francesa del siglo XVIII que ha ayudado a forjar la idea de estados modernos.

El intento de regresar a las epistemes griegas fue lo que marcó los procesos constitutivos de la modernidad temprana. Como ya se mencionó, el arranque de la modernidad encuentra una de sus génesis en el siglo XVII, bajo la forma del método baconiano basado en la inducción aristotélica. Francis Bacon desarrolló el método que ha guiado a la ciencia hasta nuestros días en su obra *Novum Organum* (1620); el eje rector del proceso epistemológico es la observación y la clasificación. Asimismo, este método estaba orientado a tratar de conocer la naturaleza para, posteriormente, dominarla en pos del desarrollo de los sujetos, proceso que a su vez también ha sido la piedra de toque para el desarrollo de la técnica y su aplicación tecnológica.

Para hablar de cómo la aceleración como concepto opera, hay que entender que la técnica, basada en el método baconiano, comienza a establecerse como el canon de conocimiento y acción para la dominación y transformación del entorno; esto, a su vez, generó que los tiempos del hacer y del conocer -digamos, por medio de teoremas y modelos probados- funcionaran como economizadores del tiempo y del esfuerzo empleado para una tarea específica. Posteriormente, cuando las condiciones históricas lo permitieron, la Revolución Industrial del siglo XIX se convierte en el primer gran corte de significación y trascendencia del refinamiento de la técnica y la creación de nuevas tecnologías con implicaciones a gran escala en lo cultural y lo social. En esta premisa

acerca de cómo la técnica derivada del método baconiano ha constituido el vector de aceleración, se puede observar que: a) los tiempos, por medio del refinamiento de las técnicas, se acortan; b) al economizar el trabajo, la producción de conocimiento y de bienes, la velocidad de producción aumenta, lo que ha dado como resultado la optimización en la producción y el asentamiento de las economías basadas en el capital.

El capitalismo, como gran mediador de las condiciones de producción y consumo, ha impregnado nociones que valorizan la aceleración y la velocidad como características deseables en el mundo. Es innegable tomar en cuenta que los aumentos de velocidad en distintas áreas nos han traído beneficios; que ahora nos podemos desplazar o incluso comunicar con mayor rapidez es una de ellas. El terreno donde mejor se ha valorizado la rapidez de los procesos es en el desarrollo tecnológico. Esto ocurre debido a que, como ya se mencionó, el desarrollo de las sociedades y democracias liberales, desde el Iluminismo francés a la fecha, han propugnado por un pensamiento tecnocientífico basado en la racionalidad instrumental que durante el siglo XIX se cristalizó.

Lo anterior se puede observar en un extracto que recoge Reinhart Koselleck de una entrevista realizada al ingeniero Werner von Siemens en 1886, quien al hablar de la aceleración constante -y deseable- del desarrollo, menciona que los "ciclos evolutivos que en tiempos pasados fueron recorridos a lo largo de siglos, y que al comienzo de nuestra época necesitaron todavía decenios, se completan hoy en años... Esto es, por un lado, la consecuencia natural de una forma de manifestación de nuestro mismo proceso cultural..., por otro el efecto de una autoestilización del progreso científico-técnico"². Como se puede ver, la percepción del progreso se ha sostenido en un solo vector, el tecnológico.

Asimismo, las llamadas sociedades de la información se han caracterizado por el aumento tanto en los flujos de información como en la velocidad de reproducción de ésta. A este respecto, el filósofo coreano Byung-Chul Han considera que el sujeto

² Siemens, citado en R. Koselleck. *Aceleración, prognosis y secularización*. España: Pre-Textos, 2003., p. 39.

dentro de las sociedades de la información podría percibir esto “como un exceso de estímulos, informaciones e impulsos”³, que a su vez podrían estar coadyuvando a que se perciba una carencia temporal. Esta afirmación nos lleva a repensar a los lectores que se enfrentan a una obesidad informativa que fluye a grandes velocidades en las redes sociodigitales.

¿Cómo leer cuando no se tiene tiempo?

Hartmut Rosa nos explica que una de las paradojas de la modernidad es que, a la vez que los tiempos de producción y transporte se han acortado, con lo cual se podría pensar que el ser humano obtiene más tiempo libre o de ocio, los sujetos de la tardomodernidad caen, paradójicamente, en procesos de aceleración y perciben que carecen de tiempo⁴. Por ejemplo, ¿por qué pensamos que no nos alcanza el tiempo para tomar un libro y leer, en un mundo donde la automatización y la optimización de muchas tareas son el epítome del progreso?

Una respuesta a esta paradoja, que se puede denominar paradoja del tiempo abundante acelerado, la encontramos en Han. El autor explica que esta percepción de que carecemos de tiempo se da por lo que éste denomina “inquietud nerviosa” del hacer, donde, al percibir que se carece de tiempo para realizar una actividad, se “da tumbos de una posibilidad a otra”⁵, tratando de abarcar más actos con lo cual es imposible llegar a un final. Con esto, “la gente se apresura, más bien, de un presente a otro”⁶, dando como resultado la inconclusión y la premura. Si los actos cotidianos están sujetos a estos índices de aceleración e inconclusión, parecería que el acto de leer está perdido; se podrán dar tumbos de texto en texto, de página en página, pero el acto cognitivo de articular lo leído también quedará inconcluso y carente de sentido.

³ B. Han. *La sociedad del cansancio*. España: Herder, 2012, p. 33.

⁴ H. Rosa. “Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada”. *Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado*, núm. 25 (1), 2011, p. 18.

⁵ B. Han. *El aroma del tiempo*. España: Herder, 2015, p. 25.

⁶ *Ibid.*, p. 27.

Esta carencia de sentido que se da cuando no es posible articular una totalidad es lo que Han denomina *desnarrativización*. Lo que ocurre es que, bajo la metáfora de la alta velocidad de las cosas, se da por sentado que existe un vector direccionado; es decir, no hay aceleración si no se tiene una trayectoria. Esta otra paradoja surge porque, si bien se percibe un aumento de velocidad, no es posible conocer hacia dónde nos está llevando la fuerza de aceleración; pero, como se apuntó anteriormente, la aceleración tecnológica sí mantiene una trayectoria, pero la aceleración fenomenológica y existencial no. Más bien parece que existe una aceleración centrífuga. Esta aceleración hacia afuera y omnidireccional es la que provoca la desnarrativización del mundo; Han la explica como un no saber hacia dónde generalizado.⁷

Como para narrar y decodificar una narración es necesario el tiempo, estamos presentes ante una realidad sin tiempo; he aquí otra de las explicaciones sobre por qué percibimos que no tenemos tiempo. Asimismo, ¿qué es una narración que va dando tumbos? Sólo un número de hechos ordenados aleatoriamente, ya que debemos recordar que el acto de narrar implica un tejer, construir un texto y la forma en que se logra es por medio del arte del lenguaje.

Por consiguiente, y como se ha venido tratando, cuando se habla de que el ser transita en un tiempo discontinuo y acelerado omnidireccionalmente, su percepción del tiempo tenderá a ser puntual y la narración de lo que ocurre también lo será.

Esta pérdida de capacidad narrativa en los sujetos propicia que exista una pérdida de significados, ya “no es un tiempo que signifique, sino un tiempo que afecta”⁸ y como afecta, apresura de manera reactiva.

Para Paul Ricoeur el acto de narrar significa en la medida en que está sujeto lo narrado al tiempo. Al ser el tiempo una constante cósmica en su naturaleza lineal, continua y perenne, “el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo”⁹; es decir, el tiempo carece de significado si no se narra, así como el

⁷ *Ídem*.

⁸ *Ibid.*, p. 81.

⁹ P. Ricoeur. *Tiempo y Narración*, I. México: siglo XXI, 2007., p. 39.

significado debe estar sujeto a un tiempo. Por lo anterior es que se reafirma lo propuesto por Han, que no sólo es un aumento de velocidad, sino de la pérdida de gravitación temporal que deriva en la falta de orientación narrativa.

Poniendo todo la anterior a discusión, ¿por qué se dice que puede existir una crisis en la narrativa? La respuesta se finca en que, como modernos, hemos heredado un sinfín de actos, procesos y significados que se han transmutado a lo largo de la historia posterior al siglo XVIII, y una de esas herencias es la lectura como forma de acceder al conocimiento de otros que han dejado de serlo para reinventarse en cada lector.

Pero, al estar en predicamento la capacidad de los lectores de: a) encontrar significado en las lecturas, y b) de hallar tiempo para insertarse en el mundo de los textos, lo anterior en un mundo donde existe la paradoja del tiempo abundante acelerado, donde se pondera el hacer-hacer y la incompletitud por la inquietud nerviosa de acelerar el ritmo de vida para así poder vivir el doble, como explica Hartmut Rosa, la narratividad, como acto de tejer y comprender lo ocurrido en el mundo, se puede estar perdiendo. Esto, para dar paso a sujetos que ante la incapacidad de completitud y ordenamiento narrativo den tumbos por fragmentos que pocas veces podrán articularse.¹⁰

De igual forma, al estar en constante aceleración donde el pasado, presente y futuro se funden en un perpetuo presente continuo, deja poco lugar para esa tranquilidad necesaria para que el presente cobre sentido de la que habla Eagleton.

Esta no es una discusión nueva, autores como Benjamin, Proust y Bloch han apuntado que para que algo cobre sentido en la vida de alguien, como un texto, es necesario mantener una distancia entre el fenómeno y la cosa, todo mediado por procesos reflexivos. Lo que ocurre actualmente es que las altas velocidades de los flujos informativos, acontecimientos e imágenes, entre otros, provoca que él ahora se desvanezca "en una sucesión ininterrumpida de acontecimientos, sensaciones e

¹⁰ H. Rosa. "Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada". *Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado*, núm. 25 (1), 2011, pp. 9-49.

informaciones. Todo está aquí. El allí ya no tiene ninguna importancia”¹¹, y si no tiene ninguna importancia, ¿para qué invertir tiempo, espacio y esfuerzo?

Todo esto se debe tomar en cuenta cuando a un estudiante se le pide leer un libro, se le solicita ensayar sobre un problema de su entorno o se le conmina a dar su opinión.

¿Cómo insertar a alguien al hábito de identificarse con el otro a partir de una narración, cuando no le es posible narrarse como alguien que existe como sujeto histórico?, y ¿cómo hacerlo si, además, siente que no le alcanza el tiempo para vivir su propia vida y se le pide que conozca otras vidas en los libros?

Tanto Byung-Chul Han como Hartmut Rosa coinciden que una de las formas en las que un sujeto puede frenar el flujo veloz e incomprensible es por medio del sosiego y la reflexión. Esa herencia de la modernidad en forma de lectura ya sea individual o colectiva, permite hacer un espacio donde el tiempo dedicado al acto de leer y comprender son el material para construirnos y construir el pasado y el presente, para así tener la posibilidad de proyectarnos al futuro y no sólo transitar a grandes velocidades centrífugas, donde -sin dirección- los significados se funden con la incomprensión.

Habrá que recuperar el arte de tejer y comprender historias por medio del lenguaje, para así poder entender a los otros y a nosotros mismos como seres en el tiempo.

¹¹ Han, *op., cit.* p. 62.

Bibliohemerografía

Eagleton, T. *Esperanza sin optimismo*. México: Taurus, 2016.

Han, B. *La sociedad del cansancio*. España: Herder, 2012.

Han, B. *El aroma del tiempo*. España: Herder, 2015.

Koselleck, R. *Aceleración, prognosis y secularización*. España: Pre-Textos, 2003.

Ricoeur, P. *Tiempo y Narración, I*. México: siglo XXI, 2007.

Rosa, H. "Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada". *Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado*, núm. 25 (1), 2011, pp. 9-49.

Consideraciones para la lectura de literatura digital

EDITH PADILLA ZIMBRÓN

UNAM, CCH Oriente

Resumen

El propósito de la presente participación es reflexionar sobre la literatura digital como creación artística alternativa, que puede ser objeto de lectura y análisis en las clases de TLRIID y LATL, considerando que estamos en un escenario político y social en el que el uso de Internet es cercano a nuestra población estudiantil. Es decir, se trata de aprovechar el carácter hipermedial de estas obras para acercarlas al alumno. No se propone una metodología didáctica de lectura como tal, sino únicamente aproximaciones de vías de acceso a este tipo de obras.

Si bien la UNESCO en el documento *Universalidad de Internet: un medio para crear sociedades del conocimiento y la agenda de desarrollo sostenible después de 2015*¹ refiere la importancia de que tenga un carácter universal, lo que llama “universalidad de internet”, en donde apunta que su uso sea un beneficio igualitario y democrático en todo el orbe, en la *praxis* esto ha quedado únicamente como un buen deseo y nada más, ya que todavía no existe una buena cobertura de este servicio que nos ofrece nuevas formas de interactuar con el entorno.

También es una realidad que no existe una buena alfabetización del uso que se puede hacer de este servicio, pues un alto porcentaje de la navegación en el mundo se reduce al empleo de redes sociales, ver videos o escuchar música, y esto es una mínima parte de lo que se oferta en la red.

La gran cantidad de información que hoy tenemos a la mano hace que reflexionemos sobre nuevas maneras de leer el mundo, de leer la vida en diversos ámbitos. Y la literatura no se queda atrás. Se dice que Internet trajo consigo un cambio

¹ UNESCO. *Universalidad de Internet: un medio para crear sociedades del conocimiento y la agenda de desarrollo sostenible después de 2015*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/internet_universality_es_01.pdf, 2013.

de paradigma y que por ello debemos de estar atentos para entender un poco más nuestra realidad. Al respecto dice Laura Borrás:

Cada nuevo paradigma, lógica dominante o patrón de pensamiento que se impone lo hace porque es un instrumento eficaz y porque los nuevos paradigmas se instauran tras una revolución científica –una crisis– que de algún modo aporta respuestas a enigmas que no podían resolverse en el paradigma anterior. Consecuentemente, creo que podemos estar de acuerdo en afirmar que Internet viene a desestabilizar el sistema de valores y creencias establecido, y, por ello, consideramos que se trata de un cambio paradigmático.²

Entonces, si aceptamos que estamos viviendo un nuevo paradigma, ¿por qué la escuela no ha modificado los modelos didácticos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Por qué no se busca que vayan de manera paralela con las nuevas circunstancias sociales que vivimos?

Al respecto, Barbero apunta que «la escuela pervive anclada en una concepción premoderna de la tecnología, que no le permite mirarla sino como algo exterior a la cultura, “deshumanizante” y perversa en cuanto desequilibradora de los contextos de vida y aprendizajes heredados».³ Es decir, no se ha preocupado por atender las nuevas demandas de los niños y jóvenes, los cuales tienen otras necesidades e intereses muy distantes a los que tuvimos en nuestra infancia y adolescencia. Y es que nosotros crecimos y seguimos interactuando en una sociedad en donde se ha centrado el saber en las instituciones, es decir, vivimos aún en una sociedad librocéntrica, en la que el conocimiento es dado meramente por los libros y por la institución llamada escuela.⁴

Los adultos, y en particular los docentes, no asimilamos la idea de que la escuela ya no es un recinto único en el que se transmite, produce y reproduce cultura.

² Borrás, L. “Teorías literarias y retos digitales”. En J. Vega (Ed.), *Literatura hipertextual y teoría literaria*. Barcelona, España: Marenostrom, 2003. Pp. 73-74.

³ Barbero, J. “Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital”. En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp.39-58). Barcelona, España: Anthropos, 2010, p. 45.

⁴ También podemos mencionar la institución religiosa, que ha tenido un papel fundamental en la conformación de las sociedades mundiales. En este espacio no se ahondará en ello.

La escuela ha perdido su lugar de legitimación de los saberes. Un cúmulo de ellos circulan por otros canales en una relación de autonomía con la institución escolar. Es un proceso de diversificación y difusión que cuestiona lo escolar y se convierte en uno de los interrogantes más relevantes que la comunicación le formula al tradicional centro de enseñanza.⁵

Nuestros estudiantes, como sujetos culturales, se constituyen a partir de la pluralidad de lenguajes que hoy circulan en la red, de la conexión y desconexión de los dispositivos. El medio digital es punto de encuentro y diálogo, de discusiones y negociaciones. Morduchowics apunta que la pantalla es un soporte para su sociabilidad y por lo tanto para conocer.⁶ Y esto precisamente es lo que podemos aprovechar de nuestros alumnos.

Ahora bien, como docentes del CCH que impartimos la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental o Lectura y Análisis de Textos Literarios, la pregunta sería: ¿cómo conectar el mundo digital con nuevas maneras de leer literatura que le signifiquen algo al alumno? Y con ello no quiero decir que haya que suprimir la lectura de textos literarios en soporte de papel, sino propongo que, además de los textos y lecturas tradicionales, debemos asumir nuevas formas de acercarnos a la literatura a partir de la producción literaria digital, poco conocida en nuestro entorno académico. Es decir, podemos echar mano tanto de textualidades tradicionales y recurrir a las nuevas formas de hacer literatura, sin pensar siquiera que el entorno digital va a desplazar el libro. Al contrario, ambas formas de hacer literatura se complementan.⁷

Las creaciones literarias a las que me refiero son aquellas que han sido creadas específicamente en el ciberespacio para ser consumidas a través de una pantalla en la

⁵ G. Arellano. "Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos". En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp.73-84). Barcelona, España: Anthropos, 2010, pp. 74-75.

⁶ R. Morduchowicz. "La generación multimedia". En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona, España: Anthropos, 2010, pp.59-72.

⁷ *Ídem*.

que varios lenguajes se yuxtaponen para dar sentido cabal al mismo; aquellas obras en las están abiertas una multiplicidad de caminos y el lector tiene la libertad de seguir su sendero como mejor le parezca. En última instancia, lo que Landow define como hipertexto.⁸

Laura Borrás en algunos momentos también define a este tipo de creaciones como hipertextos de ficción, y Dolores Romero López prefiere llamarla literatura digital.⁹ Esta última advierte que, efectivamente, la lectura de estas nuevas maneras de hacer literatura implica una nueva forma de leer porque implica romper estructuras, significa realizar un esfuerzo que conlleva una complejidad, misma que la autora sintetiza de esta manera:

Los teóricos del hipertexto centran sus preocupaciones en cinco aspectos fundamentales: la colectividad (Casacuberta, 2003, y Moulthrop/Kaplan, 1991), la muerte del autor (Toschi, 1996), la ruptura de la linealidad (Arseth, 1993), la desmitificación del canon (Blanco, 2003) y la democratización del arte (Gómez Trueba, 2005).

La complicación y novedad de lectura de este tipo de obras radica en que estamos acostumbrados a leer de manera lineal, cronológica, y no a partir de lo fragmentario, de lo no secuencial; no leemos “redes”, por lo que es necesario un ejercicio de relectura constante para encontrar el camino que mejor nos parezca seguir para encontrar el sentido cabal de la obra. Y por ello la interactividad es fundamental en estas creaciones, pues hay una mayor participación e involucramiento del lector, lo que conlleva muchas veces a un desdibujamiento del autor.

Romper con el esquema de una lectura lineal –lo que implica leer un libro–, para pasar a realizar una lectura (repito, de “redes”) en la que el espacio predomina –y esto lo digo porque nosotros como lectores “nos metemos” en el universo virtual para reconstruirlo y así tomar las riendas de la historia– no es fácil, pero es un reto que bien se

⁸ Borrás, *op., cit.*, p.200.

⁹ La clasificación y la homogeneidad de los términos es una de las asignaturas pendientes en estos nuevos enfoques y estudios sobre la literatura electrónica.

puede asumir a sabiendas que teóricos, investigadores y consumidores legos de este tipo de obras estamos en proceso de aprendizaje y de consensuar términos conceptuales, enfoques y metodologías didácticas para su enseñanza. Dice al respecto Dolores Romero:

La lectura creativa es un mecanismo/engranaje en el que converge una percepción del tiempo/espacio que es irrepetible y que nos da las claves culturales de una época. En esa ergoesfera digital surge la entropía hipertextual e hipermedial, es decir, la energía creativa de los valores identitarios. El carácter expansivo de esta entropía gravita en la capacidad de hacer evolucionar y transformar una visión global del mundo. Cuando logremos desarrollar todo ese engranaje que gira en torno a la entropía digital, daremos con su propia especificidad como obra digital. La entropía sería, pues, aquello por lo que un texto digital es, además, una obra literaria. ¿Cómo reconocerlo? El camino hacia la teorización de la lectura de obras literarias en red acaba de empezar y promete ser largo y con escollos. En este momento parece conveniente sólo plantear posibles vías de entrada a las obras a través de las propias obras digitales y las reflexiones de sus escritores.¹⁰

Y las vías que propone son tres: a) lectura hipertextual; b) la lectura ecrástica y c) la lectura serendipia.

Yo, además de vías de acceso lectora, le llamaría niveles de lectura, porque existen obras en las que subyacen estos tres modos de leer.

La lectura hipertextual es la más común –pues todos la hemos realizado al saltar de un enlace a otro–. Este tipo de lectura es hasta cierto punto lineal porque un enlace nos lleva a otro y así sucesivamente se reconstruye la historia. Ejemplo de ello es Deena Larsen, *About Stained Word Window*, o *GOP*.

La lectura ecrástica conlleva, además de enlaces, otros lenguajes como la música y la imagen que van completando el sentido de la obra. En palabras de Romero: “es un fenómeno de sinestesia intertextual que evoca la activación de varios sentidos a

¹⁰ Romero, D. “De lo analógico a lo hipermedia: vías de entrada a la literatura digital”. En F. Rico y A. Ferrer (Presidencia), *Sociedad española de literatura general y comparada*. Simposio llevado a cabo en la edición XVIII de la SELAC, Alicante, España. Recuperado de http://data.cervantesvirtual.com/manifestation/599801?_ga=2.248973124.2146522789.1544664823-1100816948.1517953676, p. 281.

la vez"¹¹. Ejemplo de una obra de este tipo es *Separation* de Annie Abrahams o *Gabriella Infinita* de Jaime Alejandro Rodríguez.

La lectura de la serendipia es aquella que se da en ciertas obras digitales en las que no se tiene idea cabal de hacia dónde navegamos o cuál es la historia. En palabras de Borrás: "se tiene la sensación de que hay varias historias o de que no hay ninguna"¹². Hay en el lector una especie de desamparo, de incertidumbre. Dice Romero:

La lectura de la obra se organiza en una geometría no lineal, en un espacio tridimensional inmaterial que, a medida que el lector lo observa, muta y da lugar a nuevos significados. El lector no salta de unos textos a otros mediante links, lo que parece obedecer más al juego que al instinto. A esto es a lo que yo llamaría una lectura por serendipia, es decir, por hallazgo casual de la información a través de la causalidad del movimiento. El artista busca una obra de arte total donde se confunden distintos códigos sígnicos.¹³

Y precisamente por esa sensación de incertidumbre el lector se involucra más y participa de manera más activa en la obra porque desea conocer y sentirse seguro de conocer el sentido de la obra. Ejemplo de ello son *Bacterias* de Santiago Ortiz o *Resonar* de Ismael Martínez.

Queda mucho por conocer y por aprender, pero lo primero es que nosotros como profesores nos acerquemos a estas alternativas literarias, las entendamos y las disfrutemos para luego acercarnos a las metodologías didácticas de estas tendencias que, cabe decir, aún están en pañales para ofrecer a los alumnos otras posibilidades para su formación académica. Arellano apunta la importancia de incorporar [nuevos] saberes a nuestro ejercicio docente cuando afirma que:

La apertura al uso creativo de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas no se trata sólo de cómo integrarlos y asimilarlos como procesos didácticos, como dispositivos de estrategias de aprendizaje o como un recurso para el aprendizaje, la cuestión es más

¹¹ *Ibid.* p. 282.

¹² Borrás, *op., cit.*, p. 67.

¹³ Romero, *op., cit.*, p. 284.

profunda. Significa un cambio de lugares y de miradas que está transformando la naturaleza del saber y su circulación en una suerte de mutación cultural que requiere nuevas imágenes, símbolos conceptos, sensibilidades y relaciones en sus formas más variadas.¹⁴

¹⁴ Arellano, *op., cit.*, p. 75.

Bibliohemerografía

Arellano, G. "Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos". En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp.73-84). Barcelona, España: Anthropos, 2010.

Barbero, J. "Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital". En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp.39-58). Barcelona, España: Anthropos, 2010.

Borrás, L. "Teorías literarias y retos digitales". En J. Vega (Ed.), *Literatura hipertextual y teoría literaria*. Barcelona, España: Marenostrum, 2003. pp.188-201.

Morduchowicz, R. "La generación multimedia". En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona, España: Anthropos, 2010, pp.59-72.

Romero, D. "De lo analógico a lo hipermedia: vías de entrada a la literatura digital". En F. Rico y A. Ferrer (Presidencia), *Sociedad española de literatura general y comparada*. Simposio llevado a cabo en la edición XVIII de la SELAC, Alicante, España. Recuperado de http://data.cervantesvirtual.com/manifestation/599801?_ga=2.248973124.2146522789.1544664823-1100816948.1517953676, 2012.

UNESCO. *Universalidad de Internet: un medio para crear sociedades del conocimiento y la agenda de desarrollo sostenible después de 2015*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/internet_universality_es_01.pdf, 2013.

Leer poesía y prácticas de oralidad: senderos para construir comunidad

**ABRAHAM AVENDAÑO MARTÍNEZ, JACARANDA SALVATIERRA CRUZ Y
MARGARITA LILIANA SALVATIERRA CRUZ**

(IEMS Álvaro Obregón 2, “Vasco de Quiroga”, y UNAM, ENP 1, Gabino Barreda)

Resumen

El *Festival Poético de la Muerte* permitió y permite un acercamiento acompañado a la literatura, así como un apoyo para la comprensión de las lecturas, lo cual más tarde daría paso al intercambio de ideas entre los miembros de un equipo de estudiantes, para así iniciar el trabajo de expresión oral con un texto que sería recreado por ellos mismos y de este modo intercambiar ideas, escuchar sus voces y escucharse entre ellos. Estas actividades nos han permitido contribuir a la construcción de una didáctica que coadyuva no sólo a la mejora de las capacidades comunicativas, sino también a la construcción de la ciudadanía de los estudiantes, así como al estudio de la lectura y la expresión oral como objeto de conocimiento.

El Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal se inserta en el tipo de bachillerato general, enfocado al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, con un carácter propedéutico y en el que se generan competencias significativas y señala que:

El énfasis de los programas de las asignaturas durante los dos primeros semestres se sitúa en el desarrollo de las competencias básicas para el aprendizaje. Se trata de que los estudiantes aprendan a leer bien y comprendan la lectura que hacen. Esto va de la mano de las actividades programadas para que desarrollen habilidades para la búsqueda y organización de información, además de un razonamiento lógico-matemático y la adecuada expresión oral y escrita¹ para superar los retos de la vida académica y personal, es decir, las relaciones interpersonales y el futuro desempeño ciudadano y laboral.

¹ Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Proyecto educativo*, p. 9.

Para lograrlo incide en la construcción de conocimientos necesarios para la formación de una cultura general que posibilita a sus egresados acceder a la educación superior. El ingreso de los aspirantes que quieren cursar el bachillerato en el IEMS se lleva a cabo a través de un sorteo de números aleatorios, para asignar a los aspirantes algún lugar disponible en los planteles cercanos a su domicilio.

Con este procedimiento para el ingreso, el IEMS busca ser una respuesta a la demanda educativa de bachillerato, pues está diseñado a partir de las necesidades de las comunidades de la periferia de la ciudad, para brindar a quienes ingresan los conocimientos necesarios para el desarrollo de un papel activo como miembro de la comunidad dentro y fuera del espacio escolar.

Se propone como una institución que, por una parte, brinda formación académica, y por otra promueve la participación de los individuos en la injerencia de su comunidad y del mundo que los circunda, es decir, propicia la construcción de identidad y pertenencia a una colectividad.

Por ello el proyecto educativo contempla la formación crítica, científica y humanística, tres ejes considerados en la propuesta curricular y que en cada una de las disciplinas que conforman el plan de estudios fortalecen el desarrollo de competencias, actitudes y valores de los estudiantes.

La misma propuesta del IEMS establece que los estudiantes desarrollarán una cultura general, así como competencias y valores que les permitan dar continuidad a su educación en el nivel superior o bien participar en la solución de problemáticas de su comunidad.

Algunos tropiezos en la formación de ciudadanos

El IEMS se propone que los estudiantes lean y escriban, escuchen y hablen de manera que su competencia comunicativa se desarrolle lo más efectiva y completamente posible. Sin embargo, como en otras escuelas, los discursos orales o escritos que los estudiantes generan para las distintas materias e incluso para sostener una

conversación, la exposición oral de un tema de discusión o los trabajos de investigación que elaboran durante el semestre que cursan, dan cuenta de las deficiencias de comprensión de lectura, de redacción y organización del discurso.

Que los estudiantes muestren estas deficiencias deja ver que, si bien los objetivos son precisos, las rutas o formas en las que se está cimentando el camino para alcanzarlos no están funcionando del todo.

Los libros y la lectura

El IEMS se propone que los estudiantes hagan un recorrido a lo largo de las obras literarias, así que a partir del segundo al cuarto semestre incluye una línea de trabajo llamada Historia de la Literatura, la cual da posibilidad de revisar en el segundo semestre obras de Grecia para seguir con Roma, Edad Media, Renacimiento y Barroco; en tanto que en el tercer curso se leen textos del Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo, Naturalismo y Modernismo. Así, en cuarto semestre se ven Vanguardias, Boom latinoamericano y Generación del 27. Siempre con la intención de que se genere el gusto por la lectura, por lo que se busca, entre otras estrategias, que los estudiantes relacionen la obra con su propio contexto.

Con esta variedad de temas y lecturas el IEMS plantea a los docentes centrar la atención en que la lectura implica comprender e interpretar de manera fiable un texto; es decir, llegar al fondo de lo que se lee, que es a lo que llamamos comprensión, y entender la información que hay en el texto de manera que podamos discutirla con otros lectores en los mismos términos.²

El propósito es bien intencionado, no obstante, las estrategias para lograr la comprensión no son innatas, por lo que nuevamente es el sistema educativo el lugar para desarrollar estas habilidades. Para que los estudiantes comprendan requieren

² Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Proyecto educativo*, p. 183.

hacer uso no sólo de la atención, sino también de la cultura y las palabras que manejan, por lo que la escuela debe ser proveedora de éstas en gran medida.

Entre más y mejor conozcan y usen su lengua, las lecturas les serán más accesibles, comprenderán lo que leen y se alcanzará el objetivo que persigue la institución. El Instituto, insisto, debe hacer un arduo trabajo para subsanar las deficiencias que los estudiantes traen consigo desde grados educativos anteriores al bachillerato.

Lengua y literatura para la vida, adecuación y contextualización

Si bien la escuela debe preparar a niños y jóvenes para desempeñarse como ciudadanos a lo largo de la vida, el área del lenguaje es fundamental no sólo porque es un hecho de comunicación que les permite resolver las cotidianas interacciones, o porque es la vía de acceso al conocimiento, sino porque, como se mencionó anteriormente, les permite pertenecer a una comunidad, contribuye a perfilar su personalidad y les facilita la comprensión y reflexión. Ello hace posible la toma de decisiones con información suficiente, saber expresarse e interpretar mensajes y la habilidad para resolver problemas comunicativos, de manera que pueda comunicarse afectiva y efectivamente, todas ellas consideradas competencias para la vida.

La competencia comunicativa que el IEMS se propone desarrollar en el bachillerato es el conocimiento complejo de la lengua materna del hablante, esto es, lograr poseer cierta cantidad de hábitos gramaticales, lograr “un conocimiento implícito en el grado de dominio que el emisor posee de su lengua y que abarca la posibilidad de comprender y construir un número infinito de oraciones”³ y que permite la decodificación de los textos que lo circundan para facilitarle la comprensión del mundo que lo rodea.

³ H. Beristáin. *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa, 1988, p. 64.

Un par de pasos en la lectura para la formación de ciudadanos

Después de varios “intentos y errores” hemos notado que la práctica de la oralidad en la escuela debe ser núcleo, es decir, eje de la formación de ciudadanos, cuyo dominio discursivo oral constituya un elemento de inclusión en los muy diversos ámbitos de la acción social.

Desarrollar la oralidad en la escuela es una tarea urgente pero compleja, pues exige de los estudiantes (amén de actividades de investigación, comprensión de textos y creación) un arduo trabajo con respecto a esta habilidad, como son la dicción, el volumen, la expresión no verbal que, si bien implica mucho trabajo, el mayor reto para los estudiantes estriba en hablar frente al público para articular su discurso.

En el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad México el público generalmente muestra renuencia a escuchar y tiene desconocimiento de las puestas en escena, por lo que se hace imperativo la formación de público⁴ y con ello resulta perentoria la necesidad de aprender a escuchar y a hablar.

Ante este panorama hemos visto transformada nuestra práctica docente a través de *El Festival Poético de la Muerte*, que surge como una propuesta para propiciar la lectura, comprender y responder estéticamente a los textos, desarrollar la expresión oral, así como apuntalar la formación de público en el contexto escolar. Lo anterior con el fin de abonar a la construcción de la ciudadanía de los estudiantes.

En este punto cabe señalar que para poder comprobar que la experiencia de oralidad fortalecía la comprensión de lectura y generaba una serie de relaciones en el interior de los equipos de trabajo como en el individuo, fue necesario llevar a cabo la sistematización del proyecto realizado para recuperar la memoria, organizar y darle rigor a las actividades, a fin de que se hiciera un conjunto de todas las partes y se

⁴ Para favorecer la formación de público en el siglo XIX se construyeron teatros con divisiones que delimitaban con claridad un “adentro”, donde el silencio y la oscuridad permeaban la posibilidad a la imaginación y a la pauta para creer en ella; y un “afuera” en donde están quienes ven pasar la realidad cotidiana, donde se está lejos de la “ruta hacia el significado de los silencios, de las palabras catapultadas certeramente, de la manera de dejar marcas permanentes en nuestro mapa emocional”, según dice Alegría Martínez .

tuviera certeza de lo que se aprendió y, particularmente, saber cómo optimizar estas prácticas. Por ello, al momento de iniciar con la sistematización, el primer paso fue la recopilación de la memoria, es decir, reunir toda la evidencia y registro que se tuviera. Así, se puede decir que uno de los aciertos fue haber elaborado y guardado un cartel y un programa de mano de cada uno de los festivales. De igual manera, un acierto más ha sido contemplarlos bajo la mirada interactiva, ya que como señala Ana María Brígido:

La escuela es un lugar donde interactúan personalidades, que están sujetas a cambios continuos. Dentro de la escuela cada miembro ocupa una posición, o posiciones, a las cuales se asigna un cierto número de roles. El individuo percibe normas o expectativas de rol sostenidas individual o colectivamente por otros miembros a través de los atributos o conductas de éstos. La respuesta de los otros sirve para reforzar o desafiar esta concepción.⁵

Desde esta perspectiva se puede considerar no sólo la interacción del grupo que participa, sino también de los equipos que conforman ese grupo. Por ejemplo, los estudiantes deben organizarse para repartirse el trabajo, acordar días de ensayo, autorregularse y coevaluarse para favorecer que la puesta en escena llegue a buen término.

Hemos notado que uno de los resultados más positivos es que los estudiantes pueden experimentar de primera mano que es mediante la colaboración como pueden concretar los objetivos propuestos en clase, y así desarrollan el sentido de pertenencia a un grupo, es decir, hacen comunidad y se forman como ciudadanos con voz y participación.

Parte de la recuperación de la memoria ha implicado realizar tres distintas encuestas: una que respondieron los estudiantes que han participado en el festival; otra que contestaron los estudiantes y algunos padres que fungieron como público, y la tercera fue para los docentes que presenciaron alguna de las actividades por lo menos

⁵ A. M. Brígido. *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Brujas, 2006, 61.

una vez. Una observación constante que surge mientras se hace la recopilación de la memoria es que capturar o registrar la voz, es decir, grabar las puestas en escena, incrementa la dificultad para sistematizar, porque algunos estudiantes se muestran nerviosos a ejecutar la poesía frente a una cámara. Lo anterior refuerza la tesis de que la práctica oral que se desarrolla en el ámbito escolar posibilita la articulación del discurso en cualquier escenario y ante cualquier público. Luego entonces, a mayor práctica de la oralidad mayor seguridad, mayor habilidad y facultad para que las personas se posicionen dentro de la sociedad.

Al referirnos a la expresión oral debemos pensar no sólo en la capacidad lingüística de la producción del discurso oral, sino también en la capacidad comunicativa que no se limita sólo a la pronunciación, al uso del léxico y la gramática de una lengua, puesto que también incluye conocimientos socioculturales y pragmáticos cuya amalgama permite a las personas establecer relación con los otros, propiciando así la oportunidad de comunicarse. Sin embargo, debe pensarse también que la voz es parte esencial en la construcción de la persona, que las voces del entorno trastocan y recrean, matizan y generan novedades en la constitución de la voz propia.

En estas experiencias poéticas las palabras de los autores discurren en las voces de los estudiantes, de tal suerte que quienes escuchan asumen, al menos por un instante, que son público y tienen el papel de recreadores de las palabras.

Por la condición efímera de la oralidad es preciso señalar también que la construcción oral es espontánea, y que debe ejercitarse en el ámbito escolar para mejorarla inicialmente, pero permitirá mejoras en los demás espacios sociales porque, debe subrayarse este punto, nos constituimos dentro y a partir de los intercambios verbales. Con base en lo anterior, podemos afirmar que se requiere propiciar ciertas condiciones comunicativas, socio-afectivas y culturales en la escuela (porque fuera de ella es más complejo), que permitan el desarrollo de la ciudadanía y la participación en el espacio público común, toda vez que el uso de la palabra en público abre la posibilidad de una mejor inserción, funcionamiento y crecimiento del individuo. El

trabajo que se haga con la oralidad es, en nuestra opinión, pilar fundamental de la transformación de la lectura en el aula y de nuestra práctica educativa.

En resumen: el Festival Poético de la Muerte tuvo como origen un acercamiento acompañado a la literatura, así como un apoyo para la comprensión de las lecturas, lo cual más tarde daría paso al intercambio de ideas entre los miembros de un equipo de estudiantes, para así iniciar el trabajo de expresión oral con un texto que sería recreado por ellos mismos y de este modo intercambiar ideas, escuchar sus voces y escucharse entre ellos. Estas actividades nos han permitido contribuir a la construcción de una didáctica que coadyuve no sólo a la mejora de las capacidades comunicativas, sino también a la construcción de la ciudadanía de los estudiantes, así como al estudio de la lectura y la expresión oral como objeto de conocimiento.

Bibliohemerografía

Barnechea, M. "La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica". En *Retos*, núm.15. Recuperado de [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/Conoci- miento_desde_practica.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/Conoci-miento_desde_practica.pdf), 2010, pp. 97-107.

Beristáin, H. *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa, 1988.

Brígido, A. M. *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Brujas, 2006.

Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Proyecto educativo*.

Jara, O. Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *CEP*, pp.1-7, 2001.

Kress, G. Los valores sociales del habla y la escritura. En R. Fowler (Ed.), *Lenguaje y control* (pp. 65-78). México: FCE, 1983.

Martínez, A. *Así es el teatro*. México: Conaculta, 2006.

MESA 5: CANON Y LECTURA



Algunas observaciones acerca de la conformación del canon literario

MIGUEL ÁNGEL GALVÁN PANZI

UNAM, CCH Naucalpan

Resumen

Este trabajo está dividido en tres partes: 1) canon y tradición literaria; 2) el peso de la institución, y, 3) canon escolar y comunidad de lectores. Cada sección aborda, en términos generales, la problemática particular que indica el título, pero, por otra parte, intenta conducir al lector a compartir y comprender la necesidad de conformar un canon escolar, como un primer paso que dé cauce a la integración de una comunidad de lectores autónomos.

Algunas observaciones acerca de la conformación del canon literario¹

Canon y tradición literaria

Más allá de las definiciones enciclopédicas sobre el canon, nos interesa señalar la importancia que adquiere la tradición como un elemento central en su proceso de conformación. El canon, como es obvio, se fundamenta en una tradición literaria que se ha construido a través del tiempo. Su carácter supone 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.

El primero de estos aspectos nos lleva 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: “la tradición, como discurso, es una red del presente que se arroja sobre el pasado. Si la tradición funcionó como consigna, fue para cimentar

¹ La primera y la última parte de esta ponencia se basan en mi artículo “El canon y cómo lograrlo”, publicado este año en el volumen colectivo *La lectura y el análisis de los textos literarios* (2013). México: UNAM-CCH Naucalpan.

posiciones en el estadio cultural del momento y para facilitar su continuidad en el futuro, haciéndose depositaria del pasado”.²

Existe, pues, una determinación histórica marcada por la institución literaria. Como ha sido señalado por Alfredo Laverde Ospina:

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.³

Estos mecanismos obedecen, en lo general, a una postura hegemónica que, de acuerdo con su perspectiva, incluye autores y obras a los que se considera pertinentes. En otro sentido, podrá excluir a aquéllos que no lo sean.

Es indudable que los señalamientos de Laverde cobran una especial significación al pensar en casos concretos. Uno de ellos lo ejemplifica el caso de José Revueltas. La exclusión del escritor duranguense del parnaso nacional obedecía a criterios políticos e ideológicos específicos: su obra molestaba por igual a sectores tanto de derecha como de izquierda; sin embargo, como un mecanismo que adquiere carácter institucional, su obra, bajo circunstancias que modificó su muerte, fue reivindicada y Revueltas ocupó otro lugar. A su desaparición, y bajo la coordinación de su hija Andrea, la editorial Era decidió publicar su obra completa.

Al respecto, y para ilustrar nuestra idea, retomamos el célebre artículo “La evolución literaria” de Iuri Tiniánov quien considera a la tradición literaria como:

Una abstracción ilegítima de uno o varios elementos literarios de un sistema en el que se emplean y donde desempeñan determinado papel. Se le otorga valor idéntico a

² J. Moreno. *La línea y el círculo*. México: UAM, 1981.

³ A. Laverde. “Preámbulo a una lectura de la tradición latinoamericana en torno a la complejidad de los sistemas literarios.” En *Historia y sociedad* núm. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/hiso/n22/n22a06.pdf, pp. 113-129, 2012.

elementos de otro sistema donde su empleo es diferente. El resultado es una serie unida sólo ficticiamente, que tiene la apariencia de entidad.⁴

Y añade:

La existencia de un hecho como *hecho literario* depende de su cualidad diferencial (es decir, de su correlación, sea con la serie literaria, sea con una serie extraliteraria); en otros términos, depende de su función. Lo que es 'hecho literario' para una época será un fenómeno lingüístico dependiente de la vida social para otra, según el sistema literario con referencia al cual se sitúa este hecho.⁵

Los ejemplos que muestran esta situación son abundantes y atraviesan la historia de la literatura mexicana y universal. En relación con la literatura mexicana reciente, es por demás significativa la publicación tanto en México como en España de la obra del poeta infrarrealista Mario Santiago Papasquiario. Publicación que hace evidente 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. Conceptos que implican, todos ellos, criterios igualmente cuestionables y/o dudosos. Es importante destacar la interrelación que Pozuelo 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

⁴ J. Tiniánov. *Sobre la evolución literaria*. En T. Todorov (Ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires, Argentina: siglo XXI, pp.123-139, 1927.

⁵ *Ídem*.

colectivo. Hay, por tanto, una universal importancia de las Antologías en la configuración de la Historia de una literatura.⁶

El peso de la institución

Si la tradición literaria obedece, como hemos dicho, a una determinación histórica que se sustenta en la institución, resulta indispensable identificar los elementos (instancias) que intervienen en su conformación.

La noción central acerca del concepto de institución literaria, de acuerdo con Jacques Dubois, subraya el carácter de la autonomización del texto literario, en el sentido de que la literatura ha generado sus propias reglas de funcionamiento y de regulación.⁷ Este hecho, dentro del mundo occidental, es posterior a la Revolución francesa y adquiere características particulares que van aparejadas con las condiciones que definen la formación social correspondiente. Existe, pues, una interacción entre el *mundo literario* y la sociedad que le otorgará su autonomía.

La autonomía institucional de la literatura implica, entre otras cosas, un trabajo de carácter artístico sobre el lenguaje y una transformación o reelaboración sobre sus contenidos ideológicos definidos históricamente. Dubois señala el papel mediador de la institución dentro de las instancias de producción y legitimación de la obra literaria. Desde su punto de vista, deben distinguirse dos instancias: en las primeras aparecen los elementos pertenecientes a la formación social (familia, formas de censura impuestas o autoimpuestas, mecanismos mercadológicos y pautas de consumo derivadas del aparato editorial); las segundas hallan su conformación en espacios distintos, tales como las revistas literarias, los círculos de la crítica especializada y el sistema educativo.⁸ Todos estos aspectos llegan a conjugarse sin que obedezcan a una linealidad o una simpleza libre de contradicciones. El final feliz del proceso supone la tan ansiada canonización del texto literario.

⁶ J. M. Pozuelo. "Canon, ¿Estética o pedagogía?" En *Ínsula* núm.600. Recuperado de http://www.insula.es/sites/default/files/articulos_muestra/INSULA%20600.htm, pp. 3-4.1996.

⁷ J. Dubois. *La institución de la literatura*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, 2014.

⁸ *Ídem*.

Dubois señala, además de la legibilidad que permite o no normalizar la obra, así como de la postura más o menos vulnerable del escritor, la situación de las literaturas *minoritarias*, como aquéllas que se encuentran al margen de las que han sido aceptadas por la institución.⁹

Evidentemente, son éstas las literaturas excluidas del canon oficialmente aceptado. A reserva de hablar en otro momento del rol que juegan estas literaturas, me interesa apuntar la relevancia que posee el sistema educativo dentro de la conformación del canon. En primer lugar, habría que aceptar que la elección de determinados textos –que haya su correlato en los programas académicos de los ciclos correspondientes– no es nunca inocente, sino que responde ya sea a gustos particulares, imposiciones arbitrarias o intereses de grupo. Las variables mencionadas (así como las que no se mencionan) poseen, obviamente, un carácter ideológico.

De acuerdo con Dubois:

En su forma más visible, las instituciones se manifiestan funcionalmente como vastos modos de organización que aseguran la preservación de los individuos pertenecientes a una colectividad dada, que los integra a un modo de producción y responde a sus necesidades. Cada institución cubre un sector específico de actividades y de prácticas, organizado de un modo singular por la institución.¹⁰

Si bien las observaciones de Dubois permiten apreciar el *modus operandi* de la institución, es imprescindible distinguir las marcadas diferencias jerárquicas que existen entre sus integrantes. La literatura, a diferencia de otras formas artísticas –pensemos, por ejemplo, en la pintura o la escultura– es un producto de fácil acceso, la mayor parte de la gente ha leído por lo menos un texto literario.

La institución literaria, escribe Milena Parra, “es históricamente mutable y la obra literaria es un producto, ‘texto oral o escrito’, que adquiere el estatus literario sólo si ha superado las instancias principales de dicha institución, a saber, el surgimiento, el

⁹ *Ídem.*

¹⁰ *Ídem.*

reconocimiento y la afirmación”¹¹. El problema principal consiste en la fiabilidad que ofrece la definición de lo que es literatura y cuáles productos son aceptados y validados por la institución. Coincidimos con el punto de vista de Parra en el sentido de que es posible identificar dos instituciones: la central, que admite y reconstituye obras consagradas y canónicas, y una marginal, que subraya las cualidades de lo que se ha considerado como parte del canon periférico.

Canon escolar y comunidad de lectores

La literatura, así como el arte en general, ha sido vista históricamente como un medio que forma y educa a los seres humanos. No es nuestra intención detenernos en una descripción pormenorizada que dé cuenta de las distintas etapas, así como de la evolución del sentido educativo que ha condicionado a la literatura dentro de esta dimensión particular, pero queremos referirnos a lo que consideramos una necesidad que debe satisfacerse de una manera específica. Nuestra visión apunta a la formación de una comunidad lectora, es decir, una comunidad de lectores cuya autonomía esté sustentada en un proceso de búsqueda, selección y disfrute de lecturas literarias.

Llegar a la concreción de una comunidad de esta naturaleza podría parecer una tarea imposible, ¿utópica? Sin embargo, nuestra idea se apoya en procesos que lograrían consolidarse paulatinamente. Esbozaremos a continuación lo que consideramos como primer paso para lograr dicho objetivo.

Hacia 1996, el investigador español José María Pozuelo Yvancos dio a conocer su ensayo *Canon: ¿estética o pedagogía?*, en 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. 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:

¹¹ M. Parra. *Las instituciones literarias. Una filosofía de la literatura* (tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín Colombia. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3513/LAS%20INSTITUCIONES%20LITERARIAS.pdf?sequence=1>, 2017.

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*.¹²

La interrelación planteada no es aleatoria, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la literatura intentamos resolver, de acuerdo con nuestras posibilidades y de acuerdo 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. Lo que es una realidad es que hasta ahora no hemos sido capaces de responder por completo esta pregunta, ni tampoco hemos logrado unificar criterios de selección específicos.

Esta indefinición destaca la urgencia de precisar el carácter de nuestras propuestas de lectura. Pozuelo Yvancos considera indispensable incluir a los clásicos en la conformación del canon escolar; creemos que esta inclusión implica, además, una oportunidad única para muchos de nuestros estudiantes, ya que, nos dice Ítalo Calvino, “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”¹³. Los procedimientos para acercar a nuestros alumnos a la lectura de clásicos deben estar sustentados en estrategias coherentes y diversificadas, cuya eficacia deberá probarse en el salón de clases.

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

¹² J. M. Pozuelo... *op.*, *cit.*

¹³ I. Calvino. *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona, España: Tusquets, 1992.

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”.¹⁴

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 seller* 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 producto de un trabajo reflexivo y discutido con amplitud, nos debe llevar a contemplar las obras de autores recientes, no consagrados, pero con obras de calidad. Cerrillo menciona que: “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”.¹⁵

Nos parece trascendental, dentro de la formación académica del alumnado, conocer no sólo la existencia del canon literario a partir de definiciones o conceptos, sino, sobre todo, lograr que los estudiantes comprendan su sentido a través de la lectura e interpretación de algunas de las obras que lo integran. Si bien este

¹⁴ P. Cerrillo. “Canon literario, canon escolar y canon oculto”. En *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, núm. 18. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:P9IR-IJhxdwJ:https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/download/3289/2937+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>, pp. 17-31, 2013.

¹⁵ *Ídem*.

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. El primer paso, entonces, para la concreción de una comunidad autónoma de lectores, se habrá dado con firmeza.

Bibliohemerografía

Calvino, I. *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona, España: Tusquets, 1992.

Cerrillo, P. "Canon literario, canon escolar y canon oculto". En *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, núm. 18. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:P9IR-IJhxdwJ:https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/download/3289/2937+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>, pp. 17-31, 2013.

Dubois, J. *La institución de la literatura*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, 2014.

Laverde, A. "Preámbulo a una lectura de la tradición latinoamericana en torno a la complejidad de los sistemas literarios." En *Historia y sociedad* núm. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/hiso/n22/n22a06.pdf, pp. 113-129, 2012.

Moreno, J. *La línea y el círculo*. México: UAM, 1981.

Parra, M. *Las instituciones literarias. Una filosofía de la literatura* (tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín Colombia. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3513/LAS%20INSTITUCIONES%20LITERARIAS.pdf?sequence=1>, 2017.

Pozuelo, J. M. "Canon, ¿Estética o pedagogía?" En *Ínsula* núm.600. Recuperado de http://www.insula.es/sites/default/files/articulos_muestra/INSULA%20600.htm, pp. 3-4.1996.

Tiniánov, J. (1927). Sobre la evolución literaria. En T. Todorov (Ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp.123-139). Buenos Aires, Argentina: siglo XXI.

Ampliación del canon poético: lectura del ensayo literario en el bachillerato

ARCELIA LARA COVARRUBIAS
(UNAM, CCH Naucalpan)

Resumen

La inclusión del ensayo literario dentro del canon en los programas del 2016 del CCH ha provocado ciertas dudas: primero, porque no se ajusta a la definición tradicional y, luego, porque el criterio de ficción atribuido a la literatura no se aprecia con claridad en el género. Los reparos teóricos, sin embargo, no son insuperables; una revisión del concepto obliga a establecer matices. El estudio del ensayo literario en el bachillerato reditúa en la promoción de una actitud crítica, en el fomento de una voluntad de estilo y en un tratamiento más personalizado de la información de las disciplinas y de la experiencia.

Introducción

En la edición de 2016 de los programas de las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I a IV, y del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios (TLATL) I y II, uno de los cambios más perceptibles –y también de los que han causado mayor perplejidad entre los docentes– es la ampliación del canon con la inclusión del estudio del ensayo literario. Pese a la fecundidad del género en lengua española y, particularmente, entre escritores latinoamericanos, el ensayo literario no suele ser motivo de atención en los diferentes programas de estudio del bachillerato mexicano. Sólo tres de los 25 subsistemas lo atienden; entre ellos los dos pertenecientes a la UNAM: ENP y CCH.

Cierto que la merma de la lectura del ensayo se explica, en buena medida, porque en algunos planes ni siquiera hay asignaturas que consideran el texto literario. En cuanto a los programas del CCH, la primera respuesta fue de rechazo. Pensar el ensayo como parte del canon de la literatura resultaba, en primera instancia, disonante.

Si entendemos, como lo hemos hecho, que el rasgo distintivo poético es la ficción, no queda claro, entonces, de qué manera este género se inserta en el mundo de la literatura.

Para tener el contexto general de esta inquietud es preciso recordar que en ediciones anteriores de los programas del CCH ya se consideraba la redacción de un ensayo, que en este caso era de carácter académico. El Protocolo de equivalencias del CCH lo caracteriza como un escrito que, además del sustento documental, ha de ser “eminentemente argumentativo” y habrá de contar con “tesis, argumento, conclusiones, referencias y bibliografía”¹. Aunque se trata de una definición para los trabajos de los maestros, en ella se manifiesta lo que la comunidad entendía por ensayo y, como podemos percatarnos, se destaca su estructura y su carácter argumentativo.

Al respecto cabe aclarar que ni todos los ensayos tienen estructura argumental ni todos los textos con tesis, argumentos y conclusión son ensayos; la consideración de que se trate de un discurso al estilo de los suasorios, cuyo propósito sea la persuasión, es un recurso débil si lo que estábamos buscando era su definición. Hay que decir, además, que aun aceptando –sin conceder– que la determinación ensayística radica en la argumentación, el sentir de los profesores indicaba que iniciar a los estudiantes en la redacción de ensayos resultaba una tarea muy ardua.

Ante este panorama de imprecisiones e incertidumbres, incluir en los programas del CCH la lectura del ensayo literario era sumar problemas a una situación ya de suyo problemática. Antes de abordar lo útil y lo dulce de este género es preciso volver a la idea del canon literario.

Discusión en torno del canon literario

Como explica Miguel Ángel Galván, la discusión sobre el canon literario se dirime en oposiciones: sancionado-no sancionado; clásico-novedoso; de indiscutible-de dudosa

¹ Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades. “Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades”. En *Suplemento Especial. Gaceta CCH*, núm. 4. México: CCH, 2008.

calidad.² Desde esta perspectiva, la empresa de establecer un canon supone una institución o, por lo menos, un grupo de personas calificadas; porque el trasfondo del asunto es dirimir cuáles son las obras que trascenderán en el tiempo. Lo escabroso de la cuestión se deja ver en que la literatura como institución tiende a volver canónicos de una vez y para siempre ciertos textos; en esa labor se nota la secreta delectación de los inquisidores, que canonizan ciertas obras, pero mandan a la hoguera a otras: la biblioteca de don Quijote sigue ardiendo. Supongo que los maestros se anotan otro tanto; alguna vez se siente la tentación de continuar la obra de Marcelino Menéndez Pelayo y delatar algunos heterodoxos.

Por otro lado, por muy claros que sean los criterios para determinar el canon, es preciso tratarlos como provisionales. Algunos autores han sido valorados con considerable retraso; de Góngora se dice, por ejemplo, que los lectores de sus obras nacieron tres siglos después. En otros casos, la evaluación de un autor ha sido prematura; su tiempo les concedió la gloria, pero, a la vuelta de unos años, ya nadie los recordaba, como dicen que sucedió con José Echegaray. Respecto de la calidad, podríamos pensar que, en efecto, el canon ha de responder a ciertas características de orden estético; pero sólo eso. Sospecho que en la pretensión de incluir solamente obras de altísima calidad se encubre más de un prejuicio.

Por salud académica nos conviene apartarnos un poco de este enfoque del canon y, de manera más modesta pero también más práctica, pensar en el canon escolar, el que queremos delinear para nuestros estudiantes de bachillerato. Galván opina que “el canon escolar debe ser producto de propuestas colegiadas, estructuradas sistemáticamente y planteadas como un trabajo reflexivo y discutido con amplitud”³. Esta propuesta sitúa la discusión en otro lugar, que no está alejado del concepto de canon en música, como composición para un conjunto de voces.

² M. Galván. “El canon y cómo lograrlo”. En M. Mercenario (Ed.), *La lectura y el análisis de los textos literarios. Nuevos retos y perspectivas en el bachillerato*. México: UNAM, CCH Naucalpan, 2013.

³ *Ídem*, p. 83.

Sin renunciar del todo a la trascendencia y la calidad literarias, incluyamos un criterio de guía; propongo el de gusto, esto es, el primer requisito para que una obra sea recomendable es que exprese el deleite de los profesores. Recordemos que el gusto por la literatura se aprende, en la mayoría de los casos, por contagio. A propósito de trascendencia y calidad, Pierre Bourdieu sugiere que las manifestaciones artísticas que logran burlar el olvido son una mezcla de expresiones de cultura “cultura” con cultura popular. La cultura “cultura” vuela tan alto que sólo muy pocos la alcanzan; su estudio está asegurado por la clase intelectual y es producida por una sensibilidad pretendidamente superior, aunque, en muchos casos, se lastra con sabiduría y mata la vitalidad. En cuanto al archivo popular, abundan expresiones de gran colorido que desbordan energía, pero su estudio no logra formalizarse⁴. Así, se ofrece una paradoja: hay obras que, pese a su pureza, mueren de inanición, y otras que muestran una gran potencia vivaz, pero no perduran. Sólo la feliz conjunción de ambas expresiones puede asegurar la presencia en el tiempo que, de hecho, le corresponde.

El ensayo y el canon literario

Considerar el ensayo dentro del canon de la literatura despertó la sospecha de que, posiblemente, en principio, no se trate de un texto literario, puesto que no es claro de qué manera participa de la ficción. El reparo no es menor. Recordemos que las dos teorías literarias mexicanas más sustentadas, la de Alfonso Reyes en *La experiencia literaria* y en *El deslinde*, y la de Octavio Paz en *El arco y la lira*, no se detienen en este género; no deja de ser paradójico tratándose de dos grandes ensayistas. Ciertamente posteriormente reconsideraron.

Aunque es descendiente de la literatura y la filosofía, el ensayo es hijo expósito o, según la definición de Alfonso Reyes, “centauro de los géneros”⁵. En su descendencia se percibe, a veces, el aire de familia de la poesía, y con no poca frecuencia alguno se

⁴ Bourdieu, P. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Santillana, 2012.

⁵ A. Reyes. “Los trabajos y los días”. En *Obras completas*. Vol. 9. México: FCE, 1996, p. 58.

acerca al estilo filosófico, se reviste del rigor para pensar y alcanza la estatura del tratado. Cargando los signos de su concepción, el ensayo es humanista, renacentista. Si hemos de hacer caso a su origen, con Michel de Montaigne, quien, apartado del mundo escribió ensayos para reflexionar sobre su vida, entenderemos que el ensayo constituye una textualidad privilegiada para captar la plenitud de la experiencia.

Si la presencia ensayística es incómoda para los géneros puros –tanto en el mundo poético como en el filosófico– no resulta así cuando lo vemos desde su filiación con la dialéctica y la retórica.

De la primera, el ensayo adquiere la fuerza crítica, entiéndase ésta en sentido etimológico como “poner en crisis”, esto es, cuestionar, juzgar. Criticar un sistema de creencias, por ejemplo, es inquietarlo, sacudirle la quietud en la que se encuentra, movilizar todas las posibilidades de significación que encubre. De ahí que la crítica se caracterice por un dinamismo y una renovación constantes. El ensayo desconoce las filiaciones establecidas entre ideas y palabras; se tiene la sospecha de que, tras lo que se dice explícitamente, se alude a otras muchas cosas que se callan. Algo tiene de insolencia el espíritu ensayístico; algo que se asocia con la vitalidad de la juventud.

Pero si la crítica constituye el esqueleto del ensayo, no todo en él es crítica; se requiere la plasticidad de la palabra, una expresión que encarne las rutas pensables de los asuntos. He aquí los oficios de la retórica. En los textos ensayísticos, sea cualquiera su denominación de origen, el cómo se dice es tan importante como lo que se dice. No es extraño, entonces, que entre las mejores prosas de una lengua se encuentren las de los ensayistas: Chesterton, Reyes, Dostoyevski, Valery, Azorín, Swift, Borges, Chéjov, Cela, Coleridge, Torri, Paz, por mencionar sólo algunos.

En tanto que portador de crítica y de trabajo artístico con la palabra, el ensayo supone una mediación respecto de los asuntos que trata; mediación que, sin embargo, no implica necesariamente la distancia, sino sencillamente un cambio de perspectiva. Su propósito no radica en generar información, sino en disponerla en un nuevo orden para presentar una ponderación: la propia del sujeto que enuncia. Eduardo Nicole reconoce que más que una exposición académica, lo que se presiente en los ensayos es

la originalidad de un planteamiento en el que el asunto tratado adquiere los matices emotivos o intelectuales del ensayista, esto es, su particular "modo de ver". Como mirada, el ensayo ejerce la penetración subjetiva como método de organización de los datos de que nos provee la experiencia. En esta característica está, creo yo, el carácter ficticio que antes le reclamábamos.

Podría pensarse que el concepto de ficción no se ajusta del todo al ensayo; hay que tomar en cuenta que, por muy pura que se pretenda la literatura, siempre presenta grados de ancilaridad, esto es, todo texto literario acarrea información de la realidad práctica. Alfonso Reyes, quien precisamente destaca la ficción como el rasgo poético por excelencia, aclara en *El deslinde*:

También hubiéramos podido trazar el esquema ancilar como un eje cargado con todos los procesos intermedios, y cuyos dos polos serían: a un lado, la literatura diáfana, teóricamente desprovista de tentaciones ancilares, que llamaríamos "alfa", y al otro lado, la no-literatura, el tipo E, que llamaríamos "omega". Pues bien: entonces resulta que "omega" sí existe, en todas las obras puramente no literarias; y, en cambio, por mucho que nos esforcemos "alfa" no existe, porque no existe literatura que viva sin alimentarse de la no-literatura, en grado mayor o menor.⁶

En el ensayo lo que apreciamos es un género que, en principio, ironiza las fronteras del discurso; con un pie en la realidad práctica y otro en la subjetivación de los datos, el espíritu ensayístico se asume como una textualidad mestiza; transita el espacio que va de la alta esfera de la poesía hasta los temas a ras del suelo de la experiencia. Esta doble naturaleza indica su dificultad; de ahí que uno de los ensayistas más importantes en la literatura mexicana señale:

En uno de sus extremos colinda con el tratado; en el otro, con el aforismo, la sentencia y la máxima. Además, exige cualidades contrarias: debe ser breve pero no lacónico, ligero y

⁶ Reyes, A. "El deslinde. Prolegómenos a la teoría literaria". En *Obras completas*. (pp. 7.17), vol. 15. México: FCE, 1980, p. 109.

no superficial, hondo sin pesadez, apasionado sin patetismo, completo sin ser exhaustivo, a un tiempo leve y penetrante, risueño sin mover un músculo de la cara, melancólico sin lágrimas y, en fin, debe convencer sin argumentar y, sin decirlo todo, decir todo lo que hay que decir.⁷

Es justamente esta hibridez la que lo pone en el camino de la trascendencia que se reclamaba para el canon y que delineó Bourdieu.

Lo útil de la lectura de ensayos literarios en el bachillerato radica en que nos ofrece una perspectiva diferente para acercarnos al mundo; no con un afán teórico sino con la intención de abordar los temas desde su singularidad en la experiencia, según reconoce Nicol⁸. Se esperaría que los estudiantes pudieran hacer suyos los asuntos que tratan en las diversas asignaturas que cursan, así como los temas que les importan, aquello que hiere más vivamente su sensibilidad. No se trata de introducir propósitos, aprendizajes y contenidos ajenos a sus inquietudes. De hecho, en muchas de las manifestaciones textuales –difundidas digitalmente o de manera oral– se manifiesta el germen ensayístico: las presentaciones enviadas por medios tecnológicos en las que se aborda el sentido de la vida, la importancia de estar en contacto con la naturaleza o el milagro de tener hijos, en las palabras de un padre en la fiesta de quince años de su hija, los discursos en una boda o en la clausura de cursos, intuimos el propósito de hablar sobre un tema que mueva a reflexión “profunda”. Aclaro: no afirmo que estas manifestaciones sean ensayos; en general, su estilo empalagoso y su enfoque moralista los alejan del género. Lo que intuyo es que existe una necesidad social de acercarse a ciertos asuntos de una manera personal, íntima, que está vedada a la ciencia. Leer ensayos literarios ayuda a darle forma a esos intereses discursivos.

Lo dulce, lo estético del ensayo literario está en que tan importante es lo que se dice, así como la forma expresiva. Si vamos a ejercer la crítica, por ejemplo, el ensayo

⁷ O. Paz. “Prólogo, la verdad contra el compromiso”. En A. Ruy-Sánchez, *Tristeza de la verdad. André Gide regresa de Rusia*. México: Random House Mondadori, 2017, p. 12.

⁸ E. Nicol. “Ensayo sobre el ensayo”. En *El problema de la filosofía hispánica*. México: FCE, 1998.

atempera el golpe; más que dismantelar sistemas de pensamiento nos sorprende reinsertándolos, merced a la maravilla de la palabra poética, en un orden subjetivo; entonces, el material de las disciplinas y el de la vida práctica sufren las transformaciones del bebedizo de *Alicia en su paso por El País de las Maravillas*: lo pequeño se vuelve grande y lo enorme empequeñece; por esto es muy posible que se ocupe de trivialidades; no interesan los temas de gran envergadura sino los sencillos asuntos de la cotidianidad: lo feo (Chesterton), la bicicleta (Torri), los dedos pulgares (Montaigne), el polvo (Reyes), los mirones (Cela). En su función de crítico el ensayista cumple su tarea con una sonrisa en la pluma; de ahí que una de las figuras retóricas más utilizadas sea la ironía. Algunos ensayos literarios nos invitan a reflexionar en la densidad existencial de las menudas cosas del mundo; otros nos arrancan suspiros por administración de emociones y artesanía de expresión; cabría decir del ensayo literario lo que de la patria dijo el poeta: “en tu mirada de mestiza pones/ la inmensidad sobre los corazones”.⁹

Conclusiones

En el afán de captar la “intuición del instante”¹⁰, el ensayo despliega su riqueza expresiva. Hablar de ensayo literario es hablar de mestizaje textual, de una manera más emotiva de acercarse al mundo: desde la poesía, desde la frase íntima, desde la expresión irónica, desde el ritmo de la prosa, que es un fluir interno, sin cortapisas, del pensamiento.

En todo ensayo la crítica, la expresión y la subjetividad son las señas de identidad propias de su condición; así, leer ensayos literarios en el bachillerato ayuda a dar forma a esa inquietud que va de la emotividad a la disertación, de la cultura popular al cuidado para mentar la experiencia; se puede, desde este género, fomentar en los jóvenes una voluntad de estilo que aporte a sus trabajos escolares cierta sensibilidad

⁹ R. López. “La suave patria”. En *Obras*. México: FCE, 1990, p.158.

¹⁰ G. Bachelard. *La intuición del instante*. México: FCE, 2002, p. 13.

para decir no solamente con corrección, sino para agradar al lector. Además, a la actitud crítica que adopten los estudiantes se le puede sumar el sentido del humor; la presencia de la ironía y la conciencia de no estar generando conocimiento sino reinterpretándolo, aligera los embates del espíritu crítico.

Bibliohemerografía

Bachelard, G. *La intuición del instante*. México: FCE, 2002.

Bourdieu, P. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Santillana, 2012.

Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades. "*Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades*". En *Suplemento Especial. Gaceta CCH*, núm. 4. México: CCH, 2008.

Galván, M. "El canon y cómo lograrlo". En M. Mercenario (Ed.), *La lectura y el análisis de los textos literarios. Nuevos retos y perspectivas en el bachillerato*. México: UNAM, CCH Naucalpan, 2013.

López, R. "La suave patria". En *Obras*. México: FCE, 1990.

Nicol, E. "Ensayo sobre el ensayo". En *El problema de la filosofía hispánica*. México: FCE, 1998.

Paz, O. "Prólogo, la verdad contra el compromiso". En A. Ruy-Sánchez, *Tristeza de la verdad. André Gide regresa de Rusia*. México: Random House Mondadori, 2017.

Reyes, A. "El deslinde. Prolegómenos a la teoría literaria". En *Obras completas*. (pp. 7.17), vol. 15. México: FCE, 1980.

Reyes, A. "Los trabajos y los días". En *Obras completas*. Vol. 9.: FCE, 1996.

La odisea de leer a los clásicos en el bachillerato

**ALMA IVETTE MONDRAGÓN MENDOZA Y HUGO CÉSAR FUENTES
TRUJILLO**

UNAM, CCH Naucalpan y Liceo Español de México

Resumen

Los jóvenes del bachillerato casi no se interesan por la literatura, ya que las experiencias que han tenido con la lectura no han sido del todo positivas, debido a que más que aprender a apreciarla la han padecido. Sin embargo, esta ponencia muestra una alternativa para cambiar la situación, y está basada en la estrategia didáctica *Aprender es una Odisea*, puesta en marcha en escuelas públicas y privadas con resultados alentadores.

La mayoría de los estudiantes del nivel medio superior en ocasiones desdeña aquellas actividades relacionadas con la lectura y la escritura, debido a que los hábitos que tienen al respecto son pocos o nulos y, además, no le encuentran un sentido práctico inmediato en su cotidianeidad.

Además de ello, cuando los jóvenes cursan alguna asignatura en el bachillerato, relacionada con estos tópicos, suelen cumplir, en el mejor de los casos, con la lectura de los textos que sus profesores les solicitan para redactar un reporte o poder contestar las preguntas del examen escrito con los que serán evaluados con una calificación numérica del cero al diez.

Por tanto, como puede vislumbrarse, los adolescentes que están en un aula de bachillerato con el panorama antes descrito difícilmente encontrarán un gusto por los textos literarios que se revisen en clase, porque más que verlos como una oportunidad para entender mundos posibles o alternativos al suyo, mediante los personajes de las historias, se ocupan por memorizar nombres y/o acciones específicas para aprobar el curso.

Por eso la presente ponencia, titulada *La odisea de leer a los clásicos en el bachillerato*, tiene como objetivo mostrar que es posible leer con los jóvenes del nivel

medio superior obras literarias, en específico las denominadas por el canon como “clásicas”, al considerar que son la mejor opción para ver cuestiones inherentes al ser humano y, sobre todo, que resultan para ellos un deleite y un aprendizaje significativo.

Es necesario destacar que las reflexiones que aquí compartimos son resultado de la aplicación de la estrategia didáctica *Aprender es una odisea*, derivada de los estudios de posgrado de la maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS). Ésta se ha llevado a cabo en los tres últimos años en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades –planteles Azcapotzalco y Naucalpan, escuelas públicas– y el Liceo Español de México, institución privada en la Ciudad de México.

Esta estrategia consiste básicamente en leer en clase la *Odisea* de Homero con el apoyo del docente, para que después los alumnos la interpreten a partir de sus vivencias, vinculando el contenido del texto con algún momento de su vida. Después deben reescribir el mensaje que consideran más importante, dotándolo de nuevos significados mediante una novela gráfica de su autoría.

En términos generales, tanto los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como los del Liceo Español de México (LEM) retratan en sus productos comunicativos alguno de los temas que están presentes en la historia, cuyo personaje principal es Odiseo o Ulises, tales como el amor, la fidelidad o el esfuerzo por conseguir una meta específica.

Leer en el bachillerato: una posibilidad para aprender

Los profesores del nivel medio superior que imparten asignaturas relacionadas con la literatura tienen hoy grandes retos para interesar a los jóvenes en la lectura, ya que más allá de lo académico, estos privilegian sobre todo otras lecturas en cuestiones como sus redes sociales (Facebook, YouTube, Instagram) y/o sus relaciones interpersonales.

Del mismo modo, estos docentes se enfrentan a la encrucijada de seleccionar aquellos textos que consideran son los mejores, a fin de que sirvan como base para que

los alumnos aprendan lo que marcan los programas de estudio que, dicho sea de paso, únicamente se han enfocado en autores específicos y sus respectivas obras.¹

De allí la importancia de optar por textos literarios y no por *best sellers*, ya que los primeros son trascendentales para la vida de las personas, sobre todo las de los estudiantes, porque la literatura contiene elementos que son útiles para que se conformen como sujetos de cultura, es decir, como individuos que con las actitudes y habilidades necesarias pueden por sí mismos apropiarse de conocimientos racionalmente fundados y puedan asumir valores y opciones personales viables.²

En este orden de ideas, el actual director general del CCH, Benjamín Barajas refiere que la trascendencia de la literatura radica en que es una disciplina expresiva porque cumple con tres condiciones: a) la lingüística, porque es un arte verbal; b) la psicológica, porque en los textos se aprecia la necesidad de comunicar un contenido psíquico, y c) la axiológica, porque muestra valores artísticos, culturales e ideológicos que son asimilados, de algún modo, por el lector.³

Tras recuperar los planteamientos de Miguel Ángel Garrido y Andrés Amorós, el también poeta recuerda que la literatura, además de lo dicho previamente, es una de las bellas artes de la humanidad que se distingue por la forma de emplear la palabra, ya que es una expresión intelectual que se ve reflejada en aquellas obras de carácter perdurable en diferentes épocas, países o lenguas.⁴

Como se aprecia, la literatura por naturaleza propia es compleja, por lo que uno debe acercarse a ella con detenimiento, dedicación, paciencia y, sobre todo, con disposición y apertura para encontrar experiencias que de otra manera estarían vedadas para cualquier persona.

¹ M. Mercenario, M. y Barajas, B. *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM-CCH, plantel Naucalpan, 2013.

² Colegio de Ciencias y Humanidades. *Programas de estudio. Área de talleres de lenguaje y comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM/CCH, 2016.

³ Barajas, B. "Didáctica de la lengua y la literatura". En M. Mercenario y B. Barajas (Eds.). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM-CCH, plantel Naucalpan, 2013, p. 13.

⁴ M. Mercenario, *op.*, *cit.*

De ahí que las instituciones escolares, como las preparatorias o bachilleratos públicos y privados, tengan la gran oportunidad de aprovechar las ventajas de esta disciplina y arte para incorporarlos en la formación integral de sus alumnos y así lograr una formación sólida a este respecto.

No obstante, como evidencia, hay que tener mucho cuidado en la forma en que se enseña literatura o los textos literarios en las aulas, debido a que en algunos casos, lamentablemente, sólo se ha privilegiado el conjunto de datos secos y autores enlistados, por lo que los estudiantes padecen su estudio y “quedan vacunados contra los libros”.⁵

A ello hay que agregar que la escuela, muchas veces –como lo señalaron los escritores Carlos Fuentes y Ernesto Sábato–, representa el único ámbito donde el estudiante de secundaria o bachillerato, es decir, del nivel educativo básico, tendrá contacto con las obras literarias y artísticas tal vez por primera y única vez en su vida.⁶

Por tanto, lo que se propone en esta disertación es recuperar las obras literarias clásicas pues, como afirma el doctor Alejandro García Peña, son éstas las que dan cuenta de forma fehaciente de la condición humana universal, por lo que, si se revisan en clase, ayudan a los estudiantes a vivir, porque la problemática humana se muestra y, por consiguiente, se analiza y se contrasta con la propia, lo cual es el trasfondo de la propuesta *Aprender es una odisea* que trasciende precisamente por ello la experiencia lectora de los jóvenes.

En este mismo sentido, María Delia Vivante asevera que el verdadero lector de las obras literarias (como las clásicas) es aquel que logra vivir la historia, que establece la ‘empatía’ o la ‘simpatía’ con ésta, ya que apela al hombre entero, en cuerpo y alma por la sensibilidad, el intelecto, la afectividad y la voluntad que tiene de forma implícita.⁷

⁵ E. Azúa. “La literatura en las aulas. Por una literatura feliz”. En M. Mercenario y B. Barajas (Eds.). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM-CCH, plantel Naucalpan, 2013, p. 29.

⁶ J. D. Argüelles. *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. México: Paidós, 2005, pp. 13-19.

⁷ D. Vivante. *Didáctica de la literatura*. Argentina: Magisterio Río de la Plata, 2006., p. 69.

Las obras literarias clásicas y su importancia para los jóvenes

En numerosas ocasiones hemos escuchado hablar en las escuelas de los autores catalogados clásicos y sus respectivas obras, como Óscar Wilde y su *Retrato de Dorian Gray*; Edgar Allan Poe y su cuento *El gato negro*, y Ernest Hemingway con su *El viejo y el mar*, entre otros, quienes gozan de prestigio, aun sin haber sido leídos.

Y surge la siguiente interrogante: ¿por qué estos autores tienen tanto reconocimiento?, ¿qué poseen sus obras que a pesar de que transcurre el tiempo siguen siendo un referente en cualquier parte del mundo?, o bien, ¿qué mensajes son los que transmiten generación tras generación?

Una aproximación a estos cuestionamientos nos la proporciona Italo Calvino en su libro *Por qué leer los clásicos*, donde nos comparte varias aseveraciones en las que defiende la pertinencia de recurrir a esos autores, debido a que constituyen una verdadera riqueza para los lectores. Calvino argumenta en su disertación que las obras literarias clásicas son aquellos libros de los cuales se suele oír decir: “Estoy relejendo” y nunca “Estoy leyendo”⁸. De tal forma que evidencia la necesidad de regresar una y otra vez a este tipo de materiales para lograr una mejor comprensión de estos.

Este mismo autor añade que la juventud representa la edad oportuna para acercarse a las obras literarias clásicas, porque es el momento en que las personas se encuentran con el mundo. Ese contacto vale como un primer encuentro con ellas, para que posteriormente se les vuelva a consultar y se les dé una nueva interpretación que enriquezca la primera mirada.

Por tanto, a pesar de los hábitos lectores que tienen nuestros jóvenes, como se vio al inicio de esta ponencia, y del tipo de lecturas que prefieren realizar (por ejemplo, *Bajo la misma estrella*, de John Green) y la disposición hacia ellas, consideramos que, al igual que como piensa Calvino, es deseable que los docentes los acerquemos a las obras literarias clásicas para que tengan un primer encuentro que posteriormente

⁸ I. Calvino. *Por qué leer los clásicos*. México: Tusquets, 1992, p. 13.

podrán enriquecer en su edad madura cuando regresen a ellos y vean otros detalles que no habían apreciado.

Las odiseas de los alumnos del nivel medio superior

En virtud de ello, y tras recuperar otra de las observaciones de Calvino en torno a lo que se considera un texto literario clásico, vemos que la *Odisea* reúne los requisitos indispensables por los siguientes aspectos: *a)* se debe releer; *b)* constituye una riqueza de experiencia para quien la lee; *c)* ejerce una influencia particular al ser un texto inolvidable; *d)* su lectura es de descubrimiento; *e)* es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir; *f)* depara sorpresas; *g)* no es indiferente, y *h)* sirve para entender quién es el lector y adónde ha llegado.

El texto referido de Homero es el que se retoma en la propuesta didáctica *Aprender es una odisea*: necesariamente tiene que releerse, y no sólo de manera inmediata, sino que incluso después de varios años transcurridos a partir de la primera vez que se leyó, ya que por la riqueza que atesora siempre habrá nuevos descubrimientos y lecturas que se extraigan de ella para conformar una cultura general más amplia.

Por esto mismo, cada vez que el lector tiene contacto con la *Odisea* se da cuenta de que ésta siempre le ofrece una nueva interpretación, ya que su contenido es tan amplio que nunca se agotan los mensajes que de ella derivan, lo cual sorprende a cada momento.

Al parafrasear a Calvino aseveramos que la *Odisea* –al ser una obra literaria clásica– no es indiferente para quien lo lea (le puede gustar o no, pero siempre va a generar una reacción), además de que favorece a que el lector se descubra a sí mismo y sepa quién es y hacia dónde quiere llegar.⁹

La puesta en práctica de la estrategia didáctica en la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) del viejo plan de estudios del CCH (en los semestres 2015-I y 2015-II), así como en el actual programa de 2016

⁹ *Ídem.*

(semestres 2018-I y 2018-II), y con la materia Taller de Lectura y Redacción (TLR) con el reciente programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se imparte en el LEM (semestres 2017 y 2018), mostró que los jóvenes dotan de sentido a la obra de Homero una vez que la vinculan con aspectos de su cotidianidad.

Después de leer en clase la adaptación de la *Odisea*, y realizar su respectiva novela gráfica, ubican aquellos temas que les son afines, para que posteriormente empiecen a reelaborar la historia con un momento de su vida al crear una nueva narración con personajes, espacios y tiempos diferentes al texto base.

Entre los referentes principales de la *Odisea* que más llaman la atención de los adolescentes están: la manzana de la discordia, por la disputa entre Afrodita y Atenea, al querer ser cada una la más bella de todas las diosas, y las peripecias que debe sortear Ulises para regresar con su esposa Penélope y su hijo Telémaco.

De la misma manera, podemos concluir que la lectura de este texto les rompe el esquema que tienen sobre una deidad, ya que los dioses en la *Odisea* no son compasivos, sino que incluso resultan ser muy caprichosos y vengativos, muy diferente a la concepción judeocristiana imperante en nuestro tiempo.

Otra cuestión de sumo interés para los alumnos en la obra de Homero es que recuperan las ideas del heroísmo y las hazañas que estuvieron presentes en muchos juegos de la infancia, sobre todo en lo que respecta al género masculino. Inclusive hoy día esta situación se hace patente con los éxitos taquilleros del cine en películas como *Civil War* o *Avengers*, que ocupa la atención sobre todo de los jóvenes, tanto de mujeres como hombres.

Esta situación es importante tomarla en cuenta en el nivel medio superior ya que, como bien señala Keshava Quintanar, tras recuperar una encuesta aplicada por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), cuyos resultados arrojaron que siete de cada diez jóvenes mexicanos seleccionan los libros que quieren leer por la

temática que les atrae; es relevante, por tanto, no perder de vista los intereses de los adolescentes.¹⁰

Un dato rescatable también de este ejercicio del CIDE es que entre las preferencias lectoras del sector juvenil se encuentran, en primer lugar, las aventuras, seguidas del terror, romanticismo, humor y misterio, los cuales aborda la *Odisea* en cada uno de los 24 cantos que la componen.

De allí que el empleo de la *Odisea* en las asignaturas de TLRIID en el CCH y TLR en el Liceo Español de México no sea una utopía, sino que puede ser una realidad, ya que resulta pertinente, además de las razones que hemos mencionado, pues es parte de las obras literarias clásicas del canon literario de Occidente. Con ella los estudiantes aprecian el valor innegable que tiene la creación de Homero por la forma en que emplea la lengua y el trasfondo que maneja con los valores que promueve.

¹⁰ R. Quintanar. *La formación de lectores de relatos en el Colegios de Ciencias y Humanidades: propuesta de una secuencia didáctica* (tesis de maestría). UNAM-FES Acatlán, México, 2009, p. 179.

Bibliohemerografía

Argüelles, J. D. *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. México: Paidós, 2005.

Azúa, E. "La literatura en las aulas. Por una literatura feliz". En M. Mercenario y B. Barajas (Eds.). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM-CCH, plantel Naucalpan, 2013.

Barajas, B. "Didáctica de la lengua y la literatura". En M. Mercenario y B. Barajas (Eds.). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM-CCH, plantel Naucalpan, 2013.

Calvino, I. *Por qué leer los clásicos*. México: Tusquets, 1992.

Colegio de Ciencias y Humanidades. *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM/CCH, 2003.

Colegio de Ciencias y Humanidades. *Programas de estudio. Área de talleres de lenguaje y comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM/CCH, 2016.

Homero. *Odisea*. España: Gredos, 1982.

Mercenario, M. y Barajas, B. *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM-CCH, plantel Naucalpan, 2013.

Quintanar, R. *La formación de lectores de relatos en el Colegios de Ciencias y Humanidades: propuesta de una secuencia didáctica* (tesis de maestría). UNAM-FES Acatlán, México, 2009.

Vivante, D. *Didáctica de la literatura*. Argentina: Magisterio Río de la Plata, 2006.

MESA 6: NARRATIVA GRÁFICA



La narrativa gráfica autobiográfica, los inicios de una literatura dibujada

SUSANA ESCOBAR FUENTES

Universidad Autónoma de Morelos

Resumen

El objetivo de la presente ponencia es conocer algunos trabajos autobiográficos significativos en narrativa gráfica, así como sus características y representantes importantes en el mundo. Conocidas también como novelas gráficas autobiográficas, este género explora el universo literario contemporáneo al hacer uso de un lenguaje híbrido que mezcla texto e imagen, el cómic o historieta. La autobiografía gráfica es una forma subjetiva de hablar de la sociedad, una forma de expresión del yo como ser social y una metodología de autoconocimiento a través de la etnografía del yo. Viñeta a viñeta se descubre la diversidad de trazos que estos trabajos tienen, y la importancia de introducirlos a nuestras bibliotecas públicas y personales con bastante impronta.

Introducción

Si existe un género en la narrativa gráfica que goza de cabal salud y es sin duda una de las formas más exploradas de la literatura dibujada, esa es la autobiografía. Antes de comenzar mi disertación es necesario aclarar algunos términos, pues me he dado cuenta de que aún sigue causando confusión y cierto escozor para el canon literario y artístico que a la narrativa gráfica se le considere literatura o arte. Primero, es necesario decir que la narrativa gráfica o el arte secuencial, como también se le conoce, es un lenguaje híbrido que combina imagen y texto en un sentido narrativo. A ese lenguaje se le conoce como *comic* en inglés, historieta o tebeo en español, *quadrinhos* en portugués, *bande dessinée* en francés y manga en japonés, por mencionar algunos. Ahora bien, una vez dicho esto, entendemos que un cómic o historieta como lenguaje puede ser de géneros diversos: narraciones infantiles, narraciones de superhéroes, tiras cómicas o novelas gráficas, éste último término fue acuñado por Will Eisner en la década de los setenta del siglo pasado. Por no ser tema de debate en esta ponencia, no ahondaré sobre la novela gráfica como género, pero para mi intervención utilizaré

comic o historieta para designar el lenguaje de la narrativa gráfica, y utilizaré el término novela gráfica para referirme al género literario. Una vez hecha esta aclaración, comenzamos el recorrido.

Las y los artistas del cómic o historieta han recurrido a la autobiografía gráfica como una forma de contar sus historias de vida y las de sus familiares o amigos; son también trabajos que narran la vida de un barrio o ciudad, de hechos y personajes históricos y vida cotidiana. Son también narrativas que van en búsqueda de una memoria personal y familiar, una herramienta de expresión para exponer experiencias fuertes de vida, traumas o situaciones conflictivas y complejas.

La autobiografía es una metodología de búsqueda de la identidad a través de la etnografía del yo; las narradoras y los narradores gráficos exploran recuerdos, escudriñan momentos de intimidad al tiempo que analizan el contexto político e histórico que viven.

Características de las autobiografías dibujadas

La diversidad es el rasgo esencial de las novelas autobiográficas hechas en cómic o historieta. Distingo tres tipos de formas de abordar el yo autobiográfico en las novelas gráficas: la primera es donde las autoras y los autores cuentan su vida a partir de los conflictos políticos y sociales, las guerras y la violencia de la que formaron parte. La segunda forma de abordaje serían los y las artistas que narran sus vidas marcadas por situaciones como la migración y la vida cotidiana de las ciudades o lugares de origen, y en la tercera están las novelas autobiográficas intimistas, que exponen ontológicamente el lado personal y profundo, los avatares de la vida profesional, los abusos sexuales, los conflictos con los miembros de la familia, sobre todo las relaciones con los progenitores; la visión de la sociedad, su cultura, religión, preferencia sexual; en muchas de estas autobiografías no existe un tiempo cronológico narrativo, pueden ser novelas gráficas sobre viajes, estancias de vida, situaciones difíciles o coyunturales; son radiografías del conflicto entre el mundo interno y la interacción con la sociedad. Estas tres ramas temáticas en las que se mueve la autobiografía en cómic no son inamovibles

y determinantes; al contrario, son formas porosas que se entremezclan. En palabras de Manuel de la Fuente Soler, investigador de la Universidad de Valencia: “a través de la autobiografía el cómic actual se muestra como un medio expresivo válido de análisis de la sociedad, de reflexión política y de crónica generacional”.¹

Radiografía de un género que dibuja la intimidad, la memoria y la vida cotidiana

En la autobiografía gráfica existe un trabajo de investigación personal, una revisión de los acontecimientos históricos que contextualizan la vida del autor; es casi seguro que en muchas ocasiones la autobiografía es sólo un pretexto narrativo para hablar del mundo que subyace en el devenir de una vida. Es sabido que la catarsis ocurre en un texto autobiográfico porque se pondera que las experiencias vitales de quien escribe pueden ser compartidas por su extrañeza, por su consistencia, porque en el devenir del tiempo histórico se impone el devenir del tiempo personal.

En cuestiones gráficas estos trabajos son diversos: el narrador y la narradora gráfica se apegan a su propio estilo y técnicas de dibujo, recurren en ocasiones a fotografías o documentos que se integran a la narración gráfica; en este sentido las autobiografías adquieren un tono periodístico al recurrir a la investigación como forma de narrar su historia. Es necesario decir que, si bien la mayoría de las novelas gráficas autobiográficas se hacen en solitario, existen algunos casos donde se juntan guionista y dibujante, o incluso se dibuja y escribe a cuatro manos. En la exposición de los ejemplos se verán algunos cómics realizados de esta manera.

La autobiografía en historieta surge con gran fuerza en la década de los noventa en el mundo del *underground comic* norteamericano², este tuvo sus inicios en las décadas de los sesenta y setenta. Sin embargo, las editoriales comenzaron a observar el creciente número de lectores que las novelas gráficas tenían, y fue así como iniciaron el

¹ M. De la Fuente. “La memoria en viñetas: historia y tendencias del comic autobiográfico”. En *Revista Sigana*, 20, 259–276, 2011.

² O. Masotta. *La historieta en el mundo moderno*. Madrid: Paidós, 1982.

proceso de publicación comercial de la novela gráfica autobiográfica, cuyo éxito ha impactado profundamente al mundo editorial en todo el mundo.³

A continuación, doy cuenta de algunos autores y autoras más importantes que han marcado la escena de la autobiografía en historieta o cómic. Si bien los ejemplos son vastos, trataré de incluir autores y autoras de todo el mundo, procurando mostrar la diversidad del género.

Los ejemplos

A finales de los años noventa se publicó una obra que revolucionó la historia del llamado arte secuencial. El cómic *Maus* de Art Spiegelman (1997) se considera paradigmático. La historia de Spiegelman narra lo que le sucedió a su padre como sobreviviente del Holocausto, al tiempo que muestra la relación entre padre e hijo. En este mismo tono, pero en Asia existe una autobiografía desgarradora por su amplitud, contenido histórico y valor narrativo y gráfico: *Hadashi no Gen* o *Pies Descalzos, una historia de Hiroshima*⁴, dibujada en lo que se conoce como manga (historieta japonesa) por Keiji Nakazawa. En sus 10 volúmenes esta historia, escrita a partir de 1973, narra la vida de un niño de seis años quien, junto con su madre, sobrevive al bombardeo atómico de Hiroshima durante la Segunda Guerra Mundial. El cómic es una muestra del terrible impacto que tiene la guerra en la sociedad, y en especial para los niños y niñas. Del mismo modo está la historia de Tian, narrador gráfico que nació en Camboya en 1975; en su infancia él y su familia vivieron épocas duras, particularmente durante la dictadura de los jemeses Rojos (1975-1979), quienes implantaron un sistema de terror y autoritarismo al grado de cometer genocidio. En el libro *El año del Conejo* (2012), Tian narra la vida cotidiana de su familia en una época de pobreza, efervescencia política y posguerra.

³ A. J. Kunka. *Autobiographical Comics*. New York, United States: Bloomsbury Publishing, 2017.

⁴ K. Nakazawa. *Pies descalzos 2: Una historia de Hiroshima*. Madrid, España: Random House Mondadori, 2015a; *Pies descalzos 3: Una historia de Hiroshima*. Madrid, España: Random House Mondadori, 2015b y *Pies descalzos 4: Una historia de Hiroshima*. Madrid, España: Random House Mondadori, 2016.

En este mismo tenor de historietas autobiográficas, cuyo trasfondo social y político es la posguerra y el impacto que tiene en la infancia, está la obra de Carlos Giménez, *Paracuellos*⁵, cómic que narra la vida de Giménez dentro de un Hogar del Auxilio Social en la España de la posguerra: “los centros de acogida creados por el franquismo para adoctrinar a los hijos de quienes habían perdido la Guerra Civil. Este relato autobiográfico lo realizó Giménez entre 1977 y 2003”⁶. Además de *Paracuellos*, Giménez ha escrito otras obras autobiográficas como *Barrio*⁷, historia de la vida cotidiana de la posguerra; *Los profesionales*⁸, donde el autor cuenta la vida de los historietistas españoles en los años sesenta; *Rambla arriba, rambla abajo*⁹, historia de la cotidianidad de Barcelona en la década de los sesenta. Por todo el trabajo que ha hecho Giménez es considerado uno de los pilares del cómic español y europeo; el valor que más sobresale en sus cómics es su persistencia en conservar una memoria histórica colectiva de toda una generación.

Conocido como el padre de la novela gráfica, el norteamericano Will Eisner (2009) tuvo gran impacto en la década de oro del cómic, los años 40 y 50; fue el tiempo del boom del cómic comercial cuando Eisner empieza a publicar trabajos intimistas, crónicas del pasado de la vida neoyorkina: la gran depresión, los movimientos sociales obreros, el impacto de la Segunda Guerra Mundial, el trabajo como historietista, la vida de los barrios y demás temas que han impactado el mundo del cómic autobiográfico. Podría decirse que Eisner fue el precursor de la novela gráfica de corte autobiográfico. *La vida en viñetas: historias autobiográficas* (2009) es el libro que recopila sus obras autobiográficas en español.

⁵ C. Giménez. *Todo Paracuellos*. Madrid, España: Random House Mondadori. 2013b.

⁶ De la Fuente, *op., cit.*, pp. 272–273.

⁷ C. Giménez. *Todo Barrio*. Madrid, España: Random House Mondadori, 2013a.

⁸ C. Giménez. *Los profesionales*. Madrid, España: Debolsillo, 2011.

⁹ C. Giménez. *Rambla arriba, Rambla abajo...* Madrid, España: Random House Mondadori, 2017.

Por otra parte, el artista canadiense Guy Delisle ha narrado historias de su vida como esposo de una doctora de la organización Médicos sin Fronteras. Sus libros *Pyongyang* (2017) y *Crónicas de Jerusalén* (Delisle, 2011), son ejemplos a manera de crónicas de su vida en lugares en constante conflicto social y político.

El movimiento *underground* del cómic estadounidense de los años sesenta y setenta fue un parteaguas en el mundo de la narrativa gráfica. Esta etapa dio pie a que la historieta se dejara de ver como un género menor, para niños, y comenzaron a abordar temas profundos y prohibidos por la moral estadounidense: el sexo, las drogas y el desencanto del sueño americano. Autores como Robert Crumb (*My troubles with women*, 1992), *La historia de mi vida* (2005) y su compañera Aline Kominsky-Crumb (*Dirty Laundry*, 1993), Harvey Pekar (*American Splendor* 2011), Spain Rodríguez (*My true Story*, 1994), Justin Green (*Binky Brown Meets the Holy Virgin Mary*, Green, 2009) y Craig Thompson (*Blankets*, 2006)). Son autores y autoras cuyas historias autobiográficas van desde la vida cotidiana desencantada del sistema económico hasta la historia de viajes como formas de búsqueda, la sexualidad femenina vivida fuera de los tabús y la crítica a formas de vivir anquilosadas de la sociedad estadounidense.

Mención aparte merece el trabajo autobiográfico de las mujeres creadoras de novelas gráficas. He decidido separar parcialmente las historietas hechas por mujeres porque creo que todas tienen una gran coincidencia: son obras de búsqueda personal, novelas que viajan hacia la catarsis, una especie de travesía para entender la naturaleza de ser mujer y vivir en una sociedad que permanentemente asfixia y dificulta su camino.¹⁰ Son obras diversas, algunas cargadas de humor, otras con un sentido nostálgico, pero todas esperanzadoras y llenas de un sentido feminista poderoso. Las mujeres no necesitamos reivindicarnos socialmente, pero sí necesitamos ser vistas en nuestros propios zapatos. Estas novelas gráficas autobiográficas son una invitación a ello.

¹⁰ Sobre el tema es importante leer el trabajo de Elena Masarah (2016) en torno a las lecturas feministas en el cómic autobiográfico.

Una autora importante y quien abrió paso al trabajo autobiográfico en cómic es Marjane Satrapi con su obra *Persépolis* (2007), novela gráfica que cuenta parte de su vida durante el periodo de guerra entre Irán e Irak en la década de los 80, su exilio en Austria, su regreso a Irán, la vida y costumbres de la época. En una línea muy similar está el trabajo de Zeina Abirached en su novela gráfica *El juego de las golondrinas* (2008), donde cuenta su infancia en un barrio de Beirut durante los bombardeos y tiroteos del conflicto libanés en la década de los ochenta.

En Latinoamérica está el trabajo autobiográfico *Virus Tropical* (2015) de la ecuatoriana-colombiana Paola Gaviria, mejor conocida como PowerPaola. En su novela autobiográfica la historietista narra las tensiones, vida cotidiana y cultura en las décadas de los ochenta y noventa cuando ella, en plena adolescencia, transitaba entre Ecuador y Colombia. Más recientemente está el trabajo de la argentina Sole Otero, *Poncho fue* (2017), quien escribe un trabajo personal que muestra la vida cotidiana de una relación de pareja tóxica. La chilena Marcela Trujillo Maliki escribe *Ídolo* (2017), donde da cuenta del romance con un dibujante "famoso" al que ella admiraba.

No podía dejar pasar en esta revisión de mujeres en el cómic autobiográfico sin mencionar el trabajo de Julie Doucet, artista canadiense cuyos temas van desde las crónicas, el mundo onírico femenino, la manera de vivir y sentir las ciudades, hasta la forma en que se construye como profesional del cómic, entre muchos otros temas. Entre sus títulos se encuentran *The New York Diary* (1999), *My most secret desire* (2006), *365 Days* (2007) entre muchos otros. Por su parte, Alison Bechdel (2012) publicó *Fun Home: A Family Tragicomic*, la historia de su familia en Pennsylvania; la veterana Miriam Katin (2006) publicó *We Are on Our Own: A Memoir*, historia de una niña de seis años huyendo junto con su madre del ejército nazi en Budapest. Más recientemente la norteamericana Sarah Glidden escribe *La sala de espera* (2012) y *Una judía americana perdida en Israel* (2011), en las que trata de entender desde su visión problemas como la guerra en Siria y el conflicto Israel-Palestina, entre otros temas.

En las autobiografías a cuatro manos están los trabajos de Cristina Durán y Miguel A. Giner, quienes escribieron *Una posibilidad entre mil* (2011) y *La máquina de*

Efrén (2012), obras donde cuentan sus problemas para ser padres de una niña enferma y el proceso de adopción de un hijo extranjero. En Chile, Ariel y Sol Rojas (2014) escriben la novela gráfica *Historias Clandestinas* (2014), basada en la infancia de estos dos hermanos durante la dictadura militar (1973-1990) en una familia antigolpista.

Conclusiones

Me gustaría hablar de muchos otros ejemplos de novelas gráficas autobiográficas, pero no hay tiempo ni espacio. Es por ello que en esta parte conclusiva sólo resaltaré algunos aspectos importantes: las novelas gráficas autobiográficas son literatura dibujada cuyo lenguaje híbrido permite que los autores y autoras expresen la complejidad humana a partir de sus propias historias. En las autobiografías hay una exploración del yo personal y las relaciones con la familia en particular y la sociedad en general, por eso, si se toman en cuenta en el sentido pedagógico, estas novelas gráficas son una invitación para que los estudiantes hagan una exploración de su propia existencia. La diversidad temática, las formas de abordar y estilos son características de estas producciones literarias autobiográficas. Se trata de un género que además de dar cuenta de una vida es una forma de recuperación de la memoria colectiva al narrar acontecimientos históricos a través de la mirada personal; es también un testimonio de los cambios y choques culturales en un mundo cambiante y convulso. Son, al final de cuentas, la más genuina preocupación por entender(nos) y entender el mundo que nos rodea; de ahí la importancia de incluirlas como lecturas en el aula; pero, además, es urgente introducir las autobiografías en cómic o historieta en nuestras bibliotecas y centros de lectura. Las novelas gráficas autobiográficas son una fuente de aprendizaje de historia, narración, expresiones diversas, geografía, arte y psicología; también nos enseñan a leer lenguajes híbridos, es decir, a leer texto e imagen, en ese sentido nos ofrecen una pedagogía visual. Si queremos un país mejor deberíamos apelar a una educación integral. Por ello hago un llamado a la integración de comitecas en las bibliotecas públicas, escolares y universitarias, porque quizá si empezamos a provocar, en la historiografía de la narrativa

gráfica comenzarán a figurar los mexicanos y las mexicanas que se atrevan a contar sus historias y con ello las de México.

Bibliohemerografía

- Abirached, Z. *El juego de las golondrinas*. Madrid, España: Espacio Sinsentido SL, 2008.
- Bechdel, A. *Fun home: Una familia tragicómica*. España: Random House Mondadori, 2012.
- Crumb, R. *My Troubles with Women*. Santiago, Chile: Last Gasp, 1992.
- Crumb, R. *La historia de mi vida*. Barcelona, España: La Cúpula, 2005.
- De la Fuente, M. La memoria en viñetas: historia y tendencias del comic autobiográfico. *Revista Sigana*, 20, 259-276, 2011.
- Delisle, G. *Crónicas de Jerusalén*. Barcelona, España: Astiberri Ediciones, 2011.
- Delisle, G. *Pyongyang: A Journey in North Korea*. Miami, United States: Random House Mondadori, 2017.
- Doucet, J. *My New York Diary*. Quebec, Canadá: Drawn & Quarterly Publications, 1999.
- Doucet, J. *My Most Secret Desire*. Quebec, Canadá: Drawn & Quarterly, 2006.
- Durán, C., y Bou, M. *La máquina de Efrén*. Barcelona, España: Ediciones Sinsentido, 2012,
- Durán, C., y Giner, M. *Una posibilidad entre mil*. Barcelona, España: Ediciones Sinsentido, 2011.
- Eisner, W. *La vida en viñetas, Historias autobiográficas*. Madrid, España: Norma Editorial S.A, 2009.
- Espinoza, M. *Ídolo*. Chile: Grupo Editorial Chile, 2017.
- Giménez, C. *Los profesionales*. Madrid, España: Debolsillo, 2011.
- Giménez, C. *Todo Barrio*. Madrid, España: Random House Mondadori, 2013a.
- Giménez, C. *Todo Paracuellos*. Madrid, España: Random House Mondadori. 2013b
- Giménez, C. *Rambla arriba, Rambla abajo...* Madrid, España: Random House Mondadori, 2017.
- Glidden, S. *Una judía americana perdida en Israel*. Madrid, España: Norma, 2011.

- Glidden, S. *Sala de espera*. Madrid, España: Norma, 2012.
- Green, J. *Binky Brown Meets the Holy Virgin Mary*. McSweeney's Books. San Francisco, United States, 2009.
- Katin, M. *We Are On Our Own: A Memoir*. Quebec, Canadá: Drawn & Quarterly Publications, 2006.
- Kominsky-Crumb, A., & Crumb, R. *The Complete Dirty Laundry Comics: A True Family Comic Strip*. San Francisco, California, United States: Last Gasp, 1993.
- Kunka, A. J. *Autobiographical Comics*. New York, United States: Bloomsbury Publishing, 2017.
- Lizana, S. R., y Lizana, A. *Historias clandestinas*. Santiago, Chile: Lom Ediciones, 2014.
- Masarah, E. Lecturas feministas en el cómic autobiográfico contemporáneo. *Revista interdisciplinar de estudios feministas Filanderas*, 1, 77-88, 2016.
- Masotta, O. *La historieta en el mundo moderno*. Madrid: Paidós, 1982.
- Nakazawa, K. *Pies descalzos 2: Una historia de Hiroshima*. Madrid, España: Random House Mondadori, 2015a.
- Nakazawa, K. *Pies descalzos 3: Una historia de Hiroshima*. Madrid, España: Random House Mondadori, 2015b.
- Nakazawa, K. *Pies descalzos 4: Una historia de Hiroshima*. Madrid, España: Random House Mondadori, 2016.
- Otero, S. *Poncho Fue*. Barcelona, España: Ediciones La Cúpula, S.L, 2017.
- Paola, P. *Virus tropical*. Bogotá, Colombia: La Silueta Ediciones, 2015.
- Pekar, H. *Antología American splendor 1*. Barcelona, España: Ediciones La Cúpula, S.L, 2011.
- Rodríguez, S. *My True Story*. Seattle, Washington, United States: Fantagraphics Books, 1994.
- Satrapí, M. *Persépolis (integral)*. Madrid, España: Norma, 2007.

Spiegelman, A. *The complete Maus*. New York, United States: Pantheon Books, 1997.

Thompson, C. *Blankets*. Barcelona, España: Astiberri, 2006.

Tian. *El año del conejo*. Barcelona, España: Ediciones Sinsentido, 2012.

Kalimán, Proteo, Sherlock, Buendía y otros héroes, lecturas para mundos posibles

PEDRO JOSUÉ LARA GRANADOS

UNAM, CCH Vallejo

Resumen

Ponencia que versa sobre la lectura de historietas en la niñez, la cual generará un acercamiento y amor a la lectura, aun a las académicas, pero especialmente a las de ciencia ficción. Leer historietas pienso que es útil para la escuela y especialmente para la vida. Son una alegoría para promover la lectura entre los estudiantes del CCH, en la que se aprecian la lectura y redacción como elementos esenciales para comprender y reportar los aprendizajes en ciencias experimentales. Una invitación a leer más por placer que por deber. "Serenidad y paciencia. Mucha paciencia".¹

Genealogía del lector

Desde muy pequeño me fascinó leer. Mucho tuvo que ver mi madre, quien por una parte era una lectora voraz y por otra siempre nos proveyó a mis hermanos y a mí de materiales de lectura acordes a nuestra edad; recuerdo con alegría y mucha nostalgia las historietas, esos "cuentitos" que disfrutábamos, hoy llamados cómic.

Empezamos leyendo los de Disney y posteriormente los Kalimán, La pequeña Lulú, Archie y Tarzán, entre otros. Parecía una fuente interminable; la visita al puesto de periódicos era ya en sí misma una aventura.

En los años 80 estudiábamos la secundaria, y la necesidad de hacer las tareas derivó en que nos compraran algunas enciclopedias en cómodos pagos, por supuesto. La novedad de contar en casa con tantos libros me llevó a leer tomos y tomos, y había de todo: historia general, maravillas de la humanidad, temáticas múltiples, y una especialmente entretenida: ¿cómo funciona?, con personajes animados que describían cómo funcionan las cosas de manera tan sencilla y clara. Ahora que hago este recuerdo supongo que fue una de las lecturas que marcó mi camino.

¹ González, 1963.

En una visita al centro comercial mi madre vio una oferta que le interesó, la *Enciclopedia Científica Proteo*, que se ofertaría mensualmente. La enciclopedia proviene de la idea original de *Le monde des connaissances. L'encyclopédie en bandes dessinées* (El mundo del conocimiento. La enciclopedia en tiras cómicas). Ya en el camino de regreso, hubo que planear quién de los hermanos la leería primero. Y bueno, qué decir, soy el mayor. Así que esa misma tarde la empecé y la terminé, una fascinante historia de ficción que por sí sola ya era muy entretenida. Pero, además, entre los diálogos de los protagonistas estaban inmersas las llamadas hacia el final del tomo, que contenían la explicación científica de los principios o fenómenos a los que hacían referencia. Durante el año y medio que vendieron cada uno de los 18 tomos esperábamos con ansias la llegada del siguiente volumen. Por esa época estaba a la venta un cómic llamado "Novelas Inmortales" de la editorial Novedades. Versaba sobre cuentos y novelas de diversos autores: Twain, Tierral, Thackeray, Tolstoi y Julio Verne, entre otros. A Verne ya lo conocía de algunos libros leídos antes, como *La isla misteriosa*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*. Y un autor del que la maestra de español nos había dejado leer un fragmento de su obra *El cuervo*, que hablaba sobre la historia de "Condenados a muerte"; de mucho miedo, por cierto, al menos a esa edad así me lo pareció.

Todas esas lecturas me llevaron a un contexto, redondeado por las series de TV de ciencia ficción: Perdidos en el Espacio, el Hombre Nuclear, Viaje al Fondo del Mar, y las películas de ficción con mundos fantásticos como Flash, Star Wars. Yo estaba listo para la ciencia ficción dura, para observar otros mundos posibles, para entender la utopía y la distopía, para distinguir la fantasía de Verne imaginada en sus mundos; para notar que, entre las líneas de *Fundación*, de Isaac Asimov, estaba la historia del imperio romano proyectada a un plano galáctico; notar la ficción de Arthur C. Clarke como muy realista, tanto que a veces había que preguntarse cuánto era realidad o cuándo sería posible contar con esa tecnología.

Grandes autores de ciencia ficción

Los mundos posibles son innumerables. Desde las utopías ideales como *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, hasta "Trantor", capital del imperio galáctico descrito por Isaac Asimov en su saga *Fundación*: Cuarenta mil millones de personas han creado una civilización de una complejidad cultural y tecnológica inimaginable. Las terribles distopías como *1984*, novela política de ficción de George Orwell, o la propia *1Q84*, de Haruki Murakami, en la que Aomame descubre que está envuelta en una realidad alterada, totalmente distópica.

Para mí, una de las mejores maneras para vivir en un mundo mejor es conocer el lugar donde vives, a las personas y su pensamiento; es saber que se puede estar mejor, entender la existencia de lugares donde la convivencia es más sana, donde cada uno sabe lo que está bien o mal, y tiene oportunidad de estar mejor. Alguna vez leí una historia en Selecciones del Reader's Digest en la cual se pidió a un niño resolver el rompecabezas de un mapamundi. Sin embargo, la tarea le pareció muy complicada, así que le dio la vuelta y resolvió la fotografía de atrás; cuando le preguntaron por qué lo había hecho así, respondió de una manera muy simple: "pensé que, si las personas estaban bien, el mundo también lo estaría". Sabia respuesta que nos lleva a nuestro tema: para un mundo mejor posible uno mismo tiene que ser lo mejor posible, y si cada uno logra estar mejor, el mundo estará mejor. Uno a la vez.

Leer nos lleva a orbes maravillosos, fascinantes, terroríficos, encantadores

Las historietas y libros de ficción son una oportunidad de acercarnos a esos mundos en los que el límite es la imaginación, no tan sólo del autor, sino más bien de nosotros mismos. Entre más amplio sea el cúmulo de nuestras lecturas, más tendremos la posibilidad de ver horizontes de nuevos mundos dentro de nuestro propio universo.

La lectura y la redacción para las materias de ciencias experimentales en el Colegio de Ciencias y Humanidades son fundamentales, pues nos dan la capacidad para entender los problemas propuestos, los elementos que los componen, los modelos que definen el comportamiento de los fenómenos físicos, entender el

comportamiento de la naturaleza descrito en el maravilloso lenguaje de la ciencia: las matemáticas.

Así mismo, nos brinda la habilidad de expresar nuestras ideas y observaciones, de poner por escrito los resultados, no como un conjunto de valores que a veces no hacen mucho sentido, sino como la explicación comprendida de un prodigio concreto; la capacidad de redactar de manera clara y explícita lo que se ha aprendido, o bien, que existen dudas y que uno requiere ampliar las explicaciones o finalmente criticar los resultados para prepararse en aprendizajes de nivel superior.

Leer amplía el vocabulario, aporta temas de conversación interesantes, permite comprender mejor el mundo en el que vivimos, eleva la autoestima, nos hace crecer como personas.

La lectura de ciencia ficción, ya sea en historietas o libros, no solo es entretenida, nos deja atisbar además a espacios donde todo es posible, nos provee de ideas que podemos poner en práctica si nos parecen adecuadas, o evitarlas si notamos lo malas que pueden ser.

Finalmente, les expongo una pregunta que planteo a mis estudiantes dos veces en los cursos de Física III y IV, al principio y al final: ¿Qué le pasó a Melquiades, el gitano?

La respuesta, si has leído al Gabo, es fácil y a veces inmediata; si no, da pie para proponer una novela fascinante, por mucho de las mejores que he tenido oportunidad de leer, *Cien años de soledad*, del genial Gabriel García Márquez, uno de los principales exponentes del realismo mágico. Sí, un movimiento literario hermano de la ciencia ficción. Y otra vez, si la lista de corrientes literarias que nos proponen mundos posibles pareciera interminable, y qué bueno que así sea, ¿dónde está Macondo?... Felices lecturas.

Reflexión pedagógica: en las clases de ciencias experimentales es importante establecer el contexto histórico en el que se desarrollan las investigaciones y se logran los descubrimientos. En este sentido la propuesta de lecturas para que los estudiantes, más allá de tan sólo entender los fenómenos científicos, se den cuenta que los grandes

científicos e investigadores tuvieron vidas comunes y se desarrollaron en la sociedad de su época, comprender también que sus logros no salieron de la nada, sino que leyeron y se documentaron con los conocimientos de sus antecesores para apuntalar sus propias investigaciones. Uno de los grandes ejemplos de este hecho es la frase que Isaac Newton (1643-1727) escribiera a uno de sus colegas científicos, el también famoso investigador físico experimental Robert Hooke (1635-1703). En una carta con fecha 15 de febrero de 1676, Newton le dice: *Si he sido capaz de ver más allá es porque me encontraba sentado sobre los hombros de gigantes*. Con ella Newton da muestras de humildad. Aunque otra interpretación nos dice que lo que trató de hacer fue minimizar precisamente la participación del propio Hooke.

Profundizando en las cuestiones de literatura científica, el propio Stephen Hawking (1942-2018) publica en 2004 *On the shoulders of giants: The Great Works of Physics and Astronomy*, en la que retoma a tres de los gigantes de Newton: Nicolás Copérnico (1473-1543), Galileo Galilei (1564-1642) y Johannes Kepler (1571-1630), citados también en la grandiosa obra de Newton titulada *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica* (1687), conocida de manera más común como *Principia*.

Bibliohemerografía

Asimov, I. *Preludio a la Fundación*. México: La factoría de ideas, 1988.

Auzou, P. *Le monde des connaissances. L'encyclopédie en bandes dessinées* Francia, 1982.

García Márquez, G. *Cien años de soledad*. México: Diana, 2015.

Hawking, S. *On The Shoulders of Giants: The Great Works of Physics and Astronomy*. Unites States: Running Press, 2002.

Murakami, H. *1Q84*. México: Tusquets, 2011.

Orwell, G. *1984*. México: Casa Editorial Boek, 2015.

MESA 7: LITERATURA INFANTIL



Leamos juntos. Niños lectores de Colima¹

MIREYA SARAHÍ ABARCA CEDEÑO, EMANUEL FUENTES ABARCA, LILIANA MÁRQUEZ OROZCO Y MIRELLE PAMELA PALMAS GONZÁLEZ

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima; Colegio Anáhuac, Colima; Universidad de Colima e Instituto Universitario de Bellas Artes y UAEM

Resumen

En nuestros días la lectura es fundamental no sólo como parte del estudio, sino también como actividad de entretenimiento y parte de la vida cotidiana. Se vuelve una herramienta de interacción con otras personas, logra identificarnos en un entorno y permite compartir ideas y formas de pensar. La lectura también está ligada a procesos necesarios para todas las áreas del conocimiento como la escritura, la comunicación oral y escrita, además de que estimula la imaginación y la creatividad. La presente ponencia parte de las siguientes preguntas: ¿por qué es importante el fomento a la lectura en los niños?, y ¿de qué manera las familias influyen en el fomento a la lectura en los más pequeños?

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura², el 44.3% de la población mexicana entre 12 y 56 años lee libros por entretenimiento, el 30.5% lee para estudiar, el 11.8% para informarse, el 11.2% para trabajar y el 10.9% lee a sus hijos. Esta encuesta también demuestra que para el 60.5% de la población los maestros fueron quienes incentivaron en las personas el gusto por la lectura, mientras que el 43.8% de la población refirió que sus padres fueron quienes inculcaron los hábitos de lectura.

La lectura y los libros se vuelven una compañía que permite a cualquier lector confrontarse, cuestionarse, sorprenderse, además de que aprende y se divierte. Es una actividad que se disfruta si se vuelve hábito e inevitablemente llega a causar adicción,

¹ Todas las fotos incluidas en el documento fueron tomadas de los archivos de los tres Encuentros de Lectores.

² Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. México: CONACULTA, 2015.

convirtiendo a quien lee en un lector propiamente dicho. Como diría Garrido³, el buen lector no nace, se hace.

¿Y cómo se hace un lector? No existe una fórmula específica que nos diga paso a paso cómo convertirnos en lectores, pero indudablemente lo principal es encontrar un buen libro que llame la atención, que sea atractivo y que genere cierto interés, que nos lleve a tomarlo y comenzar a leerlo. La promoción a la lectura como acercamiento inicial consiste entonces en propiciar a través de una red de acciones estructuradas, por un tiempo determinado, el interés de la lectura en distintos formatos para que el lector logre desarrollar y explotar su capacidad de crítica y comprensión, de participación, creatividad y sensibilidad artística ante los textos.⁴

Es importante hablar del fomento a la lectura a través de distintos medios como son las mesas de discusión y análisis, círculos de lectura y comunidades de aprendizaje, entre otras. En este sentido, las comunidades de aprendizaje permiten que quienes forman parte suya tengan un sentido de pertenencia y compartan con los demás participantes el interés por ciertos temas; así también, se propiciará que los lectores discutan e intercambien puntos de vista acerca de los textos que han leído, lo cual sin duda es enriquecedor, ya que permite desarrollar otras habilidades tanto individuales como interpersonales.

Con base en lo anterior y para lograr que los más pequeños lean, también los adolescentes y adultos deben tener ese gusto por la lectura. Debe ser una actividad que se disfrute y lo hagan con tanta pasión que de verdad den ganas de leer al escuchar los relatos o ver a quien lee tan emocionado el libro.

Al respecto, Garrido menciona que:

Cuando buscamos libros para leer con niños –o adultos– y ayudarlos a que se hagan lectores lo que menos debe preocuparnos es si les enseña algo. La función de estos libros no es enseñar nada en especial, sino ser tan absorbentes, fascinantes, reveladores,

³ Garrido, F. *El buen lector se hace, no nace*. México: Paidós, 2014.

⁴ Bellorín, B. *Comunidades lectoras*. México: CONACULTA, 2006.

emocionantes, impactantes, ágiles y divertidos que los niños –y los adultos– se enamoren de la lectura.⁵

La lectura permite interactuar con el otro, compartir puntos de vista o debatir, justificar, estimular el aprendizaje de los niños, potenciando su creatividad, su capacidad de pensamiento, comprensión y análisis. La lectura también permite crear y reforzar vínculos, es una forma de interacción con padres, hermanos, amigos y maestros.

Garrido menciona que la enseñanza de la lectura no debe ser vista únicamente como la simple alfabetización o la adquisición de la habilidad de reconocer y agrupar letras y palabras; se trata de darles un sentido, de imaginar, de sentir, de comprender lo que estamos leyendo, posteriormente adquirimos la habilidad de hacer lecturas rápidas, lecturas específicas o selectivas, y lecturas reflexivas, entre otras. Estas técnicas de lectura serán útiles de acuerdo con cada momento de la vida. ⁶

La lectura también mejora cuando se han aprendido nuevas palabras y frases; aumenta la capacidad de aprendizaje, favorece el desarrollo del lenguaje y la concentración, el razonamiento, la memoria, la sensibilidad y la intuición; nos ayuda a entendernos y entender a los demás. No leemos lo ajeno, nos leemos a través de la mirada del otro.

Con el fin de favorecer este ambiente lector, desde 2016 se organiza en Colima el Encuentro de Niñas y Niños Lectores; la comunidad de aprendizaje *Charangay* realiza una convocatoria abierta dirigida a menores del último ciclo de primaria y los tres grados de la educación secundaria. Por tres años consecutivos se ha logrado la participación de 100 lectores en cada Encuentro, y la riqueza de esta experiencia trasciende el día de trabajo para convertirse en una oportunidad de dialogar con otros sobre la pasión por leer y el descubrimiento de nuevos títulos y nuevos autores.

⁵ Garrido, F. *Para leer mejor*. México: Paidós, p. 92, 2004.

⁶ Garrido, *op. cit.*

La comunidad de aprendizaje *Charangay* está conformada por niños y niñas (y sus familias), quienes realizaron radio por más de seis años y actualmente se dedican a presentar obras de teatro, hacer lecturas en diversos escenarios para diferentes públicos, realizar actividades de promoción de eventos artísticos, fomento a la lectura, divulgación de las ciencias y muchas otras actividades de aprendizaje; incluso colaboran con comunidades vulnerables.



En 2016, 2017 y 2018 se llevaron a cabo los Encuentros con mucho éxito. La idea original fue de los menores, quienes propusieron los libros, las actividades, los talleres y las mesas de discusión que ellos mismos organizan. Los dos primeros años se logró la participación de la Secretaría de Cultura de Colima, apoyando con algunos gastos (comida para los participantes e impresión de reconocimientos) y otros fueron cubiertos con donativos y la aportación de las familias de la comunidad. El tercer Encuentro contó con el respaldo del Archivo Histórico del Municipio de Colima. Además, colaboran la asociación civil Fomento Cultural de Colima, así como docentes y estudiantes de la Universidad de Colima.



En cada ocasión se ha contado con una nutrida participación de lectores de diferentes escuelas del estado; una grata experiencia que dura un día en su fase principal, pero que implica una preparación de varios meses, por lo que los niños involucrados en la organización tienen la oportunidad de desarrollar múltiples

habilidades relacionadas con la gestión y el trabajo colaborativo. En el acto se tienen charlas con escritores, mesas de diálogo, intercambio de experiencias lectoras, talleres temáticos, intervenciones artísticas, intercambio y venta de libros (por librerías y editoriales invitadas, que apoyan con patrocinio) y muchas otras actividades de intercambio de ideas y propuestas lectoras.



Previo al encuentro se invita a los menores a participar en tres convocatorias: una para un concurso de cuento, otra para uno de artes plásticas y la convocatoria general, en la que se sugieren los libros para comentar en el Encuentro, previo al evento. Las lecturas recomendadas incluyen textos de autores mexicanos o extranjeros, de obras clásicas o novedades editoriales.

Considerando la relevancia de esta actividad, y con el fin de conocer el perfil de los lectores para a partir de allí reconocer estrategias que puedan favorecer la formación de otros nuevos, se aplicó un cuestionario conformado por nueve preguntas (dos de opción múltiple y siete preguntas abiertas) a los padres de los niños asistentes al Tercer Encuentro de Niñas y Niños lectores en Colima. Se obtuvieron 38 cuestionarios de los cuales se pudo hacer un análisis para identificar ciertas estrategias de crianza que favorezcan la lectura. A continuación, se mencionan los datos más relevantes.

Los resultados permiten darnos cuenta de que el 32% de los niños participantes en la muestra leen con su mamá, seguido del 20% que leen solos, mientras que sólo el 1% de los niños lee con sus abuelos. El 44% de los menores aprendieron a leer gracias a su mamá, seguido del 18.03% que aprendieron gracias a maestros y el 6.55%

mencionan haber aprendido en una comunidad de aprendizaje, mientras que sólo el 1% fueron acompañados por hermanos y abuelos.

Destaca que la mayoría de los niños se convirtieron en lectores independientes entre los seis y los siete años. Esto nos muestra que el gusto por la lectura puede, y quizá debe, fomentarse desde edades muy tempranas. De igual manera es importante destacar que el 45% de los niños leen a diario, lo cual muestra la relevancia de la actividad en su vida cotidiana. Finalmente, llama la atención que el 45% de los menores leen entre 6 y 15 libros al año, revelando que leer es relevante en el desarrollo de los pequeños.



En conclusión, los resultados permiten ver a la madre como figura principal en los hábitos de lectura de los niños, por lo que se debe revalorar su papel en la formación de lectores.

Desde casa se pueden formar ambientes favorecedores para la lectura, pero es importante que sea una prioridad en la agenda de las actividades familiares. Y no es sólo acercar a los niños a los libros, sino acompañar su experiencia con reflexiones, diálogos, intercambios y experiencias comunes, que coloquen a la lectura en un puesto relevante de las actividades cotidianas. Se vuelve así una herramienta para estimular el desarrollo infantil y, principalmente, acercar a las familias en un encuentro a través de las historias.

De igual manera, se recomienda favorecer encuentros entre lectores, pues con ello se fomenta la lectura, la formación de comunidades de aprendizaje, el sentido de pertenencia a colectivos y el gusto por el intercambio de ideas en torno a la lectura.

Bibliohemerografía

Bellorín, B. *Comunidades lectoras*. México: CONACULTA, 2006.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. México: CONACULTA, 2015.

Garrido, F. *Para leerte mejor*. México: Paidós, 2004.

Garrido, F. *El buen lector se hace, no nace*. México: Paidós, 2014.

No es una sala de literatura o una red: es infancia, docencia y amor

ROSA ESTELA RAMÍREZ INFANTE

Escuela Normal de Zumpango

Resumen

La experiencia que a continuación se comparte narra la forma en que se creó la Red para la Formación de Personas Creadoras a través de la Literatura Infantil y Juvenil (CREALIJ), y la sala de literatura infantil y juvenil *El cuaderno de Pancha* en la escuela normal de Zumpango. Muestra que no basta con integrar una red o crear una sala, sino que detrás de todo existen personas con una infancia tocada por los libros o con ganas de llegar a los niños de hoy; personas-maestros que se toman en serio la tarea de formar a otros y el amor como masa que amalgama todas las acciones que se realizaron para que estos proyectos fueran realidad.

La sala de literatura y la red

Esta es la historia de la construcción de dos espacios para la formación de personas a través de la literatura infantil y juvenil: una sala de literatura llamada *El cuaderno de Pancha*, y la Red para la Formación de Personas Creadoras a través de la Literatura Infantil y Juvenil (CREALIJ). Al menos eso pensaba porque, como fueron transcurriendo las cosas, puedo darme cuenta de que, la historia va más allá por las implicaciones que tiene la experiencia y que a continuación les presento.

Trabajo en la escuela Normal de Zumpango perteneciente al Estado de México. Durante los 31 años de servicio que tengo como profesora, me he interesado en la lectura de libros llamados “para niños”. Me formé como promotora de lectura en diversos espacios dedicados al tema. Cuando era maestra de primaria hice gestiones para que tuviéramos el acervo del programa Rincones de Lectura, porque nuestra escuela no contaba con ese servicio; así mismo, impartí talleres con los maestros sobre juego y estrategias para la lectura, lectura en voz alta y otros aspectos que competen al área de promoción.

Desde hace muchos años, por ahí de la década de los noventas, he sido partícipe de diversos encuentros y congresos relacionados con el tema, en especial del seminario para profesionales que se da en el marco de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ). En ese espacio percibí una realidad abrumadora y nueva: los promotores de lectura, editores, autores y especialistas sobre el tema “odiaban a los maestros”. En diversas ocasiones se mencionaba cómo la escuela era la culpable de que los niños no leyeran y de cómo los maestros obligábamos a los niños a leer y utilizábamos la lectura como castigo, entre otros inmensos e irremediables males que los grandes monstruos le hacíamos a la comunidad infantil.

No tengo palabras suficientes para que sientan lo que yo en esos momentos. No lo podía creer, porque para poder asistir a ese evento tuve que hablar con tres autoridades educativas, con sus respectivos oficios, jurar que serviría para algo mi presencia en ese seminario, dejar a una maestra suplente con mi grupo (por supuesto, pagada por mí) y ofrecer un taller para la zona escolar a la que pertenecía, más el traslado de dos horas de ida y dos horas de regreso con el costo económico que implicaba (así lo hice durante varios años).

Sin embargo, esa apertura de realidad fue clave para mi vida profesional y personal porque me obligó a cuestionarme sobre diversos aspectos de dos ámbitos entrañables: la literatura infantil y juvenil, y la docencia. ¿En verdad éramos los maestros culpables de todo lo que decían los promotores? ¿Cómo podían hablar de esa manera si muchos de ellos daban cuenta de su trabajo de promoción en museos o ferias de lectura donde la gente que asiste ya pertenece a una comunidad de lectores o escritores? ¿Cómo eran las prácticas para la lectura y la escritura en la escuela? ¿Qué sí podemos cambiar y qué no los docentes que pertenecemos a un sistema educativo normado? ¿Cómo y qué hacer para no ser esos monstruos a quien culpar? Estas y otras interrogantes forman parte de los ejes que han guiado mi docencia a lo largo de este tiempo.

Comparto lo anterior para que sirva como antecedente del interés que la literatura infantil y juvenil ha tenido en mi vida, tanto personal como profesional, de tal

modo que cuando llegué en 2010 a dar clases a la escuela Normal, no dejé de lado esta parte de lo que soy. Así que comencé por leerles a todas las generaciones que han pasado por mis manos literatura infantil y juvenil antes de abordar los temas del curso en cuestión. Lo hago por dos razones específicas: porque disfruto mucho de esos libros y porque me parece indispensable que un maestro conozca otras formas para aprender del mundo y con ello cuestionarse sobre el sentido de sus prácticas docentes.

El libro que siempre comienzo a leer en las aulas es *El cuaderno de Pancha* de Monique Zepeda. ¿Por qué? Por la oportunidad que brinda a los futuros maestros de recordar su propia vida como alumno, porque de manera sutil y divertida nos cuenta cómo los silencios a veces nos hacen daño y cómo se puede apoyar a los niños que tienen tantas cosas en sus mentes y corazones, pero no las pueden expresar; porque permite recordarnos que los maestros también tenemos vida personal que, por supuesto, influye en nuestro quehacer en las aulas. Después siguen otros libros tanto informativos como literarios.

Fue así como los futuros docentes han conocido diversos títulos, mismos que después van y solicitan para llevarlos a sus escuelas donde practican. Esa parte ha sido la más bonita, porque nunca los he obligado a que utilicen los libros en sus clases. Ellos, por iniciativa propia, van y los solicitan. ¿A dónde? Pues a mi oficina, que es el lugar donde yo tenía los libros. ¿Qué libros? Pues los míos, el acervo que he reunido durante todos estos años de docencia. ¿Cómo? Llenan un formato en donde colocan el nombre del libro, su nombre y la fecha.

De esta experiencia surgió la idea de hacer una sala de literatura infantil y juvenil en uno de los salones de la escuela para formar a los futuros maestros también con un enfoque literario y creativo. Así que durante varios años gestioné a través de oficios, proyectos, diálogos con las autoridades de la institución y personas vinculadas a la LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) de otras instituciones para obtener apoyo. En dos ocasiones se otorgó un recurso federal asignado a las escuelas normales para apoyar los proyectos que consideran pertinentes; sin embargo, la primera vez el recurso se redirigió para remodelar el auditorio, y la segunda se adecuó un salón dentro de la

biblioteca, pero más tarde se le otorgó al área de inglés. Mientras tanto yo seguía con el préstamo de libros y dando asesorías para su uso en las prácticas de los alumnos, de manera paralela al plan de estudios. Un día me desesperé y subí a Facebook una fotografía de las mesas repletas de libros que tenía, de los blocks de préstamo llenos y de los alumnos utilizando los libros; comenté que no podía creer que ya tuviéramos el acervo, los usuarios y las ganas y que ni así era posible tener un espacio adecuado para ello. El resultado rebasó las expectativas.

Amigos y conocidos de diferentes lugares comentaron la publicación, manifestaron su apoyo que consistía desde ofrecer otros espacios para instalar la biblioteca hasta buscar recursos con la iniciativa privada para solventar el proyecto. Sin embargo, el apoyo más significativo fue su participación en una red que propuse para hacer que la sala fuera real. Las autoridades de la escuela se enteraron y apoyaron, asignando definitivamente un salón para que ahí se adaptara la sala.

Fue así como el sábado 5 de mayo de 2018 nos reunimos en la escuela Normal alumnos y egresados de la institución, maestros de otras zonas escolares, promotores de lectura y maestros de otras instituciones de educación superior para acordar comisiones para que se pudiera instalar la sala de literatura.



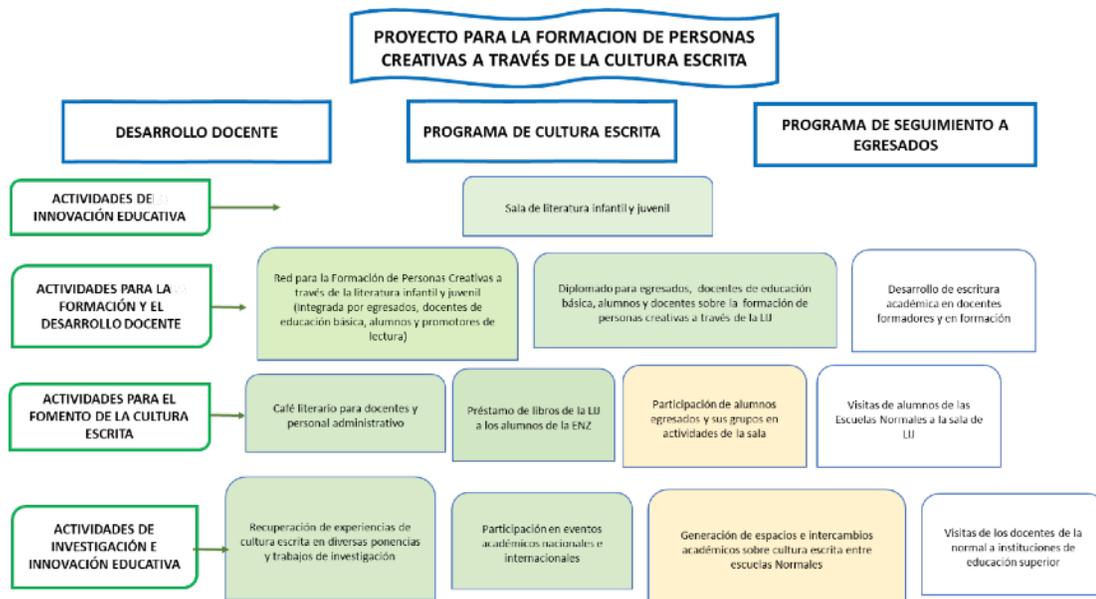
Fotografía 1. *Primera reunión de la CREALIJ en la sala de literatura infantil aún*

Ese día surgió la Red de Formadores de Personas Creadoras a través de la Literatura Infantil y Juvenil (CREALIJ). Lo que realizamos ese día fue abrir un grupo en la red, en Facebook, integrada por los que llegamos ese sábado y por todos los demás que se interesaron en el proyecto; propusimos las comisiones para la apertura de la sala y establecimos reuniones mensuales para aprender sobre literatura infantil y formación de personas.

En este punto es importante mencionar que, como muchas personas promotoras de la lectura en instituciones educativas, no tengo un nombramiento para ello, lo que significa que hay que buscar a qué actividad o espacio se le roba el tiempo mínimo para insertar la lectura. Esta



situación me llevó a crear un proyecto transversal a diversas actividades, programas y funciones que tenía mi cargo. En el siguiente esquema se muestra en qué consiste:



Esquema 1. Organización para el desarrollo de la cultura escrita en la ENZ

Cada acción que es parte del proyecto de alguna u otra manera ya la realizaba, pero desarticulada una de otra. Este proyecto me permite dar sentido a todo el trabajo porque me percaté que no sólo se trata de abordar a la literatura infantil y juvenil para los futuros maestros, sino que ella es parte de la cultura escrita que todo docente debe adquirir y desarrollar de manera constante.

Los avances obtenidos hasta el momento en el que se realiza este congreso son la apertura y funcionamiento de la sala de literatura, la conformación de la Red CREALIJ y la conclusión del diplomado La Literatura Infantil y Juvenil en la Escuela: Formación Crítica, Creativa y Emocional.

La sala se inauguró el 16 de noviembre de 2018. Desde ese día hemos prestado libros a los estudiantes para su disfrute personal o para que sean dispositivos para apoyar sus prácticas pedagógicas; he trabajado con los grupos de licenciatura en primaria y de historia con talleres en donde se promueven libros acordes a los cursos que llevan en el semestre; también fue escenario para las sesiones del diplomado. Con respecto a la parte técnica y administrativa es importante mencionar que estamos en búsqueda de un software para el préstamo; nos falta capturar y clasificar muchos títulos aún, así como preparar actividades para el movimiento del acervo en diversos tiempos y espacios de la institución.

Los miembros de CREALIJ han estado presentes de diferentes formas: donando libros, compartiendo sus experiencias de trabajo en algunas reuniones mensuales que hemos tenido, y varios de ellos inscribiéndose al diplomado antes mencionado. Cabe señalar que tres de sus integrantes van a trabajar a la sala de literatura infantil en forma gratuita un día a la semana.

Infancia, docencia y amor

¿Por qué decir que no sólo se trató de crear una red o abrir una sala de literatura infantil y juvenil? Porque estos espacios no se hubieran podido constituir sin el trabajo de personas con deseos comunes. Los maestros que tenemos deseos de ver una sociedad organizada, creadora, responsable de su propio ser y de la forma en que crea relaciones con los otros, estamos implicados en un significado especial de los conceptos de infancia, docencia y amor. En este caso específico:

Desde la infancia. ¿Cuál infancia?, la mía. Hija de una madre y una abuela trabajadoras, por lo que la lectura de historietas y más adelante los libros me rescató de

largas horas de soledad y abandono. La de los integrantes de CREALIJ, quienes se atrevieron a crear todo lo que su mente visualizaba y les permitiera divertirse en grande. Y la de los alumnos de primaria y secundaria, que creen en sus padres, en los maestros y en la escuela como espacios para tener amigos, para aprender y para convivir.



Desde la docencia. Porque un maestro no puede ser formado solamente con teorías, técnicas y métodos desde enfoques únicos. Los maestros requerimos desarrollar nuestras capacidades de creer y de crear. Ser autores de posturas ante la vida y ante los propios métodos y técnicas que el resto de la formación normalista les ofrece.

Los docentes podemos formarnos epistemológicamente, siendo conscientes de nuestros esquemas de pensamiento para darnos la oportunidad de integrar y construir otras formas de pensar y de ser. La literatura infantil y juvenil es especialista en ello por la diversidad de temas, autores, épocas, géneros y vidas que integran en tantas obras escritas dentro de este rubro. Quién mejor que el maestro para construir esos espacios poéticos de los que habla la hoy premiada Graciela Montes, en donde la subjetividad del maestro y la del alumno se conectan a través de historias y le dan permiso a la fantasía, la creatividad y el juego de ser por unos instantes los que se hagan cargo de nosotros.

Desde el amor. Porque no basta ser maestro, o lector o escritor. Se necesita una mezcla que articule todo lo que somos. Esa mezcla es el amor. El amor nos permitirá orientar teorías, técnicas, experiencias de vida, métodos y todo lo que nos ha constituido como personas hacia un camino donde hay adónde llegar, ante este panorama áspero que nuestra sociedad enfrenta.

Desde el amor, porque sin él no sería posible inaugurar una sala de literatura sin recursos económicos, ya que el acervo fue donado por diferentes personas, así como la instalación del equipo necesario para su funcionamiento. El amor se hizo presente con cada uno de todos los que contribuyeron a crear este espacio, los que todavía creen y crean acciones solidarias. También entre los integrantes de la Red de Formadores de Personas Creadoras, porque ellos fueron el apoyo que se necesitaba para consolidar la propuesta y han invertido tiempo, dinero y esfuerzo en este trabajo.

La sala y la RED son espacios en donde los alumnos, exalumnos y personas de la comunidad encuentran la oportunidad de contribuir con la sociedad de la que forman parte. Son un buen pretexto para regresar a la escuela que los formó o que es parte de su vida.

Sembrar experiencias de lectura en el Jardín de Niños República de Hungría, el placer de leer con tercero de preescolar

VANYA LIZETH PEREYRA GARCÍA

UPN

Resumen

Sembrar experiencias de lectura aborda la intervención pedagógica aplicada en un grupo de tercero de preescolar para favorecer el gusto por la lectura. Recupera el recorrido metodológico que se llevó y la base didáctica de Pedagogía por Proyectos como una propuesta propicia para despertar en los niños de preescolar el interés por leer, descubrir, iniciarse en la cultura escrita, democratizar la palabra, empoderar su actuar cotidiano y adoptar una vida cooperativa. Las experiencias lectoras de los niños, vistas desde Larrosa como un acontecimiento intelectual, afectivo y psíquico donde se construyen representaciones y valoraciones del mundo, son un deleite que permite escribir y documentar la práctica educativa y reflexiva del docente.¹

Metodología de la investigación

Es preciso señalar que la investigación realizada responde a un corte cualitativo. En la aplicación del Diagnóstico Específico (DE) se retomó el método de investigación-acción referido por Elliot (1993) para profundizar la comprensión y definir un problema. A su vez, se dan a conocer las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los propósitos de la intervención.

En esta etapa del DE se usó el muestreo no probabilístico de cuota, como señalan Munch y Ángeles², ya que este permite al investigador elegir a los participantes según su criterio. La técnica utilizada fue la observación no participante, aplicando instrumentos para la recolección de datos como el diario de campo, un estudio

¹ J. Larrosa. *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, 2005.

² L. Munch, y E. Ángeles. *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas, 2009.

socioeconómico y la aplicación de cuestionarios a niños, docentes y padres de familia. Con los estudiantes se llevó a cabo también una estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio.

En un segundo momento, para documentar la Intervención Pedagógica se utilizó la Documentación Biográfico-narrativa, sustentada en el Enfoque Biográfico Narrativo de Bolívar³ y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas propuesta por Laura Suárez⁴, que recuperan aspectos de la investigación-acción y la hermenéutica. Durante esta etapa metodológica se construyó el relato único de la intervención, empleando el diario autobiográfico, fotografías, evidencias de los trabajos de los niños, registros individuales y construcciones colectivas.

Contexto y diagnóstico específico

Si bien la intervención pedagógica como tal abarcó del 2 de febrero hasta mayo de 2017, desde agosto, de manera previa, se llevaron a cabo las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje como una manera de encaminar a los niños en la Pedagogía por Proyectos (PpP), base didáctica que se aplicaría en dicha intervención. Los participantes fueron preescolares de tercer grado del Jardín de Niños de Jornada Ampliada “República de Hungría”, en la colonia Del Valle de la Delegación Benito Juárez, y su edad osciló entre los cinco y seis años. Los espacios de aplicación fueron en su mayoría el aula y la biblioteca escolar, así como el patio y el salón de cantos y juegos.

El DE permitió descubrir que los niños muestran interés por la lectura. Sin embargo, tienen poco acercamiento a los ambientes lectores y al desarrollo del gusto por ella. La escuela destina sólo una mínima parte de la jornada a estrategias y al disfrute de la lectura sin diversidad de actividades. Por otra parte, en casa las prácticas

³ A. Bolívar, D. Segovia y M. Fernández. *Metodología de la investigación biográfico-narrativa*. Madrid, España: Muralla, 2005.

⁴ L. Suárez. *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Argentina: Ministerio de Educación, 2005.

lectoras son escasas y se generan pocas oportunidades para leer, lo que disminuye las experiencias lectoras de los niños. Estas cuestiones se plantearon en el problema.

A partir de lo anterior, surgieron cuatro preguntas de indagación, rescatando como general la siguiente: ¿Cómo favorecer el Fomento a la Lectura (FL) en los niños de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños “República de Hungría”?

De estas preguntas se desprenden, a su vez, supuestos teóricos. El relevante es: la diversificación de experiencias lectoras a partir de acciones lúdicas favorece el gusto y disfrute de la lectura literaria y permite crear un ambiente propicio para el Fomento a la Lectura a partir de los principios de Pedagogía por Proyectos. En su conjunto, estos elementos permitieron definir el sustento teórico.

Sustento teórico

Para crear y enriquecer el diseño de intervención sobre el FL en los niños de tercero de preescolar, se realizó una fuente teórica basada en tres líneas: la primera, antecedentes sobre investigaciones de Cecilia Fierro Evans, Regina Martínez Puente, Antonio Nashiki, Beatriz Briones, Miriam Mares y Julieta Romero, para rescatar visiones y experiencias previas sobre el FL.

La segunda línea aborda aportes teóricos más específicos en la voz de autores como Daniel Pennac y Juan Domingo Argüelles, quienes realzan el goce y disfrute al leer. También se consideró a Michèle Petit, quien plantea que la lectura es transmitida en un primer momento en el medio familiar y social, y valora la importancia de los padres y cuidadores en las prácticas de acercamiento lector. Parte importante para este diseño de intervención fue también considerar aportes precisos como el de Larrosa, quien señala las experiencias lectoras como acontecimientos intelectuales y afectivos; las estrategias lúdicas vislumbradas por Valls y los ambientes de lectura desde el posicionamiento de Aidan Chambers. Vigotsky, Ausubel, Gardner son considerados pues conforman una base sólida del constructivismo, fuertemente relacionado con la formación de individuos con capacidad crítica y autónoma, sobre todo en niveles de enseñanza temprana como lo es el nivel preescolar. Además de tomar en cuenta lo

anterior, la base didáctica que se empleó fue: PpP. Con esta propuesta alternativa de trabajo se sustentó el recorrido de intervención.

Metodología pedagógica de intervención

La metodología pedagógica de esta intervención consistió en la puesta en marcha de cuatro proyectos de acción, que son la base para organizar la vida de los aprendizajes en el aula. Estos se realizaron del 2 de febrero al 12 de mayo de 2017 para favorecer el FL.

A partir de la pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos?, los niños realizaron propuestas que en conjunto se cristalizaron como proyectos de acción. Sus intereses y preferencias fueron respetados y considerados para comenzar a darles la voz y empoderar sus decisiones. PpP permitió también construir una vida democrática dentro y fuera del aula.

Aun cuando el objeto de estudio se privilegió, también se trabajaron y produjeron textos a partir de las propuestas de los niños y la mediación docente, como puede verse en el siguiente cuadro (ver Figura 1):

Figura 1. Proyectos de acción desarrollados.

Fecha	Proyecto	Textos interrogados/ consultados	Textos producidos	Socialización
Ago- Dic	Etapa de Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje			
2 al 17 de febrero de 2017	¿Cómo queremos celebrar el Día de San Valentín?	<p>Texto informativo "Los atrapa sueños"</p> <p>Carta informal</p> <p>Receta de cocina</p>	<p>Ninguno</p> <p>Carta a sus compañeros para jugar al amigo secreto</p> <p>Elaboración de recetas para el menú del picnic</p>	<p>Intercambio de San Valentín</p> <p>Picnic</p>
18 de febrero al 3 de marzo de 2017	Vamos al Campo Vial	<p>Texto informativo "Señalamientos viales"</p> <p>Lectura de cuento "Chus, el autobús"</p> <p>Licencia de conducir Reglamento de vialidad (Fragmentos)</p>	<p>Texto colectivo "¿Para qué sirven las señales viales?"</p> <p>Ninguno</p> <p>Elaboración de licencias de conducir y del reglamento para el ego de la Ciudad</p>	<p>Participaciones individuales en la visita al campo vial</p> <p>Intercambios orales sobre la historia</p> <p>Visita a la directora para sellar las licencias y precisar el reglamento de la ciudad</p> <p>Juego de la Ciudad</p>

<p>13 al 30 de marzo de 2017</p>	<p>Arte iluminante</p>	<p>Lectura y consulta de cuentos: "Los oficios del arte" "Las pinturas de Willy" "Camille y los girasoles" "Vincent con amor" "El color de la vida" "Edward Munch: the complete graphic works" Poema "La tortuga" de Pablo Neruda Poema "El pájaro" de Octavio Paz</p>	<p>Escritura colectiva del poema "Llegó la primavera"</p>	<p>Presentación de expresión artística y poética Exposición "Arte Iluminante"</p>
<p>7 de febrero al 12 de mayo de 2017</p>	<p>Los libros son de todos</p>	<p>Ejemplo de convocatoria Planilla de elección</p>	<p>Convocatoria "Ponle nombre a la Biblioteca" Planilla de votación</p>	<p>Lanzamiento de convocatoria a nivel jardín de niños Votación de toda la escuela para elegir el nombre de la Biblioteca Escolar/ Conteo de votos con representantes grupales/ Difusión del nombre ganador/ Inauguración de la Biblioteca</p>

La intervención pedagógica realizada dio lugar a los episodios que se presentan en el informe Biográfico Narrativo: La Llegada del arcoíris lector, Semilla tras semilla, Enfrentando la tormenta, Lluvia y sol, Educación vial e imaginación lectora, Arte Iluminante y La olla al final del arcoíris.

El relato de estos da cuenta de todo el proceso de intervención y de las experiencias de los niños al acercarse y aproximarse a los libros y la lectura por placer.

Compartiendo los resultados

Los datos recabados a través de los instrumentos aplicados y contruidos en la redacción del informe Biográfico Narrativo posibilitaron el hallazgo de los siguientes resultados. Para analizar dichos datos es preciso referir que se realiza desde un corte cualitativo.

A través del diario autobiográfico se rescató el proceso por el cual los niños vivenciaron la lectura. La manera en que impactó la consulta de libros, textos y el uso de cuentos para aportar más información al proyecto en el que estaban trabajando. El descubrimiento de su autonomía lectora y el poder de elección para encontrar textos y libros de su agrado se documentaron gracias al empleo de este diario autobiográfico. Los niños comenzaron a ver las prácticas lectoras como algo cotidiano en el aula, incorporando a su actuar la consulta y el disfrute de estas.

A pesar de que el estudio socioeconómico aplicado arrojó que los gastos destinados a la compra de libros y material de acercamiento a la lectura eran nulos, los niños fueron encontrando la forma de leer sin realizar compras ni que esta limitante de casa lo impidiera. Al encontrar una necesidad lectora y un gusto que inicia la adquisición de un hábito, los niños lograron proponer alternativas para leer con frecuencia, en un primer momento en la escuela y posteriormente también en casa. Este acto se cristalizó con la habilitación e inauguración de la biblioteca escolar, que despertó gran interés en niños y padres de familia, no sólo de tercero sino de los otros dos grados de la institución.

Por otra parte, los cuestionarios aplicados a los niños, padres de familia y docentes, afirmaron el hecho de que a los niños les entusiasmaba leer y que se sentían atraídos por las actividades que implicaran hacer uso de libros y cuentos. Aun con el interés como materia prima, las experiencias de lectura de los niños eran limitadas. Los padres de familia y las docentes reconocieron en sus respuestas esta carencia.

Uno de los logros tanto de los niños como de los padres de familia y de las docentes fue el cambio de visión sobre la lectura. Por parte de los niños porque hicieron consciente que la lectura se puede disfrutar; respecto a los padres y cuidadores se observó que comprendieron la importancia del acompañamiento lector para el desarrollo no solo académico sino afectivo y social de sus hijos. Y en lo que atañe al colectivo docente, pudo incorporar a sus prácticas la lectura con mayor frecuencia, teniendo claridad en respetar el gusto e interés de los niños por lo que leían.

Me parece importante rescatar esa parte donde los proyectos y situaciones didácticas en las que participaron los niños trascendieron el aula y los demás grupos participaron con entusiasmo en esta construcción de un camino lector.

Otros instrumentos de evaluación que se utilizaron fueron las listas estimativas, diseñadas en función de las competencias e indicadores por trabajar. De cada competencia se desprende una serie de indicadores. A partir de los indicadores se analizó la información que rindiera cuenta del proceso en el que los estudiantes se encontraban.

A través del uso de la biblioteca escolar, los niños tuvieron un mayor acercamiento al acervo literario. Como lo refiere la lista estimativa, el mayor avance grupal se centró en la elección de textos de interés y gusto personal, ya que los niños lograron realizar por sí solos dichas acciones.

En los dos indicadores restantes hubo una media constante, es decir, a los mismos niños se les apoyó para establecer características de los textos literarios y reconocerlos. Sin embargo, a nivel grupal estos niños participaron activamente y mostraron actitudes de interés y entusiasmo, lo que permite deducir que en lo que respecta al fomento lector los preescolares de tercero mostraron avances en comparación con los primeros meses de su ingreso al grado, donde se mostraban un tanto reservados para definir qué tipo de lectura les agradaba.

Los registros de los niños también rinden cuenta de la consulta de diferentes portadores. Para elaborar las propuestas de menú en el picnic, revisaron recetarios y revistas de cocina; de acuerdo con la organización de responsabilidades llevaron propuestas de diferentes variedades de pizza y postres, para al final someterlo a votación y elegir. Finalmente, registraron. Hicieron uso de dibujos y gráficas, algunos niños que comenzaban a acceder a la escritura convencional lo pudieron hacer sin ayuda, como el caso de Zoe (ver Figura 2).



Figura 2. Registro de postre elegido para el menú del picnic

En lo que respecta a los registros, esta forma de utilizar diferentes formas de escritura (dibujos, gráficas, letras convencionales) enriqueció la seguridad que los niños mostraron en comparación con el inicio de cursos; lograron comprender que sus primeras producciones podían quedar asentadas y tendrían utilidad. Los contratos de actividades realizadas y dar cuenta de ello (ver Figura 3).

MI CONTRATO DE ACTIVIDADES

Proyecto: Día de SAN VALENTÍN

Tareas	Responsables	Calendario	Personas/Recursos	Material
Investigar PIZZA	YO	9/2 2017	[dibujos de una persona y un teléfono]	
[dibujo de una pizza]	[dibujo de una persona]			
Cocinar	3 B	13 y 14	[dibujos de una persona y un teléfono]	[dibujos de un teléfono y otros objetos]

Figura 3. Contrato de actividades. Proyecto ¿Cómo queremos celebrar el Día de San Valentín?

El registro fotográfico que se hizo permitió dar cuenta viva de las actitudes de los niños respecto a las experiencias de lectura que se les presentaron. Las expresiones captadas en las imágenes lograron evidenciar el agrado del grupo al participar en actividades que retomaron su interés e iniciaron el camino para el encuentro de su gusto lector. Los proyectos de acción cobraron vida a través de la lente para compartir el proceso del grupo en este descubrimiento literario.

Reflexiones

- Los proyectos trabajados son un primer acercamiento al Fomento a la Lectura para el trayecto de los niños que aún queda por emprender durante su escolarización; sin embargo, considero que avanzamos en la construcción de vida cooperativa y en la democratización de la palabra, pues aun cuando había niños que resaltaban en participaciones constantes, se abrió espacio para que niños más tímidos expresaran y vivenciaran que su propuesta también podía ser considerada y llevada a cabo.
- Resulta importante señalar que la autorregulación de los niños también fue favorecida, así como el involucramiento de otros actores como los padres de familia. La participación de los papás no solo vislumbró la parte de cooperar para llevar materiales (que en ocasiones es una parte tradicionalista del nivel educativo y del falso concepto de participación), sino en el respeto al trabajo organizado por los niños, pues en cuanto observaron que sus hijos fueron quienes habían dialogado para decidir qué ingredientes llevar, la forma en que se organizaron para repartir tareas y responsabilidades y que incluso lo dejaron asentado por escrito mediante sus registros, se sorprendieron y aceptaron la propuesta en los proyectos que desarrollaron después.

- La trascendencia del trabajo en la escuela rinde cuenta de la forma en que Pedagogía por Proyectos privilegia el empoderar a los niños y hacerlos partícipes de la construcción de su conocimiento. La metacognición de los niños fue desarrollada y ese fue solo el comienzo de un encuentro con el Fomento a la Lectura, con los libros y con la delicia de poder disfrutar y enamorarse de la palabra escrita.

Bibliohemerografía

Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, M. *Metodología de la investigación biográfico narrativa*. Madrid, España: Muralla, 2005.

Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata, 1993.

Larrosa, J. *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, 2005.

Munch, L. y Ángeles, E. *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas, 2009.

Suárez, L. *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Argentina: Ministerio de Educación, 2005.

MESA 8: MEDIACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA



Anécdotas de una comunidad lectora sui géneris, peculiar

MA. CRISTINA SÁNCHEZ MARTÍNEZ

UAM-X

Resumen

Este trabajo presenta las vivencias gozosas y otras no tanto en la conformación de una comunidad lectora peculiar, sui géneris. Para colmo, organizada por una profesora con un perfil profesional ajeno a la literatura, intentando, sin saberlo, ser mediadora de lectura (por supuesto, empírica) que a golpe de ensayo-error ha logrado sobrevivir por más de diez años con un funcionamiento que ha resultado práctico y efectivo, al grado de controlar el préstamo a domicilio de libros. Entre otros logros, de los más recientes, se halla el encuentro de otros lectores-soñadores en diferentes espacios: en el salón de clases, en el diplomado Profesionalización de Mediadores de Lectura, impartido por el Conaculta y avalado por la UAM-X, y en este congreso.

¿Qué me anima a participar en este tercer congreso de lectores y lecturas? ¿Acaso fue su presentación, donde puntualizaron que no es congreso de literatura, ni de comprensión lectora sino de gente común, pero soñadora, que quiere construir otro mundo posible más humano, más imaginativo y más justo? Esta fue la motivación a participar y encontrarme con otros personajes comunes y soñadores. Mi formación profesional es de Químico Farmacéutico Biológico, con maestría en Bioquímica Celular y en Gestión de la Información, y me dedico a la docencia en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), impartiendo dos módulos: Procesos Celulares Fundamentales (bioquímica de microorganismos, inmunología) y Conocimiento y Sociedad (sistema modular, función de la ciencia y cultura en la sociedad, metodología de la investigación), cuyos contenidos académicos no tienen mucho que ver con la literatura. Los grupos son de 23-30 alumnos, inscritos al módulo en turno (son tres

módulos por año con duración de tres meses cada uno). Por año, en promedio, atiendo de 69 a 90 estudiantes.

¿Qué les platicaré en esta presentación? Las anécdotas y vivencias de una mediadora de lectura, empírica, que a golpe de ensayo-error ha disfrutado, gozado, sufrido y organizado por más de diez años a una comunidad lectora integrada de forma peculiar, sui géneris. Peculiar porque los estudiantes del grupo son invitados a leer un libro por mes, de manera voluntaria, pues es una actividad que no forma parte del programa académico y por lo tanto no es obligatoria, sino una actividad extracurricular que tiene todo mi aprecio, apoyo, entusiasmo y consideración.

El funcionamiento está organizado y expuesto al grupo de la siguiente forma:

1. Convencer y establecer el préstamo a domicilio por mes.
2. Un alumno voluntario construye una base de datos con fines de control de lectores y acervo.
3. Explico el origen del acervo: es propio, por lo tanto, se establecen reglas.
4. Forrar con *contact* los libros para no usar cinta adhesiva.
5. Promesa de regresar el libro en la fecha acordada.
6. La distribución es por sorteo.
7. Se les invita a publicar su experiencia lectora en un blog, de esta forma pasamos a la escritura digital y a fomentar la interacción y la interactividad.
8. Hallazgos afortunados y otros no tanto.
9. Consideraciones sobre el diplomado Profesionalización de Mediadores de Lectura.

Trataré de desarrollar cada punto con las anécdotas y los resultados de la experiencia.

1. Para convencer al grupo de las bondades de la lectura, empleo los datos del INEGI, del MOLEC, de la OCDE, en donde todos coinciden en señalar una deficiente comunidad lectora de los mexicanos. La última medición del INEGI, realizada en febrero de 2018, indica que el 45% lee por lo menos un libro al año, mientras que el otro 55% no realiza lectura alguna de material literario. Yo les prometo que van a salir de la estadística de los no lectores, además de todas las bondades que nos ofrece la lectura. La reacción es generalmente positiva, aunque sí hay reclamos, raras veces, pero las hay. Se dan comentarios como: "Yo estoy muy bien sin la lectura", o "A ti qué te importa si no leo" o "Qué ganas haciéndome lector", y "Si no leo, ¿pasa algo?".

También aparecen entusiastas. En el grupo del trimestre O/18 surgieron dos defensores: uno resultó narrador oral de origen totonaco y otro *booktuber*, ambos con carreras hechas. En ese momento me sentí acompañada, apoyada, los que se resistían se rindieron ante el entusiasmo de otros iguales a ellos. Nuestro narrador, Aníbal Hoyos¹, nos relató una leyenda y comentó sus actividades culturales en el estado de Veracruz, y el *booktuber* Alam Mendoza² se presentó como comentarista de libros. A veces te acompaña la musa lectora, apapachándote con estos encuentros afortunados. La musa lectora es bondadosa cuando conoces a la posible comunidad lectora.

Además, esta propuesta lectora ha servido de inspiración a la hora de seleccionar temas de investigación, generando alrededor de diez trabajos excelentes. Así me enteré de las actividades del Conaculta con las salas de lectura, los cursos de mediadores de lectura e incluso algunos alumnos se inscribieron aunque no culminaron con éxito (no trataré aquí ese es asunto).

2. Selecciono un alumno voluntario al que nombro Señor Libro. A veces me va bien, me encuentro con un entusiasta lector; a veces no, pero se convierten en lectores, bueno, al menos eso dicen. La tarea consiste en cargar los libros del estacionamiento al salón, hacer el registro de los libros, identificar a su lector y poner la fecha en una hoja de Excel. Enseguida se encarga de la exposición de los libros. Además, establece la fecha para el cambio de libros. Cada mes se exponen y presentan, ahora con más participación de los estudiantes por los libros leídos.

3. Aclaro que el acervo es propio, no tengo donaciones ni patrocinadores. No tengo librerías ni editoriales. Persigo ofertas y a veces, muy raras, recibo donaciones de los propios alumnos. Invierto en comprar y reponer libros con el vale de libros, obsequio de la UAM-X por el Día del Maestro. Aclarado este punto establezco las reglas para su cuidado y agrego que los libros tienen varias almas: la del escritor y la de los

¹ A. Hoyos. *Nuestra voz llega lejos*. Recuperado de <https://tidianosleyendoporlauam.blogspot.com/2018/11/nuestra-voz-llega-lejos.html>, (25 de noviembre de 2018).

² A. Mendoza. FIL de Guadalajara 2018. Recuperado de https://tidianosleyendoporlauam.blogspot.com/2018/12/fil-guadalajara-2018-les-vengo-contar_4.html, (4 de diciembre de 2018b).

lectores que se han aventurado a acompañarlo; por lo tanto, deben cuidarlo con esmero para esperar otras almas aventureras por venir.

Aquí se presenta un deterioro normal, hay que empastar, por ejemplo. La continua circulación conlleva el maltrato en las mochilas, la lluvia y el derrame de diversos y sospechosos líquidos. De manera preventiva surgen las siguientes reglas:

4. Forrar con papel *contact* para evitar la cinta adhesiva.

5. Promesa de regresar el libro en la fecha acordada. En caso de pérdida o maltrato que lo inutilice, reponerlo. Afirmo claramente no firmar actas de evaluación si no está completo el acervo. Todo el grupo se encargará de perseguir a los que se dieron de baja sin devolverlo. Todas estas reglas surgieron a golpe de pérdidas que, sumadas, son importantes para mi economía.

6. La distribución. Se exponen los libros, haciendo una breve presentación de algunos, tejiendo telarañas y anécdotas breves. A veces se lanzan preguntas al grupo, como en la presentación de *La isla de la pasión* de Laura Restrepo: ¿han escuchado hablar de la Isla de Clipperton?, o ¿saben de alguna isla que perdimos y que ahora es propiedad de Francia? Esta es una investigación periodística que nos relata la tragedia de sus habitantes en tiempos de Porfirio Díaz, y que actualmente está deshabitada. También participa el grupo en presentaciones o recomendaciones si conocen algún libro. Igual echo mano del misterio: ¿conocen libros prohibidos? Existen algunos como *Orquídeas a la luz de la luna* de Carlos Fuentes; *Los de abajo* de Mariano Azuela; *Los hijos de Sánchez* de Oscar Lewis; *Persépolis* de Margane Satrapi; *25 infamias culturales* de Carmen García Bermejo... Con estos datos se lanzan al celular para aportar más datos con resultados enriquecedores.

Se procede al sorteo y se llama uno a uno para que tenga la oportunidad escoger, hojear, preguntar, además de sopesar y elegir su libro. Tienen éxito los libros delgados, las portadas llamativas y la presentación, en ese orden. Al final quedan los libros gruesos. Al cambio de libros, a veces las lecturas se repiten por recomendación de los alumnos. Así pasa con *Caso Conasupo: la leche radioactiva* de Zamora, G; *La*

puerta de tres cerrojos de Aurora Rincón; *El perfume* de Patrick Süskind; *1984* de George Orwell; *Momo* de Michael Ende, entre otros.

Pregunto al grupo si alguien quiere leer en inglés. En este trimestre se animaron algunos con los siguientes títulos: *After the dancing days* de Margaret Rostkowski; *A Study in Scarlata* de A. Conan Doyle; *Song of Salomon* de Tony Morrison, y *Harry Potter and the prisoner of Azkaban* de J. K. Rowling.

Repito: al final del curso, no deben faltar libros.

7. Al término de la lectura se les invita a participar en un blog mediante un post, narrando su experiencia lectora. Aquí se persiguen dos objetivos: abordar la escritura digital y fomentar la interacción y la interactividad, como sustituto de hacerlo cara a cara por falta de tiempo. Los blogs son, según el grupo:

<http://tidianosleyendoporlauam.blogspot.com/>

<https://nativos-uamitosxochimilcas.blogspot.com/>

<https://conocimientoysociedad-cristina.blogspot.com/>

Los problemas que se presentan en el blog: desconocimiento en su manejo y la escritura digital que requiere links, figuras, audios o videos y, por supuesto, la creatividad del autor. En cuanto a la interacción es muy baja generalmente, aunque he tenido excepciones, como el O/18, que presenta mayor entusiasmo atizando con buenos comentarios que requieren respuestas y enriquecen la discusión. El título que se llevó más comentarios: *El perfume*. No me desamina la falta de interacción, es un comportamiento generalizado, la gran mayoría sólo son "mirones o lookers". También es otro tema que no abordaré aquí.

8. Hallazgos afortunados y otros no tanto:

- a. Algunos exalumnos, después de 1-4 años, me buscan para pedirme libros, que por cierto es pérdida segura. En este rubro se encuentran: *25 infamias culturales*, *Conasupo: la leche radioactiva*, *El mundo de Sofía* y algunos más que ya no recuerdo.
- b. Lectura colectiva, como *Genoma* de Matt Ridley, *25 Infamias culturales* de Carmen García Bermejo y *Muerte de Pemex y suicidio de México* de Alfredo Jalife.
- c. Títulos rechazados por los estudiantes porque les representa "dificultad" de leer: *Visión de Anáhuac* de Alfonso Reyes, *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz, *Aires de familia* de Carlos Monsiváis, *Ulises* de James Joyce, *Ficciones* de Jorge Luis Borges y los artículos y libros de Alfredo Jalife.
- d. La oferta de lecturas en PDF es totalmente ignorada. Cuento con un acervo de 70 y hasta ahora no tengo ninguna solicitud: prefieren la lectura en papel.
- e. El libro *25 infamias culturales* los estudiantes lo convirtieron en digital, en PDF y con este libro prohibido surgió una experiencia del Señor Libro hace tres años: logró contactar con la autora, le ofreció una conferencia, pero al término del trimestre ya no se pudo concretar. Espero retomar el valioso acercamiento.

9. De los resultados de las investigaciones inspiradas en esta actividad lectora me enteré, hace cuatro años, por los cursos de Conaculta para mediadores de lectura, con el inconveniente de que se impartían en lugares lejanos y dudosos (para mí, por supuesto), en horarios generalmente vespertinos, un módulo aquí y otro más allá a lo largo de un año. No fue posible inscribirme; además sus teléfonos no responden, las inscripciones en red no funcionaron y otras irregularidades que tampoco son tema de este trabajo. En septiembre de 2018 la UAM-X (entidad que avala los cursos) emitió la convocatoria al diplomado: Profesionalización de Mediadores de Lectura, del Conaculta. En mi espacio de trabajo, intensivo, con siete horas por día (tres a la semana) a lo largo de un mes y medio, imposible resistirse.

La experiencia fue maravillosa, con excelentes maestros, entusiastas y comprometidos, proporcionando conocimientos, experiencias y valiosas herramientas. El curso resultó deficiente en otros aspectos, que tampoco es parte de esta presentación, pero el balance final resultó positivo y motivador. Como producto del diplomado los participantes cumplidores se hacen merecedores de un acervo, por

cierto, muy pobre: ocho libros y una revista. De estos libros sólo dos están circulando en mi comunidad lectora, refrescando y aliviando muy poco a los de batalla. Los diplomantes lloriqueamos con éxito: nos mandaron 40 libros y siete revistas. Total, 48 libros y ocho revistas.

De la conjunción de compañeros del diplomado y la comunidad sui géneris surgieron proyectos como el de gestionar una sala de lectura dentro de la universidad, incluyendo a los dos estudiantes: el *booktuber* y el narrador oral. Está en proceso. Además de la invitación a enriquecer el acervo, gracias a la presentación de libros por parte de los diplomantes y escuchar los proyectos de todos estos soñadores.

En estas condiciones ahora soy mediadora de lectura “titulada” y me congratulo de estimular y fomentar la lectura con ánimo fortalecido y entusiasta; fortalecido por el diplomado y exaltado por los resultados de mi comunidad lectora, por mis compañeros del diplomado y por este encuentro de Lectores y Lecturas. En fin, soñadores por todos lados.

Reflexión final

Independientemente de lograr convencer a la totalidad de llevarse un libro, más del 80% cierran el ciclo lector como se aprecia en los blogs. En la mayoría de los post se advierte el esfuerzo por utilizar el lenguaje escrito, posibilidad antes no explorada por la mayoría de los estudiantes; me hace pensar en las inteligencias múltiples de Howard Gardner: la lingüístico-verbal, la intrapersonal y la interpersonal, además de la inquietud por la investigación que les genera la lectura. Por ejemplo, el lector Martínez (2018) leyó el *Relato de un naufrago* de Gabriel García Márquez y descubrió que la obra se inspiró en notas periodísticas de la época. Intrapersonal e interpersonal, ya que utilizan los conocimientos adquiridos para operar de manera efectiva en la vida, como pasa con obras basadas en investigaciones o notas periodísticas; tales son los casos de *Las guerras globales del agua: privatización y fracking* de Alfredo Halife; *La danza de mi muerte* de Sandra Frid; *En estado de alerta* de Jesús Blancornelas. Y la interpersonal o

social, pues recomiendan o regalan libros a familiares y amigos, como *El mundo y sus demonios* de Carl Sagan o *El optimista racional* de Matt Ridley.

Imposible omitir las habilidades tecnológicas adquiridas en las publicaciones virtuales. La mayoría desconocía cómo hacerlo, sólo eran consumidores. Hasta aquí algunas observaciones alentadoras a seguir trabajando con comunidades sui géneris.

Bibliohemerografía

Hoyos, A. *Nuestra voz llega lejos*. Recuperado de [https://](https://tidianosleyendoporlauam.blogspot.com/2018/11/nuestra-voz-llega-lejos.html)

tidianosleyendoporlauam.blogspot.com/2018/11/nuestra-voz-llega-lejos.html, (25 de noviembre de 2018).

Martínez, E. *Relato de un naufrago*. Recuperado de [http://](http://tidianosleyendoporlauam.blogspot.com/2018/11/relato-de-un-naufrago_58.html)

tidianosleyendoporlauam.blogspot.com/2018/11/relato-de-un-naufrago_58.html, (7 de noviembre de 2018).

Mendoza, A. Reseña 'Siete esqueletos decapitados' [Archivo de video] Recuperado de [https://](https://www.youtube.com/watch?v=z9zY0wSEjDg)

www.youtube.com/watch?v=z9zY0wSEjDg, (23 de junio de 2018a).

Mendoza, A. FIL de Guadalajara 2018. Recuperado de [https://](https://tidianosleyendoporlauam.blogspot.com/2018/12/fil-guadalajara-2018-les-vengo-contar_4.html)

tidianosleyendoporlauam.blogspot.com/2018/12/fil-guadalajara-2018-les-vengo-contar_4.html, (4 de diciembre de 2018b).

Pretextos, contextos, textos, anexos y conexos: distintas modalidades de lectura a partir de la Cápsula del Tiempo 2018-2118, del Archivo Histórico del Municipio de Colima

**MIREYA SARAHÍ ABARCA CEDEÑO Y GENARO EDUARDO ZENTENO
BÓRQUEZ**

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima y Archivo Histórico del Municipio de Colima

Resumen

La Cápsula ha resultado ser un pretexto ideal para sondear y percatarnos de las formas en las que se dan las relaciones de distintas personas con lecturas disímboles, en términos de comprensión e interpretación de los diversos productos culturales a nuestro alcance, así como en lo referente a experiencias de vida, el uso de las nuevas tecnologías para compartir mensajes más complejos de los que habitualmente empleamos: reflexiones concebidas para recibirse a largo plazo por destinatarios desconocidos y todavía inexistentes. Consideramos conveniente compartir reflexiones sobre nuestro tiempo, así como cuestionamientos para quienes abran la Cápsula en el futuro; como solemos decir a los participantes potenciales: la imaginación es el límite, la experiencia, la mejor consejera.

A dónde van las palabras que no se quedaron
A dónde van las miradas que un día partieron
Acaso flotan eternas
Como prisioneras de un ventarrón
O se acurrucan entre las rendijas
Buscando calor...

Silvio Rodríguez

Pretextos: lecturas varias para procurar comprender

A diferencia de otras experiencias de cápsulas de tiempo en las que se han almacenado objetos y/o comunicados de personalidades famosas de una determinada época, en la Cápsula del Archivo Histórico del Municipio de Colima decidimos privilegiar los testimonios, mensajes, crónicas y cualquier otra contribución que rescate vivencias cotidianas.

La Cápsula ha resultado ser un pretexto ideal para sondear y percatarse de las formas en que se dan las relaciones de distintas personas con lecturas disímbricas, es decir, en términos de comprensión e interpretación no sólo de los diversos productos culturales a nuestro alcance y disposición, sino también en lo referente a experiencias de vida, tanto como el uso de tecnologías más nuevas para compartir mensajes complejos: reflexiones concebidas para recibirse a largo plazo por destinatarios desconocidos y todavía inexistentes.

También consideramos conveniente compartir reflexiones sobre nuestro tiempo, además de cuestionamientos para quienes abrirán la Cápsula en el futuro; como solemos decir a los participantes potenciales: la imaginación es el límite, la experiencia, la mejor consejera.

Hemos sugerido incluir, asimismo, descripciones de la vida de todos los días de cada persona y su familia, de sus compañeros de escuela o de colegas laborales en el presente, e incluso imágenes de objetos que reflejen el espíritu de nuestra época.

La propuesta se imaginó desde un principio como un ejercicio libre, creativo y democrático para recuperar las más diversas voces, imágenes y contribuciones textuales del mayor número posible de grupos sociales de distintas edades.

Contextos

El proyecto: de aquí a la Eternidad

La Cápsula del Tiempo como objeto consiste en una bóveda de acero inoxidable, sellada al vacío, en la que serán resguardados sobres media-carta de quienes decidan participar. Se instalará en la Casa del Archivo, en el centro de la capital, debajo de una

placa de mármol que mostrará un mapa del estado de Colima acompañado de datos estadísticos actuales.

Permanecerá cerrada durante un siglo y -como ya hemos mencionado- pueden participar todas aquellas personas interesadas en dejar a resguardo uno o varios mensajes para las generaciones futuras, ya sea para alguien en particular o para la comunidad del porvenir en general. Cada persona puede depositar, mediante una cuota de recuperación que oscila entre los 100 y los 200 pesos, de acuerdo con la edad del participante, textos, imágenes y/o material sonoro en los soportes que quepan en el sobre oficial media-carta proporcionado por el Archivo Histórico del Municipio de Colima.

La recepción de materiales se inició el 8 de mayo de 2018 y seguirá vigente hasta el 25 de julio de 2019, fecha en la que la Cápsula será clausurada. Cada año se conmemorará este cierre hasta su apertura, el lunes 25 de julio de 2118.

Todos los participantes recibirán un certificado susceptible de heredarse para que el material depositado pueda ser recuperado por la(s) persona(s) que designe; no podrán incluirse materiales perecederos (orgánicos) ni corrosivos, y hemos recomendado grabar la información a conservar en una tarjeta SD, además de agregar anotaciones manuscritas o impresas sobre el contenido de esta.

Dado que el espacio disponible en la cápsula es limitado, se le está dando prioridad a las contribuciones conforme son recibidas.

Textos

Modalidades de participación: de tin marín, de do pingüe

La Cápsula es de quienes la trabajan: cada una y todas las personas que se animen a contribuir con ella. Buscamos diversidad de lecturas de la vida cotidiana actual a través de diferentes voces, orígenes, condiciones y trayectorias, de tal manera que puede participar cualquier persona interesada en Colima, en México o del mundo.

Como hemos apuntado ya: la imaginación es el límite, la experiencia, la mejor consejera. Es posible incluir una, dos o varias aportaciones. Aquí mencionamos algunas

opciones, pero confiamos en que éstas se ampliarán conforme participe un mayor número de personas, familias, colectivos e instituciones con sus trayectorias, creatividad e iniciativas.

Testimonios

Propios, familiares o de otras personas, que narren y compartan cómo es su vida cotidiana: a qué dedican sus horas, sus noches y sus días; cómo está conformada su familia; sus (pre)ocupaciones laborales; las comunidades a las que pertenecen; los pasatiempos, los deportes u otras actividades que practican; en fin, su visión del mundo, de la vida y del amor, de manera tan breve o amplia como decidan plasmarlas.

Mensajes

Privados a algún familiar o a alguna persona cercana en el futuro. ¿Qué podemos aconsejarle, preguntarle, contarle? Pensemos en que la vivencia de cada persona es única e irrepetible, lo cual la hace valiosa y merecedora de conservarse para el beneficio de las generaciones por venir. Imaginemos aquello que nos hubiera gustado conocer de la existencia de nuestros antepasados para transmitirlo a quienes nos sucederán en este planeta (el árbol genealógico de nuestra familia, por ejemplo).

Crónicas

Descriptivas del espacio y de los tiempos contemporáneos desde una visión personal: ¿cómo es la localidad que habito, sufro, disfruto? ¿Cómo ha evolucionado y como preveo que será de aquí a una centuria? ¿Qué es lo que me gustaría que se conservara y qué podría modificarse en beneficio de la comunidad?

Tenemos la fortuna de poder aprovechar las tecnologías multimedia a nuestra disposición hoy en día, para enviar al futuro imágenes, audios, animaciones, videos de nuestros familiares, mascotas, propiedades, objetos, espacios, paisajes, pertenencias, viajes y paseos.

Como adelantamos al hablar del proyecto líneas arriba, los archivos multimedia pueden grabarse en una tarjeta de memoria SD, porque en la Cápsula se incluirá un lector de este tipo de dispositivos, junto con una tableta electrónica que podrá conectarse a la energía eléctrica, que con mucha probabilidad seguirá funcionando tal y como lo hace en la actualidad.

De cualquier manera, hemos recomendado que también se incluyan escritos a mano, utilizando las hojas de papel libres de ácido que acompañan a la carpeta oficial, dado que la letra manuscrita es un rasgo que distingue de manera inequívoca a la personalidad de cada uno y es susceptible de ser estudiada en cualquier momento.

Anexos

Los proyectos hechos y por hacer

Uno de los proyectos más interesantes y enriquecedores que se ha realizado para alimentar la Cápsula tiene por nombre *Legados, aprendizajes intergeneracionales*.

Estudiantes de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, coordinados por la maestra Mireya Abarca, dialogaron con personas adultas y mayores sobre sus historias de vida, trayectorias y experiencias personales, familiares y profesionales durante varias semanas. Los *Legados* se dividieron en tres categorías: para emprender, para educar y para vivir. El objetivo principal fue el de propiciar y fomentar el diálogo entre diferentes generaciones, y los testimonios obtenidos serán resguardados en nuestra Cápsula del Tiempo. Al respecto, la maestra Abarca comenta:

En los múltiples diálogos sobre la gran tarea que tenemos para alimentar esta cápsula, y en nuestras idas y vueltas charlando con grupos, compartiendo el sentido, reiterando la emoción, apareció el concepto 'legado', eso que se hereda, que se transmite de generación en generación; y por supuesto que surgieron imágenes, nombres, vivencias, personas que habitan por siempre en mi corazón y que han sido tan generosas que han contribuido a formar quien ahora soy. Crecí con mis abuelos,

mis primeros legados vienen de ellos; pero en la vida he tenido la oportunidad de crecer de la mano de personas maravillosas... Y no puedo más que sentirme profundamente feliz y agradecida... Su legado, que ya ha llegado a muchas personas, ahora viajará en esta odisea por el tiempo y será un mensaje dadivoso, lleno de conocimientos, para quienes habitarán nuestro futuro, en 100 años.

Durante este ejercicio testimonial los estudiantes desarrollaron diversas habilidades para la comunicación, el aprendizaje y la enseñanza a través de la convivencia con un adulto mayor.

Conexos

Reflexiones: contusiones y conclusiones: ¿a dónde jugarán l@s niñ@s?

Nuestra consigna es que la gente se ENTERE del proyecto; REFLEXIONE a partir del mismo; DECIDA con qué quiere participar; ACTÚE haciendo distintas lecturas de su presente, y COLABORE de acuerdo con sus decisiones y posibilidades.

A partir de la propuesta de la Cápsula podemos hacernos conscientes de que tenemos la fortuna de pertenecer a varias comunidades: la que forman nuestras familias, amistades, escuelas, barrios, colonias y localidades, centros de trabajo, asociaciones, grupos deportivos, recreativos y/o artísticos en los que participamos.

Asimismo, tenemos la posibilidad de darle rienda suelta a nuestra imaginación y creatividad de forma libre y espontánea para incluir todo aquello que nos interese comunicar a la gente del futuro. Y nos permite reflexionar sobre cómo han sido nuestras vidas en el pasado reciente y cómo son ahora; lo que hemos hecho en nuestro beneficio y también por el de los demás hoy y haremos mañana.

Así nos daremos cuenta de la importancia de recuperar y de conservar la memoria, tanto de la época contemporánea como de las pretéritas en la medida de lo posible, con ayuda de distintos tipos de acervos, con el objetivo de legarlos a las generaciones por venir.

En conclusión, se trata de un proyecto que pretende ser inspirador por novedoso, único e incluyente, lo que se conseguirá en la medida en que participemos personas con distintas trayectorias, intereses, ocupaciones y propuestas.

Las futuras generaciones tendrán la fortuna de conocer, dentro de 100 años, distintas miradas e historias diversas de quienes vivimos en esta época, de manera directa por medio de nuestras lecturas cotidianas plasmadas en imágenes, voces, textos y documentos de toda índole.

Pero esta odisea, debemos confesar, no ha resultado fácil de concretar debido a la inmediatez y el individualismo que hemos cultivado en la sociedad desde épocas no tan recientes. Nos hemos topado con mucha gente que no está acostumbrada a ser escuchada, ni tampoco a utilizar las herramientas tecnológicas tan avanzadas hoy en día para transmitir mensajes más complejos a los que usamos en nuestras conversaciones cotidianas.

A la mayoría de las personas les resulta menos complicado imaginar cuáles pueden ser sus participaciones si se les ofrecen ejemplos concretos de alguien que ya los haya resuelto, como el caso de *Legados*, que expusimos arriba. Consideramos que es un fenómeno que tiene que ver con la manera en que leemos, pues no basta con captar lo que se muestra ante nuestros ojos, sino que se requiere de un proceso de comprensión e interpretación que por lo general no practicamos, porque no se nos requiere que lo hagamos excepto en entornos académicos, quizás.

Hemos tratado de convencer a nuestros conciudadanos a participar, explicándoles que la mayor riqueza que podemos compartir sin empobrecernos es el conocimiento. Al transmitirlo enriquecemos a las demás personas y también a nosotros mismos gracias al intercambio de saberes. Por conocimiento nos referimos no sólo a la información técnica, histórica o científica, sino también a los saberes vivenciales: aquellos derivados de las experiencias vitales que tenemos todas las personas simplemente por el hecho de existir. En ese sentido todas las personas somos extraordinarias, en la medida en que cada una de nuestras existencias es única e irrepetible. A nuestra disposición tenemos ahora muchos medios para comunicarnos,

cuya rapidez y eficacia se han incrementado por los avances increíbles de las nuevas tecnologías. Al mismo tiempo hemos creado un sinnúmero de espacios en los cuales se conservan objetos y productos culturales que creamos y vivimos: archivos, bibliotecas e infinidad de acervos. Lo que nos hace falta es hacernos conscientes, darnos cuenta de las enormes potencialidades de tales medios y recintos que todavía subutilizamos, tanto para comunicarnos con distintas personas en nuestras mismas localidades o al otro lado del planeta de manera prácticamente inmediata, como aquellas que han estado o estarán en otro ámbito temporal (nuestros antepasados y nuestros descendientes).

Por todo lo anterior, podemos decir que hemos creado la Cápsula del Tiempo para tener elementos concretos y palpables que nos permitan colaborar a formar personas y ciudadanos cabalmente conscientes de sus condiciones históricas, mediante las siguientes implicaciones que podrán notar quienes participen:

- a) Recuperar y resguardar el *pasado*, para hacernos conscientes de que al poseer la fortuna de ser herederos de múltiples legados familiares y colectivos tenemos la responsabilidad de preservarlos para que también dispongan de ellos las generaciones futuras.
- b) Reflexionar sobre las condiciones de nuestro *presente* para valorarlo y cuestionarlo, de tal manera que nos permita decidir qué cosas es necesario conservar y cuáles modificar o eliminar desde nuestra época.
- c) Imaginar y adelantar el diálogo con las generaciones del *futuro*, fomentando la conciencia de que debemos trabajar hoy para que las personas que nos sucederán vivan en mejores condiciones de bienestar que las que tenemos hoy día a nuestra disposición.

El ejercicio también contempla la necesidad de concientizarnos sobre las diferentes comunidades a las que pertenecemos, valorarlas sin dejar de cuestionar las maneras en que operan: familia, escuelas, trabajos, barrios y colonias, municipios, estados, el país. Una manera práctica de hacerlo es introducir en un sobre media-carta mensajes, testimonios, documentos, imágenes y todo tipo de archivos multimedia para establecer comunicación con personas que habitarán, dentro de un siglo, los mismos espacios y lugares que ahora ocupamos nosotros.

Falta mucho por hacer, pero aprovechamos este tiempo y espacio para invitarlos a ustedes mismos a participar ayudándonos a difundir esta iniciativa, al igual que a colaborar con ella; la riqueza de nuestra Cápsula dependerá de todo aquello que finalmente logramos introducir de aquí a su cierre. Sigamos con las manos en la obra.

Talleres de lectura: un acercamiento a la lectura de manera informal

CECILIA COLÓN HERNÁNDEZ

UAM-A

No leer es una forma de desnutrirse.

Martín Colín Rivas

Resumen

Hay muchas personas a las que les gusta leer, pero no saben qué leer y muchas veces las recomendaciones que les hacen no son buenas. De aquí que la creación de los talleres de lectura en diversos lugares sean una buena opción, pues al no haber una rigidez escolar a la gente se le hace más fácil integrarse a un grupo, generalmente pequeño, con quien comparte sus opiniones y reflexiones sobre la lectura realizada. Compartir la experiencia de guiar uno de estos talleres y los motivos por los que las alumnas se interesaron en él es la razón de esta ponencia.

¿Estás cansado de leer recomendaciones que no son buenas? Ésta es una de las preguntas retóricas con las que inicia el anuncio de un taller de lectura que se organiza en una cafetería de una colonia en la alcaldía Azcapotzalco. ¿Quién organiza esta actividad? La dueña de la cafetería, a quien le encanta leer, y una maestra de literatura, vecina del lugar. ¿Cuál es el público al que va dirigido? No hay una distinción de edad, ni género, ni de nivel académico, lo único que se solicita son ganas de leer y contar con un correo electrónico para recibir los textos. Contrario a lo que algunos piensan, el taller de lectura no está desorganizado, pues cuenta con el aval académico de quien lo imparte y organiza, lo cual garantiza un orden, una estrategia de enseñanza si bien menos rigurosa de la que se acostumbra en una universidad, pues no existe una calificación ni siquiera la coerción para la asistencia; no por ello es menos eficiente para aprender y guiar durante el proceso de la lectura.

Con esta introducción quiero llamar la atención acerca de un tema que a muchos nos resulta muy cercano, no sólo a nuestro conocimiento, sino al espíritu y a la sensibilidad, pues nos gustan los libros y disfrutamos la lectura. Uno de los objetivos del taller es, precisamente, fomentar el gusto por la lectura, conocer nuevos autores y textos con calidad ya probada, que den pie a una discusión, a un intercambio de ideas, a compartir ese sueño que significa meterse en mundos literarios, en mundos posibles, pero sobre todo a recuperar el gusto por la lectura. Si bien es cierto que este gusto una vez adquirido nunca se pierde, a veces los avatares de la vida hacen que se deje de lado porque implica tener un poco de tiempo propio.

Esta forma de aprender no es nueva. Ya en el siglo XIX existían las Asociaciones Literarias, que consistían en crear un grupo formado por escritores, algunos ya grandes, otros más jóvenes que empezaban a escribir, con la finalidad de “externar sus opiniones y puntos de vista con entera libertad y someter sus textos a la crítica de los demás”¹. E igual como mencioné al principio de esta ponencia, todo lo que se leía dentro de ellas “se discutía libremente, sin sujetarse a la rigidez que propiamente debe tener una academia”². En estricto sentido, estas Asociaciones Literarias fueron los primeros Talleres de Lectura y Creación Literaria que se organizaron y fomentaron durante todo el siglo XIX, dando pie a lo que más tarde sería nuestra literatura nacional.

Ahora bien, ¿a quién va dirigido este taller del siglo XXI? Como señalé líneas arriba, no hay un público específico, sólo se buscan personas que gusten de la lectura y la convivencia y un par de horas semanales con el pretexto de compartir y discutir un texto literario que bien puede ser un cuento, una novela o un ensayo, dependiendo del tema que se siga en el taller.

Inicia el taller con este requisito tan general porque es el único. Compartiré mi experiencia en uno de estos grupos partiendo de lo que dice la convocatoria de este Tercer Congreso de Lecturas y Lectores para Otro Mundo Posible: “Es un congreso que quiere romper barreras entre sectores que casi nunca coinciden, pero cuyo diálogo es

¹ C. Colón. *Dos siglos, una novela: Monja y casada, virgen y mártir*. México: UAM, 2012, pp. 39-40.

² A. Perales. *Las asociaciones literarias mexicanas*. México: UNAM, 2000, p. 29.

urgente para construir otro mundo posible. ¿Qué tiene que aprender el profesor del mediador de lectura? ¿Qué hallazgos del investigador son útiles para el profesor y el mediador?” Yo soy profesora y, en este caso específico, una facilitadora o una mediadora en el acto de la lectura que ayuda a que otras personas de un sector menos académico fomenten y desarrollen su hábito de lectura. Lo que intento es transmitirles mi pasión y mi emoción, amén del asombro que siempre me ha causado abrir un nuevo libro que, aunque antiguo, para mí es desconocido.

¿Quiénes son las alumnas que asisten regularmente al taller de lectura? Y hablo en femenino porque la mayoría son mujeres, sólo hay un varón. El día que pregunté por sus razones para estar en esta actividad, también abordamos su interés, mayor que en los hombres, por la lectura. La conclusión, sobre todo por parte del único alumno, es que al parecer a los hombres les da flojera leer con cierta regularidad.

Curiosamente, también las principales promotoras de este tipo de actividades son mujeres. Ellas son las más interesadas en seguir aprendiendo, en conocer nuevas cosas, en abrir su mente hacia otros horizontes que sólo la lectura puede brindar. Con esto no excluyo a los hombres; sin embargo, mi experiencia me dice que ellos son los menos interesados en este asunto. Al momento de buscar información sobre el tema, encontré dos artículos: uno de España y otro de México, cuyos autores mencionan sus experiencias al organizar talleres de lectura. El primero fue un taller de lectura para adultos, que se llevó a cabo en la Biblioteca Pública del Estado de Cuenca, en España, y la autora coincide en que “al Taller han acudido casi exclusivamente mujeres y a ellas va dirigido principalmente, aunque no está cerrado, ni mucho menos, a los hombres”³. El segundo fue un taller de lectura para adultos mayores, es decir, gente ya jubilada, que tuvo lugar en la Biblioteca Pública “Juan José Arreola” en Jalisco. Aunque a este taller sí acudieron hombres, lo más interesante sobre todo para la población ya mayor fue darse

³ B. Marlasca. Taller de lectura para adultos. *Educación y Biblioteca*, núm. 5 (35) Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110969/1/EB05_N035_P_, 1993, p. 60.

cuenta de que, al estar activos y ocupados, hubo un cambio en su calidad de vida, lo que tuvo como resultado que se sintieran útiles dentro de su entorno social y familiar.⁴

Al momento de preparar esta reflexión, muchas preguntas acudieron a mi mente y traté de darles solución para, así también, encontrar las respuestas que mi curiosidad buscaba, pero solamente me quedé con mi propia opinión. También pregunté a las alumnas y éstas son algunas de sus razones:

1. Carmen ya está jubilada y dijo que, además de que le gustaba leer, ahora era una actividad que la hacía pensar. Una amiga la convenció de unirse al taller y fue cuando se dio cuenta de lo mucho que le faltaba por conocer del mundo. Sus palabras textuales fueron: "entendí que no sé nada y por eso estoy aquí".
2. Luzma es una feminista entusiasta y también jubilada. Su razón fue que "A través de la lectura he descubierto y aprendido otras formas de mirar el mundo, la vida, y sentir que no estoy sola, pues hay mujeres que nos comparten sus deseos de vivir y estar aquí. Las mujeres me han motivado mucho".
3. Ana es una joven veterinaria, pero está iniciando su licenciatura en Letras Hispánicas en la UNAM. Ella comentó que le encantó la idea del taller; de hecho, es la única alumna que ha tomado todos los diferentes cursos que se han organizado. Además, ella quiere expandir sus conocimientos y le gustó mucho el enfoque de revisar autores mexicanos, sobre los que no sabía mucho.
4. Montse es también joven, trabaja y para ella la lectura es su pasión y la manera de traspasar el alma de las personas que quiere: "Es un idioma que muchos entendemos".
5. Tere trabaja en el centro, razón por la que llega un poco tarde y este ritmo de trabajo tan pesado se ha acentuado en el último año. Por tal motivo se vio en la necesidad de detenerse a reflexionar sobre su rutina y descubrió que le hacía falta algo. Por lo anterior dice: "retomé el hábito de la lectura para gozarla nuevamente, recrear historias y aprender un poco más cada semana; además de que el curso me da la oportunidad de conocer gente nueva y retroalimentarme, pues todas son personas bellas".
6. Esther también es jubilada. Ella expresó su experiencia de manera breve y directa: "Fui a ver, me gustó y estoy contenta, pues me gusta leer".
7. Edith es tanatóloga y para ella la literatura es el idioma que le salvó la vida. "Para mí el taller es un regalo, yo creo que los milagros se fabrican, son mis remansos, es mi espacio".

⁴ M. Colín. Taller de lectura para personas mayores [Mensaje en un blog]. Constructores del pensamiento. Recuperado de <http://constructores-del-pensamiento.blogspot.com/2005/09/taller-de-lectura-para-personas.html>, (24 de julio de 2005).

8. Luis es biólogo y el único varón del grupo. A él le gustan los talleres de lectura, ha leído mucho, pero todo siempre muy técnico. Ahora ha descubierto muchas cosas y, al igual que Ana, le gusta que sean autores mexicanos.

Es curioso que les llame la atención lo escrito por mexicanos. Estas alumnas, al igual que los que he tenido en la UAM-Azcapotzalco, no los leían pues pensaban que no tenían nada interesante qué contar; incluso un alumno me dijo una vez que él creía que sólo escribían sobre la Revolución mexicana, tema más que superado. Afortunadamente, cuando tomó el curso conmigo en la UAM, se dio cuenta que había mucho qué leer y no sólo sobre la Revolución mexicana.

Sin embargo, la pregunta seguía allí: ¿Por qué son mujeres quienes más buscan esta clase de actividades?

El hecho de criar hijos, en el sentido de llevarlos a la escuela, hacer y revisar tareas con ellos, nos obliga a tener una cierta disposición al conocimiento sin ser especialistas (y esto no está reñido con el trabajo fuera de casa, al contrario, es una tarea extra). Con cada hijo volvemos a cursar la primaria y con cada adolescente aprendemos un poco de psicología y desarrollamos mucha tolerancia. Es más difícil que los varones adquieran estos conocimientos pues ellos, por razones laborales, no tienen esta cercanía con los hijos. Hablo en términos generales, pues los tiempos actuales han cambiado mucho los comportamientos en el interior de las familias, lo cual ha dado como resultado algunos desajustes educativos y sociales, pero ése es otro tema.

Lo anterior va en función de que muchas mujeres ya no tienen niños pequeños, incluso están por jubilarse o ya jubiladas, y por eso buscan algo interesante para hacer y darle un giro a sus actividades. Para muchas también significa tener un pretexto para salir por una buena razón, o bien muchas de ellas ya formaron una familia, sus hijos están grandes y ahora tienen el tiempo y las ganas de reiniciar aquello que se quedó en el tintero de su vida y creyeron que nunca volverían a rescatar. Por eso los talleres de lectura se convierten en un espacio idóneo para aprender, pensar, argumentar y sentir que todavía la vida ofrece muchas cosas con las cuales asombrarse y disfrutar, tener un proyecto propio de conocimiento y satisfacción personal que las haga crecer como personas, desarrollar ese horizonte que, insisto, sólo la lectura puede dar.

La lectura es una actividad que realizamos todo el tiempo, lo queramos o no, pues siempre estamos leyendo: desde anuncios publicitarios hasta el periódico, una revista, y ahora con la tecnología los mensajes del celular o el correo electrónico, nuestra mirada siempre está fija en algo. Sin embargo, no es igual leer los ejemplos que acabo de mencionar que un texto literario, ya sea novela, cuento, poesía o ensayo; estos textos contienen palabras que nos dejan pensando, reflexionando o soñando una realidad que nos gustaría vivir, integrarnos, aunque sea momentáneamente a una ficción que nos permita cambiar nuestra realidad.

La lectura implica la apropiación de un texto al momento de leerlo. No importa si se trata de un lector poco avezado en el análisis y la lectura crítica, ya que él suple esta carencia con su experiencia de vida y esto da como resultado que, a pesar de todo, no sea un lector tan inocente, pues la vida es una buena maestra. Como dice Roger Chartier: "se hace necesario recordar que la lectura también tiene una historia y que la significación de los textos depende de las capacidades, los códigos y las convenciones propias de las diferentes comunidades que constituyen, en la sincronía o diacronía, sus diferentes públicos".⁵

Por otro lado, los profesores siempre tratamos de fomentar la lectura y decimos que no importa lo que el alumno lea con tal de que lo haga. Desde mi experiencia me he dado cuenta de que esto no es lo mejor, si bien debemos promover el hábito de la lectura, también debemos impulsar que quien lo hace busque lecturas de calidad.

Mi experiencia como maestra me ha dejado esta reflexión: cada vez tenemos menos tiempo para leer un libro. Las diversas actividades que realizamos nos llenan todo el día y muchas veces las horas empleadas en los traslados hacia los diferentes destinos que requerimos absorben una buena parte de nuestra energía y nuestro tiempo. De aquí que lo poco que le dedicamos a leer debe tener la mejor calidad, es decir, que lo que leamos esté bien escrito y que, como lectores, nos ofrezca un reto de imaginación, de reflexión; por tal motivo se hace necesario aprovechar al máximo lo

⁵ Chartier, R. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. México: Universidad Iberoamericana, 2011, p. 24.

que leemos. Es imperativo hacer una buena selección de nuestras lecturas y hacer rendir al máximo el poco tiempo de que disponemos. Por eso debemos buscar los textos que nos dejen una impronta, un crecimiento espiritual e intelectual, que nos abran una perspectiva diferente para poder entender mejor la vida que nos tocó vivir, o el sueño que hacemos realidad, aunque sea unos pocos instantes cuando abrimos el libro y nos lleva a viajar por diferentes confines, a conocer a otras personas y ver otros mundos posibles. El hecho de leer “lo que sea”, ya no me parece tan efectivo y veo cada vez menos sostén en su argumentación.

Termino mi reflexión diciendo que, si bien es cierto que los talleres de lectura no van a sustituir a la academia, son una opción interesante para quienes desean seguir cultivándose, aprender, pero ahora por el gusto de hacerlo y disfrutarlo, sin presiones de ninguna clase. Quizás ésa sea la mejor razón para acudir a uno de ellos y enamorarse de los libros nuevamente.

Bibliohemerografía

Collín, M. Taller de lectura para personas mayores [Mensaje en un blog]. Constructores del pensamiento. Recuperado de <http://constructores-del-pensamiento.blogspot.com/2005/09/taller-de-lectura-para-personas.html>, (24 de julio de 2005)

Colón, C. *Dos siglos, una novela: Monja y casada, virgen y mártir*. México: UAM, 2012.

Chartier, R. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. México: Universidad Iberoamericana, 2011.

Marlasca, B. Taller de lectura para adultos. *Educación y Biblioteca*, núm. 5 (35) Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110969/1/EB05_N035_P., 1993, pp. 60-61.

Perales, A. *Las asociaciones literarias mexicanas*. México: UNAM, 2000.

La experiencia de la lectura: El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha

MARÍA FERNANDA ROMERO MENDOZA

UMSNH

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación es apenas un punto de partida para poner ciertas cuestiones sobre la mesa, como el ejercicio de la lectura en las comunidades rurales, la lectura como formadora de personas, la lectura como modeladora de la realidad y de otros mundos posibles. Este trabajo parte de una apreciación y experiencia personal llevada a cabo a partir de la lectura de *El Quijote* de Miguel de Cervantes. Se pretende socializar la experiencia de esta obra literaria y se muestra cómo el ejemplo del ideal humano en cuanto a la defensa de la vida, de la dignidad humana, la solidaridad, el amor y el resto no es más que la apreciación y preocupación de una lectora novata.

La siguiente presentación parte de una preocupación personal y tiene la intención de difundir una situación (un pueblo en el que la lectura no es un hábito cotidiano), discutir las causas del problema y poder conocer (y proponer) una forma para incentivar a una comunidad a que practique la lectura, pues pensamos que es un arma que nos facilita la comunicación y el diálogo; abona a nuestras capacidades de reflexión, crítica y asociación; promueve la imaginación y recrea nuestra mente. De igual manera, estamos convencidos que el ejercicio cotidiano de la lectura nos ayuda a construir otros mundos posibles. En el sentido que nosotros entendemos posible, el de una sociedad en la que se comparten lazos de solidaridad, empatía, respeto por la vida y por la otra persona; se incentiva la idea de la justicia social y el diálogo se convierte en la forma primera de resolver los problemas. De acuerdo con ello precisamos que dentro de la gran variedad, cantidad y extensión de las obras literarias encontramos un libro clave, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, que nos parece la obra ideal para

presentar el ejercicio de la lectura como modeladora o inspiradora de “otros mundos posibles”.

No obstante, estas líneas parten de una realidad y una preocupación sumamente personal, si se me permite, pues la biblioteca de la comunidad a la cual pertenecemos,¹ como el lugar público consagrado al resguardo de los libros y la lectura (aunque no necesaria y estrictamente el único) se ha convertido en los últimos días en un espacio que las personas asocian con lo viejo, lo vacío y lo inservible, debido a que a la comunidad no le interesa la lectura. No ve beneficio alguno en ella, no se ha sabido incentivar el gusto por la lectura y por la concurrencia a este repositorio bibliográfico, lo que consideramos una cuestión sumamente triste. El hecho de participar en este tipo de congresos resulta para nosotros relevante por la cantidad de información que se comenta. Seguramente podrá ayudarnos a justificar un proyecto de lectura comunitario e intervenir para generar el gusto por las obras literarias, debido a que los acercamientos que hemos tenido con la literatura han resultado sumamente gratos y nos han servido para desarrollar no sólo habilidades intelectuales, sino para fortalecer nuestra parte emocional. Sin duda alguna la lectura incide en nuestra formación como personas y ello repercute inevitablemente en nuestra convivencia diaria con la comunidad.

Ahora bien, es necesario antes que nada presentar un concepto de lectura que nos ayude a guiar nuestra propuesta. A decir del filósofo español Jorge Larrosa, la lectura se considera como una actividad en dos sentidos: la lectura como formación y la formación como lectura. La lectura como formación hace referencia a la ella como una actividad subjetiva “en cuanto a lo que es, de manera que la lectura es una actividad que forma, de-forma o transforma, es decir, apunta a la constitución del sujeto”². Mientras que, en el segundo sentido, la formación como lectura describe una actividad

¹ La comunidad a la que se hace referencia se llama Ucareo y pertenece al municipio de Zinapécuaro, Michoacán. Está situado a 2541 metros de altitud sobre el nivel del mar y tiene una población de 2284 habitantes. La mayoría de la población se dedica a la agricultura y la fruticultura, y algunos habitantes tienen oficios de carpinteros, herreros, amas de casa y comerciantes.

² E. Ramírez. “¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?”. En *Investigación Bibliotecológica*, núm. 23 (47), 2009, p. 83.

que permite el acercamiento a la información, lo que cambia “el capital cognoscitivo, aunque ello no implique modificar algo en el ser”³. Por lo tanto, el sentido en el que nos interesa y pretendemos partir es “la lectura como formación”, por lo ya expuesto en las páginas anteriores y porque la lectura nos brinda las herramientas para mejorar el mundo en el que vivimos, partiendo de nuestra posición subjetiva.

Además, como bien lo apunta el sociólogo francés Pierre Bourdieu: por medio del libro se “puede transformar la visión del mundo social, y a través de la visión del mundo también el propio mundo social”⁴. Bourdieu y el historiador también francés Roger Chartier, afirman que debemos entender la lectura como una institución histórica y evitando una suposición “universalizante de los lectores”⁵ dado que es una práctica cultural que se va transformando en el tiempo de acuerdo con los diferentes espacios y contextos en los que es situada dicha práctica.

Por lo anterior pensamos que compartir y utilizar como estrategia de fomento a la lectura la experiencia propia que tuvimos leyendo *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, puede generar interés o curiosidad para aquellos que no consideran esta práctica dentro de su cotidianidad (o al menos no como decisión propia, sino como una imposición) en una comunidad rural. Entiendo el bien que la lectura genera socialmente, así como dar otro sentido a la forma en que es concebida dicha práctica en contextos rurales, con problemas de violencia física, machismo y clasismo.⁶ La difusión de este tipo de experiencias lectoras bien podría proponerse a través de los

³ *Ídem*.

⁴ R. Silva. “La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier”. En *Revista Sociedad y Economía* núm. 4, 2003. P. 171.

Sin embargo, no debemos dejar de lado todo el universo que involucra el libro, pues no lo consideramos como un objeto aislado, sino como un objeto que genera prácticas, obviamente prácticas de la lectura, y que es producto de otra u otras prácticas, como es el trabajo intelectual. Sin embargo, como bien apunta Roger Chartier, los procesos no suceden de manera mecánica en los libros, sino que atienden a una apropiación y quizá pueda generar una lectura en contrasentido, es decir, que se le entienda de manera diferente a lo que el autor plantee en el texto, o que se utilice para otros fines para los que fue creado el libro.

⁵ R. Silva... *op., cit.*

⁶ Consideramos que estos son los tres problemas que se presentan en la comunidad de Ucareo, aunque podría ser un problema único, ya que el machismo y el clasismo son prácticas sociales que generan distintos tipos de violencia.

centros educativos rurales a manera de sesiones itinerantes; sin embargo, éste no es el tema que nos ocupa por ahora, pero sí puede considerarse un punto a retomar dentro de la discusión de la mesa.

Para dar continuidad a nuestra exposición, a continuación, presentaremos una de las causas que, consideramos, influye para que el espacio destinado oficialmente a la lectura se encuentre en detrimento; en seguida compartiremos la experiencia personal de lectura que tuvimos con uno de los ejemplares de dicha biblioteca, a manera de propuesta para fomentar la asistencia al acervo y la práctica lectora, exponiendo algunos de los fragmentos que resguarda la obra literaria. Dejamos el espacio para las conclusiones abierto, de manera que estos puntos puedan dar lugar a la reflexión y discusión de la propuesta.

En nuestro tiempo, Internet juega un papel fundamental como medio de comunicación, investigación, análisis y distracción. Entre muchas de sus funcionalidades, lo podemos enlistar como una herramienta útil para visitar museos en otra parte de la ciudad, el país, continente o el mundo; nos permite realizar la venta y compra de artículos desde la comodidad de nuestro hogar; es la manera más barata y rápida que tenemos para establecer conversaciones con aquellas personas que no comparten nuestro espacio, y ni hablar del incontable número de bibliotecas virtuales que tenemos la oportunidad de consultar para la elaboración de proyectos de investigación, completar alguna tarea escolar o por el simple disfrute de la lectura...

No cabe duda de que Internet nos ha facilitado ampliamente nuestras labores cotidianas. Sin embargo, vemos cómo a la par de ello las bibliotecas han sido abandonadas, y su material bibliográfico y hemerográfico sucumbe ante los estragos de la polilla y el polvo, sin ser hojeados ni siquiera por casualidad. Por ello nos atrevemos a alzar la voz, quizá como alarma, para dar a conocer esta realidad y hacer una invitación a la comunidad para hacer uso del rico acervo que posee nuestra biblioteca *Ireneo Heredia Solís*. Puede servir para contrastar la información que obtenemos de internet, realizar algún trabajo escolar utilizando la variedad de libros que nos ofrece, abrir nuestra curiosidad al conocimiento o simplemente tomar prestado un ejemplar de

literatura para viajar no sólo a través del espacio, sino del tiempo, experimentando cada una de las emocionantes situaciones por las que los personajes nos hacen transitar, manipulando físicamente aquel texto literario.

En este sentido nos complace compartir la experiencia de lectura de una obra cumbre, clásica y sorprendente que tuvimos la fortuna de encontrar en la biblioteca: *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. ¡Es grandiosa la forma de narrar e imaginar de una sola persona! ¡Me maravilla lo gracioso y elocuente del discurso! ¡Las sensaciones que un libro como *Don Quijote* puede despertar son indescriptibles! Realmente, como su nombre lo indica, ¡es ingenioso en demasía! Lo que podamos hablar y escribir del texto de Miguel de Cervantes no se limita a tres ni cinco hojas; en fin, por esta ocasión debemos ser concretos. ¡Qué manera de enamorarnos del caballero andante! ¡Algo sublime! ¡Qué genialidad!

El Quijote de la Mancha nos hizo reír, nos hizo llorar, nos hizo sentir, nos hizo contemplar, nos hizo sufrir, nos hizo reflexionar..., es una obra magnífica, incomparable. Tanto tiene drama como prudencia, tiene alegrías como tristezas, tiene suspenso como épica, tiene ingenio y elocuencia; es una forma elevada de trascendencia. La elocuencia y el compromiso a su trabajo y profesión, la caballería andante, a la que define como una ciencia "que encierra en sí todas las demás ciencias del mundo"⁷. Aquí reproducimos un fragmento de la obra para muestra:

A causa que el que la profesa ha de ser jurisperito, y saber las leyes de la justicia distributiva y conmutativa, para dar a cada uno lo que es suyo, y lo que le conviene; ha de ser teólogo para saber dar razón de la cristiana ley que profesa, clara y distintamente, a donde quiera que le fuere pedido; ha de ser médico, y principalmente herbolario, para conocer en mitad de los despoblados y desiertos las yerbas que tienen virtud de sanar heridas, que no ha de andar el caballero andante a cada triquete; buscando quien se las cure; ha de ser astrólogo, para conocer por las estrellas cuántas horas son pasadas de la noche y en qué parte y en qué clima del mundo se halla.⁸

⁷ Cervantes, M. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. España: Océano, 2017, p. 162.

⁸ *Ídem*.

Y continúa referenciando otras tantas virtudes y oficios que el caballero andante debería de tener para cumplir de mejor manera su labor. También la lectura del *Quijote* nos invita a la prudencia y defensa de la vida desde hace más de cuatro siglos. En aquel capítulo XXVII de la segunda parte, leemos en voz del caballero andante decir acerca de la guerra y el uso de las armas:

Tomarlas por niñerías y por cosas que antes son de risa y pasatiempo y de afrenta, parece que quien las toma carece de todo razonable discurso; cuanto más que tomar venganza injusta (que justa no puede haber alguna que lo sea).⁹

Del mismo modo como nos muestra el compromiso y el amor por el oficio y la defensa de la vida, también nos divierte con algunos de sus episodios, como es el caso del capítulo XXVI de la segunda parte, con la anécdota de los titiriteros (sólo por mencionar uno de los muchos con el que el libro cuenta); o en las conversaciones con Sancho, como aquella en la que Don Quijote menciona a Ptolomeo (muestra de su erudición) y Sancho da una interpretación humorista al nombre del astrónomo griego. En seguida transcribimos el diálogo:

–Mucho –replicó don Quijote–; porque de trescientos y setenta grados que contiene el globo, el agua y la tierra; según el cómputo de Ptolomeo, que fue el mayor cosmógrafo que se sabe, la mitad habremos caminado, llegando a la línea que he dicho.

–Por Dios –dijo Sancho–, que vuesa merced me trae por testigo de lo que dice a una gentil persona, puto y gafo, con la añadidura de meón, o meo, o no sé cómo. ¹⁰

Nos parece que Cervantes estuvo consciente de lo que escribía, del valor que sus contemporáneos y la posteridad otorgarían a Don Quijote, y es que ese mismo Don Quijote no puede estar “fuera de uso”, simplemente porque, estamos seguros, es el ideal humano. A pesar de su locura el personaje de Don Quijote es tan congruente, emblemático y sabio que –lo volvemos a decir–, nos enamoramos de él. ¿Y cómo nos

⁹ Cervantes... *op., cit.* pp. 247-248.

¹⁰ *Ibid.*, p. 259.

enamoramamos de él? Por valiente, honesto, romántico, justo, discreto. Puede ser arrebatado, neurótico y loco, ¿y qué? Para nosotros su locura representa los sueños que perseguimos apasionadamente y por ello nos tachan de locos(as) cuando somos persistentes y no dejamos de volar. Tal vez suene un poco cursi, pero, “¿por qué será que lo verdadero es siempre cursi?”. Porque lo bonito de la literatura está en esa locura, en ese vuelo que nos transporta en ocasiones a lugares alejados de nuestra época y distanciados de nuestra comunidad. Porque el escape de la rutina es el deleite de nuestra mente y la libertad de nuestra imaginación, porque no hay persona que no se atreva a imaginar un mundo diferente, porque una buena dosis de sueños no hace mal a nadie.

Aquel hombre que desde el siglo XVI se ha puesto a hablar en defensa de la vida, que podemos pensar hoy, ¿un retroceso? Cuando encendemos las noticias todos los días escuchamos que se han dado enfrentamientos armados, que han encontrado cuerpos tirados en barrancas, que una cantidad sorprendente de mujeres han sido asesinadas; el Quijote cuando habla lo hace “en defensa de la vida”, bien podríamos aprender de él para hablar en defensa de la vida y procurar el respeto de la vida misma.

El Quijote nos inspira a ser como él, tan congruente en sus palabras como en sus hechos. Le tenemos un admirable respeto por su valor y convicción, y una sentida nostalgia al libro que resguarda sus hazañas... Si existieran hombres como Don Quijote, ¿qué sociedad tendríamos?

Bibliohemerografía

Cervantes, M. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. España: Océano, 2017.

Ramírez, E. "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?". En *Investigación Bibliotecológica*, núm. 23 (47), 2009, pp.161-188.

Silva, R. "La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier". En *Revista Sociedad y Economía* núm. 4, 2003. pp. 161-175.

CONVERSATORIO



CONVERSATORIO: Iniciativas ciudadanas que buscan la construcción de otro mundo posible a través de la lectura

ANGÉLICA LÓPEZ BUSTILLOS, MEREDITH RIVERA NAVARRO Y MAYELI SANTAMARÍA SANTAMARÍA

En el presente diálogo confluyen tres proyectos de promoción lectora que comparten varios elementos comunes que quisiéramos explicitar con el propósito de hacer visibles estos puntos de encuentro, o nodos, que son parte no sólo de su planteamiento en particular, sino de una perspectiva y una forma de concebir la lectura y la promoción lectora, entendiéndola por completo como una práctica social.

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL, por sus siglas) han sido las principales bases para la construcción de esta perspectiva social de la lectura. Así como otros y otras autoras, investigadoras, mediadoras, bibliotecas y proyectos de promoción de la cultura escrita que, con su trabajo directo en las comunidades, han contribuido en la definición de estas iniciativas. Judith Kalman hace referencia a Gumperz al decir que:

Los eventos comunicativos no tienen lugar en espacios vacíos de significados culturales y sociales: cada hablante, escritor/lector, aporta su propia visión del mundo, prácticas de lenguaje, historia y experiencia, con los otros participantes a un evento comunicativo determinado.¹

Y así, con la visión del mundo de cada una de las y los actores que participan en los eventos lectores (niñas y niños, mediadores y mediadoras, familiares, etc.) es que se

¹ J. Kalman. Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, Recuperado de <https://1library.co/document/oy8nm5ry-discusiones-conceptuales-en-el-campo-de-la-cultura-escrita.html>, 2008, pp.107-134.

construyen estas experiencias significativas en el sentido más profundo posible, que en palabras de Jorge Larrosa reconocemos así:

El sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos.²

Es importante, para los propósitos de la organización de este diálogo, reconocer la complejidad en estas prácticas y lo medular de reconocer y nombrar los elementos y las experiencias puntuales, con nombres, apellidos, descripciones de ambientes, reacciones a los textos, historias de vida y narrativas construidas por quienes lo viven.

Sólo para introducir un poco algunos de estos puntos comunes y con la intención de alertar al lector en el reconocimiento de estos elementos en la exposición de cada proyecto, mencionaremos los siguientes:

- *El sentido de la construcción de comunidades lectoras.* El trabajo de estos proyectos inicia desde el reconocimiento de las comunidades y las estrategias específicas para la conformación, dentro de éstas, de otros colectivos que entretejen redes con motivo de los libros y los textos.
- *La participación de un/una mediadora o un grupo de mediadores que acompañen las rutas lectoras.* La figura del mediador es vital en el desarrollo de estos proyectos y, por lo tanto, también su formación como tal para ser capaz de reconocer el valor en cada uno de los eventos lectores. Es por eso que las oportunidades de formación son parte elemental de su construcción.
- *El registro como herramienta de revisión y planteamiento y replanteamiento de acciones.* El registro emerge como un recurso no sólo para la sistematización y planteamiento de avances, sino –y, sobre todo– para poder observar y reconocer el tránsito de estas comunidades.
- *La búsqueda de réplica de estas prácticas.* Otro elemento común es la constante búsqueda de sumar más; más lectoras/es, más mediadoras/as, más libros, más espacios de lectura, más espacios para difundir y promover las

² J. Larrosa. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2006.

prácticas lectoras, etc. Más oportunidades de encuentro que dependan cada vez menos de un grupo de personas en particular, sino de la apropiación de estas formas de concebir y realizar la promoción lectora.

- *La intención de transformar las realidades cotidianas a través de las prácticas lectoras.* No es fortuito que los entornos en los que se desarrollan estos proyectos sean contextos con diferentes condiciones de vulnerabilidad; también hay una certeza de que estas prácticas regulares posibilitan la construcción una versión diferente de la vida, de los libros, de la lectura, del tiempo compartido, de la convivencia, de la participación... Sin ser la panacea de la vida, al igual que este congreso que nos convoca, consideramos que la lectura posibilita en cierta manera otros mundos posibles.

- *La construcción de espacios de diálogo como una manera de socialización de la experiencia lectora.* Estas iniciativas, además, se caracterizan por no ser estáticas y tampoco silenciosas. Conversar, reaccionar a lo experimentado, tener una opinión activa sobre lo que se lee, expresar una postura, organizar las ideas para ser expresadas, escuchar y respetar la opinión de las y los otros es la búsqueda constante de lo que aquí se plantea.

- *El interés de formar lectores y lectoras desde la infancia.* Convencidas de que, si la lectura es un elemento normalizado y cotidiano en la vida, habrá menor resistencia y una mayor capacidad para equilibrar un ejercicio autónomo y placentero con respecto a lo que se realiza con fines escolares, se pone el enfoque principal en las infancias. Sin embargo, es importante destacar que en el camino quienes asumen la responsabilidad de la mediación se vuelven también lectores como un afortunado efecto colateral.

Leer en comunidad, una experiencia que nos transforma

El programa Lectura en Espiral (*LEE*, por sus siglas) es un programa que busca propiciar en el seno de las escuelas primarias la lectura en voz alta y la conversación lectora de ella derivada para favorecer el pensamiento crítico, incluyente y creativo, y así fortalecer el tejido social de la comunidad escolar en su conjunto y contribuir a dinamizar la vida de las bibliotecas escolares y de aula.

Trabajamos en tres estados de la República: Querétaro, Baja California y Puebla. Compartimos lecturas en 95 escuelas con alrededor de 31,689 niños en el país.

Trabajamos de la mano de las secretarías de Educación Pública Federal y de los Estados. Nuestro financiamiento proviene de fuentes públicas y privadas.

Procedimientos y procesos

- El desarrollo de este programa inicia con la presentación informativa y de gestión frente a las autoridades escolares necesarias; a las autoridades de la escuela (directores) les solicitamos apoyo para realizar una convocatoria para la capacitación inicial.
- Esta convocatoria se realiza, generalmente, a través de los docentes.
- Sesión de capacitación inicial. Las coordinadoras regionales sensibilizan y capacitan a los asistentes para formar parte del grupo de lectores voluntarios.
- Al final de esta jornada se acuerda, de manera colectiva, el día de la semana y horario en que se llevarán a cabo las sesiones de Lectura en Espiral, y los lectores voluntarios se comprometen con el grupo por un periodo mínimo de un ciclo escolar.
- La tarea del lector voluntario consiste en seleccionar un libro de la biblioteca escolar, tomando en cuenta la identidad colectiva del grupo en el que lee y los principios de bibliodiversidad; prepararlo con una semana de anticipación; el día de la sesión, lee en voz alta y genera una charla entre el grupo.

Coordinador escolar

- Busca que el grupo participe en las actividades extraordinarias vinculadas con la lectura e incluso apoye a la organización y operación de la biblioteca si es que hubiera condiciones.
- Una actividad más que propone el programa es la organización y desarrollo de un círculo de lectura entre el grupo de Lectores Voluntarios, para lo cual el programa proporciona la capacitación y el material (libros).
- La coordinadora regional realiza visitas periódicas de seguimiento, además de tener encuentros de seguimiento formativo y operativo con el grupo de coordinadoras escolares (representantes del grupo y el programa en cada escuela).

Marco de conceptos: experiencia y participación

- En esta intervención hablaremos rápidamente de dos nociones importantes que se hacen evidentes en este evento:
- La lectura como una experiencia transformadora y significativa y la participación.
- Apunta el filósofo español Jorge Larrosa que la experiencia no es lo que pasa sino lo que *me* pasa, eso que me atraviesa. La experiencia toca nuestra subjetividad, nos conecta en sentido y nos cambia. Textualmente, señala: “La experiencia supone un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo”. Y ese yo es aquel expuesto, dispuesto, vulnerable a que algo le pase..., aterrizamos a decir que algo nos pasa con la lectura. Otra vez en palabras textuales: “lo importante no es el texto sino la relación con el texto”,³ y es algo que buscamos que suceda a través de las sesiones de lectura.

La participación voluntaria y auténtica

- Lectura en Espiral ha logrado permanecer durante siete años porque nos hemos encontrado con personas que, así como nosotras, están convencidas de que la lectura no es únicamente asunto de la escuela y los profesores, sino que rebasa fronteras y, según las formas en las que es compartida, puede llegar a incidir en otros ámbitos de manera más permanente y hospitalaria.
- Es en esta participación voluntaria y auténtica que se va consolidando el proceso de conformación de una comunidad lectora.
- La lectura ha sido estudiada de manera aislada por distintas disciplinas, principalmente la pedagogía y la psicología. Pero hay una corriente, los Nuevos Estudios de Literacidad, que integran especialistas de estas dos disciplinas más la lingüística, la sociología, la antropología, la filosofía... Esta corriente nos dice que la lectura es una práctica social en la que intervienen actores, actividades, tecnologías y entornos.

En Lectura en Espiral:

- Gestionamos la participación de la comunidad en la participación del proceso lector de los niños y niñas.
- Formamos personas y grupos como mediadores de lectura.
- Buscamos la multiplicación de oportunidades de eventos de lectura.

³ Jorge Larrosa... *op.*, *cit.*

- Diseñamos materiales que propicien la socialización de una experiencia significativa de lectura.
- Promovemos la participación colectiva y creciente de un gran grupo de personas comprometidas con la importancia de la lectura en la vida de los otros.
- Participamos en procesos formativos para mantener la lectura como un tema de reflexión permanente en quienes conformamos el grupo.

En conclusión

Es un programa que busca propiciar en el seno de las escuelas primarias la lectura en voz alta y la conversación lectora de ella derivada, para favorecer el pensamiento crítico, incluyente y creativo, y así fortalecer el tejido social de la comunidad escolar en su conjunto y contribuir a dinamizar la vida de las bibliotecas escolares y de aula.

A lo largo de estos años nos hemos dado cuenta de que el “pretexto” de leer en voz alta para “ayudar” a los hijos en sus estudios, ha establecido en las mujeres un cambio en la manera en que conciben su “yo mismo”. Muchas se admiran al descubrirse capaces de leer, más aún, de leer en voz alta frente a un grupo de alumnos que no esperan para criticar el menor de los errores. También manifiestan su gran satisfacción al superar sus miedos, trabajar con un grupo y descubrir que son bien acogidas.

A pesar de que Lectura en Espiral no tiene entre sus propósitos centrales la perspectiva de género, nos hemos topado con una gran sorpresa al ver cómo, sin darse cuenta, las mujeres están literalmente despegando a otros mundos de manera derivada.

Mediación de lectura para la convivencia pacífica del Consejo Puebla de Lectura A. C.

¿Quiénes somos?

En un contexto de vulneración de derechos, en el cual las personas luchan por su sobrevivencia -en medio de la rapidez de las tecnologías, asolamiento y violencia

estructural–, el Consejo Puebla de Lectura (CPL) surge en el año 2001 como espacio de reflexión y especialización en el fomento a la lectura. Su misión es promover encuentros con la lectura, la escritura y la ciencia, y su visión es ser un espacio autónomo que, al colaborar en red con otras personas e instituciones, realice un trabajo constante de servicios, estudios, formación y extensión en torno a estos tres ejes.

Como organización del tercer sector, el CPL está interesado en generar espacios de inclusión y socialización sin violencia a través de actividades culturales. No pretende alfabetizar, sino ofrecer oportunidades de encuentros con la lectura y las personas a través de la ciencia y el arte. Busca ampliar horizontes y propiciar lectores para la vida y no sólo para la escuela. Desde su instalación sede, una biblioteca pública de sostenimiento privado, ofrece servicios de lectura en sala para los ciudadanos y ciudadanas.

El CPL tiene en la lectura una poderosa herramienta de coexistencia y socialización a través de palabras e historias que tienen un gran potencial para (re)significar las relaciones interpersonales. Las que colaboramos en el CPL creemos que la lectura y el acceso a los libros deben ser un bien común y no un privilegio de pocos. De ahí las actividades que ofrecemos y los lugares a donde vamos.

A través de diversas actividades insertas en las prácticas sociales del lenguaje, atendemos a bebés y sus familias, niños, niñas, jóvenes, mediadores, docentes, bibliotecarios/as y otros actores de la ciudad de Puebla y áreas conurbadas.

¿Cuál es nuestro proyecto sobre cultura para la paz?

*Aquellos que leen juntos sienten que pertenecen a una comunidad,
pues nada une más que compartir experiencias imaginarias;
y se sienten físicamente unidos, porque la lectura en voz alta es
esencialmente una actividad doméstica, familiar.*

Aidan Chambers

La colaboración con la fundación *Terre des Hommes* (TDH) ha implicado una nueva etapa para repensarnos y replantear nuestras prácticas de lectura en el marco de los derechos humanos y, específicamente, en el derecho de los niños y de las niñas.

Como organización que promueve la lectura y trabaja en redes para conseguir mayor impacto, siempre hemos actuado de acuerdo a un compás ético y moral cuyo norte siempre ha sido la diversidad y el acceso libre de prejuicios a la lectura: vamos allá donde no hay bibliotecas escolares ni públicas; trabajamos con maestros de la educación pública mexicana; recibimos voluntarios cuya historia lectora los inspira a compartir su gusto por la lectura y buscamos siempre incluir la lectura en voz alta y otro tipo de prácticas lectoras en el circuito de eventos culturales de la ciudad de Puebla y sus alrededores, sin importar edades, procedencia, nivel educativo, ideología o discapacidad; si bien no somos especialistas en este último público, nuestro acervo infantil y juvenil y las personas que colaboran con nosotros siempre han estado dispuestas y gustosas de propiciar encuentros entre libros y lectores nuevos, apostándole siempre a la permanencia de dichas prácticas de lectura.

Es con el contacto y colaboración con TDH que nos hemos sentado a reflexionar sobre nuestras mismas prácticas y nombrar aquello que habíamos dejado implícito: el impacto que nuestro trabajo tiene para defender y reforzar el derecho a la educación y, dentro de éste, el derecho a la lectura. Por ello decidimos trabajar este aspecto y aterrizamos nuestra experiencia en la participación infantil y juvenil dentro de un enfoque de cultura para la paz.

Para este proyecto, iniciado en el 2017, creamos espacios de lectura y convivencia que denominamos "Puntos de Lectura". Allí, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes mediadores están en posibilidad de construir relaciones sin violencia a partir de la lectura y otras actividades culturales; comparten con otros y disfrutan de la experiencia de la lectura. En los Puntos se ofrece un programa variado de actividades de lectura, programadas en sesiones semanales, servicios de biblioteca abierta, talleres de ciencia y festivales de lectura y ciencia dos veces al año.

Además de la creación y fortalecimiento de estos Puntos de Lectura, el equipo del CPL acompaña y da seguimiento a las jóvenes -en su mayoría mujeres- en su formación y desarrollo como mediadoras de lectura.

Estos espacios y el modelaje de las mediadoras han permitido que los niños, niñas y adolescentes que asisten regularmente a ellos se conviertan poco a poco en colaboradores activos de las actividades de mediación lectora: leen en voz alta, emiten su opinión y discuten sobre cuestiones de selección y organización de los libros y el material, y participan en la organización de los festivales... Además, se tratan con respeto, se saludan y despiden, disponen, acomodan y comparten libros y material, pero, lo más importante, exigen lecturas y exigen ser tratados con amabilidad y hospitalidad dentro del Punto de Lectura y de la biblioteca.

A partir de estos cambios y de encuentros mensuales entre el equipo CPL y las jóvenes mediadoras, proponemos continuar el proyecto dos años más (2018 y 2019) para enriquecer su profesionalización y convertirlas, además de mediadoras de lectura, en gestoras culturales: agentes de cambio que posicionan su comunidad a partir de las prácticas de lectura de los niños y niñas lectores, de organizar festivales culturales donde prevalezca la palabra, y que además de todo esto generen contenido independiente y de calidad a través de un proyecto cultural que se valga de soportes físicos y digitales.

El seguimiento a los niños, niñas y adolescentes lectores y asistentes a los Puntos de Lectura, los conocimientos de las mediadoras y los ejemplos de las buenas prácticas, surgen a partir de visitas mensuales del equipo CPL a cada Punto; allí charlamos, conocemos a su comunidad, intercambiamos impresiones, compartimos estrategias, resolvemos dudas, etcétera; también surgen de las reuniones mensuales en la Biblioteca Alma, donde recibimos distintos talleres y capacitaciones -desde talleres para leer en voz alta hasta cursos de gestión de proyectos-, y de registrar las sesiones en bitácoras y en diarios, diseñar formatos de operación para talleres y festivales.

En suma, gracias al apoyo y acompañamiento de fundaciones como *Terres des Homes*, podemos seguir generando encuentros entre la lectura, la ciencia y las

personas, pero también podemos caminar seguros de que nuestro trabajo está cimentando el derecho de los niños y niñas a una vida plena, pacífica y rica culturalmente.

Para dar a conocer el resultado del proyecto en su primer año de desarrollo, el equipo del CPL elaboró una narrativa audiovisual que refleja la voz de las y los involucrados en nuestras actividades. Da click en el siguiente enlace para conocer más: <https://www.youtube.com/watch?v=SVpCFwLRN4A&t=2s>

REBICI: Red de Bibliotecas Ciudadanas Infantiles

La REBICI es un grupo de proyectos culturales que ofrecen experiencias significativas de lectura; está integrado por personas voluntarias que buscamos propiciar encuentros entre los libros y la comunidad; salimos a la calle con libros, leemos en voz alta y contamos historias.

Hace mucho que apreciamos el poder que tienen los libros para conectarse con las personas. Queremos ahora emular ese poder para conectar entre personas que confían y trabajan para que el derecho a la cultura y la lectura sea verdad a través de las bibliotecas ciudadanas. Las bibliotecas son refugio, las bibliotecas son democráticas, las bibliotecas son para todos y todos las habitamos, le damos vida.

La lectura es una práctica social y, en ese sentido, nos es medular el trabajo colectivo. Como dice María Emilia López, es el “modo compartido de pensamiento”. Construir juntos para que la multiplicación de estos espacios brinde posibilidades de acceso a los libros y que personas preocupadas por este encuentro sean cada vez más.

La REBICI se compone inicialmente de catorce miembros, bibliotecarios y mediadores de lectura que trabajan para lograr la permanencia, crecimiento y fortalecimiento de las bibliotecas ciudadanas infantiles que atienden.

El proyecto consiste en conformar una red de personas y lectores que habitan las bibliotecas de la REBICI. Estas bibliotecas están ubicadas en entornos de marginación, con diversas formas de violencia y poco acceso a bienes culturales. A través de la conformación de la red, se pretende que los jóvenes miembros,

bibliotecarios y mediadores de lectura a la vez, trabajen colaborativamente para lograr la permanencia, crecimiento y fortalecimiento de las bibliotecas ciudadanas infantiles que ellos atienden. A través de esta interacción y colaboración, la red podrá ofrecer un espacio cultural a su comunidad local.

Así, las ocho bibliotecas funcionan como lugares de lectura, de inclusión y socialización, en donde los niños de las comunidades beneficiadas tienen un espacio para la convivencia a partir de los libros y otras actividades culturales; en todas prevalece la palabra y la voz de los participantes. Ofrecemos un programa variado de actividades de lectura, como sesiones y círculos de lectura regulares, servicios de biblioteca abierta, talleres de ciencia y literatura, entre otras.

Listado de Bibliotecas Ciudadanas Infantiles:

1. Biblioteca Alma. Ubicada en 14 Norte, 1802, Barrio del Alto, Puebla, Pue. La zona en la que se encuentra ubicada la biblioteca matriz de la Asociación Civil Consejo Puebla de Lectura (CPL), es el Barrio del Alto, que presenta altos índices de violencia e inseguridad. Los adolescentes y jóvenes son los principales señalados por las autoridades en cometer ilícitos. Las familias que ocupan esta zona de Puebla son, en general, de escasos recursos, porque las rentas son bajas y en muchos casos son habitantes que usan temporalmente las casas desocupadas.

2. Constitución Mexicana. Ubicada en Artículo 17, Manzana 68, Lote 2, entre Av. Constituyentes y 3 Sur, colonia Constitución Mexicana, Puebla, Pue. La biblioteca para bebés, niños y niñas de Constitución Mexicana se encuentra al sur de la ciudad de Puebla. El CPL ha colaborado con sus mediadoras desde hace ya varios años. En esta zona prevalece la escasez de ofertas culturales. La biblioteca es atendida por una joven voluntaria y asisten en promedio 15 niños en cada lugar.

3. Crisálidas de Álamos. Ubicada en Calle 4, manzana 10, lote 12. Colonia Ampliación Vista Hermosa Álamos, Puebla, Pue. Esta biblioteca se encuentra en la

colonia Ampliación Vista Hermosa Álamos y es atendida por tres voluntarias y un joven también voluntario. Es una zona alejada del centro de la ciudad y por ello también hay escasez de ofertas culturales, por lo que los niños y sus familias que asisten buscan la hospitalidad de sus mediadoras y además pueden realizar actividades artísticas y lúdicas en compañía de sus vecinos.

4. Apapacho. Ubicada en 20 Norte núm. 2, San José Chiapa, Pue. El segundo espacio se encuentra en la comunidad de San José Chiapa, en el oriente del estado de Puebla. Ahí se inauguró en 2017 una biblioteca ciudadana, atendida por tres jóvenes voluntarias, a este espacio asisten regularmente 15 niños.

5. Biblioteca de Sentanemililis A. C. Ubicada en Calle 14 de diciembre, sin número, Ayotzinapan, Cuetzalan del Progreso, Pue. En la comunidad de Ayotzinapan, Cuetzalan, en la sierra nororiental del estado, el 85% de su población es bilingüe y su lengua materna es el náhuatl. Ahí se inauguró una biblioteca ciudadana en 2012. Nuestra asociación ha apoyado ese espacio desde sus inicios con acervo, actividades y capacitación a los responsables del espacio. Actualmente los responsables son dos jóvenes de 13 y 16 años y asisten regularmente a la biblioteca 20 niños.

6. Cuesta Chica Piletas. Sin domicilio exacto pero ubicada en Cuesta Chica Piletas, Palmar del Bravo, Pue. Esta biblioteca ciudadana se encuentra en la localidad de Cuesta Chica Piletas. Esta zona es parte del llamado "Triángulo Rojo" o "Mina de Oro Negro", pues allí es donde se registra el mayor índice de robo a las tuberías de Petróleos Mexicanos (PEMEX). Es también una zona de paso de los trenes de carga que constantemente son asaltados y saqueados; para esta actividad se reclutan niños vigías que prefieren hacer esto por dinero en vez ir a la escuela.

7. El Callejón del Gañán. Ubicada en Centenario 41, colonia Luz del Alba, Puebla, Pue. Con la intención de solucionar la ausencia de vida cultural en la colonia Luz del

Alba, debido a la centralización de la cultura en Puebla, El Callejón del Gañán funciona como un espacio multifuncional fundado por antropólogos en colaboración con psicólogos, sociólogos y artistas. El lugar cuenta con galería, patio y biblioteca, en donde se llevan a cabo talleres artísticos, deportivos, ciclos de cine, así como actividades vecinales.

8. Biblioteca FesTeja. Ubicada en Santa Cruz Tejalpa, Tehuiztingo, Pue. En la comunidad de Tejalpa, en la zona mixteca de Tehuiztingo, Puebla, surge una biblioteca comunitaria como parte del proyecto FesTeja, un festival de lectura, ciencia y arte que convoca a voluntarios de la zona y sus áreas conurbadas. El acervo de la biblioteca FesTeja surgió por la colaboración del CPL y la coordinación del proyecto FesTeja, que está a cargo de jóvenes de la comunidad que han sido partícipes del proyecto del festival desde su origen y ahora se hacen cargo de la atención en este espacio.

Para conocer al equipo de la REBICI da click en el siguiente enlace:

<https://tinyurl.com/y4uh47yh>

Ya sea para desarrollar el espíritu crítico, para promover la convivencia pacífica, para visibilizar las iniciativas ciudadanas de organización de bibliotecas; con mujeres, jóvenes o infantes; en la escuela, las banquetas, los parques, las bibliotecas, etc., es innegable que existe un hilo común que fortalece no solo la formación de lectores y lectoras, sino también la construcción con rigor en los procesos de conformación, través de las prácticas y programas de promoción lectora. En muchas ocasiones éstas se limitan al momento específico de la acción promotora, sin haber una base, una revisión, un método, una reflexión de los procesos, un reconocimiento de los cambios. Que sirva este diálogo también para evidenciar la imperante necesidad de construir colectivamente un bagaje serio con respecto a las prácticas de promoción lectora.

Bibliohemerografía

Kalman, J. Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, Recuperado de <https://1library.co/document/oy8nm5ry-discusiones-conceptuales-en-el-campo-de-la-cultura-escrita.html>, 2008, pp.107-134.

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2006.

MESA 9: MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD



El tema de la migración en los libros de texto gratuitos

ERNESTO VALENZUELA VALDIVIESO

UNAM, ENP 8, Miguel E. Schulz

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación sobre el tema de migración en los libros de texto gratuitos de educación primaria. Al respecto era necesario, en primer término, verificar si el tema estaba incluido, y en caso afirmativo identificar el tipo de abordaje, la profundidad de estudio y la relación de éste con otros temas, además de su posible conexión con la cuestión de la identidad.

Introducción

En México, la migración es un fenómeno presente en toda su historia, fenómeno sin el cual es imposible comprender el poblamiento, la despoblación, la diversidad cultural e identidad de lugares o regiones de nuestro país. En consecuencia, la migración ha sido y es un tema recurrente de estudio e investigación, abordado desde diferentes perspectivas y por diferentes profesionistas. Respecto a la enseñanza del tema, ha estado presente en los planes y programas de estudio de la educación básica, media y media superior, y en particular son las asignaturas de historia o de geografía las que lo incluyen en su temario. Sin embargo, dado la relevancia y actualidad del tema no sólo en nuestro país, sino en el mundo, sería conveniente dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué se enseña de migración?, ¿qué relación se establece entre la migración y otros temas?, ¿se explican las causas y las consecuencias del fenómeno?, ¿hay algún vínculo entre la migración y la identidad?, entre otras cuestiones.

A continuación, se dará respuesta a las preguntas anteriores, pero delimitado solo a la educación básica, en particular, a los seis grados de la educación primaria y en el contenido de los libros de texto, que son la base del temario de cada asignatura. La revisión se realizó en los libros *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, de primero y

segundo grado; *Distrito Federal, la entidad donde vivo*, de tercer grado; *Geografía*, de cuarto, quinto y sexto grado; *Atlas de México* y el *Atlas de Geografía del Mundo*.

La migración en los libros texto gratuitos

En el primer y segundo grado de la educación primaria se imparten cinco asignaturas, una de ellas es *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, en donde se reúnen los temas de historia, geografía y ciencias naturales. En el libro de primer año no existe ninguna mención de la palabra migración; sin embargo, el tema sí se aborda de manera superficial. Por ejemplo, en un apartado del libro los niños tienen que identificar el lugar de nacimiento y de residencia actual y se incluye el siguiente texto: "Mi nombre es Mateo... Hace poco nos mudamos de Monterrey, Nuevo León, a Tuxpan, Veracruz". Al respecto, se trata de una migración interna, posiblemente permanente, pero el libro no lo menciona como tal, ni tampoco cuestiona las causas del desplazamiento. En la sección de historia, en el tema de la Independencia de México, se cita a los españoles y la población criolla, pero no existe referencia alguna del motivo de la migración de los primeros.

En el libro de segundo grado, que también se titula *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, existe un apartado dedicado a la migración en el bloque III, con el título *La migración en mi comunidad*. En éste se define lo que es la migración y algunas causas por las que las personas deciden cambiar de residencia (mejores condiciones de vida, fenómenos naturales, falta de servicios); además, se solicita que los alumnos realicen una encuesta a cinco personas para verificar, entre otros datos, su lugar de nacimiento, lugar de residencia actual y los motivos del cambio.

En tercer grado se agrega la asignatura de ciencias naturales, por lo que la historia y la geografía se integran en la asignatura denominada *La entidad donde vivo*, y el contenido dependerá de la entidad federativa en donde se curse la educación primaria. En la presente investigación se revisó el libro del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y respecto al tema de migración se encontró lo siguiente. En el apartado de población sólo hay un párrafo que especifica que el crecimiento de la Ciudad fue

producto de la migración (p. 25), sin dar mayor detalle. En la historia de la Ciudad, se menciona la llegada de los primeros habitantes, las sociedades de cazadores que no tenían un lugar fijo donde habitar y se movían en busca de alimento; más tarde, con el descubrimiento de la agricultura, se convirtieron en sociedades sedentarias. Más adelante se identifican a los grupos étnicos de la época prehispánica que habitaban en los poblados alrededor de la cuenca, algunos provenientes de lo que hoy es el Estado de México y Querétaro. Un motivo de migración durante esta época ocurría cuando una ciudad era conquistada y, en consecuencia, la abandonaban sus habitantes, como fue el caso de los habitantes de Tula, que se desplazaron hacia Azcapotzalco. Pero el caso más emblemático de migración durante la época prehispánica, sin que se identifique como tal, es el de la peregrinación que realizó el pueblo azteca o mexica desde el norte del país durante 500 años, para llegar a la tierra que les prometió su dios Huitzilopochtli.

En el apartado de la época virreinal, de igual forma, el tema de la migración no se especifica como tal, pero se narra la adaptación de vida de los conquistadores en la Nueva España y la mezcla de costumbres e intercambio de productos entre el nuevo y el viejo continente, además de tratar el tema de las castas novohispanas, y que es, justamente, la ejemplificación de la mezcla de personas de diferente lugar o nacionalidad.

Finalmente, en el libro se explica el crecimiento de la Ciudad de México desde 1821 hasta el siglo XX, y de forma muy breve se hace referencia a las migraciones del campo hacia la capital.

En los libros de cuarto, quinto y sexto de primaria se incorpora de manera independiente la asignatura de geografía, en la que por lo general se aborda el tema de la migración. Respecto al libro de texto de cuarto año, el tema de la migración ya tiene un apartado específico, pero también aparece en otras secciones. Por ejemplo, en el tema de diversidad cultural se incluye una carta escrita por un niño de una escuela de migrantes (p.39). En el bloque III. La diversidad de la población en México, se expone el tema de migración con el título "Las razones de vivir aquí", en donde se explica porque existen regiones más pobladas que otras y las razones de preferencia para vivir en un

lugar, como son el empleo, los servicios, el clima o el paisaje. También se aborda el tema de la transición que tuvo México a partir de 1950: de ser un país rural a uno urbano y las consecuencias del crecimiento del número de habitantes en las ciudades.

Específicamente, el tema de la migración se estudia en el apartado con título “Ni de aquí, ni de allá”, en donde a través de una carta y la letra de una canción se solicita que los alumnos reflexionen sobre el fenómeno. Posteriormente se explica la diferencia entre emigración e inmigración, migración interna y externa, además de que se especifican las entidades federativas con mayor expulsión de población y se identifican los estados de la Unión Americana donde residen más migrantes mexicanos. De los recursos didácticos de apoyo para la explicación del tema hay fotos y un mapa de migración interna. Es importante resaltar que entre las causas de la migración se señalan la violencia y la inseguridad. Sin embargo, no se profundiza en el tema a pesar de que es uno de los principales motivos de expulsión en diversas regiones del país.

En la bibliografía existen dos referencias sobre el tema de la migración: *Afrodescendientes en México: reconocimiento y propuestas antidiscriminación* y *La frontera norte como representación y referente cultural en México*. No obstante, en el contenido del libro no se abordaron ambos temas.

En el libro de quinto grado de geografía, de forma similar al de cuarto y al de sexto, la organización de los contenidos es igual; en consecuencia, el bloque 3 está dedicado al tema de la población y ahí es donde se incluye el subtema de migración. El apartado lleva por título *La gente que viene y va*, en éste se vuelve a definir lo que es migración, emigración, inmigración, los tipos de migración (interna y externa) y algunas de las causas. Pero en esta ocasión no se incluye la violencia o la inseguridad, y nunca hay mención alguna del narcotráfico. Más adelante se identifican los países expulsores y los receptores de migrantes.

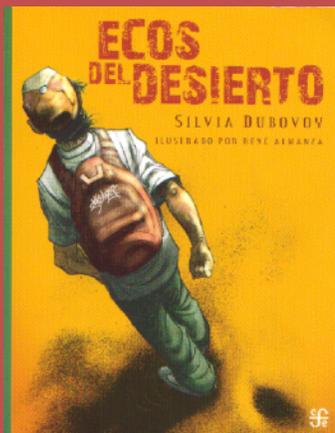
Los ejercicios consisten en la elaboración de un mapa de flujos migratorios y otro de la interpretación de una gráfica.

En el libro de sexto año de geografía el tema de migración lleva por título “De un lugar a otro. Movimientos migratorios”. El tema se aborda de forma similar a los últimos

grados, con historias de migrantes. También se explican de manera general las causas de la migración y se identifican, ahora por regiones, de dónde provienen y a dónde llegan los migrantes. En la parte final hay gráficas de los países receptores y expulsores según los datos de 2010.

Finalmente, en el *Atlas de México* sólo se tienen dos mapas de migración, el primero es el de migración interna y el segundo de emigración hacia los Estados Unidos de América; en el *Atlas de Geografía del Mundo* solo hay una página con información sobre el tema.

La falta de profundidad en la enseñanza del tema de la migración en cada grado, y en su conjunto en la educación primaria, requiere reflexionar acerca de las posibles acciones que puede llevar a cabo cada profesor desde su salón de clase con el objetivo de subsanar o reducir la falta de conocimientos no adquiridos por los alumnos. Entre las propuestas sugeridas y que se han implementado de manera exitosa, están la lectura de un libro infantil o juvenil que trate el tema de migración lo más objetivo y cercano a nuestra realidad. Tal es el caso del libro *Ecos del Desierto* de Silvia Dubovoy, editado por el Fondo de Cultura Económica, que narra la historia de un joven mexicano que decide migrar a los Estados Unidos, y describe con detalle la difícil situación de cruzar la frontera por el desierto.



Conclusiones

A pesar de que el tema de la migración es parte del contenido de las asignaturas de geografía e historia de los diversos grados en la educación primaria, en muchos casos se aborda el tema, pero no se le identifica como tal. Por lo tanto se disgrega con otros temas, restándole la debida importancia. También, de manera frecuente, el tema se aborda como algo ajeno a la realidad del país o el planteamiento sólo refiere causas o consecuencias positivas, sin destacar todo lo negativo que también produce la migración, como es la discriminación, el racismo, la xenofobia y la trata de personas, entre otras cuestiones.

De los aspectos que no se incluyen en la enseñanza de la migración en la educación primaria destacan: el impacto económico, como es el caso de las remesas que envían los mexicanos desde Estados Unidos hacia nuestro país; las rutas específicas de la migración ilegal; los incidentes de los migrantes durante y después de su viaje; la especialidad laboral y composición por sexo de los migrantes; las consecuencias en los lugares de partida, por ejemplo la conformación de pueblos habitados por ancianos, niños y mujeres o la transformación de la vocación económica.

Asimismo, la explicación o el contenido del tema de migración tienen poca o nula relación con cuestiones económicas, culturales, sociales o políticas y tampoco con asuntos como la identidad.

Bibliohemerografía

Dubovoy, S. *Ecos del Desierto*. México: FCE, 2007.

SEP. *Atlas de México. Educación Primaria*. México: SEP, 2013a.

SEP. *Atlas de Geografía del Mundo*. México: SEP, 2013b.

SEP. *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*. Primer grado. México: SEP, 2014a.

SEP. *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*. Segundo grado. México: SEP, 2014b.

SEP. *Distrito Federal. La entidad donde vivo*. Tercer grado. México: SEP, 2014c.

SEP. *Geografía. Cuarto grado*. México: SEP, 2014d.

SEP. *Geografía. Quinto grado*. México: SEP, 2014e.

SEP. *Geografía. Sexto grado*. México: SEP, 2014f.

Literatura, el derecho a la migración y los jóvenes de hoy

TERESA PACHECO MORENO

UNAM, CCH Azcapotzalco

Resumen

El presente artículo es una reflexión acerca de cómo los docentes de bachillerato pueden emplear la literatura como una forma de conocimiento para adentrar a los alumnos en la compleja problemática de la migración, a fin de lograr una experiencia significativa a través del goce literario, la discusión colectiva de diferentes tipos de textos y la adquisición de valores humanos para entender el mundo de los migrantes y sus luchas por conseguir una vida digna en otro lugar diferente al suyo.

Reflexiones

La migración contemporánea es un fenómeno sociopolítico de carácter internacional que últimamente acapara las portadas de los diarios, páginas de internet, redes sociales y pantallas de televisión. Es un suceso de gran trascendencia que atrae el interés de los jóvenes, quienes tratan de comprender las causas y consecuencias de los éxodos multitudinarios de gente que abandona su tierra de origen en busca de un mejor lugar para vivir, principalmente por razones económicas, políticas y de inseguridad.

Ante este panorama, considero que la literatura con temática migratoria puede introducir a los jóvenes en ese complejo mundo de sueños, desesperanza, indignación y cruda realidad para millares de personas, ya que la lectura y el análisis de diversos textos literarios logra adentrarlos en esa terrible problemática que ocurre a su alrededor. Ejemplos de ello pueden ser la novela *Las uvas de la ira* de John Steinbeck, el poema *Fronteras inútiles* de Alejandra Pizarnik o el texto dramático *El viaje de los cantores* de Hugo Salcedo, puesto que cada texto posee un enfoque y perspectiva diferente sobre el tema migratorio.

En este sentido la literatura es necesaria para que nuestros jóvenes puedan establecer un diálogo con los autores e iniciar un proceso interactivo de lectura que les permita observar, conocer, meditar, sensibilizarse y tomar una postura crítica sobre el viacrucis de los migrantes desde la ficción literaria. Ruíz refiere que:

En ninguno de los dos casos, emigración y exilio, podemos dar por finalizadas las labores de inventario y primer análisis. Pero es lícito, efectivamente, formular ya nuevas preguntas relativas a un contexto hermenéutico más amplio. Una de ellas es precisamente el cuestionarnos qué puede aportar esta literatura que no puedan aportar otras fuentes, al análisis del fenómeno intensificado de desterritorialización fruto de la globalización. La respuesta, no única pero sí diferenciadora, es breve pero intensa: la experiencia de la memoria, expresada en forma estética. Las investigaciones realizadas, centradas fundamentalmente en la importantísima labor de recuperación de la memoria histórico-cultural y literaria sobre todo del exilio, no se agotan por lo tanto en sí mismas. Los *corpus* de literatura desterritorializada en España se han convertido en reserva de conocimiento sobre la evolución y viabilidad de identidades interculturales.¹

Durante ese proceso interactivo de lectura, los alumnos deben descubrir a través de los textos literarios que desde épocas remotas los seres humanos han vivido etapas en donde han requerido salir y trasladarse hacia zonas distantes de sus suelos nativos, en grupos o en caravanas. Conocer que las razones de estos comportamientos han sido de muy diversa naturaleza, en momentos impredecibles, así como en periodos intermitentes que no obedecen a un patrón predeterminado, a diferencia de otro tipo de migraciones como son las que realizan las especies animales.

Es necesario destacar también que hoy en día, ante una abrumadora crisis tanto climatológica como política y social, los problemas económicos mundiales se recrudecen y generan mucha desigualdad entre los habitantes de una misma región geográfica. Mientras hay personas o núcleos familiares que pueden vivir en la bonanza u opulencia, a unos metros de distancia existen vecinos que carecen de lo más

¹ A. Ruíz. "Desterritorialización y literatura. Literaturas de exilio y migración en la era de la globalización". En *Migraciones y Exilio*, núm. 6, 2005, p. 103. Recuperado de https://www.lopezlabourdette.com/pdf/Desterritorializaci_n_y_literatura.pdf.

elemental para subsistir o satisfacer las más básicas necesidades de una vida digna. Esto, con la finalidad de que los jóvenes perciban que, aunque semejante desigualdad se presenta en casi todos los países, la inmensa mayoría de los perjudicados se ubican en los pueblos donde las inclemencias del clima y desastres naturales generan más daño, o donde viven las comunidades más discriminadas y explotadas por las naciones ricas y desarrolladas.

Vale la pena que los alumnos observen que en un mundo globalizado y permeado por la ideología capitalista a ultranza y la sobreexplotación de los recursos naturales y humanos, la desigualdad socio-económica es universal, uniforme y ubicua; para que los jóvenes noten que no hay aranceles que inhiban la exportación de riqueza a la clase privilegiada, tanto de productos como de individuos; pero cuando se trata de flujos migratorios de gente pobre, entonces se imponen todo tipo de obstáculos y cerrazón legaloide para impedir su tránsito.

De este modo los alumnos se darán cuenta que cuando una emigración importante se genera, las sociedades prósperas siempre tratan de rechazar su libre circulación o aceptación, ya sea por puritanismo, prejuicios, racismo, temor infundado o por miedo a perder las prácticas establecidas, normalmente irracionales.

Por muchas razones resulta importante que los jóvenes estén al pendiente de este fenómeno de actualidad, ya que ello les permitirá lograr una mejor comprensión y empatía con aquellos que se ubican en medio de la problemática migratoria. Así se sensibilizarán y les será más difícil aceptar las versiones oficiales que muchas veces son manipuladas por los medios de comunicación y portavoces gubernamentales, quienes suelen bombardear con información sesgada o tergiversada los noticiarios, con prejuicios y en contra de la libertad de tránsito. Por ello los jóvenes deben estar conscientes de lo que significa este fenómeno migratorio, para que tengan mejores argumentos al momento de redactar un comentario crítico de los textos literarios que hayan leído.

Asimismo, es importante que los alumnos estén al tanto de los acontecimientos concernientes al conflicto migratorio, con la finalidad de que tengan un mejor

entendimiento y se fomente la solidaridad, un valor humano por excelencia que debe inculcarse en el bachillerato universitario. Ballester e Ibarra mencionan:

En este sentido, la literatura desempeña un papel fundamental no sólo como fuente esencial de conocimiento de otras culturas y realidades diferentes a la propia del alumnado, sino también en la promoción de la convivencia intercultural. Asimismo, ejerce una función destacada en la adquisición y en el desarrollo de las competencias básicas establecidas por el sistema educativo: la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística y, sobre todo, la competencia social y ciudadana, puesto que persigue dotar al alumnado de los recursos básicos para comprender la realidad social en la que se encuentra inmerso. En última instancia, se trata, efectivamente, de formar ciudadanos en el sentido crítico del término, esto es, personas capaces de ejercer la ciudadanía de manera comprometida y responsable en la sociedad actual, así como contribuir decisivamente en la mejora de la convivencia y el respeto entre culturas.²

Tomando en cuenta la cita anterior, tal vez en este proceso de lectura interactiva convendría hacer un paréntesis para que los jóvenes lean y analicen la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que corresponde al asunto migratorio, y que involucra de una manera directa la violación de tales prerrogativas. Esto, con el objetivo de que ellos conozcan el artículo 13 de la mencionada Carta, signada por la ONU en 1948, en la cual se advierte:

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.³

Lo importante de revisar este documento es que los alumnos perciban que comúnmente se tiene la suposición, más guiada por prejuicios o desinformación, de

² J. Ballester, e N. Ibarra. "La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva Educativa e Inclusiva". En *Teoría educativa*, 27 (2), 2015, p. 169.

³ Organización de las Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, 2008.

que quienes ingresan de una manera irregular de un país a otro son simples delincuentes, o de que nadie tiene derecho a salir de su propia patria si no porta una visa o permiso consular. Sin embargo, es necesario mostrar a los jóvenes que existe otra realidad más objetiva y veraz que otorga de manera contundente a los emigrantes la autoridad de poder salir de cierta región para desplazarse a otra de su mejor conveniencia, tanto en su propio país como fuera de él. Y, por si fuera poco, cualquier individuo tiene todo el favor de la ley para ingresar a donde mejor le acomode y solicitar su legal estancia por la razón de ser expulsado (perseguido). El artículo 14 lo dicta así:

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él en cualquier país.
2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.⁴

Esto es de suma importancia para que los jóvenes se den cuenta de que normalmente se ocultan estas resoluciones oficiales, para que la opinión pública difunda versiones falsas y desinformadas. Y más aún, se propagan masivamente ideas supremacistas, racistas y nacionalistas de que los migrantes son invasores criminales, verdaderas plagas del mal. Como irrefrenable histeria colectiva, los nefastos personajes de la política o celebridades ignorantes proclaman en las redes sociales, mediante notas virales, memes, o las llamadas *fake news*, alertas exageradas cargadas de odio, violencia y profunda rabia ridícula. Pero la ONU establece en esa misma resolución, en el artículo 15, lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2. A nadie se le privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad (ONU, 2008).

⁴ *Ídem.*

Esta *Declaración Universal de los Derechos Humanos* es tan vigente y urgente divulgar, pero desafortunadamente se la mantiene relegada u oculta por razones políticas sin sentido. De ahí que sea inevitable comentar este documento con los jóvenes para que comprendan el tema migratorio desde la perspectiva de la discriminación y manipulación política. No cabe duda de que las páginas de internet y las redes sociales son proclives a propagar la confusión sobre esta catástrofe humanitaria. Este año 2018, por primera vez y como un hecho histórico en México, han provocado el colapso de las fronteras norte y sur. De igual manera, nuestros jóvenes deben reflexionar acerca de la profunda crisis económica que se vive en Centroamérica y la postura del presidente estadounidense, quien, como todos sabemos, es un supremacista ofuscado por el odio más atroz que chantajea y amenaza, generando la monumental violación a los artículos arriba mencionados.

Ante esta situación, tenemos un panorama desolador, porque los adolescentes usan el internet y las redes sociales como la única fuente de conocimiento. Por consecuencia, consumen de primera mano toda la parafernalia propagandística de los poderes fácticos del *establishment* que, normalmente, desprestigia a las caravanas multitudinarias quienes piden su derecho a la subsistencia más primigenia. Mientras, los teléfonos inteligentes hacen mella en un joven promedio en este bombardeo de desinformación o escamoteo de la realidad, por la misma tecnología.

Para terminar, menciono que, si utilizamos la literatura como forma de conocimiento para abordar y contextualizar la problemática migratoria, el alumno trascenderá las imágenes que únicamente conoció por medio de su smartphone, donde vio una invasión de hondureños hacia México sin explicación alguna. Lógicamente, en este proceso de lectura interactiva de textos literarios es vital que se motive a los jóvenes a expresar sus ideas, a fin de que logren una interpretación de calidad sin prejuicios ni tabúes.

Así, los adolescentes entenderán que se trataba de centroamericanos exigiendo su derecho de tránsito por un país con igual condición de alarmante inseguridad y

profunda crisis, para solicitar asilo político en los Estados Unidos, según la resolución de la ONU en su artículo 14, y tendrán una mejor visión del medio que le rodea.

Entonces, al empalmar la realidad con la ficción, los estudiantes podrán vislumbrar una postura más objetiva y crítica de temas tan importantes como la inmigración y sus bemoles; es decir, lograrán una mejor empatía y respeto hacia sus congéneres. Esto con el objeto de nivelar la balanza en esta confrontación de versiones socio-políticas, para reorientar al alumnado que cada día se vuelve más ávido de estar a la moda, o inmiscuido en una discusión grupal, para sentirse menos aislado y más integrado a su entorno de interés.

Bibliohemerografía

Ballester, J., e Ibarra, N. "La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva Educativa e Inclusiva". En *Teoría educativa*, 27 (2), 2015, pp. 161-183.

Organización de las Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, 2008.

Ruiz, A. "Desterritorialización y literatura. Literaturas de exilio y migración en la era de la globalización". En *Migraciones y Exilio*, núm. 6, 2005, pp. 101-112. Recuperado de https://www.lopezlabourdette.com/pdf/Desterritorializaci__n_y_literatura.pdf

Narradores orales de cuentos: una mirada al proceso co-formativo desde la construcción de sentidos y significados

PAOLA GISELA FUENTES SÁNCHEZ

UNAM, Posgrado

Resumen

Desde una visión pedagógica en el marco de la pluralidad, podemos afirmar que los sentidos y significados se originan en la cultura, es decir, a partir de la relación que establecemos con los otros nos apropiamos del mundo que nos rodea; estos intercambios intersubjetivos hacen posible la construcción conjunta de sentidos y significados, entendida como un proceso co-formativo, cuyos alcances impactan la construcción de nuestra identidad. La narración oral de cuentos representa uno de estos intercambios sociales en que los narradores orales, comprometidos con la palabra y el encuentro, representan importantes agentes en la formación del yo, la construcción de conocimiento y la apreciación del mundo, no sólo del que nos presenta la realidad, sino también de aquellos mundos posibles.

Marcela Sabio menciona que “El cuento es poner, en palabras y en el cuerpo, una serie de acontecimientos que narran un pedazo del mundo, un pedazo de vida”. La conciencia humana no es un fenómeno intelectual, esto es, no se queda únicamente en el plano de lo cognitivo, sino que el origen de los procesos psicológicos es social, se originan en las relaciones entre seres humanos; es decir, el intercambio da un carácter social a la conformación del pensamiento individual, así como a la constitución de nuestra identidad, a la vez que dota de cierta riqueza a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura. De ahí que la interacción social sea la que nos proporciona los primeros significados en nuestra vida, los cuales adquirimos haciendo valer la agencia¹ para transformarlos de manera única, según nuestra propia experiencia y la combinación con otros referentes; a partir de dicha interacción es posible conocer en qué consiste una cultura, compararla con otras y formar así nuestros

¹ Parto del significado que da Bruner al término *Agencia* dentro del proceso de aprendizaje, el cual refiere al hecho de *tomar control sobre la propia actividad mental*.

propios criterios para concebir el mundo; el sentido y el significado que se le da a la vivencia parte de la experiencia de las personas con quienes interactuamos, la manera de valorar, interpretar, juzgar y percibir lo que nos rodea, lo cual resignificamos para apropiárnoslo.

Nuestras experiencias van de afuera hacia dentro y no al contrario. La vivencia se construye culturalmente y está sujeta a ciertos ajustes a partir de la reflexión personal. En este tenor, el papel de la educación, como menciona Bruner, es ayudarnos a utilizar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, con la finalidad de que podamos adaptarnos al mundo en el que vivimos y cambiarlo según se requiera.²

La pedagogía encargada de los procesos de formación y adquisición de aprendizajes tiene una posibilidad ante este nuevo paradigma: abrir su horizonte y tornar la mirada en otro sentido, partiendo ya no desde los procesos cognitivos internos, sino del análisis del caleidoscopio cultural y, desde ahí, mirar cómo el prisma de colores que rodean a cada individuo se fija en sus pupilas y entra invadiendo su mente, sus emociones y su propia corporalidad, conformándolo como el individuo que es, dado que aquellos múltiples intercambios resultan fundamentales para nuestra formación y construcción inacabada del yo, impactando en nuestra identidad, definida por Gilberto Giménez como:

El conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.³

Los mundos con que nos relacionamos graban, cual pinceladas, su aportación en nuestra formación, en nuestra obra de arte identitaria, única e irrepetible. Entre este

² J. Bruner. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Machado Grupo de Distribución, 2014.

³ G. Giménez. "Paradigmas de identidad". En A. Chichu, *Sociología de la identidad*. México: UAM, 2002.

significativo pincelaje, el cuento puede ser un color primario que posiblemente deje huellas importantes en nuestra vida. Si aunado a los efectos producidos por el cuento existe un sujeto performático y provocador de encuentros, como lo es el narrador oral, el instante es doblemente significativo: al transmitir su propia visión del mundo el narrador puede impactar a sus escuchas de múltiples maneras; a su vez, el público le devuelve algunos elementos que tendrán efecto también en la conformación de sí, originando un intercambio cultural bastante significativo, en el cual se comparten visiones distintas de la realidad, tangible o posible, que suscitan la co-construcción de sentidos y significados. De ahí la importancia de las narraciones en los procesos formativos, dado que, como menciona Bruner, la habilidad para construir narraciones y para entenderlas es fundamental en la construcción de nuestras vidas⁴. Es por medio del intercambio narrativo con otros que podemos incorporar y apropiarnos de formas de pensar, de hacer y –agrego– de ser, pues representamos nuestras vidas y las de los otros en forma de narración. Lo cual resulta relevante para la cohesión de una cultura, pues “solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia”⁵. De ahí la trascendencia *trans/formativa* del intercambio originado en las narraciones orales, cuyo análisis representa una pauta no sólo para legitimar a los narradores orales como importantes agentes implicados en el proceso formativo, sino además para reconocer aquellos espacios generadores de aprendizaje desde una multiplicidad de formas de creación de sentidos y significados, aun fuera de las instituciones legitimadas para ello. Posibilitan y promueven así el intercambio sociocultural, el encuentro con el otro, para juntos dar vida a una pedagogía que cruce no sólo los límites espaciales y disciplinares establecidos en torno a la construcción de conocimiento, sino que atraviese también las fronteras de la subjetividad, de la realidad y de lo posible.

De ahí la importancia de reflexionar alrededor de este tema, eje de mi tesis de maestría, en la cual planteo los alcances e importancia formativa de la narración oral de

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

cuentos, desde la construcción de sentidos y significados generada a partir del encuentro propuesto por los narradores orales, agentes que han hecho de la fuerza de la palabra y todo lo que ello implica el centro de su quehacer profesional, cultural, personal y pedagógico. Las implicaciones formativas de su práctica reflejan así la riqueza, importancia y vitalidad, tanto de su manera de asumirse desde su actividad, como de la intencionalidad e impacto que ésta puede tener para su público y para sí mismos, dado el momento intersubjetivo en que están implicados.

Debo mencionar lo significativo que resultó para mi investigación establecer un vínculo entre autores como Frabboni, Bruner, Searle, Aguirre y Giménez –quienes fueron mis referentes teóricos centrales en el diálogo interdisciplinar que propuse, en vías de una apertura hacia la diversidad y la posibilidad– y los autores que me proporcionaron una visión teórica, académica, psicológica, sociológica, pedagógica, etnológica o histórica y los elementos metodológicos que hicieron posible el cumplimiento del objetivo de esta investigación. Resalto principalmente a Camarena, Gutiérrez, Geertz, Bourdieu y De Garay, cuyas aportaciones me dieron las bases para construir un tejido de conocimiento generado desde la teoría y la narrativa de los sujetos de investigación, cuyas aportaciones han sido fundamentales para este estudio, además de que pueden considerarse dignas de un análisis transdisciplinar.

Este diálogo de múltiples voces me permitió, a partir de la sinergia entre los referentes teóricos y los sujetos de investigación, lograr una construcción epistemológica con base en la práctica de saberes y en el ejercicio analítico, e incluso metacognitivo de dicha práctica, lo cual se convirtió no sólo en un objetivo metodológico central, sino que significó un distintivo clave de este estudio, dado que demuestra la científicidad de la investigación narrativa.

Debo mencionar que este trabajo representó un doble reto: por un lado, desarrollar mi investigación a partir de una metodología narrativa que, junto con la entrevista, fuera validada como constructo epistemológico y, por otro, que a partir de ello pudiera mostrar la relevancia de la práctica de los narradores orales como parte del proceso formativo desde una perspectiva cultural, como materia fundamental del

campo pedagógico, resaltando y ampliando sus alcances en el proceso de formación identitaria.

Considero que llevar el tema de la narración oral no sólo al terreno pedagógico, sino hacia un análisis más allá de las disciplinas, es de gran relevancia y cobra un peso bastante significativo dado que puede ser un detonador hacia nuevas reflexiones alrededor del cuento, de la oralidad, de los narradores y de la co-formación como resultado sociocultural, al igual que de la dinámica e inacabada construcción del yo, puesto que, partiendo de que el proceso de formación de los individuos es permanente y está presente en muchas de las esferas en que nos desenvolvemos, el intercambio que surge en la narración oral representa un rico escenario intersubjetivo por medio de la cual se generan procesos co-formativos. Recordemos que desde la postura de la psicología cultural se relaciona el crecimiento y formación del individuo con la cultura en general, siendo el lenguaje el medio por el cual se lleva a cabo esta relación. Esto implica que narrador oral y público compartan y transformen significados de manera conjunta, creando así, a partir de la referencia y los sentidos, otros mundos posibles. La referencia determina las condiciones de verdad de una oración; el sentido establece con qué otras oraciones podrían relacionarse.⁶

En este plano la figura del narrador es la de un revelador, como dice María Zambrano de aquellos secretos que exigen ser revelados: "lo que se publica es para algo, para que alguien, uno o muchos, al saberlo, vivan sabiéndolo, para que vivan de otro modo después de haberlo sabido"⁷. Bajo esta determinación es que se puede comprender que después de escuchar un cuento, algo se queda en nosotros, aquello que nos trastoca al ponernos en contacto con otro ser subjetivo que nos transmite, a través de la oralidad, su visión del mundo, la cual nos permite integrar nuevas apropiaciones que, dependiendo de nuestra subjetividad, se combinan, o bien, transforman aquéllas que ya eran parte de nuestra construcción de significados. Me parece pertinente citar en este punto a Barthes, cuando menciona que la madera no es

⁶ J. Bruner. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial, 1991.

⁷ Zambrano, M. Por qué se escribe. *Revista de Occidente*, núm. 44, 1934.

isotrópica, dado que resiste de manera diferente dependiendo el lugar donde se la clava; de igual forma, el texto no es isotrópico⁸, y la manera en que le significa a cada persona desde su subjetividad es totalmente distinta, pues como dice Bruner de forma contundente y maravillosa: “una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle su significado”.⁹

Es importante señalar que la elaboración de mi investigación significó también un proceso co-formativo, pues tanto el proyecto, los narradores orales y yo, caminamos sobre los terrenos de la intersubjetividad, en los que la autorreflexión, la retroalimentación y la co-construcción de sentidos y significados, desde cada una de las aportaciones realizadas, fueron inherentes a su construcción. Lo cual significa que este trabajo es el resultado de una construcción dada a partir del intercambio intersubjetivo con los sujetos de estudio, quienes no se ubican profesionalmente en el campo académico, lo cual implica que dicha investigación pudiera considerarse de orden transdisciplinar.

Cabe mencionar que uno de los resultados de las entrevistas realizadas en el marco del estudio que presento fue que las identidades de los agentes participantes se vieron trastocadas a partir de lo que representó un ejercicio metacognitivo, basado en los relatos en torno a su práctica profesional. A partir de estos salieron a la luz aspectos quizá desconocidos hasta entonces, los cuales encierran un cúmulo de significaciones y reflejos de la percepción de sí mismos, confirmando así que, como afirma Bruner, la construcción del yo es un acto narrativo.

Asimismo, el escenario de encuentro que se construye con este estudio tiene uno de sus notables alcances en la noción del intercambio: un acto educativo, de convivencia y escucha mutua en que la intersubjetividad da espacio y valoración a la acción de quien participa como escucha, y que en este escenario asoma como actor

⁸ R. Barthes. “Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Nicolini (Ed.), *El análisis estructural*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo, 1977.

⁹ J. Bruner. *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Argentina: FCE, 2013.

activo, tal como lo menciona el cuentacuentos mexicano Marco Antonio Vázquez Barrera, mejor conocido como *Marconio*, en una entrevista que le realicé en 2017:

Descubrí que el cuento es una forma de comunicación muy eficaz, donde el impacto para la gente es inmediato, es poderoso y genera mucha empatía; es una experiencia estética diferente a muchas otras; porque es lenguaje contra imaginación. Cada vez que se cuenta un cuento se genera un mundo de imágenes, y se generan mundos posibles, espacios, ambientes, sociedad, comunidades y circunstancias que el escucha no imaginaría de otra manera; la virtud del cuentacuentos es poder encontrar un medio para imaginar juntos, para que el espectador esté imaginando más allá de lo que tú le propones. La mayor riqueza que tengo es saber que el otro puede empezar a mirar las cosas de manera diferente, a través de conmoverlos, logrando que sus valores, sus confianzas, sus andamios, sus fundamentos, se confronten a través de la conmoción.

Finalmente, me parece que una de las notables contribuciones del trabajo que comparto radica en la identificación de otras realidades, internas y externas, construidas a partir de la imaginación y la conmoción generadas en el encuentro de las narraciones orales. Una manera de articular, dentro de la subjetividad y la acción de la narración, la emoción, los sentidos, los significados y aquellos mundos posibles.

Bibiohemerografía

Barthes, R. "Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini (Ed.), *El análisis estructural*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo, 1977.

Bruner, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial, 1991.

_____. *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Argentina: FCE, 2013.

_____. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Machado Grupo de Distribución, 2014.

Giménez, G. "Paradigmas de identidad". En A. Chichu, *Sociología de la identidad*. México: UAM, 2002.

Zambrano, M. "Por qué se escribe". *Revista de Occidente*, núm. 44, 1934.

MESA 10: LECTURA EN LENGUAS EXTRANJERAS



¿Cómo leen los alumnos de inglés durante la resolución de su examen de alto riesgo?

**ANGÉLICA ELOÍSA GUEVARA CONTRERAS Y PABLO JESÚS SÁNCHEZ
SÁNCHEZ**

(UNAM, CCH Vallejo y CCH Naucalpan)

Resumen

En el ciclo escolar 2017-2018 se llevó a cabo un estudio de caso para explorar la evaluación de la comprensión lectora en exámenes extraordinarios de inglés del CCH, en los planteles Naucalpan y Vallejo. Se puso énfasis en los límites entre la dificultad de los textos, la comprensión de los alumnos y la calificación de los evaluadores. El diseño investigativo fue sincrónico-secuencial y abarcó dos etapas: una cualitativa, para identificar variables, y otra cuantitativa para poner a prueba una teoría emergente. Los resultados sugieren que los textos elegidos son difíciles incluso para un hablante nativo educado; los reactivos varían drásticamente en grado de dificultad de tareas, y el juicio del evaluador no necesariamente se funda en evidencias.

Ralph Waldo Emerson, escritor estadounidense (1803-1882), decía que la gente ve sólo lo que está preparada para ver. Creo que tiene razón. La reprobación y la lecturabilidad son fenómenos relativos que requieren herramientas de análisis para su valoración.

Al respecto, considérense a modo de antecedentes los índices de reprobación críticamente altos en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Para darse una idea, en el ciclo escolar 2014-2015 sólo en el plantel Naucalpan hubo 41,695 solicitudes de exámenes extraordinarios (EE), de las cuales 27,555 (66%) se consumaron en EE presentados y 15,345 (37%) en exámenes aprobados. De este universo de aprobación, la superficie de inglés en el período EB, el más abarrotado, fue de 103 (0.6%), sumando los exámenes extraordinarios de nivel I a IV (Secretaría de Asuntos Estudiantiles).

Recientemente, en el ciclo escolar 2016-2017 en el plantel Naucalpan, hubo 2917 solicitudes de EE de inglés, sumando las de los turnos matutino y vespertino de los tres períodos de aplicación. De éstas, 926 (31%) cristalizaron en exámenes

acreditados. Aquí, donde el número de exámenes solicitados, presentados y aprobados fue mayor en el turno vespertino, el rezago acumulado fue de alrededor de 2000 alumnos. En contraste, en el plantel Vallejo se presentaron 1476 solicitudes de EE, de las que 387 (26%) cuajaron en EE aprobados. Allá el rezago acumulado es de alrededor de 1000 alumnos, cuya mayoría se concentra en el turno matutino.

El hecho de que el número total de EE solicitados, aprobados, reprobados y no presentados en Naucalpan –que tiene la población de alumnos más pequeña de los cinco planteles del CCH– sea prácticamente el doble del de Vallejo, aunado al hecho de que el número de EE solicitados, presentados y aprobados sea proporcionalmente más alto en el turno matutino en Vallejo, y más alto en el turno vespertino en Naucalpan, indica que la población objetivo de cada turno y plantel tiene distinto comportamiento. Asimismo, el hecho de que los exámenes extraordinarios del período EB se apliquen en el semestre lectivo non (2017-1) en Vallejo, y en el par (2017-2) en Naucalpan, aunado al hecho de que en Naucalpan el número de EE solicitados, aplicados y aprobados en el período EZ sea significativamente menor que en los otros dos períodos, mientras que en Vallejo no, refuerza la idea de que cada plantel y turno en que se diseñan, aplican y califican EE, tiene particularidades espaciales, temporales, sociales, culturales y administrativas que hacen que los EE de un solo plantel –turno-período-nivel– constituyan una Unidad de Observación o caso, dependiendo del tipo y tamaño de la muestra.

Los datos presentados hasta ahora ayudan a generar una idea de la magnitud del problema de reprobación y rezago en el CCH, particularmente en la materia de inglés en los planteles Naucalpan y Vallejo. Sin embargo, no dan cuenta de un porqué. Por esta razón, en el ciclo escolar 2017-2018 se realizó un estudio de caso cuyo objetivo fue explorar algunas de las variables que pudieran influir significativamente en el fenómeno de reprobación en los EE de inglés.

En este punto es importante señalar que el CCH está particularmente preocupado por elevar la calidad del aprendizaje de sus alumnos, *entendida como la relación entre los perfiles de egreso deseados en cada nivel y su evaluación*

correspondiente. Por ello está dispuesto a impulsar acciones que logren potenciar el aprendizaje de manera cualitativa y cuantitativa (*Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018*).

En este contexto, en el ciclo escolar 2017-2018 un grupo de trabajo compuesto por cuatro profesores (tres del plantel Naucalpan y una del plantel Vallejo), realizamos un estudio de caso exploratorio simple, usando un método de análisis cruzado intra-caso de dos fases, con modelo de sincronización secuencial: primero, heurística; luego, de confirmación.

Fase heurística

Esta fase es teórico-cualitativa y en ella se indagaron los antecedentes, se revisó literatura para construir el marco teórico-conceptual, se diseñó la estrategia de investigación, se delimitó el problema, se estableció el propósito y se formuló la hipótesis.

La indagación de los antecedentes del problema de investigación consistió en definir qué es evaluación, valorar qué tan importante es ésta en el ámbito educativo e identificar cuáles son los criterios que se deben aplicar en pruebas estandarizadas.

La revisión de la literatura sirvió para construir el marco teórico-conceptual. Para ello se definieron las nociones de lecturabilidad, cálculo de lecturabilidad y fórmula de lecturabilidad. Vale la pena señalar que, mientras se hacía la revisión de literatura sobre los temas de lecturabilidad y evaluación de lecturabilidad mediante la aplicación de fórmulas, se explicó qué teorías se adoptaron y por qué se adoptaron; se advirtió asimismo sobre teorías rivales desde las que se podía explicar el mismo fenómeno con una postura opuesta.

Posteriormente se diseñó una estrategia de investigación para explorar la dificultad de los textos utilizados para evaluar la comprensión de lectura en inglés en exámenes de alto riesgo en el plantel Naucalpan, turno vespertino, a saber, un estudio de caso (EC). Un EC es "una indagación (*inquiry*) que investiga un fenómeno [esto es, un caso] contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los

límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes con notoriedad”.¹ En el presente EC, los límites entre la dificultad de los textos, la comprensión de los alumnos y la calificación que asignan los evaluadores son imprecisos.

La delimitación del problema consistió en la demarcación de todo aquello que quedaría incluido dentro del caso y todo aquello que quedaría excluido.

Entonces se procedió a establecer el propósito de la investigación: explorar una batería completa de exámenes extraordinarios de inglés I, II, III y IV utilizados en el plantel Naucalpan, turno vespertino, en un período de aplicación para hacer valoraciones sobre cómo la dificultad de los textos que se utilizan en la sección de lectura podría afectar la evaluación de los alumnos.

Por último, se formuló una hipótesis nula, habida cuenta de que, en un diseño exploratorio, la formulación de una hipótesis es un proceso continuo de corrección y perfeccionamiento de teorías, aplicación de estrategias de recolección de evidencias, determinación y delimitación del caso, y descarte de preguntas potenciales para llegar al planteamiento de una hipótesis apropiada: Los textos utilizados para evaluar la comprensión de lectura en los exámenes de alto riesgo de Inglés I, II, III y IV aplicados en el plantel Naucalpan, turno vespertino, durante el Ciclo Escolar 2014-2, no siguieron un orden progresivo de dificultad sintáctica, lo que pudo afectar negativamente la evaluación de los alumnos.

Para facilitar la transición de la investigación documental o inspección monográfica al trabajo de campo, se tomaron en cuenta varias consideraciones éticas en apego a principios de confidencialidad y anonimato.

Fase de confirmación

Esta fase es de trabajo de campo es cuantitativa y consistió en la recolección, elaboración, tabulación y análisis de datos provenientes de las evidencias documentales.

¹ R. Yin. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA, United States: Sage, 2014, p. 8.

En cuanto a la elaboración, tabulación y análisis de datos, hay que considerar que los datos que se generaron en esta investigación son cualitativos. Cuando se habla de datos cualitativos generalmente se habla de textos². Estos textos pueden ser analizados dentro de una tradición lingüística o sociológica. En la presente investigación el análisis se realizó desde una tradición lingüística en la que el texto se consideró un objeto de análisis en sí mismo.

Para elaborar los datos, es decir, para extraer significado de la información, se utilizó el constructo de lecturabilidad de Christine Nuttall, la fórmula Flesch Reading Ease y el índice y la escala de lecturabilidad IFLESCH.

Una vez que los datos fueron producidos, para analizarlos se utilizó el método de análisis intra-caso de Miles y Huberman, orientado a variables que parten de la transformación de datos cualitativos en cuantitativos y se desplaza hacia su despliegue tabular para el análisis y la síntesis de diferencias.

El análisis de datos condujo a la confirmación de la hipótesis nula: los textos seleccionados para evaluar la comprensión de lectura en exámenes de alto riesgo no siguieron un orden progresivo de dificultad sintáctica. Sin embargo, el análisis orientado a variables también reveló otras cosas sobre la validez de los reactivos.

El número y tipo de reactivos son un factor determinante en la evaluación; más por cuestiones de validez que de cantidad o índole. De hecho, en teoría el número de reactivos no importa, sino lo que éstos miden. En este tenor, vale la pena señalar que en pruebas estandarizadas de lectura como el Progress in International Literacy Study (PIRLS), o el AK-Reading Comprehension Test, los textos van acompañados de un rango de 13-16 preguntas. Sin embargo, estas pruebas se centran en cuatro grados de comprensión:

² G. Ryan, y H. Russell Bernard. Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), <http://dx.doi.org/10.1177/1525822X02239569>, 2003, pp. 85-109.

1. Recuperación de información explícita.
2. Inferencias simples (straightforward inferences).
3. Integración de información.
4. Evaluación de contenido.

El problema es que los programas vigentes de inglés en el CCH³ no establecen grados de comprensión; sólo hacen referencia a estilos de lectura. De modo que los reactivos no pueden poseer validez de constructo, es decir, no se puede saber si técnicamente son significativos, apropiados, justos, confiables, generalizables y corren poco riesgo de ser resueltos correctamente adivinando⁴, ni validez de contenido que, de hecho, es el constituyente que caracteriza un ítem como fácil o difícil.

Irónicamente, la presencia de variables extrañas de efectos aleatorios en el texto y en los reactivos indica que el fenómeno de reprobación podría estar más estrechamente relacionado con la variable del examinador que con la del instrumento de evaluación o la del alumno, en coincidencia con las hipótesis de Philippe Perrenoud.⁵

Explorar qué y cómo se está evaluando la comprensión lectora en exámenes de alto riesgo nos ha permitido llegar a tres conclusiones importantes:

Primero, los textos que se usan en los niveles I-IV no siguen un orden progresivo de dificultad y esto ejerce un efecto negativo en la evaluación de los alumnos.

Segundo, hay omisiones teórico-prácticas en los programas vigentes de inglés, que provocan que los profesores usen nociones y escalas discrecionales de comprensión lectora.

³ A. Barreto. *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. México: ENCCH, 2016.

⁴ G. Henning. "Twenty Common Testing Mistakes EFL Teachers". En *English Teaching Forum*, 20 (3), 2012, pp. 33-40.

⁵ P. Perrenoud. *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue, 2008.

Tercero, las diferencias en la claridad de las instrucciones, en la diversidad de los tipos de reactivos y en la proporción de reactivos por habilidad discursiva de los exámenes, muestran que los evaluadores tienen distintos grados de compromiso de servicio con la institución educativa y de estrés empático con los alumnos.

Lo que empezó con una exploración sobre la evaluación de lectura en inglés en exámenes de alto riesgo, desde la perspectiva de la selección de textos con base en el criterio de lecturabilidad, se fue ampliando hasta abarcar cuestiones técnicas de diseño de instrumentos de evaluación, como la falta de validez de constructo derivada de la omisión del concepto de comprensión de lectura en los programas vigentes de inglés. Sin embargo, no abarcó variables sobre las que se tiene menos control en una investigación, como las inferencias del evaluador, que es quien finalmente genera la calificación.⁶ Para quien resulte interesado, ésta sería otra área de exploración de un fenómeno de evaluación cuya representación parece reducirse a un mero ejercicio de certificación de conocimiento, en vez de revelarse como un apasionante mecanismo para reflexionar sobre problemas de enseñanza-aprendizaje a fin de mejorar el sistema educativo general.

Evaluar no es un proceso técnico más que ético. La evaluación no es neutra, tampoco lo es la educación, por cierto. Nuestro Frankenstein evaluador⁷ en inglés está marcado por valores que no son académicos, sociales o culturales, sino por valores que crean y configuran lo que miden. Interesantemente, los profesores que diseñamos, administramos y calificamos exámenes extraordinarios somos los mismos que participamos en la evaluación ordinaria, y desde ahí influimos directamente en lo que aprenden nuestros alumnos, porque evaluar es enseñar y enseñar es aprender.⁸

Esto es de la más trascendental importancia para toda la comunidad escolar. Pero necesitamos estar preparados para verlo, pues los usos y abusos de la evaluación,

⁶ C. Alderson. *Assessing Reading*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2000, p. 117.

⁷ T. Moreno. "Frankenstein evaluador". *Revista de Educación Superior*, 40 (160), 2011, pp. 119-131.

⁸ S. Gordon. *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Morata, 2010.

ya sea en un salón de clases, en una evaluación de alto riesgo, en un Consejo Académico o en una Comisión Dictaminadora, no se pueden o no se quieren ver, por más evidentes que sean. Como dice Teabing en el *Código Da Vinci*: "La mente ve lo que quiere ver".

Bibliohemerografía

Alderson, C. *Assessing Reading*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.

Barreto, A. *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. México: ENCCH, 2016.

Colegio de Ciencias y Humanidades. "Especificaciones para la presentación y evaluación de Informes de Área Básica y Área Complementaria. Normatividad para la presentación y evaluación de Proyectos e Informes Anuales del Personal Académico de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades 2017-2018". En *Suplemento Especial de Gaceta CCH*, 11, 2017, pp.16-26.

Colegio de Ciencias y Humanidades. "Orientaciones para el desarrollo de los Proyectos de Apoyo a la Docencia o Área Complementaria 2017-2018". En *Suplemento Especial de Gaceta CCH*, 11, 2017b, pp. 27-33.

Gordon, S. *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Morata, 2010.

Henning, G. "Twenty Common Testing Mistakes EFL Teachers". En *English Teaching Forum*, 20 (3), 2012, pp. 33-40.

Moreno, T. "Frankenstein evaluador". *Revista de Educación Superior*, 40 (160), 2011, pp. 119-131.

Perrenoud, P. *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue, 2008.

Ryan, G. y Russell Bernard, H. Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), <http://dx.doi.org/10.1177/1525822X02239569>, 2003, pp. 85-109.

Secretaría de Servicios Estudiantiles. Plantel Naucalpan. *Datos sobre Exámenes Extraordinarios del Ciclo Escolar 2016-2017*, 2017a.

Secretaría de Servicios Estudiantiles. Plantel Vallejo. *Datos sobre Exámenes Extraordinarios del Ciclo Escolar 2016-2017*, 2017b.

Yin, R. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA, United States: Sage, 2014.

Leer la francofonía desde el exilio

CLAUDIA GUTIÉRREZ ARENAS

UNAM, CCH Oriente

Resumen

En los manuales de lengua para la enseñanza del francés se han ido incorporando extractos literarios no sólo de autores clásicos de la literatura francesa, sino también de autores contemporáneos que radican en distintos confines de la francofonía, es decir, que provienen de territorios de administración francesa o de antiguas colonias. Por eso en algunos casos el francés no es la lengua materna de los autores, lo que permite que su idioma de expresión literaria sea el puente para que los estudiantes puedan descubrir elementos culturales diversos a través de una polifonía de autores de distintos orígenes, que en muchas ocasiones viven bajo el cobijo del exilio, refugiados en una segunda patria, expresándose en una segunda lengua.

Actualmente los profesores de lenguas extranjeras podemos poner a disposición de nuestros alumnos recursos tecnológicos que les permiten estar informados con mayor facilidad sobre eventos de actualidad, incluso el acceso a dichos recursos en las instituciones educativas se ha ido incrementando notoriamente. Los estudiantes de lenguas extranjeras se interesan cada vez más por personajes, música y noticias de actualidad que puedan consultar en otro idioma desde sus dispositivos móviles.

Como profesora de francés he identificado con el paso de los años que los cursos del idioma que imparto atraen a públicos con intereses variados; se trata en muchos casos de la segunda lengua extranjera que se aprende, debido a la importancia del idioma inglés en el ámbito académico y laboral. De tal manera que muchos de los estudiantes interesados en aprender francés se manifiestan también interesados en descubrir otra cultura.

Dada la generalización eurocentrista del uso lingüístico del francés y el desconocimiento de la variedad geográfica que la historia fue aportando a esta lengua, considero que en la actualidad es de vital importancia presentar un panorama cultural que muestre la riqueza y multiplicidad de referentes culturales y geográficos que brinda

el francés a los estudiantes, así como las oportunidades académicas y laborales a mediano y largo plazo.

La inserción de la literatura francófona contemporánea en los cursos de francés (FLE) es una plataforma que puede inducir a los estudiantes a acercarse, desde el bachillerato, a temas de actualidad, que incluso se discuten en las redes sociales y les facilita desarrollar habilidades de comprensión y de expresión más cercanas a su realidad; además, les permite construir referentes culturales más vastos y actualizados respecto a los variados usos lingüísticos del idioma francés en nuestros días.

La utilización de documentos cortos de lenguaje llano y directo de autores de distintos orígenes amplía los ejes de análisis. Además, al buscar contenido lingüístico el contexto de referencia, las coincidencias y diferencias culturales expuestas en la lengua meta coadyuvan en un mayor aprovechamiento de las habilidades tecnológicas que las nuevas generaciones dominan.

De tal manera que recurrir a artículos y videos con fines académicos en las redes sociales, como complemento al análisis de extractos literarios, favorece una integración de conocimientos que fortalecen la motivación y autonomía de los estudiantes de francés. En este sentido quiero referirme a la oportunidad que brinda el estudio de autores contemporáneos, por la riqueza de referentes y recursos pedagógicos no sólo para el aprendizaje de una, o varias lenguas extranjeras, sino también para incluir el desarrollo de conocimientos de distintas áreas, dado que actualmente los alumnos requieren ser más estratégicos en esta época globalizada y de creciente competitividad. Ser capaces por sí mismos de establecer un vínculo continuo con los medios de comunicación masiva para distintos fines, además del esparcimiento, el conocimiento y la comprensión de otras culturas.

Los docentes de lenguas podemos contribuir en brindar mayor orientación respecto a las oportunidades que aporta el idioma que impartimos. Por ejemplo, el uso del francés en Canadá, aunque es más cercano geográficamente a nosotros, es rara vez difundido en los manuales comerciales de francés, pues las principales compañías editoriales tienen su centro neurálgico en Francia. Muchos alumnos de bachillerato

ignoran que Canadá es bilingüe, y que tanto los intercambios académicos como las ofertas laborales en Quebec son atractivos en distintos campos de conocimiento.

Al incorporar la lectura de extractos literarios de autores contemporáneos en la clase de lengua extranjera, presentes ya en algunos manuales, pero que también pueden ser elegidos por el profesor, el alumno habilita una comprensión que va más allá del lenguaje: incursiona en escenarios con vastos repertorios alimentados de realidad, de las preocupaciones y pasiones de los hablantes de la lengua que estudia. Los autores contemporáneos permiten, además, visitar frases y contenidos vivenciales más cercanos a los alumnos, de su tiempo. La lectura de los autores clásicos presentes en los programas escolares puede, sin duda, compartir convergencias con la literatura de autores contemporáneos que enriquezcan el análisis y encaminen la comprensión de temáticas muy variadas.

Además, las aportaciones que el análisis literario confiere permiten desarrollar un espíritu crítico y un discernimiento intercultural de apertura y respeto, actitudes deseables en el egresado de bachillerato que lo prepararán para su inserción a un ámbito universitario. La lengua extranjera puede motivar la búsqueda de información y promover una participación en el aula con mayor impacto en la concreción de aprendizajes significativos.

El viaje que la lectura significa por medio de la ficción, los sinuosos resquicios del pensamiento de cada autor y el bagaje cultural de la expresión de sus relatos, entrañan un doble desafío: entramar el sentido del texto y vincularlo con el entorno del autor.

Al expandirse Francia hacia distintos confines geográficos, la literatura ha mostrado las inquietudes de los pobladores más allá del Hexágono, y ha dado lugar a una efervescencia literaria de múltiples identidades: la negritud que hermanó África y el Caribe; los testimonios del exilio de asiáticos y magrebís que toman como estandarte la lengua francesa para hacer llegar al mundo sus testimonios.

Los distintos cambios políticos han posicionado a los territorios francófonos en escenarios de transiciones importantes, que en ocasiones no son favorables para los

habitantes. Esto los lleva a considerar la opción del exilio como alternativa de sobrevivencia; la lengua francesa tiene un rol fundamental en la reubicación de comunidades enteras que preservan la lengua transferida por la estructura escolar y administrativa. Como ejemplo se puede citar el caso de los vietnamitas, que huyen del gobierno comunista y se instalan en Canadá, tierra de migrantes que ha acogido los últimos 200 años exiliados de distintas latitudes y ofrece dos entidades lingüísticas: al este, la francofonía en sus provincias de Quebec, y al oeste el uso del inglés.

Quiero referirme de manera particular al caso de la escritora vietnamita Kim Thúy, quien al emigrar a Quebec con su familia a finales de la década de los años 70 visualiza en su obra las repercusiones del aprendizaje de la segunda lengua desde la infancia, pues su lengua materna se desdibuja en recuerdos que ella hilvana gradualmente en su obra.

La maduración de esta segunda lengua determina nuevos canales para salvar el pasado a través del entramado literario, primero autobiográfico, y paulatinamente más cargado de ficción. El desdoblamiento de la autora en distintos personajes permite escuchar sus testimonios con el potencial de fragmentar y reconstituir sus elementos identitarios a partir de las vivencias provocadas por el exilio.

Este viaje de la autora, entre la adopción y la expresión en la lengua de su segunda patria, puede también ser un referente para los estudiantes de segundas lenguas; el viaje literario engloba diferentes entidades: la temporal, la geográfica, los contrastes culturales y el interminable viaje de autoconstrucción en un continuo aprendizaje y desdoblamiento del migrante.

Kim Thúy es abogada y restaurantera. A través de la cocina perpetúa su linaje rescatando los sabores de su tierra, lo que ha contribuido a conferir a Montreal un rasgo particular en su oferta gastronómica cosmopolita, donde abundan los restaurantes vietnamitas.

Los primeros cuatro libros de Kim Thúy son más cercanos a la narrativa del exilio, se trata de voces individuales, con un sesgo hacia su entorno, mientras que el último libro da referencia del patrimonio culinario vietnamita y alza una voz más plural desde el

título: *El secreto de las vietnamitas (Le secret des Vietnamiennes)* ya no es sólo un nombre, una voz; el repositorio culinario rescata la voz cultural y milenaria que resulta en la riqueza tangible de los sabores y aromas, como manifestación plural, cada vez más arraigada en los paladares de propios y extraños. Kim Thúy nos hace evocar un Vietnam por su historia, sus tradiciones y, de manera más universal, por su cocina.

La obra literaria de Kim Thúy ofrece cinco aproximaciones a la cultura vietnamita, a través de los distintos enfoques de sus libros por el estrecho vínculo entre los datos biográficos y la historia de Vietnam. Ellas resultan adecuadas para diseñar actividades o dinámicas mediante las cuales el docente pueda contextualizar y orientar las secuencias didácticas que implemente, utilizando extractos literarios que dan oportunidad de acercarse a la cultura vietnamita mediante el continuo cuestionamiento de las condiciones del entorno. Los documentos para abordar en la clase de lengua pueden ser breves, pero no por ello menos plenos de referentes culturales e históricos.

En *Ru*, el primer libro de Kim Thúy, por ejemplo, al ser la autora la protagonista y relatora de su propio proceso de desarraigo y reinserción paulatina a la comunidad que la acoge como migrante, el eje temporal es difuso, como el entramado accidental de la memoria que casi olvida; de tal forma que el lector se sumerge en reiterados episodios de búsqueda de ese pasado y esporádicos momentos del presente. Al evocar sus recuerdos, la autora no se limita a reconstruirse a sí misma, sino que hilvana la construcción que hace de la otredad que la recibe y la cobija y reconoce también cómo se va alejando gradualmente de su cultura primigenia; el sueño americano suplanta los ideales arraigados en el pasado, pero lucha por recordarlos y valorar lo que va quedando de ellos. La primera persona da un gran peso al proceso de construcción identitaria desde dos ejes: cerca y lejos, en lo geográfico y en la memoria.

En su segundo libro, *À toi*, Kim Thúy cambia el formato de su relato y escribe junto a Pascal Janovjak, autor suizo de expresión francesa naturalizado en Mónaco pero radicado en Palestina, una antología de cartas entre dos exiliados que refieren, a la manera de Montesquieu en *Las cartas persas*, los avatares de su expatriación.

En este libro el lector tiene oportunidad, en el vaivén epistolar, de conocer el entorno y las emociones de los personajes desde la intimidad de la conversación a la que se le invita.

En su tercer libro, *Mãn*, Kim Thúy responde más al formato de la novela tradicional, la constante insistencia en la exploración de su doble pertenencia cultural exalta la tradición de la cocina vietnamita. En esta ocasión el personaje central, *Mãn*, es una joven huérfana casada bajo la voluntad de su madre. El esposo elegido por la madre vive en Montreal, por lo que ella se exilia a su encuentro. Este hombre tiene un restaurante donde ella incursiona en el mundo de la cocina. Así, exiliada en Montreal, ella se inicia en la cocina y perpetúa su linaje a través de los sabores de su tierra. En su última novela, *Vi*, la escritora retoma los escenarios de Saigón y Montreal y vuelve a cuestionar el exilio y la construcción identitaria lejos de la cultura de origen; escudriña a través de la mirada de una niña el despojo a través de la distancia.

Para los estudiantes de lengua extranjera en el bachillerato, el énfasis en el contexto histórico les permitiría iniciarse en el análisis de textos literarios, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Proponer a los alumnos que indaguen y se cuestionen ellos mismos sobre el peso y significado de los pasajes seleccionados, tanto en la historia del país de referencia como en la construcción de la identidad de los personajes que se ven exiliados, podría llevarlos a desarrollar proyectos donde la lengua extranjera sea una herramienta de construcción de conocimiento. No hay que olvidar que la indagación será el motor que oriente su trayectoria académica.

Desde el yo autobiográfico del primer libro de Kim Thúy, al gradual desprendimiento con el recurso del diálogo epistolar en su segundo libro, *À toi*, y la construcción de otros personajes en su tercero y cuarto libros, *Mãn* y *Vi*, que se repliegan en sí mismos y se rodean de convicciones y obsesiones en torno al despojo de su entorno y gradualmente de sí mismos.

A veces es el relato infantil de los recuerdos de la falsa paz de la posguerra en Saigón (ciudad de origen de la autora), otras es la contienda personal de una joven que cambia de entorno y se ensimisma en un autismo artificial como coraza del frío

inconmensurable de la patria adoptiva, frío del invierno de Montreal y frío del alma. La obra evoluciona de los fragmentos de la infancia que filtran la memoria a la juventud y la adultez representada a través de sus personajes.

En la obra de Kim Thúy se expone la rudeza de la usurpación de otros espacios y otras costumbres, pero prevalece también la mirada interior y los recuerdos de los lugares y las personas que la han visto crecer. Es indudable que su voz puede coincidir con valores universales que no competen sólo al determinismo geográfico, sino a la lucha interna de superposición y sobrevivencia de las variadas identidades que arrastran consigo los exiliados.

La temática del exilio permite conocer la incompreensión que enfrentan día con día las comunidades de migrantes en distintas partes del mundo, da testimonio de un fenómeno no aislado o unifactorial. Los resabios del desarraigo se infiltran en las representaciones ontológicas, comunitarias y jurídicas.

Las propuestas de empleo de la obra de Kim Thúy pueden ser variadas, a través de búsquedas en internet, para configurar la biografía de la escritora, la elaboración progresiva de collages, historietas o mapas mentales a partir de la lectura de distintos extractos; para que el alumno de francés, además de expresarse y comprender la lengua que estudia, pueda también conocer el contexto de algunos francófonos contemporáneos que han enfrentado la adopción paulatina de una segunda lengua.

Bibliohemerografía

Thúy, K. *Ru*. Canada : Les éditions Libre expression, 2009.

Thúy, K. *À toi*. Canada : Les éditions Libre expression, 2013.

Thúy, K. *Mãn*. Canada : Les éditions Libre expression, 2014.

Thúy, K. *Vi*. Canada : Les éditions Libre expression, 2016.

Libertad y resiliencia: cómo resonar con la poesía en inglés

MARÍA DEL CONSUELO SANTAMARÍA AGUIRRE

UNAM, FES Acatlán

Resumen

En esta ponencia se presenta una propuesta de trabajo con la poesía en inglés del siglo XX para los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Si bien existen objetivos académicos y una lista de autores sugeridos, se recomienda que, además de los elementos de análisis de forma y contenido, se brinde a los alumnos la posibilidad de escoger poemas con los que entren en resonancia. Esta vía favorece una relación personal con la poesía y el desarrollo de la resiliencia. Se presentarán los resultados obtenidos con dos generaciones para analizar los alcances y las limitaciones del trabajo propuesto.

*Ni el mármol ni los regios monumentos
son más indestructibles que estas rimas;
tú brillarás en ellas cuando el tiempo
desgaste, vil, las piedras que ahora brillan.*
W. Shakespeare, Soneto LV (Lobos, 2010)

Leer poesía en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés: ¿para qué?

En el presente texto se abordará el trabajo con poesía en la asignatura de Literatura en lengua inglesa I, siglo XX (de aquí en adelante, Literatura I),¹ de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (denominada comúnmente LEI), de la FES Acatlán, UNAM. En las siguientes líneas se discutirá una secuencia didáctica que brinda a los alumnos las herramientas básicas para la lectura y el análisis de poemas mediante una aproximación

¹ En el caso de la LEI, las asignaturas de literatura inglesa se estudian en orden inverso, esto es, primero el siglo XX, después el siglo XIX y finalmente los siglos XVII y XVIII (5º, 6º y 7º semestres, respectivamente), con el supuesto de que los alumnos están más familiarizados con el inglés de las obras contemporáneas y, a partir de ahí, avanzan hacia formas menos conocidas o anteriores del uso lingüístico. Por lo tanto, en Literatura I los alumnos tendrán el primer contacto formal con la poesía en lengua inglesa dentro de la carrera.

más personal. Los resultados evidencian que la libertad de elección de poemas no sólo favorece la inclusión de diversos estilos poéticos del siglo XX, sino que los alumnos tienen la oportunidad de expresar sus preocupaciones y, al menos en parte, esto coadyuva también al desarrollo de la resiliencia.

El objetivo de la asignatura plantea el análisis de los recursos lingüísticos y literarios como medio para reconocer los valores sociales y culturales del siglo XX, y la unidad dedicada a la poesía tiene como objetivo particular la identificación y descripción de las características estilísticas innovadoras del periodo (FES Acatlán, 2018). Los autores sugeridos son T. S. Eliot, Ezra Pound y W. B. Yeats. Sin embargo, comúnmente se incluyen ejemplos de los poetas de la Primera Guerra Mundial, la Generación Beat, Maya Angelou y Sylvia Plath. En cuanto a los alumnos, algunos consideran la literatura como una engorrosa materia sin relación aparente con la enseñanza del inglés, otros se identifican como lectores, pero perciben la poesía como difícil, aunque también –y esto se debe subrayar– existe un pequeño pero creciente número de estudiantes que adoran la poesía.

Nemerov la define como una forma de literatura que evoca una concentrada conciencia imaginativa de experiencia o una respuesta emocional específica a través de un lenguaje elegido y dispuesto a partir de su significado, sonido y ritmo.² Si bien la métrica y la rima han dejado de ser características de la poesía contemporánea, el ritmo sigue constituyendo un elemento esencial. Este se entiende como la combinación de sílabas acentuadas y no acentuadas que forma parte tanto del habla normal como el de las canciones y poemas³. En palabras de Bate, la poesía consiste en colocar las mejores palabras en el mejor orden.⁴ En consecuencia, el trabajo con poemas constituye una

² H. Nemerov. Poetry. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. New York, EU: Encyclopaedia Britannica Inc., <https://www.britannica.com/art/poetry>, 2018.

³ P. Kimpton. “Feel the beat: how rhythm shapes the way we use and understand language”. En *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2015/mar/06/feel-the-beat-how-rhythm-shapes-the-way-we-use-and-understand-language>, 2015.

⁴ J. Bate. Y P. Byrne. Literature and Mental Health: Reading for Wellbeing. MOOC (Curso). The University of Warwick. Recuperado de <https://www.futurelearn.com/courses/literature>, 2016.

oportunidad de examinar ejemplos cuidadosamente creados con especial énfasis en el sonido y el ritmo, de modo que los alumnos tengan oportunidad de trabajar con estos niveles de lengua.

Asimismo, el arte suele caracterizarse por elementos universales en cuanto a la experiencia vital del ser humano, de ahí que la apreciación de un poema nos permita relacionarnos con su contenido, de experimentar a través del otro. Castillo Porras realiza un profundo análisis de este aspecto de la creación artística:

Un cruce de sentidos que establecerían a la obra de arte como una encrucijada en la cual las huellas se identificarían por resonancia y abrirían la posibilidad de una transferencia de investiduras; una, la que viene del interior del ICc [sistema inconsciente] del creador, y otra, sumergida en el ICc del espectador, el cual entonces dejaría de ser un mero receptor para convertirse en un *interlocutor*, en principio, de sí mismo, pero también del propio autor.⁵

Como consecuencia, es fundamental favorecer que los alumnos encuentren obras con las cuales entren en resonancia, pues se abre la oportunidad de desarrollar la resiliencia, entendida como la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos”.⁶ Diversos estudios demuestran que la resiliencia no es simplemente una cualidad innata, sino que se desarrolla en conexión con otras personas.⁷ Como se verá en la sección siguiente, la poesía es una forma de que los autores contribuyan al desarrollo de los alumnos de manera natural bajo ciertas condiciones de trabajo.

⁵ M. Castillo. *Armónicos de sentidos* (tesis de maestría). Colegio de Saberes, México, 2018, p. 24.

⁶ Real Academia Española. “Resiliencia”. *Diccionario de la lengua española*: http://dle.rae.es/?id=WA_5onlw, 2014.

⁷ M. O’Donnell, C. Adachi y S. Stemler. Professional Resilience: Building Skills to Thrive. *MOOC* (Curso). Deakin University. Recuperado de <https://www.futurelearn.com/courses/professional-resilience>, 2018.

Condiciones y contexto para la lectura de poesía

En Literatura I, dadas las restricciones de tiempo y plazos para cubrir contenidos, se ha desarrollado un material que logra en el menor tiempo posible dar cuenta del contraste entre las formas tradicionales e innovadoras en la poesía, presentar un modelo de análisis de un poema y destacar la importancia de su lectura en voz alta. El material se ha ido ajustando a lo largo de los años y sigue modificándose para responder a las necesidades e intereses de los alumnos. En la Tabla 1 se presenta la organización de las tres sesiones (dos horas cada una) dedicadas a la poesía:

Tabla 1. Organización de las sesiones de poesía

Sesión	Secuencia didáctica	Materiales empleados
1. Introducción al concepto de poesía y ritmo: de la tradición a la innovación	<p>Se discute con los alumnos el concepto de poesía y se comentan los elementos formales que la caracterizan.</p> <p>Se presenta la noción de ritmo y se habla de los patrones rítmicos característicos del español y del inglés. En este sentido se distingue la forma de contar sílabas en la poesía de cada lengua: el total de sílabas en español y el predominio de las sílabas acentuadas en inglés.</p> <p>Se presenta un poema del siglo XX en inglés para realizar un contraste entre la tradición y la innovación.</p> <p>Los alumnos leen el poema en voz alta y analizan los aspectos de forma y contenido para establecer las diferencias con respecto a la tradición poética clásica.</p>	<p>Soneto LV de Shakespeare como ejemplo del pentámetro yámbico y la permanencia de la poesía.</p> <p>Ejemplo de un corrido en español para apreciar los versos octosílabos.</p> <p>Fragmento de "Burnt Norton" de T. S. Eliot recitado por Lana del Rey.</p>

<p>2. De la escucha al análisis formal y temático de poemas.</p>	<p>Se escuchan los poemas mediante videos y se practica la lectura en voz alta.</p> <p>Se presenta un cuestionario para analizar poemas que incluyen título, fecha de publicación y fuente de donde se obtuvo; después vienen preguntas sobre los aspectos formales (ritmo, figuras retóricas) y de contenido; finalmente hay preguntas sobre la experiencia personal de lectura: ¿El poema tiene vigencia en la actualidad? ¿Qué te dice a ti el poema? ¿A quién se lo recomendarías?</p> <p>Como tarea, los alumnos escogerán un poema de los autores sugeridos o de cualquier otro que se considere dentro del siglo XX. Aparte de la restricción temporal, el otro requisito es que el poema seleccionado le diga algo al alumno.</p> <p>Se aclaran dudas sobre el análisis y se les pide que practiquen la lectura en voz alta para leer el poema en la siguiente sesión. La instrucción señala simplemente utilizar los conocimientos de pronunciación y entonación en inglés, con especial cuidado en la distinción de las palabras de contenido y las de estructura.</p>	<p>Se trabajan los siguientes poemas con sus respectivos videos:</p> <p>“Canto XLV” de E. Pound mediante el video de Survive The Jive, recitado con una voz poderosa y dramática.</p> <p>“He Wishes for the Cloths of Heaven”, W. B. Yeats recitado por Tom Hiddleston. Fragmento leído por Sean Bean en la película <i>Equilibrium</i> ([귀리 발의파수꾼], 2016).</p>
---	--	---

<p>3. Sesión de poesía en voz alta</p>	<p>El grupo se sienta en círculo y cada alumno levanta la mano cuando desee leer su poema. Como incentivo, en ocasiones la profesora inicia con la lectura de un poema o con un video; también se puede utilizar música como puente entre un poema y otro. Si las condiciones lo permiten y el grupo se siente cómodo con ello, se sugiere oscurecer el salón e ir encendiendo una vela cuando se lee. En ocasiones, se complementa la lectura con café, té y bocadillos.</p>	<p>Se ha utilizado música celta y jazz, preferentemente instrumental. Un poema sugerido para la apertura de la sesión es "Still I Rise", de Maya Angelou con el video de Literature Today UK. La parte de degustar un café y bocadillos le da a la sesión un ambiente de tertulia y reduce el estrés de los alumnos.</p>
---	---	--

Al partir del ritmo de la lengua, los alumnos son capaces de ligar con mayor claridad la relación entre la poesía y su futura labor docente. Asimismo, se aprovechan sus conocimientos y su experiencia para contrastar la poesía tradicional y las transformaciones del siglo XX. La discusión sobre la poesía en voz alta se ve enriquecida con los videos de celebridades familiares para los jóvenes, como Lana del Rey o Tom Hiddleston, cuyas voces los inspiran para leer con una mejor actitud. En cuanto al análisis, el cuestionario les ayuda especialmente a quienes no están acostumbrados a leer poemas, mientras que la sesión de lectura en voz alta tiene como objetivo principal reducir la ansiedad y aumentar la experiencia de gozo, incluso a través de la motivación extrínseca, al otorgar un porcentaje alto a esta actividad.⁸ Al final, se realiza una revisión entre pares de los cuestionarios de análisis, lo cual favorece el intercambio de comentarios y experiencias en torno a la selección de los poemas y lo que descubrieron en el proceso.

⁸ Las ideas originales del cuestionario y de las sesiones de poesía en voz alta las debemos a la maestra Castillo Porras. Pueden verse detalles de las sesiones y su impacto en la experiencia lectora en Castillo Porras (2018: 27-28), así como otras sugerencias para las sesiones y para actividades lúdicas en Santamaría Aguirre (2018).

Experiencia poética de los semestres 2018-1 y 2019-1

Como ejemplo de aplicación de la propuesta se presenta un resumen de los resultados obtenidos en dos semestres sobre tres aspectos: los poetas seleccionados, los años de publicación de los poemas y algunos comentarios sobre la forma en que dichas obras resonaron con los alumnos. En primer lugar, de los autores propuestos por el programa solo aparecen Yeats (ocho alumnos) y Eliot (una alumna); de la lista ampliada (como se indicó en el apartado 1), sólo se encuentran Angelou (tres alumnos) y Plath (dos alumnos). Sin embargo, se aprecia una gran variedad en los poetas seleccionados (destacan Tolkien y Frost con tres y dos alumnos respectivamente) e incluso llama la atención el hecho de que algún alumno elija un autor de otra lengua (traducido al inglés), como el francés Eluard (*Liberté*) y el chileno Neruda (*Oda para planchar*).

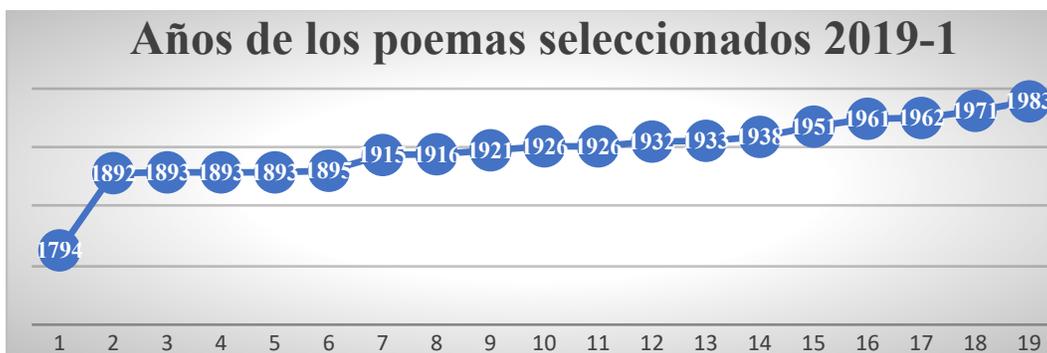
Tabla 2. Autores seleccionados por los alumnos (semestres 2018-1 y 2019-1)

POETAS DEL SEMESTRE 2018-1					POETAS DEL SEMESTRE 2019-1				
Maya Angelou 3	W. B. Yeats 2	Caitlyn Siehl 1	Paul Eluard 1		W. B. Yeats 6	Sylvia Plath 2	Dorothy Parker 1	W. H. Auden 1	Pablo Neruda 1
J. R. R. Tolkien 3	Robert Frost 2	Charles Bukowski 1	Wallace Stevens 1	Langston Hughes 1		Francis W. Bourdillon 1	Philip Larkin 1	William Blake 1	
		Thomas Hardy 1	T. S. Eliot 1	Rudyard Kipling 1		Mary Oliver 1	Mary Elizabeth Frye 1	Edna St Vincent Millay 1	

Si se revisa la cronología de los poemas seleccionados (Tabla 3), se observa una distribución a todo lo largo del siglo XX, lo cual indica que la distancia temporal no influye para que el alumno entre en resonancia. Incluso de vez en cuando se elige a un autor más antiguo, como el caso de Blake.⁹

⁹ La alumna dijo haberlo escogido porque conocía su obra plástica.

Tablas 3 y 4. *Cronología de los poemas seleccionados*



Una de las mayores y más agradables sorpresas al revisar los análisis de los alumnos consiste en ver cómo la libertad de elección y de expresión los lleva a entrar en resonancia con un poema e, indirectamente, a descubrir un ejemplo de resiliencia que convierte la obra en un aprendizaje de vida. En algunos casos varias personas coinciden en una obra, como sucedió con cuatro de los ocho alumnos que seleccionaron *Cuando seas vieja*, de Yeats, cuyo mensaje fue resumido por una alumna así: “Cuando llegue el momento de envejecer no debemos sentirnos tristes por ya no ser jóvenes, sino debemos alegrarnos por haber tenido muchas experiencias con el amor.” Otros títulos demuestran que los jóvenes no se guiaron sólo por textos agradables (como sería *Mis gatos* de Bukowski, un poema tierno, alejado del realismo sucio del autor), sino que la resonancia llegó a un nivel más íntimo: *Le dije al amor* de Hardy, *Blues Funeral* de W. H. Auden o *Un sueño de muerte* de Yeats, del cual el alumno señaló: “La muerte siempre

está presente en nuestras vidas, pero de hecho es un tema de conversación que tendemos a evitar.”

Por último, destacan algunos poemas que se refieren directamente a la recuperación de un enfrentamiento con la adversidad: *Sólo mientras se acaba este cigarrillo* de St. Vincent Millay, *El viaje* de Oliver, *Sueños* de Hughes o *No te pares a llorar en mi tumba* de Frye; de este último, la alumna señaló que, aun cuando no había experimentado la muerte de un ser querido cercano, el poema le brindó la certeza de que habría palabras de consuelo para cuando se diera la situación.

Conclusiones

Si bien la asignatura de Literatura I y la unidad de poesía integran aspectos esenciales, la propuesta presentada aquí pretende acercar a los alumnos al fenómeno poético desde una perspectiva que incluya las emociones, como sugiere la definición de Nemerov. De modo que los poemas sirvan de ejemplos acabados del uso del inglés en los términos de Bate y Byrne, y permitan a los jóvenes entrar en resonancia, como indica Castillo Porrás. Otorgar libertad a los alumnos en la selección de poemas implica dejar de lado algunos autores canónicos; sin embargo, se logra una experiencia de mayor profundidad favorable para el desarrollo de la resiliencia. En última instancia, recordemos que el canon y la teoría literaria sólo cobran importancia si existen lectores dispuestos a resonar con las obras.

Bibliohemerografía

Bate, J. y Byrne, P. Literature and Mental Health: Reading for Wellbeing. MOOC (Curso). The University of Warwick. Recuperado de <https://www.futurelearn.com/courses/literature>, 2016.

Castillo, M. *Armónicos de sentidos* (tesis de maestría). Colegio de Saberes, México, 2018.

FES Acatlán. *Enseñanza de Inglés, Plan de Estudios 2012*. Recuperado de <https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=25>, 2018.

Kimpton, P. "Feel the beat: how rhythm shapes the way we use and understand language". En *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2015/mar/06/feel-the-beat-how-rhythm-shapes-the-way-we-use-and-understand-language>, 2015.

Lobos, V. "Soneto LV de William Shakespeare" [Entrada de blog]. En *Sonetos de Shakespeare*. Recuperado de <http://sonetos-de--shakespeare.blogspot.com/2010/01/soneto-lv.html>, 2010.

Nemerov, H. Poetry. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. New York, EU: Encyclopaedia Britannica Inc., <https://www.britannica.com/art/poetry>, 2018.

O'Donnell, M., Adachi, C. y Stemler, S. Professional Resilience: Building Skills to Thrive. MOOC (Curso). Deakin University. Recuperado de <https://www.futurelearn.com/courses/professional-resilience>, 2018.

Real Academia Española. "Resiliencia". *Diccionario de la lengua española*: <http://dle.rae.es/?id=WA5onlw>, 2014.

Santamaría, M. "With the certainty of tides: Ritmo y resiliencia en la poesía inglesa" [Entrada en un blog]. En *Seminario de Lingüística Teórica y Aplicada (SELITA)*. Recuperado de <http://blogs.acatlan.unam.mx/selita/2018/08/>, 2018.

MESA 11: ENCUENTRO CON LOS OTROS



La importancia de la incorporación de la literatura africana en la educación literaria en México

TITA GRACIELA GÓMEZ GALICIA

UAM-A

Resumen

Esta ponencia hace una valoración de la importancia de la incorporación de textos literarios africanos en la enseñanza literaria en México. Pretende ser un medio para observar otras maneras de entender el mundo, mediante otras formas culturales que existen en el planeta. Al ponerse los lectores en el papel de los otros, mediante la literatura, es factible que se sensibilicen ante otras realidades de vida, para ser más tolerantes y empáticos con los demás seres humanos que habitan el mundo. Además, en algunos textos literarios africanos se pueden visualizar valores universales como son la construcción de los lazos familiares, el valor de las mujeres en la sociedad, la sororidad y el esfuerzo, entre otros.

El tema de este texto consiste en pensar la producción literaria de África como un medio para conocer a los otros y al mismo tiempo procurar la autoconstrucción de los lectores como sujetos. Esta afirmación se basa en una investigación sobre algunos autores africanos a partir de la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI. Cabe señalar que asomarse a las producciones literarias escritas en el continente negro representa apenas un vistazo a la vasta cantidad de éstas en las distintas regiones geográficas de África. Apenas se hará mención a unos cuantos países que no representan ni la cuarta parte de los que integran el continente. La muestra de autores atiende a los recursos encontrados en línea y a los disponibles en ferias del libro en la Ciudad de México.

De ahí que uno de los propósitos consiste en dejar sobre el papel algunos datos sobre obras específicas y sobre algunos autores y autoras africanas, a partir de las cuales los lectores mexicanos pueden comenzar a acercarse a esa literatura. En resumen, se pretende ofrecer un panorama general de algunos materiales disponibles en México para dar pie a investigaciones futuras.

Existen dos antecedentes a partir de los cuales surge la inquietud por abordar el tema de la literatura africana en México. El primero es la práctica inexistencia de una educación literaria que incluya textos africanos. Desde la educación básica hasta la educación universitaria, incluyendo las carreras de letras en las universidades de la Ciudad de México. Si la era actual corresponde a la globalización, es importante que ésta permita aprender a mirar a las otras culturas del mundo sin una mirada de superioridad o de extrañeza, sino como los otros seres humanos con los que podemos contrastarnos para enriquecernos y, también, para encontrar un reflejo en algunos aspectos.

El segundo antecedente que conduce este trabajo es que, al investigar sobre literatura africana en general, se encuentra que incluso reconocer la existencia de una literatura africana en un nivel mundial es algo nuevo. A partir de los estudios poscoloniales, se retoma al autor Chinua Acheve y se le considera como el padre de la literatura africana.¹ La validación de este autor como uno de los primeros escritores africanos debe tener relación con que procede de un territorio lingüístico de habla inglesa. Sin embargo, en la actualidad existen numerosos autores africanos que no son conocidos en un nivel mundial.

Algunas preguntas para considerar son: como lectores mexicanos, ¿qué conocemos sobre literatura africana? La pregunta implica otros aspectos más: como mexicanos, ¿cuál es el imaginario que tenemos al escuchar la palabra África?, ¿qué conocemos sobre las formas culturales de África, no solo como un continente de complejidad geográfica, lingüística y social, sino además como un continente con seres humanos que viven en la actualidad con su tradición histórica, pero que también se integran a los cambios económicos, políticos y tecnológicos del siglo XXI? Y, por último, al revisar a los autores también surge la pregunta, ¿qué conocemos sobre el problema de género en lugares que, como mexicanos, nos parecen tan lejanos como los países africanos?

¹ N'Dongo, M. *La geometría de las variables*. México: Universidad Veracruzana, 2015.

África es un continente que tiene varias divisiones geográficas y lingüísticas: está el África Subsahariana, África Occidental, África del Sur y el llamado Cuerno de África. Aunque existen unas 1500 lenguas aproximadamente, pocas son oficiales. En lo que va de esta investigación, no he encontrado una producción escrita que se difunda internacionalmente en lenguas nativas, sino que las producciones literarias se encuentran escritas en las lenguas de los países colonizadores del continente. En orden de importancia predominan el inglés, francés, portugués y español en menor medida. El árabe y las variantes bereberes también se hablan, pero representan otro objeto de investigación complejo y también poco estudiado en México. En relación con el mundo árabe, la cultura occidental del siglo XXI aún no ha acortado su distancia respecto a Oriente, sino que lo que sabemos de dicho mundo se conoce de forma velada, sólo como un atisbo. Algunas partes del África Occidental y el África Subsahariana son un camino para acercarnos a Medio Oriente. La suma de todos estos elementos convierte el tema de la literatura africana en un mosaico de complejidades.

Con la finalidad de sustentar que la inclusión de literatura africana en México es importante, a continuación, se explica el factor donde esto incide. Dentro del enfoque educativo actual en México, una de las competencias básicas o pilares educativos² es aprender a conocer y aprender a convivir con los otros. Ambas competencias se pueden entender también como la necesidad de adquirir conocimientos más allá de la teoría, tal como practicar el respeto y la empatía hacia los demás seres humanos. Se busca mirar a los otros para sensibilizarse ante las condiciones de vida de los demás, sus carencias y sus problemas, pero también sus riquezas y valores culturales; no desde una mirada de superioridad, sino a través de una mirada de asombro respecto al mundo que se ignora. En este descubrir, los lectores reconocen también lo que ellos mismos son y lo que no son como personas. De esta forma amplían su espectro de

² J. Delors. "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 1996, pp. 91-103.

situaciones de vida conocidas. Así, al observar distintos escenarios de vida a través de la literatura, los lectores pueden tomar decisiones ante cuestiones similares.

De ahí la importancia de aprender a conocer a los demás seres humanos que habitan nuestro planeta. ¿Y qué mejor medio para conocer a los otros que a través de las manifestaciones artísticas y literarias, en este caso? Si los lectores del siglo XXI conocen, tienen una apertura a lo que les ocurre como seres humanos en otras partes del planeta. Tienen también una perspectiva sobre los problemas que aquejan a nuestros prójimos, y así se convertirán en sujetos que puedan ejercer una mirada crítica cuando deban opinar o actuar ante temas como la migración, la xenofobia, el problema de género, la consciencia ambiental y muchos otros tópicos de las condiciones de vida actual del mundo.

Respecto a una de estas cuestiones, ¿qué tanto es real el imaginario del mundo occidental sobre África? Entonces, es importante buscar en otros textos que permitan observar la visión de los autores que provienen de estas tierras. Por supuesto, subsistirá el problema de la influencia, de los préstamos lingüísticos y de las cargas semánticas de las lenguas hegemónicas (inglés, francés, portugués e incluso el español en mucha menor medida), y también el problema de la traducción de esas lenguas al español mexicano, para que los lectores de este país aprehendan la esencia de lo que los autores africanos quieren comunicar.

Por ejemplo, citaré lo que escribe el autor africano Mamadou Mahmoud N'Dongo respecto de la situación de subordinación de los países africanos a Occidente:

–Querido Daour, has de saber que África del Oeste es tan vasta como complicada; por consiguiente, hicimos sectores ligados, como lo sospechas, a la historia, es decir, a la lengua. Para simplificar, hay tres segmentos. El primero, francófono, área reservada a la oficina de París: Senegal, Mali, Guinea, Níger, Costa de Marfil, Benín y Burkina Faso. Luego, un segundo segmento lusófono, con una subdivisión: Guinea Bissau para la oficina de Portugal, y Cabo Verde, ve tú a saber por qué, lo encomendaron a la oficina de Brasil. El tercer segmento, el anglófono: Ghana, Gambia, Nigeria y Sierra Leona, que son sucursales

de Londres, y, finalmente, la inexplicable Liberia, que depende de la oficina de Washington.³

Mamadou Mahmoud N'Dongo es un autor joven, nacido en Pikine en 1970. Aunque se declara proveniente de la nobleza de la tribu peule, del occidente de África, la nacionalidad francesa es la que le permite desarrollarse como autor de novelas, obras de teatro y radiofónicas, y textos de historia en Europa.

Por otro lado, el autor de Guinea Ecuatoriana, Ndong-Bidyongo, es un ejemplo de producción literaria africana escrita en español. Entre sus obras están: *Antología de la literatura guineana*, publicada en 1984, y las novelas *El sueño* (1973) y *El metro* (2007), entre otras. Respecto a los temas de sus obras, el autor expresa en una entrevista:

Para mí como africano, como negro que por desgracia tiene que pasar la mayor parte de la vida fuera de mi país, fuera de África, es muy importante que los no africanos, los europeos, los americanos, etc., conozcan la situación de nuestros países. Es la única manera de concienciar al resto de la Humanidad sobre la necesidad de que África y los no africanos recuperemos el bienestar y la libertad.⁴

Pero, al mismo tiempo, la obra del autor no solamente sirve para que los otros países conozcan la identidad de los africanos, sino para que ellos mismos, al reflejarse dentro de los textos, tengan un marco de referencia para sus decisiones como africanos del siglo XXI. Dongo expresa: "La felicidad no es sólo acaparar bienes materiales. Necesita equilibrio interior, conciencia del propio ser, seguridad espiritual..., los africanos tenemos valores exportables".⁵ De esta manera, al conocer el pensamiento africano es posible que los lectores observen valores con los que se identifican o que decidan tomarlos como referentes para el actuar.

³ Mamadou Mahmoud N'Dongo... *op., cit.*, p. 96.

⁴ Koné, T. *Entrevista a Donato N'Dongo-Bidyongo*. Recuperado de <http://sitedugrenal.e-monsite.com/medias/files/entrevista-a-donato-ndongo-1.pdf>, 2013, p. 1.

⁵ *Ibid.*, p. 4.

Por otra parte, la voz femenina en la literatura africana cobra cada vez más poder. Por ejemplo, disponible en línea se encuentra *Mosaico de cuentos africanos*, editado por Marie-Claire Durand Guiziou en 2007. Se trata de una edición bilingüe, con textos en francés y traducidos al español, editado por el gobierno de las Islas Canarias. Consiste en una recopilación de cuentos de Guinea Conakry, Senegal, El Congo, Mali, Benín, etc. Entre los cuentos se encuentran varios donde la oposición entre el ámbito masculino y el femenino es evidente. Por ejemplo, el cuento de Benín titulado “La calabaza d’Ábouya” y el cuento del Congo titulado “Kalla la noyée”, coinciden en el tema de los matrimonios polígamos en África. En estos cuentos se puede observar la fortaleza de las mujeres en África y las difíciles situaciones familiares a las que se enfrentan. Deben luchar por atender la familia, mantener la unión familiar y al mismo tiempo buscar un empoderamiento a pesar de la adversidad. En ambos cuentos las mujeres protagonistas poseen una forma de sabiduría particular, al enfrentarse a sus maridos y a las otras esposas de una manera prudente y logrando beneficios para ellas mismas.

Además, en la actualidad hay varias autoras que trabajan la novela como espacio de exploración, que oscilan entre lo histórico, lo ficcional y lo autobiográfico. El artículo de la investigadora Dhayana Carolina Fernández anota el nombre y la reseña de varias autoras africanas, tanto en lengua inglesa y francesa.⁶ Menciona a Buchi Emecheta de Nigeria, quien escribe *Las delicias de la maternidad* (2004), con una trama que se desarrolla en la época colonial, de 1930 a 1960; a la autora senegalesa Mariama Ba, con su obra *Mi carta más larga*, cuya trama se desarrolla en un contexto posterior a la independencia de su país; Fatou Diome, también senegalesa, quien es autora de *En un lugar del Atlántico* (2004), obra con el tema del alto índice de natalidad en Senegal, y Amma Darkob (2003), quien escribe *Más allá del paraíso*, novela que toca el tema de la migración hacia Europa y también la expansión de lo musulmán al territorio senegalés.

⁶ M. Fernández y Dhayana, C. “Mujeres africanas escritoras: el derecho a tener derechos”. En *Humana del Sur*, 7 (12), pp. 123-145, 2012.

Aunque el objetivo de este artículo no es ser una fuente de investigación directa de las novelas de autoras africanas, el trabajo que Fernández realiza da pie para conocer el nombre de las figuras literarias femeninas y los títulos de sus obras, con la finalidad de realizar una búsqueda posterior.

En la misma línea de mujeres en la exploración autobiográfica, la autora de Zimbawe, Tsitsi Dangaremba, escribe *Condiciones nerviosas* (1994), editada por la Universidad Veracruzana. Su novela es traducida por la doctora e investigadora de la UNAM, Nair María Anaya Ferreira, del Colegio de Letras Modernas. Una particularidad de esta novela es que a partir del contraste los lectores occidentales pueden aprender a valorar aspectos como el empoderamiento femenino, la importancia del conocimiento secular como llave de acceso a poder cambiar el rumbo de sus vidas, los valores familiares, la sororidad, el respeto hacia la madre y el criterio para ejercer los derechos de las mujeres en la sociedad. También se pueden observar los aspectos que no deberían continuar reproduciéndose en las sociedades africanas, mexicanas y en el mundo en general.

La protagonista de *Condiciones nerviosas* en un inicio desconcierta al lector al declarar que no le dolió la muerte prematura de su hermano, pero conforme avanza la narración en primera persona el lector se entera que tal indolencia fue producto de la opresión cultural de los hombres sobre las mujeres, tanto en los espacios donde predominan las tribus nativas de Zimbawe, como en los contextos colonizados e incluso en las familias de origen africano que han emigrado a otros países, como Inglaterra.

La protagonista es adoptada por su tío, un africano que logró estudiar en el extranjero y en el tiempo de la historia es director de una escuela, tiene una buena posición social y económica. Al llegar a la "misión", el lugar colonizado por los ingleses y con la presencia de evangelizadores, se produce una escisión en el ser de la protagonista, pues vive una lucha constante entre no pertenecer a una clase social alta y no ser blanca, y entre las formas culturales y las condiciones de vida que no le agradan de su comunidad, pero también siente culpa por abandonar a su madre para poder tener otra oportunidad de vida. El título de la novela *Condiciones nerviosas*, ofrece una

idea de la tensión en la vida de la protagonista al enfrentarse a las contradicciones culturales, los dilemas éticos, la lucha por defender los derechos de las mujeres y demás.

En conclusión, falta mucho por investigar y hacer en torno al conocimiento de la literatura africana, pero si los lectores e investigadores contemporáneos indagan al respecto, encontrarán un vehículo para aprender a conocer las formas y variantes culturales, lingüísticas, la situación de las mujeres, las condiciones sociales y demás del continente negro. Si los profesores, como lectores, aprenden a conocer estos recursos, podrán incorporar en la enseñanza literaria los aportes necesarios para el enriquecimiento de las nuevas generaciones. Entonces, al aprender a conocer a los otros, la propia identidad se enriquece y se fortalece, al tiempo que desarrolla la empatía hacia los otros seres humanos que habitan el planeta.

Bibliohemerografía

Delors, J. "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 1996, pp. 91-103.

Fernández M. y Dhayana, C. "Mujeres africanas escritoras: el derecho a tener derechos". En *Humana del Sur*, 7 (12), pp. 123-145, 2012.

Koné, T. *Entrevista a Donato N'Dongo-Bydyogo*. Recuperado de <http://sitedugrenal.e-monsite.com/medias/files/entrevista-a-donato-ndongo-1.pdf>, 2013.

N'Dongo, M. *La geometría de las variables*. México: Universidad Veracruzana, 2015.

Lecturas van, lecturas vienen y van formando un camino

GUILLERMO FLORES SERRANO

CCH Naucalpan, UNAM

Resumen

La literatura como asignatura abre las posibilidades de conocer y entender el mundo. Los jóvenes deben acercarse a ella para poder conocerse a sí mismos y reflexionar respecto a su entorno. Es por eso que se deben elegir obras para analizar y generar un espíritu crítico que contribuyan a su formación como personas.

Lecturas van, lecturas vienen y van formando un camino

Hace ya más de nueve años que laboro en el plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades. Personalmente, además de las satisfacciones que me ha dejado, siempre creí que hacer una ponencia de tipo vivencial era simular un autoconsumo. No obstante, en este tipo de congresos cabe la posibilidad (y agregaría yo, la obligación) de realizar una de este tipo. La razón: la mejor manera de hablar de la lectura en la formación de las personas es, a mi parecer, desde la experiencia que como docentes hemos tenido con nuestros alumnos.

Para poder sustentar lo anterior, comentaré algunos casos en los que las lecturas han servido para mejorar, ya sea la formación de los estudiantes o en su exploración acerca de ellos mismos como seres humanos. Trataré de no caer en lo anecdótico y rescatar, en la medida de lo posible, el hecho del texto más allá del evento suscitado.

Algo que todos los docentes de lengua y literatura nos preguntamos es ¿cómo hacer que el alumno lea? En general la respuesta de los colegas es similar: “ponles algo que les guste”. Pero debemos estar conscientes de que los alumnos, si bien muchos de ellos tienen un buen hábito lector, no a todos les puede parecer interesante o “bueno” el texto que elige su profesor de Taller de Lectura y Redacción.

Ahora bien, si el alumno durante la clase lee algo que le gusta, ¿será significativo?, ¿será una mejor persona o un mejor universitario? En este punto se debe

hablar de los factores que contribuyen a un desarrollo integral del estudiante. Se puede hablar de elementos como el turno, el tiempo en que el alumno tarda en llegar a clase, su alimentación, la hora del día en que asiste a la asignatura y su contexto social, entre otros. De ahí que el impacto de un texto literario dependerá no sólo del gusto que puedan desarrollar hacia él, sino de la guía del profesor y de los factores externos que influyen en ellos.

Recuérdese que los grupos de TLRIID I-IV tienen un promedio de 50 alumnos por clase. Darles gusto a todos sería más bien imposible, pero impactar en muchos de ellos, si bien no es sencillo, es algo fundamental. En los grupos de quinto semestre, en la materia de Análisis de Textos Literarios, el número de estudiantes varía, pero la actitud es lo que complica casi siempre una profunda y significativa lectura de los textos.

Entonces, ¿de qué modo se puede contribuir a la formación de los estudiantes a partir de la literatura? La mejor manera, según mi experiencia docente, es abriendo los horizontes de los estudiantes a partir de personajes más humanos y cercanos o alejados de ellos. Dicho de otro modo, para formar a los estudiantes en un sentido crítico y humano es necesario enfrentarlos a realidades en las que ellos se identifiquen o bien puedan comprender el papel del otro en su realidad cotidiana.

Primer texto: *El túnel*¹

He utilizado la novela de Ernesto Sábato en varias ocasiones. En todas ellas, debo decir, los alumnos han experimentado cierta empatía a veces por Juan Pablo Castel, a veces por María Iribarne.

La razón por la cual eso ocurre es el comportamiento de Castel, quien, en lugar de tomar las situaciones que le suceden en su contra como algo que pueda solucionarse mediante la reflexión y el diálogo, manifiesta una actitud obsesiva y hasta cierto punto infantil. Más de un grupo ha estado en contra de Castel, su manera de ser y

¹ E. Sábato. *El túnel*. Madrid, España: Cátedra, 2008.

la perspectiva de vida que él tenía generaba entre los estudiantes cierto rechazo. Sin embargo, muchos estudiantes afirmaban que eran muy similares a Juan Pablo, no se podía negar que el protagonista de *El túnel* era casi un adolescente obsesionado con una mujer.

No hay que olvidar, además, que Juan Pablo representa la figura del macho misógino de mediados del siglo pasado muy vigente también en la actualidad. Ése es un aspecto que lleva a los alumnos a la reflexión no sólo de cómo se comportan como adolescentes, sino de cuáles son sus actitudes, especialmente de los varones, que ejercen o que los circundan. Por último, recordemos que muchos de los jóvenes del bachillerato están comenzando a relacionarse entre sí, lo cual permite analizar situaciones variadas que les incumben en ese ámbito.

Entonces ¿podría afirmar que *El túnel* de Sabato contribuye a la formación de los estudiantes? Sí, pues el protagonista permite ahondar en el tema de la condición humana, actitudes culturales fijadas en el discurso, relaciones interpersonales y aspectos amorosos, estos últimos de mucho interés para los adolescentes. Cuando he leído esa novela con alumnos de primer semestre es muy común reencontrarme con estudiantes quienes me piden leer algo similar, lo que me hace pensar que no sólo están conscientes del valor estético de la literatura, sino desean que ésta presente problemas sociales para que el ser humano reflexione al respecto.

Pascual Duarte y la violencia

Otro texto que también he usado en el Colegio y ha tenido gran impacto en los alumnos es *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela². Esta novela, perteneciente a la corriente conocida como tremendismo, retrata la cruel vida de Pascual Duarte, quien la deja escrita en un manuscrito que llega a nosotros por medio de un boticario que lo encontró y que le quitó varios fragmentos porque eran muy crueles.

² C. Cela. *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona, España: Destino, 2008.

La técnica narrativa de Cela es impresionante para los alumnos: pensar que el texto sí fue real y que pasó de mano en mano hasta llegar a nosotros es algo que los cautiva. No obstante, uno debe aclarar que es ficción y que todo el contenido del texto, si bien no sucedió en nuestro plano de realidad, sí es un referente al modo de vida de la posguerra en España.

Por otra parte, uno pensaría que los jóvenes están en contacto con muchos tipos de violencia, desde la cotidiana que se vive en nuestro país (asaltos en el transporte público, narcos, desaparecidos, feminicidios), hasta la que se encuentra en las redes sociales (quién no ha abierto un video en Facebook sólo porque advierte de imágenes que pueden herir la sensibilidad del espectador, por ejemplo). No obstante, las escenas que ocurren en la novela son de gran impacto para los jóvenes; la primera que más conflicto les genera, y perdón por el *spoiler*, es la muerte de la Chispa, la perra que acompañaba a cazar a Pascual. La viscosa sangre que escurre sobre la piedra crea no sólo asco sino antipatía hacia el protagonista.

La experiencia me ha dicho que los asesinatos de humanos que comete Pascual dentro de la novela son menos impactantes para los estudiantes que los de animales. Lo anterior es interesante porque nos deja ver algo que comenté previamente: de algún modo, los alumnos sí están acostumbrados a la violencia (hacia los humanos, por supuesto) y rechazan el maltrato a los animales.

Eso es un punto de partida para reflexionar no sólo sobre cómo los jóvenes ven el mundo en el cual viven, sino también para entender la condición humana del protagonista, la cual es propia a nosotros. Conocer las razones por las cuales Pascual comete todos los crímenes, considero, nos hace más humanos, pues logramos entender todo lo que podríamos realizar si estuviéramos, como coloquialmente se dice, en sus zapatos.

Baste recordar el íncipit de la novela: "Señor, yo no soy malo, pero no me faltarían motivos para serlo". ¿Acaso somos buenos por naturaleza y es la sociedad la que nos corrompe, muy a la manera de Rousseau? Dentro de los análisis hechos con y por los alumnos, se ha concluido que sí: todo lo que nos circunda es lo que nos cambia

para bien o para mal. Es aquí también donde cobra vida la famosa frase de Ortega y Gasset: "Yo soy yo y mi circunstancia".

La familia de Pascual Duarte es un texto que, sin duda, guía al alumno a preguntarse quién es y por qué hace lo que hace. Es interesante ver cómo los estudiantes se sumergen en el carácter del personaje, lo juzgan, lo señalan y, posteriormente, reflexionan acerca de lo que ellos son en este mundo y, por qué no, en esta universidad.

Del patriarcado y "el deber ser": Los años falsos³

Un último texto del que hablaré será la novela *Los años falsos* de la mexicana Josefina Vicens. Debo admitir que el semestre anterior fue la primera vez leí esta obra con los alumnos y no sabía qué tipo de reacción tendrían. Sorpresivamente, realizaron una lectura profunda e hicieron un análisis pertinente. Las preguntas versaban en torno a un "¿por qué tiene que hacer todo eso?", "¿por qué no se sale de su casa?".

Entender el modo en que Luis Alfonso Fernández, protagonista de la novela, tiene que asumir su vida es, para nuestros alumnos, algo bastante complejo. Luis, de 16 años, debe convertirse en "el hombre de la casa" luego de la muerte de su padre. Al ser el primogénito hereda todo de él, hasta la amante. Su comportamiento masculino, pero rayando en el cliché, hacía pensar a los estudiantes: "¿por qué se esfuerza tanto?", "se ve que no le gusta", "¿y si es gay?".

Las actitudes machistas del protagonista eran percibidas por los alumnos como algo extraño, es decir, podían observar que eso no era un comportamiento incorrecto, pero no podían verbalizarlo. Con base en varios cuestionamientos que les formulé y con los que ellos se hacían mutuamente, fueron comprendiendo el modo en que ellos, del mismo modo que Luis Alfonso, viven bajo la heteronorma, la manifiestan en el discurso, pero tratan de salir de ella.

Más de un alumno, tanto hombres como mujeres, observaron que el modo de ser de Luis Alfonso era un tanto despreciable y decían, también más de uno, que ellos

³ Vicens, J. *Los años falsos*. Recuperado de www.lectulandia.com, 1982.

no querían ser así o bien que ahora entendían por qué algunos de sus hermanos se comportaban de determinada manera o por qué sus padres decían lo que decían. A mi parecer la novela tuvo un motivo fuerte para generar en los jóvenes una reflexión de su entorno personal y familiar, así como el modo en que se conducen en esta sociedad.

Sucinta conclusión

Para concluir, me atrevo a afirmar que los alumnos, dentro de su formación integral, alcanzan una mayor reflexión de sí mismos en cuanto se enfrentan a un texto literario en el que se pueden ver reflejados no sólo como adolescentes sino como seres humanos. Ver en un personaje literario un reflejo de sí mismos contribuye a su entendimiento como jóvenes, pero observar que algunos de los entes ficticios son como personas que los circundan los lleva a disertaciones más profundas de aquello que los rodea y que también los forma.

Para elegir un texto literario, entonces, ya no hay que considerar el ya un poco quemado “le debe gustar”. Creo que hay que pasar al “le debe mover” o “le debe significar”. Si bien esta breve ponencia sólo trató tres ejemplos, dos muy exitosos y uno apenas trabajado, debo decir que otros títulos como: *El beso de la mujer araña* de Manuel Puig, *Niebla* de Miguel de Unamuno y hasta *Lolita* de Vladimir Nabokov o *Filosofía en el tocador* del Marqués de Sade, también han generado en los jóvenes distintas maneras de ver el mundo, los han formado y, quiero pensar, los han transformado.

Bibliohemerografía

Cela, C. *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona, España: Destino, 2008.

Sábato, E. *El túnel*. Madrid, España: Cátedra, 2008.

Vicens, J. *Los años falsos*. Recuperado de ww.lectulandia.com, 1982.

Más allá de una simple historia

JEANNETTE GISELLE MELCHOR ROJAS

UNAM, CCH Sur

Resumen

El texto aborda una breve descripción de las condiciones de analfabetismos en el país. Sin embargo, se considera como eje central la premisa de cómo la literatura se instala en la vida de los lectores y logra modificar su entorno, incluso su propia narrativa acerca de sí mismo. Se retoma el tópico de otredad, en el sentido en que a partir de la lectura nos identificamos y logramos reconocer al otro.

La experiencia literaria ayuda a la construcción de uno mismo y a la transformación y percepción del otro. A partir de diversas lecturas y textos es como nos formamos como personas sensibles y logramos modificar nuestra percepción gracias a la literatura.

La literatura ha estado inmersa en nuestra cotidianidad, hemos convivido de diferentes formas, la hemos visto y participado con ella desde pequeños y, por ende, se ha convertido en parte esencial de nuestros días. Es uno de los elementos que nos recuerda en todo momento que tenemos un testimonio, una manera de recordar cosas e instantes compartidos con otras personas.

Desde muy pequeños convivimos con la literatura: ¿a cuántos de nosotros no nos han contado historias? ¿Cuántos no hemos contado historias para acercarnos al otro? No debemos olvidar aquellas frases de papá o mamá que siempre decían cuando querían atraer nuestra atención: "Ven, te voy a contar algo", e infinidad de ejemplos como éste se pueden encontrar de cómo nos hemos acercado a la literatura y a infinidad de textos en toda nuestra vida. Tal vez lo que desconocemos u obviamos es que estas historias no siempre son tan volátiles como parecen; por el contrario, muchas de ellas se quedan en el corazón y nos acompañan durante toda la vida.

La experiencia de la lectura permite mantener un registro no sólo de lo que fue, sino de lo que es y de lo que somos. La literatura se instala en momentos de la vida incluso para darle sentido o significación diferente a lo cotidiano, por lo que nos

permite formarnos como personas y de esta manera lograr ver al otro en toda su amplitud. A través de diversos escenarios se presentan nuevas narraciones, diversas maneras de contar una historia, de concatenar elementos de la cotidianidad para dar paso a la memoria, al recuerdo, y eso nos permite interpretar la realidad.

El tópico de este congreso está encaminado a la *Lectura en la formación de personas* y con este título sólo pienso: ¿cómo la lectura no se va a convertir en un formador de personas?, y ¿cómo la lectura no nos va a permitir ver al otro en toda su dimensión? Me vuelve a la cabeza aquella reflexión que está siempre presente y que tiene que ver con la enorme desigualdad con la que se vive en este país, que está relacionada con por lo menos 4 millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir. Sin duda, el analfabetismo siempre será una de las monsergas que como profesores y sociedad debemos erradicar porque no se puede entender la formación de personas cuando existen millones que jamás han leído historias o viajado en las páginas de un libro.

Por todo lo anterior, como profesora de nivel medio superior considero que esta ponencia estuvo pensada para personas como nosotros, los que requerimos de un espacio para contar y discutir todo lo que la literatura logra hacer, porque desde nuestra trinchera nos encargamos de hacerle saber al alumno el privilegio del que se hizo acreedor al tener la posibilidad de revisar otros mundos mediante la literatura.

En el salón de clases siempre leemos un libro y lo discutimos en pequeños grupos. Resulta increíble cómo los textos nos tocan de tantas maneras, he visto a diversos grupos debatir sobre un mismo texto y encontrar cosas tan distintas. Siempre existen tantas maneras de entender una misma situación, y así entendí el poder de la lectura y sobre todo el poder de compartir con el otro lo que uno piensa, pero sobre todo lo que uno siente.

La lectura nos toca en todo momento; sobre todo a los jóvenes estudiantes que encuentran en las letras una forma distinta de mirar el mundo y de entenderlo. Eso siempre se convierte en un elemento formador y distintivo. Es curioso cómo crecemos y los textos crecen con nosotros. Todavía recuerdo, y lo comparto con mis alumnos, que

hubo textos que no me gustaron cuando pasé por las aulas de la preparatoria, pero años más tarde me parecieron maravillosos. Es como si los libros siempre nos esperaran con los brazos abiertos para, en el momento que lo deseemos, los tomemos e iniciemos el viaje.

Como lo plantea Benito Taibo en *Persona Normal*: lo que nos define y construye como seres humanos son todas las historias que leemos y comprendemos de diferentes maneras, porque leer no sólo significa sentarse a disfrutar un libro, sino también ver una buena película, platicar durante horas con un buen amigo, ya que todos somos un texto andando por las calles, sólo debemos escoger las mejores historias y aprender de ellas.¹

Todos tenemos historias y contamos historias, aquellas que nos parecen más interesantes y nos construyen como personas únicas, nos convierten en personas muy alejadas de la "normalidad", porque al cerrar las páginas de un libro siempre regresamos de ese viaje siendo alguien más. Resulta increíble cómo la lectura nos convierte en mejores personas, capaces de expresar nuestros sentimientos y dolencias de manera más clara, es decir, nos da el poder de sensibilizarnos con el "otro".

La cuestión de interpretación se convierte en la más extraordinaria experiencia lectora, pues más que descubrir un texto lo que permite es hallar la presencia de un lector frente a una historia y su experiencia embelesadora. Si bien existen contenidos que atraen más que otros, cada que nos adentramos en un libro casi siempre nos quedamos con una partecita de esos mundos, ya sea de manera satisfactoria o insatisfactoria, siempre somos personas diferentes tras volver del viaje literario.

La lectura nos lleva por lugares ocultos e inhóspitos en los que encontramos elementos que nos ayudan a descifrarnos, a saber quiénes somos. Todavía recuerdo cómo descubrí una de mis más grandes fobias sobre la ceguera, siempre de la mano de Saramago y su *Ensayo sobre la ceguera* (1995), o la profunda soledad que me transmitió Murakami tras la narrativa de la vida de Midori y Watanabé en *Tokio Blues* (2005), o el

¹ B. Taibo. *Persona normal*. México: Booket, 2011.

increíble amor que sentí en *La tregua* de Mario Benedetti (1960). Estos son sólo algunos ejemplos de cómo la lectura logra escarbar en nuestras más profundas emociones y mostrárnoslas para que las descubramos o redescubramos.

La idea de encontrar experiencias en cada uno de los textos es lo que nos permite descubrirnos y aprender a narrar nuestra propia historia desde otro lugar, un sitio con mayor claridad y conocimiento. La formación de personas se localiza siempre en el campo de la introspección, en el que cada uno de nosotros como lectores nos encontramos en los textos y aprendemos a narrar nuestra propia historia.

No quisiera sonar alarmista o anticuada, pero vivimos en un mundo en el cual casi todo el tiempo gritamos, usamos palabras altisonantes y ofensivas, incluso muchos textos se han vuelto altamente agresivos y las redes sociales son catalizadores de todo tipo de discursos, incluso de aquellos que son desatinados y dañinos. Por ello soy fiel creyente de que las letras nos sirven como contrapeso de la cruenta realidad en la que vivimos, ya que de manera automática reduce nuestra ansiedad y nos coloca en otro lugar, un lugar construido por alguien más para nuestro disfrute y, sin duda, nos convierte en personas más afectivas.

Como lo plantea el historiador y filósofo Pedro Laín Entralgo, el ser humano aprende a partir del otro su propia condición, ya que el otro se convierte en un espejo reflejante de lo mejor o peor de nuestra esencia:

El hombre del siglo XX (y evidentemente del siglo XXI) ha descubierto –o redescubierto– su condición de persona, y lo ha hecho a través de dos experiencias vitales polarmente opuestas y complementarias entre sí: la vivencia de su radical soledad (porque ser persona es poder estar metafísicamente solo) y la de su radical comunidad (porque ser persona, hasta en el caso de Robinsón, es estar abierto a los otros).²

² P. Laín. Teoría y realidad del otro. En *Revista de Occidente*. Recuperado de file:///Users/giselle/Downloads/teoria-y-realidad-del-otro-vol-2-otredad-y-proximidad.pdf, 1961, p. 3.

A partir de la lectura no sólo entendemos a los personajes; lo realmente conmovedor es que nos entendemos a nosotros mismos. En algunas ocasiones nos ponemos en el lugar del personaje, pensando qué haríamos nosotros si tuviéramos que lidiar los conflictos por los que pasa. En otras ocasiones pensamos qué hemos hecho y por qué nos comportamos de alguna manera, por qué esas historias son tan atractivas en relación con otras.

Resulta interesante e importante que la lectura nos ayude a comprender el sentido de otredad en tiempos en los que Bauman definiría como *Tiempos líquidos*³, quizá debamos de comenzar a arraigarnos a las letras de autores que tengan algo que decir para mejorar y mejorarnos. En esta cotidianidad en la que estamos conectados con todo el mundo podemos conectarnos mediante letras y experiencias, ya que no es importante la plataforma que se utilice para la lectura, lo verdaderamente importante es que la lectura nos devuelva la mejor versión de nosotros mismos.

El ser humano se crea a sí mismo en el mundo, es el encargado de crear su mundo y crearse a sí mismo en él. Por ello es que el alimento con el que cuenta son todas aquellas lecturas que construyen y complementan su vida. La lectura nos forma y nos presenta diversas facetas de nosotros, por ello nos adentramos y reencontramos en el campo de la otredad. Aprendemos a mirar al otro con todo el afecto con el que nos miramos a nosotros mismos y todas nuestras historias.

³ Z. Bauman. *Tiempos líquidos*. Barcelona, España: Tusquets, 2008.

Bibliohemerografía

Bauman, Z. *Tiempos líquidos*. Barcelona, España: Tusquets, 2008.

Benedetti, M. *La tregua*. Montevideo, Uruguay: Alfa, 1960.

INEGI. *Cuéntame. Informe*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>, 2018.

Laín, P. Teoría y realidad del otro. *Revista de Occidente*. Recuperado de <file:///Users/giselle/Downloads/teoria-y-realidad-del-otro-vol-2-otredad-y-proximidad.pdf>, 1961.

Murakami, H. *Tokio blues*. México: Maxi Tusquets, 1987.

Saramago, J. *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid, España: Santillana, 1995.

Taibo, B. *Persona normal*. México: Booket, 2011.

MESA 12: DIDÁCTICA DE LA LECTURA IV



Caminos distintos llevan a la lectura

MIREYA MARTÍNEZ MONTES

UPN

Resumen

La literatura nos ofrece mirar una realidad distinta a la nuestra, esto permite descubrir que algunos protagonistas de las historias tengan dificultades similares a las nuestras, por ello despertar el gusto por la lectura en el nivel secundario se convierte en una tarea muy importante. Además de dicho tema, en este texto también se describe una estrategia: los libros hablan como una posibilidad de acercamiento a la lectura que permite el desarrollo de habilidades del lenguaje, que abonen a mejorar la comprensión y por tanto a la formación de lectores y ciudadanos críticos.

La lectura nos lleva por caminos distintos. Cada experiencia con los libros permite la posibilidad de concebir una realidad distinta a la nuestra. La literatura nos muestra las contradicciones, como señala Cerrillo, la vida y la muerte, pasado y futuro; vivimos y sentimos a través de las historias de cada uno de los personajes que leemos.

Hace más de diez años inicié mi labor docente en secundaria con grupos de primer grado. Aún recuerdo que a mediados del mes de febrero de 2008 llegué a la Secundaria “Vicente Guerrero”, turno vespertino, en la alcaldía Coyoacán, con muchas dudas, inquietudes y nervios para el trabajo en clase. Al inicio la preocupación era muy grande por la disciplina; con el paso del tiempo mis intereses cambiaron, se volcaron al desarrollo de la lectura y la escritura en un concepto amplio.

Interesada en desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes que atendía en la asignatura de español, observaba las dificultades que presentaban para comprender los textos fragmentados, con un léxico desconocido y descontextualizado. Así es como nació la inquietud por despertar el interés y el gusto por la lectura entre los estudiantes de los diferentes grados de secundaria en las escuelas donde he laborado. Así que la concepción de lo que le corresponde hacer al docente de lengua se ha modificado, al igual que la idea de lectura y escritura, además de la experiencia en

grupo que se modificó al ingresar a la Red de Lenguaje México y más tarde mi inicio en la maestría en Educación Básica.

Una de las experiencias más entrañables se dio en la secundaria 35 "Vicente Guerrero": descubrí en los estudiantes el interés por temas relacionadas con la adolescencia, la poesía de Pablo Neruda, iniciada por una de las chicas de primer grado, quien compartió en voz alta algunos poemas del autor. Después venía la conversación en torno a las emociones y sentimientos que les provocó escuchar el poema en la biblioteca de la escuela.

En el aula seleccioné algunos textos de revistas para adolescentes como *Por ti y Tú*. Encontré temáticas relacionadas con la música, el amor, la moda y la amistad. Una vez a la semana traía un cuento corto en fotocopias, que leíamos y comentábamos en clase. Con el paso del tiempo los muchachos también expresaron su deseo de leer en voz alta un texto de su agrado para compartir, entre ellos *El príncipe feliz* de Óscar Wilde, una lectura muy emotiva para los muchachos.

En tercer grado a los chicos les despertó curiosidad el *Poema del Mío Cid*, les comenté que sería importante leer un libro. Trajeron algunas sugerencias para leer, pero los convencí para inclinarse por este texto al explicarles la importancia que tenía para la lengua española, así como contarles de manera general de qué trataba la historia. La lectura en voz alta y comentar el texto nos permitieron reconstruir la historia, así que los estudiantes la comprendieron.

En busca de horizontes

Decido ingresar a un posgrado y con ello el turno vespertino me puso en un dilema, pues las clases son por la tarde. Decido buscar ayuda para cambiar de turno, lo encuentro en una escuela matutina muy alejada, la secundaria federal 251, turno matutino, en la alcaldía Gustavo A. Madero. Las condiciones y el contexto de la escuela son muy diferentes a la anterior. Me reciben los grupos de segundo grado, a mediados del ciclo escolar, habituados a trabajar de manera distinta. La preocupación principal antes de mi llegada era la letra bonita y la ortografía.

Me sentí intimidada, el contexto, la organización de la escuela y las formas de interactuar son muy distintas a la secundaria 35. Los grupos de segundo grado se caracterizan por conocer la dinámica de trabajo, las medidas y acciones disciplinarias, así como su búsqueda de la identidad se agudizan y aparecen las confrontaciones con la autoridad.

En la Red me voy familiarizando con la propuesta de pedagogía por proyectos. Compartimos la lectura de *Interrogar y producir textos auténticos, vivencias en el aula*, de Jolibert y Jacob (2009). Algunos compañeros y compañeras comentan sus experiencias con la aplicación de la propuesta, también sus logros y dificultades.

En tanto, las clases de maestría se inician con lecturas que hablan de la política educativa en México, la injerencia de los organismos internacionales en la educación y elementos de la investigación cualitativa.

Con los grupos de segundo, después de aplicar un diagnóstico, observo las dificultades que presentan, busco estrategias para mejorar la comprensión de textos y la producción escrita, encuentro que he revisado algunos libros que pudieran ser útiles, propongo a los estudiantes elegir uno para leer en clase. Esto se transforma en una serie de actividades que nos llevan a la construcción de un proyecto.

Derivado del proyecto "La elección del libro" realizamos la lectura de *El pan de la guerra*, de Deborah Ellis. Hacemos diferentes actividades que nos llevan a situarnos en un país con una cultura muy diferente a la nuestra, con conflictos bélicos constantes y una educación que no permite mostrar el rostro a las mujeres en lugares públicos. De este proyecto doy cuenta en otro texto.

El gusto por la literatura comienza su gestación

El final del ciclo escolar 2010-2011 pronto asomó, y con ello el tiempo para el trabajo con la comprensión de textos se alejó. En el siguiente ciclo me asignan a los grupos de primer grado, a quienes aplico un diagnóstico y descubro el poco acercamiento con los textos y dificultades para comprender. Buscaba estrategias y encuentro que he revisado algunos libros que pudieran ser del agrado de los estudiantes.

En el aula comparto con los muchachos algunos libros que llevo; considerando su edad llevo algunos libros de cuentos, entre ellos uno que les resulta intrigante: *Cuentos de amor, locura y muerte* de Horacio Quiroga. En este libro descubrimos la historia de Nebel y Ana Luisa en *Una estación de amor*; el texto les permite establecer una mirada distinta del amor como señala Colomer, se identifican con los personajes y los problemas que enfrentan al vivir un amor tormentoso que ha surgido en la adolescencia.

Durante los siguientes cinco años se me asignan grupos de primer grado. Mi interés por la lectura en clase se intensifica, traigo a los estudiantes varios libros que muestro, hojearlos y comparto algunas impresiones; esto posibilita despertar el gusto por la lectura.

Los libros hablan

En primer grado encontré un texto donde los protagonistas de las historias que traía a clase tenían edades muy similares a las de los chicos, o se encontraban viviendo alguna situación muy similar a la de los personajes, como sucede en *Frin* de Louis María Pescetti, o *La decisión de Ricardo* de Vivian Mansour. El trabajo con los muchachos de secundaria para despertar el gusto por la lectura, me permiten reflexionar en torno a la estrategia que he utilizado a lo largo de más de diez años de trabajo.

Una estrategia, como señala Monereo, consiste en una serie de acciones que permiten alcanzar un objetivo o meta en el camino recorrido. Entonces puedo hablar de una estrategia para despertar el gusto por la lectura con muchachos de secundaria.

- Para despertar el interés por los libros traigo al aula varios títulos (en promedio doce). La docente los leyó previamente, como señala Garrido¹, es necesario conocer el texto en su totalidad.
- Muestro los libros a los estudiantes.

¹ F. Garrido. *El buen lector se hace, no se nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Paidós, 2014.

- Hago la presentación de cada uno de los libros, comento a la clase algunos datos breves del autor; de manera general menciono al personaje principal y algún conflicto al que se enfrenta, utilizo alguna frase que invite a su lectura.
- Entrego a un estudiante el libro, el grupo lo revisa, observa la portada, en silencio lee la contraportada.
- Se dan unos minutos para observar y decidir.
- En plenaria elegimos el libro a leer en clase.

Como señala Kemis, el saber de los docentes permite una transformación de la práctica.

Despertar el interés y el gusto por la lectura para la formación de lectores críticos y por tanto de mejores ciudadanos. Y eso es todo.

Bibliohemerografía

Garrido, F. *El buen lector se hace, no se nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Paidós, 2014.

Jolibert, J. y Jacob, J. *Interrogar, producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago, Chile: Dolmen, 1998.

La lectura: actividad que transforma al ser humano

ROSALINA BAUTISTA PÉREZ Y DANIEL DOMÍNGUEZ CUENCA

UNAM, CCH Vallejo y Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana

Resumen

Leer es un acto que permite desarrollar la imaginación en el tiempo y en el espacio. Al incentivar la lectura en niños, jóvenes y adultos, estos deben sentirse atraídos por los libros en ambientes de libertad y tolerancia. Aunque hay factores extraescolares de diversa índole: políticos, económicos, sociales y culturales que dificultan la formación del hábito lector, si se quiere tener un país letrado, con una población que disfrute la riqueza del lenguaje en sus manifestaciones oral y escrita, hay que visualizar una transformación integral y para impulsar la lectura se requiere la confluencia de tres ámbitos: familia, escuela y bibliotecas.

La lectura, actividad que transforma al ser humano

Edgar Morin, en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, dice que “somos individuos, especie y sociedad al mismo tiempo”¹, que debemos reconocernos en una humanidad común y a la vez reconocer la diversidad cultural inherente a todo ser humano como parte del universo.

Al mismo tiempo, la humanidad vive en la incertidumbre porque es necesario tomar decisiones a cada momento; esto tiene que ver con la comprensión del ser como totalidad trascendente, es una necesidad crucial comprendernos como individuos, como sociedad y como especie. Dicha comprensión será óptima cuando seamos empáticos con los otros y, a la vez, tolerantes de las ideas diversas a las nuestras; porque el ser humano, además de ser individuo, forma parte de una sociedad y en esta relación se establece la necesidad de la comprensión, lo que implica la aceptación de reglas, diversidades y antagonismos vigentes en espacios de socialización validados a

¹ E. Morin. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Paidós, 1999, p. 5.

través de las instituciones (familia, gobierno y escuelas, entre otras), en las que se consolidan procesos de asimilación y adecuación al entorno.

Al formar parte de la sociedad, el individuo –en particular el que habita en una ciudad contemporánea– se ve en la necesidad de leer, descifrar una serie de signos y símbolos: señalética de las vías públicas, letreros de autobuses, precios, cantidades e información de los productos adquiridos, mensajes en la televisión y cartelera de los cines, entre muchos otros estímulos visuales y símbolos que son parte de su cotidianidad.

La lectura es un ejercicio y una actividad que potencia la construcción de sentidos de vida en el ser humano, ya que al leer habitualmente se agiliza el pensamiento, se activa la memoria, permite al individuo adquirir un vocabulario más amplio y diverso, posibilita una mejor escritura, invita a vislumbrar lugares lejanos, personajes, ambientes y espacios que, de otra manera, no se podrían conocer, desarrolla la creatividad, ejercita la imaginación y deja que fluyan las emociones.

Sin embargo, en México no todos pueden tener la satisfacción de ser lectores. Las condiciones sociales y las prácticas culturales dentro del país son muy diversas. Ciertas ciudades (por ejemplo, Puebla, Guadalajara, Monterrey, Ciudad de México) concentran una amplia oferta cultural que reúne universidades, librerías, ferias y bibliotecas, mientras en muchas otras poblaciones y comunidades se carece de la infraestructura y de programas que incentiven la lectura. La desigual distribución de la riqueza y de las oportunidades es un factor que dificulta la difundida misión de lograr un país de lectores.

Al ingresar al proceso educativo, el ser humano va adquiriendo conocimientos de manera formal; es en el nivel básico (escolar y preescolar) donde da inicio el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en interacción de grupo. La educación formal es una instancia hacia el camino lector, junto con ella existe otra institución que la precede y es fundamental para el desarrollo del gusto lector en el infante: la familia. Por lo general es en casa donde se inicia el recorrido que llevará hacia

un hábito lector. Otro espacio valioso para la formación de lectores y el ejercicio de la lectura lo constituyen las bibliotecas, de las cuales hablaremos más adelante.

La lectura, en general, suele dividirse en dos vertientes que no necesariamente deben ser opuestas: la que se realiza por obligación, para responder a exigencias laborales o educativas, y la que se realiza por placer. Mientras la primera obedece a condiciones no necesariamente disfrutables, la segunda transporta, mediante la imaginación, a otros espacios, permite la reflexión sobre lugares y personas y nos confabula con los mundos de los escritores para viajar en nuestro idioma o en otras lenguas.

Benito Taibo, en *Cómplices: esta vez, la aventura de leer*, dice que "leer es una forma de resistir"², y va relatando la manera en que los protagonistas se relacionan a través de la literatura en diversas formas: poemas, libros y bibliotecas. Son tres historias y un narrador, Julián, quien al estar enfermo de hepatitis está impedido para asistir a la escuela, lo que le causa alegría pues no tendrá que leer y entregar reportes; sin embargo, al pasar el tiempo se aburre e inicia su camino en la lectura. Historias que convergen en un punto: la literatura, camino donde encuentran un mundo de aventuras. Porque leer te permite imaginar, crear, viajar, en suma, transformar el ser.

El individuo tiene una herencia cultural que viene desde antepasados remotos, con valores que se expresan en su cotidianidad, esto se vive de manera distinta de acuerdo con el lugar en que se encuentre. Así, la lectura nos permite interiorizar la cultura en diversos ámbitos: geográfico, histórico, artístico y político; nos acerca al conocimiento de nosotros mismos, nos conecta con nuestra capacidad de sentir, pensar y comunicarnos; a través de los libros nos *conocemos* y conocemos a los demás.

La lectura permite a las personas ir construyendo un pensamiento propio, desarrollar habilidades de escucha y modulación de voz a través de relatos, novelas, cuentos, cómics e imágenes, mediante los cuales va conociendo el pensamiento de

² B. Taibo. *Cómplices: Esta vez la aventura de leer*. México: Planeta, 2015.

otros, expresa sentimientos de empatía o apatía, se valora a sí mismo y valora a los demás.

Luis Jorge Boone sostiene que la lectura no sólo proporciona el contacto con los libros; al leer se provee de una maduración de ideas y éstas, al mismo tiempo, se socializan, promueven un intercambio entre amigos, compañeros y conocidos. Cuando los libros se convierten en un objeto de uso cotidiano animan a infantes, jóvenes y adultos a transformarse en lectores.

Leer permite ver el mundo a través de muchas miradas, de otras experiencias; los libros nos emocionan, nos hacen reír, llorar, tener nostalgia, adquirir conciencia social, ecológica, política; es el individuo quien a partir de su experiencia toma la decisión de transformar su quehacer, su práctica e incluso su entorno. Aquel que promueve la lectura se convierte en un agente de cambio.

Como expresa Carlos Monsiváis en el informe del Programa Nacional Salas de Lectura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes: "Si uno lee va creando otra persona durante la lectura".³ En este sentido, al leer poesía, historia, política, economía, ecología, la lectura va haciendo espacio en tu interior porque provoca cambios, te cuestiona, va formando tu personalidad, te hace partícipe de un lenguaje distinto que proyecta tu visión del mundo ante los demás. Monsiváis está convencido de que la lectura es un "gran proyecto de salud mental", que te ayuda a estar activo, saludable, permite estar acompañado de muchos otros que comparten con el lector su forma de apreciar el mundo, la realidad de otros y mi realidad en un diálogo fructífero.

La lectura no sabe bien cuando es impuesta, no debe sentirse como una baldosa que el individuo cargará por toda su vida; más bien se debe disfrutar, mejor si esto ocurre desde que se es pequeño. Por ello es deseable fomentar los talleres de animación a la lectura, para acercar a los pequeños a seguir el camino lector de forma amena.

³ Programa Nacional Salas de Lectura y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Tiempo de leer*, 2011, p. 23.

Dice Lorena Chávez que leer debe ser un acto que permita desarrollar la imaginación en el tiempo y en el espacio. Al incentivar a niñas y niños estos pueden sentirse atraídos por los libros, aun antes de saber leer, a través de las imágenes que son una ayuda para interpretar la realidad y después abrirles camino mediante los libros para conocer el mundo por sus colores y formas. Al iniciar su camino lector van descubriendo la magia que se guarda en las palabras escritas, van construyendo nuevas ideas, se vuelven creativos y críticos, además de expresar sus pensamientos y emociones de manera clara con la intermediación de las imágenes y gráficas que descubren en los libros.⁴

Sin embargo, aunque un niño o niña sepa leer (incluso escribir) no se convertirá en lector en forma automática, sino que debe pasar por un proceso a partir del acercamiento a las letras, al disfrute de los textos, novelas, cuentos; dicho proceso no es fácil, ya que implica motivación, tener en cuenta sus gustos y preferencias, poner en juego sus emociones, irlo preparando para que vea los libros como parte de su entorno, de su vida, y no como algo ajeno que debe hacer por obligación.

Para encaminarlo hacia la lectura los infantes deben ser incentivados y motivados en tres ámbitos: el hogar, la escuela y la biblioteca. Es en el hogar donde el niño inicia sus primeros acercamientos a la lectura, es deseable que observe a sus padres activos como lectores ya que con el ejemplo recibe un claro mensaje. La experiencia lectora comienza en casa desde la más tierna infancia, es una experiencia de escucha y viene desde el arrullo.

Por otra parte, las bibliotecas, que por mucho tiempo fueron percibidas por el público como espacios poco accesibles que resguardaban libros, lugares donde se debía mantener el silencio y buscar la información en complejos ficheros ante la mirada inquisidora de un guardia, han ido cambiando sus modos y accesos. En la actualidad muchas de ellas se han modernizado utilizando la tecnología para dar servicio a la

⁴ L. Chávez. "Estrategias para el fomento de la lectura". En *Ideas y recomendaciones para la ejecución de Talleres de Animación*. Costa Rica: Revista e-Ciencias de la Información, 2015.

comunidad, especialmente a los estudiantes e investigadores, pero también a un público diverso.

Como antes mencionamos, las escuelas son un espacio institucional donde debe promoverse la lectura en los niños para que adquieran el hábito lector; sin embargo, al tener una estructura rígida y obedecer a un sistema que muchas veces privilegia lo cuantitativo sobre lo cualitativo, no favorece que el proceso lector se haga en ambientes de libertad, autonomía y disfrute.

Estos ambientes de libertad no se dan en forma mecánica, se deben procurar y permitir; porque la escuela cumple con una función ideológica (Bourdieu) y legitimadora de la reproducción de las desigualdades; por ello los individuos que posean mayor capital cultural (teatro, conciertos, museos, viajes) serán los que tengan mayores oportunidades de éxito y de beneficios sociales, siendo éste un principio de diferenciación. Sin embargo, es deseable propiciar que niños y jóvenes se acerquen a la lectura en ambientes lúdicos, bajo modelos participativos, plurales y críticos.

En este sentido Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido*⁵, explica que es propicia la enseñanza en ambientes de libertad. Para ello se debe comprender a la educación como un proceso democrático, restando al docente su papel protagónico. Dicha libertad se logrará mediante acciones concretas, sabiendo que el individuo está sujeto a normas que se suelen seguir porque las ideas imperantes –afirma Freire, al igual que Bourdieu– son las ideas de las clases dominantes, que reproducen una ideología.

Continuando con Freire, y refiriéndonos al proceso lector, este autor afirma que enseñar a leer exige vincular directamente al hombre con su realidad. Más aún, enseñar a leer exige relacionar al hombre con la transformación de su realidad; así, leer se convierte en un acto creativo.⁶ El autor explica que en muchas ocasiones se privilegia la memorización sobre la comprensión, lo cual promueve una actitud pasiva que no amerita mucho riesgo, ya que no se dialoga con el autor; distinta es la postura activa,

⁵ P. Freire. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1969, p. 86.

⁶ P. Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, 1984.

creativa y crítica, que le da una fuerza mágica al libro, dejándose invadir por las palabras del autor, registrando ideas y entablando una conversación con los escritores. Para Freire leer es reescribir, no solo es un pasatiempo, acto que se parece al de comer, nutrirse con las ideas de otros, asimilar y reelaborar.

Leer y escribir son actos que pueden ir vinculados como parte de un solo proceso, ya que al realizarse la acción de leer ésta supone el ejercicio de otra operación conjunta, es decir, la transformación de la lectura en escritura, pasando por la interpretación y la comprensión.

Además de los factores escolares para que los niños y jóvenes lean, hay factores extraescolares que repercuten en ello: políticas económicas, sociales, culturales y educativas que tienen que complementarse si se quiere llegar a tener un país letrado.

El hogar y la escuela adquieren un papel primordial para propiciar que la *alfabetización* se vuelva un proceso de goce, un verdadero disfrute que inicia durante la infancia y continúa por toda la vida. Actividad que se puede practicar en espacios diversos: abiertos o cerrados, privados y públicos, institucionales o emergentes. En este ámbito espacial cobra particular importancia la existencia de las bibliotecas; algunas han transformado su disposición para convertirse en casas abiertas, en espacios que buscan vincularse con diversidad de comunidades, con propuestas de círculos de lectura y salas de lectura en horarios amplios, con programas de fácil acceso que buscan llegar a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores para transitar por la lectura y escritura en sus múltiples manifestaciones. Es deseable que cada día más espacios se abran a este planteamiento amplio e inclusivo.

El término *alfabetización*, dice Rosa María Torres, se ha mal interpretado porque pareciera que va dirigido exclusivamente a comunidades marginales o de marcada pobreza. Sin embargo, a toda la población debe aproximarse el acceso universal de la *cultura escrita*; acceso y uso de la lectura y escritura que en la actualidad cuentan con

diversos soportes y formas para lograr que se diversifiquen las familias, comunidades y “sociedades letradas”.⁷

Las necesidades se dan en todo el sistema escolarizado de alfabetización, e inicia con: a) la educación básica, que sea de calidad para todos los niños y niñas con una alfabetización verdadera; b) una alfabetización universal para jóvenes, adultos y adultos mayores que han estado excluidos del sistema escolarizado; c) propiciar entornos que estimulen la lectura y escritura en diversos niveles (locales y nacionales), con la participación de las instituciones, los medios y optimizando los espacios disponibles (ya que no se utilizan la mayoría de ellos en turnos vespertino y nocturno).

Es necesario recordar que esto no se logrará si no se propician cambios estructurales en el ámbito político, económico y cultural, pues mientras siga existiendo una enorme brecha social no habrá transformación verdadera.

Entonces, la alfabetización debe ir encaminada a todas aquellas comunidades y personas que no han sido permeadas por el ejercicio lector; proveer de herramientas a todos para que el individuo inmerso en la sociedad de la información, en el mundo globalizado, pueda acceder al conocimiento y al disfrute de las letras mediante un aprendizaje permanente que le permita mejorar su calidad de vida y su desarrollo, tanto personal como social.

Así, promover prácticas de lectura y escritura es algo que debe darse para personas de cualquier edad. Claro que se recomienda realizar a edades tempranas, en la casa y en la escuela. No olvidar que en diversos países hay millones de niños y niñas sin oportunidad de asistir a la escuela, o bien contar con las condiciones básicas para permanecer en ella. Por lo dicho, grandes comunidades de infantes, jóvenes y adultos se alfabetizan fuera de la escuela formal, siguiendo programas alternativos o remediales. Esta situación hace que la presencia de promotores de lectura sea bienvenida desde las guarderías hasta las residencias para ancianos; ellos comparten

⁷ R. Torres. “El derecho de niños y niñas a una educación básica”. En *Education*, núm,14, Nueva York, Estados Unidos: UNICEF, 1995, p. 2.

libros y experiencias de vida, practican la lectura en voz alta, que es una frecuencia de vida que anima el ser y lo transforma. Las bibliotecas hoy en día juegan un papel clave como espacios públicos visitables y disfrutables, como lugares abiertos para todas las edades, como unidades de servicio que facilitan el acceso a los libros y a la información, como espacios físicos y virtuales donde conviven las coordenadas locales y globales.

Recordemos que, como Basanta ha señalado, "somos lo que leemos". Para formarnos y transformarnos necesitamos de la lectura porque ésta "es capaz de construir el puente que lleva de la información al conocimiento", de la mirada exterior a la interior, de la página escrita al goce luminoso de la imaginación, pues en muchos sentidos leer es viajar. Dicho puente nos permite acceder al conocimiento del entorno, a buscar la proyección de lo que intuimos y pensamos; lectura realizada como búsqueda, como invitación que se convierte después en una necesidad, en un hábito virtuoso y en un ejercicio de vida.

Finalmente, somos lo que leemos tanto como somos lo que escribimos. Somos el viaje que va de la cuna a la tumba, la dimensión de lo imaginado contra lo real, la simbolización de lo vivido. Leer y escribir nos hace ser más humanos, son actos transformadores, instantes efímeros y permanentes a la vez, porque el ser humano es siempre cambiante, paradoja viva que se inventa a sí mismo y se convierte en obra, en breve instante de infinito.

Bibliohemerografía

Chávez, L. "Estrategias para el fomento de la lectura". En *Ideas y recomendaciones para la ejecución de Talleres de Animación*. Costa Rica: Revista e-Ciencias de la Información, 2015.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1969.

_____. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, 1984.

Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Paidós, 1999.

Programa Nacional Salas de Lectura y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Tiempo de leer*, 2011.

Taibo, B. *Cómplices: Esta vez la aventura de leer*. México: Planeta, 2015.

Torres, R. "El derecho de niños y niñas a una educación básica". En *Education*, núm,14, Nueva York, Estados Unidos: UNICEF, 1995.

Las competencias a través de la literatura en el CCH. ¿Competencias para la vida o para la academia?

DAVID REQUESENS GONZÁLEZ PACHECO

UAM-A

Resumen

El siguiente texto tiene como objetivo poner en tela de juicio la enseñanza de la literatura como una herramienta que funcione para ingresar a la educación superior o, si al enseñarse según los valores del Colegio de Ciencias y Humanidades, estas enseñanzas pueden tener repercusiones en la formación humana de los alumnos.

Las competencias a través de la literatura en el CCH

¿Competencias para la vida o para la academia?

Este trabajo es el resultado de mis experiencias como docente, pero sobre todo de mis observaciones de los planes de estudios de distintas modalidades de la educación media superior. He notado que estos planes de estudio no son precisamente equivalentes, y por ello tampoco lo son sus enfoques en el desarrollo de los estudiantes.

He decidido, por ello, tomar una disciplina que no sólo pertenece en primera instancia a prácticamente todos los planes de estudios, sino que también brilla por su versatilidad: la lectura. Las habilidades literarias que un alumno adquiere en la educación media y media superior pueden verse reflejadas a lo largo de su carrera, sin importar cuál sea ésta.

La lectura ha demostrado tener un sinfín de beneficios en el desarrollo del ser humano. Inicialmente, tiene un papel indiscutible en la estructuración del pensamiento. Además, fomenta las habilidades de comunicación y el uso del lenguaje. Se ha demostrado que por medio de los libros los niños logran conocerse mejor y hacerles

frente a sus emociones, como una herramienta para aprender a controlarlas más adelante.

Ya más grandes, la lectura funge como un medio para conocer el mundo y entender las relaciones sociales y para crear identidad y comunidad. Harold Bloom, en *Cómo leer y por qué*, habla de la literatura como un vehículo para la alteridad. Cuando leemos dejamos de ser, para ser alguien más, y a partir de ese momento nos encontramos en un escenario distinto y conocemos distintas personalidades a las que no tendríamos acceso en otras instancias.

Las obras literarias no siempre tienen el desenlace que nos gustaría. Las historias de amor ocasionalmente no logran tener un final feliz. El capitán Ahab nunca es capaz de capturar a la gran ballena blanca. No obstante, las experiencias de la vida nos han situado precisamente en escenarios similares.

La literatura, entonces, funciona como un dispositivo que nos ayuda a prepararnos contra lo inevitable: el cambio. Sabemos, por lo general, reaccionar ante un acontecimiento positivo, pero son los fracasos y las repetidas frustraciones las que pueden tomarnos desprevenidos y provocar un duro impacto en nuestra vida.

La literatura y el modelo de competencias

El modelo educativo de competencias se encuentra fundamentado por promover cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer. Este modelo busca preparar mejor a los alumnos para la vida, y se contrapone a la educación tradicional que consiste simplemente en decantar información.

Desde el modelo de competencias, y con todo lo mencionado anteriormente, la enseñanza de la literatura descansa con comodidad en la mayoría de los pilares. Por medio de la literatura los alumnos no sólo logran conocer mejor el mundo que los rodea y su forma de relacionarse en sociedad; la literatura también se enseña con la práctica. De este modo los alumnos aprenden a ordenar sus ideas y a expresarlas por escrito, trabajando de esta forma con el pilar que se basa en saber hacer.

La literatura, entonces, se presenta como una herramienta muy versátil para humanizar y sensibilizar a los alumnos a lo largo de sus estudios. Los dota de un orden de ideas, les facilita los modos para expresarse y les permite conocer sus emociones y relacionarse mejor en sociedad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades se apoya para trabajar con estos pilares fundamentales y tiene como objetivo principal el de proporcionar a los alumnos un conjunto de conocimientos científicos y humanísticos que corresponden al bagaje cultural contemporáneo. Esto, con la finalidad de que los alumnos logren armarse de métodos, perspectivas y estrategias que les permitan ser ciudadanos conscientes, reflexivos, críticos y propositivos en una sociedad cambiante y demandante en todas las esferas de la vida.

En el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades se propone un plan de estudios en el cual se imparte literatura a través de cuatro semestres en Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID I-IV). Por medio de esta materia se busca que los alumnos tengan un acercamiento con el quehacer literario, produzcan textos y conozcan otros ámbitos de la comunicación y el uso del lenguaje.

A lo largo de la materia TLRIID los alumnos llevan unidades que abarcan autobiografía, anuncio publicitario, cuento, novela, lírica y ensayo literario, entre otras. La finalidad consiste en que el alumno conozca las unidades, pero también que sea capaz de realizar sus propios productos, de ahí que la materia se presente como taller. De este modo los alumnos obtienen una vasta preparación que les permite conocer diversos ámbitos de la sociedad, y así tomar una decisión para su vida profesional.

Todas estas materias y las actividades propuestas pretenden enfatizar el desarrollo humano de los alumnos y dotar de utilidad a los conocimientos. Se busca, como se ha mencionado, que no sólo se trate de llenar a los alumnos de información. No obstante, esto puede tener algunas consecuencias a lo largo de su formación académica.

Las competencias y el ingreso a la universidad

La guía de estudios propuesta por la UNAM para realizar el examen de ingreso a la licenciatura cuenta con una serie de puntos que no son considerados en plan de estudios del CCH, y más específicamente en el TLRIID. Esto se debe, en un inicio, a que la UNAM considera que el alumno universitario debe tener un conocimiento general de todas las áreas de estudio del nivel medio superior, sin importar lo que el alumno tenga intenciones de estudiar.

Un alumno promedio de medicina, por tomar una de las carreras más demandadas en la UNAM, se ve obligado a presentar un examen casi perfecto. Esto implica una preparación ardua, de preferencia acompañada con un curso. Los cursos suelen impartirse seis meses antes del examen y por lo general abarcan todos los conocimientos de la educación media superior. El alumno en cuestión va a tomar exámenes de práctica, y el día del examen se presentará con una cantidad inmensurable de datos y fechas. Podrá nombrar autores y sus obras, e incluso fechas importantes tanto de relevancia nacional como internacional. Su capacidad de retención, al menos en el área de ciencias sociales, será decisiva a lo largo del examen y definirá si el alumno es o no admitido en la carrera.

Visto de este modo, quizá la evaluación no parezca tener muy buenos fundamentos. Sobre todo, en la medida en que muchos de estos datos no van a tener una utilidad práctica a lo largo de la carrera. El alumno podrá nombrar autores y sus obras, pero eso no significa que haya tenido un acercamiento siquiera remoto a estos textos; no conocerá la relevancia de un autor, ni por qué su obra es considerada importante. Estos datos aprendidos sin otra finalidad que la de presentar un examen, invariablemente se perderán.

Esto no ocurre en el caso de la UAM, en donde los exámenes pretenden medir las capacidades del alumno para resolver problemas, y en donde existe sobre todo un enfoque específico en poner a prueba las habilidades que va a requerir en la profesión que decida aprender.

Esta evaluación puede ser vista como un poco más “justa”, pero aun así se debe considerar que la alta demanda de universidades públicas sobrepasa las vacantes y termina como consecuencia que los filtros no sean del todo equitativos. No obstante, debe destacarse que la UAM no tiene como objetivo dar preferencia a los alumnos que sepan datos, sino que demuestren un conjunto de capacidades necesarias para una carrera.

Si los alumnos salen de la educación media superior, y si los conocimientos que obtienen son suficientes o siguen los requisitos de la universidad, conforman un tema muy amplio que no podría abarcarse en una ponencia. Lo que se pretende aquí es plantear la siguiente incógnita: ¿es necesario que los estudios medio superiores se enfoquen en que el alumno pueda ingresar a la universidad? Porque los cursos para ingreso han logrado resumir los conocimientos en un lapso de seis meses, y con ello el alumno parece obtener lo necesario para lograrlo.

La literatura como enseñanza para la vida

Nos encontramos entonces en una encrucijada: o los conocimientos obtenidos sirven a lo largo de la vida o sólo forman parte del filtro para ingresar a la educación superior.

El modelo de competencias tiene, en este caso específico, más argumentos que la educación tradicional, porque plantea que el alumno pueda conocer, decidir y utilizar herramientas que complementen sus métodos para resolver problemas. Las competencias proporcionan a los alumnos un conjunto de habilidades que, sin importar la materia, logra englobar un conocimiento general que tiene como resultado que pueda desarrollarse, generar conciencia y formar una identidad.

En el caso específico de la literatura, las competencias muestran un conjunto de ventajas sobre la educación tradicional, al menos desde mi perspectiva. Estos métodos presentan ensayos, cuentos, poemas y novelas. Los alumnos se ven obligados a tener un contacto directo con las obras literarias, abriendo así las posibilidades de que les resulten familiares y, en el mejor de los casos, que encuentren goce al consumirlas. No

abarcan fechas y autores de una forma muy rígida, pero se les abre la posibilidad de interesarse por sí mismos y de recurrir a dichos textos.

Ocasionalmente se puede argumentar que el programa de CCH contempla estos conocimientos, pero difícilmente se podría impartir un curso referente a la historia de la literatura si se parte de los temas propuestos. Es decir, por más intenciones que se tengan es prácticamente imposible llevar a cabo un curso de literatura que logre abarcar todos los conocimientos propuestos por el CCH, más lo que exige la UNAM para el ingreso a la licenciatura.

Aun así, me es más fácil encontrar temas y actividades que logren complementar la búsqueda de identidad en los alumnos, además de dotarlo de un conjunto de herramientas que puedan serle útiles a lo largo de su vida en el sistema del CCH, que en los temarios propuestos por el examen de la UNAM. Esto se debe a que en mi experiencia como docente he logrado ver que los alumnos no se interesan por las obras literarias, a menos que se les presenten como objetos cercanos que pretenden tocar sus fibras emocionales. Las grandes obras de arte no deben colocarse en pedestales inalcanzables, sino que deben consumirse como lo que son: interpretaciones del mundo, y llamados humanos ante la incertidumbre de la existencia.

Es a través del arte que se pueden generar valores, empatía, sensibilidad y donde los alumnos podrán encontrar un espacio para expresarse. La literatura no tiene utilidad si no se consume directamente. Las listas de autores, fechas y corrientes se olvidan, pero un cuento o una novela logran permanecer a través de los años.

El objetivo de esta ponencia es revalorizar la enseñanza de la literatura, no para que los alumnos logren entrar a una universidad y puedan contestar un conjunto de reactivos, sino para que encuentren el goce en la lectura. Para que los alumnos puedan verse reflejados a sí mismos en los textos, y al mismo tiempo expongan sus inquietudes, miedos e ideales en los escritos de su autoría. El objetivo es que, sin importar si estudian medicina, contabilidad o alguna otra carrera aparentemente distante del quehacer artístico, puedan seguir relacionados directamente con el arte y encuentren

un escape, un conjunto de experiencias que no son exclusivas de los que nos dedicamos a los estudios literarios.

Conclusiones y propuestas

Como docente en el Instituto Asunción de México, he sido testigo de cómo se recomienda a los alumnos tomar un curso adicional que los pueda preparar mejor para el examen de ingreso a la licenciatura. No porque los conocimientos que hayan logrado adquirir sean obsoletos, sino porque no se empatan con los requisitos de las universidades. No obstante, estos alumnos han mostrado buenas capacidades para comunicarse y suelen llevar mejores procesos para enfrentar todo tipo de problemas.

Lo ideal sería entonces que las universidades reconsideren sus propios modelos educativos al momento de elaborar sus exámenes de ingreso. Y podemos pensar que esto va a llevarse a cabo tarde o temprano, pues el modelo de competencias ha ido permeando los planes de estudio, así como la necesidad de brindar una educación más humana y enfocada al desarrollo personal. No obstante, no debe hacerse a un lado que, en la medida en que esto ocurra, la educación que se imparte en los talleres de Lectura y Redacción del CCH hace un aporte innegable en la formación de habilidades comunicativas.

Habría entonces que reevaluar los planes tradicionales de preparatoria y los temas del examen de admisión, porque todo parece indicar que en un curso de tres a seis meses los alumnos son capaces de obtener todos los conocimientos necesarios, y estos conocimientos no tienen ninguna utilidad después del examen.

Como profesores, no obstante, es de vital importancia tener claro que en la actualidad los alumnos no necesitan recibir datos, fechas y autores. Gracias a la tecnología este tipo de información se encuentra al alcance de la mano. Debemos entonces trabajar para generar un criterio, para desarrollar habilidades de discernimiento y de evaluación, así como habilidades para comunicarse, para producir contenidos de calidad con un sustento sólido; pero, sobre todo, debemos trabajar para que los alumnos se encuentren a sí mismos en la lectura; para que se conozcan y

puedan hacerle frente a sus emociones; para que se enfrenten a esta soledad tan nueva y este ensimismamiento que la tecnología nos ha traído; y para que reencuentren el goce que nos ha impulsado a algunos a dedicar nuestra vida a las letras.

Bibliohemerografía

Bloom, H. *Cómo leer y por qué*. Barcelona, España: Anagrama, 2000.

CCH, UNAM. *Programas de estudio. Área de talleres de lenguaje y comunicación*. México: UNAM, 2016.

Eco, U. *Sobre la literatura*. México: DeBolsillo, 2017.

Saber qué leer. Escollos ante una lectura libre y una propuesta

MARIANA MERCENARIO ORTEGA

(UNAM, CCH Naucalpan)

Resumen

Se exponen algunos escollos que en la didáctica de la lectura solemos encontrar los profesores del CCH frente a cómo lograr la autonomía de los jóvenes estudiantes: la apabulladora oferta de *best-sellers* apoyados por la industria cinematográfica estadounidense, los altos precios de los libros actuales, la tergiversación educativa de la moral en los libros... Sin embargo, también se aprecian acciones de contrapeso, como el libro electrónico y el formato pdf gratuito. En la elección de los jóvenes sobre qué libros leer se valora la intervención de las redes sociales y booktubers. Finalmente, se ofrece una página de Facebook donde se presenta un menú para que el estudiante elija con mayor consciencia y afinidad.

Introducción. Las decisiones escolares sobre la lectura

Como se sabe, el espacio que en mayor medida propicia la lectura, en específico, de los textos literarios en cualesquier de sus géneros: cuento, novela, drama y poesía, es la escuela. A ésta se le atribuye inexorablemente el éxito o el fracaso del hábito lector que, además, se suele constreñir a edades tempranas: la infancia, la adolescencia y la juventud. Sin embargo, la diversidad de lectores y sus habilidades, gustos, prejuicios y recursos es muy escasamente atendida en los grupos escolares donde casi siempre el profesor determina una lectura que considera adecuada para la generalidad de los alumnos.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades la intervención didáctica ideal consiste en lograr que los estudiantes se apropien del hábito de la lectura y que sus búsquedas y elecciones sobre qué textos leer sean cada vez más de mayor calidad y aprecio. No obstante, por fortuna es frecuente que los docentes del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, así como los del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios, nos hallemos ante 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.

Por otra parte, también es cierto que, a pesar de las mejores intenciones en la didáctica de la lectura y el análisis de la literatura para adolescentes por parte del profesor, los docentes no siempre podemos seleccionar textos que, de preferencia, sean atractivos e interesantes para el adolescente, por diversos escollos que a continuación comentaremos.

Para incentivar el interés de los estudiantes del CCH por la lectura, Gracida señala que es necesaria una selección de textos que les diga algo a los jóvenes; textos en los que se vean reflejadas sus ideas, sus normas, sus valores, sus opiniones, sus juicios y sus prejuicios, sus ausencias o presencias de afectos.¹

La novela *best-seller*

Aquí viene el primer escollo que nos exhorta a analizar con lupa una sana delimitación entre la literatura y la paraliteratura, en la que se ubican los *best-sellers* o “literaturas” de moda. La condición de *best-seller* está regulada por miles o millones de ejemplares de un mismo libro, con enorme distribución en cualquier lugar donde se pueda vender algo más que libros: restaurantes como Vips, Sanborns, almacenes como Walmart, Soriana, Comercial Mexicana, Liverpool, El Palacio de Hierro, etc., es decir, en cualquier lugar donde el consumidor pueda jugar a ser un lector ocasional o de moda.

Los *best-sellers* son productos para comprar y cuyo beneficio económico es lo primordial, no los elementos como su técnica, estructura y ya no digamos un estilo renovador de una propuesta estética en la literatura. Francisco Álamo define a los *best-sellers* como:

¹ F. Álamo. “Literatura y mercado: El *best-seller*. Aproximaciones a su estructura narrativa, comercial e ideológica”. En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de <http://biblioteca.org.ar/libros/151917.pdf>, 2009, pp. 129-131.

Productos confeccionados para una lectura rápida y gratificante, y contruidos 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.²

Incluso en las librerías encontramos estos libros en los lugares más inmediatos y accesibles al comprador. Para garantizar su compra masiva y obtener millones de dólares y que sigan enriqueciendo a los más ricos, los *best-sellers* suelen ser novelas que la industria del cine ya difundió con películas o series de grandes casas cinematográficas estadounidenses.³ Como hemos dicho, se trata de productos de moda que después de algunos años difícilmente el lector volverá a encontrar, porque su producción y promoción son efímeras: después de un gran *best-seller* vendrá otro y luego otro y así hasta que el comprador se sienta tan vacío de esas historias que decida ya no comprarlas más y dejar la lectura para siempre.

Los libros de autoayuda

Otro escollo que encontramos principalmente en las primarias y secundarias es que el profesor de Español centre la lectura de sus alumnos en libros para aleccionar y distorsionar una conducta de peligro social, es decir, libros que hablan de lo mal que le fue a un adolescente cuando se hizo drogadicto o alcohólico. O bien de aquellos libros de autoayuda que prometen, con una serie absurda de falacias, transformar al lector en una persona de éxito en los negocios, en la sociedad, en la pareja y en la vida hasta ser rico, pleno y feliz.

Para despertar el gusto por la lectura en adolescentes, según Carmona, 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

² Francisco Álamo... *op., cit.* p. 10.

³ Si bien en su origen las películas se basan en novelas que ya han comprobado su éxito con determinado número de ejemplares vendidos, el efecto que el cine genera impacta de manera masiva a la industria editorial a partir de la cual el lector común elige qué leer.

bien para buscar nuevas obras motivadoras y cercanas a los jóvenes, de autores contemporáneos o de reciente producción.⁴

Disponibilidad y precio de los buenos libros

Aquí observamos un tercer escollo que afecta la decisión sobre qué leer: la empresa editorial que da 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. Es sumamente difícil en nuestros días encontrar un libro que cueste menos de 50 pesos. La gran mayoría está entre los 200 y 350 pesos, es decir, entre los tres y los cuatro salarios mínimos, lo que significa un alto gasto en la economía familiar de nuestros estudiantes. Y aunque en formato digital los libros suelen ser más económicos, todavía la disposición de sus títulos y su uso depende de las decisiones editoriales de siempre.

La formación de un buen lector

Para un asiduo lector y escritor como Mario Vargas Llosa 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.⁵

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

⁴ M. Carmona. "Re-aprender la docencia". En *Nuevos Cuadernos del Colegio* núm.1, 2013, p. 4.

⁵ M. Vargas Llosa. *Elogio de la educación*. México: Taurus, 2016, p. 7.

intelectual para poder apreciarlo".⁶ Por último, en el acceso a un análisis que contribuya a advertir el sentido de la composición del texto para iluminar la lectura y formar criterio que indujera a la exigencia de nuevos descubrimientos en el texto literario o que se presumieran como tales:

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.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.

Así, una buena experiencia de lectura en la escuela será aquella que favorezca la lectura directa con el libro, no con una parte, selección o fragmentos de éste; por lo tanto su adquisición no deberá ser cara, inconseguible, pero sí de calidad y valía artística; dicho libro deberá lograr identificarse, de alguna manera, con el lector juvenil, ya sea porque éste vea reflejados o, al menos, esbozados los desafíos, conflictos, miedos, dudas, preocupaciones o esperanzas por los que atraviesa, y que lo inviten a reflexionar no sólo sobre sí, sino sobre los desafíos del mundo al que pertenece. Por último, dicho libro deberá ser un vínculo importante en su experiencia humana, en la ampliación de sus horizontes de comprensión y tolerancia, en el cuestionamiento de estereotipos y engaños mediáticos o efímeros.

⁶ *Ídem.*

⁷ *Ídem.*

El libro en internet

Actualmente, 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 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 estos 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 un impacto en las generaciones en las que queremos fomentar el hábito por la lectura de textos literarios.

Propuesta

Como hemos revisado, todo lector se enfrenta a quien decide lo que debe leer y para ello requiere apoyos. En este sentido me gustaría compartir un trabajo que he realizado para esta función. Se trata de un menú para jóvenes lectores de textos literarios, donde se ofrece una lista de más de 50 referencias con título, autor, número de clasificación en las bibliotecas de la UNAM, líneas temáticas y una sinopsis de no más de un párrafo sobre su historia.

Entre otros títulos que allí aparecen hay obras dramáticas como *Otelo*, *Hamlet*, *La casa de Bernarda Alba*, *Bodas de sangre*, *Escrito en el cuerpo de la noche*, *Pedro y el capitán*; novelas de los siglos XVII al XIX como *Werther*, *Cándido*, *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, y otras más amplias pero atractivas como *Nuestra Señora de París*, *Frankenstein*, *Drácula*, *Rojo y Negro*, o bien novelas relativamente cortas del siglo XX, como *Seda*, *Novecento*, *Los ojos del perro siberiano*, y otras más contemporáneas como *El extraño caso del perro a media noche*, *Wasserman historia de un perro*, *Martin Pig*, *Nada*, *Todo* o *Las ventajas de ser invisible*.

Dicho menú se integró en una especie de folleto que se vende a 12 pesos en el Colegio, pero que, buscando una difusión y acceso más eficiente, decidí subir a una página de Facebook denominada "Mariana Cihuatl". Se trata de un primer esfuerzo al que espero se sumen otros más con un segundo menú en este año, en beneficio de los estudiantes y futuros lectores habituales.

Hasta ahora los resultados han sido bastante positivos, pues los alumnos deciden qué leer con más libertad. Es innegable que dicho fomento, hoy, depende de la oferta de puntos extra en la calificación final de mi asignatura, el TLRID I y II, de acuerdo con el nivel de dificultad y extensión de la obra.

Considero que, si los profesores de TLRID y de TLATL pudiéramos construir entre todos una página como ésta, de manera colegiada, sería muy benéfico no sólo para nuestros alumnos sino para jóvenes interesados en la lectura.

A modo de conclusión puedo sostener que, 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. 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.

Como hemos dicho, no pueden dejar de advertirse los altos precios de los libros, impresos en México o importados, que ha fomentado el recurso de las fotocopias. Por fortuna, hoy la tecnología permite el acceso a libros de formato electrónico a un precio un poco menos oneroso, y otras veces gratuito.

La didáctica cotidiana de la lectura, con sus recomendaciones en internet y en los textos periodísticos, debe seguir arando caminos 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.

Bibliohemerografía

Álamo, F. "Literatura y mercado: El *best-seller*. Aproximaciones a su estructura narrativa, comercial e ideológica". En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de <http://biblioteca.org.ar/libros/151917.pdf>, 2009.

Carmona, M. "Re-aprender la docencia". En *Nuevos Cuadernos del Colegio* núm.1, 2013, pp. 1-6,

Gracida, Y. "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*, 2008.

Pennac, D. *Mal de escuela*. México: Debolsillo, 2007.

Vargas Llosa, M. *Elogio de la educación*. México: Taurus, 2016.

MESA 13: OTREDAD Y COLECTIVIDAD



Autobiografía: la inquietud de hablar de sí

JOEL HERNÁNDEZ OTAÑEZ

(UNAM, CCH Naucalpan)

Resumen

Para Michel Foucault la capacidad de deliberar sobre sí mismo ha estado presente en distintas culturas y épocas vinculada, entre otras instancias, con la tradición filosófica; la denominada "inquietud de sí" (*epimeleia heutou*) ha sido parte de cómo el individuo logra entrever la importancia de su propia persona. Desde nuestra perspectiva la autobiografía es un ejemplo importante de ello. Ésta implica la virtud de narrarse e interpretarse, es decir, fomenta la hermenéutica de la subjetividad.

El antecedente

Existe una relación entre identidad y lenguaje que constatamos no sólo en los universos histórico, literario y filosófico, sino en el ámbito cotidiano cuando cada uno de nosotros intenta referir su propia vida. Hablar sobre sí implica que la identidad puede ser manifiesta a través del lenguaje, o bien que hablar reconfigura al sujeto parlante. El "yo" es caracterizado mediante signos y éstos, a su vez, moldean al emisor. Las palabras son una vía para que el individuo puede dar cuenta de sí y, por eso, el discurso necesariamente permea a quien se involucra en ello. Sin ser lo mismo, identidad y lenguaje se favorecen en un ir y venir. Ahora bien, esto no exime que de dicha relación puedan gestarse distorsiones, invenciones o flagrantes mentiras. Empero, para que haya la posibilidad de tergiversarse en lo narrado debe existir anticipadamente el vínculo entre identidad y discurso. Tenemos, entonces, que el individuo tiene la capacidad de deliberar y narrarse, al margen de que la narrativa altere lo supuestamente ocurrido o presente una imagen distinta a lo que se presume como real. En cualquier caso, edificante o derruida, verosímil o ilusoria, el "yo" tiene en el lenguaje el poder de exponerse.

Sabemos que el paso entre pensar, hablar y escribir es un proceso complejo por sí mismo. Nosotros daremos por sentado que el tránsito entre estas instancias tiene una

solvencia epistemológica que hace eficaz tal engranaje. Dando por sentado esto, quisiéramos aludir a lo que Foucault denominó como “inquietud de sí”.

El consecuente

Foucault plantea que la antigua sabiduría griega tenía como incentivo personal e íntimo la denominada *epimeleia heutou* o “inquietud de sí”. Disposición que no concluyó con los griegos, sino que se extendió. La tradición filosófica ha denominado tal proceso como “hermenéutica de sí” o “hermenéutica del sujeto” (título que lleva el texto que reúne las clases dictadas por Michel Foucault en 1982). Es precisamente el pensamiento de Foucault un ejemplo de este esfuerzo deliberativo respecto a la identidad y su capacidad de narrarse. El autor francés nos plantea que la idea de interpretarse y externarlo en un discurso es un recurso que la subjetividad ha potenciado de manera estructurada desde la Antigüedad. El lenguaje como un modo de relatar a la identidad no ha sido excepcional en diversas culturas y épocas. Nos parece que una de las formas que ha cultivado esta vía es la autobiografía. En ella subyace la capacidad escrita de, algún modo u otro, confesarse. En la confesión se busca representar o representarse bajo el amparo de expresar, aludir o describir algo de sí y de las circunstancias que han configurado la vida. Más allá de que exista un criterio de verdad, veracidad, imaginación o astuta invención, la autobiografía confiesa elementos que se ponderan para ser leídos y reconocidos por otro. El discurso revela aquí, entre fantasía o datos reales, al que lo sustenta con sus variantes a diferentes épocas de la historia. En sus inicios surgió como una capacidad de sentirse preocupado por sí mismo y, en consecuencia, intentar procurarse y cuidarse mediante el ejercicio permanente de ser auto-referencial. A su auxilio estuvo siempre la filosofía que, desde los pitagóricos, Sócrates y pensadores de la época helenística admitieron que no puede conocerse el mundo sin antes ocuparse de sí mismo mediante la reflexión. De allí que la “inquietud de sí” tuviera como concepto aliado la *gnothi seauton* o el “conócete a ti mismo”. Tener expectación de sí implicaba llegar a la posibilidad de conocerse. Foucault asevera que con el tiempo el interés por “conocerse” ganó mayor prestigio que la

“inquietud de sí”. Se pensaba que el objetivo o la meta de conocerse brillaba por encima del punto inicial o el impulso primero, esto es, la “inquietud de sí”. Así, esta última se vio desplazada en jerarquía por el “conócete a ti mismo”. Lo que antes fungía como soporte del conocer fue, con el tiempo, perdiendo relevancia. Pero antes de este desplazamiento la *epimeleia heautou* y la *gnothi seauton* aparecían en el escenario cultural griego como habituales. En ese sentido el conocerse no resultaba un elemento inmediato, sino precedido por la expectación respecto a sí mismo y la consecuente relación con el mundo. Sólo antecedido por la inquietud de sí el conocerse a sí mismo cobraba consistencia. Nadie era solícito al conocimiento propio de no estar interpelado por la inquietud de hacerlo. Así, pues, el conocimiento no fungía como el primer estímulo de la identidad; por el contrario, era antecedido por la inquietud de una mismidad impaciente de no sentirse resuelta. “La inquietud de sí, por lo tanto, va a considerarse como el momento del primer despertar”.¹ Para Foucault la *epimeleia heautou* consistía en el fundamento primero que posibilitaba la *gnothi seauton* o conocimiento de sí mismo. Aunado a que la inquietud de sí no se trataba de un recurso meramente epistémico sino de un modo de ser. Inquietarse respecto a sí mismo implicaba estar atento a sí (lo que los latinos denominaron *cura sui*: curarse, procurarse, atenderse). El ocuparse de sí mismo no era entendido como egoísmo sino como un punto de partida para cualquier planteamiento posterior. Por eso exigía de una mirada dirigida a sí mismo. Pero esta mirada no se quedaba en una contemplación sino en un ejercicio que implicaba una transformación interna o una modificación de sí. Como afirma Foucault: transformarse, purificarse o transfigurarse.² Todo ello no exento de técnicas, pasos, métodos para irlo consolidando.

La *epimeleia heautou* se estructuró a lo largo de la historia en lo que el pensador francés denomina “la historia de las prácticas de la subjetividad”.³ Sin embargo, la crisis o disolución de la inquietud de sí se empezó a producir con la llegada de la

¹ M. Foucault. *Hermenéutica del sujeto*. México: FCE, 2018, p. 23.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 29.

modernidad, es decir, en el momento en que el sujeto se atiene a la verdad pensando que esta última no lo modifica en lo más mínimo. La objetividad, la racionalidad neutra, la metodología como pasos exactos ajenos a la subjetividad se volvió, gradualmente, en el olvido de la inquietud de sí. La *epimeleia* tornó en una ruptura ética. La modernidad, al enaltecer los conceptos de nación, civilización, ciencia, objetividad, menguó a la denominada *epimeleia heautou*. Lo que antes tenía una relevancia o función positiva se convirtió en algo negativo para la modernidad. El llamado por Foucault "momento cartesiano" quebró la importancia de la inquietud de sí, erigiendo al conocimiento impersonal como garante de la verdad.⁴ Mientras en la antigüedad la verdad y la falsedad no eran entendidas allende al sujeto, sino involucrándolo vivencial o espiritualmente, en la modernidad la subjetividad se dispuso en aras de la objetividad. Tenemos, entonces, que para Foucault el saber actual se ha des-espiritualizado.

En contraste con lo moderno, las memorias, la confesión, o simplemente la autobiografía, guardan un elemento en común: la *epimeleia heautou* o inquietud de sí. Ésta emerge como una actitud que implica una mirada hacia sí mismo. Mirar desde un pensamiento que se ausculta implica una disposición que promueve el irse esclareciendo y, gradualmente, revelándose al otro. Por eso Foucault insiste que la inquietud de sí es transformarse o transfigurarse. En el ejercicio de la autobiografía –que aquí nos ocupa–, el "sí mismo" se ubica como tema central. El que se narra y quien lo efectúa resultan la misma persona; empero, la inquietud de llevarlo a cabo exige, sin duda, un cierto distanciamiento de sí para consumir dicho ejercicio. La autobiografía tiene la peculiaridad de no apartarse de sí como inquietud primera para, después, en la temática desarrollada, reencontrarse. Por eso requiere de una labor que avance en el cumplimiento y, por fin, configurarse en una obra. El propio Foucault insiste que la inquietud es transfiguración de sí mediante técnicas: abstracción, meditación, memorización, recuerdos del pasado, entre otras. En todas aparece lo que se denomina "examen de consciencia". Examen que consolida, según Foucault, una manera de ser,

⁴ *Ibid.*, p. 32.

una actitud, una forma de reflexión.⁵ Pero a diferencia de lo que podría pensarse la *epimeleia* (que nosotros extendemos al fenómeno de la autobiografía), no es un egoísmo que niega la alteridad. “La *epimeleia heautou* es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo”.⁶ Entonces, el que se narra y lo expresa por escrito reitera su participación en el mundo y su vínculo con los otros; obviamente lo hace tomando como centro a su mismidad. Allí lo referido es auto-referencial.

La preocupación de sí tiene una relevancia ética: valorarse. Al hacerlo, el talento literario entreteteje lo ético con lo estético. Ejemplos a lo largo de la historia son innumerables: san Agustín, Benvenuto Cellini, Séneca, Tolstoi, Simone de Beauvoir, Reinaldo Arenas, Orhan Pamuk, Marcel Proust y José Saramago, entre muchos otros. Lo relevante estriba en que la identidad del que se replantea no lo hace como un mero recurso aleatorio, sino como un modo de presentarse, expresarse y preocuparse de sí. “Es un trabajo de sí sobre sí mismo, una elaboración de sí sobre sí mismo, una transformación progresiva de sí mismo de la que uno es responsable, en una prolongada labor de ascesis (*askesis*)”.⁷ Aludir a la ascesis o práctica espiritual no es una alusión extravagante. El filósofo francés comprende que la introspección pone en juego una intimidad que se piensa y se sensibiliza respecto a sí. La “espiritualidad” tiene preeminencia en el sentir y el pensar introspectivo. *Askesis* y *gnosis* secundan a la *epimeleia*. Situación opuesta es el -llamado por Foucault-: “momento cartesiano”. Allí el conocimiento se admite como verdadero por ser objetivable, externo y allende a la subjetividad, es decir, un conocer que no implica la modificación de sí. Para Foucault es Descartes quien inaugura una visión de la conciencia como hegemónica; empero, en la paradoja de estar siempre en vías de la objetividad. Aunque su punto de partida haya sido el *cogito*, Descartes promueve el conocimiento que se desdice de la interioridad para promulgar una racionalidad objetiva: sólo allí está la verdad.

⁵ *Ídem*.

⁶ *Ibid.*, p. 28.

⁷ *Ibid.*, p. 34.

Distanciándonos de esta racionalidad objetiva, verificable y constatable, la autobiografía –como una forma de “inquietud de sí” –, presupone una vía que revela y manifiesta para sí mismo y para otros el sentido de una realidad expuesta desde la subjetividad. Este convencimiento propio no es el ejercicio ingenuo de volverse tema de narración; por el contrario, admite que toda existencia puede ser estructurada como obra dicha. Lo importante es que la autobiografía se presenta como la necesidad de un saber de sí que contrasta, por ello mismo, con la idea de que sólo el saber es de lo externo, de lo objetivo, constatable, universal y necesario.

Particular, subjetiva, intimista, introspectiva y gradual es la autobiografía como una “tecnología de yo” o “técnica de retirada de sí hacia sí mismo” (2018, p.60). Técnica asimilada por los antiguos griegos y romanos, quienes admitían –dice Foucault–, que la *epimeleia heautou* se cultivaba no como un esfuerzo aislado, sino como una práctica social, incluso, política. El ciudadano requería de la auscultación de sí para mostrarse pleno ante los otros. Esto es importante porque ser “objeto de desvelos” es, también, una capacidad de autodominio o un ejercicio de poder sobre sí. Para el pensador, la *epimeleia* y el conocerse a sí mismo implican una tarea que no desmerece como talento, esfuerzo y templanza; no sólo respecto a sí mismo sino en relación con los otros. En este sentido la autobiografía no se vierte como insulso pasatiempo u ornamento. Si consentimos que la *epimeleia* es el momento emergente cuya tendencia es el conocimiento de sí (*gnothi seauton*), entonces, la autobiografía –como esfuerzo de introspección y aptitud narrativa–, será ejemplo de sabiduría y de entereza. Así, pues, no se trata de un esfuerzo menor el inquirir en la vida propia.

Si la *epimeleia* conlleva –como dijimos–, una capacidad ciudadana y política, se hace extensivo, entonces, a lo pedagógico. Foucault explica que el talento de explorarse no está al margen de la enseñanza y del aprendizaje. La mayéutica socrática es un buen ejemplo de esto. No se trata sólo de ocuparse de sí, sino de saber cómo hacerlo. Las técnicas, los conocimientos y los procedimientos, no están al margen de la

enseñanza y la adquisición de los medios idóneos para comprenderse mejor.⁸ Por tanto, conocerse es también autogobernarse porque precisamente se han adquiridos talentos aplicables a la mismidad.

Puntualizar la vida propia es una práctica de conciencia. No es volverse objeto de sí sino valerse de sí mismo. Es el proceso de representarse para conocerse. Hace falta contemplarse y deliberar sobre lo hecho en el mundo. Reconocerse a sí mismo es función de la autobiografía. Función que se traduce en *sophrosyne* o sabiduría. Algo se sabe de sí en el recuento escrito. La narración deviene en comprensión de sí, de los otros y del mundo circundante. Esta mediación de sí consigo mismo alienta el saber personal: "retrotraerse, retirarse en sí mismo o bien descender a lo más profundo de sí".⁹ Consolidada o no, la vida se mira y se relata. Así, la autobiografía acomete, es lo que Foucault llamará "momento de liberación". Un ejercicio libre, es decir, una práctica autónoma. Se decide libremente; incluso en las circunstancias forzadas. El escritor espiritualiza la decisión de relatarse. Aun en los pasajes poco edificantes el relator se encuentra en un ejercicio de honradez espiritual. La escritura se muestra aquí como un acto de libertad, que libera. Se consolida reconociendo también lo fallido. En ese camino se estipula, consciente o inconsciente, brillante o medianamente, el "arte de la vida" (*teckhne tou biou*).¹⁰ El momento en que la vida propia se auto-explora.

Se intenta convertir en trama lo vivido con miras a ser comprendido. Es una forma de convalidarse con el otro. Es aventurar que en la *epimeleia* subyace la franqueza, apertura de corazón y de pensamiento (lo que Foucault llama *parrhesia*).¹¹ En suma, el esfuerzo autobiográfico es y ha sido una técnica de asimilación propia. Es, en síntesis, el regreso a la sabiduría de lo entrañable.

⁸ Un ejemplo de esto son los niveles de aprendizajes en el Colegio de Ciencias y Humanidades: el saber declarativo o conceptual debe traducirse en un aprendizaje actitudinal que deriva en un enriquecimiento personal.

⁹ *Ibid.*, p. 93.

¹⁰ *Ibid.*, p. 95.

¹¹ *Ibid.*, p. 169.

Bibliohemerografía

Foucault, M. *Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia*. México: FCE, 2016.

_____. *Hermenéutica del sujeto*. México: FCE, 2018.

El lector no existe, existen uno por uno. Apuntes para el análisis subjetivo de las prácticas de lectura

LORENA PATRICIA VARGAS MUÑOZ

UNAM, FCPyS

Resumen

Leer es una práctica individual en sólo apariencia, uno se hace lector en tanto las posibilidades a las que puede acceder se lo permiten, por eso es una práctica social. El reconocimiento en las particularidades de las prácticas de lectura no limita el análisis sociológico y antropológico de las mismas, como lo muestran Michel de Certeau (2000), Rossana Cassigoli (2011), Roger Chartier (2012), Paulo Freire (2016), Bernad Lahire (2004) y Lisa Block, el estudio de las prácticas es un esfuerzo teórico-conceptual por nombrar, desde su campo de análisis subjetivo, la intimidad lectora. Qué significa leer y la lucha de fuerzas que devienen de la legitimidad cultural en cuando la lectura refiere, son los temas que nos atañen en el trabajo que se presenta.

Introducción

La referencia a lo dicho por Jaques Lacan en sus "Seminarios de 1972-1973" se recupera de manera metafórica debido a que, para este autor, homologar el deseo del género femenino es tan imposible como el uso mismo del término mujer, porque invisibiliza la singularidad de las mujeres de una en una, esencial para los análisis psicoanalíticos, a este respecto, en el caso de los lectores, de su práctica y de lo que la deriva, sería igualmente imposible denotar todo aquello que nace de su propia historia y trayectoria como lectores, de uno en uno, lo que no impide, sin embargo, y esto me parece genial, que entre ellos hagan comunidades fuertísimas basadas en las afinidades de sus prácticas de lectura.

Leer es una práctica social, el reconocimiento de las particularidades de las prácticas de lectura no limita el análisis sociológico de las mismas, como lo muestran Michel de Certeau (2000), Rossana Cassigoli (2011), Roger Chartier (2012), Paulo Freire (2016), Bernad Lahire (2004) y Lisa Block; el estudio de las prácticas es un intento por

acercarse a la intimidad lectora para buscar entender qué significa leer y cuál es el papel de los lectores en sus relaciones con el texto y a su vez con el contexto social que los rodea, asumiendo que la lectura es impulsora de una transformación constante que devienen del texto pero que tienes más que ver con los espacios de divulgación y formas de recepción de las lecturas.

Desarrollo

La obra del filósofo Michel de Certeau (2000) retoma las prácticas sociales de sujetos que considera históricos y creativos en su particularidad, como lo enuncia Rossana Cassigoli son "tácticas que componen un arte de poner en práctica –jugarretas, astucias de cazadores, movilidades maniobreras, simulaciones polimorfas, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros".¹

Considero que este acercamiento a las prácticas permite hacer un estudio sociológico que no se relacione con la reconstrucción de estructuras afianzadas en prescripciones socioculturales de carácter determinista, sino a una noción más cercana a las relaciones y representaciones de los individuos que forman parte de ciertas comunidades sujetas al devenir histórico; son prácticas con significado, como enuncia la antropóloga "se trata de un actor que significa; una acción significante que simboliza la fuente del proceso humano creador".²

Me parece que la literatura de carácter descriptivo y poético sobre lectura empata con un trabajo etnográfico, un esfuerzo por rescatar aquello que se observa o se alcanza a intuir al tratar de acercarse, desde lejos, a las prácticas de los lectores. Considerando que existen una gran diversidad de prácticas, es necesario pensar y aproximarse a los espacios sociales en donde éstas se originan porque de ahí devienen sus diferencias con otro tipo de prácticas; la lectura vista como una práctica social se

¹ R. Cassigoli. Prácticas culturales y politización de la pertenencia. *LIDER*, 14(23), 2005.

² R. Cassigoli. *Morada y memoria: antropología y poética del habitar humano*. México: UNAM, 2011, p. 23.

asume como una acción que va más allá de la decodificación de un lenguaje escrito, la lectura es, en primera instancia, una interpretación compleja.

Roger Chartier nos ofrece una visión amplia sobre la lectura que resulta más adecuada a la realidad actual:

Leer no es solamente leer libros y leer no es solamente leer objetos impresos. Los “nativos digitales” son lectores de revistas u otros textos electrónicos y no solamente usuarios de juegos electrónicos o escritores de mails o SMS. Por otro lado, leer no es solamente leer un texto desde la primera hasta la última línea. La historia de la lectura nos ha enseñado la diversidad de las prácticas designadas por la palabra “lectura”: leer en voz alta para los otros o para sí y leer silenciosamente, leer intensiva o extensivamente, leer para el estudio o leer para el entretenimiento.³

Mientras que para el pedagogo brasileño Paulo Freire: “El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos”.⁴

Respecto a esta concepción de la lectura, habría que hacer la acotación de que se refiere a transformaciones que no son evidentes ni homogéneas y, por tanto, no están referidas a lecturas específicas, ni a cierto género o tipo de textos, sino que se parte de una visión pedagógica de construcción de espacios de conocimiento de manera horizontal, poniendo el acento en las necesidades particulares de los lectores y no de una imposición irreflexiva de textos y formas de leer, lo cual tiende a llevar a que el interés por la lectura decaiga.

La relación entre texto y contexto, menciona Freire, tiene más que ver con el entorno social en el que se reproduce, la manera en la que se enseña y se recibe que con el propio texto, si como señala: “Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para

³ Chartier, R. *Leer la lectura*. Chile: Ministerio de Educación y la Universidad Diego, 2012, p. 3.

⁴ P. Freire. *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México: siglo XXI, 2016, p. 17.

conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo”⁵, el acto de leer sería entonces sólo el primero de una cadena de sucesos en los que el sujeto se transforma a sí mismo y al mundo.

El sociólogo Bernad Lahire, por otro lado, explica dos maneras de leer que guardan sus diferencias en el tipo de lector: el primer tipo de lectura pone el énfasis en su aspecto estético o artístico y la segunda se enfoca en su función práctica; el autor nos explica que mientras la primera quedará vedada a los intelectuales, la segunda respondería a una lectura más común que implica la identificación con los personajes y una proyección en sus vivencias diarias; a estos lectores no es la obra culta lo que les interesa, sino los relatos que leen y pueden contrastar con aspectos importantes en su vida.⁶

Hacer hincapié en este último tipo de lectores le sirve a Lahire para ejemplificar las maneras en las que éstos aprenden, recuerdan o actualizan sus formas cotidianas de vivir a partir de lo que leen que, no obstante, son inevitablemente distintas para cada uno porque vienen dadas de sus propias competencias como lectores, por el “dominio lingüístico-estilístico” cuya capacidad es correlativa al nivel de instrucción y por el “stock” de vivencias referenciadas.⁷ Este autor nos permite pensar en los lectores no como meros consumidores, sino como sujetos que constantemente aprenden y actúan en consecuencia.

Lisa Bock nos menciona que la lectura como interpretación es una acción transtextual, es “relación y análisis porque sin esa interpretación la obra no existe como tal, permanece como pura virtualidad, una operación receptiva y analítica que hace al texto o a la obra”.⁸ En este sentido, hacemos a la obra en la lectura, leer es actuar en el mundo porque implica operacionalizar el texto, activarlo en ese acto.

⁵ *Ibid.*

⁶ B. Lahire. *El hombre plural*. España: Bellatierra, 2004, pp. 133-137.

⁷ *Ibid.*, p. 138.

⁸ L. Behar. *Una retórica del silencio: Funciones del lector y procedimiento de la lectura literaria*. México: siglo XXI, 1984, p. 34.

Nos dice Block que el lector será el objeto de estudio más complicado entre los que componen el campo literario, "por su pluralidad, por su misma condición anónima".⁹

Legitimidad cultural, ¿qué leemos?

Es importante poner el acento en que esta es una concepción amplia de la lectura porque es general también en términos de lo que se lee, es decir, la lectura es una operación independiente al tipo de texto, lo cual no niega las implicaciones que tiene en el lector la lectura de diferentes tipos de textos.

Michel de Certeau hace la referencia histórica al tema de la lectura diciendo que, al respecto de la influencia explícita de la iglesia en la interpretación de la lectura:

La creatividad del lector crece a medida que decrece la institución que la controlaba... Hoy, son los dispositivos sociopolíticos de la escuela, de la prensa o de la TV los que aíslan de sus lectores el texto poseído por el maestro o por el productor. Pero detrás del decorado teatral de esta nueva ortodoxia, se oculta (como ayer ya era el caso) la actividad silenciosa, transgresora, irónica o poética, de lectores (o televidentes) que conservan su actitud de reserva en privado y sin que sepan los "maestros".¹⁰

Estos planteamientos son sumamente interesantes porque proponen una discusión en términos de las supuestas finalidades que tienen los textos según su tipología o género, hay aquí un cuestionamiento que le antecede y que se acompaña de preguntas operativas en torno a si podemos esquematizar lo que los lectores eligen leer pretendiendo que podemos acceder a sus elecciones, es decir, si podemos saber por qué los lectores eligen lo que leen y partir de ahí para hacer generalizaciones.

A este respecto, el sociólogo Pierre Bourdieu planteará que, en primera instancia, la lectura está sujeta a interpretaciones de todas índoles con las cuales intentan luchar los productores de los textos, estas luchas no evidentes están, las más

⁹ *Ibid.*, p. 44.

¹⁰ M. Certeau, M. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000, p. 185.

de las veces, lideradas por círculos específicos que, entre otras cosas, buscar delimitar el sentido de los textos. Por su parte, Certeau señala: "De suyo ofrecido a una lectura plural, el texto se convierte en un arma cultural, un coto de caza reservado, el pretexto de una ley que legitima, como "literal", la interpretación de profesionales y de intelectuales socialmente autorizados".¹¹

Los estudios sobre la lectura se topan con otros hechos por los participantes del proceso textual más preocupados por guiar la interpretación: los productores, ya sean autores o editores, manifiestan su inquietud por "aclarar" las ideas de sus escritos, aun cuando existen visiones sociológicas que dan cuenta de que, en el ámbito de la interpretación, el texto escapa de sus creadores más por razones históricas y sociales que por capricho o ignorancia de los lectores.

Una visión que resultase realmente antagónica a las intenciones por guiar la interpretación no trataría de sustituir estos parámetros interpretativos o de sentido por otros, sino, como señala De Certeau: "contar con el hecho de que ya existe, multiforme, aunque subrepticia o reprimida, otra experiencia además de la pasividad".¹²

Desde una perspectiva sociológica, Bourdieu explicará que la imposibilidad de acceder a una interpretación ideal tiene que ver con que estamos social y culturalmente desprovistos de aspectos, entre otros, semánticos, que nos ayuden a acceder a las obras que, en última instancia, son hechas y destinadas para un grupo selecto, el lector:

No pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su "intención". Lo separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones.¹³

¹¹ *Ibid.*, p. 186.

¹² M. Certeau... *op.*, *cit.* p. 224.

¹³ P. Bourdieu. *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2010, p. 182.

Michel de Certeau va más allá al preguntarse si un análisis de esta índole debería dejar de ser vedado a los intelectuales o a los críticos literarios, y abrir sus fronteras a los sujetos que representan el consumo cultural.

Las formas de lectura que les son impuestas a los lectores desde afuera niegan precisamente la capacidad que tiene el lector de decidir y crearse una forma propia de leer e incluso vendrían a invalidar esas otras maneras de hacerlo. A este respecto, Lahire dirá que basar un estudio de la lectura en su relación con el nivel de apego a las formas legítimas de leer legitima el discurso de que las personas no leen sólo porque no leen como se busca que lo hagan lo que se convierte en una limitación no nos permitirá acceder a lo que los lectores “reciben realmente (y no lo esperado por críticos, productores autores o editores) de las obras”.¹⁴

Una de las posiciones que considero más importantes de este autor es que se basa en un tipo de lectura necesariamente ligada a otras prácticas, para Lahire:

Lejos de ser una actividad pasiva y desconectada de los cursos de la acción, la lectura la lectura es parte activa de la acción. Los lectores a veces buscan libros con el deseo de hacer trabajar tal o cual tipo de experiencia.¹⁵

Estaríamos entonces frente a lectores sumamente activos en la lectura y en el mundo. Esta visión de las implicaciones de la lectura permite ver más allá del evidente acto de leer, y nos invita a no separar al actor lector del actor social.

También es importante mencionar el correlato histórico que acompaña a la importancia de la lectura, el periodo que se denomina el Siglo de las Luces, acompañado de grandes avances tecnológicos como la imprenta o Gutenberg, marcará la pauta para un cambio que transformará la producción y difusión de los textos y que

¹⁴ B. Lahire... *op., cit.* p.142

¹⁵ *Ídem.*

servirá para montar nuevas esperanzas en el conocimiento cada vez más "accesible" al que se le dio una carga sumamente esperanzadora propia de la época.¹⁶

Conclusión

La forma en la que en este trabajo se resuelve la impronta de la lectura como práctica social es apelando a la independencia de las prácticas de lectura respecto del texto, que es uno de los efectos que tiene el discurso legítimo a nivel cotidiano; aunado a lo anterior, es importante desmontar la idea de que la lectura se trata de cantidad, no necesariamente leer más es mejor, de lo que se trata es de crear entornos adecuados que permitan la creación y desenvolvimiento de prácticas lectoras heterogéneas, por esto es importante problematizar la lectura desde distintos frentes, en el caso de la sociología partiendo del lector, si lo que se pretende es acceder a sus prácticas de lectura como objetos de estudio significativos.

Esta premisa permitiría repensar las prácticas de lectura desde su dimensión social para colocar la lupa en las maneras en las que se están construyendo y desarrollándose los espacios de y para los lectores, conociéndolos en principio, escuchándolos y partiendo de sus experiencias para generar y transformar esos espacios en pro de adaptarlos a los lectores y no al revés.

La finalidad es una: obtener diagnósticos más cercanos a la realidad de los lectores y partir de ahí para generar mejoras en sus entornos en beneficio de sus comunidades que se espera sean cada vez más grandes.

¹⁶ Certeau, *op., cit.*, p. 154.

Bibliohemerografía

Barthes, R. *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura*. México: Paidós, 1987.

Behar, L. *Una retórica del silencio: Funciones del lector y procedimiento de la lectura literaria*. México: siglo XXI, 1984.

Bourdieu, P. *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2010.

Cassigoli, R. Prácticas culturales y politización de la pertenencia. *LIDER*, 14(23), 2005.

_____. *Morada y memoria: antropología y poética del habitar humano*. México: UNAM, 2011.

Certeau, M. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000.

Chartier, R. *Leer la lectura*. Chile: Ministerio de Educación y la Universidad Diego, 2012.

Freire, P. *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México: siglo XXI, 2016.

Lahire, B. *El hombre plural*. España: Bellatierra, 2004.

Yo a través del espejo

IVÁN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

UNAM, FES Acatlán

Resumen

Esta ponencia aborda el tema de la otredad como confirmación del yo y de cómo, siguiendo la misma línea, la literatura se convierte en un factor de formación para el ser humano mediante la capacidad de reconocerse en el otro y de poder experimentar, gracias a las obras literarias a las que tenemos acceso.

Introducción

No cabe duda de que los seres humanos somos fascinantes; podemos cambiar de la noche a la mañana y, sin embargo, ser los mismos en el fondo. Somos maleables y a la vez somos resistentes. Lo verdaderamente relevante es saber que, a pesar de ser entes acostumbrados a los hábitos, existen ciertos factores que nos motivan y nos obligan a cambiar. Para mí, la literatura es uno de ellos.

Desde pequeños tenemos una noción del yo; comenzamos a descubrir nuestros límites corporales con la exploración que hacemos cuando somos bebés, para después pasar a razonar cuando ya somos un poco más grandes. Nuestros padres nos dan un nombre por el cual respondemos y es ese mismo nombre el que nos da un sello único, una identidad, una particularidad que termina por corroborarnos que nadie más puede ser como yo, ni sentir como yo, ni vivir lo que yo; los demás no sienten cuando me quemo la mano o cuando me raspo la rodilla al caerme de la bicicleta; los demás no lloran por mi dolor de estómago ni se espantan cuando tiro el jarrón de mamá. Tarde o temprano aprendes que nadie vive lo que tú y que, de cierto modo, estás solo.

Sin embargo, el sentimiento de soledad desaparece al encontrarte con el *otro*, sobre todo con un *otro* con quien compartes experiencias: ahí entiendes que no eres el único que tiró el jarrón de su mamá ni el único que se ha quemado la mano con la plancha. El descubrimiento de los *otros* te dice que, a pesar de las peculiaridades que pudieron haber existido entre un suceso y otro (mientras que uno tiró el jarrón con la

pelota por jugar fútbol dentro de la casa, el otro lo tiró por querer verlo más de cerca), al final ambos sintieron algo similar y eso crea una conexión de reconocimiento.

Desarrollo

La otredad es aquello que nos reafirma a nosotros como nosotros mismos; como propone Bajtín "aquí yo existo para el *otro* y con la ayuda del *otro*".¹ El conocer al *otro* implica ver algo que el *otro* no ve, pero al mismo tiempo es dejarlo ver algo que nosotros mismos no vemos. Todas las personas que conocemos a lo largo de nuestra vida van a tener una opinión acerca de nosotros y nos irán formando poco a poco con estas opiniones basadas en las cosas que nosotros no somos capaces de ver de nuestra persona; sus opiniones nos darán esa mirada externa que nos hace falta para observar más detalladamente la pintura que plasma nuestra existencia o, en palabras de Bajtín, percibimos el "reflejo de sí mismo en el *otro*".² Pero, aunque las personas nos forman con sus opiniones, éstas se sustentan en cómo actuamos para con los demás, así que, al final, sus opiniones son un reflejo de nosotros mismos vistos a través del *otro*. En la literatura, sin embargo, el mecanismo es diferente: no es una persona que da su opinión acerca de mí, sino que soy yo conociéndome internamente.

¿Recuerdan la primera vez que leyeron su libro favorito? ¿Recuerdan esa sensación de satisfacción y de reconocimiento que los invadió? En la literatura el *otro* somos nosotros depositados en los textos que leemos, es un desdoblamiento que realizamos basados en una historia que alguien más escribió. Es increíble el nivel de empatía que podemos llegar a generar con los personajes de los libros que leemos, y también es impresionante el nivel de reconocimiento que logramos generar con los escritores: en la literatura encontramos reflejadas experiencias o sentimientos que creíamos que sólo nosotros habíamos experimentado por alguien que está del otro lado del mundo o que murió siglos atrás.

¹ Bajtín, M. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus, 2000, 152.

² *Ídem*.

Si bien la literatura nos permite reconocernos en el *otro*, también nos permite vivir en el *otro*. Como propone Bajtín: “La forma monológica de la percepción de la cognición y de la verdad es sólo una de las formas posibles”.³ No se trata solamente de verme reflejado en lo que sintió el joven Werther, sino que, aunque yo nunca haya pasado por algo similar, puedo sentirlo en carne propia como si yo fuera aquel que escribe las cartas y que sufre por amor. La literatura nos da la posibilidad de ser *otro*, de ser el protagonista de una historia diferente a la nuestra, de vivir otra vida, aunque en nuestra realidad no estemos ni cerca de las posibilidades literarias. Después de todo, “La esencia de la expresión tiene dos aspectos: se realiza tan sólo en la interacción de dos conciencias (del *yo* y del *otro*). Es un campo de encuentro de dos conciencias”.⁴ La literatura incluso puede llegar a funcionar como una especie de escape de la cotidianidad: tan grande es el efecto que tiene en aquellos que leen que puede llegar a provocar susto, aprehensión, lágrimas y sufrimiento, e incluso se llega a perder (muy frecuentemente) la noción del tiempo. La literatura nos brinda una realidad que combate con nuestro día a día.

Es por ello por lo que, para mí, la literatura es claramente un factor de formación en las personas: dime qué has leído y te diré quién eres. Me parece claro debido a que, como ya mencioné, las obras literarias a las que accedemos son realidades alternas que vivimos, y mientras más realidades podamos experimentar, más bagaje tendremos para afrontar la vida. Si trasladamos la teoría lingüística de Sapir al terreno literario, sigue siendo igual de válida: el léxico con el que dispongas (en este caso la literatura que hayas leído) va a repercutir en cómo ves el mundo.

Parece mentira, pero tu comportamiento depende mucho de qué es lo que leas; lo dice alguien que cursó la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas y convivió por más de cuatro años con personas acostumbradas a la lectura. Y sí, es cierto que mi hipótesis pudiera debatirse debido a que, al estar leyendo lo mismo por cuatro años, tendríamos que ser o al menos comportarnos de maneras similares, pero la diferencia

³ *Ibid.*, p. 150.

⁴ *Ibid.*, p.154.

radica en que, si bien es verdad que leímos los mismos textos, nuestra postura hacia esos textos era diametralmente diferente. No se comportaban de la misma forma la compañera que idolatraba a Jane Austen y la compañera que amaba a H. P Lovecraft, mucho menos el compañero que leía poesía postmoderna. Todos teníamos una postura muy definida respecto a los textos del curso, y esto iba de la mano con nuestras lecturas previas y nuestras preferencias en cuanto a literatura.

Conclusión

Desde mi punto de vista, una persona que no lee es una persona que está incompleta, que se está negado la oportunidad de conocer un mundo más allá del suyo y que se niega a vivir experiencias que de otro modo nunca será capaz de apreciar. No lo digo solamente por situaciones hipotéticas de aventura o amor, sino que la literatura es un reflejo del ser humano y de todo lo que conlleva; podría decir que la historia del hombre comienza con la literatura, así que aquel que se priva de leer se está privando a su vez de conocer la esencia de su propia raza, y no hay hombre más desdichado que aquél que no se conoce a sí mismo.

Es por ello que resulta necesaria la implementación de la lectura, sobre todo de la literatura, en todos los niveles de educación tanto pública como privada. Con la literatura no sólo fomentas la capacidad lectora, fundamental para el desarrollo personal, sino que le permites al alumno acercarse al conocimiento de formas que ni siquiera se imaginaba. En ocasiones se aprende más leyendo tus libros favoritos que en las mismas clases (no es consejo), e incluso tus lecturas te pueden ayudar a reforzar tus conocimientos. A pesar de que es importante acercar a los jóvenes a la lectura, se debe de realizar de la forma correcta; no puedes obligar a nadie a leer, y menos si no le interesa el tema o la forma en la que está escrito. La lectura debe de hacerse por gusto, ya que así te puedes ver reflejado en el espejo que mejor te parezca.

Cuando nos adentramos en la literatura nos estamos adentrando a las voces de todas aquellas personas que tuvieron la sensibilidad y la habilidad necesarias para retratar de la manera más hermosa el corazón de los hombres, lo que le da sentido a la

vida de los seres humanos. Cuando nos adentramos a la literatura nos ponemos de frente con el *otro* que nos ha formado de nacimiento, con el *otro* que somos nosotros mismos. Así, no sólo podemos comprender mejor a nuestra especie, sino que podemos comprender mejor a nuestra persona.

Por ello nunca dejen de leer, porque con cada lectura entenderán un poco más de ustedes mismos.

Bibliohemerografía

Bajtín, M. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus, 2000.

La "autobiografía en clave lúdica": La importancia de llamarse Daniel Santos

LUIS ALFONSO MARTÍNEZ MONTAÑO

UAM-A

Resumen

En este trabajo se pretende demostrar que el concepto de autobiografía se relaciona de manera estrecha con la segunda novela del escritor boricua Luis Rafael Sánchez: *La importancia de llamarse Daniel Santos*. Obra que trastoca, de forma lúdica, los géneros y en la cual las reflexiones sobre lo autobiográfico dialogan con la propuesta del autor en cuestión.

El escritor puertorriqueño Luis Rafael Sánchez es uno de los representantes más notables de la literatura neobarroca en su país de origen. Afirmación que se apuntala por el notable manejo con el lenguaje que exhibe en su propuesta narrativa, la cual incluye novela y ensayo. El autor escribió un volumen de cuentos titulado *En cuerpo de camisa* (1966) y diversas obras teatrales como la comedia *Quíntuples* (1985); parte de sus ensayos se compilan en *La guagua aérea* (1994); géneros cuyo eje temático, entre otros, se centra en las cuestiones de la identidad boricua y que revelan la intensa fidelidad hacia una peculiarísima poética de creación, a saber, la hechura de textos a partir de sus propias vivencias:

Sin que resulte dogmático uno puede suscribir la vieja idea de que en toda obra literaria hay biografía, que la persona del autor asoma, ya de manera principal o secundaria, ya ubicua o frontalmente. Los puertorriqueños tenemos, como apeaderos notables de nuestra identidad colectiva, el son, el mestizaje y la errancia. La nuestra ha sido, destacadamente, una cultura callejera, una cultura del vocerío y la estridencia. Mi obra no quiere hacer otra cosa que biografar, más que mi persona, mi país.¹

¹ R. Sánchez. *No llores por nosotros, Puerto Rico*. Hanover, Estados Unidos: Ediciones del Norte, 1998, p. 91-92.

La afirmación se relaciona estrechamente con el segundo *opus* novelístico del autor: *La importancia de llamarse Daniel Santos*, obra que recién cumplió tres décadas de publicada y que es un texto esencial, en el espectro de la literatura hispanoamericana de fines del siglo XX, pues explora los mitos de la cultura popular latinoamericana desde una perspectiva puertorriqueña.

Precisemos que Sánchez, durante los últimos años ochenta, transitaba en los terrenos de la posmodernidad, cuando los narradores vuelven al relato, a ese contar historias. Las narraciones reflexionan sobre sí mismas para darnos fe del proceso de su hechura escrita; además, se produce una especie de regresión que originó la nostalgia y se ejecuta un estudio (de carácter renovado) de la marginalidad en sus diferentes tipos:

Hay una reevaluación del concepto de Historia y las historias narradas son protagonizadas por personajes, en general débiles, antes habitualmente excluidos de la literatura. Por eso también se adopta la jerga popular, diferentes hablas locales o giros propios de determinadas clases o edades. El recurso a la intertextualidad resulta uno de los mecanismos fundamentales y la parodia –y el pastiche– alcanza a la estructura, al contenido y a temas y motivos que se recobran de la tradición o el arte más próximo para entreverlo desde diferente perspectiva, no siempre necesariamente irónica o humorística.²

En este orden de ideas, debemos señalar que el presente trabajo considera a *La importancia...* como una suerte de autobiografía en clave lúdica, la cual, a través de ciertos mecanismos, como ficcionalizar su proceso de creación, consigue parodiar, en cierto sentido, el género autobiográfico, el cual se deja “contaminar” por la novela. Acto no del todo extraño, porque ésta, de acuerdo con Vargas Llosa, es un género invasor e imperialista, ya que usa a los otros géneros para sus fines y los integra en una síntesis elevada.³

² J. Fuente. *La nueva narrativa hispanoamericana. Entre la realidad y las formas de la apariencia*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, 2005, pp. 19-20.

³ M. Vargas, M. La novela. En *Espejo en el camino*. México: UNAM, 1988, p. 47.

Ahora bien, los paratextos que enmarcan la novela y donde se exhibe un protocolo, el cual formaliza y señala lo que el lector disfrutará narrativamente en los tres apartados: “Las palomas del milagro”, “Vivir en varón” y “Cinco boleros aún por melodiarse” que constituyen la obra. En particular durante la presentación, el autor ficcionalizado cortésmente proporciona la clave de lectura del texto: “*La importancia de llamarse Daniel Santos* es una narración híbrida y fronteriza, mestiza, exenta de las regulaciones genéricas. Como fabulación, nada más, debe leerse. ¡Buen provecho!”.⁴

Las palabras anteriores ponen sobre la palestra un contrato de lectura que problematiza lo meramente ficcional y nos hacen evocar las precisiones críticas a propósito de un texto de carácter autobiográfico: “Al no estar limitados por una clasificación estricta, una validación ortodoxa ni una crítica repleta de clichés, son libres de manifestar sus ambigüedades, sus contradicciones y la naturaleza híbrida de su estructura”⁵; notemos que Sánchez enfatiza con toda intención la naturaleza mixta de su obra, que bien podría estimarse como una novela con retazos de biografía. Aún exhibe ese añejo desacuerdo en torno a cómo estimar a la autobiografía, a saber, cómo un género exclusivamente no ficcional o un género que necesaria e intrínsecamente apela a la ficcionalización.⁶

Más aún, la novela se torna en autoficción que implica un rasgo esencial: “el pacto lúdico que el autor (implícito) inicia con el lector (implícito)”.⁷ Al respecto, el investigador Vincent Colonna propone cuatro modelos de autoficción: biográfica (una

⁴ Sánchez, R. *La importancia de llamarse Daniel Santos*. México: Diana, 1989, p. 16.

⁵ S. Molloy. *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: FCE-Colmex, 1996, p. 11.

⁶ Y. Pozuelo. *Poética de la ficción*. Madrid, España: Síntesis, 1993.

⁷ Precisemos que no hay un acuerdo entre la crítica literaria acerca de la ubicación precisa de la autoficción – algunos críticos la sitúan entre textos ficcionales y factuales (un estatus híbrido, otros lo consideran derivación de la autobiografía ficcional picaresca); como derivación de la novela autobiográfica; etc., no obstante, Vincent Colonna, pupilo de Genette, la ubica dentro del viejo fenómeno de la “(auto)fabulación”, subrayando así su origen en el ámbito de la ficción.

Luengo, A., Toro, V. y Schlickers, S. La auto(r)ficción: modelizaciones, problemas y estado de la investigación. En V. Toro (ed.), *La obsesión del yo. La auto(r)ficción en la literatura española y latinoamericana* (pp. 7-29). Madrid, España/Frankfurt, Alemania: Iberoamericana/Vervuert, 2010, p. 8.

novela autobiográfica); especular (muestra un reflejo autoral en la obra, v. gr., la mención de Cervantes en la primera parte del Quijote); fantástica (el personaje del autor se sitúa en una historia inverosímil, contradiciendo así cualquier interpretación autobiográfica); y autorial (intervención del narrador, no del autor, en la historia, que recibe el calificativo de metalepsis del lector).⁸

Con base en los modelos anteriores, la novela de Sánchez es una autoficción biográfica y especular. Esto se demuestra porque se descubren los reflejos del autor en diferentes momentos del relato, como sería el caso de la primera parte de la novela "Las palomas del milagro". Específicamente, el autor ficcionalizado, que en el relato opera como un recopilador de testimonios, configura el apartado señalado a través de los discursos ajenos de los variopintos personajes, sin embargo, precisa: "Inventan para vivir y viven para inventar. Más, yo los invento a todos. Como un dios que, en páginas amarillas y rayadas, partea sus humanidades".⁹

De hecho, el autor ficcionalizado no sólo se limita a "contener" a sus personajes, sino que se torna en otro personaje, el cual en un episodio por demás gracioso se ubica en Puerto Rico para recuperar un testimonio de su padre, convertido en ente ficcional, quien (al hablar del bolerista Daniel Santos) puntualiza:

Un domingo yo le escuché en el Venecia Dancing Park en la playa de Humacao donde el entretenimiento lo hacían el baile sano y el sano de vez en cuando cubalibre. El hombre se presentó en la playa de la Ciudad Gris, como se llama, también, esta ciudad en que naciste tú y nació tu hermana Elba Ivelisse y nació tu hermano Néstor Manuel, con el bolero Madrigal. El hombre es de aquí. Aquí se faja con la garganta orgullosa del puertorriqueño que no reniega de lo suyo. Cantante democrático, pero sin mojonar de democrático... Cantante que le peleaba al bolero con honrados golpes de campeón. Enséñame, que yo de esas cosas sí que no sé. ¿Cómo es posible que tú estés escribiendo un libro sobre él y no quieras conocerlo ni de lejos?¹⁰

⁸ *Ibid.*, p.13

⁹ Sánchez... *op.*, *cit.*, p.21.

¹⁰ *Ibid.*, pp.50-51

La importancia... se puede considerar una autoficción especular, pues está presente el reflejo del autor en la obra; además, "la intromisión... del «autor» en su propio mundo narrado puede tener, pues -como cualquier procedimiento paradójico o metaficcional- un efecto cómico, pero también extraño, sorprendente, alienador, anti-ilusionista".¹¹

Sin duda, la intromisión del autor en su propio universo narrativo se corrobora con las palabras desenfadadas que le dirige el personaje llamado Persio Almonte: "Oiga, Don Luis Rafael, cuando mecanografíe la comparencia mía escriba miembro donde yo pronuncié güevo. No me asuste, Don Luis Rafael, que para morir nacimos".¹²

Resulta por demás interesante que la novela no escatime su carácter juguetón e irónico, esto adquiere relevancia ya que el personaje señalado propone el género de la obra: "Coherente es, muchísimamente, el hombre que usted anda novelando. ¿No es una novela? Persio Almonte sospecha que si usted no está novelando a ese hombre lo estará biografiando. ¿Cualquier género literario menos biografía? ¡Una fabulación!".¹³

De hecho, la intervención humorística del personaje pone sobre la mesa la "contaminación genérica" que implica la configuración de una novela o una autobiografía, por ello, se propone un género nuevo que permita hacer una mezcla, aspecto que efectivamente advertimos en el texto de Sánchez, quien no olvida recalcarlo en la "presentación".

Posteriormente, más avanzado el relato, se presenta otro destacado *alter ego* de Sánchez (autor de la ficción y real), aludimos a la incursión de Guango Orta, quien convierte una autorreferencia en una referencia explícita del autor real. Éste, por medio del discurso ficcional de la novela, se convierte en una figura digna de parodiarse y enaltecerse; aclaremos que Wico es un apelativo del autor real:

¹¹ Vera... *op., cit.*, p.16.

¹² Sánchez... *op., cit.*, pp.61-62.

¹³ *Ibid.*, p.62-63.

A propósito de tu fama, Wico Sánchez, quiero comunicarte que tu obra narrativa me gustaría menos que tu obra dramática, si no fuera porque tu obra dramática no me gusta absolutamente nada. Y si te mueres, Wico Sánchez, ¿contra quién proyecto los colores sin temperar de mi envidia? Aunque se tertulie que te sobran ocurrencias pero que te faltan ideas. Aunque se maligne que el éxito inmerecido y desorbitado de *La Guaracha Del Macho Camacho* [primera novela de Luis Rafael Sánchez] te ha dejado manco y mudo. Aunque se susurre que eres, seguramente un homo ludens porque eres, inseguramente, un homo closet. El único escritor regio, apocalíptico y triunfoso de la literatura antillana eres tú.¹⁴

La impronta de lo autoficcional es irreductible en la novela del escritor boricua. Indiquemos que la narrativa autoficcional complejiza, según la crítica Ana Casas el concepto de la autoría (construcción textual de la identidad), porque al enfatizar de manera discordante la semejanza y la diferencia entre el autor de “carne y hueso” y su representación de carácter literario, niega y confirma simultáneamente el vínculo del texto con su referente, en otras palabras, el nexo de lo real con lo ficticio.¹⁵

En este orden de ideas, la investigadora estima que la autoficción cuestiona la práctica de la autobiografía, pues la escritura pretendidamente referencial termina siempre introduciéndose en el ámbito ficcional. Por ello, gran número de novelas autoficcionales llaman, dentro del espacio de la escritura, a ciertos géneros “vinculados a la realidad”, como la autobiografía, el diario o el ensayo, con la intención de cuestionar la supuesta referencialidad de los géneros mencionados, es decir, las obras llaman al referente para, casi de inmediato, negarlo explícitamente.

Y en el fragmento textual (de líneas anteriores) está presente el metadiscurso (estrategia propia de la novela autoficcional). Dicha estrategia posibilita al autor hablar de sí y de los otros libremente (evitando la autocensura que implica la autobiografía)¹⁶ o

¹⁴ *Ibid.*, pp. 67-68

¹⁵ A. Casas. “La construcción del discurso autoficcional: procedimientos y estrategias”. En V. Toro (Ed.), *La obsesión del yo. La auto(r)ficción en la literatura española y latinoamericana* (pp.193-211). Madrid, España/ Frankfurt, Alemania: Iberoamericana/Vervuert, 2010, p. 193.

¹⁶ El aspecto de la autocensura lo considera Molloy, ya que puntualiza que el autobiógrafo es un eficaz autocensor, pues su “relato de vida” introduce silencios que precisan lo que no puede contarse.

realizar una suerte de experimento literario a través de su propia vida (crear “otros yo”). Asimismo, se reemplaza el fundamento de sinceridad por la expresión de una subjetividad que, a través de la ficción, es capaz de acceder a una realidad íntima, hecha de equívocos y contradicciones, y que, gracias a subvertir las formas y los pactos de lectura habituales, logra instaurar una relación nueva del escritor con la verdad.¹⁷

Precisamente, el trastocar la verdad continua en “Cinco boleros aún por melodiarse”, último apartado de la obra, de hecho, esa es la pauta creativa que siguió el escritor para configurar los diferentes episodios:

Para mudar el dramón a estas páginas decidí rebajarle la verdad. Para que la verdad no lo hiciera harto dudoso lo fundí con mentiras livianas ... Todo empezó cuando bajé la voz y diluí el gesto para preguntar ... Preguntó la vida, economizándose en la voz sujeta de quien arma esta fabulación y la boleriza con vaivenes, el seguro servidor de ustedes Luis Rafael Sánchez ... A Lipe nadie le debe una sonrisa ... Yo le debo el dramón que todavía, a meses de escucharlo, podo, ajusto, fiscalizo, le redirijo la furia y el sonido, escribir es borrar mil veces lo reescrito, escribir es reescribir mil veces lo borrado.¹⁸

Tomamos como pretexto la mención del autor de carne y hueso en el fragmento anterior para precisar lo que señala la crítica en relación con la autobiografía, es decir, “Es siempre una re-presentación, esto es, un volver a contar, ya que la vida a la que supuestamente se refiere es, de por sí, una suerte de construcción narrativa. La vida es siempre... relato que nos contamos a nosotros mismos, como sujetos...”¹⁹. Lo anterior hace recordar asimismo el concepto de “máscara textual”. Nora Catelli retoma la reflexión de Paul de Man y precisa:

¿Qué decía de Man? No existe un yo previo, sino que el yo resulta, arbitrariamente, del relato de la propia vida, del mismo modo que durante la representación teatral la máscara oculta algo que no [cursivas de la autora] pertenece a la escena, una entidad -el rostro del

¹⁷ *Ibid.*, p. 211.

¹⁸ Sánchez... *op., cit.*, p.136-137.

¹⁹ Molloy... *op., cit.*, p.16

actor- que le es ajena y a la que, de hecho, ni siquiera sabemos cómo atribuir una forma. Y aunque se la atribuyésemos, esa forma sería irrelevante o impertinente.²⁰

Hasta este punto, podemos decir que los conceptos de autoficción y autobiografía dialogan de forma estrecha en la novela, obra que se resiste a una etiqueta genérica. Por ello, otro autor boricua, Manuel Maldonado Denis, fue elocuente al precisar que Sánchez cultiva un *género anfibio*: “que desafía las clasificaciones de los géneros literarios es, a un mismo tiempo, fabulación biográfica de Daniel Santos y autobiografía del autor”²¹. Autobiografía que convendría mirar bajo la siguiente perspectiva:

En realidad, la autobiografía... tiene este carácter bifronte: por una parte es un acto de conciencia que <<inventa>> y <<construye>> una identidad, un <<yo>>. Pero por otra parte es un acto de comunicación, de justificación del <<yo>> frente a los otros (los lectores, el público) ... Es en la convergencia de ambos donde nace el género autobiográfico. Porque ese <<yo>> autobiográfico solamente existe en la nueva ágora, la nueva forma de publicidad que es el libro publicado, la escritura que se hace pública y que inventa un <<yo>>, pero lo presenta como verdadero a los otros, propone a sus receptores un pacto de autenticidad.²²

Para terminar, sólo el tiempo y el lector dirán si *La importancia de llamarse Daniel Santos* es una posible autobiografía lúdica; lector quien “es el sujeto que reactiva la belleza o la resonancia, la complejidad o la transparencia de la obra”.²³ Obra en la cual otros géneros como la novela y la biografía se trastocan con una gran desfachatez. Aspecto que la inscribe en el debate a propósito de la “necesidad de otorgar” una etiqueta a ciertas creaciones literarias.

²⁰ N. Catelli. *En la era de la intimidad (seguido de El espacio autobiográfico)*. Buenos Aires, Argentina: Beatriz Viterbo, 2007, p. 35.

²¹ La afirmación se extrajo de la contraportada de la versión de *La importancia...* que publica la editorial Diana.

²² Y. Pozuelo... *op., cit.*, p. 211.

²³ R. Sánchez, 1998... *op., cit.*, p. 75-76.

Bibliohemerografía

Casas, A. La construcción del discurso autoficcional: procedimientos y estrategias. En V. Toro (Ed.), *La obsesión del yo. La auto(r)ficción en la literatura española y latinoamericana* (pp. 193-211). Madrid, España/Frankfurt, Alemania: Iberoamericana/Vervuert, 2010.

Castillo, M. La autorreferencialidad: muerte o subversión del autor. *Signos Literarios*, (4), 2006.

Catelli, N. *En la era de la intimidad (seguido de El espacio autobiográfico)*. Buenos Aires, Argentina: Beatriz Viterbo, 2007.

Fuente, J. *La nueva narrativa hispanoamericana. Entre la realidad y las formas de la apariencia*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, 2005.

Luengo, A., Toro, V. y Schlickers, S. La auto(r)ficción: modelizaciones, problemas y estado de la investigación. En V. Toro (ed.), *La obsesión del yo. La auto(r)ficción en la literatura española y latinoamericana* (pp. 7-29). Madrid, España/Frankfurt, Alemania: Iberoamericana/Vervuert, 2010.

Molloy, S. *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: FCE-Colmex, 1996.

Pozuelo, Y. *Poética de la ficción*. Madrid, España: Síntesis, 1993.

Sánchez, R. *La importancia de llamarse Daniel Santos*. México: Diana, 1989.

_____. *No llores por nosotros, Puerto Rico*. Hanover, Estados Unidos: Ediciones del Norte, 1998.

Vargas, M. La novela. En *Espejo en el camino*. México: UNAM, 1988.

MESA 14: TEORÍA Y CRÍTICA



Autoficción en dos cuentos de Severino Salazar

EDILBERTA MANZANO JERÓNIMO

UAM-I

Resumen

En esta ponencia presento algunas huellas biográficas detectadas en dos cuentos de Severino Salazar. Considero que su obra se nutre de sus experiencias de vida, existen datos biográficos corroborables que el autor integra a sus novelas o cuentos sin que por ello su narrativa pueda considerarse autobiográfica, sino autoficcional. El objetivo de esta ponencia es hacer una propuesta didáctica para establecer la diferencia entre novela autobiográfica y autoficción; y el manejo del yo-narrador-personaje en la obra de Salazar; para ello realizaré una discusión acerca de esas dos formas distintas de escritura, a la luz de la teoría de la autobiografía-autoficción que señala la incursión del autor en la obra a través del empleo de datos autobiográficos, desarrollada por Manuel Alberca y José María Pozuelo Yvancas, entre otros. Se considera que esta ponencia puede ser pertinente a estudiantes de licenciatura en literatura hispánica.

Introducción

En este texto se hace una propuesta didáctica para acercarse al problema que plantea la distinción entre escritor-hombre, escritor-narrador, y escritor-personaje; y la distinción que existe entre autobiografía y autoficción, con el fin de tratar este tema en el marco de un programa de licenciatura en Literatura Hispánica.

Para ejemplificar dicha discusión es conveniente analizar dos cuentos de Severino Salazar: "Con alas blancas" y "Juguemos a ser Dios", porque en ellos el autor propone un tipo de lectura ambigua, híbrida, entre autobiográfica y autoficcional; por una parte, anuncia un pacto ficticio, y por otra, la identidad de un yo narrador-personaje-autor anuncia un pacto autobiográfico. De esta manera, la narrativa salazariana resulta idónea para analizar la manera en que se manifiesta la autoficción.

Premisas teóricas

Paul Fray discute a dos autores franceses que han puesto en el centro de sus análisis un sólo tema: el autor. Explica Fray que, frente a la sentencia de Roland Barthes de la muerte del autor, Foucault responde con una pregunta, ¿qué es un autor?

Para Roland Barthes un autor no es quien escribe un texto, puesto que “la escritura es la destrucción de toda voz [al escribir] la voz pierde su origen, el autor entra en su propia destrucción”;²⁴ esa es una de las formas de entender la muerte del autor. La otra forma es el simbolismo psicoanalítico, Freud advierte en el complejo de Edipo que la muerte del padre no es fáctica sino simbólica, lo que se destruye es la autoridad que éste representa.

A diferencia de Barthes, Foucault reconoce en la persona una manera de hablar, de escribir, de narrar, reconoce autoridades como Marx y Freud y los llama fundadores de la discursividad a fin de no considerarlos simples autores. Foucault prefiere discutir las funciones del autor y no al autor como individuo o como conciencia subjetiva.

Al parecer, la idea que Foucault defiende es que en la escritura no existen individualidades, discute la idea de originalidad y advierte que todo lo narrado de alguna manera tiene influencia de otros autores y de otros escritos. En lo particular, soy partidaria de la idea de que todo autor deja ver en su narrativa la influencia de lo vivido y lo leído, sus pasiones, su contexto histórico, político y económico, un autor no escribe desde la nada; es el caso de Severino Salazar, quien entrelaza sus historias de vida y la ficción.

Los planteamientos de corte formal narratológico alcanzan a la autobiografía, a la novela autobiográfica y a la autoficción. Como sabemos, la narratología:

Separa claramente el nivel ficticio en el que se encuentra el protagonista y el narrador, del real y extratextual en el que se ubica el autor. Por lo tanto, el estructuralismo no podía

²⁴ R. Barthes. *La muerte del autor*. Recuperado de <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la-muerte-del-autor.pdf>, 1968.

explicar el hecho de que el autor se encontrara en la diégesis de la obra, ni que en una novela hubiera evidencias autobiográficas del autor.²⁵

Hasta que surgen las teorías de la novela autobiográfica y la metaficcional, que advierten la posibilidad de la incursión del autor en la obra a través del empleo de datos autobiográficos, quien relate puede o no tener el nombre del autor, puede incluso no tener nombre, lo importante es que haya señas que aluden a la personalidad del autor.

Estas teorías señalan que en la novela autobiográfica “el autor se encarna total o parcialmente en un personaje novelesco, se oculta tras un disfraz ficticio o aprovecha para la trama novelesca su experiencia vital debidamente distanciada mediante una identidad nominal distinta a la suya”²⁶; es decir, el autor se proyecta en la figura del personaje y retrata episodios de su vida o de su familia.

En tanto que la autoficción, nos dice Alberca es:

Un relato que se presenta como novela, es decir como ficción, o sin determinación genérica (nunca como autobiografía o memorias), se caracteriza por tener una apariencia autobiográfica, ratificada por la identidad nominal entre autor, narrador y personaje... Una novela que simula un discurso autobiográfico; los lectores pueden, después de vacilar, optar por leerla en clave ficticia, pero sin ninguna seguridad, ya que en principio tampoco están en condición de afirmar que no sea autobiográfica. Según esta doble y ambigua propuesta de lectura, las autoficciones han sido interpretadas de acuerdo con cada uno de los pactos que la flanquean: el pacto autobiográfico y el pacto de ficción.²⁷

Para Pozuelo: La ficcionalización del <<yo>> autobiográfico y la disolución de la frontera entre textos de ficción y de verdad, propuesta por la crítica constructivista se inserta, además, en otro contexto: la ruptura de los límites de los géneros y la

²⁵ M. Cuecuecha. *María Luisa Puga, de la autobiografía a la autoficción*. México: UAM, 2014, p. 13.

²⁶ M. Alberca. ¿Existe la autoficción Hispanoamericana? *Cuadernos del Cilha* (7/8), 2006, p. 5.

²⁷ *Ibid.*, p. 6.

progresiva literaturización del propio discurso filosófico... Ello ha llevado a una absolutización de lo literario-ficcional, que penetra toda experiencia de lectura.²⁸

Mientras que para Puertas Moya la autoficción es “una narración ficticia en la que el autor escribe sobre sí mismo, aunque utilice para ello a un personaje al que le preste su nombre u otros mecanismos de identificación simulando la personalidad real bajo un revestimiento artístico.”²⁹

Con alas blancas

El cuento “Con alas blancas” de Severino Salazar se sitúa en un contexto de provincia del México de los años 50. En éste el narrador relata a manera de memorias un pasaje de su infancia. Un yo sin nombre relata el viaje que realiza, cuando niño, de su pueblo natal, Tepetongo, hacia Chihuahua, con el propósito de iniciar sus estudios de secundaria. Cuenta detalladamente sus emociones, sus ansias y sus angustias, su despedida y el viaje en compañía de su papá. El niño viaja entre feliz y triste, lo primero por la novedad de conocer el mundo más allá del pequeño Tepetongo; lo segundo por la añoranza de su madre y sus hermanos. Va orgulloso de sí y de lo que es, y para asirse fuerte a sus raíces se pone su sombrero nuevo. Al final el cierre del cuento es demoledor.

Me parece que el propósito de Salazar no es el de la autobiografía, el de la vanagloria de un nombre, sino el de evaluar una realidad humana que tiene que ver con la idiosincrasia de provincia de mediados de siglo y con la discriminación. Para ello utiliza un pasaje de su vida; así que, si el lector descubre al autor inmiscuido en el personaje, si detecta las huellas en el discurso podrá aplicar el pacto autobiográfico; aunque la historia contada no coincide totalmente con su historia de vida, sólo hay partes de ella representativas, y la médula de la obra es, como ya dije, mostrar una realidad humana, desde tal punto entonces el lector puede aplicar el pacto ficcional. En este cuento nos dice el narrador:

²⁸ J. Pozuelo. *Poética de la ficción*. Madrid, España: Síntesis, 1993, p. 206.

²⁹ Cuecuecha... *op., cit.*, p.26.

Fue a finales de los cincuenta cuando salí por primera vez de mi pueblo..., y todo porque la tradición familiar dictaba leyes inquebrantables: el primogénito debía abandonar la casa y los campos donde había nacido y se había criado para que estudiara los números.³⁰

En la relación extratextual encontramos que en la breve biografía publicada en la página web dedicada al escritor zacatecano se señala:

Nació en Tepetongo, Zacatecas, un miércoles 12 de junio de 1947, murió en la Ciudad de México un domingo 7 de agosto del 2005 al amanecer. Hijo primogénito de una familia de nueve miembros. Emigró junto con su familia a la ciudad de Chihuahua, donde realizó estudios de secundaria inscrito en un Seminario Diocesano.

Se cumple en este caso lo que Manuel Alberca señala: Podemos considerar las autoficciones hijas o hermanas menores de las novelas autobiográficas, pero en ningún caso debemos confundirlas, pues en las segundas el autor se encarna total o parcialmente en un personaje novelesco, se oculta tras un disfraz ficticio o aprovecha para la trama novelesca su experiencia vital debidamente distanciada mediante una identidad nominal distinta a la suya; [por su parte] la autoficción pretende romper los esquemas receptivos del lector (o al menos hacerle vacilar), al proponerle un tipo de lectura ambigua: si por una parte parece anunciarle un pacto novelesco, por otra, la identidad de autor, narrador y personaje le sugiere una lectura autobiográfica.³¹

Juguemos a ser Dios

“Juguemos a ser Dios” ocurre en la ciudad de Zacatecas, en principio en el salón La Mina, donde se reúne un amplio grupo de amigos que aman la convivencia, entre los que se encuentra el generoso Isidro, personaje principal del cuento. El narrador personaje explica que Isidro vivía en un departamento de soltero bastante *sui generis*,

³⁰ S. Salazar. *Cuentos de Tepetongo*. México: Juan Pablos Editor, 2013a, p. 77.

³¹ Manuel Alberca... *op., cit.*, p. 9.

lleno de plantas, aves y dos siniestros gatos a quienes, en una de tantas borracheras en La Mina, Isidro, jugando a ser Dios, les salvó la vida.

Isidro es dadivoso, nos dice el narrador personaje del que no sabemos su nombre, siempre tiene las puertas de su casa abiertas para propios y extraños; el refrigerador, suficientemente abastecido, también está a disposición de sus invitados. Todo era alegría para esos jóvenes universitarios que gozaban de una bonanza inesperada:

Jorge, Isidro y yo nos habíamos conocido en las oficinas de la maquiladora. Éramos egresados de la universidad, pero ahí todavía no nos conocíamos. Corrimos con la buena suerte de haber terminado la carrera justo en el momento en que empezaron a poner maquiladoras en el corredor industrial de Fresnillo-Calera. Y así, de repente, de la noche a la mañana, nos vimos con un buen carro de la compañía, muchas prestaciones y dinero de sobra.³²

Lo interesante del cuento es la calidad de la descripción de los espacios, del ambiente en el departamento durante las constantes reuniones ahí realizadas, las pláticas inteligentes y alguno que otro evento extraño, lo que logra distraer al lector lo suficiente para que no espere el trágico final.

La relación extratextual que nos permite la presunción de autoficción en este relato es la historia que cuenta el poeta Ociel Flores, amigo y compañero de trabajo y de fiestas de Severino Salazar. Nos dice el poeta que en su juventud Salazar, Flores y un amplio grupo de intelectuales, entre los que se encontraba Jorge López Medel, escritor y académico de la UAM-A, se reunían constantemente en la casa de López Medel a convivir y tener charlas interesantes y a desternillarse de risa con tanta mente brillante haciendo comentarios irónicos. Cuenta también que López Medel era un ser muy desprendido de lo material, obsequioso y abundante como anfitrión.

³² S. Salazar. *Cuentos de navidad*, México: Juan Pablos Editor, 2013b, p. 70.

La historia que cuenta Ociel Flores es muy parecida a la historia que Salazar describe en "Juguemos a ser Dios", donde Isidro hace las veces de López Medel, y el resto de los personajes suplantando a los amigos del escritor, asiduos visitantes de su departamento de soltero. En tanto que las maquiladoras del corredor de Saltillo bien pueden ser el símil de la UAM, que en sus inicios dio cabida como profesores a jóvenes egresados de la UNAM, tal es el caso de Severino Salazar, Ociel Flores y López Medel.

En este cuento también reconocemos un episodio de la vida personal del autor, para considerarlo autoficción retomo el análisis de Diana Diaconu, quien advierte que "la autoficción puede ser vista como una autobiografía escrita con las posibilidades de la ficción, una variante posmoderna de la autobiografía".³³ En este caso nuevamente es necesario un pacto de lectura autoficcional.

En ambos cuentos hay un carácter híbrido entre autobiografía y autoficción debido a la indisoluble relación de identidad que existe entre el autor, el personaje y el narrador. Es decir, en los cuentos encontramos un yo narrador que se propone como parte de una historia (sujeto de la enunciación), pero no de cualquier historia, sino de una historia que tiene como tema una etapa de la vida pasada del autor. Así, hay dos posibilidades de identidad del yo: considerar que "toda narración en primera persona queda fuera de la ficción"³⁴, en ese sentido la voz del yo personaje de los cuentos es en realidad la voz de Severino Salazar; o bien, aceptar que: "El relato en primera persona no es un enunciado de realidad porque no posee sujeto de enunciación real"³⁵ o, lo que es lo mismo, adoptar la postura de Roland Barthes que asevera que la escritura es la destrucción de toda voz.

En el caso de los cuentos que nos ocupan las historias contadas son documentables, cuando el lector transgrede el nivel textual descubre ciertas verdades de la vida del autor escondidas en los múltiples juegos que éste construye a lo largo de

³³ D. Diaconu. *Fernando Vallejo y la autoficción, coordenadas de un nuevo género narrativo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2013, p. 35.

³⁴ Pozuelo... *op.*, *cit.*, p.187

³⁵ *Ídem*.

dichas historias. Entra entonces en juego el pacto de lectura, hay que considerar a ese yo no como recurso narratológico ficticio, sino como relato retrospectivo de una persona real. La propuesta de lectura es abordar estos cuentos como un híbrido entre autobiografía y ficción, es decir, como una autoficción.

Conclusiones

La obra de Severino Salazar es amplia, consta de seis novelas, tres noveletas, cuatro libros de cuentos y relatos, y un sinnúmero de ensayos. Sus textos pueden ser analizados desde diferentes puntos de vista: existencialismo religioso, psicoanálisis, mitología griega, entre otras perspectivas; su narrativa es barroca por lo que es sumamente interesante poder analizar su estructura.

Mi propuesta de lectura de los dos cuentos aquí analizados de Severino Salazar es no "matar" al autor como propone Roland Barthes, sino considerar dos temas: la narración de un <<yo>> autobiográfico que es, a la vez, sujeto y objeto de su narración y que en cada cuento Severino Salazar nos ofrece un episodio de su vida como puente entre lo autobiográfico y lo literario. Por ello, puede decirse que estos cuentos se sitúan en un género híbrido en donde se mezclan lo autobiográfico y lo ficticio, produciendo el efecto de autoficción.

En esta ocasión consideré la autoficción para el análisis sólo de dos cuentos, aunque la mayoría de sus novelas, noveletas y otros cuentos están matizados con eventos, personas y lugares que formaron parte del cosmos del autor; existe más de un ejemplo que puede retomarse desde la perspectiva de la autoficción en Severino Salazar; aunque no hay que olvidar que "la integración de los elementos ficticios y autobiográficos y su carácter indisoluble pueden, a veces, dejar al lector vacilante a la hora de descifrar el estatuto del relato".³⁶

³⁶ Alberca... *op., cit.*, p.9

Bibliohemerografía

Alberca, M. ¿Existe la autoficción Hispanoamericana? *Cuadernos del Cilha* (7/8), 2006.

Barthes, R. *La muerte del autor*. Recuperado de <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la-muerte-del-autor.pdf>, 1968.

Cuecuecha, M. *María Luisa Puga, de la autobiografía a la autoficción*. México: UAM, 2014.

Diaconu, D. *Fernando Vallejo y la autoficción, coordenadas de un nuevo género narrativo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2013.

Fry, P. (Productor). *Introdução à Teoria da Literatura #2 com Paul Fry, de Yale* [Video en podcast] Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=u084yYp5wVU_2005_

Pozuelo, J. *Poética de la ficción*. Madrid, España: Síntesis, 1993.

Salazar, S. *Cuentos de Tepetongo*. México: Juan Pablos Editor, 2013a

_____. *Cuentos de navidad*, México: Juan Pablos Editor, 2013b.

_____. *Presentación* Recuperado de http://severinosalazar.wixsite.com/severinosalazar_2018.

Leyendo Elena Garro desde la historia: una reflexión acerca del canon literario latinoamericano

MARIANA ADAMI

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Resumen

Este trabajo hace un balance de las principales lecturas académicas que se han realizado de manera reciente sobre la literatura producida por la escritora mexicana Elena Garro (1916-1998), analizando los argumentos y procedimientos que se han utilizado para defender la introducción de su obra en el canon, junto a otras consagradas del siglo XX o a un nuevo grupo de textos que emerge. Propone una nueva lectura de esta intelectual, desde la historia, sugiriendo su inclusión en el canon por medio de una expansión que acepte nuevas formas de narrar sin necesariamente encajarlas en categorías tradicionales, corrientes y escuelas literarias ya reconocidas.

Introducción

La producción de conocimiento histórico ha cambiado mucho desde el surgimiento de la historia como disciplina en el siglo XIX hasta el día de hoy. Si bien los trabajos de los positivistas dejaban muy clara la necesidad del uso de documentos oficiales –cuya naturaleza escrita e institucional les garantizaría un estatuto de verdad– para investigar el pasado, estudiosos de principios del siglo XX, como Marc Bloch y Lucien Febvre, empezaban a cuestionar esa idea, sugiriendo que el quehacer histórico se daba, entre otras cosas, por las manos y la imaginación del historiador, que buscaba entender a los hombres y mujeres en su tiempo. En otras palabras, la historia no era una ciencia de fechas y hechos grabados en hojas polvorientas, sino de procesos humanos variados, que se dejaban entrever en muchas formas de expresión eternizadas en vestigios materiales.

Pensando en el carácter profundamente humano y vivo de la disciplina, los historiadores, en especial la llamada escuela de los *Annales*, concluyeron que los sujetos y acciones no se concentraban solamente en las instituciones; por tanto, extender la mirada hacia otros espacios y procesos que no fueran sólo los palacios de gobierno y las narraciones oficiales, permitiría ampliar el conocimiento sobre las sociedades y culturas de nuestros antepasados. De esa manera ellos pasaron a defender nuevos abordajes, nuevos métodos y nuevas fuentes para escribir la historia. En ese contexto, los productos culturales de muchos grupos sociales pudieron transformarse en documentos para otras entradas en la historia, acercándose así a la antropología, la sociología, la psicología, el arte y otras áreas del conocimiento.

Sin embargo, en los años ochenta, con el ascenso de las teorías posmodernas y el famoso *giro lingüístico*, el tema de la lengua y la literatura generó nuevas interrogantes en el campo de la historia: ¿Cuáles son los límites entre la narrativa historiográfica y la narrativa literaria?, y, si la historia la escriben los historiadores, ¿qué tanto de verdad dicen o cómo diferencian realidad y ficción? La naturaleza narrativa e intrínsecamente lingüística de la reconstrucción del pasado obligaba a los estudiosos a cuestionar los usos del lenguaje en su oficio. Muchas fueron las respuestas dadas por diferentes teóricos, pero el consenso que se creó desde entonces fue que la historia, más allá de ser una ciencia que estudia hombres en su tiempo, es una narrativa que no recupera el pasado tal cual ocurrió, sino que lo recrea, utilizando elementos textuales como la literatura, pero siempre regulada por el análisis crítico de las fuentes documentales.

Una de las grandes contribuciones de los debates generados por el giro lingüístico fue la validación de la literatura como un documento para los historiadores con el mismo valor que un acta de sesión parlamentaria o un proceso judicial. La ficción, que deja de ser entendida como un conjunto de fantasías inventadas con propósito de entretenimiento o mera creación artística, evoluciona como fuente de información sobre los gustos, referencias y estilos de una época. De igual manera, permite acceder al imaginario de una sociedad, o sea, a las imágenes y representaciones políticas,

históricas y culturales que residen en la imaginación de las personas sobre sus líderes, procesos, hábitos, prácticas, etc. Además, como declara la intelectual argentina Beatriz Sarlo, la literatura:

Acoge la ambigüedad en donde las sociedades la desean expulsar; dice, por otro lado, cosas que la sociedad quisiera no oír..., opina, con excesos de figuración o imaginación ficcional, sobre historia y política..., distorsiona porque no respeta los regímenes de verdad de otros saberes y discursos. Pero no deja de ser, a su modo, verdadera.¹

Recientemente, una nueva tendencia historiográfica ha retomado la literatura como objeto de estudio, relacionando las obras y los contextos que las atraviesan: la historia intelectual hace un esfuerzo por leer textos desde sus productores e interlocutores, de manera que analiza contenidos y temáticas siempre en perspectiva de los debates del momento y las trayectorias de los autores de un escrito.² Uno de los pioneros en este tipo de estudio, el historiador Carlos Altamirano, destaca que:

Las élites culturales han sido actores importantes de la historia de América Latina. Procediendo como bisagras entre los centros que obraban como metrópolis culturales y las condiciones y tradiciones locales, ellas desempeñaron un papel decisivo no sólo en el dominio de las ideas, del arte o de la literatura del subcontinente, es decir, en las actividades y las producciones reconocidas como culturales, sino también en el dominio de la historia política.³

En esa perspectiva, hablar de literatura, sus lecturas y lectores es, sin duda, hablar también de una realidad social y cultural que es producida políticamente por intelectuales inmersos en lugares y tiempos muy específicos. Pensar el canon es, por lo tanto, definir lo que fue consagrado por ciertos proyectos políticos y culturales en un

¹ B. Sarlo. *Paisagens Imaginárias*. São Paulo, Brasil: EDUSP, 1997, p. 28.

² D. Lacapra. *Rethinking Intellectual History: texts, contexts, language*. Ithaca, United State: Cornell University Press, 1985.

³ C. Altamirano. *Historia de los intelectuales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores, 2008.

tiempo –ya sea el tiempo de escritura o posterior a ella–. Repensarlo en la actualidad muestra la necesidad de traer a la luz lecturas marginadas del mundo intelectual y relatos que se quedaron en las orillas por quienes eran sus autores, con sus estilos y sus argumentos. Como dicen los historiadores, leyendo a contrapelo, es posible ver en las lecturas silenciadas por el canon precisamente el *status quo* que las negó, pero también las tensiones que guardan y los nuevos horizontes de estudio para la historia. Es justamente lo que la aleja del canon lo que nos interesa: primero, por su valor artístico y las posibilidades historiográficas que ahí residen, y segundo, por la oportunidad de, una vez reconocida su importancia literaria e histórica, ampliar el canon.

Elena Garro y las escrituras de la historia

Inspirada por las discusiones de la historia intelectual, mi objetivo es pensar la política y sociedad mexicana en los años 1950 y 1960 desde la literatura de una intelectual no canónica –no sólo por las lecturas que de ella hicieron, sino también por sus propias obras–. Elena Garro fue escritora, dramaturga y periodista mexicana, nacida en Puebla en 1916. Con diecisiete años, ingresó a la carrera de letras en la UNAM, donde conoció al estudiante de derecho Octavio Paz, con quien se casó, comenzando así a frecuentar círculos intelectuales latinoamericanos e internacionales.

En los años cuarenta, por dificultades financieras, Garro pasó a trabajar como reportera para periódicos, adentrándose en la esfera intelectual no sólo como la compañera de Paz, sino como autora. No obstante, todavía no se había dado a (re)conocer ampliamente, de tal manera que la figura de su marido la ha perseguido por muchos años, siendo una de las razones de su silenciamiento. Es con su novela *Los recuerdos del porvenir*, publicada en 1963, que se estrena en el mundo artístico e intelectual; por esta novela va a obtener gran repercusión en la prensa y aclamación de la crítica, llegando incluso a ser nominada al Premio Xavier Villaurrutia, el cual ganará en el mismo año.

Aun así, el nombre de Garro no se encuentra en los listados de literatos mexicanos notables. El hecho de que sea mujer, en un medio de actuación fuertemente

masculino, sumado a su relación con el hombre consagrado como el mayor intelectual del siglo XX en México, son, en parte, responsables de eso. Pero no se trata apenas de una cuestión de género: Elena Garro desarrolló una escritura muy interesante y politizada, en la cual utiliza la ficción para reconstruir el pasado mexicano en contra de la historia oficial. Sus novelas, cuentos y guiones de teatro fueron poderosos textos de discusión en temas como la época colonial, la Revolución mexicana, la guerra cristera, las huelgas ferrocarrileras, la masacre de Tlatelolco y otros importantes procesos vividos por la población del país.

Con una interpretación crítica sobre el pasado, la autora rescata personajes y grupos olvidados, investiga en archivos y bibliotecas eventos ocultos y recuenta, en una contranarrativa, historias rechazadas por la memoria nacional engendrada por el Partido Revolucionario Institucional en la primera mitad del siglo XX. Su complicada relación con el Estado a causa de sus estrictas críticas y su evaluación de la política ha sido otro elemento esencial para la invisibilización de su nombre en las principales producciones mexicanas.

No obstante, los datos que lanza al público en sus textos literarios permiten a los historiadores estudiar el México contemporáneo por vías no institucionales, con un tipo de documento que, por su naturaleza de libertad creativa, da espacio a nuevas miradas y opiniones. ¿Por qué elige determinados procesos y sujetos históricos? ¿qué representan? ¿cómo los construye en el texto? ¿cuáles son las referencias de la realidad material que aparecen en sus libros? ¿Cómo ellas dialogan con la memoria y el imaginario colectivo mexicano? ¿qué discursos y sentidos produce en sus narrativas? ¿quiénes son sus interlocutores? La obra de Elena Garro, todavía poco estudiada, puede señalar tensiones, debates y miradas que no siempre caben en los textos formales y oficiales. Más allá de su evidente calidad artística, la literatura de Garro presenta posibilidades de innovar las investigaciones de historia, de teoría literaria y de estudios latinoamericanos.

Elena Garro y el canon literario: ¿cómo leemos mujeres?

Si se tiene en cuenta que todo canon es una construcción de un contexto específico –aunque se suponga está compuesto de obras "universales" y "atemporales"–, valorar la literatura de Garro no debería implicar un esfuerzo por clasificarla como perteneciente a una tendencia literaria reconocida, ya que nuevas lecturas no necesariamente implican agregarla a modelos antiguos. Siguiendo esta lógica, incluir una obra en el canon no significa, obligatoriamente, encontrar una correspondencia automática entre ella y otras obras consagradas, sino entender su relevancia en sí misma, con la posibilidad de verla en perspectiva con sus pares: temporales, temáticos, estilísticos.

Esto no pasaba al momento de interpretar a Elena Garro, ya que los primeros intentos de atribuirle un lugar en el canon consistían en una rotulación de sus escritos –tomando por base *Los recuerdos del porvenir*– como precursores del realismo mágico.⁴ Los principales argumentos que sustentaban la idea afirmaban que la publicación de la premiada novela había ocurrido cuatro años antes de que Gabriel García Márquez lanzara *Cien años de soledad* (1967), título más famoso del real maravilloso, y que, en términos estéticos, los dos libros se asemejaban bastante, por sus imágenes cotidianas, personajes caricaturescos, temporalidades circulares, factores que transitan entre lo concreto y el delirio. Garro, por lo tanto, sería la escritora olvidada responsable por el impulso que generó el más grande y conocido movimiento literario latinoamericano de la contemporaneidad, el *boom* literario.

Aunque bien intencionada, la lectura tiene problemas en tres niveles: el primero y más evidente es la idea de autora o novela "precursora". Toda y cualquier interpretación que elige una persona que antecede un grupo importante es anacrónica, porque está hecha à *posteriori*, es decir, desde una mirada retrospectiva que ya conoce

⁴ La cuarta de forros de la edición publicada por la Editorial Siruela en 1994, de autoría de Fernando Alegría, por ejemplo, dice: "En 1963 –cuatro años antes de la publicación de *Cien años de soledad*– apareció en México una novela singular (...). Es una tentación decir que la novela de Elena Garro queda como una extraña partitura que García Márquez años después ejecutó a gran orquesta (...). Ambos novelistas comparten el conocimiento secreto de la comunicación con el submundo de la realidad fantástica latinoamericana".

todos los resultados y que puede rastrear, según su conveniencia, raíces para tejer una genealogía. Además, la idea del precursor tiene una carga de algo "inconcluso": no llega a ser el canónico, porque algo le hace falta –como una semilla que aún está por germinar, pero todavía no es un árbol.

El segundo problema es que, para los historiadores que abordan la literatura, analizar y clasificar un libro por su estética no es suficiente, ya que tradiciones literarias son retomadas y reformuladas todo el tiempo. Por ejemplo, desde la década de 1920, en la región de la Cuenca del Río de la Plata ya se había consolidado la literatura llamada *fantástica*, que en mucho se parece al realismo mágico, y a la cual Elena Garro no sólo admiraba, sino que también se vinculaba con ella. Es necesario historizar las fuentes literarias, de donde deriva el último problema.

Si entendemos el realismo mágico como un movimiento literario, pero también intelectual y político, como nos sugieren los historiadores Adriane Vidal Costa (2009) y Felipe de Paula Góis Vieira (2012), podemos notar que con ello se identificaron autores que estuvieron, en la década de los sesenta, alineados a Cuba y al socialismo. Su proyecto literario se basaba en una escritura de la realidad con elementos ancestrales y marxistas, diagnosticando problemas sociales del continente desde el retorno a la historia y proponiendo una solución por medio de la revolución, como la cubana. Garro, en su turno, habla de temas nacionales, casi siempre ligados a una lectura del discurso histórico elaborado y utilizado por el gobierno mexicano, en su tiempo, a fin de mantener el poder: la autora se apropia de la estrategia del partido que garantiza su hegemonía y la subvierte para criticar sus acciones y la falacia contenida en el discurso, donde se muestran como herederos de la Revolución mexicana. A diferencia de García Márquez, Alejo Carpentier y otros, no peleaba por el socialismo, sino hablaba de una posición política compleja y a veces contradictoria, que reunía un conservadurismo religioso, un aspecto revolucionario moderado y legalista de Madero, una lucha campesina radical por la reforma agraria y un análisis de género sobre la actuación femenina, la cual era completamente dissociada del feminismo y de la denuncia a la explotación.

Esa cuestión, incluso, se relaciona con la otra lectura que busca agregar la obra al canon. Rescates recientes de Elena Garro, realizados por algunas estudiosas feministas que trabajan con la literatura latinoamericana, la han englobado en los universos de la literatura femenina, feminista y la escritura autobiográfica. Es el caso de las investigadoras Patricia Rosas Lopátegui (2014), Lucía Melgar-Palacios (2002) y Sandra Messinger Cypess (2012). Sin negar sus importantes contribuciones biográficas, de preservación documental y de difusión de la producción de Garro, los estudios en cuestión son posibles de algunas ponderaciones desde el punto de vista de la historia. Es muy delicado hablar de una literatura femenina sin el riesgo de esbozar una esencia de la mujer y los asuntos sobre los cuales está autorizada a escribir, así como parece difícil argumentar que Garro fuera una feminista casi intuitiva cuando había negado esa lucha a lo largo de su vida. De igual manera, atribuir toda su obra a cuestiones maritales, de sus combates con Octavio Paz y de sus memorias de dolor reduce toda su creación a un único aspecto de su múltiple literatura. En las tres lecturas queda implícita la idea de que su condición y mirada de mujer, y su relación con un hombre, se sobreponen a su formación intelectual y política que, de manera significativa, formuló duras críticas al gobierno, al partido hegemónico y a la historia oficial, y que tiene tanto peso cuanto el dato de género, en su exclusión del canon.

Conclusión

La pregunta que trata de responder este artículo es: ¿se hace realmente necesario clasificar a Elena Garro para canonizar su obra? ¿Los textos de la autora sólo tienen valor si son comparados a los títulos del realismo mágico? ¿O existe la necesidad de separarlos de un canon ocupado por hombres y agregarlos a una especie de canon paralelo femenino? Presiento que no. Debemos, sí, leer, explorar, estudiar y valorar los libros de Elena Garro por todos los frutos que ha dado a los estudios históricos y por sus potencialidades. Que se dé a conocer la literatura de Garro en la academia y en la formación de lectores, pero es posible hacerlo sin colocarla en cajas estrictas.

Bibliohemerografía

Altamirano, C. *Historia de los intelectuales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores, 2008.

Costa, A. *Intelectuais, Política e Literatura na América Latina: o debate sobre revolução e socialismo em Cortázar, García Márquez e Vargas Llosa (1958-2005)* (Tesis de doctorado en historia). FAFICH/UFMG. Belo Horizonte, Brasil, 2009.

Cypess, S. *Uncivil Wars: Elena Garro, Octavio Paz, and the Battle for Cultural Memory*. Austin, United State: University of Texas Press. 2012.

Lacpra, D. *Rethinking Intellectual History: texts, contexts, language*. Ithaca, United State: Cornell University Press, 1985.

Lopátegui, P. *El asesinato de Elena Garro. Periodismo a través de una perspectiva biográfica*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2014.

Melgar, L. *Elena Garro: lectura múltiple de una personalidad compleja*. Puebla, México: BUAEP, 2002.

Sarlo, B. *Paisagens Imaginárias*. São Paulo, Brasil: EDUSP, 1997.

Vieira, F. *De Macondo a McOndo: os limites do Real Maravilhoso como discurso de representação da América Latina (1947- 1996)* (Tesis de maestría en historia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, 2012.

La reinención del mito de Salomé a través de Oscar Wilde, Aubrey Beardsley y The Smashing Pumpkins

CLAUDIA SUSANA GONZÁLEZ MARROQUÍN

UNAM, FES Acatlán

Resumen

La historia de Salomé y Juan el Bautista ha sido retomada en diversos medios a través de los años. El presente trabajo trata de vincular la obra de Oscar Wilde, las ilustraciones de Aubrey Beardsley y el video de la canción "Stand inside your love" de The Smashing Pumpkins con la finalidad de proponer un modo de relectura, reinención y acercamiento a la historia en cuestión.

¿Qué tendrían en común el relato bíblico de la decapitación de Juan el Bautista, el escritor Oscar Wilde, el ilustrador Aubrey Beardsley y el grupo de rock estadounidense The Smashing Pumpkins? Quizá, de primera impresión, parezcan elementos opuestos y distantes entre sí, y más tratándose en cuestiones de lectura, pero el propósito de este breve ejercicio es mostrar la relación entre ellos y crear una propuesta para la promoción de la lectura a través del vínculo que la literatura ha creado con otros medios como la música y los videos.

En 1891 el escritor irlandés Oscar Wilde presentó al mundo su drama titulado *Salomé*, el cual retoma la historia bíblica de la decapitación de Juan el Bautista (Mt 14:1-12; Mc 6:14-29). El texto de Wilde causó un singular revuelo debido al tratamiento dado a la historia. En él, Salomé, hija de Herodías, se enamora del precursor de Cristo, y ante la negativa de éste para corresponder a su amor, la princesa hebrea hace uso de sus encantos para seducir a su padrastro y tío, el tetrarca Herodes Antipas, quien le promete otorgarle todo lo que ella desee. Luego de bailar ante él, la muchacha exige la cabeza del hombre amado; si no puede poseerlo en vida, lo poseerá en la muerte. El drama sucede cuando ella besa la cabeza sanguinolenta del profeta; Herodes, horrorizado, ordena también la ejecución de su hijastra.

La *Salomé* de Wilde es el punto álgido en la evolución de esta historia bíblica, misma que fue nutriéndose de leyendas y supersticiones por siglos y que, poco a poco, fueron erigiéndola al nivel de mito porque, como Luz Aurora Pimentel señala, la historia de Salomé evoluciona de tal manera que, “los textos bíblicos, a partir de una serie de leyendas y elementos anecdóticos legados por la tradición, fijan la historia y preparan el terreno para su transformación en tema o mito literario”.¹

Finalmente, Wilde pidió a un joven Aubrey Beardsley, un prometedor artista, que ilustrara la primera edición de su drama porque, según el escritor irlandés, Beardsley era el único que visualizaría a Salomé justo como él lo había hecho. Las ilustraciones mostraban una monocromática extravagancia, cuya belleza distaba de las anteriores representaciones iconográficas que se habían realizado sobre Salomé hasta ese momento. El innegable talento de Beardsley para retratar la grotesca y necrófila situación terminó por acentuar el horror latente del crimen, del sacrilegio y del amor no correspondido en el drama de Wilde.

Cien años después, en los albores del siglo XXI, cuando ya el relato de la bailarina que reclamara la cabeza del Bautista había quedado en desuso, el grupo de rock estadounidense The Smashing Pumpkins retoma estos tres elementos antes mencionados: la historia bíblica, la obra de Wilde y las ilustraciones de Beardsley, y los conjuga en el video musical de la canción “Stand inside your love”, en una reelaboración del mito de Salomé que lo moderniza para las nuevas generaciones que, probablemente, desconocen toda el impacto cultural que Salomé representa.

A cargo de la dirección del video se encontró W.I.Z, un productor inglés que deseaba una nueva versión de la *Salomé* de Wilde y Beardsley. En palabras de W.I.Z, Billy Corgan, líder de la banda, es un compositor con la capacidad poética de

¹ L. Pimentel. Tematología y transtextualidad. En *Constelaciones I. Ensayos de teoría narrativa y literatura comparada. Volumen 1* (págs. 273-305). México: Bonilla Artigas Editores/UNAM, 2012, p. 273.

reacondicionar los corazones y reconfigurar la tragedia".² Eso es justamente lo que sucede con el mito de Salomé a través de esta novedosa entrega de la historia.

El video abre con una cita: "The mystery of love is greater than the mystery of death", además, debajo del texto aparece la silueta de Cupido llevando a cuestas una horca. La cita anterior representa una filiación directa y explícita con el drama de Wilde. Salomé, durante el soliloquio que mantiene con la cabeza cercenada del santo, pronuncia estas palabras. La función de la cita es despertar en el espectador que reconoce la historia la posible vinculación de lo que está por observar con la historia de Salomé.

En este punto es de vital importancia retomar las consideraciones de Luz Aurora Pimentel en *El relato en perspectiva*, pues sólo una conocedora tanto de la historia de Salomé en la Biblia, como de la versión de Oscar Wilde, logrará captar este tipo de referencias; de lo contrario, la dialéctica entre versiones se pierde y el mensaje oculto sólo logrará ser revelado a unos cuantos. En el caso de las referencias entre textos, la autora llama a este fenómeno "competencia intertextual"³, que hace cómplice al lector con el texto que se encuentra leyendo. Sin embargo, aunque aquí se trate de un video, es innegable la relación que existe entre el texto de Oscar Wilde y lo que el espectador está observando.

Durante los primeros segundos del video es posible identificar la estética del mismo con la obra del ilustrador de la primera edición de Salomé: Aubrey Beardsley, ya que se encuentran elementos que claramente remiten a las ilustraciones realizadas para el texto de Wilde. La inclusión de la estética de Beardsley para *Salomé* refuerza la idea de que el video retomará la historia de la bailarina. En efecto, el video de The Smashing Pumpkins se inspira en el texto de Wilde y en las ilustraciones de Beardsley, al punto que los integrantes del grupo aparecen ataviados con ropajes que recuerdan a las

² The Smashing Pumpkins (Productor). *Stand inside your love*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2nm4xv3firw>, 2011.

³ L. Pimentel. *El relato en perspectiva*. México: siglo XXI/UNAM, 2002, p. 179.

ilustraciones "The black cape" y "The peacock skirt". A lo largo de casi cinco minutos, el relato de Salomé y Juan el Bautista, que en su momento fuera reescrito por Wilde, es rescatado gracias a este video musical. No sólo es a través de elementos explícitos como la cita textual o la clara alusión a la obra de Beardsley, sino a través de otros elementos vinculados al texto de Wilde que la historia se somete a un nuevo proceso de reinvención.

El acercamiento a un desagüe por el que corre un líquido oscuro, presumiblemente sangre, propone la fatalidad desde el comienzo. La toma siguiente muestra dos apariciones que se trasponen: la cabeza de una mujer emergiendo de un líquido oscuro y la cabeza de Billy Corgan, el vocalista del grupo, en otro fondo oscuro. El contraste cromático entre la oscuridad y la brillantez de las cabezas blancas da la impresión de que éstas permanecieran suspendidas en el espacio. Este primer momento remite a la cabeza cercenada de Jokanaan colocada en una bandeja para ser entregada a su victimaria. En este caso, el que tanto la cabeza de la joven como la de él se presenten de este modo, deja en claro el terrible destino que les aguarda.

A partir de ese momento es posible identificar a la mujer como Salomé, quien permanece en una bañera con grilletes en manos y pies. Corgan, quien todavía no ha sido identificado dentro del video, aparece con los ojos cubiertos por esas mismas manos; cuando éstas se apartan de su rostro, él levanta la mirada al cielo y observa la luna en la que aparece el rostro de Salomé, el astro entonces se tiñe de rojo. De nuevo el presagio funesto. Billy entonces es vinculado con la figura masculina del drama de Wilde, Jokanaan (Juan el Bautista en la versión bíblica).

"The woman in the moon" fue la ilustración que Beardsley realiza para el momento en el que el joven sirio, Narraboth, y el paje de Herodías observan a Salomé, cuyo rostro aparece en la luna, justo como en el video. En este pasaje, Narraboth admira a Salomé encantado, mientras que el paje, enamorado a su vez del joven sirio, le pide que no la mire porque la luna parece andar en busca de cosas muertas. Narraboth, en el texto de Wilde, termina suicidándose al no poder soportar que su amada se prende de otro hombre. A su vez, el paje lamenta la muerte de su amado. El que Salomé aparezca

en la luna recuerda las palabras de Mircea Eliade, para quien la luna es el primer muerto.⁴ A lo largo del texto de Wilde, y en muchas otras creaciones que rescatan a la hija de Herodías, Salomé es identificada y equiparada con la luna; de este modo la historia se ha visto poblada de la simbología lunar por parte de Salomé, y simbología solar en el caso de Jokanaan.

Herodías aparece entonces presentando a su hija Salomé ante la corte y a Herodes, el padrastro, quien muestra las llaves que representarían la libertad que ansía la joven. Lo anterior propone que Salomé se encuentra cautiva ante los caprichos de su madre y el tetrarca, en una corte llena de figuras retorcidas sumergidas en el hedonismo. Algo nada alejado de la visión de Wilde.

Conforme avanza el video algo llama la atención, y es que pareciera que entre el personaje femenino y el masculino se mantiene una relación de correspondencia, algo que no ocurre con el texto de Wilde. El Jokanaan interpretado por Corgan sí parece tener sentimientos por la joven que baila ante la corte. En la versión de Wilde, Jokanaan es un hombre santo dedicado a Dios, por lo que el goce de la carne no entra en sus planes. El profeta desdeña a la princesa hebrea de tal modo que ni siquiera le dirige la mirada, en cambio la versión que nos ocupa lo muestra constantemente observándola. Salomé, en el texto de Wilde, le dice a la cabeza del profeta que, si éste la hubiera mirado, la habría amado.

Hacia el final del video, Salomé baila para Herodes y la concurrencia; Jokanaan la observa a la distancia para luego dar vuelta y encontrarse con una cortesana quien trata de seducirlo. Él la rechaza e irrumpe en el lugar de la danza ante el asombro de todos, una afrenta para Herodes. Salomé y él se encuentran frente a frente, en una especie de complicidad, mientras una guillotina se alza en el fondo, la sombra de la muerte se cierne sobre ellos. El tetrarca, furioso, ordena la ejecución de ambos luego de dirigir su mirada a ese líquido oscuro que corría por el drenaje que aparece al comienzo del video. En este punto, la cámara realiza un acercamiento al ademán que el tetrarca

⁴ M. Eliade. *Tratado de historia de las religiones*. Madrid, España: Ediciones Cristianidad, 1974.

realiza con la mano donde puede observarse un anillo con forma de calavera. En el texto, este anillo se le conoce como “el anillo de la muerte”, el que Herodías entrega al verdugo para que baje a la cisterna donde permanece encerrado Jokanaan y así sea decapitado.

El video se clausura con Salomé y Jokanaan abrazados, elevándose hacia el cielo, donde se aprecia que el vestido immaculado de ella está manchado por sangre, evidencia de sus muertes. Así, los personajes que durante siglos han aparecido como antagonicos, ahora, en esta versión de la historia, se subliman juntos a través del amor que los une y la muerte que los libera.

Importante es señalar que estos dos motivos anteriores se encuentran intrínsecamente ligados a la historia de Salomé y Juan: la muerte y el amor, Eros y Tánatos. En la versión de The Smashing Pumpkins, Salomé y Juan mueren igual que en la de Wilde, sólo que en esta última no hay reciprocidad en cuanto a los sentimientos, en cambio en el video musical ambos comparten emoción y destino. Finalmente, los rastros que aparecen a lo largo del video y que se relacionan con sus muertes, desde la cita que abre el video hasta la sangre escapando por el drenaje, cobran sentido y la historia de Salomé vuelve a transformarse en el declive del siglo XX, justo cuando podría creerse que la historia no tendría ya más que ofrecer. Una nueva Salomé para un nuevo fin de siglo.

Por supuesto que esto sólo representa un breve esbozo del tema. En este caso se rescató la influencia de Wilde y Beardsley sin hacer hincapié en la letra de la canción; sin embargo, ésta no tiene un señalamiento directo con la historia. También sería interesante rescatar aquellas canciones que retoman el mito de Salomé a través de la composición de la letra y revisar cómo es que el mito se retrata y se reinterpreta mediante ellas; sin embargo, es interesante señalar que en la actualidad la mayor parte de las personas no dedican un poco de su tiempo a leer. En el vertiginoso ritmo actual se inclinan más por la inmediatez de series de televisión u otros medios que les proporcionen al instante entretenimiento, sin embargo, se consumen mitos, novelas, cuentos y poesías de diversos modos, no sólo mediante la relación entre un texto, su

narrador y su narratario. En el caso de Salomé, lo que parece un simple video musical entraña una red de significaciones que transitan desde el texto de Wilde, las ilustraciones de este realizadas por Beardsley, hasta el mismo sustrato bíblico que da sustento a las múltiples reinterpretaciones de la historia.

Para el espectador común, estas consideraciones serán pasadas por alto; sin embargo, es una cuestión trascendente realizar la labor de mostrar el camino a todos aquellos que puedan interesarse en este tipo de situaciones, puesto que la tarea de decodificación revela al lector o espectador un mundo del que no se encuentra al tanto. Conocer y reconocer este tipo de información enriquece notablemente su asimilación.

Uno de los ejes temáticos de este congreso de lecturas y lectores tiene que ver con las prácticas de lectura y con la ampliación del canon, por eso quise proponer este tema, puesto que de manera visual y como consumo de cultura relativamente actual, existe un modelo de reinención de diferentes historias a las que sólo se tiene acceso a través de la lectura. La cita que abre el video es, además de una relación directa con el texto de Wilde, una invitación para quien observa el video a adentrarse a la lectura del drama del irlandés y, de esta manera, desentrañar el contenido literario, iconográfico, simbólico y hasta religioso del mismo.

Quizá este tipo de ejercicios y su ampliación y profundización puedan representar una propuesta para acercar a las personas a la lectura. En el caso de los jóvenes, por ejemplo, explicarles la obra de Wilde y hacerla accesible a través de algo que forma parte de su cultura diaria, el video de una canción, por ejemplo, y de este modo, despertar en ellos el interés por desentrañar todo aquello que consumen porque, como ya se dijo, tanto series, animaciones, cómics o videojuegos, mantienen una constante relación con la literatura y con otras formas de presentar y contar historias.

Bibliohemerografía

Eliade, M. *Tratado de historia de las religiones*. Madrid, España: Ediciones Cristianidad, 1974.

Pimentel, L. *El relato en perspectiva*. México: siglo XXI/UNAM, 2002.

_____. Tematología y transtextualidad. En *Constelaciones I. Ensayos de teoría narrativa y literatura comparada. Volumen 1* (págs. 273-305). México: Bonilla Artigas Editores/UNAM, 2012.

Primorac, Y. *Illustrating Wilde: An examination of Aubrey Beardsley's interpretation of Salome*. Recuperado de <http://www.victorianweb.org/art/illustration/beardsley/primorac.html>, 2009.

The Smashing Pumpkins (Productor). *Stand inside your love*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2nm4xv3firw>, 2011.

The Smashing Pumpkins (Productor). *The Making of 'Stand Inside Your Love' (With Commentary)*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zjw2xRYzTDE&t=55s>, 2013.

Wilde, Oscar. *Salomé*. Barcelona, España: Libros del Zorro Rojo, 2011.

MESA 15: LECTURA E INTERCULTURALIDAD



El arte de LeerTe, una propuesta para construir espacios de experiencia y aprendizaje desde el enfoque intercultural

CLAUDIA GISEL HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

Con la propuesta "El Arte de LeerTe" se planteó el acto de leer como manifestación, proceso y experiencia de *lo sensible*, cuyo eje de acción es el propio cuerpo de los participantes (educadoras y niños), considerando *el cuerpo* como lugar donde se constituye el entramado de toda experiencia cultural. Las actividades se organizaron en dos talleres, orientados desde el enfoque intercultural, para contribuir en la construcción de espacios de experiencia y aprendizaje donde se favorezcan el autoconocimiento, la empatía, el diálogo, el respeto y la cooperación en el nivel maternal de la estancia infantil de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Introducción

En la actualidad, con un panorama estatal, nacional e internacional cada vez más ríspido, se torna indispensable la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria. Por ello es necesario que la formación de nuestros futuros ciudadanos se inicie con el reconocimiento y comprensión de sí mismo y del Otro, para contribuir en el establecimiento de relaciones de afecto, respeto y reconocimiento.

¿Qué ocurre cuando desde edades muy tempranas los niños comienzan a socializar entre dos espacios: el escolar y el familiar? En el caso de los niños atendidos en estancias infantiles su socialización primaria se desarrolla entre estos dos espacios desde sus primeros meses de vida. Los servicios brindados por estos centros (de salud,

pedagógicos, psicológicos y nutricionales) son referidos por la SEP como educación inicial, y se incorporan al sistema educativo nacional.¹

Por lo tanto, la estancia infantil constituye el primer espacio escolar y representa el lugar donde se iniciarán los primeros contactos con la cultura. Esta entrada a la cultura depende en gran medida del apoyo que las educadoras puedan brindarle a niñas y niños para "conocer y tomar conciencia del mundo en el que van a vivir".² En estas interacciones, niñas y niños tendrán experiencias a partir de las cuales comiencen a aprehender y construir referentes que configurarán su "realidad cultural".³

Tanto padres como educadoras representan filtros culturales, son los mediadores de valores, símbolos, significados y dinámicas del sistema-mundo del que formarán parte niñas y niños; por ello será necesario construir espacios de experiencia y aprendizaje donde se favorezca la formación de actitudes y valores para el establecimiento de relaciones e interacciones armónicas y dignas, donde los individuos y los grupos alcancen una convivencia pacífica, respetuosa y colaborativa.

El enfoque intercultural como eje articulador de espacios de experiencia y aprendizaje

El enfoque intercultural supone el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes transversales multidimensionales: ontológica (re-conocimiento sobre uno mismo y el otro), emocional (exponer sentimientos y pensamientos propios y respetar los de los demás), epistémica (aprehender de los demás) y dialógica (diálogo reflexivo que promueva el desarrollo autónomo a partir del re-conocimiento del otro).

García propone desarrollar cinco núcleos y valores interculturales que se articulan y complementan unos con otros para favorecer las relaciones e interacciones individuales y colectivas en la convivencia escolar, los cuales son:

¹ Juárez, C. *Cuidado infantil en México*. Recuperado de: <https://www.childcareexchange.com/library/5015021.pdf>, 2002.

² J. Bruner. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor, 1999, p. 9.

³ E. Gastón. Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Docencia* (13), 2001, p. 31.

1. Empatía. Consiste en "estimular la conciencia de la perspectiva del otro [significa] compartir afecto y sentir con el otro",⁴ además permite desarrollar la conciencia del Yo y el conocimiento del mundo vital.
2. Autoconocimiento y convivencia. Implica el aprendizaje en la resolución de conflictos personales y "comprender en qué consiste la convivencia".⁵
3. Diálogo. García López explica que el diálogo es un camino necesario pero no suficiente en la resolución de conflictos, debe caracterizarse por expresar respeto (verbal y no verbalmente), escuchar atentamente y con sensibilidad y ser reflexivo para contribuir en el desarrollo autónomo del pensamiento. En este núcleo resulta necesario reconocer el papel del conflicto como una oportunidad para desarrollar estrategias educativas que promuevan el respeto y la empatía.⁶
4. Cooperación y responsabilidad. Implica crear un clima escolar positivo que favorezca la capacidad de ayudar a los demás.
5. Respeto. Es un valor indispensable para una convivencia pacífica, para García López se entiende como respeto activo aquel que muestra interés por comprender al otro.

Estos cinco núcleos se tomaron como referencia para diseñar y desarrollar dos talleres en la estancia infantil de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), uno con las educadoras y otro con niñas y niños de 2 y 3 años del nivel maternal. El propósito general de ambos talleres fue contribuir en la construcción de espacios de experiencia y aprendizaje donde se favorezcan el autoconocimiento, el diálogo, la empatía, el respeto y la cooperación; en los cuales las educadoras pudieran reflexionar acerca del importante papel que desempeñan en el desarrollo emocional, sociocultural, cognitivo y físico de niñas y niños.

⁴ R. García. Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *ESE: Estudios sobre educación* (4), 2003, pp. 56-57.

⁵ *Ibid.*, p.58.

⁶ Leiva, J. Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 1-14, 2008.

El Arte de LeerTe, diseño y desarrollo de los talleres

Con el nombre "El Arte de LeerTe" se propone evocar *lo sensible* por medio de la lectura de las emociones y el cuerpo de los participantes, considerando el acto de leer como manifestación, proceso y experiencia en tres sentidos: 1) como acto de mediación entre el mundo de la palabra y la experiencia vivida de cada participante; 2) como placer estético y expresión de lo sensible (lo que afecta al cuerpo), y como expresión del Yo a partir del reconocimiento de la otredad como posibilidad para narrar un *nosotros*.

El eje de acción para planificar las actividades fue el propio cuerpo de los participantes, a partir del principio de que *el cuerpo* es el lugar donde se constituye "el entramado de toda la experiencia cultural"⁷. El cuerpo se considera el lugar en/por/ desde donde se originan y organizan los sentidos del mundo. Lo que pasa por el cuerpo, que tiene poder de afectarlo es lo sensible⁸, es lo que "conmueve el alma, lo que la deja perpleja, es decir, la fuerza de plantearse un problema".⁹

La lectura de sus emociones y de su cuerpo estuvo articulada desde cinco bloques temáticos que corresponden a los cinco núcleos interculturales:

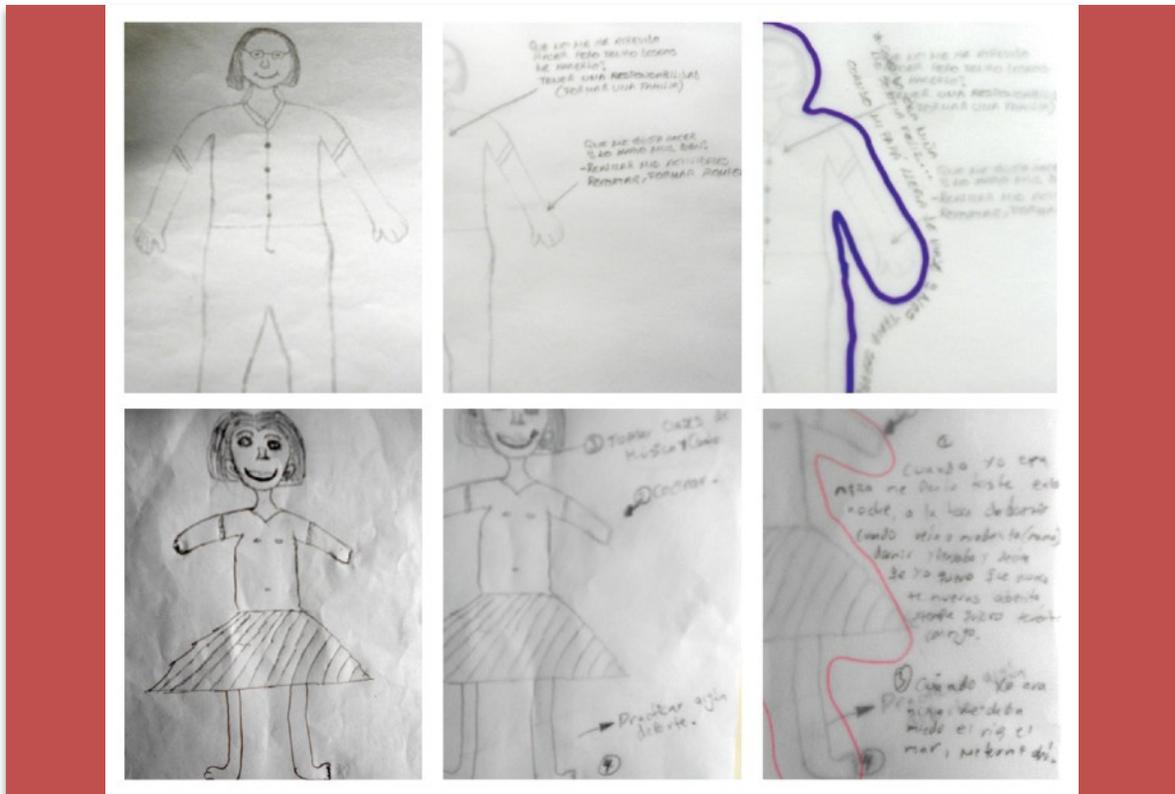
- El arte de LeerTe es ConocerTe, se enfocó en actividades y lecturas relacionadas con el autoconocimiento y la convivencia.
- El arte de LeerTe es ReConocerTe, se realizaron actividades relacionadas con la empatía.
- El arte de LeerTe es EscucharTe, las actividades correspondieron al diálogo.
- El arte de LeerTe es RespetarTe, actividades referentes al respeto.
- El arte de LeerTe es AmarTe, actividades relacionadas con la cooperación y responsabilidad.

⁷ Brohm, citado en J. Planella. *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, España: Desclée de Bouwer, 2006.

⁸ L. Gallo. Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 197-214, 2014.

⁹ Deleuze citado por L. Gallo. Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 197-214, 2014, p.199.

En el caso de las educadoras, se buscó que durante las cinco sesiones que duró el taller narraran su cuerpo al evocar experiencias de la infancia, situaciones presentes y plantear posibles futuros para sí mismas, así como la vinculación con sus prácticas en la convivencia diaria con los niños. Se inició con la cartografía de su cuerpo,¹⁰ donde se dibujaron a sí mismas y situaron en el dibujo de su cuerpo sus motivaciones, habilidades y oportunidades. En las siguientes sesiones se compartieron historias de su



infancia, lo que permitió que algunas de las participantes lograran identificarse con sus compañeras y encontrar en esta narración de recuerdos situaciones y emociones en común. Posteriormente escribieron cuentos breves en los cuales expresaron posibilidades para sí mismas y para otros, como sus familiares y amigos, e incluso personas que están por llegar, como el nacimiento de sus nietos.

¹⁰ La cartografía del cuerpo tiene como propósito que "los participantes expresen y narren a partir de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo, las historias, vivencias, experiencias y sentidos que ellas tienen" Tangarife, J. *Cartografía corporal*. Recuperado de <http://tecnicasinteractivas.blogspot.mx/2015/10/cartografia-corporal.html>, 2015.

Al finalizar el taller se narraron cuentos, leyendas e historias que sus padres y abuelos les contaban en su infancia, con lo cual se dio paso a explicar cómo cada sesión del taller estuvo orientada por uno de los núcleos interculturales, y cómo se pueden poner en práctica a partir de la lectura, escritura y actividades creativas donde se favorezca la empatía, el diálogo, el reconocimiento y la cooperación al potenciar la experiencia del cuerpo, ya que "mirar, escuchar, tocar, gustar, pensar, sentir, imaginar, crear, desear son posibilidades de aprendizaje desde el cuerpo".¹¹

El taller que se impartió con niñas y niños de 2 y 3 años del nivel maternal consistió en proponer actividades donde la lectura de cuentos y fábulas fuera la detonadora para realizar actividades lúdicas y de expresión plástica, en las cuales también se diera el espacio para que niñas y niños comenzaran a expresar oralmente sus sentimientos y preguntas acerca de lo leído.

La lectura de textos literarios resulta un recurso inigualable para que a partir de la escucha las niñas y los niños pueden aventurarse a explorar al Otro y adentrarse en sus sentimientos, pensamientos y sensaciones.¹² Por medio del juego el niño tiene la posibilidad de expresarse ya sea solo o en compañía, mediante diálogos en los que experimenta la diversidad de combinaciones del lenguaje; es la práctica ideal con la cual explora y reconoce los elementos de su entorno, y es en el juego donde el niño experimenta el proceso de socialización. Por lo tanto, se propuso aprender a escucharse y a expresarse por medio de la lectura, el juego y el arte.

Las primeras sesiones tuvieron como objetivo que niñas y niños reconocieran sus emociones a partir de ejercicios corporales y lecturas dialogadas. En las siguientes sesiones se dialogó acerca de su familia, posteriormente se realizaron actividades lúdicas y lecturas con el propósito de que niñas y niños comenzaran a reconocer los sentimientos de sus compañeros con preguntas como "¿por qué está triste Enrique?", o "¿cómo se siente Alicia cuando está con su mamá?"; en las últimas sesiones se

¹¹ Gallo... *op., cit.*, p.201.

¹² M. Petit. *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina: FCE, 2015.

realizaron actividades en equipo con la finalidad de que conocieran la importancia del apoyo mutuo.



Al término de los talleres se realizaron entrevistas con las educadoras para conocer su opinión acerca de los dos talleres y que expresaran qué significaba para ellas *El arte de leerTe*, "describirme cómo soy y como quiero que me vean" (maestra1); "conocerme a mí misma, conocer mis gustos, mis orígenes, mi cultura, lo que me gusta, lo que no, mi personalidad... y proyectar eso a todos los demás con seguridad" (maestra2).

Conclusiones

El enfoque intercultural abre la posibilidad de orientar la construcción de espacios de experiencia y aprendizaje donde se implementen estrategias flexibles para favorecer el autoconocimiento, el diálogo, el respeto, el reconocimiento, la empatía y la cooperación; al potenciar la autoestima, confianza y motivación se puede propiciar un aprendizaje colaborativo y significativo.

Se observaron en ambos talleres que la lectura y la narración de experiencias vividas son detonadoras del reconocimiento mutuo, la afectividad y la reflexión entre participantes. Narrar lo sensible, lo que afecta al propio cuerpo da la pauta para

conocer los valores, conocimientos, experiencias y anhelos de las educadoras que atienden y cuidan a niños en la estancia infantil de la UNACH. Asimismo, la lectura en combinación con el juego propició que niñas y niños expresaran sus pensamientos y emociones, y que pudieran reconocer en sus pares aquello que les afecta propiciando la empatía y el apoyo mutuo.

El arte de leerTe significa la expresión del yo desde el reconocimiento del otro para narrar un *nosotros*, para potenciar convivencias dignas, aprehender de los demás y dialogar reflexivamente.

Bibliohemerografía

Brougere, G. El niño en la cultura lúdica. *Ludicamente* 2(4), 1-10, 2013.

Bruner, J. Juego, pensamiento y lenguaje. *Preschool Playgroups Association of Great Britain*. Conferencia presentada en la reunión anual de la Preschool Playgroups Association of Great Britain, Llandudno, Gales, 1983.

_____. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor, 1999.

Gallo, L. Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 197-214, 2014.

García, R. Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *ESE: Estudios sobre educación* (4), 47-66, 2003.

Gastón, E. Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Docencia* (13). 38-45, 2001.

Huizinga, J. *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial / Emecé Editores, 2007.

Juárez, C. *Cuidado infantil en México*. Recuperado de: <https://www.childcareexchange.com/library/5015021.pdf>, 2002.

Leiva, J. Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 1-14, 2008.

Planella, J. *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, España: Desclée de Bouver, 2006.

Petit, M. *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina: FCE, 2015.

Tangarife, J. *Cartografía corporal*. Recuperado de <http://tecnicasinteractivas.blogspot.mx/2015/10/cartografia-corporal.html>, 2015.

Señor Rulfo, yo tengo una historia que contar

HÉCTOR HERNÁN DÍAZ GUEVARA

UMSNH

Resumen

La presente ponencia es consecuencia de una experiencia personal que tuve mientras laboré como profesor de literatura mexicana en la comunidad indígena purépecha de Santa Fe de la Laguna (zona lacustre de Michoacán) en el 2017. La práctica educativa en cuestión estuvo marcada en un primer momento por una incompreensión mía como maestro del medio en el cual me estaba desempeñando y por lo tanto lo fallido de las sesiones iniciales con los estudiantes; no fue sino a partir del replanteamiento de los conocimientos pedagógicos que tenía que logramos, junto a los estudiantes, crear el ambiente propicio no para “enseñar el currículum” de la preparatoria, sino para poder crear un proceso de aprendizaje donde el sujeto del mismo sea el estudiante. “Señor Rulfo, yo tengo una historia que contar” trata entonces sobre un proceso de apropiación y de creación literaria en un medio indígena donde el gran protagonista de la narrativa es el pueblo de Santa Fe.

“Señor Rulfo, yo tengo una historia que contar”

Hace poco más de un año fui invitado por un profesor¹ de la Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna a oficiar como maestro de Literatura Mexicana para el curso de segundo año en este bachillerato incorporado a la Universidad Michoacana. Ciñéndome al plan de estudios propuesto por la *Nicolaita* para sus escuelas preparatorias me dispuse a enseñar el canon mexicano contemporáneo, autores que en su mayoría desconocían, y de los que había estudiado; poca conexión podía establecer con la dinámica de una comunidad indígena como en la que me disponía trabajar, así que alterando un poco las indicaciones de la universidad me dispuse a trabajar en torno a un libro de cuentos que no aparecía mencionado en el plan.

¹ Un agradecimiento y mención especial al Dr. José Bilbao Lucas, rector(e) de la Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna, quien en diciembre de 2016 me invitó a ser parte de su proyecto educativo.

El libro en cuestión era *El llano en llamas* de Juan Rulfo, y dadas las problemáticas sociales que allí se describen pensé, pobre de mí, que sería una excelente estrategia de lectura la que se podría desarrollar en clase con mis estudiantes. Cuál no sería mi sorpresa cuando al entrar en contacto con la clase, el desinterés por el autor y su obra era generalizado y ni los cuentos más provocadores en materia social que allí se encontraban lograban despertar el menor gusto en el aula. Rulfo no había fracasado, quien lo había hecho era yo como docente, y por tanto había que replantearse todo lo aprendido en la maestría en Enseñanza de la Historia de la que acababa de egresar y con cuyas herramientas teórico-metodológicas me sentía imbatible antes de entrar a ponerlas en práctica.

La pregunta del porqué había fallado en este primer intento de lectura en clase era necesaria para poder replantear la actividad en el aula, y con ello emprender un nuevo proceso de enseñanza. ¿Y qué tal si no era Rulfo quien tenía que hablarle de la realidad rural a estudiantes indígenas, sino los estudiantes indígenas hablarle a Rulfo? De esta nueva hipótesis nos lanzamos a proponer una nueva forma de enseñanza aprendizaje, invirtiendo los roles donde serían los estudiantes entonces quienes contarían la historia, su historia, de relación con la tierra. Sería la narración que ellos construirían el texto a discutir mientras Rulfo y yo nos sentaríamos a escuchar, a aprender.

Primero, el contexto

La Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna está ubicada en la tenencia que lleva su mismo nombre, en la rivera del lago de Pátzcuaro y aunque su fundación fue realizada por Vasco de Quiroga en el año de 1539, su historia data de mucho antes pues en la *Relación de Michoacán* (1540) ya aparece descrita como un lugar geográfico que responde al nombre de "Vayámeo", que en lengua purépecha quiere decir "volcán" o "lugar de donde emerge".

Su población hoy en día sigue siendo mayoritariamente indígena y un 90% de la misma es hablante de lengua p'uré, y lo que en nuestro país es una característica

inexorable a ser miembro de un pueblo originario, también padece altos grados de marginación. Según el INEGI ésta se encuentra en un nivel alto y con una tasa de desocupación que sobrepasa el 50% de la población económicamente activa de la comunidad. Sumado a lo anterior, se encuentra sujeta política y administrativamente al municipio de Quiroga que, a diferencia suya, está conformado por población mestiza, hablante de castellano; según el INEGI no hay ningún hablante de lengua indígena en Quiroga y la escolaridad de los habitantes de esta localidad cuentan con dos años más de escolaridad en promedio que los de Santa Fe de la Laguna. Además, la región mantiene una disputa histórica con Quiroga por la tenencia de la tierra y el acceso a los recursos que le corresponden y de los cuales, alegan, les son negados por las diferencias existentes entre ambas cabeceras. Recursos que en su desigual distribución terminaron significando que en Santa Fe de la Laguna se tenga una tasa de analfabetismo superior al 15% de su población mayor de 15 años y con una escolaridad que apenas alcanza los 6 años en los hombres y los 5 en las mujeres.

Es en esta lógica donde nace la iniciativa comunitaria de levantar la Escuela Preparatoria para dar cobijo a las necesidades de la población, dado que el pueblo no disponía de un espacio para adelantar estos estudios, tenían que desplazarse hacia Quiroga donde muchas veces eran maltratados por los habitantes de este lugar, o desplazarse hacia Morelia con la sangría económica que esto significaba para los magros ingresos de las familias de Santa Fe. La iniciativa se cristalizó en un foro en abril de 2009, convocado por la comunidad en pleno y que contó con delegados de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad Autónoma Metropolitana, de la Universidad Nacional Autónoma de México, de delegados de la Sección XVIII del CNTE, quienes brindaron asesoría en el proceso de creación de la preparatoria. Cabe resaltar que, en el año anterior, 2008, ya se había inaugurado la escuela secundaria "Elpidio Domínguez Castro", proyecto también impulsado por la comunidad en una coyuntura similar a la que dio nacimiento a la preparatoria indígena.

La preparatoria fue fundada en medio de esta problemática ancestral y comenzó labores el 14 de septiembre de 2010, siendo ratificada en sesión del Consejo Universitario el 06 de diciembre de 2010.

¿La raíz misma de la literatura?

Dado que este encuentro para el que preparé esta ponencia es de literatos, y yo como historiador soy mitad profano en estas lides, me expongo con seguridad a pecar si digo que la “raíz misma” de la literatura es la oralidad, su forma primera como necesidad social del hombre.

Y dada la angustia de llevar ya tres sesiones fallidas en mi clase, no veía por qué no podía enviar a dormir el resto del semestre el plan de estudios “sugerido” por la Casa de Hidalgo y arriesgarnos por poner a los estudiantes a escribir ellos los textos que discutiríamos en clase:

El maestro: Muchachos, vamos a leer lo que ustedes escriban.

Los estudiantes: No sabemos escribir.

Y ahí nos encontramos de nuevo con el problema de siempre, el concreto. Un proceso de educación fallido se caracteriza principalmente por haber negado el saber básico, “el preconcepto”, con el que todos nosotros llegamos a la escuela y que esta última parece esforzarse todo el tiempo por destruir y negar, como si el saber transmitido y con el que nos formamos careciera por completo de utilidad para la escuela, y como si las abstracciones propias del análisis formalista ruso tuvieran que estar divorciadas de la realidad en un proceso de exclusión mutuo que llega al extremo de afirmar tácitamente que entre más abstracto sea el conocimiento más elaborado/científico es. El paso, entonces, era convencer a mis estudiantes de que lo que les había dicho las tres clases anteriores no era cierto, y después de ello decirles lo que siempre supieron: que su conocimiento es válido.

El maestro: Sí saben escribir, y la prueba es que todos viven pegados al whatsapp.

(No sé por qué, pero se rieron, y lo hicieron en purépecha.)

Los estudiantes: ¿Y sobre qué quiere que escribamos?

El maestro: Sobre lo que quieran, un chisme, una historia familiar.

Juan el estudiante: ¿Puedo hablar sobre mi trabajo?

Mis estudiantes trabajaban todos: Juan es pescador, Esmeralda ayuda a su madre en las confecciones, Carlos sabe de alfarería –que es todo un arte en esta región– y estaba aprendiendo en ese entonces a dar los colores naturales a la cerámica, y así con todos. Quedaron de averiguar con sus padres y abuelos sobre sus oficios, todos aprendidos de ellos, los estudiantes a su vez de sus padres hasta donde la memoria nos permitió indagar.

La discusión

De aquí en adelante la clase se hizo sola, los dos grandes ejes sobre los cuales articulamos la discusión fueron los oficios y el medio ambiente. Y a través de los relatos de Juan el Pescador supimos, a través de la memoria de su abuelo, que la orilla del lago hace 60 años llegaba hasta la puerta misma del pueblo y que la pesca era abundante y que el excedente de peces quedaba entre la misma comunidad; Carlos, que el color de la arcilla guardaba una estrecha relación con el fuego que se tuviera en el horno, y que éste muchas veces en temporada de fabricación más intensa no se apagaba sino que se conservaba durante semanas enteras; Esmeralda nos dijo que el arte del bordado tradicional era oficio de las mujeres y que en muchas ocasiones significaba no solamente el ingreso principal de las familias, sino que se podían contar historias a través de los tejidos.

Y en el intermedio de cada historia nos dábamos, ahora sí, a la lectura compartida de Rulfo sin la presión de la nota, y en el entendido de que los cuentos de *El llano en llamas* en nada demeritaban a los presentados por ellos pude llegar a una

conclusión: el miedo a la escritura radica en la creencia absurda de que no se puede escribir por no tener "imaginación", faltaba más, sino al hecho de atreverse a poner por escrito lo que todos ya sabemos. Y saberlo escribir.

La voz escrita de los protagonistas

A cada sesión un cuento, discusión colectiva y risas en p'urépecha. El maestro sólo reparte la palabra y los estudiantes se explayan "entre más chistes mejor" y la escritura se hace fluida. Siete cuentos, muchos personajes que tienen características de todos, tíos, abuelos mitológicos que vieron peces del tamaño de un brazo, tejidos bordados tan preciosos que la comunidad hizo fila para ir a verlo una vez concluido y Japonda, la princesa p'uré que en medio de la desesperación por un amor impedido por sus padres, cual shakesperiana trama de Capuletos y Montescos, se fue marchando hacia la orilla del lago y allí se entregó a las tranquilas aguas hasta morir ahogada y de cuyo cuerpo no se volvió a tener noticia salvo por los pescadores que afirman los cuida, tal vez porque la noble profesión de su amado era la pesca.

Japonda, la princesa, al igual que esa grande de las letras, Storni, que alcanzó la inmortalidad en las aguas, nos muestran que la universalidad del lenguaje literario se encuentra en todas partes. Solamente es cuestión de saberlo mirar.

Testimonios de la creación y cosmovisión indígena: la literatura náhuatl y su valoración como fuente de conocimiento en la lectura académica

RENÉ LEÓN VALDEZ

UNAM, FES Acatlán

Resumen

La literatura náhuatl representa uno de los aportes narrativos más importantes en el ámbito de las letras mexicanas debido a su trascendencia, valor estético y preservación histórica a través de relatos que nos acercan a la cosmovisión de los pueblos indígenas y a una concepción del mundo en donde los dioses ejercían una influencia predominante en las acciones cotidianas de los pueblos prehispánicos. Los símbolos en códices y los bajorrelieves en las antiguas ciudades mesoamericanas ofrecen los primeros testimonios del mundo indígena en donde las creencias místicas determinaron la sensibilidad de las antiguas civilizaciones del México prehispánico.

La lectura de estos relatos implica conocer de manera exhaustiva la concepción del mundo indígena, a partir de un análisis de los componentes narrativos y textuales que integran el universo literario de los antiguos pueblos mesoamericanos. La cultura indígena sintetiza las expresiones de pueblos milenarios que experimentaron momentos de grandeza y decadencia, lo cual permitió que la palabra indígena se perpetuara hasta nuestros días. De esta manera, en el presente texto se argumentan los principales planteamientos acerca de la importancia que desempeña la literatura náhuatl como fuente de conocimiento y valoración en la lectura académica, a partir del análisis de los elementos estéticos y narrativos que caracterizan a este género.

La expresión narrativa en la literatura náhuatl: Representaciones del mundo divino

De acuerdo con León-Portilla los conceptos y las palabras que integran el corpus de las literaturas indígenas de México son evocados de diversas maneras: a través de monumentos y objetos con inscripciones, en libros con pinturas y caracteres glíficos, en tradiciones orales recopiladas en tiempos y formas específicos y, finalmente, en textos escritos con el alfabeto latino adaptado al idioma nativo. La expresión de los pueblos mesoamericanos presentó cambios a través de los siglos; el hombre en su época

primitiva vivía en una exaltación de pensamientos y emociones cuyo vínculo natural se reflejó a través de las expresiones literarias que muestran su sentir hacia la vida, la eternidad y la muerte. El hombre, como si presintiera la medida a que vive sujeto, reflexiona sobre todo aquello que quiere hacer perdurable y lo somete a sus propias medidas.¹

La producción literaria indígena se manifiesta a través de relatos y amonestaciones; el hombre procura preservar en la memoria, suya y de sus oyentes, así como las acciones de los hombres, las enseñanzas de los hechos, la secuela de la historia en guerras, muertes, triunfos o derrotas. A partir de estos relatos comienza la historia imaginativa de las antiguas civilizaciones prehispánicas, la cual transita de los niveles de tiempo y espacio a los de fantasía y emoción.

Como parte del valioso repertorio de la literatura náhuatl que se elaboró en los periodos de mayor esplendor de las civilizaciones prehispánicas, se encuentran los cantares que son nombrados a partir del género al que pertenecen. Entre ellos destacan los *cuauhcuicatl*, los *teuccuicatl* y los *yaocuicatl*, vocablos que significan *Canto de águilas*, *Cantos de príncipes* y *Cantos de guerra*. En este sentido, los cantos referidos celebran el valor de la guerra, la dicha de aquellos que mueren en combate, así como la memoria de los guerreros que trascendieron el tiempo con sus hazañas.

Los géneros narrativos en la literatura náhuatl: la comunión con el mundo divino

Si para los indígenas importaba no perder su propia memoria, base de su identidad y reconocimiento cultural, los primeros frailes actuaban con otros propósitos vinculados a la evangelización. Les preocupaba conocer las antiguas creencias y tradiciones con el objetivo de actuar de manera prudente en sus labores religiosas para difundir el catolicismo entre los indígenas. Es importante destacar que algunos frailes humanistas mostraron interés por la historia de las antiguas civilizaciones, así como en sus creaciones literarias, pues las consideraban obras dignas de conservarse.

¹ M. León-Portilla. *Literaturas indígenas de México*. México: FCE, 2013.

Para Garibay la celebración de los hechos heroicos, reales o fantásticos, enriquecidos con el comentario de quien los celebra, crea una forma de expresión mixta que abarca más allá de los límites del género épico y lírico e integra la música como elemento que exalta el poder divino de los dioses.² El *teponazcuicatl* y las flautas acompañaban los ritmos musicales de los cantares que se dedicaban a los dioses, acompañados de un misticismo en el cual los hombres comulgaban con lo divino y lo sobrenatural.

Por su parte, los cantos religiosos involucran estructuras narrativas que parecieran fórmulas mágicas que permitían a los antiguos indígenas estar en contacto cercano con los dioses. La técnica del ruego con sus insistencias y repeticiones modela una recitación verbal que favorece el cumplimiento de sus intentos. En la poesía religiosa náhuatl se manifiestan diversas concepciones del mundo y de la creación, interpretaciones que se refuerzan a través de las siguientes características:

- a) Los cultos antiguos estaban dedicados a las cosechas y a la naturaleza, en específico, a la lluvia y el sol.
- b) Comienza el predominio de los sacrificios humanos y, con ello, la necesidad de las civilizaciones mesoamericanas por cumplir con el tributo solicitado por los dioses.

De acuerdo con León-Portilla los cantos, himnos sagrados y poesía que se transmitía al pueblo con acompañamiento de música, baile y variadas actuaciones pertenecían al mundo de lo sagrado y lo cotidiano. De esta forma existía entre los nahuas un ciclo sagrado de teatro perpetuo, que se sucedía sin interrupciones a través de sus 18 meses de 20 días. En relación estrecha con su ciclo agrícola y sagrado, surgió la más antigua forma de representación dramática en el mundo prehispánico; participaban en ella todos los grupos sociales, en especial, aquellos que representaban a los dioses en el mundo terrenal.

² A. Garibay. *Historia de la literatura náhuatl*. México: Porrúa, 1992.

La sabiduría de los pueblos ancestrales: la palabra antigua en la literatura náhuatl

Uno de los soportes narrativos indígenas que ha trascendido en el ámbito de la literatura náhuatl son los *huehuehtlahtolli* o libros de antigua palabra. Estos relatos se definen como exhortaciones o consejos que hacían los padres y madres indígenas a sus hijos, y los señores a sus vasallos. Diversos cronistas, tanto indígenas como españoles, mencionan en sus relatos acerca de las escuelas sacerdotales donde se memorizaban estos consejos, relatos y discursos, de la antigua tradición. El contenido pictográfico de los libros, además de ser un factor importante en el proceso de recordación, permitía la elaboración de otros textos con base en las necesidades cambiantes de los pueblos indígenas.

Para León-Portilla los más antiguos testimonios indígenas encontraron su expresión más natural a través de diversos cantares, compuestos a la usanza antigua, por los poetas nahuas o *cuicapicque*. Los cantos tristes o elegías son un ejemplo de los relatos que simplifican la concepción del mundo indígena y en donde se narran algunos episodios de la Conquista y el fin del imperio mexica. Un ejemplo de los cantos referidos previamente se muestra en la siguiente estrofa:

En los caminos yacen dardos rotos
los cabellos están esparcidos.
Destechadas están las casas,
enrojecidos tienen sus muros.

Para De Teresa y Achugar la literatura náhuatl posee diversos rasgos que permiten identificarla con claridad, entre ellos la trascendencia de lo divino en el mundo, es decir, quiénes son, cómo y cuáles son las acciones bajo las cuales se rigen los dioses.³ De igual forma, los poetas del mundo náhuatl adoptaron una visión fatalista del mundo, es decir, a través de sus letras reflejan una concepción de vulnerabilidad y

³ De Teresa, A. y Achugar, E. *Literatura Mexicana e Iberoamericana*. México: Pearson, 2014.

desamparo del ser humano. En este sentido, los poemas de la literatura náhuatl se dividen en las siguientes categorías:

- Los *tecuicatl*: Cantos divinos
- Los *cuauhcuicatl*: Cantos guerreros
- Los *xochicuicatl*: Cantos floridos
- Los *icnocuicatl*: Cantos de privación
- Los *ahuicuicatl*: Cantos de placer

Los antiguos pueblos mesoamericanos trataron de guardar en la memoria, suya y de sus oyentes, las acciones de los hombres, las enseñanzas de los hechos, la secuela de la historia, en su forma rudimentaria, de guerras, muertes, triunfos o derrotas. Las ideas religiosas, soporte esencial de la conducta espiritual de los antiguos indígenas, muestran la autenticidad de los discursos morales escritos. El conjunto de ideas y preceptos que integraron la ideología de los pueblos nahuas se encuentra expresada en sus cantares y poemas a lo divino, la eternidad y la muerte.

Los cantos a la eternidad y a la sexualidad: la fragilidad del hombre en la narrativa náhuatl

La muerte en la guerra o en los altares de sacrificio representaba la máxima aspiración de los guerreros que deseaban acompañar al Sol en su recorrido diario por el cielo, pues se establecía una comunión con lo divino. Alimentar el sol y la tierra con sangre humana era el objetivo de los habitantes del mundo prehispánico: los hombres, en la guerra; las mujeres, en el parto, y aquellos que cumplían con su destino reinaban junto al Sol. En el caso de los relatos dirigidos hacia los jóvenes, la sexualidad es una sensación indispensable para alcanzar un proceso de madurez como parte de la vida adulta. Un ejemplo de este tipo de relatos lo presenta Garibay en el siguiente fragmento:

No te arrojes a la mujer, como el perro se arroja a lo que ha de comer. No te hagas a manera de perro en comer y tragar lo que te dan, dándote a las mujeres antes de tiempo. Aunque tengas apetito de mujer, resiste a tu corazón, hasta que ya seas hombre perfecto.⁴

Los relatos de la antigüedad cumplen dos funciones esenciales: difundir los hechos del pasado prehispánico, y deleitar a los oyentes con la narración de hechos, reales o no, con un elemento complementario de imaginación. Por ello deben distinguirse dos géneros en la narración de los pueblos nahuas: el histórico, que relata hechos que acontecieron realmente, y el imaginativo, en donde el narrador los propone a su modo, como creación fantástica.

Para De Teresa y Achugar los textos nahuas integran diversos tipos de composiciones de acuerdo con la categorización de sus estilos literarios, los cuales se describen a continuación:

- Modos de los cantos (*teponazcuicatl*, canto realizado al son del teponaztle).
- Procedencia (*cuextecayotl*, *chalcayotl*, *otoncuicatl*, cantos de las regiones de Cuechtlan, Chalco y de la región otomí).
- Las personas que cantan (*cihuacuicatl*, canto de mujeres; *cococuicatl*, canto de tórtolas o niñas, sirvientas o mujeres de placer).
- Atavíos que utilizaban (*tochcuicatl*, canto de los conejos; *atzotzocolcuicatl*, canto de los bucles fluyentes; *huehuecuicatl*, disfrazados de viejos).

La literatura náhuatl como soporte crítico para la lectura académica: valoración desde el aprendizaje y el conocimiento

A través de las narrativas se puede indagar en la conducta de las personas para descubrir sus pensamientos y conocimientos como sujetos narrativos. Representan una herramienta fundamental para las prácticas académicas en las aulas, pues trasponen lo individual (la construcción del conocimiento del lector) y se ubican en un contexto y momento determinados. Las narraciones favorecen la reflexión sobre el desempeño de

⁴ Garibay... *op., cit.*, p. 436.

los lectores y la actuación de lo que han hecho otros. Al narrar y leer lo que se ha observado se establece un vínculo con la lectura y la escritura.

De esta forma, la lectura y comprensión de la literatura náhuatl permiten una valoración de los elementos estéticos que se reflejan en su estructura textual. La descripción de los elementos divinos, mortales y de la naturaleza nos muestra un mundo prehispánico único que es necesario recuperar por medio de la palabra antigua. Los poemas y cantos indígenas representan un legado humanista que debe ser difundido desde diversos enfoques narrativos, cuya expresión literaria inspire a las generaciones actuales a conocer los testimonios indígenas que han sido preservados para cumplir un destino en el entorno contemporáneo de las sociedades.

Conclusiones generales

La narrativa náhuatl que se creó para el canto y la danza se mantuvo sin ningún cambio durante los años que precedieron a la Conquista. Los pensamientos, direcciones y algunas modalidades de expresión se incorporaron: la estructura narrativa, la estilística, la métrica, la entonación. Un poema escrito durante la época del emperador Moctezuma se recitaba en los pueblos que permanecieron fieles a sus antiguas tradiciones; sin embargo, el proceso de evangelización generó que los cantos sagrados a Huitzilopochtli o Tláloc se sustituyeran por oraciones a Cristo y a la Virgen María. En estos nuevos cantos ya no se exalta la divinidad de la guerra y el combate, sino la alegría que prevalece en la humanidad por el nacimiento del creador.

La literatura náhuatl adquiere un valor esencial para comprender la cosmovisión de los antiguos pueblos nahuas, así como la concepción que tenían acerca de un mundo en donde los dioses intervenían de manera directa en sus acciones y decisiones cotidianas. Los cantos nahuas representan un vínculo para conocer los aspectos estéticos que definieron la narrativa de los pueblos indígenas, así como la caracterización de los sentimientos más sublimes que formaban parte de la condición humana; por ello, la literatura náhuatl integra la renovación de un pensamiento que

trascendió el tiempo y que nos muestra la importancia de preservar la tradición oral de las civilizaciones antiguas a través de la antigua palabra.

Bibliohemerografía

De Teresa, A. y Achugar, E. *Literatura Mexicana e Iberoamericana*. México: Pearson, 2014.

Garibay, A. *Historia de la literatura náhuatl*. México: Porrúa, 1992.

León-Portilla, M. *Literaturas indígenas de México*. México: FCE, 2013.

_____. *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*. México: UNAM, 2016.

MESA 16: CULTURA PARA LA PAZ



Literatura: la narraturgia como desahogo emergente

TANIA CASTILLO PONCE

IEMS

Resumen

Pasan los siglos y la humanidad recurre a la codificación de sus emociones buscando la estabilidad, pero ¿la literatura cura o sólo desahoga?, ¿la literatura disminuye o incrementa la violencia? Estamos inmersos en una comunidad tan violenta que poco a poco nos exige narrar momentos de ira para mantenernos seguros. Lo peor, ahora también queremos público para exponer lo que no debemos decir.

Introducción

Estamos inmersos en una comunidad tan violenta que poco a poco nos exige representar momentos de ira por medio de la literatura para poder mantenernos seguros.

Si recurrimos a la diversidad de recursos literarios y sus manifestaciones encontraremos que en su contexto se debe a la necesidad primitiva de expresión que un individuo posee. Sin embargo, ¿podemos pensar que la literatura cura? ¿Será factible imaginar que un asesino antes de proceder escribe sus pasos?

Desde los orígenes de la psicología, ésta ha demostrado que el uso de un diario íntimo ayuda a desahogar las emociones. Sin embargo, pasan los siglos y la humanidad recurre a la codificación de sus emociones buscando la estabilidad, pero reitero mi premisa, ¿la literatura cura o sólo desahoga? ¿La literatura disminuye o incrementa la violencia?

La literatura, a través de su línea de investigación, nos ofrece el análisis de los contextos históricos en una comunidad. Sin embargo, estamos viviendo un momento muy particular en donde la atracción por la nota roja ofrece el desarrollo de los géneros literarios para demandar, señalar o condenar diversos sucesos, pero recurre a la

atracción morbosa dejando a un lado la labor principal de lo que antiguamente ofrecía la literatura: la información de primera mano.

Desde hace 50 años, según la periodista Raquel Castro, la literatura ya no tiene como fundamentación informar (ya que ese dominio lo tiene ahora el internet) y por esta razón los escritores toman como referencia las historias crudas o violentas para crear nuevos segmentos de lectores, sin embargo, algunos hábitos están deteriorando el sistema de valores de la sociedad.

El cómic como desahogo de una cultura (literatura visual)

Para los literatos rigurosos siempre hay un debate entre la literatura y la historieta. Sin embargo, puedo decir que es un medio de información cuyo flujo y demanda lo coloca en un referente.

Si recurrimos a la época de la Revolución, encontraremos historietas de José Guadalupe Posadas en *La Patria ilustrada*, en donde las quejas y demandas señalaban las condiciones del pueblo de forma graciosa, pero con mucho énfasis en la crueldad y la lucha de poderes entre ricos, pobres, caudillos y acarreados. Entonces, reitero que esas historietas sirven como registro del contexto revolucionario en donde se informa como primer medio, porque la mayoría de la población no sabía leer ni escribir y por medio de los gráficos se hacía una idea de lo que sucedía en su entorno. Sin embargo, hoy en día la prensa ilustrada está sujeta a la noticia de relleno porque el contexto ha cambiado por el uso del internet.

Por poner otro ejemplo sobre contextos, recurriré a las historietas por medio del *Anime* (historietas de narrativa visual) en Japón, ya que son un éxito para relajar y entretener a una sociedad altamente trabajadora. Por su parte, se ha registrado que estos programas se han colocado en un horario estelar para que el trabajador encuentre un momento para abandonar la rutina y así continuar con su diario a vivir. Sin embargo, es interesante ver que en las cortinillas de estas "caricaturas", por llamarles de algún modo, siempre tienen como recurso la destrucción de Tokio. Por ejemplo, *Mazinger Z*, serie de manga en donde frecuentemente se ilustra la destrucción de los

símbolos japoneses: El Monte Fuji, la destrucción de la ciudad, etc... Entonces, podemos interpretar que inconscientemente el público desea destruir el sistema que lo absorbe.

Es interesante analizar la violencia en los gráficos, ya que el fenómeno de este segmento es pasivo, incita a la crueldad, la sexualidad y el gusto por las peleas de forma indirecta, pero no generan masas que atenten de forma directa a la sociedad. Por lo tanto, es una agresión visual y se puede restringir.

La violencia en la dramaturgia y algunos desfogues escénicos (literatura corporal)

De forma jocosa, Alejandro Licona expone en su obra *Raptóla, violóla y matóla* la farsa sobre tres historias de la nota roja, o bien puedo referirme a mi obra *Las Esfinges* (Castillo, 2015) en donde dos mujeres escuchan por radio la nota sobre otra mujer que mete a su amante en el congelador y cuando la descubren sólo respondió: "Es que los hombres piden cada cosa". Si la literatura busca la expresión en forma de letras, entonces lo preocupante es que el público se acostumbre a estos casos e incluso los demande, ya que acude al teatro como si fuera un encabezado cruel sobre su vida. Es decir, lo apoya sólo por propagarse artísticamente. Entonces, esto deja en evidencia que la literatura sólo sirve de catarsis espontánea tanto para el lector como para el escritor, tanto para el público como para el dramaturgo.

Lo mismo ocurre con el sociodrama¹ o el teatro espontáneo, ya que ofrecen que un experto narre corporalmente la historia del público y de esta forma el individuo tendrá un proceso de reflexión y descanso al observar un fragmento de su vida. Sin embargo, en el teatro espontáneo sólo se emplean las herramientas del "teatro formal", pero se omite la dramaturgia. ¿Se puede concebir un teatro sin texto?, ¿será lo mismo que un proceso de improvisación? Los expertos en esta variante del teatro dicen que no es una improvisación. Sólo un registro de situaciones para el inconsciente. Por esta razón, el teatro espontáneo puede considerarse como "narraturgia", que es la narración oral sin un soporte escrito y por eso no se especializa en la forma y la metodología para

¹ S. Lucero. *Drama, terapia y sociodrama*. Chile: ESDRAS, 2011.

escribir del teatro formal (si es que así se le puede llamar a lo que los dramaturgos entendemos por "máquina teatral"). Por lo tanto, hay sus discusiones sobre si es teatro o no, ya que según los géneros literarios el teatro se escribe, se lee, se representa. (Act=acción, actor=ejecutante, acotación=la acción del ejecutante.)

Sin embargo, ya sea teatro formal o espontáneo comparten esta necesidad de exponer emociones para generar estados en el público y además tienen su origen en la literatura. Lo que nos compete es: ¿qué sucede cuando una sociedad se ha vuelto tan violenta que requiere de espectáculos o situaciones más crudos para fortalecer su entorno?

En la época clásica con Moliere, la premisa era "educar a través de la risa". Actualmente la premisa ya es no educar porque a nadie le gusta ser educado mientras lee un libro (si es que lee), o en el teatro, o en el momento de divertimento. Sin embargo, a todos nos gusta quejarnos y manifestar nuestra muy particular molestia y por eso la literatura sigue teniendo como finalidad registrar el contexto social y cultural de la época que vivimos.

La narraturgia violenta (literatura auditiva)

En nuestros días todos tenemos una voz poderosa que demanda.

La señora que le hace de acomodadora para los lugares del metrobús (escondiendo sus deseos por tomar el asiento de los ancianos), los hombres que manifiestan su cansancio en el Metro fingiendo que están dormidos (para evitar ceder el asiento), la madre de familia que habla a través del claxon, mandando todas las ovaciones a las madres de todos los que se cruzan por su camino, las manifestaciones por todas las causas conocidas o desconocidas que cierran Reforma, Palacio Nacional o el Monumento a la Revolución, la cantidad de memes que atacan las redes sociales de forma indirecta etc. Vivimos en la ciudad de la intolerancia. En donde todos manifestamos algo, pero nadie se siente completamente escuchado.

La narraturgia² es aparentemente el mejor recurso para representar lo que sentimos de manera escrita, sin la formalidad de la redacción o los protocolos en cada uno de los géneros. Es decir, es la anécdota contada con todas sus expresiones, son esos pensamientos que de manera inteligente escondemos para no atacar a alguien de manera directa y entonces decimos: “Le pasó a la amiga de una amiga”.

Entonces, si a esto le sumamos que la narraturgia se encuentra dentro de un contexto violento, lo más obvio es deducir que son narraciones crueles, sucesos de la nota fantástica, la crónica cotidiana.

En mi caso les he manifestado a mis alumnos que prefiero ser dramaturga y matar a mis personajes en la ficción a cometer un delito en la realidad. Por esta razón escribí el cuento o narraturgia *De cómo aprendí a levantar la mano*, para manifestar la voz de una ama de casa que no tiene nada en contra de la comunidad gay pero que busca la venganza remitiéndose a Coatlicue (para Mesoamérica) o Medea (para los grecolatinos) y castiga a sus hijos cuando descubre la infidelidad de su esposo.

ANEXO // ACTIVIDAD: Lectura dramatizada 15 minutos

A continuación, leeré un fragmento del cuento *De cómo aprendí a levantar la mano*: Cuando entré a mi recámara Alfonso estaba sentado en el borde de la cama con los ojos en blanco. Él tenía la típica cara paralizada de placer con los ojos cerrados, mientras Max estaba arrodillado encima de mi toalla húmeda.

–“¡Esas son mamadas de la vida!”–quise gritar. Pero, no. No pude. Sin embargo, aunque una no pueda hablar, no quiere decir que una no pueda pensar... La misma toalla amarilla con la cual me había secado dos horas antes, servía de tapete para proteger las rodillas velludas del secretario que yo misma había recomendado y que además era mi hermano.

No cabía duda que, los celos pueden exterminar la cordura de cualquier santo. Por un segundo pude apiadarme de Caín (el hermano de Abel), pues sentí la necesidad de exterminar a mi hermano por primera vez. Ese golpazo mental llegó hasta mi vientre y me fue anestesiando las demás partes del cuerpo. Resultaba algo

² José Sanchis Sinisterra aportó este término para los escritores que se salían del protocolo literario o empleaba recursos “Extraños o mal portados”, cayendo en el absurdo. Por ejemplo, cuando un dramaturgo omite los diálogos y sólo emplea como recurso las comillas para escuchar un tercer diálogo.

indescriptible. Quería cerrar mi Biblia mental (como lo había hecho desde la niñez en el catecismo), pero no podía porque todas las sentencias morales me brincaban en la cabeza como piojos. Después mi cuerpo comenzó a experimentar una resistencia con un absurdo consuelo que dictaba frases como: "No es cierto", "no es verdad" y estúpidamente tuve la ilusión mesiánica de reconstruirme en siete segundos cerrando los ojos.

Pude sentir el galopar de la sangre que entraba a mi cerebro y éste quería salirse por las órbitas oculares y después por la nariz como un campanero que se hubiera quedado preso en la torre y exigía salir a golpes. Por eso deberían multar a las gentes que ocasionan un minuto de dolor porque son sesenta martillazos que el cerebro de la víctima no puede anestesiar y lo único que hace es bloquearse, consolarse, negarse y, en mi caso, paralizarse.

Me quedé en el marco de la puerta. Puedo presumir que tomando en cuenta todo lo que sucedía, yo tenía como compañera a la indignación, pero ésta era prudente, ya que no emitió sonido alguno. No sé si los segundos se estiraron tanto que la eternidad no encontró medida específica para cuantificar esa escena sucia y mecánica. Me sentía obligada a ver un espectáculo doloroso. Algo así como mirar la pornografía de reojo sin estar preparada. Me sentía violentada visualmente. Sin embargo, nadie me obligaba. Bien pude cerrar los ojos o mirar para otro lado, pero parecía que mis párpados conspiraban contra mí ya que no pude cerrarlos.

La percepción que una tiene sobre la felación es extraña cuando actúa como tercera persona. A simple vista parecía un banquete grasiento en el que no se sabe qué es más repugnante: si la comida o ser ignorada en su propia casa.

El marco de la puerta tenía un pacto con el tiempo y yo era el segundero en un reloj descompuesto. Corría el tiempo sobre mí, dándome el lujo para reflexionar que mientras una mujer está enamorada, podía comerse el miembro de su marido como un acto coqueto y servicial para recompensarlo por alguna dádiva o un detalle (llámese "detalle" al hecho de escuchar una plática completa durante todo el matrimonio ya que los oídos de Alfonso solo fueron funcionales durante el cortejo. Una vez que comenzó la vida matrimonial, sus oídos se cerraron). Sin embargo, verlo ahí, en nuestra cama, sólo me decía que una mujer ofrece demasiado para un acto tan sencillo. Esos hombres eran bruscos, directos, las palabras sobraban y el sexo era solo sexo. Nunca se dijeron nada y en ese rato jamás vi una caricia, ni un intercambio de miradas. Me arrepentí tanto de todo el dinero que había gastado en lencería y tratamientos cosméticos para darme cuenta que, Alfonso quería algo más práctico, menos estético y lo más doloroso: lo que él quería yo no podría ofrecérselo nunca.

Definitivamente no se dieron cuenta de mi presencia. Realmente me estaban ignorando, me habían ignorado, me seguirían ignorando. Me irritaba pensar que sobre el buró había un retrato de “Nuestra Boda”. Entonces, ese detalle tan cursi era la rotunda evidencia de su “desgraciadez”, ya que supuse que alguna vez se percataron –por accidente o de reojo– de mi imagen feliz, ilusionada y soñadora; evadiéndola, olvidándola...¡Ignorándola!

El placer de Alfonso era tan cínicamente egoísta que ni siquiera me sentía. Supongo que por unos segundos de éxtasis al extremo cualquiera se olvida de que está casado, que está metiéndose con su cuñado y que tiene hijos...

En ese momento la matriz se me revolcó. Me vinieron a la mente los mitos de *Medea*, *La Coatlicue*, la leyenda de *La Llorona*, y quería matarlos, comérmelos como la gata que escoge a los cachorros débiles o esfumarme antes de reinventar las tragedias griegas o cometer los más solemnes sacrificios prehispánicos. Sin embargo, mis piernas no me obedecían ¡y nada que se movían del marco de la puerta esa!

Traté de concentrarme en otros recuerdos más amenos sobre mis pequeños, pero era imposible. Pensaba en los remolinos de Carlitos justo en el mismo sitio en el que los tenía Alfonso, después en los dientes de conejo de la pequeña Martha (que además tenía el nombre de mi suegra) y esos detalles sentenciaban que eran su vivo retrato; sus hijos, sus malditos hijos, sus pequeños hijos porque en esa casa ya nada “era nuestro”.

Las fronteras surgen por la aversión entre dos que ya no quieren compartir su tiempo ni su espacio. Entonces, era lógico que si mi hermano estaba marcando su territorio en mi casa y que lo mío ya era suyo y lo suyo ya no era mío, entonces, ¿los hijos de quién eran? Esa frontera me exiliaba de toda zona de posibilidad, afectándome además en las dos neuronas que apenas me funcionaban: “la pendeja” y “la dolorosa”.

Nuevamente la tragedia de *Medea* se representaba en mi cabeza tan nítidamente como una lista de acciones terribles por realizar. Mis referencias no eran parte de mi enojo porque yo era arqueóloga y no era la primera vez que tenía tantos discursos conmigo. Sin embargo, imperaba en mí la necesidad de reafirmar lo que era, lo que dejaba de ser, lo que pensaba y lo que no quería pensar. Respiré profundo.

Sabía que por ser madre dejé de ser arqueóloga pues me embaracé. Siempre quise volver al campo de la investigación. Sin embargo, esto se limitó a las excavaciones en los pañales, limpiar las ruinas de mi casa y también al análisis

gastronómico del diario vivir. Lo típico: siempre culpé en silencio a Alfonso por volverme sumisa y su-mensa. Cuando él me notaba algo asfixiada me consolaba diciendo que era temporal, ya que él debía aprovechar su trabajo y que cuando “las vacas se vieran flacas”, entonces yo volvería a trabajar.

¡En tan poco tiempo una deja de ser tantas cosas para convertirse en otras tantas! Ahora era la reencarnación de una bruja mitológica, una cornuda, una hermana traicionada, una madre frustrada, una arqueóloga en retiro... ¡Una pendeja de pie al marco de la puerta sin poderse mover, reflexionando sobre la expansión de mi pasado, no aceptando el presente y sin futuro!

Si el tiempo era una invención del hombre y su duración era proporcional a la emoción, entonces Alfonso era Cronos. Al parecer, él había congelado el tiempo con su propio placer. Sin embargo, rompí con el momento cuando de mi corajudo ano salió una flatulencia de rabia, coraje, fastidio, incomodidad e inconformidad. Ese sonido imprudente y titánico hizo que Max volteara finalmente hacia la puerta. Su semblante palideció automáticamente y después Alfonso bajó los ojos a la tierra y entre guiños buscó una sombra en la puerta debido a su hipermetropía. Inmediatamente, quiso ponerse las gafas mientras Max trataba de hilar una idea coherente y se tapaba los cojones.

Decían incoherencias, palabras más, muchas menos, pero no logré entender ninguna. A mi alrededor parecía proyectarse una vieja película muda en blanco y negro, en donde yo era la actriz con los ojos desorbitados y quería gritar: ¡Corte!... Por favor, ¡corte!

Apenas salieron del lugar y el embrujo había caducado; mis piernas por fin se dignaron a obedecerme. Una hora después recogí mis pedazos y fui por los niños al colegio. Temía que Alfonso fuera por ellos y me los quitara. Sin embargo, cuando llegué las maestras me saludaron como siempre y sin ninguna novedad. Mis hijos salieron rápidamente y no paraban de hablar sobre los detalles de sus clases. Después los llevé a comer hamburguesas al parque. Eso les asombró mucho porque los había educado para no comer “comida chatarra” y menos con influencias “gringas”. Sin embargo, me sentía tan mal, tan rechazada y tan humillada que no me importaba alimentarlos con basura. Ellos se las devoraron, mientras yo me enjuagaba el alma con vasos de agua.

Regresamos al departamento caminando. El teléfono tenía la contestadora conectada y no registró ninguna llamada perdida. Esperaba una ráfaga de explicaciones, un mensaje, mil disculpas, cinco letras (P-E-R-D-Ó-N), algo que me diera vísperas de algo, de vergüenza, de humanidad pero, nada. ¡Nada! Mi celular

tenía señal. Me dolía que mi hermano menor, al que tanto había cuidado, tampoco quisiera decirme algo. Total, “hombres había muchos” -así decía mi mamá- pero, hermanos... En fin, al parecer nadie en el mundo quería decirme algo.

La tarde estaba muy clara, exactamente como si se estuviera riendo de mi alma lluviosa. Mientras mis hijos hacían las tareas en el comedor, yo hojeaba revistas y me veía cortando las cabezas de Carlitos y Martha para luego empalarlas fuera de la oficina de Alfonso. “Era tiempo de aplicarle a Jasón la de Medea”, pensaba retorcidamente. Me enfadé de esperar, de las voces de los niños, de mis propias voces, de la tarde burlona y decidí hacerles un puré de papas espolvoreado con veneno para las plagas. Me puse el mandil y cociné escuchando mi propia voz como locutora de radio. Dejé el puré listo para enfriarse. Fui al baño y cuando regresé “Tomás”, el gato, estaba muerto a lado del sartén. Ahí sentí el terror en el pecho. Corrí a la recámara sintiendo asco al pasar por el marco de la puerta. Rápidamente tomé la camisa más costosa de Alfonso y envolví al gato arrullándolo desesperadamente entre sudor y llanto.

El rechazo me había vuelto una asesina de gatos (y aunque ese animal era el preferido de Maximiliano), no dejaba de sentir lástima por “Tomás”, por mis hijos y por mí.

¿Sería justo morir socialmente en una cárcel por un cabrón que en años de evolución nunca dejó de orinarse en las esquinas y que obedeciendo a su género era infiel? ¿Había estudiado tanta arqueología para dejarlo todo por un neanderthal cualquiera? ¿Mi hermano había convertido mi casa en su *clóset* privado y no podía disculparse? Ni siquiera podía pensar en demandarlos porque con eso de “la igualdad y la violencia de género”, yo ya no sabía si era víctima o por quejarme estaba agraviando a toda la comunidad internacional gay. ¿En qué punto me encontraba? ¿Yo era la ofendida o la que ofendía? Esas cosas de los géneros me confundían más, sobre todo porque no hay géneros en la familia; “la sangre es sangre” y cada célula me lo recordaba, pero me quedaba claro que dos seres humanos se habían comportado como cerdos conmigo, me habían engañado, me habían lastimado y en ese momento no encontraba mayor hostilidad en mi muy indignada confusión como para gritarles: “¡Cabrones!”.

Una mujer no deja de ser mujer por ser madre, lo sabía, pero también me dolía. Me enfermaba. Inmediatamente tiré las sobras del puré tenebroso en el retrete y lo tapé. El baño se inundó y no me importó que por el pasillo se derramara el agua sucia. Total, todo en esa casa ya estaba sucio.

Fui con los niños a enterrar el gato al parque cuando comenzaba a oscurecer. Los consolé diciéndoles que había muerto de vejez. Martha lloró mucho y Carlitos le hizo una coronita de flores robadas de un jardín cercano. El funeral culminó con una cruz hecha con palos de paleta y vimos a una mujer vieja, cubierta con un rebozo, sentada plácidamente sobre un cartón pidiendo limosna en la esquina de la paletería *La Michoacana*. Muchas veces la había visto en la misma esquina levantando la mano a todo el que pasaba y nunca le había puesto atención. Seguramente ella conocía mejor a todos los que siempre pasábamos por ahí. Probablemente era tan sabia – como *Tiresias*, el griego– y se daba cuenta que cuando yo me iba a dejar a los niños al colegio en las mañanas, mi hermano se metía con mi marido a la casa.

Me volvió la tristeza, pero ahora de una forma más práctica, pues la vieja limosnera me abrió los ojos de otra forma. Analicé sistemáticamente que ella era una artista de la lástima ajena y que, una vez cruzando el umbral del rechazo público, a ella no le importaba si el dinero que recibía era fruto de la honestidad, del esfuerzo, del robo o tal vez, por expiar alguna culpa. Su arte le aportaba cierta desfachatez y sin saberlo, ella se volvió mi maestra porque ya había rebasado la vergüenza y yo era lo que más tenía en ese momento.

Pasaron los días y lo único que me quedaba de civilizada era que preparaba el café instantáneo con cuchara, porque de ahí en fuera toda mi animalidad se manifestaba en el hedor a falta de baño, el cabello seboso y la rabia. Mis recuerdos eran recurrentes y mi mente parecía colgar de un péndulo constante que hipnotizaba cualquier buena voluntad. Me abrazaban ideas consoladoras en las que Alfonso y Maximiliano podían sentirse arrepentidos. Después esas ideas fueron suprimidas por el coraje y la humillación. Me irritaba pensar que ellos estarían juntos con o sin mi permiso, con y sin mi dolor... Sin embargo, ya no era el momento de pensar en "ellos", era tiempo de pensar en ¿qué haría yo? Seguía divagando con la filosofía de caja de cereal, la psicología del *meme*, la ultraizquierda de *Facebook* cuando echaron una nota por debajo de la puerta en dónde Alfonso me avisaba que una tal Jessica pasaría por sus cosas y que podía quedarme con el departamento hasta que él pudiera hablar conmigo.

Lo que más me encabronaba era que no tuviera los pantalones para confrontarme y darme una explicación de una buena vez. ¿Acaso, era tan poca cosa que ni una razón merecía?

No tenía marido, ni hermano y tampoco quería hacerme la chillona con los que me quedaban por familia. El departamento me asfixiaba. No quería el dinero de Alfonso, ni quería nada de él. Entonces, quise llamar a algunos contactos arqueólogos para

pedirles trabajo, pero me acordé que en este país todo funcionaba por medio de proyectos a futuro y yo estaba “descontinuada”.

Poco a poco caí en la cuenta que, no estaba de humor para rascar piedras, ni buscar una civilización que a nadie le importaba porque yo sentía que mi templo estaba destruido y tampoco nadie hacía lo posible por ayudarme a reconstruirlo. Sabía que la arqueología requería de mucha pasión y de nada serviría encontrar los vestigios de las diosas que algún día fueron respetadas en estos lares, cuando en la actualidad mataban a tantas mujeres a diestra y siniestra sin explicación y sin justificación en toda la república. Mi carrera estudiaba la cultura y con todo mi pesar sabía que mi concepto de tal se había convertido en una ilusión heroica, que ya no era práctica y que la actualidad se regía por la generación espontánea del dinero fácil, de los burócratas, de las jornadas de 16 horas para sobrevivir, del “corta y pega”, de la investigación *google*, y de “la vida en la palma de tu mano”. Me espantaba la *generación millennial* y aún más pensar que ellos serían mis compañeros, o peor, mis jefes. Todas las circunstancias que rodeaban mi futuro requerirían de mucha adaptación y en ese momento mis fuerzas sólo se limitaban a preparar café y tejer pensamientos. Recordé a la limosnera del parque.

Entonces, fui por los niños al colegio muy decidida y me los llevé al mercado de dulces. Compré una bolsa grande de gomitas y un rebozo. Martha aún era pequeña como para cargarla con el rebozo, así que le pedí que se subiera en mi espalda. Tomamos el Metro de regreso a casa. Me los llevé vagón por vagón vendiendo los dulces. Para mi sorpresa en dos horas me acabé la mercancía. No sabía a ciencia cierta si era el rebozo, si era mi cabello hecho nudos por tantos días sin bañarme, o si era el ver a mis hijos con uniforme escolar, o la cara de cansancio de los niños que ese día habían tenido educación física y se encontraban tan chorreados y sudorosos, o el destino que me estaba dando opciones, o qué... pero funcionó; tenía dinero y mi plan comenzaba a tener forma.

Al día siguiente realicé la misma rutina, a diferencia que ahora compraba cuatro bolsas de gomitas y ya había elegido mi zona de trabajo: el parque Álvaro Obregón que se ubicaba justo enfrente de la oficina de Alfonso.

Me parecía fascinante pensar que en ese parque se expuso muchos años el pellejo que quedaba de la mano del general Obregón (perdida en una batalla) y que con esa referencia histórica yo también marcaba mi nueva lucha; levantar ambas manos –y las de mis hijos– para vender gomitas y pedir limosna cuando se acababa la mercancía.

Esperaba ansiosamente que alguien en la oficina me reconociera en el parque y así fuera corriendo a contarle el chisme a mi querido Alfonso: "Tu mujer anda pidiendo limosna porque no tiene para mantener a tus hijos y tú cogiéndote a su hermano". Me consolaba imaginando lo que le dirían.

Mi intención era castigarlo públicamente por medio del dolor ajeno, de la conmiseración que le produce a cualquiera la mala fortuna de otro. Convertir a sus hijos en limosneros era mi interpretación de muerte social. Además que legalmente podía alegar que fue abandono de hogar y que yo no tenía los medios para mantenerlos...

Uno puede levantar las manos por la lucha política, otros pueden hacerlo por defensa propia y algunos más para pedir la palabra, pero como yo no pude en segundos, minutos ni días decir todo lo que pensaba y nadie quiso darme la palabra... Se puede decir que aprendí sigilosamente a levantar la mano para limosnear a causa de la indignación y la venganza que desde los ovarios sentía. Así ponía remedio a todos los años que había abandonado mi carrera por mantener tontamente a un hombre contento.

Me imagino que, si Medea viviera en esta modernidad, también lo hubiera hecho por medio de lo que más teme el Jasón contemporáneo: la pobreza extrema, pero sobre todo "el qué dirán" los demás.

Conclusiones

Por medio de las letras "uno dice lo que todos piensan, pero nadie se atreve a decir". Considero que nadie está en contra de la preferencia sexual de algún individuo, pero desde que se hacen grupos de apoyo, entonces ya nadie puede opinar porque se considera una ofensa: "O estás conmigo o estás en mi contra". Sin embargo, ¿no hay homosexuales malos? ¿No cometen errores? Entonces, ¿hasta qué punto uno agrede a otro segmento de la sociedad y se desprende del contexto humano? Deseo enfatizar que mi ponencia no está a favor de ninguna postura de género humano ni literario, ya que las obras mencionadas no dejaran de ser lo que son.

Sin embargo, deseo agregar que en las redes sociales el debate sobre cualquier tema se polariza y entonces son libres de apoyar por medio de un "like", aunque el lenguaje y las imágenes sean violentas y trasgresoras, pero esto no quiere decir que la gente deje su computadora para manifestarse en vivo. Por lo tanto, en la narraturgia

anterior me permití hacer un diálogo entre Edipo, Medea (como contexto occidental), el mito de Coatlicue (contexto mesoamericano) y las mujeres que son atacadas indirectamente por homosexuales y además, en este caso, coincide con la violencia familiar.

Si mi hermano, mi padre o mi tío me dañan moralmente, entonces ¿no debo denunciarlos?, ¿lo subo a Facebook como denuncia? ¿Lo escribo, me saco los ojos, mato a mis hijos, me quejo con los dioses o me lo callo? // De aquí el nombre de esta ponencia, "Narraturgia para no matar a nadie".

Mientras que algunos lectores el texto les resultaba divertido, para otros era una bandera de empoderamiento para dejar las labores cotidianas y estigmatizadas del ama de casa que abandona la profesión y, para mí, la preocupación por los hijos. ¡Ellos qué culpa tienen! Sin embargo, para la mujer en la cual me basé era un desahogo, una atención, pero sobre todo la oportunidad de sentirse COMPRENDIDA a través de las letras.

Cuando platiqué con ella no pude reservarme la duda: ¿si hubieras escrito tú el relato, hubieras hecho lo que hiciste? Y con una sonrisa muy tímida sólo dijo: "No lo sé".

No cabe duda que por medio de la violencia visual (cómic), representada por el cuerpo (teatro) o auditiva (narraturgia) aún tenemos mucho que contar, pero ciertamente está repercutiendo en nuestro *modus operandi*.

Mientras que en los niveles básicos educativos se difunden estrategias para el manejo de la ira, aún no comprendemos que lo que cualquier humano requiere sencillamente es fortalecer sus valores y erradicar el lenguaje violento. En este caso lo que el personaje necesitaba era la disculpa pública y escuchar la palabra "perdón".

Bibliohemerografía

Castillo, T. *Tómese con T de teatro*. México: Gandhi, 2015.

Licona, A. *Raptóla, violóla, matóla*. México: IPN, 1987.

Lucero, S. *Drama, terapia y sociodrama*. Chile: ESDRAS, 2011

Los abducidos. Una lectura de *El cielo árido* y *Temporada de huracanes*

ROSANA CARMITA Y RICARDEZ FRÍAS

Universidad de Chile y Universidad Alberto Hurtado

Resumen

Ciertos textos literarios contemporáneos mexicanos, relacionados con la violencia y México, pueden ser leídos como espacios narrativos de encuentro y comprensión, que suponen en la vida comunitaria un camino viable para la restitución social. Las comunidades propuestas en tales textos surgen por la unión de abducidos, seres expulsados de la sociedad que irremediablemente se juntan con sus iguales para sobrevivir. Bajo esa luz leo *El cielo árido* de Emiliano Monge (2012) y *Temporada de Huracanes* de Fernanda Melchor (2017), cuyos personajes habitaron alguna vez sociedades que los condenaron a la abducción. Tomo el término de la acepción médica que alude a la separación de un miembro de su cuerpo. Abducción en tanto despojo violento que condena allende la muerte.

*The world has visited many terrible things on the Palestinian people,
none more shameful than robbing them of their basic humanity.*

Anthony Bourdain

Una de las pérdidas de este 2018, tanto del mundo culinario como del crítico y literario, fue la de Anthony Bourdain. Reconocido por su capacidad de observación y comprensión de la realidad, y habiendo visto distintas realidades, alguna vez dijo que lo peor y más vergonzoso que se le podía haber hecho al pueblo palestino era robarle su humanidad básica.

¿Cómo se le arrebató a alguien su humanidad? La literatura, desde ella misma, ensaya algunos escenarios sobre este perpetuo robo de humanidad. El texto que aquí presento es una posibilidad de lectura de dos novelas mexicanas contemporáneas que ponen en discusión y circulación el tema. El siguiente texto es una propuesta de lectura

de las novelas *El cielo árido* de Emiliano Monge (2012) y *Temporada de Huracanes* de Fernanda Melchor (2017), y está dividida en dos partes: apocalipsis y génesis.

Apocalipsis

En *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*, Judith Butler (2006) recuerda la tragedia de Antígona, de Sófocles, ante la prohibición de Creonte para llevar a cabo los ritos fúnebres a Polinices, y se pregunta por las vidas que merecen ser consideradas y los muertos que merecen ser enterrados. Por su parte, la *Antígona* de Eurípides en las *Fenicias* dice: “Lágrimas de añoranza les dejo a mis jóvenes amigas, y me voy lejos de mi tierra patria, en marcha errabunda impropia de doncellas”¹. En ambas tragedias, sea cual sea la decisión, Antígona asumirá una condena: si se empeña en ofrecer servicios fúnebres a su hermano, deberá irse de su tierra, errar -en vida o muerte-; si no lo hace, la falta de rito determinará la errancia de Polinices.

Desde la perspectiva de Slavoj Žižek (2000), el rito simbólico evita el retorno del muerto y, lo más importante, ayuda a integrar el trauma de la muerte en la memoria histórica, sobre todo frente a despojos causados por actos violentos.

Ciertos textos literarios contemporáneos mexicanos, relacionados con la violencia y México, pueden ser leídos como espacios narrativos de encuentro y comprensión, que suponen en la vida comunitaria un camino viable para la restitución social. Desde inicios de este siglo, algunos siguen la dirección de Roberto Bolaño (2004) en *2666*, novela en la que el autor sugiere escenarios de una probable vida comunitaria, si bien, por desgracia, no resultan tan acabados o prometedores. Las comunidades propuestas en tales textos surgen por la unión de abducidos, seres expulsados de la sociedad que irremediablemente se juntan con sus iguales para sobrevivir.

En esa dirección quisiera referirme a las novelas *El cielo árido* de Emiliano Monge (2012) y *Temporada de Huracanes* de Fernanda Melchor (2017), cuyos

¹ Eurípides. *Tragedias*. Barcelona, España: Gredos, 2000, p. 94.

personajes habitaron alguna vez sociedades que los condenaron a la abducción. Tomo el término de la acepción médica que alude a la separación de un miembro de su cuerpo. Abducción en tanto despojo violento que condena a estos seres más allá de la muerte, ya que son indignos de cualquier rito. La celebración de exequias está vedada en ambas novelas, porque los personajes fueron disueltos de antemano por sus circunstancias y apartados del eje social que les permitiría ser considerados vidas valiosas y muertos dignos. Tal como Antígona, están condenados. En realidad, su capacidad de acción y elección parece reducirse a qué tanto apresuran o posponen la resistencia de sus cuerpos, antes de errar como muertos vivientes.

La resistencia es posible porque la separación nunca es radical; es un proceso que abre un resquicio, dándoles oportunidad de conformar comunidades alternativas, aunque de abducidos. El planteamiento en las novelas y su tensión es por constituir políticamente a los personajes para hacer valer su derecho de existir y morir con dignidad, de no ser sustituibles tan impunemente en un intento por revertir lo que señala Achille Mbembe: "Las personas ya no se conciben como seres irremplazables, inimitables e indivisibles, sino que son reducidas a un conjunto de fuerzas de producción fácilmente sustituibles".²

En *El cielo árido*, el oficio de Germán Alcántara es matar y sus muertos no reciben ritos funerarios. No se trata de una novela moralista de tono maniqueo. Las acciones de juventud del protagonista responden a condiciones de vida determinadas por su lugar de origen y linaje. Pese a su incansable ansia de redención, está sumido en una maldición de la que es imposible salir porque no olvida a los "creyentes enemigos del gobierno"³ que encerró en un baúl, fantasmas o muertos vivientes que vuelven porque hay una deuda simbólica con ellos.

La novela es una biografía discontinua habitada por remedos de personas y remedos de amor y sacrificios, donde el único valor conocido es la lealtad que los

² A. Mbembe. *Nechropolitique. Raisons politiques*, (21), 2006, p. 15.

³ E. Monge. *El cielo árido*. Barcelona, España: Random House Mondadori, 2012, p. 190.

perros profesan a su dueño. Es una metáfora de la imposibilidad de un país por alcanzar la modernidad, lleno de espectros, de remedos de individuos cuya única forma de lealtad conocida es a través de seres vivos, pero que no son humanos.

El drama del protagonista alcanza la cúspide en el último capítulo, llamado precisamente "Las exequias", donde emprende largos soliloquios y recuerda los cadáveres que carga, incluido el de su esposa que, si bien se suicidó, asume suyo. "¿Cómo tengo que enterrarte para hacer que [Dios] te perdone..., ¿cómo vamos a engañarlo?... ¡No sé en cambio cómo darte sepultura!"⁴. No la sepulta y esa interrupción del rito es la condena final de Germán, quien muere a manos de una nueva generación de asesinos, sin rostro ni motivo definido.

En *Temporada de huracanes* tampoco hay ritos funerarios. La novela narra el asesinato de la Bruja en el pueblo La Matosa. No se trata de un policial sino de la indagación psicológica de los personajes vinculados a la víctima. Rodea al pueblo un ambiente de miseria, desamparo, abuso y devastación. Los personajes no saben qué es el amor ni lo experimentan, o lo experimentan a su modo: "se enculan" o "se encandilan", dejando lugar a la pasión y a la respectiva violencia que propicia.

Parte de esta violencia inveterada tiene explicación en un pacto diabólico, herencia de la Bruja Vieja, que permite a la joven hacer favores a la gente del lugar para sobrevivir. Como se ve, Fernanda Melchor opta por la combinación de leyenda y realidad para representar la violencia instalada en el pueblo costero, que se imagina enclaustrado en el estado mexicano de Veracruz, con su magia, playas, selvas, catástrofes naturales, ritmos afrocubanos, influencia negra y de costumbres espiritistas, donde deambulan espectros.

Pueblo chico, infierno grande, La Matosa es una gran fosa común -la metáfora es pertinente-, un lugar miserable, físico y moral, cuyos habitantes conocen de antemano su destino: vidas que cuando sean sólo cuerpos, no merecerán exequias.

El cuerpo de la Bruja, tal como el sexo en todos los personajes, es una moneda de cambio, por eso cuando deja de existir poco importa su descanso. Indigna de

⁴ *Ibid.*, pp.199-200.

exequias, el único gesto de conmiseración lo recibe de quienes comparten la misma suerte, las prostitutas del pueblo. Nadie más –mucho menos el sistema ni los otros seres igualmente miserables– es capaz de compadecerse por un cuerpo ya abducido de la sociedad:

Esos ojetes del Ministerio de Villa, que vayan y chinguen todos a su puta madre, por inhumanos, no quisieron entregarles el cadáver a las mujeres, primero porque era la prueba del delito y que las diligencias aún no terminaban, y luego que porque ellas no tenían papeles que demostraran parentesco con la víctima [...] qué papeles podían enseñarles si nadie en el pueblo supo nunca cómo se llamaba aquella pobre endemoniada; si ella misma nunca quiso decirles su nombre verdadero: decía que no tenía, que su madre nomás le chistaba para hablarle o la llamaba zonza, cabrona, jija del diablo, le decía, debí matarte cuando naciste, debí tirarte al fondo del río.⁵

Aunque Monge y Melchor parecen creer también, como Bolaño, en la vida colectiva para restablecer los lazos y amainar la violencia, los personajes se desencantan constantemente ante su realidad; a ninguno le es restituida la dignidad humana. Si acaso hay alguna restitución, opera sólo a nivel de los escritores y sus proyectos, primero, a través del conocimiento y reconocimiento de hechos –de violencia– y, segundo, asumiendo la responsabilidad colectiva de la vida de otros, “a fin de elaborar un duelo que logre restablecer el sentido más profundo de la vida que necesitamos para oponernos a la violencia”.⁶

Así, ambos textos pueden ser leídos como políticos –de acuerdo con Rancière, la literatura hace política en tanto literatura–, pues sus escritores no sólo llevan a cabo una lectura del contexto en que surgen de estas narraciones, sino de la paulatina fragmentación y pauperización de la sociedad.⁷ A la par, se observa una ambición estética que los fuerza a desviar el lenguaje y romper con los estereotipos del referente, o de eso que llamamos *realidad*.

⁵F. Melchor. *Temporada de huracanes*. México: Random House Mondadori, 2017, pp. 32-33.

⁶J. Butler. *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2006, p. 21.

⁷J. Rancière. *Política de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal, 2011.

“¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales ciertas vidas son más vulnerables que otras, y ciertas muertes más dolorosas que otras?”⁸, pregunta también Butler. En México, tras la “guerra contra el narco” del expresidente Felipe Calderón, hay un ejemplo extraliterario concreto sobre el valor de ciertas vidas ante los ojos del Estado que se niega a ver y la población que busca de una *salida* viable. Me refiero a las acciones del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad (MPJD), encabezado por el poeta Javier Sicilia, que tras la muerte de su hijo en 2011 organizó un movimiento para dignificar a los muertos a manos del crimen organizado y del Estado. La forma que encontró para hacerlo y evitar convertirlos en una cifra más, fue llamarlos por su nombre.

El restablecimiento de los lazos comunitarios parece la única alternativa ante la desconfianza y el resquebrajamiento del tejido social. El objetivo es crear comunidades que restituyan mediante actos concretos la dignidad de los muertos, en tanto se llevan a cabo otras acciones, porque claramente el duelo no basta. Desde la literatura, los textos de Melchor y Monge –y también de otros contemporáneos– se suman, con distintas estéticas, a estos actos que proponen espacios narrativos de encuentro y comprensión frente al “sistema de terror”⁹ o necropolítica con “un interés económico”, que opera en México desde 2006 y que ha dejado más de 234 mil homicidios y 34 mil desapariciones forzadas, según reportes oficiales.

Génesis

Desde 2006 en México opera un “sistema de terror”¹⁰. De qué otra forma se podría nombrar 234 mil homicidios y más de 34 mil desapariciones forzadas. El detonante de dicho sistema, de acuerdo con los sociólogos Luis Astorga y Fernando Escalante Gonzalbo, es la militarización del país decretada por el expresidente del país Felipe Calderón Hinojosa, como medida de la política de seguridad de su gobierno. Aseguran

⁸ Butler... *op., cit.*, p. 57.

⁹ O Zavala. *Los cárteles no existen. Narcotráfico y cultura en México*. Barcelona, España: Malpaso, 2018.

¹⁰ *Ídem*.

que el repunte de la violencia en el país no es explicable a partir de una “guerra entre cárteles” o entre “narcos” porque, pese a la narrativa oficial gubernamental y de los medios masivos que exacerbaban los alcances del narco, según los mencionados y también Oswaldo Zavala, no existe un poder capaz de desafiar instituciones como el Ejército, la Marina o la Policía Federal. La droga es sólo un pretexto y habría que seguir, por tanto, la huella del dinero y de los acuerdos políticos.

Siguiendo a Achille Mbembe, ese sistema de terror es la puesta en marcha de una necropolítica cuyo mecanismo de control decide quién puede vivir y quién debe morir.¹¹ Entonces, el discurso de seguridad nacional sirve para solapar una agresiva necropolítica que contribuye, además, a la precarización de los habitantes y a la fragmentación de comunidades -a ese robo de humanidad-, dejando individuos que intentan restablecer sus vidas, su dignidad y, con esfuerzo, lo que queda del tejido social. Esta historia es circular y el restablecimiento de los lazos comunitarios parece la única alternativa ante la desconfianza y el resquebrajamiento.

¹¹ Achille Mbembe *op., cit.*

Bibliohemerografía

Astorga, L. *¿Qué querían que hiciera? Inseguridad y delincuencia organizada en el sexenio de Felipe Calderón*. México: De Bolsillo, 2015.

Bolaño, R. 2666. Barcelona, España: Anagrama, 2004.

Butler, J. *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2006.

Eurípides. *Tragedias*. Barcelona, España: Gredos, 2000.

Mbembe, A. Nechropolitique. *Raisons politiques*, (21), 2006. 29-60.

Melchor, F. *Temporada de huracanes*. México: Random House Mondadori, 2017.

Monge, E. *El cielo árido*. Barcelona, España: Random House Mondadori, 2012.

Rancière, J. *Política de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal, 2011.

Zavala, O. *Los cárteles no existen. Narcotráfico y cultura en México*. Barcelona, España: Malpaso, 2018.

Zavala, O. (s. f). Imagining the U.S.-Mexico Drug War: The Critical Limits of Narconarratives. *Comparative literatura*, 66 (3), 340-360.

Žižek, S. *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2000.

Tres trayectos de sentido para reconstruir memoria histórica a partir de la lectura crítica de la narconovela colombiana contemporánea

CARLOS ANDRÉS CARVAJAL LUNA, YULIA CAROLINA OLIVOS VALENCIA Y SONIA ESPERANZA VILLADA VÁSQUEZ

Universidad La Salle de Bogotá, Colombia

Resumen

El punto de partida para esta ponencia es dar cuenta de hallazgos derivados del proyecto de investigación “Estrategias docentes para la lectura crítica de la narconovela colombiana contemporánea en educación básica de los colegios distritales Estrella del Sur y John F. Kennedy” (Carvajal, Olivos y Villada, 2018), dentro de los cuales se hace énfasis en el reconocimiento del concepto memoria histórica, el cual se derivó del macroproyecto *Estrategias docentes para la lectura crítica*, inscrito en la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación” propuesto por la Universidad La Salle. Los docentes entrevistados de lengua castellana y social de los colegios Estrella del Sur y John F. Kennedy en la ciudad de Bogotá, son los sujetos representativos de esta investigación.

“La desmemoria lo que produce es la repetición de violencias. No olvidar o censurar por el olvido es la peor manera de censura que existe. No hay otra manera más terrible de censura que la cancelación de la memoria”.¹

Huir del espectáculo para hacer memoria

La narconovela se ha pensado desde las series televisivas, lo que ha generado cierto rechazo o repulsión debido al manejo mediático y espectacular que se le ha dado en la televisión colombiana. Por eso, en este ejercicio se le apuesta a la lectura crítica de la narconovela y se deja de lado lo televisivo. Sin embargo, esta dicotomía se convierte en una oportunidad de llevarla al aula y hacer lectura crítica desde un punto de vista

¹ O. Osorio. *El narcotráfico en la novela colombiana*. Cali: Universidad del Valle, 2014.

reflexivo-social, con un contenido histórico y de denuncia. En este tipo de textos se encuentran mundos con sociedades reguladas por el dinero fácil y la ostentación, enmarcadas éstas por la violencia y el crimen y, en un plano más amplio, familias desintegradas por el fenómeno del narcotráfico. Estos deben ser temas de discusión y debate en las aulas escolares, debido a que pareciera que existe una sola referencia que los plantea con el fin de entretener fuera de los espacios del diálogo reflexivo. Con el abordaje de la narconovela colombiana contemporánea se activa la memoria histórica de un país fracturado por la violencia que permea las aulas y, por desconocimiento o desinterés, es poca la mediación del docente para reflexionar y estudiar el tema.

Para mayor comprensión, el concepto de la narconovela colombiana contemporánea se define como un subgénero literario que aborda el fenómeno del narcotráfico y su incidencia en la sociedad colombiana desde una perspectiva de denuncia y de confrontación histórica. Entender este concepto y el hecho de que la cultura del narcotráfico ha permeado la vida de muchos colombianos, hace que se encuentre pertinente abordar esta temática en la escuela, puesto que son varios los mitos, ideales, miedos y hasta imaginarios que se han presentado con respecto a este fenómeno. La narconovela es entendida desde Jastrzebsk como un subgénero o modalidad novelesca en la cual el mundo representado muestra estética y axiológicamente las repercusiones que ha dejado el narcotráfico.² Estas repercusiones, tal como ya se ha mencionado, ha sido el despojo de los sujetos frente a su memoria histórica, que debiera ser construida desde los valores que promueven el derecho a la vida; por el contrario, encontramos en la narcocultura una vinculación directa de los ciudadanos a favor del crimen y de la muerte.

² Jastrzebsk, A. "Narconovela y sociedad. Narrar el crimen en una realidad pospolítica". *Pasavento: revista de estudios hispánicos*, núm. 4, 63-83. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24485/narconovela_jastrzebska_PASAVENTO_2016_V4_N1.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 2016, p. 70.

En este recorrido investigativo se identificó un corpus de veinticuatro narconovelas colombianas contemporáneas, escritas durante el período de 1980 y 2010. Entre ellas se destacan *Comandante Paraíso* (2002) y *El Divino* (1986) de Gustavo Álvarez Gardeazábal; *Sin tetas no hay paraíso* (2005) de Gustavo Bolívar; *Quítate de la vía perico* (2001) de Humberto Valverde; *El cadáver de papá* (1978) de Jaime Manrique; *El Eskimal y la mariposa* (2004) y *Lara* (2008) de Nahum Mount; *Delirio* (2004) de Laura Restrepo; *Batallas en el monte de Venus* (2003) de Óscar Collazos; *Angosta* (2003) y *El olvido que seremos* (2006) de Héctor Abad Faciolince, y *La lectora* (2000) de Sergio Álvarez. Para la elaboración de esta estrategia se ha hecho una selección intencional de tres narconovelas para ser abordadas en la propuesta, a las cuales se hará referencia más adelante. A continuación, se presentará la estrategia propuesta para hacer lectura crítica de la narconovela colombiana contemporánea y desarrollar el tema de memoria histórica.

Para reconstruir memoria

En este apartado se propone una estrategia docente con el fin de hacer lectura crítica de la narconovela colombiana contemporánea, que esté enfocada en construir trayectos de sentido que aporten a la reconstrucción de la memoria histórica de Colombia.

Para ir al centro del desarrollo de esta ponencia es necesario comprender el concepto de la narconovela, que ya fue expuesto, a la vez se debe tener en cuenta el concepto de estrategia docente. Entendido este último como parte constitutiva y propia del actuar selectivo, pensado y reflexivo de un docente con un propósito o fin pedagógico. Montes de Oca y Machado consideran que: "El término *estrategia* alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones y procedimientos –de dirección, educación, enseñanza o aprendizaje, según el caso– en condiciones específicas."³ Esta

³ N. Montes de Oca y Machado. *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Recuperado de <http://bit.ly/2qGQE1w>, 2011.

estrategia docente debe brindar herramientas que les permita a los sujetos leer críticamente, reflexionar como ciudadanos que hacen parte de una sociedad que necesita de forma urgente reconstruir la memoria histórica y tomar distancia. Crear su propio criterio y discurso frente a temas neurálgicos como el narcotráfico y la violencia que éste genera.

A partir de la conceptualización anterior, esta estrategia plantea dimensiones cognitivas y actitudinales del sujeto que le permitan tener herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico, desde contextos cercanos a los propuestos por la narconovela como tipo de texto que requiere una conciencia crítica frente a los modelos e imaginarios de mundo. Para propiciar esa conciencia crítica surge la necesidad de orientar la lectura crítica en el aula desde un ejercicio de análisis profundo de cada texto y hallar el significado que se encuentra oculto en él. Develar las intenciones del autor o el lugar de enunciación y así tener un punto de vista argumentado que rescate la voz del ciudadano que no pasa por alto el engaño y la injusticia. La lectura crítica es una lectura profunda y cuidadosa que tiene por objeto interiorizar, extraer, desentrañar, develar “de manera consciente los significados importantes implícitos en el texto”⁴. De ahí la necesidad de hacer un ejercicio de lectura crítica de la narconovela en las aulas con el fin de reconstruir memoria histórica. Para decirlo con Héctor Abad Faciolince (2006) en *El olvido que seremos*: “De mi papá aprendí algo que los asesinos no saben hacer: a poner en palabras la verdad, para que ésta dure más que su mentira”.⁵

Para abordar la lectura crítica de la narconovela contemporánea se plantean tres trayectos de sentido entendidos como rutas que permiten la indagación del tema que se quiere rastrear, en este caso para aportar a la reconstrucción de memoria histórica. Con el fin de lograr este ejercicio se definen los tres trayectos de sentido: el primero,

⁴ R. Paul y L. Elder. *Lectura crítica. Fundación para el pensamiento crítico*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org>, 2003.

⁵ H. Abad. *El olvido que seremos*. Bogotá, Colombia: Planeta, 2006, p. 259.

desde la memoria individual; el segundo, a partir de la memoria colectiva; y el tercero que lleva a la reconstrucción de memoria histórica. Para dar paso a la elaboración de una estrategia docente para la lectura crítica se proyecta el desarrollo de la capacidad de transformar los modos de pensar y actuar del sujeto a partir de la interacción, el diálogo y la toma de postura.

Estos tres trayectos de sentido están vinculados de forma paralela con tres novelas seleccionadas a propósito, dentro del corpus que se presentó anteriormente, propicias por su contenido y pertinencia curricular en básica secundaria, específicamente para los grados octavo y noveno. Las obras para trabajar los trayectos de sentido en esta estrategia son *La lectora* (2000) del escritor, periodista y guionista bogotano Sergio Álvarez; *El olvido que seremos* (2006) del escritor y periodista antioqueño Héctor Abad Faciolince, y *El eskimal y la mariposa* (2004) del escritor y docente universitario barranqueño Nahum Montt. La selección de las novelas puede variar según la intención pedagógica del docente para desarrollar la lectura crítica. Una de las razones que nos lleva a seleccionar estas narrativas ficcionales es la posibilidad de volver sobre sucesos históricos como el secuestro, asesinato de líderes sociales, desconfiguración de la familia, que afectaron fuertemente a individuos, a colectivos y al país en general.

El primer trayecto de sentido define la memoria individual pensada como un conjunto de experiencias vividas por el sujeto, que le hacen tener conciencia y claridad sobre un hecho determinado. Para este trayecto se toma *La lectora* (2000) de Sergio Álvarez, en la que se puede observar que la estrategia se acerca a la búsqueda de un trayecto de sentido que permita al lector contrastar ese mundo ficcional con los imaginarios de tipo personal o individual como el consumo de drogas y obtención del dinero fácil. Igualmente se encuentran temas como el amor, la búsqueda de la felicidad y el destino.

El segundo trayecto de sentido define la memoria colectiva desde Antequera, como la existencia de afectaciones de ciertos acontecimientos relevantes socialmente, en donde los sujetos recuerdan en relación con otros y esa interacción recoge las

huellas de reconocimiento de lo sucedido.⁶ Desde *El olvido que seremos* (2006) del escritor Héctor Abad Faciolince aparece el abordaje de este segundo trayecto de sentido, que permite reconocer los sucesos de tipo colectivo que se reflejan en la destrucción de la familia y de los pilares que defienden el núcleo social y los derechos de los sujetos. En este caso, la muerte del médico y defensor de derechos humanos Héctor Abad Gómez, padre del escritor, es uno de los ejemplos de los inicios de la descomposición social a manos del poder hegemónico y del narcotráfico.

Para continuar con la definición de los trayectos de sentido, se hace referencia al tercero, relacionado con memoria histórica. La cual se entiende como *la memoria prestada* de los acontecimientos del pasado que el sujeto no ha experimentado personalmente, pero que llega a él por medio de documentos de diverso tipo (Antequera, 2011). En la novela *El eskimal y la mariposa* (2004) de Nahum Montt, se va hilando un trayecto de sentido que permite reconstruir la memoria histórica de Colombia a través del asesinato de líderes políticos como Jaime Pardo Leal, Carlos Pizarro León Gómez, Luis Carlos Galán Sarmiento y Bernardo Jaramillo Ossa. Allí se puede rastrear la incidencia que tuvo el fenómeno del narcotráfico en la vida de personajes que pertenecían a la vida política y pública.

Elementos que iluminan la estrategia

Los elementos sobre los que se estructura la estrategia docente son propuestos a partir del desarrollo de la actitud, entendida como disposiciones o prácticas correctivas.⁷ Es decir, el docente como generador de la estrategia debe poseer dicha actitud para enfrentarse a hacer lectura crítica de la narconovela colombiana contemporánea. Es quien debe pensar a partir de un propósito claro como el de cuestionar los marcos históricos en los cuales están construidos y planteados los problemas de violencia, memoria histórica e identidad y poner de manera explícita el propósito de la estrategia,

⁶ J. Antequera. *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá, Colombia: Corcas editores, 2011.

⁷ J. Boisvert. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE, 2004, p. 33

de tal forma que haga consciencia de lo que se quiere conseguir con el desarrollo de ésta.

La propuesta plantea cinco momentos que deben realizarse de forma secuenciada, con el fin de hilar la habilidad cognitiva en torno a la búsqueda, el razonamiento, la organización y la transmisión del conocimiento. Para ello el docente debe conocer de manera previa las novelas a trabajar, hacer un rastreo de los contextos en las que se escriben, seleccionar apartados de estas lecturas que pueda rescatar fácilmente en los momentos de socialización, generar ambientes propicios y de interés para quienes quieran participar sin el miedo o la zozobra de ser juzgados frente a la reflexión; establecer criterios de evaluación que estén basados en los contextos y en la capacidad de autocorregirse.⁸

1. Rastrear indicios: teniendo en cuenta la entrevista al experto en narconovela, Óscar Osorio, el rastreo es un ejercicio que pretende develar uno de los temas para hacer lectura crítica. El docente, desde su saber disciplinario, da las pautas para hacer la lectura del texto desde un referente claro que ilumina los significados implícitos y ocultos del mismo. Los cuartos oscuros a iluminar son las tres novelas seleccionadas, los estudiantes lectores son guiados para encontrar lo oculto con una luz iluminadora, una linterna que alumbra un aspecto específico o tema neurálgico que ayuda a reconstruir memoria. Como ejemplo de aquello se puede operativizar desde acciones como el subrayado con colores para destacar cada una de las formas de memoria con un color: memoria individual (amarillo), memoria colectiva (azul) y memoria histórica (rojo). Tal como lo encontramos en el siguiente fragmento de *El eskimal y la mariposa*: “Comprendió entonces que no era la historia de Coyote la que quería contar, sino el relato de una bala que después fue olvido, después insomnio y finalmente novela”.⁹

2. Contrastar mundos: los sujetos lectores, luego de hacer el rastreo, se cargan de elementos que les posibilita comparar un texto con otro para valorar desde un juicio

⁸ Lipman, 1991 citado en Boisvert... *op., cit.*, p.40.

⁹ Montt, N. *El eskimal y la mariposa*. Bogotá, Colombia: Alfaguara, 2004, p. 268.

crítico y unos criterios su pertinencia y validez en el mundo. En este caso las tres narconovelas propuestas por el docente deben ser comparadas con su historia y la de otros. Para esto es fundamental esclarecer situaciones e imaginarios de la sociedad y lo que ocurrió, ciertas formas de historia, de memoria que están ahí, que se evocan desde el presente, el pasado y el futuro y desde las cuales se puede hacer una conciencia y una clasificación dentro de alguna de las tres formas de memoria trabajadas. Para este momento el docente puede entrar a vincular las novelas con los contextos más cercanos para los estudiantes, de manera que haya un contraste entre las novelas y los contextos. El docente debe incitar a los estudiantes para que indaguen sobre los escenarios que hacen parte de las novelas y las historias a las cuales han llegado. El siguiente fragmento de *El olvido que seremos*, de Héctor Abad Faciolince, se puede usar como ejemplo de vinculación de contextos e indagación de la memoria:

Lo que pasó después yo no lo vi, pero lo puedo reconstruir por lo que me contaron algunos testigos, o por lo que leí en el expediente 319 del Juzgado primero de Instrucción Criminal Ambulante, por delito de Homicidio y lesiones personales, abierto el 26 de agosto de 1987, y archivado pocos años después, sin sindicados ni detenidos, sin claridad alguna, sin ningún resultado. Esta investigación, leída ahora, casi veinte años después más parece un ejercicio de encubrimiento y de intento cómplice para favorecer la impunidad, que una investigación seria. Con decir que a un mes de abierto el caso le dieron vacaciones a la jueza encargada, y que pusieron funcionarios venidos de Bogotá a vigilar de cerca la investigación, es decir, a evitar que se investigara seriamente.¹⁰

3. Dialogizar vivencias: Otro aspecto que da forma a la estrategia es el diálogo, y dialogizar “debe entenderse como algo que forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos”.¹¹ Esto se logra a partir de la formulación de unas preguntas provocadoras, que escudriñen los intereses de los estudiantes, sus perspectivas ante diferentes problemas que se plantean en la narconovela, los cuales

¹⁰ Héctor Abad... *op., cit.*, p. 258.

¹¹ P. Freire, y I. Shor. *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo XXI, 2014.

son ubicados como puntos de vista y en los que el docente comprende que debe desarrollar la racionalidad a partir de la evaluación constante, de la validez de los argumentos de los sujetos. Se toma como punto de partida los tres trayectos de sentido y las tres novelas mencionadas.

El docente es quien debe promover la adecuación de espacios en el que se retome el diálogo socrático, la argumentación, discusión de temas de interés, y generacionales de la comunidad estudiantil. El diálogo debe estar orientado a la vinculación que hace el docente con las realidades de los estudiantes, con la posibilidad de rehacer cultura a través del conocimiento de las historias, en este caso la historia de los sujetos y de las novelas permeadas por el narcotráfico. El docente debe propiciar un diálogo con la realidad, por ejemplo, a partir de la lectura del siguiente fragmento de *El Eskimal y la Mariposa*, de Nahum Montt:

La bala fue disparada la noche del lunes 30 de abril de 1984. Mató al entonces ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla...

La bala se ocultó en la penumbra durante cinco años y reapareció el viernes 18 de agosto de 1989, a las 8 y 45 de la noche en la plaza de Soacha. Disfrazada de 9 milímetros, mordió el borde de un chaleco antibalas y destrozó seis centímetros de la aorta abdominal de Luis Carlos Galán Sarmiento. Siete meses después, el jueves 22 de marzo de 1990, alcanzó a Bernardo Jaramillo Ossa en el aeropuerto El Dorado.

La bala parecía girar en una espiral arbitraria e impredecible, para perderse en distracciones y detalles poco significativos con un propósito final que seguía siendo un misterio, sin embargo, nadie podía saberlo aún, la bala solo había aplazado su último encuentro... aún faltaba la más feroz y terrible de sus arremetidas.¹²

El docente puede utilizar “la bala” como un eje articulador de realidades en el que formula una serie de preguntas como: ¿Qué representa la bala y el recorrido que ésta hace? ¿Por qué esa bala dañó las figuras políticas que allí se nombran? ¿Esa bala ha tocado sus contextos cercanos? ¿Por qué? Estas preguntas y algunas más permitirán entrar en un diálogo, definir puntos de vista y generar conclusiones. De tal forma que el

¹² Nahum Montt... *op., cit.*, p. 268.

docente llegue a hacer ver que esa bala representa la historia que ha querido silenciar los efectos del narcotráfico y a la vez ha hecho que perdure el miedo y el olvido en nuestra nación.

4. Tomar postura para transformar: El docente orientador de lectura crítica de la narconovela debe comprender la necesidad de compartir y poner a consideración, desde un juicio crítico, justo y argumentado, las razones que soportan el pensamiento de los estudiantes; debe considerar que hay ideas que no son compartidas, que no reflejan el pensamiento de un sujeto, un colectivo o la sociedad misma. Incluso que van en contravía de los intereses de los ciudadanos. La lectura crítica de estas tres novelas exige a cada lector ponerse en situación de tomar postura ante las ideologías y discursos globalizantes y hegemónicos que hacen parte de los contextos de las novelas, que precisamente coinciden con los escenarios bajo los cuales viven los estudiantes y muchas veces se adhieren como propios, sin tener en cuenta el contexto del lugar y destino de la enunciación. El docente debe promover y respetar la toma de postura que permita un escepticismo reflexivo, que surja de los estudiantes, enfocándolos siempre bajo los pilares para la reconstrucción de memoria histórica. Aquí el docente pone una situación del conflicto para debatir a partir de un dilema moral, para hacer juicios críticos que surgen del rastreo a la memoria histórica, ponen en tensión las realidades del docente, de los estudiantes y de las que podrían construir desde nuevos imaginarios. La disposición por la que deben optar el docente y estudiantes se refleja en el siguiente fragmento de *El eskimal y la mariposa* de Nahum Montt:

“Mientras actuamos somos valientes, pero durante la espera es difícil no dejarse invadir por la inseguridad. Por eso, Coyote, nuestro verdadero valor está en la capacidad de permanecer al acecho, calculando nuestras fuerzas, sin acaloramientos ni rabia”.¹³

Aquí se promueve el pensamiento razonado, planeado, poco intuitivo y con espíritu crítico y asertivo.

¹³ *Ibid.*, p. 190.

5. Crear memoria desde la estética. Se ha visto cómo infinidad de textos literarios abordan una posición determinada y construida de ver la vida, momento en el que el docente debe potenciar y promover la producción intelectual a partir de la construcción de piezas simbólicas como el graffiti, la música, la fotografía, la danza, el teatro, dentro de muchas otras formas de expresión, que son parte del ejercicio de transformación y que surgen del interés de los estudiantes. Esto, con el objetivo de materializar a partir del ejercicio estético, como una forma de hacer lectura crítica que lucha por reconstruir memoria histórica y hacer resistencia al olvido. Un fragmento motivador para este ejercicio es el siguiente:

...la memoria es un espejo opaco y vuelto añicos, o, mejor dicho, está hecha de intemporales conchas de recuerdos desperdigadas. Sé que pasaron muchas cosas durante aquellos años, pero intentar recordarlas es tan desesperante como intentar recordar un sueño, un sueño que nos ha dejado una sensación, pero ninguna imagen, una historia sin historia, vacía, de la que queda solamente un vago estado de ánimo. Las imágenes se han perdido. Los años, las palabras, los juegos, las caricias se han borrado, y sin embargo, de repente, repasando el pasado, algo vuelve a iluminarse en la oscura región del olvido.¹⁴

Finales que dan sentido

Para cerrar, esta ponencia hace una apuesta por promover una estrategia docente de lectura crítica como un modo de concretar lo pensado, estructurado y secuenciado, para llevar al aula, a partir de los tres trayectos de sentido, presentados como memoria individual, colectiva e histórica. A través de los elementos: rastrear indicios, contrastar mundos, dialogar vivencias, tomar postura para transformar y crear memoria desde la estética, se posibilita el ejercicio de hacer lectura crítica. En este orden de ideas es significativo mencionar que los docentes son actores importantes en la orientación de este tipo de lectura, principalmente porque son ellos quienes dan las pautas de alerta y de sospecha para evaluar los discursos y democratizar el ejercicio de la lectura, en tanto que leer no puede ser un privilegio de un grupo social determinado.

¹⁴ Abad... *op., cit.*, p. 137.

Se propone entonces una prospectiva más amplia desde la lectura crítica, puesto que ésta es fundamental en la vinculación de los mundos reales, disponibles y deseables de los sujetos. Lo que cobra sentido en un país como Colombia, que vive un proceso de paz, reconciliación y reparación, que se encuentra en constante tensión y requiere volver al pasado para reconstruir memoria y no repetir la historia.

Bibliohemerografía

Abad, H. *El olvido que seremos*. Bogotá, Colombia: Planeta, 2006.

Álvarez, S. *La lectora*. Bogotá, Colombia: Círculo de lectura, 2000.

Antequera, J. *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá, Colombia: Corcas editores, 2011.

Boisvert, J. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE, 2004.

Carvajal, C., Olivos, Y. y Villada, S. *Estrategias docentes para la lectura crítica de la narconovela colombiana contemporánea en educación básica de los colegios distritales Estrella del Sur y John F. Kennedy* (Tesis de maestría). Universidad La Salle, Bogotá, Colombia, 2018.

Freire, P. y Shor, I. *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo XXI, 2014.

Jastrzebsk, A. Narconovela y sociedad. Narrar el crimen en una realidad pospolítica. *Pasavento: revista de estudios hispánicos*, núm. 4, 63-83. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24485/narconovela_jastrzebska_PASAVENTO_2016_V4_N1.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 2016.

Montes de Oca, N. y Machado. *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Recuperado de <http://bit.ly/2qGQE1w>, 2011.

Montt, N. *El eskimal y la mariposa*. Bogotá, Colombia: Alfaguara, 2004.

Osorio, Ó. *El narcotráfico en la novela colombiana*. Cali: Universidad del Valle, 2014.

Paul, R. y Elder, L. *Lectura crítica. Fundación para el pensamiento crítico*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org>, 2003

