

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

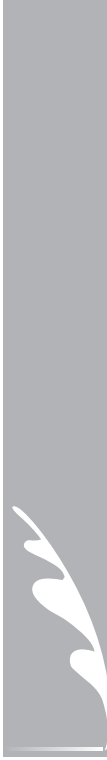
Mariana Mercenario

Benjamín Barajas



DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES - PLANTEL NAUCALPAN
PROYECTO DGAPA- INFOCAB PB402113**



DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

Mariana Mercenario

Benjamín Barajas

Coordinadores



MÉXICO, 2013

UNAM

Dr. José Narro Robles
Rector
Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo
Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional
Enrique Balp Díaz
Secretario de Servicios a la Comunidad
Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General
Renato Dávalos López
Director General de Comunicación Social

CCH

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General

CCH NAUCALPAN

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director
Mtro. Keshava Quintanar Cano
Secretario General
Mtra. Ana María Córdova Islas
Secretaria Académica
Lic. Raúl Rafael Rodríguez Toledo
Secretario Administrativo
Mtra. Olivia Barrera Gutiérrez
Secretaria Docente
Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario de Servicios Estudiantiles
Biol. Guadalupe Mendiola Ruiz
Secretaria Técnica del SILADIN
Ing. Víctor Manuel Fabian Farías
Secretario de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje
C.P. Ma. Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar
Lic. Alfonso Flores Verdiguél
Unidad de Planeación

Primera edición: 2013

D.R. © 2013, Universidad Nacional Autónoma de México

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN

Calzada de los Remedios, núm. 10, Col. Los Remedios
Naucalpan, Edo. de México. C.P. 52400

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-02-4758-3



ÍNDICE

Presentación	7
<i>Mariana Mercenario Ortega</i>	
<i>Benjamín Barajas Sánchez</i>	
Didáctica de la lengua y la literatura	13
<i>Benjamín Barajas</i>	
La literatura en las aulas. Por una literatura feliz	29
<i>Enrique Azúa Alatorre</i>	
La enseñanza de la literatura y la didáctica del cuento	41
<i>Keshava Quintanar Cano</i>	
Los actores de la literatura en la didáctica de la novela	77
<i>Mariana Mercenario Ortega</i>	
Por una reivindicación de la poesía: posibilidades, paradojas y propuestas	95
<i>Miguel Ángel Galván Panzi</i>	
Leer poemas con los alumnos	105
<i>Netzahualcóyotl Soria Fuentes</i>	
Somos seres hechos para el teatro	111
<i>Octavio Gabriel Barreda Hoyos</i>	
La representación teatral	123
<i>Olivia Barrera Gutiérrez</i>	
El ensayo literario y su didáctica	145
<i>Arcelia Lara Covarrubias</i>	
Sobre los autores	171



PRESENTACIÓN

Este libro es el resultado de un proyecto colectivo que reúne nueve ensayos sobre la didáctica de la lengua y la literatura a la luz de los géneros literarios: novela, cuento, poesía, drama y ensayo. Cada uno de estos textos es relativamente autónomo, aun cuando el conjunto del trabajo y la sensibilidad que lo anima son el producto de un mismo esfuerzo: cómo los profesores resolvemos nuestras preocupaciones teóricas y didácticas en torno al texto literario.

La iniciativa por compartir y conocer con mayor profundidad el fenómeno literario frente al aprendizaje requerido por quienes pretendemos formar como sujetos de una cultura básica se concretó durante la impartición del *Diplomado en didáctica de la literatura* (Facultad de Filosofía y Letras – CCH Naucalpan, UNAM). La disposición entusiasta de los profesores asistentes contribuyó a que los autores pudiéramos replantearnos distintas problemáticas sobre el sentido de la enseñanza de la literatura y proponer vías más eficaces para acercar a nuestros alumnos a la interpretación y valoración del texto literario. Fruto de este intercambio entre académicos es el libro que el lector tiene ahora en sus manos.

Además del empeño teórico que supone la caracterización propia de cada género literario, los diferentes ensayos se derivan

de reflexiones de años de experiencia en el aula y que no han ignorado las metodologías y enfoques asumidos por los programas institucionales, particularmente en el nivel medio superior. El lector podrá advertir que dichas contribuciones pueden dar pie a la elaboración de estrategias didácticas que orienten al docente sobre cómo enseñar a los alumnos, qué libro es importante leer, cómo interpretarlos, qué se necesita saber para entenderlos, y sobre todo cómo utilizar el conocimiento que se deriva de ellos para producir ideas y textos propios.

Explorar el mensaje del autor cifrado en el texto literario, situar al alumno en su condición universal humana, crear en él un deseo auténtico por leer con pasión e inteligencia son propósitos fundamentales del quehacer docente, en los que debe privar la congruencia de sentirnos parte de una comunidad de lectores.

Así, frente a verdades a medias y creencias extendidas pero infundadas, el texto de Benjamín Barajas nos recuerda que mejorar el dominio como usuario de lengua, ser sujeto de cultura y mantener la actitud de superación, no es sólo obligación del alumno, sino también del profesor, por lo que la cultura básica debe ser dinámica y vivencial para ambas partes. En principio, las tareas de la didáctica de la lengua y de la literatura requerirían examinar con detenimiento el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, espacio sumamente útil para la investigación de las causas que generan un bajo desempeño en nuestros alumnos. Es importante una gramática vinculada a la escritura, así como atender a los procesos que suponen la corrección, la autocorrección y la evaluación, para que la escritura se convierta en un elemento esencial de nuestra cultura básica. Sobre la didáctica de la literatura, Barajas subraya la empresa de formar lectores comprensivos y amorosos de los textos literarios, donde lo esencial sea cambiar la actitud de los estudiantes hacia el hecho literario, inculcándoles el gusto por la lectura y las riquezas que podrían adquirir.

Sobre la inmensa importancia de la formación literaria en las escuelas, Enrique Azúa Alatorre sostiene que la vocación, el gusto genuino por la lectura y la preparación didáctico-psicológica son las características fundamentales del docente para motivar a los alumnos en el estudio de los textos literarios. Los excelentes maestros, a través de su conocimiento, recuerdo y originalidad, son quienes estimulan a continuar aprendiendo, con estrategias que preservan el interés, la inocencia y la voluntad por leer. Azúa nos alerta sobre el peligro en el que los docentes podemos caer al “desnaturalizar” el acto literario, examinando la literatura como objeto, y/o al “deshumanizar” la enseñanza de la literatura a través de una didáctica desapasionada que contemple a la lectura como un acto inútil.

Sobre el cuento, Keshava Quintanar explica que la competencia literaria debe sustentarse en el desarrollo tanto de habilidades de comprensión como de expresión de la creatividad, a fin de despertar el placer y el disfrute de la lectura, con el conocimiento y descubrimiento de la estética de una amplia gama de textos literarios, próximos a los intereses de los alumnos. Insiste en que al ser un relato breve, pero completo y con acción concentrada, el cuento como género literario permite un adecuado uso en los horarios escolares. En la parte final de su trabajo, Quintanar propone un modelo de aproximación didáctica del cuento que integra las dos dimensiones del relato: por un lado, la parte de la historia (lo que se dice) y, por otro, la del discurso (el cómo se dice).

Aprender a elegir, es decir, tener una actitud crítica en relación con lo que nos rodea o nos hacemos llegar, es la línea en la que Mariana Mercenario desarrolla su reflexión en torno de la novela, pues no sólo elegimos para qué leer al determinar la lectura dentro de nuestra vida personal, sino que podemos juzgar sobre qué leer. El trabajo de vinculación estética y de sensibilización inteligente realizada por el profesor es crucial para dar grandes obras a lectores iniciales, por ello es que el profesor,

como lector experto, debe conocer bien la obra, de tal manera que pueda compartir su experiencia de lectura, no en cuanto a las técnicas particulares, sino a las significaciones codificadas a fin de que la actividad de lectura de novelas respresente una grata experiencia de vida en los alumnos, quienes pueden y deben mostrar que la lectura los movió, que los afectó, y que no sólo aprendieron a describir.

Como prueba de que la realidad existe, la poesía intenta encontrar palabras precisas que retraten la emoción de un instante, aun en la vida cotidiana frente a un mercado financiero donde la cultura ha perdido relevancia y rentabilidad. Miguel Ángel Galván Panzi revela la ironía de un género para el que, aparentemente, no hay lectores pero sí homenajes y reconocimientos forzados por la institución y disputados lo mismo que un botín de guerra. Erróneamente sublimada por algunos profesores como un asunto ajeno que amerita frases sublimes o poses pedantes, la poesía, sin embargo, no es un artículo de moda ni de elite, pues ante la incapacidad mostrada por quienes deberíamos dedicarnos a formar lectores, la primera condición de nuestra docencia consistiría en ser lectores de poesía, para entonces leer y compartir con nuestros alumnos la lectura de un poema, cuya latente sensibilidad existe. Entre otras, la propuesta principal de Galván Panzi radica en lograr que nuestros alumnos posean un amplio catálogo personal enriquecido, con frecuencia, a partir del intercambio con sus pares.

En este mismo sentido, Netzahualcóyotl Soria Fuentes sostiene que la única didáctica de la poesía posible es aquella que se inclina a compartir un entusiasmo, a leer con nuestros alumnos el poema que amamos, pues la poesía no es un saber ni un conocimiento científico, sino una forma bella, sin la cual ya no puede vivirse. Por ello, la mejor técnica pedagógica para acercar la poesía a nuestros alumnos se inicia al leer en voz alta un poema, hasta descubrir el trunco en que se realiza esa magia simbólica que guarda la palabra. La poesía no necesariamente se relaciona con

destrezas ni con la felicidad, sino con la belleza que acompaña la vida de algunas personas. Con admirable lucidez, Soria subraya que un maestro es aquel que toca el alma de sus alumnos, les señala lo inadvertido y les enseña a escudriñar en los textos el cimiento de sus propias convicciones.

Sobre el género dramático, Octavio Barreda nos recuerda cómo la teatralidad es inmanente al ser humano: a través de sus gestos, historias, mentiras y tragedias, el hombre se apropia de un papel en la vida. Por ello, el profesor puede echar mano de esta valiosa veta de la sensibilidad de nuestros alumnos para consolidar lectores habituales de los textos literarios y asiduos espectadores de teatro. Como disciplina integradora, lúdica y rigurosa, el teatro favorece el desarrollo de capacidades y destrezas como la responsabilidad y la solidaridad de grupo. Por su parte, el docente debe darse la oportunidad de conocer los géneros teatrales, tener un bagaje suficiente de lecturas de obras clásicas y, al menos, una idea general de ciertas técnicas de dirección y actuación.

Motivar a los estudiantes para que se sientan dueños de su proyecto literario y hacer lo posible por involucrarlos en un trabajo común es función propia del profesor del siglo XXI, como sostiene Olivia Barrera; que en el salón se debata qué leer fortalece la autonomía de nuestros estudiantes, quienes por otro lado generalmente responden a las propuestas de sus profesores. Hay que recordar que cuanto más dueños de este proyecto literario se sientan los estudiantes, más trabajarán en él. Los alumnos adquieren un compromiso diferente cuando saben que sus amigos, compañeros y familia vendrán como espectadores de la puesta que realizaron. Esta estimulación los hace crecer, trabajar con más ahínco y determinación, logrando, por lo general, óptimos resultados.

Más cercano al poema que al tratado, Arcelia Lara Covarrubias presenta un brillante examen del ensayo, principalmente literario, como la representación subjetiva de un objeto.

La seducción formal hallada tanto en el poema como en el ensayo exige brevedad, síntesis y subjetividad, pues dice Lara: “un buen ensayo desafía a su lector a encontrar todos los posibles sentidos captados en unas cuantas frases bien escritas”. Los recursos argumentativos en el ensayo literario tienen una función más estética que argumental, y la complejidad de los recursos retóricos presentes en este género es muestra de su sentido poético. Así, la didáctica del ensayo consistiría en rescatar las características propias del género para convertirlas en prácticas discursivas, a las que tengan acceso no sólo nuestros alumnos, sino también los docentes, pues como Lara señala, la conciencia de lo transitorio del saber, la inferencia del sujeto en la construcción del conocimiento y la validación de usos lingüísticos en comunidades académicas son cualidades del ensayo deseables en toda práctica docente.

Todos estos ensayos sobre didáctica de la literatura parten de una cuidadosa reflexión sobre las posibilidades que el género ofrece a sus lectores, y sobre todo de una profunda convicción de amar los textos literarios. Con mayor o menor acierto, esta obra constituye una aportación novedosa y creativa para el debate sobre la didáctica de la lengua y la literatura en el nivel medio superior, en el que la pasión estética aparece como correlato de la acción pedagógica con el fin de impulsar una perspectiva más abierta y comprensiva de acercamiento entre el alumno y el texto literario.

*Mariana Mercenario
Benjamín Barajas*

Mayo de 2013



DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Benjamín Barajas

En el presente trabajo nos interesa abordar, aunque someramente, el concepto de literatura para luego aproximarnos a la didáctica de la lengua y la literatura; disciplina que se situará en el ámbito del enfoque comunicativo como perspectiva teórica y en la experiencia del docente en el aula, espacio que debiera convertirse en un verdadero laboratorio de investigación.

La *didáctica* de la literatura implica necesariamente una definición de este complejo arte de la palabra. Es posible decir, de una manera simple, que no se puede enseñar algo, llámese objeto, disciplina o arte, si se desconoce su naturaleza.

En este sentido, valdría la pena echarle una mirada a algunas definiciones que se han intentado sobre la literatura. Así, por ejemplo, César Fernández Moreno encuentra que este arte es una disciplina expresiva que cumple con tres condiciones: la lingüística, porque es un arte verbal; la psicológica, porque en los textos se aprecia la necesidad de comunicar un contenido psíquico, y la axiológica, porque las obras literarias comportan valores artísticos, culturales e ideológicos que son asimilados, de algún modo, por el lector-espectador.¹

¹ Fernández Moreno, "¿Qué es la literatura?", p. 98.

Miguel Ángel Garrido, por su parte, hace una lista laboriosa de las definiciones en boga en diversas épocas. De su recuento sólo retomamos algunas incursiones a esa amplia nómina:

- Arte de la palabra.
- Arte de la expresión intelectual.
- Arte de escribir obras de carácter perdurable.
- Composición artificial del discurso.
- Conjunto de obras literarias de una época, un país o una lengua.²

Más adelante, en su grueso volumen intitulado *Nueva introducción a la teoría de la literatura*, evade una definición más o menos precisa del fenómeno literario y deja al lector la búsqueda de conjeturas, con lo cual exhibe una buena dosis de malicia, pero muy escaso compromiso.

Ahora bien, si examinamos la lista de Miguel Ángel Garrido, observamos que en ella falta la figura del lector. La literatura es “arte de la palabra”, de la “expresión” de “obras de carácter perdurable”, pero no se menciona quién les otorga esa calidad. Quizá debido a lo anterior es que los críticos vinculados a la estilística considera de vital importancia la triangulación del texto, la obra y el lector, en cuyo centro, que representa la unión de los vértices, estaría fungiendo como acicate el elemento social o la vida misma. Y esto es así porque no puede haber arte sin vida, pues aun las expresiones artísticas más abstractas tienen su ancla en la *realidad* histórica.

En este tenor, Andrés Amorós cita al gran simbolista francés Paul Valéry, quien escribe lo siguiente: “el objeto de la literatura es indeterminado, como el de la vida”; y en la misma línea se expresa Charles du Bos, para quien “la literatura es, sobre todo, la vida que toma conciencia de ella misma cuando, en el alma de un hombre de genio, alcanza su plenitud de expresión.”³

² Garrido, Miguel Ángel, *Nueva introducción a la teoría de la literatura*, pp. 15-21.

³ Amorós, Andrés, *Introducción a la literatura*, pp. 15, 21.

Asimismo, Amorós nos recuerda que no fue sino hasta mediados del siglo XVIII cuando la palabra literatura “pasó a referirse al fenómeno literario en general”, pues en las pasadas centurias dicho término remitía a las obras escritas, sin importar la materia o asunto de que tratasen. En consecuencia, para este autor español, “la literatura es una de las bellas artes y se singulariza, dentro de ellas, por emplear como instrumento expresivo la palabra”.⁴ El mismo autor también nos ofrece la siguiente acotación: “Obra literaria es la creación artística expresada en palabras, aun cuando no se haya escrito, sino propagado de boca en boca”.⁵

Así, de una manera simple, Andrés Amorós intenta establecer una base para hablar de la importancia de la literatura, incluso en un sentido social. Pero también deja entrever uno de los grandes problemas a que se han enfrentado los investigadores modernos para llegar a la *esencia* de lo literario.

Como se recordará, los formalistas se empeñaron en encontrar la *literariedad* de las obras literarias y en su empeño hicieron ávidas descripciones de los textos. Dos trabajos de fama mundial son *La morfología del cuento ruso*, de Vladimir Propp, y el análisis de “Les chats” llevado a cabo por dos íconos de la lingüística moderna y la antropología: Roman Jakobson y Claude Lévi-Strauss, respectivamente. Éstos y otros empeños fueron –y son– memorables, pero no lograron el propósito inicial que pretendía descifrar el *código genético* de las obras literarias; se conformaron, más bien, con la disección de unos pocos ejemplares de ese reino fantástico.

Pese a este *fracaso* inicial de Jakobson, se recuerdan las llamadas “funciones de la lengua” y, en particular, la función poética, pues a través de ella el lingüista ruso sostiene que la literatura, y en especial la poesía, es una forma “especial” de comunicación porque el mensaje está centrado sobre sí mismo; con lo cual pareciera reconocerse que la literatura es expresión

⁴ *Ibidem*, 16.

⁵ *Idem*.

nacida del lenguaje poético, surgido de la intersección (combinación) de los elementos del sintagma con los del paradigma, o bien, dicho en sus propios términos: “La función poética proyecta el principio de equivalencia del eje de selección sobre el eje de combinación”.⁶

Posteriormente a los trabajos de Jacobson, los estudios sobre el hecho literario han trascendido las especulaciones sobre el lenguaje para centrarse en el aspecto de la comunicación como elemento significativo de las obras literarias.⁷

A la tendencia anterior responde el texto de Richard Ohmann *Los actos de habla y la definición de literatura*, en el que, por principio, se acepta que la literatura es entendida como “la suma de obras literarias reales (y tal vez posibles)”⁸; el problema estriba en saber qué se entiende por *obra literaria*. Para empezar, nuestro autor menciona seis aspectos que han llamado la atención de los estudiosos del tema:

- Las palabras, en una obra literaria, no refieren en “forma habitual”.
- El discurso literario es rico en su capacidad para expresar aserciones.
- El texto literario tiene una amplia capacidad para significar (y simbolizar) lo que también podría llamarse polisemia.
- Las obras literarias despiertan y ordenan los sentimientos del lector, y en esto difieren de las de carácter científico.
- En las obras literarias la función poética del lenguaje tiene una tendencia marcada hacia el mensaje.
- Las obras literarias tienen una estructura especial.

⁶ *Idem.*

⁷ De hecho, debe recordarse que los programas reformados del Colegio de Ciencias y Humanidades, en 1996, tomaron como eje estructural las funciones de la lengua de Roman Jacobson, más la teoría del discurso como fondo. Esta combinación dio como resultado la creación de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, con cuatro asignaturas. Asimismo, para mayor detalle de los alcances de las funciones de la lengua véase Jacobson, *El metalenguaje como problema lingüístico*, pp. 81-91.

⁸ Ohmann, *Los actos del habla y la definición de literatura*, p. 67.

Como se habrá observado, las características anteriores efectivamente forman parte del texto literario, pero no son exclusivas de él. En el primer caso, basta recordar los juegos lingüísticos ya mencionados por Jakobson para darnos cuenta de que la referencialidad “poco habitual” ocurre en otros discursos; sobre el segundo enunciado podemos decir que si bien el discurso literario es rico en aserciones, éstas no se rigen por los criterios de verdad o falsedad propios del discurso filosófico o científico; finalmente, los puntos que siguen pueden encontrar objeciones similares, por lo que Richard Ohmann prefiere formularse una pregunta distinta: “¿qué es lo que sé cuando sé que cierto discurso es una obra literaria?”, cuestión que procurará responder echando mano de la teoría de los actos de habla. Para empezar, el autor nos explica cada uno de dichos actos: el locutivo es el hecho de decir algo, el ilocutivo es decir algo con alguna intención y el perlocutivo es cuando al decir algo se busca influir en el otro; escribe: “puedo intimidar, informar, confundir, entristecer a mi interlocutor”.⁹ Desde luego, los actos de habla fueron descritos y entendidos por J. L. Austin como una serie de enunciados de *influencia social* que son dichos para provocar efectos y *hacer cosas con las palabras*, pero en la literatura este *hacer* más o menos real no tiene una respuesta inmediata por parte del lector, ni mucho menos en los términos en que el enunciado es proferido. En consecuencia, Richard Ohmann resume su pensamiento en los siguientes términos:

Una obra literaria es un discurso cuyas acciones carecen de las fuerzas ilocutivas que les corresponderán en condiciones normales. Su fuerza ilocutiva es mimética. Por “mimética” quiero decir intencionadamente imitativa. De un modo específico una obra imita intencionadamente (o relata) una serie de actos de habla, que carecen realmente de otro tipo de

⁹ *Ibidem*, p. 23.

existencia. Al hacer esto, induce al lector a imaginarse un hablante, una situación, un conjunto de acontecimientos anexos, etcétera. Así, cabría decir que la obra literaria es mimética también en sentido amplio: “imita” no sólo una acción (término de Aristóteles) sino también una localización imaginada, vagamente especificada para sus quasi [*sic*] actos de habla.¹⁰

Ahora bien, y después de esta breve y parcial aproximación a la definición de la literatura, podemos afirmar que la didáctica de la lengua y la literatura debe entenderse como una disciplina con cierto grado de autonomía, pero subsidiaria, en principio, de tres importantes *zonas* de investigación, como la lingüística, la teoría literaria y las teorías del conocimiento asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Hymes, “la didáctica de la lengua es una disciplina de intervención [...] que tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los alumnos”, sino también modificar su comportamiento lingüístico.¹¹

Desde luego, son muchas las tareas que se pueden encomendar a esta disciplina, pero todas ellas, a nuestro juicio, deben partir de las problemáticas derivadas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, pues este espacio nos provee la información no sólo para tomar decisiones en lo inmediato sino para hacer investigaciones que den cuenta de las causas que originan el bajo desempeño de los alumnos en el uso de la lengua, por ejemplo.

Asimismo, una nueva concepción de la didáctica de la lengua y la literatura debe tener muy claro el horizonte al que se pretende llegar en el conocimiento y uso de la lengua. Para empezar, debemos replantear los paradigmas de la enseñanza gramatical *in abstracto* y buscar la vinculación de las categorías con las frases y con los textos escritos por los alumnos para que tengan sentido en su vida cotidiana; de esta manera nos estaría-

¹⁰ *Ibidem*, pp. 28-29.

¹¹ Apud. Prado Aragonés, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, p. 33.

mos acercando a lo que ha sido llamado el enfoque comunicativo¹² de la enseñanza de la lengua, cuya presencia, en el mundo hispanico, se deja sentir en la década de los años ochenta del siglo XX.

Y es precisamente en el seno de este enfoque donde cobra cabal sentido la didáctica de la lengua y la literatura, pues ésta es una disciplina que requiere de otras ciencias para configurar sus marcos de referencia. Así, de las ciencias del lenguaje recupera algunos de los aportes de la pragmática, la semiótica, la lingüística del texto, las teorías del análisis del discurso, la sociolingüística y la etnometodología, entre otras; en la parte literaria se apoya en las teorías del lenguaje y de la crítica, como el formalismo, el estructuralismo, la estilística, la semiótica literaria, la teoría de la recepción, etcétera. Por último, aparece la rama de la psicopedagogía, donde destacan la pedagogía, la psicología cognitiva y la psicolingüística.

Desde luego, para los profesores de lengua y literatura el panorama anterior es sumamente ambicioso en términos de la formación profesional, pues ya no se trata de trabajar con el manual de gramática o de literatura como único instrumento de enseñanza; en cambio, se debe procurar el acercamiento a la lectura y a la producción, por parte de los alumnos, de la variedad de textos que habrán de necesitar en sus interacciones con la realidad social. Lo anterior aleja al maestro de su papel de repetidor de lecciones y de instrucciones y lo convierte en un sujeto que usa, de una manera aceptable, la lengua que pretende enseñar; es decir, el profesor debe ser competente en los ámbitos gramatical, sociolingüístico, semiótico, discursivo, literario, estratégico, etcétera.

Además, para estar a la altura de los nuevos tiempos, debe poseer una competencia en el manejo de los medios electrónicos

¹² Carlos Lomas define el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua en estos términos: "Se caracteriza por integrar el conocimiento formal e instrumental de la lengua (el *saber* sobre la lengua con el *saber hacer* cosas con las palabras), por subrayar el papel de los procedimientos expresivos y comprensivos en la adquisición de las habilidades comunicativas y por adoptar un enfoque cognitivo del aprendizaje lingüístico" (Lomas, *Cómo enseñar cosas con las palabras*).

de este siglo XXI, ya que permanecer a la zaga de los cambios restaría beneficios a su desempeño en el aula. Todos los conocimientos y destrezas anteriores forman parte de la cultura básica del profesor, ya que éste debe ser un sujeto de cultura, un modelo positivo que puedan imitar los alumnos.

Esto último nos llevaría a pensar en un docente que tiene una actitud de permanente superación, que abandona el cliché del profesor especializado y asume una postura de usuario de la lengua, con el conocimiento suficiente para imaginar estrategias que enriquezcan los intercambios verbales de los alumnos.

Por otra parte, una didáctica de la lengua en general nos dice poco al momento de pensar en la formación de los maestros y de los alumnos. Hay que dividir la lengua en las cuatro habilidades lingüísticas: la lectura, la escritura, la escucha y la expresión oral. En algunas taxonomías se suelen agrupar las habilidades anteriores en productivas: hablar y escribir, y en receptivas: leer y escuchar, pero lo cierto es que la tetralogía anterior se compone de procesos (microhabilidades) que el aprendiz realiza para la configuración en su mente de los diversos textos que hace o recibe.¹³

La lectura se realiza por etapas, algunas de las cuales pueden ser automatizadas por el alumno, sin embargo, será la comprensión lectora la meta de cualquier didáctica en esta materia.

Sobra decir que no basta con estar alfabetizados, es necesario construir el sentido del texto, haciendo uso de las opacidades del mismo y de los conocimientos previos que cada uno de nosotros posee. De modo que una o varias didácticas de la lectura son necesarias para abatir el tremendo rezago que padece nuestro país en esta materia.

Sobre la escritura tampoco podemos hacer cuentas alegres. En principio, cambiar las predisposiciones de ánimo de los profesores frente al texto escrito no ha sido fácil. Los docentes escriben poco y, a menudo, contagian a los alumnos de su actitud

¹³ Para obtener un panorama más amplio sobre el trabajo con las habilidades lingüísticas habría que consultar la excelente obra de Cassany, Luna y Sanz, *Enseñar lengua*, 2002.

ágrafa. Otro elemento son las pocas estrategias de que disponemos para la composición escrita. En las librerías abundan los textos de preceptiva, es decir mamotretos llenos de reglas gramaticales que se anuncian como panacea, pero que curan muy pocos males. Varios de estos manuales son usados como libros de texto por los profesores.

Hace falta, entonces, repensar nuestras prácticas con base en los resultados lastimeros que hemos obtenido hasta hoy. Es necesario que la escritura se convierta en uno de los elementos importantes de la cultura básica del docente y del alumno, y que escribir sea una actividad cotidiana, como es el hablar, ¿será esto posible?

Consideramos que si un edificio empieza por una pala de tierra (escribía el pacienzudo Lao Tsé) bien podemos comenzar a trabajar sobre las actitudes y después sobre las estrategias que también tendrán que ser variadísimas, como el abanico de los documentos (géneros textuales) que los estudiantes deberán escribir. No se trata ya de enseñar las composiciones escritas mediante instrucciones, es urgente centrarnos en los procesos que suponen la corrección, la autocorrección y la evaluación de los resultados. Les hacemos mucho bien a los estudiantes en cada texto suyo que leemos; pedir redacciones sólo para llevar una contabilidad en la lista no tiene sentido.

Por otra parte, es frecuente escuchar que los alumnos poseen muchos referentes, que tienen información suficiente y que pueden adquirir más en el momento que lo deseen. Estas creencias son verdades a medias porque en realidad sus referentes, en el ámbito de la cultura, son limitados y la información real o potencial de que disponen no la pueden significar en su imaginario de adolescentes.

Otra *verdad* más o menos extendida es que los alumnos se comunican muy bien entre ellos, lo cual quiere decir que saben escuchar y tomar la palabra según corresponde a la situación discursiva en la que se encuentren. Esta es otra *creencia* porque las

encuestas muestran que en su intercambio verbal cotidiano los jóvenes usan un repertorio léxico muy pobre, lo cual reduce de manera exponencial las posibilidades de una expresión más llena de contenidos. Los vicios del lenguaje, estribillos, repeticiones y demás guiños contextuales son el común denominador.

En este asunto, es claro que la escucha y la expresión oral deben trabajarse en el salón de clase y, en general, en el contexto escolar, porque los alumnos, en su mayoría, carecen del desarrollo de estas habilidades, pues no están preparados para retener y significar la información oída; también carecen de estructuras (géneros textuales procedentes de la oralidad) para componer sus exposiciones, según las circunstancias que lo requieran.

La experiencia ha mostrado que la capacidad de retención de los estudiantes se ejercita cuando éstos encuentran un sentido a lo que escuchan y transforman lo oído en contenidos significantes, ya sea para sumar o reforzar un aprendizaje, o bien para dar respuesta a las preguntas planteadas.

Sobre el particular anterior, habría que avanzar en las propuestas de estrategias, lo mismo que en el ámbito de la expresión oral, pues en esta habilidad los alumnos tienen que adquirir la confianza suficiente como para decir algo en lo que creen y, además, para defender su postura con base en la información adquirida y en los argumentos que vengan al caso.

En síntesis, podríamos decir que las cuatro habilidades lingüísticas son parte fundamental de la formación de una cultura básica en el adolescente, pero esta cultura, para que se consolide, debe ser dinámica y vivencial tanto para los estudiantes como para los profesores. La vivencia supone la posibilidad de compartir el aprendizaje de los jóvenes, pero también el disfrute de una cultura, basada en la lengua como vehículo principal, por eso debemos afirmar que en cuestiones de enseñanza de la lengua los profesores de las diferentes áreas son corresponsables del aprendizaje de los estudiantes. El lenguaje es la arteria que une

los diversos caminos de las personas en el mundo; ahí donde hay una ruptura sobreviene la mudez, el silencio.

Ahora bien, si la didáctica de la lengua no está exenta de escollos, ¿qué decir de la didáctica de la literatura? En esta materia, las prácticas han ido desde el mero repaso historicista de los autores y sus obras, pasando por la lectura de fragmentos, hasta llegar a los análisis sesudos, con frecuencia estructuralistas. Estos tres vértices del triángulo no han ofrecido los resultados que se esperaban, pues la didáctica de la literatura debiera empeñarse en formar lectores comprensivos y amorosos de los textos literarios. Cualquier otra ambición, acaso más sofisticada y excéntrica, rebasaría, con mucho, los límites modestos a que aspira, en principio, todo bachillerato.

Asimismo, la didáctica de la literatura debe asegurar la comprensión del texto literario como base para acceder a la apreciación artística de este arte de la palabra. Aquí también se requiere que el docente sea un modelo para el estudiante, que se perciba que lee y disfruta lo leído, a través de su participación activa en el juego de la creación.¹⁴ De igual manera, es necesario que el profesor tenga una competencia literaria; es decir, que posea una cultura básica del fenómeno literario que le permita una cierta movilidad a través de los géneros, las obras y los autores, tanto para establecer los vínculos intertextuales como para hacer selecciones interesantes que pudieran leer los adolescentes con agrado.

Al bagaje anterior como lector, el docente necesita añadir algunas teorías y métodos de análisis literario, mismos que le resulten pertinentes para apoyar su labor en el comentario de los textos. Creemos que el maestro debe sentirse cómodo con las herramientas teóricas elegidas, pues éstas lo apoyarán en la comprensión y disfrute de las obras literarias.

¹⁴ Cfr. Mendoza Fillola, *La educación literaria*, p. 27.

También, el docente necesita asumir ciertos principios de carácter didáctico y pedagógico con respecto a la literatura, mismos que podrían enlistarse aquí:

- La obra literaria, como producto de la cultura, es un acto de comunicación.
- La comprensión de la obra requiere poner en juego las habilidades lingüísticas (leer, escuchar, hablar y escribir).
- La comprensión-recepción de la obra demanda la instrumentación de diversas estrategias de lectura.
- La valoración del texto reclama las referencias literarias, históricas, culturales y experiencias de vida de los estudiantes; de ahí la importancia de fomentar en ellos la cultura básica.

Los profesores, asimismo, nos enfrentamos al problema de elegir los textos para la planeación de nuestras clases. Si dejamos la decisión a los alumnos, negamos nuestra responsabilidad de conducción académica, pero si asumimos el control abusivo, negamos la libertad a los estudiantes para conducirse por la intrincada selva de los libros.

En esta difícil tarea debemos reconocer que toda acción docente tiene un cierto grado de ejemplaridad y que, por tanto, algunos buenos modelos propuestos por el profesor podrán servir a los jóvenes como parámetro de comparación en ulteriores decisiones personales.

Hay promotores de la lectura, como deberíamos ser la mayoría de los docentes, que han optado por leer un poco de los tres grandes géneros literarios: poesía lírica, narrativa y teatro. La propuesta no nos parece mala porque, fuera de los gustos personales, los adolescentes deben tener un panorama amplio de lo que es la literatura en el ámbito de los clásicos, modernos y contemporáneos.

Al respecto no escasean las listas de las obras imprescindibles, pero hay que usar el sentido común cuando se piensa en la *cantidad*, porque ninguna suma de libros pareciera suficiente para *saber literatura*. Lo importante con los alumnos es cambiar su actitud hacia el hecho literario. Si les inculcamos el gusto por la lectura, si les hacemos sentir las carencias en que viven y las riquezas que podrían adquirir, como diría Sor Juana, sería más que suficiente.¹⁵

Las estrategias para inducir a los alumnos a la lectura de textos literarios son imprescindibles y muchas de ellas nacen de la experiencia del docente. Una que nos parece relevante es la llamada “constelación literaria” que, en palabras de Guadalupe Jover, consiste en crear un corpus flexible que habrá de orientar el trabajo escolar, sin ser rígido y cerrado.¹⁶

Este conjunto de obras tendría la ventaja de aportar un compendio de lecturas de diferentes épocas y con una temática que las pudiera vincular; con ello se proporcionaría al alumno una serie de referencias de las que regularmente carece por ser un lector incipiente, también le ayudaría a establecer valoraciones y, en consecuencia, tomar partido por tal o cual obra y/o autor, en virtud de que ya tiene parámetros de comparación, pues no se puede valorar nada a partir del primer texto leído en la vida.¹⁷ Guadalupe Jover, con gran convicción, refuerza la idea antes esbozada:

Una buena articulación de las constelaciones permitiría la aproximación a diferentes áreas culturales, a diferentes momentos de la historia e incluso avanzar una elemental

¹⁵ Para resolver el problema sobre qué libros leer, Guadalupe Jover opta por un canon mixto, dice: “El canon literario de la escuela ha de atender a una doble función. Por un lado, al desarrollo de la competencia lectora y literaria del alumnado; por otro a su formación personal” (*Un mundo por leer*, p. 115).

¹⁶ *Ibidem*, p. 120.

¹⁷ Guadalupe Jover propone algunas temáticas para integrar el corpus de lecturas: los amores difíciles, la sed de aventuras, moverse de casa, el bien y el mal (tan de moda en todos los tiempos), la paz y la guerra, utopías y contrautopías, el ser humano y la naturaleza, etcétera.

evolución de las formas artísticas, de los géneros literarios; permitiría partir del mundo de referencias de los adolescentes –de sus vivencias, de sus lecturas, del imaginario acuñado para ellos por la televisión y el cine, por las revistas y los videojuegos– y desembocar en la elaboración de un hipertexto en que hubieran de dar unidad a todos esos fragmentos explorados; permitiría, en fin, seleccionar el itinerario adecuado –por la elección de las obras, por las elecciones de fragmentos y adaptaciones– al contexto escolar concreto y a la madurez literaria de los lectores reales.¹⁸

Desde luego, la integración del corpus o constelación reclama una secuencia didáctica que permita articular las lecturas. Al respecto, Gloria Bordons hace una propuesta operativa muy sugerente: “La fascinación por el cuerpo de la persona amada”. En principio, agrupa los textos en torno a un tema, al cual define como el conjunto de lugares comunes, entidades generales y abstractas que delinear problemáticas y constituyen la trama o los conflictos de los personajes.¹⁹ Luego enumera un conjunto de razones sobre la importancia de hilvanar nuestras lecturas, pues, a su juicio, el tema nos permite vincular el trabajo al concepto de género, ya que nos conduce al estudio sistemático de la forma.

También nos provee de elementos históricos y, a la postre, ayuda a los estudiantes a establecer referencias entre obras, épocas y culturas.²⁰ Asimismo, podríamos afirmar que con esta red textual lograríamos fomentar la cultura básica literaria en los estudiantes, pues para la mayoría, la escuela pública representa el único espacio de acceso al conocimiento y a la movilidad social, lo cual alimenta la esperanza de una vida mejor.

¹⁸ Jover, *op. cit.*, p. 133.

¹⁹ Cfr. Bordons (coord.), *Enseñar literatura en secundaria, la formación de lectores críticos motivados y cultos*, p. 109.

²⁰ *Ibidem*, p. 108.

Finalmente, podríamos concluir que la didáctica de la lengua y la literatura debe buscar un equilibrio entre los conocimientos teóricos y las experiencias cotidianas del aula. Ante todo, debe procurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan sentido para los usuarios de la lengua, que son, en principio, el docente y los alumnos.



OBRAS CONSULTADAS

- AMORÓS, Andrés**, *Introducción a la literatura*, Madrid, Castalia, 1987.
- BORDONS, Gloria** (coord.), *Enseñar literatura en secundaria, la formación de lectores críticos motivados y cultos*, Barcelona, Graó, 2006.
- CASSANY, Daniel**, et al., *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2002.
- FERNÁNDEZ MORENO, César**. “¿Qué es la literatura?”, en *Antología de textos sobre lengua y literatura*, México, UNAM, 1999.
- GARRIDO, Miguel Ángel**. *Nueva introducción a la teoría de la literatura*, Madrid, Síntesis, 2004.
- JACOBSON, Roman**. “El metalenguaje como problema lingüístico”, en *El marco del lenguaje*, trad. Tomás Segovia, México, FCE, 1988.
- JOVER, Guadalupe**, *Un mundo por leer*, Barcelona, Octaedro, 2007.
- LOMAS, Carlos**, *Cómo enseñar cosas con las palabras*, 2 vols., Barcelona, Paidós, 2001.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio**, *La educación literaria*, Málaga, Aljibe, 2004.
- OHMANN, Richard**. “Los actos de habla y la definición de literatura”, en Mendoza Fillola, José Antonio (coord.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco / Libros, 1999.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina**, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004.



LA LITERATURA EN LAS AULAS. POR UNA LITERATURA FELIZ

Enrique Azúa Alatorre

Para Netzahualcóyotl Soria

La literatura es una actividad que puede desarrollarse al margen de la academia. Jorge Ibarguengoitia y Guillermo Sheridan han mostrado, satíricamente, cómo incluso la escuela, en su vertiente enciclopedista, es la primera victimaria de la literatura al enseñarla como un conjunto de datos secos y autores enlistados. Quien tenga verdadera vocación —afirman los autores mexicanos— sobrevivirá a esa educación inclemente; quien, a pesar de los programas y a veces de los maestros, escoge el camino de la lectura y de la escritura tiene una natural e irrefrenable inclinación al placer de los textos literarios. Recuerdo cómo un amigo muy querido y yo nos entregábamos a la delicia silenciosa de la lectura, en lugar de hacer la (poca) tarea del CCH. Nos lo confiábamos con un orgullo semejante al de nuestros actuales alumnos cuando, jactanciosos, afirman deber más de diez asignaturas en el tercer semestre.

Ya Daniel Pennac aludía a lo mismo en su importante libro *Como una novela*: la literatura mal estimulada y peor enseñada en las aulas se puede convertir en un atroz infierno, vacuna efectiva contra los libros. Sin embargo, muchos autores (en especial novelistas —es curioso advertir que los principales defensores de la academia sean los que padecieron una mala educación—) señalan,

entre ellos Carlos Fuentes y Ernesto Sabato, la importancia inmensa de la formación literaria en las escuelas. Es ella el ámbito casi único donde el estudiante de secundaria y de bachillerato, tal vez por primera y última vez en su vida, tendrá contacto con obras artísticas, no sólo escritas. Casi único porque hay excepciones: muy pocos alumnos crecen con la influencia de familiares (padres, hermanos) lectores o amantes del arte.

Es, pues, la escuela un semillero de vocaciones y, al mismo tiempo, azada de los mejores propósitos. ¿De qué depende que la balanza se incline hacia un lado u otro, hacia una educación estimulante o hacia otra, desabrida, sin sentido, tecnocrática, deshumanizada y deshumanizante? Desde luego, del profesor, de su vocación y su responsabilidad.¹ Los planes y los programas de estudio, afirma Sabato, en realidad afectan poco a la enseñanza-aprendizaje, pues el docente puede interpretarlos y modificarlos en la práctica real. La literatura, como las humanidades en general, no manifiesta un progreso como las demás ramas de la actividad humana. Siempre “es la misma”: Sor Juana se preserva y se goza, más allá de que ahora se lea y se interprete en una forma distinta que en otras épocas. Es decir, para enseñar literatura se necesita no tanto una actualización de sus contenidos (claro que es muy vivificante leer a nuevos autores) sino un gusto genuino y, eso sí, una preparación didáctico-psicológica para enfrentar y motivar la lectura y el estudio de los textos literarios.

Habría, entonces, que rescatar lo que los mismos escritores enfatizan respecto a la lectura plena y placentera, atreverse a estudiarla en clase de modo que no se pierda esa sensación que mi amigo y yo teníamos en aquella época gloriosa de lectores felices y desinteresados.

Como los citados Ibargüengoitia y Sheridan, hay muchos más autores que hablan sobre la “deshumanización” de la enseñanza de la literatura: el propio Fernández de Lizardi, en la origi-

¹ Por supuesto que habría que mencionar otros factores, como la política educativa del país, cuya dirección determina tanto la visión de la importancia de la educación, como el ingreso económico del maestro, elemento estimulante en cualquier profesión.

naria novela *El periquillo sarniento*, ya advertía las consecuencias negativas de una educación rígida instrumentada por maestros sin vocación, inexpertos en su materia y trabajando (porque no hay de otra) en la academia para subsistir. John Kennedy Toole, más ácidamente, presenta en *La conjura de los necios* a un profesor en un estado salvaje de ignorancia, enquistado en un buen puesto en una universidad americana. El protagonista de la novela, Ignatius Reilly, se da cuenta de la gran estafa y pone en aprietos al maestro, haciendo evidente su débil magisterio. Ignatius no necesita de la academia para vivir la cultura; sabe que ella, como la vida, está en otra parte: en el deseo individual, en el acercamiento voluntario al arte, en la convicción genuina y profunda de que leer “sirve”. Por otra parte, Italo Calvino, en *Si una noche de invierno un viajero*, expone el placer de leer: sus personajes se entregan, sin ambages, a la profundidad de la experiencia lectora, al desvanecimiento de la realidad para fortalecer la que se forja en la mente a través de los libros. Asimismo, como ya lo hemos advertido antes y como lo han expresado ensayísticamente otros autores —Todorov entre ellos—, en esa novela Calvino reprocha la exagerada propensión de la crítica y de la academia a desnaturalizar el acto literario y examinar la literatura como un objeto; se olvida que los comentarios lingüísticos, históricos o semánticos deberían alumbrarla y ayudar al lector a su comprensión o deleite.

Sin embargo, pese a los maestros sin vocación y mal remunerados, a la percepción de la lectura como un acto inútil, a la enseñanza desapasionada de la literatura, a su desnaturalización sistemática a base de análisis académicos secos, a la ausencia cada vez más creciente —valga la contradicción— de lectores amorosos, a programas de estudio en que, gracias el enfoque comunicativo, la literatura es *sólo* otra manifestación comunicativa y no es ponderada en su justa autonomía frente a otros textos, la escuela —como ya lo decíamos al principio de este escrito— emerge como el sitio en que todo lo anterior puede ser enfrentado. El maestro, en este sentido, se convertirá en el gran auspiciante de

la idea de que el arte literario, además de causar emoción estética con sus construcciones verbales, expone la condición humana, de modo que el lector, a partir de la experiencia única de alejarse un poco y por un momento de la realidad inmediata, puede reflexionar sobre su propia situación o sobre su entorno, sentirse identificado con lo que lee o no, conocer otras visiones de la vida, divertirse, reír, conmoverse. Dudo mucho que el docente que, como los personajes de la novela de Calvino o como mi amigo y yo en aquellos días maravillosos —o como su hijo actualmente—, se haya compenetrado casi mágicamente con un libro, no logre considerar que en la enseñanza de la narrativa, la lírica, el teatro o los ensayos hay un compromiso: preservar a toda costa el acto inocente y voluntario de la lectura.

Una vez un maestro de la carrera de Lengua y literatura hispánicas confesó: “no vuelven los tiempos de la lectura adolescente cuando, sumergido en una biblioteca, engullía los libros, y la lectura feliz se desarrollaba naturalmente”. Recalcaba: “esos tiempos no vuelven”. Había en su confidencia un dejo de nostalgia, un dolorcito de algo que se perdió casi para siempre, una evidencia de que lo que comenzó de una manera libre, natural y apasionada, se fue transformando en un ejercicio académico y regularizado. Desde luego que yo comprendía lo que dijo mi profesor, pues en ese tiempo empecé a padecer una suerte de dislexia (inoportuna en plena carrera de Letras) y ya recordaba con añoranza los días de mi infancia (y sobre todo las noches) en que devoraba los libros y leía a escondidas de mis padres en las madrugadas: de pronto, en una de sus visitas constantes al baño, irrumpían en mi cuarto y me apagaban la luz. Yo resentía que las ventanas de mi habitación, por donde se colaba la luz de la lámpara de escritorio junto a mi cama, dieran precisamente al pasillo desde donde mis papás me veían. En medio de la lectura

de S/Z y de textos de estilística, me miraba a mí, años antes, en esas noches de nerviosismo por si me cachaban mis padres, leyendo a Asimov, a Arthur C. Clarke, a Vargas Llosa, a Marco A. Almazán, tranquilo, gozoso, despreocupado de la historia literaria, la gramática, la lectura de comprensión, la “lexía por lexía”, el análisis estructural o el enfoque comunicativo (que no existía en ese entonces). Yo era feliz en mi cuarto y, al mismo tiempo, estaba educándome sentimental e intelectualmente, porque toda esa literatura que leía trasminó en mi estructura psíquica y, casi fatalmente, consolidó mi ser. Asimismo, en medio de Peirce y de Ullmann, rememoraba con cariño el comienzo de mi amistad con el buen amigo que he estado mencionando, con quien en aquel entonces compartí mis primeras impresiones de los libros que leíamos. Yo lo buscaba mucho: era él un muchacho infrecuente dadas su humildad y su sabiduría. Pero también a él le pasó lo mismo que a otra amiga que estudió Letras. Él confesó, después de haber entregado unos trabajos para una materia de la carrera: “Nunca más analizaré de esta manera estos textos literarios. Leeré por placer, sin la obligación de rendir cuentas”. Mi amiga dijo, años después: “Sigo amando mucho a la literatura, a pesar de haber estudiado Letras”. Declaraciones impúdicas, “políticamente incorrectas”, dichas en la intimidad de la amistad. Por la pena, muchos estudiantes no las dijeron, no las dicen, pero saben que las comparten.

No obstante, hay que matizar: la escuela permitió a mis amigos y a mí conocer autores y obras que, por momentos y a pesar de la obligación de leerlos para una fecha determinada y de entregar un escrito, nos regresaron al “paraíso perdido” de la lectura feliz; la escuela (por conducto de algunos maestros maravillosos, cuya vocación era evidentísima) nos enseñó a disfrutar —con todas sus letras— géneros literarios que no “frecuentábamos”, cuyo estudio —reitero— otra vez nos “instaló” en la alegría de vivir; la escuela nos impulsó a ordenar nuestros pensamientos y cristalizarlos en la escritura, práctica que a la larga fue de

mucho provecho para nuestros logros docentes; la carrera nos constató (a algunos, no a todos, porque creo que en verdad existen compañeros amantes de la “ciencia del lenguaje”) lo que dice Gabriel Zaid sobre los demasiados libros: la crítica, la teoría literaria, los ensayos “duros”, la hermenéutica, la historia literaria, si contribuyen al diálogo incesante de la cultura, si tienen “corazón” (como pedía don Juan, el de Castaneda, para todas las cosas de la vida), si no deshidratan la experiencia literaria, entonces serán medios válidos de conocimiento significativo, iluminarán las obras artísticas para mostrar al lector las zonas oscuras; la escuela, en fin, posibilitó el diálogo en el aula, el intercambio de pareceres y dudas.

Sin embargo, sin embargo...

Sin embargo, nuestros estudiantes del CCH no van a estudiar Letras, su objeto de estudio no será la literatura: “No se busca, en la enseñanza escolar, formar especialistas; la vocación por las letras, como cualquier otra, está designada casi genéticamente”.²

Afirma Joachim E. Berendt que el jazz ha sido asunto de una minoría. Me atrevería a decir que el arte en general también, más aún la literatura. Pretender que esta inclinación natural, esta experiencia de vida, esta afición que nace inocente y placentera, que con el tiempo se complejiza y deviene una actividad no sólo del espíritu sino de la razón, que podría encontrar el goce asimismo en los paratextos literarios (la teoría y la crítica, porque éstos ayudan a comprenderla) y sobre todo en la lectura de ensayos literarios, suma de belleza e ideas (magnífico centauro: satisface a un tiempo la demanda de goce y raciocinio), pretender que se “estudie” en la escuela desdeñando su relieve artístico y olvidando la edad de nuestros estudiantes (14, 15, 16, 17 años), tiempo propicio y ávido, época voraz en que se forjan las mejores pasiones por la cultura, es desnaturalizar y sofocar un acto único de conocimiento de la existencia. Los programas de estudio ac-

² Arenal, Andrés del, “La literatura y la vida”, p. 92.

tuales del CCH (tema apremiante en la actualidad), si bien tratan de rescatar en sus semestres el carácter trascendental (no en un sentido metafísico) de la literatura, contienen elementos conceptuales del más rancio cuño estructuralista, ajenos absolutamente a la lectura feliz que tratamos de rescatar en este texto.

¿Qué hacer?, diría Lenin. ¿Cómo combinar en la escuela —medio por esencia coercitivo— la “enseñanza” de la literatura (ya sea por géneros o por historia literaria o por nacionalidades, como sea), atendida a unos programas establecidos con temáticas y ¡estrategias!, con la lectura feliz, la misma que practicamos todos los profesores cuando teníamos la edad de nuestros alumnos, felicidad preservada con menor intensidad en nuestra adultez? ¿De qué manera se puede enseñar literatura, si el apego a ésta es como la predilección a otras actividades humanas? ¿Es necesario que el estudiante, aunque no tenga esa propensión por la literatura, conozca a un gran autor? ¿Esa propensión es enseñable o transmitible? “¿A razón de qué es importante la presencia (la presencia adecuada) de la literatura en las escuelas?”³

Creo que hay tantas respuestas como maestros interesados en este tema. Son su conocimiento, sus deseos y sus recuerdos los que validarán la existencia de la literatura en las aulas. Afirmino que la enseñanza de la literatura tanto en los CCHs como en las preparatorias de la UNAM es muy buena, pues sus profesores son egresados de alguna carrera literaria (Letras hispánicas, modernas, clásicas, o Literatura dramática y teatro). En un momento de la adolescencia de esos maestros, descubrieron la riqueza emocional, estética y existencial que comportaban los libros. La vocación nos inclinó a todos hacia la literatura, como arrastró a otros a otras carreras. Muchos ni siquiera veíamos como una posibilidad ser maestros: estudiamos por gusto. Al revisar la lista de opciones, descubrimos que la única realmente significativa era Letras. Los profesores, entonces, sabemos que leer literatura es importante, que, a pesar de su desnaturaliza-

³ *Idem.*

nacida del lenguaje poético, surgido de la intersección (combinación) de los elementos del sintagma con los del paradigma, o bien, dicho en sus propios términos: “La función poética proyecta el principio de equivalencia del eje de selección sobre el eje de combinación”.⁶

Posteriormente a los trabajos de Jacobson, los estudios sobre el hecho literario han trascendido las especulaciones sobre el lenguaje para centrarse en el aspecto de la comunicación como elemento significativo de las obras literarias.⁷

A la tendencia anterior responde el texto de Richard Ohmann *Los actos de habla y la definición de literatura*, en el que, por principio, se acepta que la literatura es entendida como “la suma de obras literarias reales (y tal vez posibles)”⁸; el problema estriba en saber qué se entiende por *obra literaria*. Para empezar, nuestro autor menciona seis aspectos que han llamado la atención de los estudiosos del tema:

- Las palabras, en una obra literaria, no refieren en “forma habitual”.
- El discurso literario es rico en su capacidad para expresar aserciones.
- El texto literario tiene una amplia capacidad para significar (y simbolizar) lo que también podría llamarse polisemia.
- Las obras literarias despiertan y ordenan los sentimientos del lector, y en esto difieren de las de carácter científico.
- En las obras literarias la función poética del lenguaje tiene una tendencia marcada hacia el mensaje.
- Las obras literarias tienen una estructura especial.

⁶ *Idem.*

⁷ De hecho, debe recordarse que los programas reformados del Colegio de Ciencias y Humanidades, en 1996, tomaron como eje estructural las funciones de la lengua de Roman Jacobson, más la teoría del discurso como fondo. Esta combinación dio como resultado la creación de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, con cuatro asignaturas. Asimismo, para mayor detalle de los alcances de las funciones de la lengua véase Jacobson, *El metalinguaje como problema lingüístico*, pp. 81-91.

⁸ Ohmann, *Los actos del habla y la definición de literatura*, p. 67.

(emocional, intelectual, vivencial y, según Borges, hasta físico) en el acto mismo de leer, aunque la lectura haya sido forzada; aquellas personas que, a partir de la obligatoriedad, encontraron un sentido positivo en sus vidas leyendo literatura; los que disfrutaron los comentarios de otras personas sobre la obra leída y consideraron el intercambio de ideas provechoso; aquellos que no tuvieron una familia que los estimulara intelectualmente pero que encontraron en la escuela el lugar ideal para el conocimiento de todas las artes, y vieron que las artes eran buenas; los que escribieron, después tal vez de una lectura obligatoria, un texto con la idea de seguir la conversación infinita de la cultura y la existencia; aquellos que “independientemente de la profesión que elijan, hagan de la literatura un pilar de su existencia”⁵ (aunque hayan elegido Lengua y literatura hispánicas).

Conclusiones a manera de propuestas

1. Considero que muchos de quienes se acercan a la literatura (sea para leerla o escribirla, o para estudiarla), como quienes se aproximan a cualquier otra rama de las actividades del hombre, tienen una predisposición natural a ella, sin duda alentada por su contexto (la familia, los amigos, la escuela). No todos “sienten” el llamado, el apetito, el interés, aunque en sus vidas hayan tenido padres lectores o escritores, amigos entusiastas de los libros o magníficos maestros. Hay una combinación dichosa entre una inclinación casi congénita y un medio favorable. Sin embargo, para algunas personas el ambiente es negativo: ha sido esa vocación innata la que se ha adecuado a las circunstancias y las ha vencido. No sucede lo contrario: que una persona con las condiciones propicias, pero sin deseo, aprecie la literatura o tenga talento para escribir.

⁵ Arenal, Andrés del, *op. cit.*

2. Aunque la literatura es un acto eminentemente vocacional, puede estudiarse en las escuelas porque forma parte del saber humano, de la cultura general. Su importancia es innegable, pues da cuenta de la condición humana. Como arte, enuncia con belleza la simplicidad y, al mismo tiempo, la complejidad de la existencia del hombre. Debe ser revisada en clase porque “ayuda” a vivir, porque la problemática humana se muestra y, por consiguiente, se analiza, se contrasta con la propia. La literatura presenta, abierta, la realidad, agazapada tras la chabacanería de los medios de comunicación y la insustancialidad de las analepsis y las prolepsis, los ejes actanciales de Greimas,⁶ los interesantísimos crono-topos...
3. La teoría literaria, la narratología, el estructuralismo, la estilística —entre otras— son, sin duda, valiosas herramientas de conocimiento y análisis de la literatura, pero no indispensables a la hora de leer, a la hora de dar clases en el CCH. Su valor didáctico es ínfimo, a menos que sus métodos o ideas fortalezcan la lectura, la comprensión y el disfrute colectivo de una obra literaria en un aula. Habría que recordar a los grandes maestros que nos dieron clase, en la secundaria o en bachillerato, en la carrera inclusive: no había teoría, los mismos textos marcaban las diferentes rutas de comentarios, análisis, aclaraciones, preguntas. El profesor o la profesora, gracias a su pericia, nos guiaba en el recorrido de la experiencia literaria, como si los textos fueran una bella escultura cuyo goce estribaba en rodearla y ver sus dimensiones y sus formas. Aquellos libros que no son literatura pero que tratan de literatura deberían ayudar al maestro en la rica aventura de compartir los textos literarios. De lo contrario todos esos artefactos posibles imposibilitarán la lectura imposible.

⁶ Cfr. *Idem*.

4. Si se quiere que la literatura sea “un pilar en la existencia” del alumno, el maestro debe confeccionar sus propias estrategias didácticas —muy personales— con base en la idea de que el alumno tiene una edad idónea para la práctica de una lectura feliz; acordarse de cómo fueron revisados, cuando él era estudiante, algún poema, algún cuento, alguna novela, algún ensayo (incluso algún contenido teórico) sin que ello interfiriera con el interés o la emoción: al contrario, acrecentaron el deseo de seguir leyendo. El maestro debería pensar cómo le hubiera gustado que se le enseñara el texto que está enseñando, cómo aquel texto que leyó y que significó tanto para él (y que tal vez no recomendó ningún maestro) puede ser igualmente significativo para su alumno. Las estrategias didácticas más estimulantes son aquellas provenientes del recuerdo, el conocimiento y la originalidad del profesor. Tal vez esta didáctica es intransferible.
 5. Medir la lectura imposible parece un despropósito (no obstante tenemos que evaluar). Jorge Luis Borges, Juan José Arreola, Antonio Alatorre, siempre acreditaban a sus alumnos con diez, entraran o no al salón. La escuela como un espacio para comunicar los resultados de una lectura feliz.
-



OBRAS CONSULTADAS

ARENAL, Andrés del, “La literatura y la vida”, en *Letras Libres* 133, México, enero de 2010.

ARREOLA, Juan José, “Borges, escritor imposible”, en *Vuelta* 241, México, diciembre de 1996.



LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA DIDÁCTICA DEL CUENTO

Keshava Quintanar Cano

*Es un asunto de seriedad y equilibrio emocional la convicción
de que la enseñanza de la literatura es un oficio sumamente
complejo y peligroso, puesto que se sabe que se tiene entre las
manos lo que hay de más vivo en otro ser humano.*

George Steiner

En la actualidad, al hablar de enseñanza de la literatura surgen de inmediato múltiples miradas sobre este complejo proceso. Una de ellas cuestiona la posibilidad de que la literatura, efectivamente, se enseñe. En este sentido, María Delia Vivante habla de contagio más que de enseñanza: “así como en el lenguaje cotidiano escuchamos con frecuencia ‘le contagió la gripe’, en nuestra tarea de enseñar literatura, la máxima expectativa tendría que ser ‘le contagió la admiración por el arte’, le contagió la literatura”. Por ello es que el docente que enseña literatura “debe de ser un apasionado lector de literatura y un apasionado comunicador de su pasión”.¹

El investigador G. Lanson, secundando lo anterior, afirma que “la idea de que un niño cuando sale del liceo ha de ‘saber’ literatura es una de las más absurdas que conozco: la literatura, para la mayor parte de las personas, no ha de ser un objeto

¹ Vivante, María Delia, *Didáctica de la literatura*, p. 174.

de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual. Por lo tanto, no se trata de 'saber': se trata de frecuentar y de amar".² Pero es María Faíldes quien matiza estas posturas: "Si partimos del hecho de que la literatura es una expresión estética, entonces se debe enseñar a leer mensajes literarios porque el camino de la belleza le permite al alumno sentir y alfabetizar sus percepciones y emociones."³

Indudablemente, el reto al momento de enseñar literatura es complejo y, en ocasiones, contradictorio, si bien debemos cumplir con los marcos pedagógicos de los distintos modelos educativos, al mismo tiempo nuestra misión es contagiar, enamorar a nuestros alumnos de la literatura, sobre todo en los terrenos de la libertad y el autoconocimiento.

Para ello, es importante retomar el último enfoque de la enseñanza de la literatura: la educación literaria. Con miras a tener un marco de comparación sobre la educación literaria y su aplicación en la didáctica del cuento, en seguida daremos un estrecho recorrido por los distintos enfoques de la enseñanza de la literatura.

Modelos de enseñanza de la literatura

A partir de las diversas concepciones para entender el hecho literario, se han generado distintos modelos de enseñanza de la literatura emanados por el avance mismo de la teoría literaria y las necesidades educativas del momento.⁴ Carlos Lomas realizó un primer acercamiento a la distinción de los modelos de enseñanza y los separó por época, objetivos, contenidos, corpus, actividades y teorías base, como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

² Vid. en Colomer, "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", p. 7.

³ Vid. en Vivante, *op. cit.*, p. 13.

⁴ Estos modelos corresponden a la enseñanza de la literatura en España. Sería pertinente, quizá como una línea de investigación, realizar un estudio sobre los modelos de enseñanza de la literatura que se implementaron en México o si hubo "ajustes" a los paradigmas europeos de aproximación al hecho literario en el salón de clases.

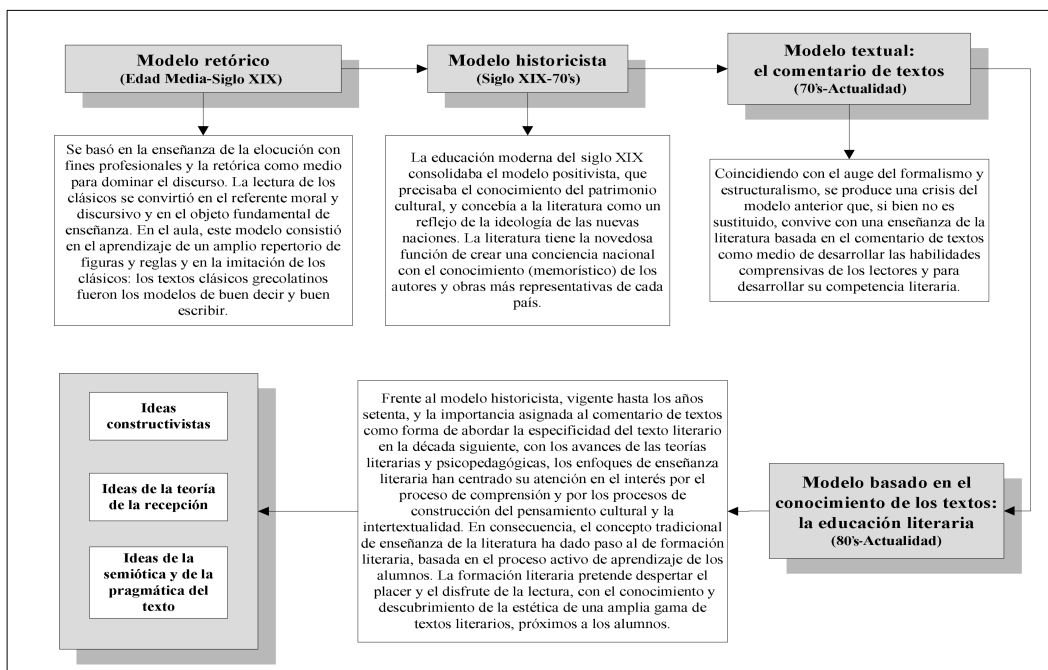
Cuadro 1
Modelos de enseñanza de la literatura.

Época	Objetivos	Contenidos	Corpus	Actividades	Teorías
Edad Media-Siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo.	Retórica.	Textos clásicos.	Comentario, imitación de modelos y glosa.	Retórica
Siglo XIX-XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional.	Obra, autores y movimientos de la historia de la literatura.	Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales.	Manual de historia literaria. Antología de textos. Estudio y lectura de fragmentos.	Romanticismo, positivismo.
Siglo XX (70's)	Competencia lectora y análisis científico del texto.	Método de análisis.	Textos poéticos y narrativos de la literatura nacional.	Comentario de textos.	Poética formalista, estructuralismo, estilística.
Siglo XX (80's)	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia lectora. Manipulación creativa de textos.	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos.	Textos de la literatura consagrada, textos de la literatura juvenil, relatos de ciencia ficción, y de aventuras, cómics, anuncios, películas.	Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas.	Semiótica del texto y semiótica de la cultura. Pragmática literaria. Sociocrítica, psicología cognitiva.

Fuente: Elaboración propia con base en Carlos Lomas (2004).

Por su parte, Josefina Prado Aragonés⁵ retoma las aportaciones de Lomas que, aunadas a los trabajos de Teresa Colomer, nos presentan los cuatro principales enfoques didácticos de la literatura, que resumimos en la siguiente figura.

Cuadro 2.
Modelos didácticos en la enseñanza de la literatura.



Fuente: Elaboración propia con base en Prado Aragonés (2004).

⁵ Prado Aragonés, Josefina, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*.

Como puede observarse en los trabajos de Lomas y Prado Aragonés, los enfoques didácticos para la enseñanza de la literatura evolucionaron al intentar satisfacer las necesidades de una sociedad en cambio permanente, aunado, por supuesto, a los avances teóricos y a la incorporación de nuevas disciplinas de estudio y análisis del hecho literario. Uno a uno, los modelos retoman elementos del paradigma anterior y proponen nuevas formas y propósitos al enseñar literatura. Por lo tanto, a medida que los modelos avanzan (no sólo en el tiempo, sino en lo fundamental de sus propuestas), su complejidad ha ido en aumento: ya no es fácil distinguir, por lo menos en los dos últimos modelos, fronteras claras entre ambos; pareciera que se complementan entre sí, sin embargo, cargan la mirada, por un lado, a la estructura, la forma, a la pragmática de los textos (modelo textual) y, por el otro, al fondo, la esencia y al arte en la literatura (educación literaria).

Si bien la educación literaria es el último modelo de enseñanza de la literatura, esto no quiere decir que rompa con los modelos anteriores; al contrario, los retoma por momentos y obtiene de ellos (pragmáticamente) lo mejor de sus planteamientos. Del retórico, lo oral, el análisis del discurso, la argumentación, las estrategias discursivas orientadas al estudio y práctica del buen hablar y escribir. Del modelo historicista,⁶ la educación literaria rescata, entre otros elementos, la importancia de estudiar al autor y al contexto de producción, sobre todo dirigidos a la comprensión e interpretación de las obras (hermenéutica del texto).

Como se mencionó, y retomando las ideas de Josefina Prado Aragonés, en el paradigma de la educación literaria el interés se desvía del texto literario al proceso de lectura y a la búsqueda de estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar en el

⁶Teresa Colomer critica al modelo historicista, —actual rector de la enseñanza de la literatura en algunos de los sistemas educativos más onerosos del nivel medio superior en México— y señala: “desde el punto de vista docente, la abstracción del discurso explicativo sólo podía llevar a los alumnos al aprendizaje memorístico de los cuadros de referencia y a la asunción pasiva y reverencial de valoraciones artísticas históricamente condicionadas. El conocimiento sobre el texto se hallaba desplazado por el conocimiento del contexto y los alumnos debían recordar lo que habían leído u oído sobre las obras sin que hubieran tenido ninguna necesidad de adentrarse en su lectura” (Colomer, *op. cit.*, p. 6).

alumnado hábitos de lectura que lo lleven al desarrollo de su competencia literaria.⁷ Según este enfoque, derivado de la psicología cognitiva y las aportaciones de ciertas teorías literarias, la educación literaria no consistirá en una visión historicista de la literatura, limitada a la información literaria sobre épocas, autores y obras, y en la lectura fragmentada y pasiva de producciones escritas de autores generalmente clásicos, bastante alejados de los intereses y del nivel de conocimiento del alumnado, sino en el desarrollo de la competencia literaria, concebida como una competencia lectora, con estrategias que permitan al lector la construcción del sentido y la comprensión e interpretación de textos, así como la expresión creativa.

La formación literaria, con este enfoque, también pretende despertar el placer y el disfrute de la lectura, con el conocimiento y descubrimiento de la estética de una amplia gama de textos literarios, próximos a los intereses de los alumnos. Desde esta nueva perspectiva, se considera a la literatura como un instrumento social con finalidad funcional, utilizado por los individuos para interpretar la realidad y dar sentido a su propia experiencia en el contexto cultural. El interés se centra así en la creación de hábitos de lectura en nuestros alumnos, en despertar en ellos el gusto y el placer por la lectura en su infancia y adolescencia, para pasar más tarde a hacer un uso más complejo y reflexivo de la lectura. Con la finalidad de favorecer este placer por la lectura, se vuelve necesario utilizar criterios de selección de textos que contemplen las expectativas e intereses de los escolares. Detengámonos un poco en las principales propuestas de la educación literaria.

El enfoque de la educación literaria y el conocimiento de los textos

En un primer momento, y sin querer parecer reduccionistas, podríamos decir que el objetivo de la educación literaria será formar

⁷ Prado Aragonés, *op. cit.*, p. 333.

lectores competentes con una aceptable competencia literaria, como un aspecto del desarrollo de su competencia comunicativa a través del uso de la literatura como una forma específica y estética de comunicación.⁸

En este sentido, la formación literaria contempla igualmente el desarrollo de estrategias de comprensión y expresión: no sólo el desarrollo de hábitos de lectura, mediante las adecuadas estrategias de comprensión lectora, sino también el desarrollo de formas de expresión de escritura mediante la manipulación de formas lingüísticas o mediante la imitación de modelos consagrados por la tradición literaria, como formas para el desarrollo de la creatividad.⁹

Otra de las grandes incorporaciones a la enseñanza de la literatura bajo el enfoque de la educación literaria no son sólo las ideas constructivistas, o la mirada estética y libre al aproximarnos a una obra de arte escrita, sino también su distinción de los propósitos e intenciones del lector y su postura de cara a los textos literarios. Al momento, se han propuesto dos posturas (intenciones) de un lector de textos literarios: la eferente y la estética.

Posturas eferente y estética

Otro factor relevante que es necesario vislumbrar en la construcción de la educación literaria y la enseñanza de la literatura en la actualidad son los propósitos del lector. Louise Rosenblatt hace hincapié en remarcar las diferencias entre las operaciones que realizamos cuando leemos textos científicos de las que llevamos a cabo cuando nos aproximamos a obras literarias.¹⁰

⁸ “Desde este valor formativo puede afirmarse que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje” (Colomer, *op. cit.*, p. 5).

⁹ Prado Aragonés, *op. cit.*, p. 336.

¹⁰ *Vid. en Vivante, op. cit.*

Al respecto Rosenblatt señala: “la situación, el propósito, el conjunto de experiencias lingüísticas del lector, así como también los signos en la página ingresan en la interacción y afectan el grado de atención que reciben los significados públicos y privados y las asociaciones”.¹¹ Es decir, el propósito del lector habrá de armonizarse con el texto, porque este último requiere de ciertas operaciones en particular, dependiendo de las relaciones entre los signos lingüísticos y los significados necesarios para su comprensión. Por ello es que Rosenblatt propone dos posturas lectoras: la eferente y la estética.

La postura eferente centra toda la atención del lector “en lo que se extrae y se retiene después de leer. La atención se concentra en aquello a lo que apuntan las palabras, dejando de lado todo lo que no implique los referentes comunes a todos”.¹² Por ello es que el significado, en la lectura eferente, “resulta de la abstracción y de la estructuración analítica de esas ideas, informaciones, direcciones o conclusiones que se retienen, utilizan o llevan a la práctica al finalizar la lectura”.¹³

Por su parte, la postura estética nos dispone a centrar la atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura. Tal como lo asevera Delia Vivante:

A esta actitud se la denomina estética justamente porque la raíz griega de la palabra sugiere percepción a través de los sentidos, los sentimientos y las intuiciones. Al adoptar la postura estética ingresan a nuestra conciencia no sólo los referentes que se presentan en la lectura eferente sino que actualizamos la parte personal —privada— del significado de los signos verbales. Es la parte constituida por las sensaciones, las imágenes, los sentimientos y las ideas que constituyen un residuo de experiencias personales relacionadas con las palabras y sus referentes.¹⁴

¹¹ *Ibidem*, p. 161.

¹² *Idem*.

¹³ *Idem*.

¹⁴ *Ibidem*, p. 162.

Durante la lectura estética, el lector retoma sus sentimientos, sensaciones, emociones, ideas y juicios y, con ellos, realiza una lectura vital de las obras, participando de los conflictos, tensiones y clímax que se presentan. “Sentimos que el significado vivido es el que corresponde al texto. Este significado, conformado y experimentado durante la lectura estética, constituye, según Rosenblatt, ‘la obra literaria’¹⁵”. Algo que no precisan Rosenblatt y Vivante es el hecho de que esta postura estética es fundamental para lograr el efecto, para conseguir que el lector se ruborice, se excite, se enoje, suspire, tenga miedo o se ría a carcajadas después de leer una obra literaria.

Hermanado con lo anterior, Vivante señala que el texto no literario debe ser comprendido, es decir que el lector reconstruya su significado y su sentido; el texto literario requiere no sólo ser comprendido sino además convivido. “El verdadero lector de obras literarias es aquel que logra vivir la obra, que establece la ‘empatía’ o la ‘simpatía’ con él [...] el texto literario apela al hombre entero, en cuerpo y alma: sensibilidad, intelecto, afectividad, voluntad. Mente y espíritu se movilizan en este tipo de lectura”.¹⁶

Teniendo en cuenta lo hasta aquí dicho, Carlos Lomas propone una serie de criterios para la educación literaria en las aulas:¹⁷

1. Favorecer la experiencia de la comunicación literaria no sólo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación en nuestras sociedades y, por tanto, como un hecho cultural compartido. Es necesario que los alumnos se sientan integrantes de una ‘comunidad de lectores’.

¹⁵ “La obra literaria es subjetiva, siempre y por esencia, es una subjetividad hablando a otra subjetividad. Éste es un presupuesto con el que se manejan autor y lector, y resulta un condicionante de la lectura estética. Y por su subjetividad, crea una circunstancia de apelación permanente a la aceptación o rechazo de lo que ofrece el texto. De este modo, permite que el lector siempre lea opinando, que utilice sus sentimientos, pareceres, sus convicciones, sus negaciones y sus aseveraciones fundamentales en forma continua”. Vivante, *op. cit.*, p. 162.

¹⁶ *Ibidem*, 163

¹⁷ Lomas, Carlos, “Competencia literaria”.

2. Utilizar textos que faciliten la comprensión del significado a la vez que mejoren sus capacidades de interpretación de las formas y de los mensajes literarios. Por tanto, en la selección de contenidos, es esencial secuenciar los textos en función de sus dificultades de interpretación.
3. Organizar actividades en torno a los textos literarios, teniendo en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna.
4. Conjuguar la lectura individual de los textos literarios con la lectura e interpretación colectiva de esos textos. El comentario público, la discusión entre compañeros, la información cualificada del profesorado y la alusión a otros textos ya leídos no anulan la apreciación personal sino que la modifican y en ocasiones enriquecen.
5. Ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos literarios cada vez más complejos exige planificar una serie de secuencias didácticas en la que se tengan en cuenta las dificultades de comprensión de las estructuras, de los géneros textuales y del mundo enunciado en cada obra.
6. Es importante tener en cuenta las operaciones implicadas en la comprensión de los textos y, en consecuencia, diseñar tareas de aprendizaje en torno a estrategias de comprensión lectora (identificación de la idea principal, de la estructura textual, de la intención del autor, del tipo de texto, del contexto, de los efectos comunicativos, de los recursos lingüísticos y retóricos).
7. Hay que tender puentes entre los textos literarios consagrados por la tradición académica y otras ficciones más cercanas a la experiencia cultural de adolescentes y jóvenes: literatura de adolescentes, género policial o de ciencia ficción, cómics,

cine, series televisivas, publicidad, canciones. El análisis de algunos rasgos comunes (argumentos, temas, personajes) a la literatura consagrada y a otras manifestaciones expresivas puede contribuir a acercar los textos literarios al horizonte de expectativas del alumnado.

8. Conviene conjugar las actividades de recepción de los textos (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de escritura de textos con una intención literaria (talleres de escritura, escribir a la manera de...)

Como puede observarse, los objetivos específicos de la educación literaria son desarrollar elementos afectivos, cognitivos, metalingüísticos y ético-discursivos. A continuación, algunas sugerencias de actividades bajo el enfoque de la educación literaria:

- Enseñar a disfrutar de las virtualidades expresivas y semánticas del lenguaje.
- Procurar situaciones comunicativas literarias en el interior de las aulas, diferenciándolas claramente de otras situaciones comunicativas.
- Búsqueda compartida de los significados que se vayan construyendo: discusiones o debates entre compañeros.
- Complementar las operaciones propias de la recepción literaria con actividades de escritura (textos poéticos, relatos o ficciones teatrales).
- Escribir en el aula textos literarios a la manera de...
- Creación de talleres literarios donde prime la experimentación y el elemento lúdico: transformación textual, cambios de registros lingüísticos, hipótesis fantásticas, mezcla de titulares periodísticos, expresión de los efectos del extrañamiento, poner en marcha la intertextualidad.¹⁸

¹⁸ *Idem*; Vivante, *op. cit.*

En conclusión, la literatura es concebida desde un enfoque comunicativo como un tipo de discurso con una función social y comunicativa específica, estética y lúdica, y la educación literaria, como se mencionó en páginas anteriores, tiene como finalidad esencial el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos. Esta competencia se sustenta en el desarrollo de habilidades y estrategias comprensivas (lectura) y expresivas (escritura) que les permitan a los alumnos, “a través de la formación de su propio intertexto, familiarizarse y disfrutar de las distintas manifestaciones literarias, adecuadas a su edad e intereses”.¹⁹

Si bien en el capítulo anterior se desarrolló un apartado para presentar los principales elementos y funciones de la competencia literaria, a continuación buscamos dar cuenta no sólo de su relación constitutiva con la educación literaria sino además le agregamos un elemento: la competencia estético-literaria.

El componente central de la educación literaria: la competencia estético-literaria

La competencia literaria es entendida como un conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos que permiten a los estudiantes:

Leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar su imaginación y creatividad y despertar su sensibilidad estética a través del conocimiento de textos y los contextos culturales en los que éstos se han producido. Crear, recrear y producir sus propios textos literarios, tanto en forma oral como escrita, como formas de expresión y realización personal, además de estética, pues los nuevos diseños curriculares en el área de lengua y literatura contemplan la educación literaria no sólo en relación con la recepción textual, sino también con la producción.²⁰

¹⁹ Prado Aragonés, *op. cit.*, 337.

²⁰ *Idem.*

Por consiguiente, coincidimos con que la competencia literaria debe sustentarse en el desarrollo tanto de habilidades de comprensión como de expresión de la creatividad, y con que dicha competencia es un componente más de la competencia comunicativa, artificio que sirve al alumnado para ampliar sus conocimientos lingüísticos y retóricos, su creatividad, imaginación y, por supuesto, su cultura.

Para solidificar lo anterior, Delia Vivante, en su *Didáctica de la Literatura*, consigna que la competencia literaria incluya el carácter de estético no sólo de raíz sino también de follaje, ya que de lo contrario se propondría la enseñanza escolar de la literatura exclusivamente desde los enfoques y los parámetros de la sociocrítica; en otras palabras, que el elemento estético no sólo se contemple como intención, sino desde el nombre mismo de la competencia, por eso es que ella habla de que la competencia literaria debe incluir, digamos, a un nivel ontológico, a la capacidad estético-literaria.²¹

En su libro *Ficción y símbolo en la literatura hispanoamericana*, Alicia Sarmiento afirma que “la [competencia] estético-literaria permite una participación específica en la obra mediante la representación imaginativa y la fantasía, que actúan como guías para la recepción, la interpretación y el deleite. Aún más, contribuye a disponer el entendimiento para la mejor recepción del detalle concreto que intervino en el modo en que el artista utilizó sus materiales para la ejecución de la obra”.²²

Esta competencia estético-literaria permite que, en presencia de la belleza que tiene la palabra, el lector tome contacto con las fuentes vivas de la sensación y de la emoción e ingrese “a una vía de conocimientos y de transmisión de verdades y de valores, distinta de la del raciocinio, porque la obra de arte no sólo

²¹ Es importante señalar que la autora Delia Vivante prefiere el término capacidad que competencia, esto lo explica sin mucho detenimiento y de forma imprecisa; sin embargo, a través del desarrollo mismo de esta investigación y retomando los mismos planteamientos de Vivante, es posible sostener que la competencia literaria debe de renombrarse e incluir el término “estético”.

²² Vid. en Vivante, *op. cit.*, p. 168.

representa artísticamente el mundo natural sino que se orienta también a resignificarlo”.²³ De esta manera, la capacidad estética requiere la capacidad para que nuestros alumnos reconozcan “la forma perfecta que el artista creador le dio a la materia y el modo en que él le ha resignificado y ha hecho de su obra una vía de revelación para nosotros”.²⁴

Para ello, el lector estético “habrá de desarrollar la habilidad para captar, en la obra de arte, el predominio de la imagen sobre el concepto, de la analogía sobre el silogismo, de las correspondencias inmediatas sobre la marcha lógica”.²⁵ Y esto para experimentar que, sin embargo, “estos predominios no obstaculizan sino que facilitan un acceso a la realidad profunda porque el artista, en su obra, no corta la religación con la realidad, sino que permanentemente remite a ella, de otra manera”.²⁶ En este sentido, otro avance hacia la competencia estético-literaria será “la habilidad para apreciar la expresión única y original del artista y, al mismo tiempo, descubrir lo universal y encontrar en la obra aquellos elementos que nos hermanan con la humanidad entera”.²⁷

Por otra parte, la competencia estético-literaria, de la mano de la hermenéutica del texto, es una habilidad para “descontextualizarse del propio contexto y ser capaz de asumir épocas y costumbres ajenas a nuestra realidad”,²⁸ así como de relacionar textos entre sí —intertexto—, porque atinadamente se afirma que “quien más ha leído, mejor lee. La relación de lo que estamos leyendo con lecturas anteriores actualiza imágenes, multiplica relaciones y asociaciones, moviliza el juicio crítico y, de este modo, enriquece la interpretación y acrecienta el deleite”.²⁹

²³ *Idem.*

²⁴ *Idem.*

²⁵ *Idem.*

²⁶ *Idem.*

²⁷ *Ibidem*, p. 169.

²⁸ *Ibidem*, p. 171.

²⁹ *Ibidem*, p. 172.

Finalmente, el desarrollo de esta competencia exige atender a su complejidad y, sobre todo, solicita persistencia, regularidad y gradación. Todos estos elementos deberán de conformar nuestra mirada, nuestro enfoque, al hablar de enseñanza de la literatura, de la educación literaria y de la didáctica del cuento.

El cuento y su didáctica

Antes de tocar tierra didáctica, tendremos que detener las naves sólo unos cuantos nudos: falta teorizar sobre algunas aristas del cuento, distinguir las particularidades del cuento clásico, el moderno y el posmoderno para que, una vez terminada esta breve aproximación teórica al cuento, lleguemos a las paradisíacas playas de su didáctica.

Antes de iniciar, es importante señalar que la teorización que se presenta abarcará al cuento clásico, el moderno y el posmoderno. Esto a pesar de que los cuentos posmodernos incluyen a las minificciones,³⁰ creaciones literarias que por su complejidad requieren de una amplia experiencia lectora, así como de suficientes vasos comunicantes con otras obras para que los alumnos comprendan sus meta-parodias e ironías, esto además de que la minificción demanda una coautoría por parte del lector.

³⁰ La minificción es un género literario que surgió a principios del siglo XX. Se ha señalado la publicación en México del texto *A Circe* (1914), de Julio Torri, como referente original. La minificción no es un minicuento, sino un texto experimental de extensión mínima con elementos literarios de carácter moderno o posmoderno. La minificción moderna y experimental se distingue por la presencia de uno o varios de los siguientes componentes literarios: tiempos simultáneos, espacio anafórico, ausencia de arquetipos, narrador irónico, lenguaje estilizado y final abierto. Minificciones modernas son alas de Julio Torri, Oliverio Girondo, Cristina Peri-Rossi y Juan José Arreola. La minificción posmoderna y lúdica se distingue por la presencia de uno o varios de los siguientes componentes literarios: tiempo anafórico, espacio metonímico, narrador implícito, personajes alusivos, lenguaje metafórico, género alegórico, intertexto catafórico y final fractal, es decir, diferido o serial. Minificciones posmodernas son las de Luis Britto García, Guillermo Samperio, Julio Cortázar, Arreola (*La feria*), Nelly Campobello (*Cartucho*) y Raúl Renán (*Gramática Fantástica*) (Zavala, Lauro, *Paseos por el cuento mexicano contemporáneo y La minificción bajo el microscopio*).

Las tipologías del cuento

A medida que fuimos avanzando en la revisión de la enseñanza de la literatura y la competencia estético-literaria, en particular para el caso del cuento, descubrimos que un elemento de singular importancia es el tipo de cuento que se va a leer, analizar, disfrutar, reflexionar y convivir con los alumnos.

En este sentido, se tiene una generalizada concepción de que sólo los cuentos clásicos son eficaces y atractivos para los niños y niñas de educación primaria y secundaria, pero para alumnos del nivel medio superior, adolescentes de entre 14 y 17 años, ya tienen cierta experiencia lectora y conciencia narrativa, por lo tanto, y siguiendo las propuestas constructivistas de Vitgovsky, es factible, en este nivel educativo, proponer que los cuentos a leer desarrollen la competencia estético-literaria sean cuentos clásicos, modernos y posmodernos y se les ofrezcan de manera gradada.

Así, el alumno se aproximará a cuentos que presentan un grado mayor de dificultad, y en compañía del profesor (en sus primeras aproximaciones) desentrañará la construcción del sentido.

El teórico Alberto Paredes define a grandes rasgos al cuento como un relato cuyos fines se encaminan a la obtención de un efecto único o de un efecto principal, por encima de los demás objetivos expresivos. “La brevedad arquetípica que se le achaca no es un problema de cantidad de palabras o cuartillas: es una consecuencia estructural de su conformación. Su principal objetivo es contar un tema y obtener un efecto de él”.³¹

Además, Paredes sostiene que el cuento es el punto intermedio entre novela y poesía lírica. “Tiene en común con la primera los elementos participantes, que se resumen en contar una historia

³¹ Paredes retoma *The philosophy of composition* de Edgar Allan Poe y destaca que “hizo su razonamiento a favor de la unidad y del texto como máquina perfecta sobre el poema lírico y no sobre el cuento. Sin embargo, lo podemos aprovechar, pues visto así, el cuento es pariente cercano de la máxima extensión del poema lírico, por fuerza breve, según Poe. Ambos se rigen por una intensidad extrema y suscitan un estado especial —en el autor, en los lectores, en los personajes mismos—, de rapto o alucinación”. Paredes, *Manual de técnicas narrativas: las voces del relato*, p. 18.

con base en personajes y, con la segunda, el tratamiento discursivo verbal: buscar un solo efecto, comunicar o contagiar un estado de conciencia excepcional y hacerlo bajo cierta intensidad”.³²

Estos ordenamientos los traemos a cuenta para generar una suerte de antecedente inmediato que facilite la distinción entre los tres principales tipos de cuentos: los clásicos, los modernos y los posmodernos.

El cuento clásico

El cuento clásico, popular o tradicional³³ es un elemento fundamental del folclore y forma parte de la tradición de todos los pueblos. Según Casalmiglia y Tusón, el cuento oral, y más tarde el escrito, “así como las fábulas, las parábolas, las rondallas y las historietas, ha sido y sigue siendo una de las fuentes primeras y principales del disfrute infantil y de la persona adulta, algo que sirve para enlazar una generación con otra y a ésta con la siguiente [...] Es un elemento, pues, básico y fundamental en la transmisión cultural”.³⁴

Este tipo de narración, como el resto de la literatura tradicional, se ha transmitido oralmente de generación en generación y ha desempeñado una función lúdica, pero también ideológica y formadora. Vladimir Propp ha profundizado en la estructura y funciones fundamentales de éstos, en treinta y una funciones.³⁵ Sus temas pueden ser variados (mitológicos, humorísticos, maravillosos, de animales, etcetera) y puede ser un recurso de utilidad en todos los niveles de la enseñanza, siempre que se seleccione el cuento más adecuado en cada momento.

³² *Ibidem*, p. 19.

³³ El cuento clásico es el que aparece en los estudios igualmente clásicos de teoría literaria. De hecho, es el género literario que sirve como referencia para estudiar a los demás géneros, pues la novela puede ser leída como la integración de una serie de cuentos modernos, y la poesía es la síntesis intuitiva del sentido de un cuento. Los hallazgos del cuento son retomados mucho después por los otros géneros narrativos. Zavala, *Paseos por el cuento mexicano contemporáneo*, p. 13.

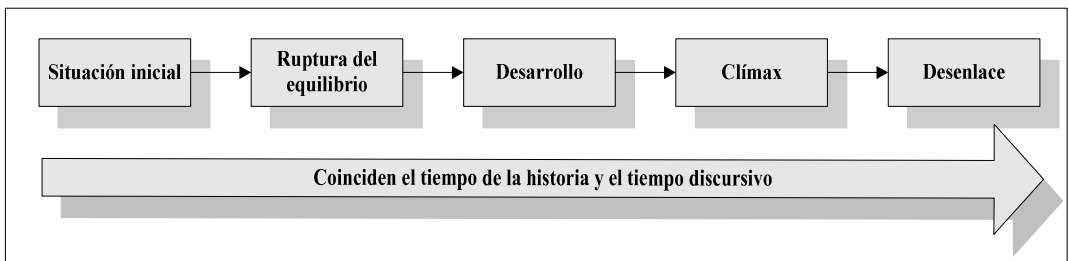
³⁴ *Vid.* en Prado Aragonés, *op. cit.*, p. 364.

³⁵ *Idem*.

El cuento del siglo XIX se caracteriza por su brevedad, pocos personajes, acción muy clara y resolución muy breve. Y responde a un tiempo de la anécdota que es el presente. No hay pasado ni futuro. Ejemplos de cuentos clásicos son las obras del maestro Edgar Allan Poe, quien teorizó sobre este género del relato y señaló: “Si una obra literaria es demasiado larga para ser leída de una sola vez, preciso es resignarse a perder el importantísimo efecto que se deriva de la unidad de impresión, ya que si la lectura se hace dos veces, las actividades mundanas interfieren destruyendo al punto toda totalidad”.³⁶

La estructura del cuento clásico, como se señaló en el apartado anterior, retoma elementos de la propuesta aristotélica y, a grandes rasgos, consta de cinco macrosecuencias (véase la siguiente figura).

Estructura del cuento clásico



Fuente: Elaboración propia.

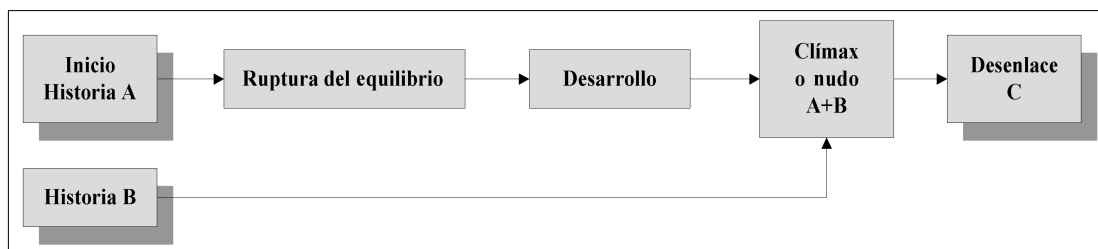
³⁶ Zavala, *op. cit.* p. 13.

Al respecto, Lauro Zavala comenta sobre el cuento clásico:

Es una narración breve donde se cuentan dos historias de manera simultánea, creando así una tensión narrativa que permite organizar estructuralmente el tiempo de manera condensada, y focalizar la atención de forma intensa sobre espacios, objetos, personajes y situaciones. En esta definición se reconoce la importancia que tienen los elementos centrales de toda narración, que son tiempo y espacio. Y también enfatiza el hecho de que ambos elementos son controlados por el narrador (quien los focaliza y quien, en el caso del cuento, reduce el alcance de esta focalización). La tensión narrativa que define al cuento es creada por la existencia de una historia subterránea, la otra historia, que sale a la superficie al final del cuento, y cuyo efecto en el lector se le denomina epifanía. Los demás elementos narrativos del cuento (inicio, lenguaje, ideología, género, intertextualidad) se someten a la lógica interna de los elementos señalados.³⁷

Lo anterior puede representarse de la siguiente manera:

Las dos historias del cuento clásico



³⁷ *Ibidem*, pp.16 y 17.

Estas secuencias estructurales sincrónicas al desarrollo del tiempo y del espacio en el nivel discursivo son una de las principales diferencias entre los cuentos clásicos y los modernos o posmodernos.

El cuento moderno

Antes de hablar brevemente sobre el cuento moderno, habrá que señalar que es sobre el cuento clásico donde se encuentran gran parte de los estudios. Sin embargo, Lauro Zavala sostiene que el cuento literario de carácter moderno se caracteriza por la multiplicación, la neutralización o el carácter implícito de la epifanía, así como por una asincronía deliberada entre la secuencia de los hechos narrados (historia) y la presentación de estos hechos en el texto (discurso). La segunda historia permanece implícita, y el texto requiere una lectura entre líneas o varias relecturas irónicas.³⁸

Uno de sus principales precursores fue Antón Chéjov, quien en la Rusia del siglo XIX, con grandes cambios económicos, políticos y sociales, muchos de ellos radicales, y como escritor comprometido con su arte, buscó nuevas formas de expresar esa inédita realidad. Así, un personaje nuevo, el Hombre Superfluo, nació. “Este hombre superfluo no entiende el mecanismo social y por ello se queda fuera del sistema que sostiene su sociedad. Derrotado de antemano, elige un camino aparte: toda rebelión que emprenda estará destinada a fracasar. La literatura ya no puede valerse de personajes como los concebía la novela tradicional (y todo el viejo aparato que servía para darles valor)”.³⁹

Además, como la historia ya no es el foco de atención, Chéjov se concentra mucho más en el detalle para “denotar

³⁸ *Ibidem*, p. 17.

³⁹ *Vid.* en Vázquez Castro, “El cuento clásico, moderno y posmoderno”.

esos otros mundos de actitudes sociales y psicológicas que forman parte de una corriente subterránea en donde se entretejen gérmenes de otras historias, fragmentos dispersos poblados de vacíos”.⁴⁰

Ahora, si bien en el cuento clásico los grandes temas humanos ingresan modelados bajo anécdotas condensadas que los contienen unitariamente, para ello, los personajes acatarán el fin prioritario, es decir: actuar en una narración en función de un efecto único. En los cuentos modernos el efecto se abre junto con las posibilidades de un final abierto, potenciando los alcances referenciales, por lo tanto de sentido que el lector aporta. En el cuento moderno, el desarrollo de la historia y su acomodo en la narración (intriga) adquiere una mayor importancia.

Además, se caracterizan por la experimentación, sobre todo en el tono. La unidad de la que hablaba Poe empieza a fragmentarse, en la que la brevedad toma un lugar importante. Por ello, el tiempo narrado no responde a la lógica realista, lo que lleva necesariamente a un final abierto. “La intención de estos textos es un cuestionamiento de las formas convencionales de representación de la realidad, y por ello cada texto es irrepetible en la medida en la que se apoya en la experimentación y en el juego”.⁴¹

Este tipo de cuentos responde a la visión del mundo que se gesta en el revolucionado siglo XX, en el que el hombre reconoce que sus actos “son sólo el juego ciego de las fuerzas económicas, sociales y políticas”.⁴² Y aparece como una reacción contra la limitación del *cogito ergo sum* que ha sobrevalorado a la razón incondicionalmente.

Por otro lado, el cuento posmoderno se sostiene a sí mismo en su propia forma, en su propia autonomía. Por ello la permanente hibridación genérica. En estos relatos la historia se

⁴⁰ *Idem.*

⁴¹ *Vid. en Zavala, op. cit., p. 4.*

⁴² *Vid. en Vázquez Castro, op. cit., p. 4.*

da fuera del relato mismo que se dirige a lectores de su tiempo. Por ello ese tono irónico y juguetón que los emparenta con los chistes y las constantes referencias hipertextuales, a veces veladas, otras abiertamente confesadas. El relato transcurre en el lector. Es él quien le da sentido.⁴³

*El cuento posmoderno o bonsai*⁴⁴

Para comenzar con este tipo de cuentos, cabe señalar que el mismo Lauro Zavala señala que “no existen textos a los que podamos llamar necesariamente posmodernos, sino tan sólo lecturas posmodernas de textos en los que coexisten simultáneamente elementos de naturaleza clásica y elementos de naturaleza moderna, partiendo del supuesto de que estos últimos se definen por oposición a los clásicos”.⁴⁵

Sin embargo, en el cuento llamado posmoderno hay una existencia de elementos clásicos y modernos en el interior del texto, que le confieren un carácter paradójico. Las dos historias pueden ser sustituidas por dos géneros del discurso (lo cual define una escritura híbrida) y el final cumple la función de un simulacro; ya sea un simulacro de epifanía (posmodernidad narrativamente propositiva) o un simulacro de neutralización de la epifanía (posmodernidad narrativamente escéptica). El cuento posmoderno, resume Zavala: “puede ser cualquier cosa que no cabe en el canon del cuento clásico o moderno. Incluso puede ser un simulacro de cuento”.⁴⁶

Si el cuento clásico tiene exigencias muy precisas, y el cuento moderno las subvierte, el cuento posmoderno reinven-

⁴³ *Ibidem*, p. 5.

⁴⁴ El minicuento o bonsai conserva los rasgos propios del cuento clásico, con excepción del prefinal (debido a su extensión mínima). Estos rasgos son los siguientes: tiempo secuencial, espacio verosímil, narrador omnisciente, personajes arquetípicos, lenguaje literal, género convencional, intertexto implícito y final epifánico. Minicuentos son las fábulas moralizantes escritas durante el periodo colonial. Encontramos minicuentos en Mario Benedetti, Alfonso Reyes, Edmundo Valadés, entre otros.

⁴⁵ Zavala, *op. cit.*, p. 24.

⁴⁶ *Idem*.

ta sus posibilidades lúdicas en el momento de cada lectura. Su fragmentación narrativa tiende hacia la fractalidad, es decir, “hacia la escritura de unidades narrativas autónomas de extensión mínima con cierta semejanza entre ellas”.⁴⁷

Con la intención de abundar en las diferencias y particularidades de estos tres tipos de cuentos, en seguida se presentan dos cuadros que se suman a este intento de ser precisos con el menor número de páginas.

Paradigmas en la escritura y lectura del cuento

Paradigma	Fecha	Autores	Elementos	Laberinto
Clásico	1842	Allan Poe, Horacio Quiroga	Efecto único	Circular (única verdad ficcional o epifanía)
Moderno	1892	Antón Chéjov	Final abierto	Arbóreo (más de una verdad ficcional)
Posmoderno	1944	Jorge Luis Borges, Raymond Carver	Simulacros de final	Neobarroco, reticular (una verdad que posibilita la existencia de muchas verdades ficcionales)
Hipertexto (bonsai)	1992	Robert Coover	Inicio anafórico y final catafórico	Lector como coautor interactivo
Minificción contemporánea				
Año	Autor	Títulos		Laberinto
1914	Torri	Híbridos genéricos		Lector como coautor (jugador)
1959	Arreola	Bestiarios fantásticos		
1962	Arreola	Ciclos de minificción		
1969	Monterroso	Fábulas metaparódicas		

Fuente: Elaboración propia con base en Lauro Zavala (2004b)

⁴⁷ *Idem.*

Elementos narrativos del Cuento Clásico, Moderno, Posmoderno

	Clásico	Moderno	Posmoderno
Inicio	Narrativo	Descriptivo	Simultáneo y anafórico
Tiempo	Secuencial	Espacializado	Fragmentario y fractal
Espacio	Verosímil	Anafórico	Virtual y fetonímico
Narrador	Omnisciente	Irónico	Auto-irónico e implícito
Personajes	Arquetípicos	Conflictivos	Paródicos y alusivos
Lenguaje	Literal	Estilizado	Lúdico y aetafórico
Género	Realista	Anti-realista	Híbrido y alegórico
Intertexto	Implícito	Explicito	Carnavalesco y tematizado
Final	Epifánico	Abierto	Simulacro y catafórico

Fuente: Elaboración propia con base en Lauro Zavala (2004b)

Teniendo en mente los elementos particulares que integran estas tres categorizaciones, es posible sostener, como se mencionó con anterioridad, que la complejidad entre los tipos de cuentos debe ser tomada en cuenta al elaborar estrategias didácticas con adolescentes. Esto, por supuesto, haciendo caso de las sugerencias y recomendaciones que plantearon los autores para desarrollar la competencia estético-literaria en el marco de la educación literaria.

Didáctica del cuento

El cuento entraña un enorme interés pedagógico, pues como afirma Rayzábal “enriquece el vocabulario, las destrezas narrativas, educa la atención y la memoria, fomenta la fantasía, hace concebir otras vidas, otros seres, problemas diferentes a los propios, permite el humor, la ternura, la comprensión, la solidaridad”.⁴⁸

⁴⁸ Vid. en Prado Aragonés, *op. cit.*, p. 265.

Por otra parte, González Gil puntualiza que el cuento tiene algunas ventajas educativas: por ejemplo, forma parte del patrimonio cultural, y su conocimiento, por tanto, es un importante vehículo de socialización e integración en esa cultura. La historia que contiene tiene valor iniciático y formativo. Responde a las necesidades fantásticas e imaginativas de la infancia.⁴⁹

Al ser un relato breve, pero completo y con acción concentrada, permite un adecuado uso en los horarios escolares. Sus estructuras simples permiten fácilmente su memorización (conciencia narrativa). Encierra gran contenido lúdico y permite la participación de los oyentes. Es un ejemplo de literatura total al integrar los distintos géneros literarios (épico, por ser un relato y sus ingredientes fantásticos; y lírico, al integrar fórmulas y expresiones poéticas). “Es generador de creatividad, pues al ser obra de autor colectivo y anónimo, permite modificarlo y adaptarlo en función del oyente. Además, desarrolla la imaginación, la memoria, la atención, la capacidad de análisis y juicio crítico, además del conocimiento de los esquemas narrativos”.⁵⁰

Para contar cuentos, el narrador dispone de una serie de elementos orales que es preciso dominar y utilizar convenientemente. Las siguientes palabras de Moll así nos lo expresan:

A través de la palabra podemos hacer vivir a quien nos escucha, sea adulto o niño, sentimiento o sensaciones [...] La voz es el instrumento mediante el que llegáis a los demás. La entonación, el timbre, el ritmo, la pausa, el volumen, la modulación son aspectos que hay que cuidar, pero no de manera aislada, sino formando un todo que podríamos denominar tono [...] Algunos relatos piden un ritmo lento y pausado, otros quieren ser contados con agilidad —es el caso de los cuentos encadenados—; en ocasiones es apropiado un aire misterioso, en otros es oportuno

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ *Idem.*

uno desenfadado y alegre; hay fragmentos y personajes que piden un volumen alto, a otros les va mejor un suave murmullo.⁵¹

Teniendo en cuenta las recomendaciones anteriores, presentamos algunas estrategias para contar cuentos:⁵²

- Para contar hay que conocerlo bien, sentirlo y vivirlo. Comprender lo que sienten sus personajes e intentar transmitir esas emociones.
- Mirar al auditorio y utilizar la mirada para transmitir las emociones de los personajes.
- Utilizar el gesto y la mímica, adecuándolos a cada situación, a la personalidad de cada personaje y a las acciones de éstos; también se utilizarán, pero sin exageraciones, para enfatizar y reforzar lo que dicen las palabras.
- La articulación de la voz debe ser clara. La entonación debe ser y estar adecuada a lo que se dice. Es conveniente jugar con los silencios y las pausas para crear expectación. El volumen y tono de la voz (fuerte/débil, bronca/suave...) adecuados a cada personaje y a la situación; y el ritmo (lento/rápido), acorde con el desarrollo de la acción.

En este tenor de ideas, para Isabel Agüera “los cuentos tienen que salir de los libros y andar por la escuela, por la casa e incorporarse a la vida de los alumnos. Es decir, tienen que dar frutos, pero para ello es preciso sembrarlos, de forma que todo lo positivo que tengan, todos los valores y experiencias que conlleven, pasen a formar parte del arsenal de gestos y actitudes de los lectores jóvenes”.⁵³

⁵¹ *Idem.*

⁵² *Ibidem*, p. 366.

⁵³ Agüera, Isabel, *Animación a la lectura con adolescentes...*, p. 13.

Para ello, sugiere que los cuentos leídos en clase se comenten no sólo en el aula sino, ante todo, en el hogar. Además que los personajes sean objeto de estudio, evaluación, debate, etcetera. Los personajes podrían compararse con determinadas personas reales por el parecido de sus características y sería conveniente buscar fórmulas que las harían cambiar o mejorar si fuera preciso. El vocabulario y sobre todo las palabras desconocidas deben ser comentadas, consultadas, aplicadas a otros contextos de forma que se queden instaladas en nuestra habitual forma de expresión. “El resumen de una lectura de los cuentos debe ser objeto de interiorización, es decir, ayudar a los alumnos, a los hijos, a que los libros dejen buenas huellas, buenas vibraciones en su vida”.⁵⁴

Aunado a lo anterior, es necesario buscar la lectura extensa y completa de los cuentos para que los alumnos adquieran las nociones implícitas del funcionamiento de los textos literarios y establezcan un horizonte de expectativas sobre el cual contrastar sus lecturas. La constitución de una biblioteca en el aula; la participación de los alumnos en la ordenación de los cuentos, según diversos y acordados criterios; la lectura en voz alta por parte del docente; la lectura libre y exploratoria de forma individual o en grupo; las entrevistas entre los jóvenes y el docente sobre los cuentos leídos durante la semana; las recomendaciones y comentarios orales sobre las obras, etcétera.⁵⁵

Hasta ahora y de los autores revisados, éstos son los elementos a considerar cuando hablamos de la didáctica del cuento. A continuación mostramos un modelo de aproximación didáctica al cuento que incluye sus principales elementos de análisis que, con la utilización de coordenadas deícticas, puede acercar al alumno al cuento, por lo menos desde sus elementos constitutivos. Por supuesto que este modelo va de la mano de lo hasta aquí dicho, y no pretende anteponer la teoría a la lectura libre, al placer, al gozo, al disfrute, a la formación de lectores que desarrollen su competencia estético-literaria. Sin embargo, este modelo pue-

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ Colomer, “La didáctica de la literatura”, p. 7.

de resultar útil al confrontar e implicar al alumno con el cuento de inmediato, al buscar en él, al estilo propio de la mayéutica socrática, la construcción del sentido, los aprendizajes y temáticas que se revisen a nivel bachillerato. Para esto, se recomienda tener un estricto control sobre las lecturas, los cuentos, en términos de accesibilidad y empatía ---como se comentó con anterioridad--- a fin de crear una experiencia lúdica que motive al estudiante a probar lecturas cada vez más complejas, de ser posible, autónomamente.

Como se sabe y por experiencia directa en el aula, los cuentos policíacos (género negro) y de terror, por ejemplo, tienen probada esa virtud, y no es difícil encontrar en ese *corpus* material de calidad que detente las virtudes estéticas y conceptuales de toda obra que se precie como artística, y que además presente los paradigmas justos para practicar en ellos un análisis de aproximación como el que propone el siguiente modelo.

Modelo de aproximación didáctica al cuento

A continuación se propone un modelo de aproximación al cuento. Aclaremos: su ambición es sólo la del acercamiento didáctico entre el alumno y los elementos del cuento; la forma de evaluar la aplicación de este modelo será a través de las preguntas hechas directamente por el docente en el aula.

Este modelo se edifica a través de coordenadas deícticas que se proponen como preguntas orientadas hacia un objeto, sujeto, función o ubicación, según los diferentes elementos que caracterizan al cuento.⁵⁶ Por ejemplo, para establecer la deixis de los sujetos y objeto (narrador, narración) se precisará de los pronombres personal y relativo (qué, quién). Para determinar alguna función o ubicación se utilizarán los adverbios circunstanciales de tiempo, lugar y modo (cuándo, dónde y cómo). Añadido a uno de estos dos elementos se introducirá un verbo de estado (ser, estar), según el elemento sobre el que se enfoque el análisis, y el deíctico pertinente (la, lo, les, se, esto, eso, etcétera). Tal es,

⁵⁶ Kohan, Silvia, *Cómo escribir relatos*.

en términos generales, la estructura de una coordenada deíctica del tipo: ¿de qué se trata? (historia), ¿cómo se narra? (secuencia), ¿quién es el que narra? (narrador), ¿cuándo es lo narrado? (temporalidad), ¿quién es narrado? (personaje), etcétera.

El primer elemento de análisis es la historia, ubicada dentro del plano del contenido, sobre el eje de la narración, y responde a la pregunta ¿de qué se trata el cuento? (ver 1 en el modelo), después se puede acceder al segundo elemento, el personaje: ¿de quién se habla en el cuento? (ver 2 en el modelo). El alumno tenderá entonces a describir cómo se llama, cómo vive, qué hace el o los personajes del cuento. A continuación se les preguntará ¿en dónde ocurre la historia? (ver 3 en el modelo); después de que los alumnos describan el espacio de la narración, se pasará a preguntarles ¿cuándo ocurre la historia? Para delimitar el tiempo en el que ocurren las acciones de la historia, éste tiempo puede ser desde toda una época hasta un instante. Posteriormente se revisará cada uno de los elementos hasta llegar a la construcción del sentido (ver 8 y 9 del modelo), pasando por el narrador ¿quién cuenta la historia? (ver 6 en el modelo) o la forma en que se cuenta la historia, ¿cómo se narra la historia del cuento? (ver 7 en el modelo).

En resumen, este modelo de aproximación didáctica del cuento integra tanto el proceso de comunicación literaria como las dos dimensiones del relato: por un lado, la parte de la historia (lo que se dice) y, por otro, la parte del discurso (el cómo se dice).⁵⁷ Como se sabe, cada una cuenta con diferentes elementos constitutivos, mismos que a su vez responden a preguntas particulares (coordenadas deícticas), por ejemplo: para determinar el personaje principal podemos hacernos la pregunta ¿a quién le ocurren los hechos del relato? o para determinar la historia podemos preguntar ¿de qué se trata el cuento?, ¿cómo se narra? (secuencia), ¿quién es el que narra? (narrador), ¿cuándo es lo narrado? (temporalidad), ¿quién es narrado? (personaje), etcétera.

⁵⁷ Como referente de esta división se tomó en cuenta el esquema de los “Elementos y niveles del relato” propuesto por Helena Beristáin en su *Análisis estructural del relato literario*, pp. 28 y ss.

Modelo de aproximación didáctica del cuento



Al momento de aplicar este modelo de aproximación didáctica del cuento es importante reflexionar sobre la gradación de la complejidad discursiva en los cuentos a leer; esto resulta de vital importancia, ya que nuestros alumnos necesitan un tipo de literatura que, además de ser de su completo agrado, extienda su imaginación, sus habilidades de construcción del sentido y estéticas más allá de sus límites actuales (aplicando con ello, tan sólo en la selección, el concepto constructivista, *zona de desarrollo próximo*, de Vigotsky).

Entre esas lecturas es importante que se refieran a la tensión entre la idealización y la problematización del mundo. Si bien todavía nuestros alumnos tienen una mirada idealizada de sí mismos, “necesitan [cuentos y relatos] que hagan eco de su parte menos socializada y agresiva”.⁵⁸ En este sentido, también nuestra intención es buscar que nuestros alumnos se acerquen con libertad a los cuentos, esto con el fin de que recuperen el placer directo que proporciona el texto literario. Por ello, el reto como docentes en el ámbito de la educación literaria no es fácil, tal como lo consigna Teresa Colomer:

La programación y sistematización del aprendizaje de las competencias interpretativas es sin duda el reto más difícil de la enseñanza literaria. Su dificultad es evidente, dado el calado de los problemas implicados, ya que, para empezar, se refiere a procesos lectores de alto nivel, según la jerarquía establecida por las teorías cognitivas, a los procesos, por ejemplo, de elaboración de la lectura, los menos conocidos por la investigación lectora. O bien implica la consideración entre los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios necesarios para el progreso en el uso comunicativo de la literatura, un problema de relación que afecta a toda la enseñanza lingüística. O, una vez cuestionado el eje histórico del aprendizaje literario,

⁵⁸ Colomer, *op. cit.*, p. 12.

requiere la delimitación del abanico de saberes que deben ser enseñados, saberes que se refieren tanto al funcionamiento interno del texto como al de sus relaciones con distintos tipos de contextos y sistemas artísticos y culturales, ya sean sincrónicos y heterogéneos, ya sean diacrónicos y homogéneos.⁵⁹

Para finalizar: a pesar de lo dicho en el aula o en los distintos espacios académicos, la discusión sigue abierta, y por lo que vemos, así se mantendrá por algún tiempo: ¿la literatura se enseña o se contagia?, ¿la enseñamos o la promovemos? ¿Conocer el contexto de producción de un texto literario es indispensable para la construcción de sentido? Determinar las implicaciones de las respuestas, en uno u otro sentido, es necesariamente un ejercicio complejo y dialógico, sobre todo al tener en mente los aspectos, como hemos visto, que configuran el fenómeno literario. Suponemos que la discusión seguirá viva y en espera de nuevas voces que la continúen y puntualicen.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 15.



OBRAS CONSULTADAS

AGÜERA, Isabel, *Animación a la lectura con adolescentes. Materiales para una experiencia directa*, Madrid, Editorial CCS, 2004.

BERISTÁIN, Helena, *Análisis estructural del relato literario*, México, UNAM-Limusa, 1997.

———. *Diccionario de retórica y poética*, 8ª. ed., México, Porrúa, 2006.

COLOMER, Teresa, Lomas, Carlos (coord.). “La didáctica de la literatura. Temas y líneas de investigación e innovación” en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Editorial Horsori, 1996.

COLOMER, Teresa, “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido” en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año Buenos Aires, 22 marzo, 2001.

KOHAN, Silvia Adela, *Cómo escribir relatos*, Barcelona, Plaza y Janés, 1999.

LOMAS, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Madrid, Paidós, 1999.

LOMAS, Carlos, “Leer para entender al mundo” en *Ritmo. Imaginación y crítica*, núm. 6, Invierno, México, CCH-UNAM, 2003.

- MONTERROSO, Augusto**, *Cuentos, fábulas y lo demás es silencio*, México, Alfaguara, 1996.
- PAREDES, Alberto**, *Manual de técnicas narrativas: las voces del relato*, México, Grijalbo, 1993.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina**, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, Editorial La Muralla, 2004.
- VIVANTE, María Delia**, *Didáctica de la literatura*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2006.
- ZAVALA, Lauro**, *La minificción bajo el microscopio*, México, UNAM. Coordinación de Difusión Cultural, 2006.
- , *Paseos por el cuento mexicano contemporáneo*, México, Nueva Imagen, 2004.
- , “Un modelo para el estudio del cuento” en *Revista Casa del Tiempo*, México, UAM, no. 90-91, julio-agosto de 2006, pp. 26-30.

Fuentes electrónicas

- AVENTÍN FONTANA, Alejandra**, “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2005 [en línea], <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>. Página visitada el 11 de diciembre de 2007.

Otras fuentes

- LOMAS, Carlos**, Ponencia “Competencia literaria”, en *Taller para Preparar el Curso (TPC) de Lectura y Análisis de Textos Literarios I*, México, CCH-UNAM, Casa del Libro, agosto de 2004.
- ZAVALA, Lauro**, Ponencia “El cuento y sus posibilidades. Relación de de texto literario y texto fílmico”, en *Taller para Preparar el Curso*

(TPC) de *Lectura y Análisis de Textos Literarios I*, México, CCH-UNAM, Casa del Libro, agosto de 2004.

VÁZQUEZ CASTRO, Violeta, “El cuento clásico, moderno y posmoderno”, Ponencia en el ciclo de conferencias *La semana de la literatura Mexicana*, México, CCH-UNAM, plantel Naucalpan, abril de 2008.



LOS ACTORES DE LA LITERATURA EN LA DIDÁCTICA DE LA NOVELA

Mariana Mercenario Ortega

El estudio de las obras literarias desde el punto de vista de un género implica, como lo señala Todorov, un asunto muy distinto al examen de una obra en particular, pues se trata de identificar los elementos y sobre todo las reglas que operan a través de distintos textos, como constantes de una misma denominación.¹ Así, estudiar *La muerte de Artemio Cruz* desde el género novelado no será lo mismo que analizar la obra en sí misma o dentro del legado escrito por Fuentes, o bien como ejemplo de la literatura mexicana del siglo XX. Plantearnos, por tanto, el acercamiento al hábito lector, a través de las regularidades de las obras literarias, sin ignorar sus particularidades, pareciera tener como finalidad pedagógica lograr un referente en el que el alumno se ubique taxonómicamente, es decir, tenga acceso a un “código” con base en el cual pueda continuar sus lecturas por sí mismo.

¿Cuál es ese “código” de la novela, cuáles sus reglas y constantes? Del Prado Biezma intenta una definición que podría servirnos como punto inicial de nuestra discusión:

¹ Todorov, Tzvetan, *La literatura fantástica*, p. 7.

[...] una novela es una historia de ficción, más o menos extensa, que un narrador le cuenta a un lector, intentando convencerle de su verosimilitud o situándolo, al menos, en la duda respecto de su veracidad, con el fin de recrear analógicamente un espacio, un momento y un conflicto de la historia del mundo, de la historia de un personaje determinado o de su propia historia.²

La novela es uno de los géneros más leídos que, si bien comparte con el cuento algunos elementos narrativos como la historia, el narrador, los personajes y las relaciones espacio-temporales, impone su preferencia hacia lo extenso, tal vez más centrado en la vida del personaje que en un momento de ésta. Haciendo eco a la caracterización hecha por Göethe, Ortega y Gasset define la novela como un género esencialmente *moroso*, debido a que no es la acción o la trama lo que seduce al lector, sino el acceso al mundo interior de los personajes, su ser y su estar en la vida.

Pasa, pues, la aventura, la trama, a ser sólo pretexto, y como hilo solamente que reúne las perlas en collar. Ya veremos por qué este hilo es, por otra parte, imprescindible. Pero ahora me importa llamar la atención sobre un defecto de análisis que nos hace atribuir a nuestro aburrimiento en la lectura de una novela a que su “argumento es poco interesante”. Si así fuese, podría darse por muerto este género literario. Porque todo el que medite sobre ello un poco, reconocerá la imposibilidad práctica de inventar hoy nuevos argumentos interesantes. No, no es el argumento lo que nos complace, no es la curiosidad por saber lo que va a pasar a Fulano lo que nos deleita. La prueba de ello está en que el argumento de toda no-

² Del Prado Biezma, Javier, *Análisis e interpretación de la novela*, pp. 29-31.

vela se cuenta en muy pocas palabras, y *entonces* no nos interesa. Una narración somera no nos sabe: necesitamos que el autor se detenga y nos haga dar vueltas en torno a los personajes. Entonces nos complacemos en sentirnos impregnados y como saturados de ellos y de su ambiente, al percibirlos como viejos amigos habituales de quienes lo sabemos todo y al presentarse nos revelan toda la riqueza de sus vidas.³

A diferencia de la épica o del cantar de gesta, la novela es un género narrativo moderno, es decir, se inició como tal en el Renacimiento, porque fue la época en la que el hombre y su conflicto interno son el centro de la reflexión y de la creación estética. Así, Francisco Ayala sostiene que la novela aparece como producto de un determinado momento de la historia, cuyas circunstancias culturales y sociales son la respuesta a la pérdida de seguridad del hombre en la fe (cultura geocéntrica medieval) y que busca explicaciones utilizando principalmente su humanidad (cultura antropocéntrica renacentista), es decir, cuando el hombre confronta los problemas sobre su ser, su destino, las razones de su vida y de su conducta, a través de la convivencia con otros hombres.⁴

Por otra parte, narración y descripción se alternan constantemente en la novela, aunque con propósitos y efectos especiales: mientras que la narración se integra por una secuencia de acciones que componen la historia, las descripciones le brindan un efecto de verosimilitud a lo ocurrido, pues a través de los datos que nos ofrece el narrador podemos imaginarnos el mundo de la ficción y creer por momentos en su existencia efectiva. No obstante, a diferencia de la vida, dice Bajtín, una obra literaria es algo finito, completo y concluido, es un producto en que las acciones narradas fueron el resultado de la creación del autor y

³ Ortega y Gasset, José, *Ideas sobre la novela*, pp. 150-153.

⁴ Ayala, Francisco, *Reflexiones sobre la literatura narrativa*.

dependen de las intenciones artísticas concretadas en la obra.⁵ Las descripciones son fundamentales en la novela porque sirven para “autenticar la realidad del referente, para enraizar la ficción en lo real”⁶ y su función, más que en nivel de la historia, se halla en el del discurso.

En este sentido, el discurso es un asunto medular en nuestra labor como profesores en la lectura de los textos literarios. Enseñar literatura considerando solamente la historia de la novela, responde a una visión de la enseñanza muy pobre: la de la mera transmisión por parte del profesor, y en el mejor de los casos la de la búsqueda de identificación por parte del lector. De ahí se explica que exista una vía didáctica en la que sólo habría que leer novelas en las que el adolescente se identificara con el protagonista y los conflictos propios de su edad, luego esperar un poco más para llegar a aquellas propias de la juventud, y algunas otras décadas para comprender temas de la madurez o de la vejez. Sin embargo, ¿qué edad necesitarían tener nuestros alumnos para leer *El amor en los tiempos del cólera*? Enseñar lengua y literatura, a través del ejercicio de la lectura y la redacción, no puede encontrar otra vía que la de la reflexión y el amor por el discurrir de la palabra, por su forma y por su carga social, por su historia y por su estética.

La didáctica de la novela

Nunca es claro dónde está el problema en la enseñanza óptima de la lengua nacional y de la literatura universal en cualquier nivel educativo. Desde niño, el alumno se enfrenta al aprendizaje de elementos que le permitan conocer mejor, con dominio, su lengua y los diferentes tipos de discursos de su realidad comunicativa.

⁵ Bajtín, Mijaíl, *Teoría y estética de la novela*, pp. 131-133.

⁶ Barthes, Roland, “Introducción al análisis estructural de los relatos”, p. 16.

Como parte de su formación, el hábito lector y las estrategias de lectura son fundamentales. Ciertamente es que en todo paradigma hay elementos modélicos, fines o metas hacia las que se tiende o a las que se procura, y así, en algún momento, se ha planteado como modelo lector el de los textos clásicos, que lo son porque tienen vigencia a pesar de su antigüedad. Los profesores frecuentemente consideramos que existe un conjunto amplio y diverso de textos que todo alumno de nivel medio superior debe conocer porque son “clásicos”, sin percatarnos seriamente de que los conceptos de *cultura* y *clásico* tienen mucho que ver con lo enciclopédico y con una elite. Bajo esta idea, todo hombre culto debiera conocer *El Quijote*, sí pero si y sólo si, el objetivo de la educación es formar seres cultos. En este sentido, no es extraño observar que el profesor de lectura se sienta en obligación de hacer leer a los alumnos una determinada novela, bajo una presión sociocultural que la dicta como “imprescindible” o premio Nobel. Y tal vez lo sea, pero no siempre en el aquí y ahora del estudiante bachiller, pues a pesar de los fracasos evidentes en la formación de un hábito, la lectura del clásico o del Nobel sigue considerándose como requisito, como una medicina agria pero necesaria para adquirir un estatus sociocultural.

Indudablemente los nombres pesan y sus obras también, pero recordemos que en muchos de los casos éstos no son más que las selecciones forjadas desde una elite especializada, con parámetros y compromisos diplomáticos. El hecho de ser Nobel o clásico no garantiza que todo lector la vaya a pasar bien, ni asegura al profesor que la obra “cumbre” agrade a sus alumnos o mantenga su interés hasta lograr la formación de un hábito.

Veamos ahora la tendencia en la lectura escolar de los textos literarios nacionales. Leer a los mexicanos, por el hecho de serlo, no tiene nada de malo, pero tiene poco de bueno. Bajo la premisa de que lo magistral de un escritor está en el dominio de su lengua, se ha abonado hacia rumbos donde las lecturas literarias escolares deben ser las de Hispanoamérica. Ciertamente, el

hecho de compartir un mismo dialecto o variante lingüística, facilitará al lector apreciar mejor los sentidos léxico-semánticos de un escritor, o bien de una obra, pero también encontrará en ella diferentes registros que le son ajenos, pues una novela es esencialmente plurilingüística:

El narrador, dueño de las voces, hace un discurso de cuyas formas monologales y dialogales, con todas sus variantes, derivan sentidos que nos indican que un hecho formal, señalado en el discurso, tiene unas repercusiones inmediatas sobre los valores semánticos.

A cada uno de los discursos de un personaje le corresponde una verbalización, una codificación y una contextualización propias [...] Las combinaciones posibles de las distintas verbalizaciones, codificaciones y contextualizaciones del habla de cada personaje con los correspondientes del discurso del narrador, y los grados de integración de las voces presentes en la novela en un momento determinado, son muchas y es difícil establecer cánones generales.⁷

El autor crea discursos para el narrador y para cada uno de sus personajes, porque es conocedor de su lengua, pero es bastante cuestionable creer que esos discursos son modélicos en contenido, pues en todo caso lo son en cuanto a forma creadora. De aquí se desprende también la idea de que la literatura enseña a hablar mejor, es fuente de vocabulario, ortografía y moral. Sorpresa enorme a la que se enfrentan los jóvenes al encontrarse con palabras como “harto”, “mesmo”, “agora”, en *El Quijote* o en *La Familia de Pascual Duarte*, donde el protagonista acusa su falta de “decencia” y “corrección léxica”. No conozco una novela donde todo el tiempo narrador y personajes hablen modélicamente

⁷ Bobes Naves, María del Carmen, *La novela*, pp. 209 y 236.

“para ser imitados y exaltados por dominar la lengua culta”. En caso de presentarse una palabra desconocida en la novela, cierto que conviene buscarla en el diccionario, no para incrementar el vocabulario (que sólo se incrementa en la práctica, en la propia producción escrita y oral), sino para entender con certeza, y sólo cuando es muy necesario, el referente de dicha palabra o al menos una idea aproximada del mismo (piénsese en que hay muchos términos cuyo referente es distante de la realidad geográfica, actual o inmediata del lector). En ese sentido, una lectura con alta complejidad léxica, es decir, que implique acudir al diccionario constantemente, cansará y es probable que el alumno termine renunciando a la novela. El alumno, si quiere ser lector, deberá mejorar sus procesos de inferencia léxica sin recurrir todo el tiempo a un diccionario, que se convierte en un distractor de la concentración de lectura. Tampoco la ortografía mejora con la lectura, pues como ya ha demostrado Emilia Ferreiro, la comprensión y la producción textuales son procesos que operan con ritmos distintos.⁸

Técnica y modelo textual

El estructuralismo en la enseñanza de lengua y en el aprendizaje de la literatura dio grandes aportaciones, imprescindibles aun hoy en día para dar cuenta de un hecho literario o de lengua. Pensemos que los conceptos de historia y discurso, que si bien tienen antecedentes aristotélicos o de los clásicos, como la *elocutio* y la *dispositio*, y que son fundamentales para explicar el concepto de narrador o la diferencia entre un qué y el cómo, son acuñaciones estructuralistas. El formalismo enseñó a comprender que una narración (o cualquier producto lingüístico completo: oración, poema, composición) es una unidad con elementos que se vinculan por reglas, y cada vínculo entre elementos establece

⁸ Ferreiro, Emilia, “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”, p. 167.

una función; nos enseñó que los productos culturales “funcionan”, es decir, que hay en ellos roles o codificaciones que dan acceso a todo un sistema estético narrativo (en términos médicos lo importante no sería el riñón aislado, sino el funcionamiento del sistema endócrino), de tal manera que lo que ocurre con un elemento necesariamente afecta a todos los demás.

Ausencia - prohibición - transgresión - interrogación - engaño - complicidad involuntaria - daño. Uno de los miembros de la familia se aleja, y al héroe se le impone una prohibición que transgrede, por lo que el antagonista obtiene información sobre su víctima y trata de engañarla para apoderarse de ella o de sus bienes. La víctima se deja engañar y el antagonista causa un daño a un miembro de la familia. Caperucita debe partir para llevar comida a su abuelita, no debe hablar con nadie ni desviarse del camino, pero platica con el lobo, quien se entera de que la abuela está sola y enferma (víctima fácil) y la niña se dirigirá a la misma escena; el lobo le sugiere el camino más largo, para aprovecharse de la anciana. Caperucita accede y el lobo se come a la abuela.

Los conceptos de funciones distribucionales (nudos y catálisis) e integradoras (indicios e informaciones), el sentido a través del tejido de los diferentes códigos narrativo, topográfico, onomástico, histórico, retórico, accional, cronológico, fático, simbólico, en fin, los conceptos y principios del estructuralismo merecen aún ser aplicados en la medida en que nos orientan para comprender cómo opera un texto; no obstante, también es cierto que aquéllos suelen ser aplicados en la docencia como meros ejercicios de identificación de curiosidades conducentes a un supuesto disfrute exquisito, como si por su mero reconocimiento se resolvieran los asuntos de cualidad y cantidad de lectura.

Es justo reconocer que en un determinado momento de nuestra vida universitaria, volverse culto significaba aprender nombres complejos de análisis: metadiégesis, macroestructuras, metataxas, estructuras diagramáticas e isotopías, siendo así que el objetivo de un buen lector parecía que se concretaba

en buscar en una novela cuántas catálisis había, o dónde se ubicaban las anisocronías (analepsis y prolepsis). El culto era el hermético, olvidando que los términos especializados sirven para explicar mejor un fenómeno, antes difuso, y no para confundir a quien los desconoce. Los resultados de los trabajos académicos sobre literatura eran análogos a la siguiente descripción técnica: “el narrador de esta novela está en primera persona, en homodiégesis, con focalización interna, los nudos principales de la historia son veintiuno y hay tres analepsis ubicadas antes de la situación climática; sin embargo, la novela no me gustó”.

En los seminarios de academia, los docentes muchas veces nos disculpábamos diciendo que el modelo textual no tenía por qué gustar a los alumnos, que lo bueno es poco, reservado para espíritus selectos, y que los adolescentes simplemente no sabían leer. Entonces el diccionario más recomendado era el de *Retórica y poética* de Beristáin, de alta complejidad para nuestros alumnos, e incluso para muchos de nuestros colegas. El joven que, por recomendación de la bibliografía de un curso ordinario o de un examen extraordinario, tenía que recurrir a este diccionario, no entendía ni la mitad de lo expuesto en una entrada, simplemente porque dentro de la didáctica de la literatura en el bachillerato no alcanzábamos a asumir que dicho texto no se dirigía a estudiantes adolescentes, cuyo interés dista mucho de querer dar cuenta de la *literariedad* de una novela, trabajo de especialistas que gustan implementar dicha teoría, tan válida, además, como cualquier otra.

Los conceptos de historia, discurso, narrador y personajes son valiosos en la medida en que son instrumento (en parte fundamento) de lo que ocurre al lector, que sí es lo importante, como decía Proust:

La obra del escritor no es más que una especie de instrumento óptico que se ofrece al lector para permitirle discernir lo que, sin ese libro, no hubiera podido ver por sí mismo. El reconocimiento por sí mismo, del lector, de lo que el libro dice es la prueba de la verdad de éste, y viceversa, al menos hasta cierto punto, porque la diferencia entre los dos textos se puede atribuir, en muchos casos, no al autor, sino al lector. Además, el libro puede ser demasiado sabio, demasiado oscuro para el lector sencillo y no ofrecerle más que un cristal borroso con el que no podrá leer. Pero otras particularidades (como la inversión) pueden hacer que el lector tenga que leer de cierta manera para leer bien; el autor no tiene por qué ofrecerse, sino que, por el contrario, debe dejar la mayor libertad al lector diciéndole: “Mire usted mismo si ve mejor con este cristal, con este otro, con aquél”.⁹

La experiencia estética, el gusto por la actividad lectora es el objetivo y siempre lo ha sido del texto literario, es su principio, su naturaleza y su fin, su propósito. Los instrumentos facilitan la comprensión, pero sólo se necesitan ahí donde la comprensión es oscura: en *Otra vuelta de tuerca*, el punto de vista (que fue innovación de James y propósito y naturaleza de su novela y de su teoría estética) es la clave. De otra manera, la novela se derrumba porque el final es oscuro y la novela es infértil, ambigua y confusa. En cambio, si se toma en cuenta el concepto del punto de vista, la novela es admirable por su técnica, en la medida en que hace ver que no siempre el que toma la voz (como en la vida) es el que posee la verdad de los hechos, sino que simplemente da su punto de vista que puede llegar a una subjetividad tan extrema y desasociada como la de un retrasado mental, como se observa en *El sonido y la furia* de Faulkner.

⁹ Apud. Sulla, Enric (ed.), *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, pp. 39 y 40.

Contextos de lectura

Si bien la literatura es un fenómeno estético universal, las lenguas y los contextos tienen historias y restricciones culturales. No puede descartarse que el autor contemple en su obra principalmente a un lector de su época, por lo que los paradigmas que maneja tanto lingüísticos como referenciales y de construcción, tienen que ver con el aquí y ahora del acto de la enunciación; por ello es que su atinada decodificación y valiosa interpretación en un mundo de permanente y hasta vertiginoso cambio, en el que las preferencias y los paradigmas sociales se modifican de una década a otra y de un lugar a otro, representan frecuentes escollos para los jóvenes lectores.

En el siglo XIX, hablar sobre la posibilidad de naufragar era trascendente y muy próximo a la realidad de los lectores aristócratas que leían y viajaban en barco. Hoy esto es pasado. El joven lector deberá desear superar esa carencia de actualidad del libro en cuanto al entorno, a algunos giros lingüísticos, a palabras complejas o a referentes a los que sólo puede aproximarse por su imaginación. Éstas, digámoslo claramente, son caras inversiones que tiene que aportar el lector si la historia vale su actualidad.

Tal vez por ello, la primera manera de acercar al adolescente a la lectura asidua de novelas sea con aquellas que no le exigen poner años de por medio, o al menos una realidad muy diferente a la actual: *El guardián entre el centeno* de Salinger, por ejemplo. Conviene también que el lector experto, el profesor, guíe al joven hacia el tema y no hacia la circunstancia específica e histórica del personaje. *El corazón de las tinieblas* de Conrad, narra un viaje a la selva africana en la que el protagonista conoce a un inglés endiosado por una comunidad salvaje; el tema revela lo más intenso de la aberración humana, donde la selva representa el viaje del individuo hacia la profundidad oscura de la humanidad, con su barbarie y su indolencia. En el sentido de la didáctica de la novela en el bachillerato, la labor del docente podría abocarse a

colocar al alumno en la sensibilidad de presenciar un viaje entre extraños, muchos de ellos enemigos, por un lugar adverso pero hermoso y salvaje: la selva, o bien en lo que puede significar transitar en la oscuridad más intensa, dentro de una ciudad con luces y ruidos en las noches, y que sea la base de transición para el que propio alumno descubra en qué de la sociedad en la que vive actualmente emerge lo peor y más oscuro del ser humano.

Difícilmente, los escritores habrán contemplado un adolescente específico del siglo XXI, mexicano de ciudad; por ello es el que trabajo de vinculación estética y de sensibilización inteligente realizada por el profesor es crucial para dar grandes obras a lectores iniciales. El profesor debe conocer bien la obra y vivirla, de tal manera que pueda compartir su experiencia de lectura, no en cuanto a las técnicas particulares, sino a las significaciones codificadas de la humanidad.

Vayamos a un escenario común en nuestras aulas. Cuando el narrador de una novela omite demasiadas pistas, cuando no da prioridad a los temas que pueden ser actuales para el estudiante lector (se menciona un primer encuentro sexual, pero no se desarrolla), esto es, cuando se quiere que el narrador cuente más sobre algo que al lector le interesa (sobre un acto doloroso, por ejemplo), o bien cuando hay recursos extensos en resumen o descripción, resulta evidente que el narrador no se comporta como el lector quisiera, y suele haber frustración por parte del alumno al no ser él el narratario implícito, sino el lector real de la novela en cuestión.

Una reacción semejante se encuentra también cuando el discurso no es del todo guiado por el narrador, o éste no le cuenta “en corto” a nuestros jóvenes lectores cómo ocurre un hecho, y estos recursos de la técnica estética, que en el fondo son una estrategia para tratar al lector como sujeto de cierta experiencia lectora, suelen ser escollos a veces insalvables, en los que tanto el interés como la continuidad por la lectura pueden fracturarse si el profesor no interviene.

El lector experto lo es porque guía la lectura, tal vez antes de que se lea la novela, advirtiéndole en su práctica docente cuáles pueden ser los elementos que pueden prestarse a confusión. Las lecturas a tabla rasa y por obra completa no suelen ser muy fructíferas para los lectores reales. Más interesantes pudieran ser las intervenciones de asesoría lectora, en las que si el alumno a lo largo de su lectura encuentra dudas sobre la consistencia de la novela, pueda comunicarlo al profesor, a fin de que no se desvirtúe el camino del interés. Lo anterior, sin embargo, no invalida de manera alguna el derecho de gusto o rechazo por la obra; el propósito no es que el lector tenga que aceptar la novela y decir que es magnífica, ni mucho menos de conducir al alumno a una única interpretación, sino de remediar los problemas de época, por ejemplo. Nada puede ser más valioso en la experiencia de la lectura literaria que cuando el lector experto contribuye a subsanar cuestiones técnicas en función de la relación entre narrador y narratario, para que después el joven lector se forme una propia idea del escritor y de la obra.

El narrador

Para evaluar al narrador, que es uno de los grandes ejes de la comprensión de fondo o del juicio estético, es necesario observar cómo trata a sus personajes, a quién le cede la voz y en qué momentos, cuándo narra y cuándo muestra, plantearse por qué no narró o describió algo que pudo hacer, o bien por qué lo hizo cuando no había o no se siente la pertinencia para hacerlo, por qué decidió narrar la historia de ese personaje y no de otro de ese mismo mundo de la historia, por qué condujo al personaje hasta ese fin o ese conflicto, y por qué comenta o no.

Muchas veces estas sensaciones son también presentidas por el autor, de ahí que siga escribiendo, pues hay cosas que le faltó contar de la vida, del mundo o de su obra misma, por ello tal vez hay segundas partes o historias que continúan

con algún personaje: *Tom Sawyer* y *Huckleberry Finn*, o *Los tres mosqueteros* y *Veinte años después*, o las numerosas partes de *Harry Potter*. Este fenómeno puede observarse sobre todo cuando los personajes, la historia o el narrador presentan un trasfondo que implica profundidades a las que, en beneficio de la unidad composicional, tiene que renunciar el escritor; por ejemplo, hay muchos que nos quedamos con ganas de saber más sobre Melquíades en *Cien años de soledad*. Sin embargo, hay decisiones propias, escritor y que generan la credibilidad y el respeto de su público lector; de otra manera, éste es un camino fácil para la repetición y para la estrategia de mercado con base en los lectores asegurados o cautivos.

El narrador valora necesariamente, aunque el autor no comparta con él su punto de apreciación. El narrador es un personaje más que tiene una función, no es una persona, aunque le demos credibilidad de tal, y en este sentido, el personaje es un plan de narrador, y el narrador es un plan de autor (es una técnica). El narrador está en la obra, no en la historia ni en la vida. El autor es conciencia de la conciencia (del narrador) según lo explica Bajtín; remitámonos, por ejemplo, a la “Historia de Pao Chen” de Elizondo: el personaje se da cuenta de que es un narrador del personaje de Pao Chen y que en cuanto deje de escribir (narrador) ambos dejan de existir, porque la función del narrador es contar y ser personaje. Más precisamente, puesto que no se involucra en la historia cuando hay extradiégesis, el narrador es un ente de ficción con mayor privilegio e importancia que la de cualquier personaje. Tal vez por ello la novela es un género complejo, en la medida en que implica crear una conciencia de otras conciencias (personajes), mientras que en el cuento los personajes ocupan la escena principal y de interacción inmediata.

El profesor de literatura

Cuando un alumno no comprende una novela, se frustra. El nuestro es un lector de bachillerato que además pasa por un proceso de frustración a flor de piel en su vida social, que lo hace sentirse incapaz cuando él quiere demostrar, gritar, que no lo es. La novela en cuanto texto fracasa, porque su forma no convenció a nuestro joven lector, inhibió que quisiera seguir leyéndola, es decir, el texto no probó que se lo desea. Pero, sobre todo, es el profesor de bachillerato quien fracasa porque su labor es la relación entre alumno y novela. Su interés no es el alumno (no consiste en saber historias de vida: ejercicios de introspección y médium) ni la obra (el nivel de la complejidad técnica de la obra, como propuesta innovadora a la tradición literaria precedente o sus recursos narrativos de extrema calidad estética), sino la relación entre ambos. En este sentido, el profesor tiene la obligación ética profesional de orientar al alumno en su relación con la lectura de novelas.

No se trata ni de dejar leer una novela sin más (sobre todo cuando ésta no puede sostenerse sola frente al alumno, por ejemplo, donde se torna imprescindible el contexto, conocimiento de técnicas, intención creadora, ideología del autor plasmada en símbolos) ni de hacer la lectura dependiente del aula (el profesor realiza la lectura para resolver la jornada laboral), o dependiente del profesor (sólo entiendo si mi profesor lee). El objetivo es progresar hacia una autonomía: hay que empezar en el aula donde el profesor sea el primero en mostrar sus habilidades de lectura, pero mirando hacia el momento en que el alumno lea una novela completa él solo y sea capaz de procurar para sí una lectura gozosa.

Un segundo momento será el aprender a elegir, es decir, tener una actitud crítica en relación con lo que nos rodea o nos hacemos llegar. Este momento es de diversión infinita, mucho más refinada y grata que la de la comprensión. Implica un cú-

mulo amplio de novelas. Requiere de mayor autonomía porque no sólo elegimos para qué leer (determinamos la lectura dentro de nuestra vida personal, en la que destinamos parte de nuestro tiempo para leer), sino que podemos juzgar sobre qué leer (tener un rol decisivo es lograr una posición de poder que brinda seguridad y confianza para distinguir y opinar).

Es sólo a partir de un repertorio de textos literarios que nuestros alumnos tendrán novelas favoritas que puedan recomendar y socializar, ejerciendo un rol como conocedores de un mundo, es decir, aprenderán a ser lectores críticos, como también lo debe ser el profesor sabiendo qué elegir para cada proceso de aprendizaje lector o qué elementos determinan el grado de complejidad de una novela, a fin de conducir al alumno a conocimientos de novelas con mayor exigencia analítica.

En consecuencia, el profesor debe ser conocedor de elementos de análisis tales, que le permitan saber qué elegir para sus alumnos y discriminar novelas. No se trata de enseñar técnicamente dichos elementos, sino de mostrarlos como estrategias exitosas que inciden en el resultado de la relación que emprendió el alumno con la novela.

Sólo así el estudiante podrá mostrar que la lectura lo movió, que lo afectó, y que no sólo aprendió a describir o a dar cuenta de una relación, sino a preguntarse sobre los mismos grandes o nimios asuntos expuestos por los personajes o por el escritor; la lectura en la didáctica de la literatura debe activar los procesos metales de los estudiantes, pues a través de ella realiza inferencias, deducciones, y reactiva sus conocimientos de historia, de biología, de las ciencias humanas. En esta travesía que ocurre en la lectura de la obra literaria, el pensamiento del lector necesariamente entra en crisis, al encontrar en el texto convergencias, distancias, posibilidades y renunciaciones, a fin de asumir, como lo decía Reyes, nuestra propia lucha con el ángel.

En pocas palabras, el papel del maestro tal vez pueda verse como el de Virgilio, un guía amoroso no a su discípulo sino

al fin mayor que lo conduce, que es la educación, por lo que le advierte dificultades y lo auxilia, lo aconseja, lo detiene ante el error, lo abriga en el conocimiento, lo acompaña para que él sea el protagonista de su historia y renuncia a su protagonismo para que sea el otro quien interactúe con los acontecimientos, pues si para el maestro alguna vez estuvo prohibido el paraíso, para el discípulo siempre estarán abiertas las puertas de la esperanza. Al menos así habría que pensarlo.



OBRAS CONSULTADAS

- AYALA, Francisco**, *Reflexiones sobre la literatura narrativa*, Madrid, Taurus, 1970.
- BAJTÍN, Mijaíl**, *Teoría y estética de la novela*, trad. de H. S. Kriúkova y V. Cazcarra, Madrid, Taurus, 1989.
- BARTHES, Roland**, "Introducción al análisis estructural de los relatos", en *Análisis estructural del relato*, 7ª. ed., trad. de Beatriz Dorriots, México, Premia, 1990.
- BOBES NAVES, María del Carmen**, *La novela*, Madrid, Síntesis, 1998, col. Teoría de la literatura y literatura comparada, 16.
- DEL PRADO BIEZMA, Javier**, *Análisis e interpretación de la novela. Cinco modos de leer un texto narrativo*, Síntesis, Madrid, 2000.
- FERREIRO, Emilia**, "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística", en *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- ORTEGA Y GASSET, José**, *Ideas sobre la novela*, Madrid, Revista de Occidente, 1956.
- SULLA, Enric** (ed.). *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 1996.
- TODOROV, Tzvetan**, *Introducción a la literatura fantástica*, 3ª. ed., trad. de Silvia Delpy, México, Ediciones Coyoacán, 1998.



POR UNA REIVINDICACIÓN DE LA POESÍA: POSIBILIDADES, PARADOJAS Y PROPUESTAS

Miguel Ángel Galván Panzi

Para Diana, a quien no le gustan mis artículos

Y qué con eso, maestro:

*uno no es una fotografía desafortunada de su persona,
uno no es la corona de flores marchitas para su frente.
Se le olvidó que el maestro es el peldaño para el conocimiento
y no un obstáculo para su propia realización,
no sólo un pretexto para cobrar su quincena.
Y ahora dígame, profesor,
qué sabe de días y días
que cuentan nuestra historia,
con un denominador común,
con una verdad irremediable,
imperfecta como los relojes descompuestos,
pero viva como un cerillo en la noche.
...y entonces dígame por qué tantos estorbos, tantos lentes,
tantas actitudes pensadas,
y siempre el mismo grano picado a los pollitos...*

Ricardo Castillo

Decía Luis Cardoza y Aragón que la poesía es la única prueba de que la realidad existe. Como afirmación del ente poético estas palabras no tienen objeción, como concreción de un trabajo (el del poeta) que intenta encontrar las palabras precisas para decir lo que quiere decir, quizá la afirmación de Cardoza y Aragón resulte, por lo menos, incómoda. Partamos de otra dirección: el

discurso poético como una desautomatización del discurso de lo cotidiano. Nadie pretende hablar en endecasílabos, tampoco nadie pretende descargar metáfora tras metáfora en los oídos de los otros; sería tanto como imaginar que vivimos dentro de una comedia musical hollywoodense o, ya en las últimas, en una mexicana que nos endilga entre canción y canción un poco de acción argumental. La poesía, sin embargo, está allí. Semejante al dinosaurio de Monterroso, sigue en pie, a pesar del *reggaeton*, de las crónicas futboleras, de los diálogos de las telenovelas, de los mensajes publicitarios y, en general, de la música pop (a pesar, incluso, de que en *Tu mamá también*, se diga con absoluta impunidad la inolvidable sentencia *pop mata poesía*.)

La poesía sobrevive y, creo, no en el mejor de los mundos posibles. La mayor parte de las veces yace arrumbada en oscuros (también pueden estar bien iluminados) cubículos, en homenajes y/o presentaciones solemnes, en encuentros en los que el ego se exhibe como arma mortal, o en salones de clase en los que el poema es un cadáver que irrita o apena. También la poesía suele ser pretexto para recetarnos frases que a algunos les parecen sublimes o para soportar poses y actitudes que rebozan y rebasan la pedantería. Condición más que terrible entonces. Dan ganas de decir que la poesía es una especie de Dios que está en todas partes: en el micro, el metro, el banco, la sórdida buhardilla, la burocrática oficina, el estadio y el comportamiento de las masas, la calle y hasta el salón de clases. De ser así, estaríamos creyendo que la frase de Cardoza y Aragón es más que un artículo de fe.

La poesía no es un objeto de moda ni un *gadget*, tampoco nos ofrece expectativas mediáticas. Asombroso fue, cuentan las crónicas, el entierro de Amado Nervo, cuyo cadáver, traído desde Montevideo, fue aclamado por las multitudes que deseaban mostrarle su admiración por última vez. Amado Nervo como ídolo del pueblo, como el Pedro Infante de la poesía mexicana. El caso es irrepetible, y forma parte de los momentos inolvidables de las figuras célebres que pueblan el panteón nacional; quizá lo

más cercano a este fenómeno sea Jaime Sabines (en ese mismo nivel de aceptación y popularidad habría que incluir a Benedetti) y su célebre lectura homenaje en Bellas Artes: pantallas afuera del recinto, un público ávido por ser complacido igual que en un programa radiofónico y la voz temblorosa del poeta, entre gozoso e incrédulo por la reacción de *su* público. Por lo demás, salvo muy escasos momentos (Borges, Ginsberg y Paz en el mismo lugar y al mismo tiempo; Lawrence Ferlinghetti en el Bombay) de lleno absoluto, codazos y ánimo semejante al de un concierto de rock con nuestras estrellas favoritas, he sido testigo y, humildemente, también actor, de presentaciones y lecturas de poesía en las que hay más gente en el escenario que público asistente. Claro, decimos con amargura, la poesía es para unos cuantos, para los elegidos, los verdaderos dioses. Aquí pueden incluirse risas y trompetillas, pero también puede añadirse la pregunta: y entonces, ¿la poesía es para todos, para cualquiera?

La respuesta, creo, tiene por lo menos dos direcciones afirmativas. Una está dada por la propia poesía y sus procesos de escritura e inserción en lo social:

*Poesía para el pobre, poesía necesaria
Como el pan de cada día,
como el aire que exigimos
trece veces por minuto, para ser y en cuanto somos
dar un sí que glorifica.*

Estos versos, como bien se sabe, pertenecen a *La poesía es un arma cargada de futuro*, de Gabriel Celaya. Los ejemplos pueden multiplicarse. Hay poemas que han ido más allá y que se han convertido en palabras emblemáticas que acompañan a todo un grupo social. Pienso, otra vez, en Sabines y *Los amorosos* o en Benedetti y *Táctica y estrategia*. Esto me lleva a una nueva pregunta: ¿qué pasa con poemas como *Piedra de sol* o *Muerte sin fin*? ¿Será que existe una sensibilidad que encuentra eco en los textos

citados de Sabines y Benedetti y que rehúye los de Paz y Gorostiza?, ¿o será que hay poemas *accesibles* y de fácil digestión y otros que se quedan como prueba de que sólo los iniciados los disfrutaban? Dejemos la posible respuesta para más adelante.

La otra dirección la establece el lugar social que ocupa la poesía y, por ende, el poeta. De los poetas-magos-videntes de la antigüedad homérica hasta los poetas posmodernos empeñados en destruir el logos como el elemento dominante de su discurso, han trascurrido siglos de construcción y decantación del trabajo que el poeta asume como suyo. Del poeta como entidad sagrada hasta el poeta subsidiado oficialmente hay más que un laberinto o una paradoja. Escribe Ana Eire:

El poeta Roger Wolfe escribe en su 'Glosa a Celaya': "*La poesía / es un arma / cargada de futuro. / Y el futuro / es del Banco / de Santander*". La glosa nos recuerda las aspiraciones que tuvo la poesía, sus ilusiones sobre la modernidad cultural, que se contrastan con una nueva predicción sobre la función de la poesía: nos dirigimos a su invisibilidad e irrelevancia pues el futuro es un mercado financiero donde la cultura es irrelevante si no es rentable. Ese diagnóstico es bastante convencional porque se ha hecho a lo largo del siglo XX, cuando se conecta la irrelevancia de la poesía con la vanguardia y con el capitalismo, es decir, con el fracaso de los sueños de una y el éxito del otro. La ironía de la glosa nos deja sólo con su desencanto, con la ligera amargura del desengaño, con un cierto nihilismo de tipo popular.¹

Coincido con el señalamiento de Eire, sólo que con algunos matices. La poesía, al tiempo que se ha marginalizado y que afronta estos procesos de invisibilidad e irrelevancia, se ve envuelta tam-

¹ Eire, Ana, "Sin nostalgia: la poesía contemporánea española se enfrenta al futuro", p. 1.

bién en la paradoja de haberse convertido en un texto para el que no hay lectores, pero para el que sí hay homenajes y/o reconocimientos, forzados por la institución y disputados igual que un botín de guerra. Dana Goia, en alusión a este fenómeno que tiene características propias en Estados Unidos, pero que —guardadas las distancias— tiene semejanzas con lo que ocurre en México, ha escrito que la poesía se ha convertido en la ocupación especializada de un grupo pequeño y aislado.² En México, más que en ninguna otra época, proliferan premios y becas tanto estatales como nacionales. Aunque no se ha verificado un proceso como el norteamericano, en el que distintas universidades han desarrollado programas para profesionalizar la creación literaria, existen en nuestro país, escuelas como las de la SOGEM, Casa Lamm, o incluso una carrera especializada en creación literaria que se imparte en la Universidad de la Ciudad de México, amén de la oferta propia de diversos talleres literarios. ¿La creación poética al alcance de todos? Ojalá. Sin embargo, lo que contemplamos es el alejamiento del lector en relación con el género, alejamiento que está atravesado por fenómenos editoriales, de distribución y promoción, pero que también ha sido marcado social y culturalmente, ya sea por los mismos poetas y su parnaso particular e inaccesible o por la incapacidad mostrada por quienes deberíamos dedicarnos a formar lectores.

Esta incapacidad, bien lo sabemos, no es exclusivamente nuestra; enumero algunas razones que nos permiten sentirnos menos culpables: los programas educativos oficiales de primaria y secundaria, los maestros de estos grados escolares, las carencias materiales e intelectuales propias de los alumnos con los que trabajamos. Señalo, como es obvio, las razones más evidentes. Pobres de nosotros, digo. Bastante hacemos con darles a conocer un amasijo de poemas y dotarlos de instrumentos de análisis que terminan por ser olvidados al día siguiente. Bastante hacen los profesores de primaria y secundaria con mal enseñarles a leer de

² Goia, Dana, “¿Importa la poesía?”, p. 73.

manera obligatoria textos (o fragmentos de) que ni les interesan ni les apasionan a ellos mismos. Bastante hacen los poetas con refugiarse en la posibilidad de una beca o en la edición de un nuevo poemario que formará parte del catálogo de los libros que, por alguna fuerza extraña y milagrosa, alguien, que no sea otro poeta, leerá y comentará gustosamente.

Sigo pensando que la primera condición para leer y compartir con nuestros alumnos la lectura de un poema es que, en primera instancia, seamos lectores de poesía. Al respecto, dice Gilda Rocha (a quien he citado en algún otro texto y a quien vuelvo a citar ahora) que el interés de los estudiantes por la poesía es un problema que debe considerar ciertos aspectos:

1. El docente debe concebirse como lector que busca y goza la literatura, para que la poesía se libere del carácter obligatorio y pesado que asume en el contexto escolar.
2. Como consecuencia de lo anterior, el docente lector podrá tratar cada texto poético como una unidad, una voz que propone su propia metodología de análisis, es decir, la forma en que debe ser leído e interpretado, para intuir y recrear la intención comunicativa del autor, su manera de ver y estar en el mundo, su concepción de literatura, su fuerza vital.
3. Seleccionar textos poéticos adecuados a la sensibilidad del estudiante [...] Una selección no implica que tal o cual poema sea sencillo o que trate un tema de interés (exclusivo) para el alumno. La elección de un texto se correlaciona simplemente con el nivel de lectura sensible del que puede ser capaz el estudiante.³

Lo mencionado por Rocha nos plantea dos problemas esenciales: el primero nos atañe a nosotros mismos. ¿Somos *real-*

³ Rocha Romero, Gilda, *La poesía y su interpretación textual en la educación básica*, pp. 15 y 16.

mente lectores de poesía?, ¿nos apasiona?, ¿nos conmueve?, ¿tenemos —llamémosle— el espíritu de un lector que se interesa por el poema? No puedo concebir de otra forma a un lector de poesía, no puedo aceptar tampoco que nos conformemos con que nuestros alumnos cuenten sílabas e identifiquen alguna figura retórica. Salimos del trance con premura, leemos mal y hacemos que nuestros alumnos padezcan nuestra abulia; simulamos o, la otra posibilidad es absolutamente cierta, la poesía se suprime.

En el artículo “Apuntes para una renovación de la enseñanza de la poesía”, Gloria Bordons, Julia Ferrer, María Naranjo y Silvia Rins (Universidad de Barcelona) señalan “dos ejes claves para un enfoque renovador de la enseñanza de la poesía: la diversidad y la libertad”. Con respecto a la diversidad mencionan la diversidad en la selección de textos, la diversidad en la manera de presentar los textos, la diversidad en las actividades y la diversidad en los espacios. En relación con la libertad hablan de la libertad de escoger, de interpretar y de crear.

El segundo problema se corresponde con la pregunta hecha en páginas anteriores y que quedó en suspenso. Rocha habla de seleccionar poemas de acuerdo a la sensibilidad del estudiante. Sin llegar a excesos delirantes y complacientes (no vamos a leer únicamente a Bécquer o el poema veinte de Neruda, o ya desahuciados escucharemos a Arjona), encuentro que, efectivamente, hay sensibilidades particulares que *pueden ser orientadas*. Quiero decir que si hablamos de que, en general, no hay lectores de poesía, ¿en dónde están nuestros alumnos? Lo que sabemos es que el mayor interés cultural de los estudiantes del CCH está en la música. Las variantes suelen ser múltiples: desde adoradores del pop, la onda grupera o la cumbia, fanáticos del ska, de la música electrónica o del rock en español. Lo que es cierto es que abundan los conocimientos, las filiaciones y las referencias. Si bien hay en esta zona una inevitable condescendencia, de parte nuestra, hacia *esa* sensibilidad, existe, como en estado latente, la posibilidad de acercarse a otro tipo de objetos artísticos. Si revisáramos lo que ofrece un sitio como *You Tube* podríamos encon-

trar una que otra sorpresa; menciono algunos ejemplos: Jaime López y Café Tacuba compartiendo escenario en *Chilanga banda* (ejemplo instantáneo de aliteración), Gerardo Enciso y Ricardo Castillo; alguna presentación de Rodrigo Solís y sus choremas; el colectivo de Coahuila *La Caballeriza*, en el que participan, entre otros, Mónica Álvarez Herrasti y el poeta Julián Herbert, que han desarrollado el concepto de videopoema, que nos muestra tanto un texto de Villaurrutia como una lectura de Herbert.⁴ Dispongamos de los medios que resultan accesibles para los alumnos y que ofrecen alternativas distintas de las que ya conocen.

Creo también que debemos ofrecer toda la cantidad posible de poemas. Poseer un amplio catálogo personal que debe ser enriquecido con frecuencia, a partir del intercambio con nuestros pares. Como es sabido, varios profesores leemos literatura a lo largo del semestre, lo que ha dado como resultado la creación de un espacio en el que se lee y se comentan constantemente textos literarios. Sistematizar, en principio, la lectura en el salón de clase para posteriormente, a través de una gradación, producto del trabajo del profesor, iniciar procesos de interpretación, análisis y comentario. No pienso que sean las únicas vías: la animación a la lectura de poemas tiene que ver también con el impulso a las actividades creativas de nuestros alumnos. La experiencia de años anteriores de invitar a distintos poetas para ofrecer un recital, se ha complementado con diversos concursos de creación literaria, en los que los estudiantes han podido mostrar sus atributos como escritores.

Supongo que lo hasta aquí dicho no representa grandes novedades ni tampoco creo que sea ésta la Clave Única de Acceso Poético (nuestra cédula CUAP). Creo y confío en que Baudelaire podrá perdonarme por citarlo, que deberemos de ir hacia lo desconocido para encontrar lo nuevo.

⁴ Para abundar sobre estos aspectos véase el texto de Bordons, Gloria *et al.*, "Apuntes para una renovación en la enseñanza de la poesía", pp. 5 y 7..



OBRAS CONSULTADAS

BORDONS, Gloria et al., "Apuntes para una renovación de la enseñanza de la poesía", www.ub.edu/aulapoesiabarcelona/pocio/Documents/comunicio_CiudadReal_def.pdf.

EIRE, Ana, "Sin nostalgia: la poesía contemporánea española se enfrenta al futuro", sitemason.vanderbilt.edu/files/dzQsb/Eire_Sin%20nostalgia.doc.

GOIA, Dana, "¿Importa la poesía?", trad. de Zulai Marcela Fuentes, en *Casa del tiempo*, núm. 92, México, UAM, febrero de 2005.

ROCHA ROMERO, Gilda, *La poesía y su interpretación textual en la educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Limusa Noriega Editores, 2001.



LEER POEMAS CON LOS ALUMNOS

Netzahualcóyotl Soria Fuentes

¿Una didáctica de la poesía? Me resulta un tanto incómodo hablar de este tema porque al hacerlo pareciera como si se tratara de algo ya establecido, algo dado, que está ahí, y que comparto con los posibles lectores de este texto. La verdad es que el término “didáctica de la poesía” me parece sumamente borroso y difícil de asir.

No parece tan difícil si entendemos “didáctica” en sentido lato, como el arte de enseñar. Pero en el sentido técnico... La didáctica es parte de la pedagogía, y la pedagogía es una ciencia, y como tal posee su nomenclatura, sus teorías, sus técnicas. Como parte de la pedagogía, la didáctica implica una serie de saberes positivos, mensurables, técnicos; es incluso una tecnología, es decir, una aplicación técnica de conceptos que sirve al aprendizaje.

Una didáctica de la poesía contendría una serie de técnicas pedagógicas útiles a la enseñanza. Por ejemplo, qué leer de acuerdo con la edad, cómo disponer del salón de clases, cuáles son los aprendizajes plausibles, qué tipo de ejercicios pueden dejarse dependiendo del nivel cognitivo de los aprendizajes, cómo evaluar, cómo calificar. Y todo esto, dentro de un marco teórico como el constructivismo.

He tomado suficientes cursos y he leído suficientes artículos de pedagogía y didáctica para saber que no sé lo suficiente sobre pedagogía y didáctica. Entonces ¿por qué aventurarme a dar un curso llamado “Didáctica de la poesía”? Una respuesta pragmática y cínica podría ser: porque es importante para mi carrera académica aceptar todos los cursos que me ofrezcan. Pero hay otra; no sólo puedo dar el curso, sino que lo deseo, porque para mí la única didáctica de la poesía posible significa compartir un entusiasmo.

Esta manera de entender la didáctica se desprende de la naturaleza misma de lo que queremos enseñar. La poesía no es un saber, no es una serie de conocimientos. Es algo que acompaña la vida de algunas personas. No es algo que las haga más diestras en la vida, ni siquiera más felices. Es algo que las hace participar de la belleza, sin la cual, una vez tocadas por ella, ya no pueden vivir. La poesía, además, es algo general y abstracto, es una experiencia vital que, como nos dice Octavio Paz en *El arco y la lira*, se manifiesta a veces en el poema.

Por ello, creo que la única manera de pensar una “didáctica” de la poesía es la creencia de que puedo compartir un entusiasmo. Y no me refiero tanto al entusiasmo de “enseñar poesía” (lo que es pretencioso y arrogante) sino de leer poesía o, mejor, de leer poemas con los alumnos.

No se puede enseñar el entusiasmo. Se puede compartir, se puede transmitir, se puede contagiar. De eso se trató el curso. Del entusiasmo. De compartir con otros profesores el entusiasmo que siento cuando leo poemas con mis alumnos. En otras palabras, de compartir el entusiasmo que siento cuando comparto con mis alumnos el entusiasmo de leer poemas.

Y eso me recuerda el carácter verdadero del magisterio. Ser maestro no consiste, como se ha pretendido reducir últimamente, en ser un facilitador o un mediador. Ser maestro integra dos actividades muy distantes entre sí —en tanto que una es muy “elevada”, y la otra muy modesta— que se hallan muy conecta-

das, sin embargo. Por una parte, un maestro es aquel que toca el alma de los alumnos, que los conmueve, que les señala cosas importantes que no habían visto, que contagia un entusiasmo. Por otra, un maestro es el que enseña a leer, el que escudriña las escrituras y deja en el alumno un entendimiento, ya sea sobre lo que el signo señala, ya sea sobre el signo mismo, y en casos excepcionales sobre ambos.

Creo que sólo se puede llegar al primer tipo de magisterio pasando por el segundo: leer con los alumnos, desde la materialidad de la enunciación vocal de un texto hasta sus posibles alcances simbólicos, es nuestro verdadero trabajo. Abrir un texto, mostrar algunos de sus significados, reconocer su forma. Eso es lo que hacemos. Hay algo de religioso en el asunto. Arriba escribí “el que escudriña las escrituras”. En *Lecciones de los maestros* George Steiner señala:

El profesor no es más, pero tampoco menos, que un auditor y un mensajero cuya receptividad, inspirada y después educada, le ha permitido aprehender un *logos* revelado, la “Palabra” que “era en un principio”. Éste es, en esencia, el modelo que presta validez al maestro de la Torá, al explicador del Corán y al comentador del Nuevo Testamento.¹

Nuestro *logos* revelado, secular aunque sagrado, comprende el *corpus* que llamamos poesía hispánica: Manrique, Garcilaso, Góngora, Sor Juana, Bécquer, Darío, Lorca, Vallejo, y por supuesto se extiende hacia las otras literaturas.

Los maestros que “enseñamos poesía” somos, pues, lectores o, si se me permite el término, “colectores”, leemos poemas *con* los alumnos. Eso es todo.

Una vez establecido el sentido que puede tener la palabra “didáctica” para mí y para el curso que di, puedo resumir tres

¹ Steiner, George, *Lecciones de los maestros*, p. 13.

recomendaciones prácticas —no avaladas por la pedagogía ni por el constructivismo, sino por la experiencia— y una pequeña reflexión teórica.

Recomendación primera. Hay que amar el poema que se comparte, o sea, el que se lee en clase. Queremos contagiar entusiasmo, amor a la poesía, no indiferencia, pereza, aversión. Si no te gusta ningún poema no leas ninguno con tus alumnos. Regresa al principio, descubre la poesía, descubre tus poemas, convive con ellos hasta que los ames. Si no lo consigues, mejor sáltate la unidad y deja que ellos descubran solos la poesía.

Recomendación segunda. Siempre hay que leer en voz alta. Así los poemas viven y la lectura se convierte en una experiencia.

Recomendación tercera. El conocimiento teórico y técnico del poema (ritmo, verso, estrofa) es necesario, lo muestres o no en clase. Es decir, puedes no mencionar nada de esto para que la lectura sea más placentera, pero debes conocer el asunto.

De esta recomendación se desprende la siguiente:

Reflexión teórica. El poema posee dos planos: el significado y la expresión. Cuando se juntan afortunadamente en el lector se produce una especie de magia, como si se acabara de leer lenguaje adámico, o incluso palabras sagradas, con poderes sobre el mundo. Este encantamiento producido por el poema es una experiencia bella y necesaria, pero es propia del lector ingenuo. Se trata de un efecto causado por la forma. El crítico y el profesor son como el mal público del mago: definitivamente no creen en la magia, y en vez de dejarse embelesar quieren descubrir cuál fue el truco. El encantamiento es importante para nuestros alumnos, pero también, pues finalmente nuestras escuelas se fundan en el espíritu racional y crítico, tenemos que llevarlos a descubrir

el truco, es decir, qué elementos formales nos causaron ese efecto mágico: ritmo, metro, rima, encabalgamiento, aliteración, metáfora, visión, prosopopeya, hipérbole. Para eso sirve el análisis retórico, y sólo para eso.



OBRAS CONSULTADAS

STEINER, George, *Lecciones de los maestros*, trad. de María Condor, México, Siruela - FCE, 2007, col. Tezontle.



SOMOS SERES HECHOS PARA EL TEATRO

Octavio Gabriel Barreda Hoyos

La teatralidad nos es inmanente. Máscaras que se ciñen a nuestros rostros para mostrar la felicidad o la tristeza, comedia y tragedia que marcan nuestros destinos, hilo que pende de las manos de las parcas para tejer la historia de cada uno de nosotros. Teatrales como personajes que se encuentran y viven conflictos humanos. Escenarios de la vida y telones que signan un fin para todos anunciado. Histriónicos hasta la médula, hacedores de cuentos y tramas para creer. Por supuesto estamos representando un gran papel, el mejor de nuestra existencia. Y el tiempo se va sin remedio, y las historias terminan, y miles de personajes desaparecen; sin embargo, otros nacen, eterno retorno y rueda de la fortuna que nunca acaba, que siempre regresa para seguir contando el cuentacuentos de la mejor obra de teatro creada: la vida.

No queda duda de que si existe una disciplina artística que abarque todas las bellas artes y además tenga el valioso elemento de presentarse en vivo, ésa es el teatro, metáfora de la vida, símbolo de los seres humanos que al representar, encuentran en la otredad respuestas a sus vicisitudes, problemas, vicios. Llamaría a esta disciplina una sinécdoque artística, donde esa parte, teatro, puede abarcar un todo, el mundo de la creación. Afirma-

mos que la representación viva es un valioso elemento, pues al hacerse, la “catarsis aristotélica” llega con mayor efectividad a los espectadores. Mencionamos que el teatro está hecho para representarse, no sólo es un texto literario, su esencia es mostrarse ante un público y un escenario. Por ello hablamos de la catarsis, como un cambio tanto dentro como fuera de quien observa, de quien participa de lo dramático; al producirse ésta, la finalidad artística se concreta. Es cierto que todas las disciplinas artísticas y, en este caso, literarias logran llevar a la catarsis sin embargo, al combinar todas: danza, escultura, arquitectura, música, pintura, literatura, el teatro lleva ventaja. Podemos afirmar que las novelas, los cuentos o la poesía pueden mediante imágenes tocar a las bellas artes, transmitirlos y enseñarlos por medio de la palabra, pero sólo el teatro los subirá a escena, esa es otra ventaja. No decimos que el teatro es un género más completo y aventajado que el narrativo o el poético, cada uno tiene sus valores y méritos; al decir que se lleva ventaja nos referimos a que este género tiene la posibilidad de convivir y estar frente a espectadores de carne y hueso, al hacerlo, las perspectivas cambian, los alcances son otros, la vivencia es única e irrepetible.

Si bien los medios de comunicación masiva, la tecnología en general, galopan desbocados y los jóvenes preparatorianos son los jinetes de estos modernos y metálicos caballos, la escuela tiene que ser y convertirse en un freno y un estribo que dosifique esa vehemente carrera, que lo único que logrará a la larga será terminar en el fondo de un acantilado desértico. No se pugna por la desaparición de lo que nunca desaparecerá, se lucha por el galope que controle al caballo; en otras palabras, por hacer de la tecnología un aliado escolar. Ya no podemos pensar como docentes en el rechazo a las nuevas tecnologías, debemos conocerlas, dominarlas y enseñarlas, al hacerlo, estaremos más cerca de lo que se pide: aprendizaje significativo. Ante este panorama, una clase sobre teatro parece un débil guerrero contra un Goliath invencible, sin embargo, estudiar teatro en el nivel medio

superior es de suma importancia, primero: como género literario solamente, nos ofrece anécdotas importantísimas para la historia no solo literaria, sino de la humanidad, historias que han permeado el inconsciente colectivo, términos como el de “complejo edípico”, entre muchos otros, que en su tiempo cambiaron la manera de ver y percibir la vida y la realidad. Dramaturgos de la talla de Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes, Plauto, Molière, Shakespeare, Lope de Vega, Ibsen, Brecht, por mencionar sólo unos cuantos, son vivo ejemplo de la importancia que el teatro tiene como género literario. Sin entrar en controversias, se podría afirmar que de las más conocidas e importantes historias, tramas y anécdotas literarias, la mitad pertenecen a lo dramático. Se tiene por lo general la idea de que la lectura de una obra teatral resulta aburrida para los alumnos, pero lo que muchas veces pasa es que los docentes ni siquiera intentan aplicar la lectura con estrategias adecuadas. Segundo: como género literario el teatro tiene amplio panorama y posibilidades para su análisis. Por lo general el teatro posee unidad de tiempo, espacio y acción, lo que hace que sus tramas sean contundentes en cuanto a sus argumentos, que sean historias cortas y contengan conflictos humanos, lo que hace que el mito del aburrimiento no se sostenga, pues los alumnos, al vincularse y reconocer rápidamente la anécdota, adquieren interés por seguir en la lectura. Es cierto que existe el teatro experimental o del absurdo, el teatro griego, isabelino o del siglo de oro que son pesados y hasta oscuros en su forma y lenguaje; tarea de un buen profesor es hacer disfrutar y descubrir en su alumno las maravillosas anécdotas que este tipo de drama contiene, pero también existen muchas obras excelentes, accesibles y de cómoda lectura para los preparatorianos; ya hablaremos más adelante de esto. Tercero: como género que se representa, las bondades son muchas: aprendizaje colectivo y significativo, unión de grupo, descubrimientos de personalidad, autoestima, pérdida de miedo al hablar en público, afirmación, valores, etcétera. No hablamos por hablar, los profesores que he-

mos experimentado haciendo que nuestros alumnos representen una obra, podemos afirmar que lo que los alumnos obtienen individual y colectivamente es casi todo positivo, y lo negativo les ha quedado como experiencia para superar; hemos observado a jóvenes que se descubren valiosos, con talento, muchachos que logran desprenderse de vicios de carácter y personalidad. Por todo lo dicho anteriormente, podemos concluir que el teatro es una disciplina para la vida y desde ella; que como género literario en la preparatoria es una adecuada herramienta para acercar a los jóvenes a la lectura, y como elemento de formación, es indispensable su práctica.

Cuando el profesor logra que los alumnos lean una obra y la disfruten, se ha dado un gran paso para la formación de lectores; pero cuando alcanza la meta de que esa obra quiera ser representada por los educandos, el logro será más significativo. No basta con que los alumnos se disfracen y memoricen un libreto, el camino de la representación significativa es largo. Lo primero que se debe hacer es una lectura exploratoria, entender el texto, comprenderlo y aprehenderlo, si no se obtiene esto, la representación corre el peligro de fracasar; memorizar el texto es de suma importancia, al hacerlo, se puede trabajar en los marcapés y en la visión que el director tiene de la obra; los detalles vendrán después y el director será el encargado de transmitirlos y corregirlos, es obvio que el talento o la falta de éste por parte del director saldrá a flote inmediatamente; cuestiones como la actuación, entradas y salidas, voz, iluminación, música, todos los pormenores que engloban la obra son determinantes para llegar a buen puerto. Nuestros alumnos no son expertos en teatro, así que habrá muchos errores y cuestiones que corregir, sin embargo, la ayuda del profesor, que se recomienda sea lo mínima posible, le dará seguridad y responsabilidad a los alumnos. Estar con ellos pero no inmiscuirse en su trabajo, ese será nuestro papel, ellos tienen que vivir, gozar y hasta sufrir la experiencia, que sin duda sembrará muchas semillas literarias en su mente y en su alma. El teatro no

es un juego, tiene esencia lúdica pero no participa de la frivolidad, es un arte que representa la vida de los seres humanos, una disciplina que integra y cobra caro los errores.

Como seres capaces y pensantes, nuestros alumnos poseen habilidades que muchas veces el profesor desconoce y hasta menosprecia, no podemos quedarnos en la falsa idea de que existen lecturas que no son para ellos; todas las lecturas, hasta las más complicadas, pueden ser disfrutadas por los educandos, todo depende de cómo preparemos y estemos preparados los maestros para lograrlo. La revisión de obras dramáticas en la escuela, entonces, será de suma importancia para el desarrollo humanista, artístico y literario de nuestros estudiantes. Tenemos un programa que exige ver teatro, leerlo, analizarlo y escribir sobre él. Es imprescindible no dejar pasar por alto esta materia, cuyo desprecio muchas veces proviene de la falta de conocimiento por parte del maestro. Cuando llegué al CCH escuché decir a un profesor que la unidad de teatro él se la saltaba, pues le parecía aburrida e incoherente. El comentario me hizo reflexionar sobre la importancia de dar a nuestros docentes, sobre todo a aquellos que enseñan lectura y redacción, mayor capacitación en materias como ésta. También pensé en que si los docentes tuvieran la oportunidad de conocer la materia, vivirla, leer las magníficas historias de algunos dramaturgos, actuar o dirigir, su visión cambiaría radicalmente. Finalmente me quedó la idea de hacer una tesis sobre el teatro, difundirlo, trabajar con él, hasta ahora los esfuerzos no han quedado en la borda, ya tenemos un festival que cada vez crece más, estimula e incorpora a alumnos y docentes. Es cierto, hacer teatro es complicado, se necesita tiempo y dinero para realizarlo, sin embargo, la idea romántica de que algún día el teatro será visto como una materia importante y vital para la formación de nuestros alumnos, no saldrá de la cabeza de aquellos quienes amamos esta materia. Estamos seguros de que nuestra Universidad debe propiciar el teatro desde el nivel medio superior con mayores apoyos tanto económicos como en

la nueva revisión de programas; las preparatorias de la Universidad así lo demuestran, en ellas el teatro es una materia de categoría y respeto, existen teatros de alta calidad para el desarrollo de la materia, festivales de alto nivel y cientos de alumnos desarrollándose plenamente, no sólo como actores, esta disciplina permite que haya directores, dramaturgos, maquillistas, escenógrafos, iluminadores, vestidores, tramoyistas. Quien participa en una puesta en escena no tiene pretextos para quedarse fuera, en su esencia, el teatro integra, no disgrega ni deja a nadie fuera. A pesar de que nuestro Colegio carece de lo básico para hacer teatro, tenemos aulas y textos que nos permiten acercarnos a él, no podemos quedarnos dormidos entre laureles pensando que sólo hacen o leen teatro los que lo estudiaron o los profesionales dedicados a él. Como formador de estudiantes, hacer y leer teatro es una herramienta que nos permite el desarrollo de habilidades, la integración grupal y la formación de lectores. Si nuestro Colegio tiene la base del enfoque comunicativo y el desarrollo de las habilidades lingüísticas, qué mejor herramienta que la del teatro para mejorar la educación. Todas las materias y temáticas son importantes, no decimos que la escuela deba convertirse en una academia de actuación, al contrario, se pide que esta materia tenga mayor importancia en el paradigma educativo.

Aunque mencionamos las habilidades lingüísticas, solemos olvidar que la expresión teatral puede ayudar al desarrollo de aprendizajes lingüísticos y competencias del lenguaje significativamente. Leer es un requerimiento primordial en teatro, si no se ha entendido una obra, sus conflictos, argumentos y crisis, difícilmente podrá pasarse al siguiente peldaño que será escuchar. Hacer una lectura en atril, propiciar que los alumnos escuchen los diálogos que los preceden e ir desglosando la argumentación de la historia hará que la identificación con ésta sea clara y contundente. El hablar se desarrollará cuando los alumnos hayan memorizado su texto y entren por completo a la actuación; al estar seguros de que tienen líneas aprendidas y comprendidas,

su desarrollo en cuanto a expresión, seguridad, reflexión, entonación, irá creciendo de manera paulatina. Aunque no se tenga el propósito de montar una obra en un teatro, sino sólo quedarse en el salón de clase y realizar una lectura en atril, será importante pedir a los alumnos que graben sus diálogos, al hacerlo, podrán desarrollarse de mejor manera las habilidades lingüísticas.

La escritura también es importante, si bien existen dramaturgos consolidados y que son imprescindibles en cuanto a su lectura, podemos acercar a nuestros educandos a la experiencia creativa, la experiencia de escribir diálogos o una obra teatral. Muchos pueden ser los ejercicios para el desarrollo de la creación dramática, pero dos serán fundamentales: la premisa y el conflicto; si se tiene la primera, se logra el fundamento y la base de la historia, por ejemplo: una premisa de la obra *El rey Lear* de William Shakespeare sería: “La confianza ciega lleva a la destrucción”, sabemos que este viejo y decrepito rey ha confiado su reino a dos de sus hijas, quienes al estar conflictuadas por la ambición, han decidido quitárselo y dejarlo en la calle, paradójicamente, la otra hija que quiere al rey no es de su confianza y sufre su desprecio, el rey ha confiado en quien no debe y ha despreciado a quien lo quiere, ha sido un hombre cegado por la soberbia, por eso cuando se encuentra en el bosque junto a su bufón, éste le dice: “la peor desgracia de un hombre es llegar a viejo y no ser sabio”. La tragedia de Lear es ésta, no ser sabio. Si tenemos una premisa bien definida y clara, es seguro que la obra correrá mejor. Enseñar a hacer premisas a los alumnos puede motivarlos a escribir una historia. Los conflictos teatrales son cinco: el hombre *vs.* Dios o la naturaleza, el hombre contra sí mismo y sus pasiones, el hombre *vs.* la sociedad, el conflicto por el conflicto en sí. Reconocer conflictos es fundamental para entender el teatro, se dice que sin conflicto no hay historia ni obra. Si por ejemplo tomamos la obra *Edipo rey* para hablar de un conflicto, tenemos que mencionar que el conflicto de este personaje es contra Dios o la naturaleza, ya que a Edipo un oráculo le ha predicho que se casa-

rá con su madre y matará a su padre, el tiempo pasa y a Edipo se le olvida lo dicho por los dioses, la soberbia lo vence y olvida los mandatos divinos, entonces la desgracia cae sobre él, el destino se cumple. ¿Qué debió hacer Edipo? No casarse y no matar a nadie, pero lo hizo, creyó que esa mujer nunca podría haber sido su madre, y el hombre disfrazado de anciano a quien mató, nunca su padre. Si los alumnos descubren conflictos en las lecturas de teatro que lean y se les explica qué los componen y cuáles son, la lectura será más agradable para ellos; si sus historias realizadas tienen definidos conflictos dramáticos, sus tramas funcionarán mejor. Si ese alumno que ha escrito una obra, después la representa y hasta actúa, seguramente habrá desarrollado sus habilidades lingüísticas de la manera más completa. No todos los alumnos querrán o tendrán la capacidad para escribir una obra, sin embargo, ejercicios creativos y divertidos los motivarán para percibir el teatro de otra manera, estaremos formando lectores.

Las capacidades y destrezas se forman con mayor éxito en el teatro, ya que al ser una disciplina integradora, lúdica y a la vez seria, posee la capacidad de hacer responsables y empáticos a los alumnos, en un trabajo cuya meta es que un grupo logre, en equipo, salir adelante. Como vemos, el teatro tiene sus propios géneros, su particular teoría, por ello los maestros que no han sido formados en esta disciplina tendrían la obligación de conocerla. Existen cursos que la Universidad ofrece cada año que se relacionan con el teatro, cursos diversos que involucran a los docentes desde la actuación hasta la exploración de un texto dramático. Casi siempre se ve trabajando en este tipo de cursos a maestros que estudiaron arte dramático o trabajan en las preparatorias universitarias, muy pocos profesores de comunicación o literatura se miran por allí, los pocos que lo hacen, dicho por ellos, se han entusiasmado y han hecho del teatro una vivencia en las aulas; por supuesto, han mejorado su trabajo docente. Nada está por demás. En esta disciplina, como hemos visto, existen muchos niveles, que van desde una lectura exploratoria hasta la repre-

sentación de esa obra leída y pasan por una teoría que tiene sus particularidades y diferencias con otros géneros literarios, por ello es importante conocerlas, como lo es que el maestro formado en arte dramático conozca las teorías de comunicación, novela, cuento o poesía. No es capricho, los programas así lo piden. No se exige ser un experto en cada una de estas disciplinas; como es lógico y humano, cada docente tiene sus preferencias, pero es necesario conocer por lo menos lo elemental y fundamental de cada materia. Para el teatro sería fundamental que el docente conociera los géneros teatrales, los conflictos y la premisa, elementos físicos que componen un teatro, conocer obras teatrales literarias clásicas y tener una idea general de lo que es la dirección y la actuación.

Si bien, saber sobre dirección y actuación puede hacer que el trabajo de un docente sea más efectivo, lo primordial y que no debe faltar, es que el profesor tenga conocimiento de obras claves en la historia del teatro; como dijimos anteriormente, muchas de éstas son imprescindibles en el conocimiento de la literatura. Daremos, a nuestra consideración, una lista de obras teatrales que consideramos fundamentales para la enseñanza de este género. Comenzaremos por los griegos, cultura que nos dio las bases de lo dramático, que diseñó o inventó dos géneros que hasta nuestros días siguen funcionando: la tragedia y la comedia. Si la vida está marcada por la desgracia y los malos augurios, por los conflictos que llevan a los hombres a cometer errores que luego pagarán caro, la tragedia es el género que nos hablará de esto y nos hará reflexionar sobre nuestra condición humana y sobre el destino, en el que si bien hay albedrío, la soberbia del hombre trágico lo conmina hacia él. La clásica tragedia por excelencia se llama *Edipo rey*, de Sófocles, lectura recomendable para los alumnos preparatorianos. Por otra parte, la comedia nos muestra ya no las desgracias humanas, sino los vicios de carácter de los personajes, situaciones que llevan a los actantes no a la muerte, sino al ridículo social.

Aristófanes fue el encargado de desarrollar este género donde la burla, el escarnio y la risa son ingredientes para este sabroso platillo, obras como *Lisístrata* o *Las nubes* dan cuenta de ello. De la época del neoclásico francés no se puede dejar de mencionar a Moliere, el mejor comediógrafo de todos los tiempos y su gran obra *El tartufo*, o a su legendario rival Racine, quien no tuvo éxito ya que escribía tragedias en una época que prefirió el género cómico; sin embargo, logró textos de enorme calidad como *Fedra*.

La tragicomedia se consideró durante mucho tiempo un género teatral que manejaba una trama feliz con final trágico, o una trama trágica con final feliz, lo cierto es que a lo largo del tiempo y de su estudio se ha preferido llamar a la tragicomedia como el discurso de la insatisfacción, donde los personajes, lejos de tener finales felices o tristes, se encuentran frente a finales abiertos o no resueltos, tramas donde los protagonistas irán saltando los obstáculos que se les presenten; la literatura infantil es muestra de este tipo de estructura. Se dice que la primera tragicomedia fue *La Celestina* de Fernando de Rojas, sin embargo, por su falta de acción dramática, ya que es muy narrativa y poética, podemos poner como mejor ejemplo de tragicomedia *El pájaro azul*, de Maurice Maeterlink, o *Esperando a Godot*, de Samuel Beckett.

Si existe un género que le gusta al público y que seguramente jamás desaparecerá por manejar la esperanza, la ternura y la culpa, ése se llama melodrama, el género maniqueo por excelencia, donde los personajes, a pesar de sus sufrimientos, desengaños, venganzas, hallarán la justicia poética tarde o temprano. Género que permea las telenovelas o el cine, discurso del bien contra el mal; sin embargo existe un melodrama grave, serio, al que grandes dramaturgos se han acercado, donde a pesar de existir la justicia poética, existe una tesis de autor profunda y seria. Como ejemplos de melodrama que vale la pena leer en clase son: *Los cuervos están de luto*, de Hugo Argüelles; *Muerte en*

la catedral, de T. S. Eliot; *Un tranvía llamado deseo*, de Tennessee Williams, o *Los árboles mueren de pie*, de Alejandro Casona.

El género didáctico para muchos no existe, algunos lo llaman teatro épico o de tesis, para otros pertenece a la tragicomedia o al melodrama. El gran dramaturgo al que se le atribuyó su invención fue el alemán Bertolt Brecht, quien rechazó muchos de los discursos y posturas dramáticas de la época y creó su propia dramaturgia y tesis, las cuales nos mostraron un mundo diferente, donde los seres humanos y sus ideologías, sus valores y su educación eran los puntos de conflicto que movían sus destinos. *Madre coraje* es una obra que no debe dejar de leerse; también podemos mencionar *Las brujas de Salem*, de Arthur Miller.

La pieza o tragedia moderna es el género teatral realista por excelencia, sus anécdotas tratan de mostrarnos la vida tal y como es, sin maniqueísmos, ideologías o falsas justicias poéticas. A través de este género, la psicología del personaje se nos muestra, aparece y desnuda a los protagonistas. La pieza nos habla de la toma de conciencia, de las mentiras vitales, de la voluntad como medio para modificar vicios de carácter; sin embargo, el final de este género es abierto, parece decirnos que en la vida cotidiana nada se resuelve del todo, que no hay finales telenovalescos y que el dolor humano es un largo camino de conciencia, reconocimiento y de que la libertad consiste en hacerse responsable de uno mismo. Tres grandes dramaturgos hicieron pieza y estos son algunos ejemplos: Ibsen, *Casa de muñecas*; Chejov, *La Gaviota*, y Strindberg, *La señorita Julia*, obras monumentales de la literatura. No dejamos atrás a los dramaturgos mexicanos Rodolfo Usigli, *El gesticulador*, y Sergio Magaña, *Los signos del zodiaco*, ejemplos de piezas mexicanas.

La farsa sería el último género. Para hablar de farsa primero debemos decir que no se le considera un género puro sino un proceso de simbolización, esto quiere decir que la farsa no existe como tal, sino que es un elemento que se combina con los demás géneros teatrales, por lo tanto tenemos: tragedia fársica, comedia

fársica, melodrama fársico, etcétera. Además, la farsa posee el elemento de burla y escarnio, casi siempre se utiliza para criticar o poner de cabeza a la realidad. Ejemplos de farsa trágica: *Medea*, de Eurípides.

Somos seres teatrales. La vida es un teatro en donde cada uno de nosotros juega un papel, a veces el protagónico, antagónico o de color. A veces estamos en melodrama, tragedia o comedia, otras somos didácticos o tragicómicos. Jugamos a la realidad o a la ficción, al amor o al deseo, a la esperanza o a la culpa. Somos de pronto poetas y poéticos, albañiles, sirvientes, amos o esclavos. Somos teatrales porque sabemos que moriremos, y en esta puesta en escena, que tal vez es la última, debemos dejar nuestra mejor actuación.



LA REPRESENTACIÓN TEATRAL

Olivia Barrera Gutiérrez

Introducción

Si tomamos en cuenta que el dramaturgo escribe textos dramáticos para que sean representados en un escenario, la implicación natural es que el público asistente a una puesta en escena establezca contacto directo —en principio— con el mundo del dramaturgo. Más aún, dado que su visión se desdobra en las relaciones y conflictos que establecen los personajes, en los noventa minutos que en promedio dura una obra de teatro, el asistente habrá presenciado un evento que ampliará su visión del mundo. Entre otras, ésta es la principal razón por la que convendría que los adolescentes en formación fueran asiduos asistentes a espectáculos teatrales.

Consciente de lo anterior, el profesor de bachillerato debe motivar a sus alumnos a ver teatro; sin embargo, dicha empresa lo enfrenta a distintas interrogantes: ¿qué deben ver?, ¿en dónde?, ¿por qué?, ¿qué debe evaluarse? y ¿cómo hacerlo?, entre muchas otras. El propósito de este escrito es brindar posibles respuestas a estas cuestiones, así como compartir estrategias didácticas y experiencias que a través de la docencia he utilizado para lograr los aprendizajes que nuestros programas indican. Parti-

cularmente referiré aquellas que me han servido para fomentar entre los alumnos la asistencia constante a este tipo de eventos.

La puesta en escena de un texto dramático

Es necesario que los alumnos vean una obra de teatro para ampliar los medios de su experiencia estética, y aunque en ciertas ocasiones puede omitirse la lectura del texto dramático, es indispensable su conocimiento sobre los elementos compositivos de una puesta en escena y su función.

Básicamente, nuestros alumnos saben que en una puesta en escena habrá actores, iluminación, vestuario, escenografía, escenofonía y un director. De igual manera, tienen una idea bastante cercana respecto de cómo es que cada uno de estos elementos contribuye en la realización de la obra. Por lo tanto, creo que la labor docente debe enfocarse, sobre todo, en ampliar dicha visión.

Entre los alumnos predomina la idea de que un director es aquel que indica a los actores hacia dónde moverse y la intención que debe privilegiar en su parlamento. Sin embargo, el director es fundamentalmente el creador de un concepto para la puesta en escena; es quien imagina y concibe un universo que coordina y debe inspirar a otros a concretar la ficción en un proyecto que toque la realidad. Por lo tanto, su trabajo se evalúa en relación con el resultado de la suma de todos los elementos que componen la puesta en escena, donde el objetivo es que el público vea un mundo verosímil que funciona orgánicamente y cuyos elementos caminan hacia la misma dirección. Tomar en cuenta lo anterior significaría que nuestros estudiantes tendrían mayores herramientas para evaluar el desempeño del director como creador artístico.

Lo mismo puede decirse para el resto de los creativos. El vestuarista no es sólo el encargado de decir qué es lo que cada actor usará en la puesta, sino que su selección de ropa, peinado, maquillaje y accesorios contribuye a crear un personaje: los colores, la

tela, los zapatos, que generalmente pasan desapercibidos, tienen mucha importancia en la composición de la puesta en escena.

Asimismo, la escenografía responde a las necesidades del director en la creación global del concepto artístico: “por escenografía no se debe entender tan sólo el hecho de vestir una obra: es la creación de un espacio que no se limita a una idea de lugar, sino que expresa también un tiempo y una atmósfera psicológica”.¹

Toda escenografía cuenta con dos tipos de elementos: unos tridimensionales, conocidos con el nombre de *utilería*, y otros planos, como los telones, las piernas o cicloramas.

Vale la pena conocer que la escenofonía es una labor que va más allá de elegir o componer la música de la puesta en escena, pues su función se centra en la calidad sonora de la representación, que implica escoger el equipo de sonido, su acústica, los efectos sonoros especiales y la selección musical, por ejemplo como preámbulo a la obra y que predispone al espectador a encontrar con más facilidad la llave hacia el mundo de la obra.

Por otra parte, además de que la iluminación permite al espectador ver la acción, la labor del iluminador trasciende el simple hecho de “alumbrar” la puesta en escena, ya que, por un lado, ayuda a contar la historia y, por otro, genera la creación de ambientes. Pensemos que gracias a la iluminación podemos apreciar si la acción se desarrolla en la mañana, en la tarde o a la medianoche. Cuando la escenografía es escasa y el mobiliario no es realista, la iluminación nos ubicará en exteriores o interiores, o bien ayudará a que el espectador aprecie los cambios de acción, en forma sutil y sin necesidad de que el texto lo aclare, es decir, la iluminación crea ambientes psicológicos.

Por último, me permito comentar que nuestros estudiantes suelen ser muy benévolo con los actores al considerar que su mayor reto es la memorización de diálogos; sin embargo, esta visión puede ser enriquecida por el profesor: actuar es crear un

¹ García, *Teatro y vida*, p. 81.

personaje con verosimilitud, por lo que los actores deben emplear sus emociones, su cuerpo y su voz para que esto suceda. Si bien no puede dudarse de que los chicos aprecien un buen desempeño actoral, es importante que los ayudemos a identificar los recursos que el actor emplea para convencerlos de su interpretación, a fin de que les sea más fácil distinguir entre una actuación que sólo cumple una función, de aquella otra que maravilla, conmueve o emociona.

La representación teatral como historia

Cierto es que la asistencia a una representación dramática también puede estar motivada por el texto mismo, esto es, por los valores comunicados en el mensaje o por la comprobada forma en que el dramaturgo los combinó. Esto sucede generalmente con el teatro clásico, cuando sabemos que las obras de Shakespeare, Eurípides, Calderón, Chéjov o Williams están en cartelera. Efectivamente, el nombre del dramaturgo garantizaría al profesor cierta calidad básica en la puesta en escena, sobre todo si la institución que la presenta es reconocida y conocemos al director de la misma. Sin embargo, no siempre es seguro que los códigos de representación sean suficientemente claros para nuestros alumnos. Muchas veces se recurre a los clásicos para contar nuevas historias que resultan ser muy diferentes de las que se leen en los textos dramáticos. Dos ejemplos, por recientes y extravagantes, vienen a mi memoria y que me permito compartir con el lector.

El Teatro Julio Castillo albergó en 2007 la obra *Casa de muñecas* de Ibsen, producida por el INBA y el FONCA y dirigida por José Antonio Cordero. La representación parecía garantizada, además de la calidad actoral de Mariana Gajá y Arturo Ríos, entre otros. Sin embargo, si bien la obra fue sumamente valiosa, creo que difícilmente satisfaría las expectativas de un profesor que quisiera que sus alumnos apreciaran el realismo ibseniano

y/o la historia de emancipación de Nora respecto de su rol como mujer dentro de la familia.

Para evitar que lo anterior pudiera interpretarse como una opinión caprichosa, cito a continuación parte de la entrevista que realizó *La Jornada* a Cordero con respecto a este montaje, donde se explica su intención estética y comunicativa:

Estoy cansado, como espectador, de ver obras de autores clásicos y encontrar versiones historicistas. Me interesa el teatro contemporáneo, en el cual se trabaja un texto y se le pregunta a éste qué tiene que ver con el mundo contemporáneo... [En *Casa de muñecas*] me interesó el sentido de emancipación del personaje de Nora, interpretado por Mariana Gajá, pero no en el sentido social de emancipación tradicional femenina, sino de un individuo ante una institución pesada que la juzga y la sentencia; en este caso, la institución familiar. Nosotros la extrapolamos y hablamos de una corporación de entretenimiento.

En mi adaptación, Nora no sólo es el personaje, sino una actriz que se llama igual, Nora, y está atrapada por una corporación de entretenimiento, en el sentido laboral. Es la lucha de un individuo, en este caso una actriz, de una creadora, contra una corporación. Hoy yo noto un gran sometimiento de los espectadores ante las corporaciones de entretenimiento, como Televisa, Tv Azteca, Telemundo o los estudios hollywoodenses, que nos tratan como clientes, como consumidores. Me refiero no sólo al cine, sino a la televisión y al teatro. Hay corporaciones teatrales que hacen lo mismo: ponen obras casi de maqueta. El problema no es sólo que tengan éxito comercial, lo cual me parece fabuloso para la disciplina teatral en sí misma, sino el resultado, que es que estos espectáculos siguen un canon: el realismo.

Casa de muñecas significa un parteaguas en la historia de la dramaturgia. Hoy día estamos sometidos a una idea de realismo. Cada vez que se habla de una telenovela se dice que es muy realista, o de una nueva película mexicana que trata un tema con sordidez, se dice que es realista [...] El sentido de la palabra realista se ha perdido, devuelto, y se ha estirado demasiado. La televisión influye mucho. Ludwik Margules, mi maestro, lo decía de manera peyorativa: eso de ser naturalito, cuando la fuerza de una escena no tiene nada que ver con la realidad [...] Es de señalamiento. Debe hacerse una crítica sobre el teatro mismo. *Casa de muñecas* no es una obra de difícil lectura; estoy trabajando en todos los tonos, por eso los actores que elegí pueden laborar en cine, televisión y teatro. La puesta comienza como una proyección fílmica, por eso lo del hipnódromo, que representa una corporación de entretenimiento, la cual es una paráfrasis. Por eso lo del hipnódromo, que es una especie de encierro; es en este caso una casa de muñecas formada con pantallas.

Hay versiones fílmicas de la obra de Ibsen, en una actúa Marga López. La imagen se corrompe, como si fuera una falla de señal y pasamos a un circuito cerrado de televisión, y es como si fuera una telenovela, un teleteatro. Hasta que la caja se rompe, se derrumba y vemos a los actores.²

Con base en lo anterior, considero que casos como esta puesta en escena de *Casa de muñecas* podrían servirnos como docentes para lograr muchos aprendizajes, mas no para que los estudiantes apreciaran las características del teatro realista, ni para que conocieran la historia de la Nora de Ibsen.

² <http://www.jornada.unam.mx/2007/02/28/index.php?section=espectaculos&article=a09n1esp>, p. 1-1.

Todavía más arriesgado ha sido el montaje de *La Tempestad* que se presentó en el Galeón desde octubre de 2009 hasta marzo de 2010, pues al inicio se proyectó un video mudo de tres minutos, en blanco y negro y con subtítulos, donde se parodiaba de forma más que sintética la historia original de *La tempestad*. Después de este preludio, la compañía, integrada por tres actores y dos comparsas, utilizaba algunos fragmentos de la última obra de William Shakespeare para provocar una reflexión, criticando el hundimiento de la sociedad actual. Los movimientos de los actores estaban basados en la técnica de danza *buton*, por lo que texto y corporalidad eran una propuesta extra-cotidiana.

Este maravilloso montaje, logrado después de dos años de intenso trabajo e investigación, bien pudiera ser aprovechado en muchos aprendizajes de nuestros programas, pero generaría frustración en el docente cuyo propósito fuera que sus alumnos conocieran la historia original de *La Tempestad*. La necesidad del teatro por reinventarse a sí mismo es asunto que los profesores deben conocer antes de invitar a los alumnos a una puesta en escena de un texto clásico.

Una vez que la obra responda a las expectativas de aprendizaje que el profesor requiere arraigar en sus alumnos, conviene utilizar una guía de observación que oriente al alumno. Un sencillo cuestionario de diez a quince preguntas puede servir para que el alumno observe más cuidadosamente, por ejemplo, cómo se desarrolla el conflicto, las estrategias que emplean los personajes para cumplir con sus objetivos, o la crítica que proponga el dramaturgo a través de su texto.

Estrategias didácticas para la enseñanza del teatro

Para elegir cuáles y cuántas obras de teatro se comentarán en clase, el profesor requiere de una selección y una programación didáctica con base en las distintas alternativas que ofrecen los espectáculos para los alumnos de bachillerato universitario. Lo

anterior implica considerar a los estudiantes como receptores diversos, pues existe una gran diferencia entre un alumno de catorce o quince años que comienza su educación media superior y que posiblemente no ha tenido experiencia alguna como espectador de teatro, con aquel otro que cursa el último semestre del bachillerato dentro de la materia de Lectura y análisis de textos literarios que concentra la mitad de sus aprendizajes en el estudio del drama.

Para ambos casos, conviene seleccionar una producción que pueda ser disfrutada por los alumnos con base en una buena historia, realizada con calidad y profesionalismo. En este sentido, considero que las historias de adolescentes no siempre son necesarias para llegar a la identificación con el alumno. Con base en mi experiencia, creo que los chicos anhelan contemplar un trabajo que los sorprenda, que los emocione y, sobre todo, con un ritmo adecuado. Recordemos que el propósito de un docente en Literatura es que los alumnos asistan a una representación que contribuya a enriquecer su percepción estética del fenómeno teatral.

Sabemos que la oferta teatral difundida por los medios de comunicación oscila entre el entretenimiento y la comercialización, y si bien los estudiantes pueden asistir y disfrutar este tipo de eventos, en el ámbito académico el profesor deberá orientar el gusto hacia actividades que, además de “divertir”, formen a sus alumnos como público de teatro.

Como ya he señalado, para algunos estudiantes la puesta en escena será el primer contacto con el mundo del teatro, y por ello es esencial que el profesor los prepare. Dependiendo del propósito académico, conviene pensar en estrategias didácticas que sean provechosas para el alumno.

Pero, ¿cómo diseñar estrategias didácticas respecto de la representación teatral y que nos ayuden a generar el gusto de los adolescentes por este tipo de espectáculos? Considero que involucrar a los estudiantes a crear su propia representación escénica es uno de los medios más efectivos para que desarrollen el gusto

por esta forma de comunicación. Ya sea en el salón de clases, o a nivel institucional, existe un vasto número de posibilidades para que los estudiantes realicen representaciones de obras de teatro. Sin importar las dimensiones que alcanzara este proyecto, la experiencia que adquiere el alumno al realizarlo, incide directamente en su apreciación por las artes escénicas en general y del teatro en particular. Dependiendo de las características del grupo y del tiempo con el que se cuente, el profesor puede auxiliarse de alguna de las siguientes opciones.

1. La lectura dramatizada en atril

Dentro del salón de clases el profesor puede proponer, después de haber leído algún texto dramático, que los alumnos realicen para sus compañeros la lectura dramatizada de la obra. No conviene que los involucrados se aprendan la obra de memoria, pero sí deben leerla dando intención a los diálogos. Para ello, el profesor puede utilizar su creatividad y lograr que la mayoría de los alumnos estén involucrados: por ejemplo, pueden crearse cinco equipos de diez integrantes y emplear una obra que esté dividida en cinco actos, y cada equipo tendrá la responsabilidad de leer en forma dramatizada un acto.

Si nos decidiéramos por esta actividad tendríamos que seleccionar a un alumno por equipo como director de la lectura. Su responsabilidad sería la asignación de papeles entre sus compañeros, así como dirigir la intención con la que cada actor dirá sus diálogos. No es necesario invertir mucho tiempo en realizar esta actividad. Después de leer y comentar la obra en plenaria, se puede dar una semana para que los alumnos se organicen, ensayen y traigan su propuesta. Cabe destacar que cuando realizamos una lectura dramatizada podemos motivarlos a que usen su ingenio, tanto vocal como artístico. Seguramente si sólo damos la indicación, los alumnos, aun cuando se esfuercen, realizarán una lectura plana de la obra. En cambio, si les brindamos un ejem-

plo de cómo se hace, los resultados pueden ser mucho mejores. En diversos medios electrónicos existe un amplio repertorio en video de lecturas dramatizadas, incluso realizadas por actores profesionales, por lo que si nuestros estudiantes tienen acceso a ellas, sabrán que pueden atreverse a más y la actividad será mucho más fructífera.

Las lecturas dramatizadas son particularmente útiles cuando deseamos que los estudiantes aprecien el conflicto interno de cada uno de los personajes. Una vez realizadas las discusiones respecto de las motivaciones de los personajes, la lectura adquiere riqueza, dado que cada estudiante ha hecho —de alguna manera— propios los conflictos. Esta actividad, además, contribuye a que el alumno comprenda la función de los paratextos utilizados en los textos dramáticos (actos, escenas, cuadros y acotaciones) que guían la interpretación de directores, creativos y actores.

La lectura en atril ayuda a enfrentar el miedo de hablar en público: el ejercicio de la expresión oral, apoyada en el texto literario, en la que se presta la voz de la realidad a un ser de ficción, enriquece la formación integral de nuestros alumnos, pues aprenden a valorar la palabra en el hecho escénico.

2. La representación escénica en el salón de clases

En caso de tener la posibilidad de destinar el tiempo suficiente para representar una obra de teatro, la creatividad tanto del profesor como de los alumnos puede resultar una experiencia que logre aprendizajes sólidos y muy significativos.

En principio, conviene que los alumnos se enfoquen en realizar un proyecto de corta duración, por lo que propongo tres estrategias: la primera es realizar una obra larga pero dividida en equipos, por ejemplo *Sueño de una noche de verano*, distribuyendo las escenas, y a fin de que todos participen al contar con tiempo suficiente para realizar la parte que les corresponda. La segunda estrategia que he utilizado es la de que cada equipo represen-

te una sola escena de los textos dramáticos que se hayan leído durante el semestre. Generalmente, esta actividad es muy bien aceptada por los estudiantes, pues se sienten libres de decidir y escenificar lo que más les interesa o les llamó la atención. Dicha actividad no representa lagunas en la historia, dado que los compañeros de clase ya han leído los textos dramáticos.

Finalmente se halla la representación de lo que llamaré una “mini-obra”, que puede ser proporcionada por el profesor, o ser propuesta o escrita por los alumnos. Bajo esta modalidad los estudiantes nuevamente trabajan por equipo y son libres de elegir qué representar y cómo hacerlo. Personalmente prefiero brindar opciones dramáticas de textos ya escritos y probados a los estudiantes, dado que considero que éstos los informan mejor respecto del hecho escénico. Sin embargo, los objetivos de aprendizaje que el docente persiga lo llevarán a decidir cuál estrategia utilizar.

Cualquiera que sea la dinámica en que los estudiantes presenten una obra a sus compañeros, la actividad resulta muy provechosa. Se convierte en una experiencia con la que crecen, adquieren seguridad y transforman radicalmente su visión escénica.

3. La representación formal de un texto dramático

Involucrar a todo el grupo a realizar una puesta en escena para presentarse dentro y fuera de la escuela es, sin lugar a duda una actividad que enriquece enormemente a nuestros estudiantes y que apoya su formación integral. Para llevar a cabo esta opción, el profesor debe asegurarse de contar con el tiempo necesario para hacerlo. Conocemos nuestros programas y sabemos que nuestros cursos no pueden convertirse en un salón de ensayos, por lo tanto, cuando nos decidimos por que los estudiantes presenten una obra, debemos motivarlos para ensayar fuera del salón de clase, al tiempo que adquirimos el compromiso de trabajar en algunas ocasiones con ellos en esos espacios.

Idealmente, el trabajo del profesor en esta vertiente es el de motivador, mas no el de director. Dentro del grupo, el docente debe hacer lo posible para involucrar a todos los alumnos a que realicen el trabajo. Se debe seleccionar a un director, a los creativos, a sus ayudantes y a los actores. El profesor debe ser muy hábil para influir en la elección de los alumnos al tiempo que les brinde la libertad de elegir. Es decir, el profesor debe conocer muy bien a su grupo y saber quiénes son los mejores para realizar el trabajo, pues sin imponer, debe sugerir y motivar a los estudiantes para que se sientan dueños del proyecto y trabajen con gusto en él.

Lo mismo sucede en la elección del texto. Si nosotros imponemos el texto dramático porque lo consideramos muy bueno, pero el grupo no responde favorablemente a éste, estamos destinando el proyecto al fracaso. Es mejor que los estudiantes traigan propuestas, que nosotros sugiramos otras, que el grupo debata y que finalmente la elección se haga democráticamente. Nuestros alumnos no son grandes lectores de textos dramáticos y generalmente responden a las propuestas de sus profesores, pero nosotros debemos ser sutiles a este respecto. Hay que recordar que cuanto más dueños del proyecto se sientan los estudiantes, más trabajará en él.

Por otro lado, hay que acompañarlos en el camino. Ellos deben saber que el proyecto nos importa, que los apoyaremos en lo necesario y que se trata de una actividad con fines didácticos particulares que se evaluará bajo los parámetros previamente establecidos. Ese orden y ejemplo que establece el docente, los ayudará a fijar metas concretas y a comprometerse con el proyecto.

Para motivarlos a realizar esta actividad existen muchas posibilidades. La primera y más accesible es representar la obra dentro de la institución, abierta al público en general. Los estudiantes adquieren un compromiso diferente cuando saben que sus amigos, compañeros y familia serán los espectadores de la

puesta que realizaron. Esta estimulación los hace crecer, trabajar con más ahínco y determinación, logrando, por lo general, óptimos resultados.

Tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en el Colegio de Ciencias y Humanidades existe una muestra de teatro que se realiza anualmente. La convocatoria se distribuye dentro de las instalaciones de las escuelas, así como en algunos medios impresos y electrónicos. La inscripción de los grupos no tiene ningún costo. Para seleccionar a los grupos que se integrarán, un jurado acude a cada plantel para evaluar a los grupos inscritos y seleccionar los trabajos más sólidos para que en el mes de abril se presenten en un teatro de la UNAM o del INBA.

Aunque desgraciadamente esta muestra no cuenta aún con mucha difusión, la actividad se convierte en una gran oportunidad para realizar un trabajo en equipo que los puede llevar a presentarse en un teatro ante compañeros de otras instituciones. Sobra decir que esta posibilidad los hace trabajar con mucha determinación y que los resultados que se obtienen son muy gratificantes.

Finalmente existe el Festival de Teatro Universitario, que también incluye al nivel bachillerato en la categoría A. En el año 2010, el costo de inscripción por grupo fue de cuatrocientos pesos y el premio para cada categoría consistió en una breve temporada en un espacio de la UNAM, así como 15 mil pesos. Las bases pueden consultarse anualmente en el sitio <http://www.teatro.unam.mx>. La proyección que pueden alcanzar los grupos que se presentan en el festival resulta muy atractiva para los estudiantes, por lo que es una opción de muy buenos resultados. El reto que ofrece el Festival se cierne en la logística. La convocatoria se cierra en el mes de junio, los grupos participantes se presentan en agosto, si pasan a la segunda ronda en noviembre y, de resultar ganadores, la temporada la tienen en enero y febrero del siguiente año. Por lo tanto, para participar en el Festival, el compromiso que adquieren los alumnos es de dos ciclos escolares: aquel en el que montan y aquel en el que participan. El profesor que se

decide por esta opción debe asegurarse de que los integrantes del grupo tengan la disposición y el tiempo para realizar la actividad. Cuando se trabaja con una meta de estas dimensiones, el trabajo en equipo cobra mayor significado, por lo tanto, maestros y alumnos deben adquirir un compromiso en el que todos den lo mejor de sí para que nadie se sienta defraudado.

La reseña de una escenificación dramática

Para realizar la reseña de una representación conviene buscar textos dramáticos sencillos y accesibles a fin de que, asegurada la comprensión de la historia, el alumno se prepare a observar su traslado al escenario y asuma su posición como espectador.

Por otra parte, resulta importante también la lectura de diferentes reseñas de teatro para comprender el propósito comunicativo específico de este tipo de escritos. Para este efecto, sugiero proporcionar al alumno reseñas de reciente publicación realizadas por críticos serios, como Bruno Bert, Olga Harmony y Estela Leñero, quienes colaboran en periódicos como *La Jornada* o como la revista *Tiempo Libre*. Una vez leídas, los alumnos identifican en las reseñas, a través de un subrayado en distintos colores, los elementos comunes: la estructura textual, la propuesta escénica por parte del director y el desempeño actoral. Con lo anterior, los estudiantes han aprendido qué elementos deben reseñarse y han observado cómo se hace.

Es frecuente que el alumno tienda sólo a resumir la historia de la obra dramática, por lo que es fundamental promover el intercambio de opiniones en torno del propósito comunicativo de las reseñas, a fin de que les sea más fácil expresar con libertad lo que, como espectadores y como escritores, perciben de la obra. En consecuencia, propongo que en lugar de que el alumno escriba aquello que el profesor quiere leer, éste impulse al alumno a asumir una opinión sobre la experiencia vivida, con base en la exigencia de calidad que el espectáculo debe a su público.

Sensibilizar a los estudiantes sobre su capacidad de observación es esencial para ejercer una opinión y sentirse dispuestos a vivir una experiencia nueva que no los obliga a alabar el montaje al que asistieron, sino a realizar una crítica inteligente y constructiva de su propio aprendizaje.

La oferta teatral como fundamento didáctico

En nuestro país, el teatro tiende a juzgarse como comercial o como experimental, etiquetas poco precisas y que son utilizadas peyorativamente. En general, se le da el nombre de teatro comercial a aquel que, atendiendo a un propósito lucrativo, descuida su calidad; por otro lado, se entiende como teatro experimental a aquel que, preocupado por ensayar nuevas formas, se olvida de su público y provoca que éste se sienta poco involucrado. Sin embargo, para un espectador asiduo al teatro dichas valoraciones resultan bastante cuestionables, dados los muchos matices entre estas dos etiquetas.

Si nuestro objetivo como docentes es cultivar un gusto por el teatro, considero que las instituciones culturales de nuestro país son mejor oferta que las empresas dedicadas al entretenimiento. La UNAM, el INBA y el Conaculta ofrecen espectáculos en los que trabajan los mejores creadores escénicos del país, a precios accesibles. Para estudiantes y profesores se proporciona incluso un 50% de descuento, y de unos años a la fecha, los jueves el costo del boleto para el público en general es de treinta pesos.

Estas instituciones cuentan con distintos espacios escénicos que permiten un óptimo uso de recursos para la representación teatral, lo que necesariamente conduce a una mejor experiencia para el espectador. A continuación me permitiré señalar algunos de los más representativos, dada la alta calidad de sus producciones, y que pueden resultar una atractiva oferta cultural para nuestros estudiantes, a lo largo de todo el año.

UNAM. Centro Cultural Universitario

1. Teatro Juan Ruiz de Alarcón

Se trata del teatro más grande que tiene la institución. Su arquitectura es a la italiana, cuenta con un proscenio de 8 m. de altura, por 13 m. de ancho y 15 m. de profundidad. Su escenario es un cuadrado de 12 m. de lado y cuenta con un telar de 23 m. de altura, equipado con cuarenta tiros. El piso del escenario es desmontable y este espacio cuenta además con un moderno equipo de sonido e iluminación. Todas estas características permiten una gran diversidad de posibilidades escenográficas y de representación. Generalmente es utilizado para presentar obras clásicas y producciones ambiciosas con repartos numerosos.

2. Foro Sor Juana Inés de la Cruz

El número de espectadores posibles para este foro varía, dependiendo de cómo se use. Difusión Cultural UNAM lo define como “un foro experimental en forma de un prisma vertical con cuatro niveles de altura, sin definición precisa entre la zona de espectadores y la de actuación. Admite distintas disposiciones escénicas”. En este recinto se presentan obras que requieren un contacto más cercano entre el espectador y los actores.

3. Teatro Santa Catarina

Está en el centro de Coyoacán. Se trata de un espacio no tradicional con dos niveles para el público, que va desde los ochenta hasta los ciento diez espectadores. Su propósito fundamental es la experimentación. Los más grandes directores de teatro de nuestro país se han presentado en este foro.

4. Otras alternativas en la UNAM

Si los horarios en los que se presentan estos espectáculos resultan poco accesibles para nuestros estudiantes, o incluso si éstos no cuentan con los suficientes recursos económicos, la UNAM dispone de otras ofertas que pueden ser excelentes opciones para nuestros estudiantes. Por un lado, desde hace algunos años el *Carro de Comedias* de la UNAM recorre distintos espacios universitarios presentando comedias clásicas gratuitamente. El subsidio de este proyecto permite que excelentes directores y actores participen en él. A través de la página de Difusión Cultural UNAM, el profesor puede localizar el evento, asistir a él, planear sus actividades y consultar cuándo es que éste se presentará en su institución para que los estudiantes asistan.

Otras buenas alternativas son los espectáculos gratuitos que presenta el Colegio de Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras en distintos espacios ubicados al interior de dicha Facultad, y los que se presentan en el foro del Centro Universitario de Teatro (CUT), espacio ubicado también en el Centro Cultural Universitario. Año tras año, el Colegio de Teatro realiza una selección de los trabajos más representativos generados en su escuela para programar cinco semanas de funciones de éstos en sus temporadas de otoño y primavera. El profesor puede asistir la primera semana para ver algunos de ellos, elegir el que considere más pertinente para sus estudiantes y dirigirlos a verlo en las cuatro semanas posteriores. Por su lado, el CUT presenta funciones de sus alumnos que están por egresar; dichas prácticas culminan cuatro años de estudios en actuación y con las cuales sus estudiantes se gradúan. Una de las ventajas que tienen los espectáculos del CUT es que por su mismo enfoque educativo sus estudiantes realizan dos proyectos: uno contemporáneo y uno clásico. Así pues, en este recinto se pueden ver obras tanto de vanguardia como clásicas. También vale la

pena señalar que las puestas en escena del CUT no sólo son realizadas por jóvenes actores excelentemente bien preparados, también los directores que la escuela contrata año tras año son los mejores del país, lo cual garantiza la calidad de sus productos.

Finalmente, el Festival de Teatro Universitario puede ser otra opción sin costo para que nuestros estudiantes vean buen teatro. En distintas categorías, estudiantes y maestros concursan en este festival. Los trabajos ganadores se presentan durante los meses de enero a mayo en horarios accesibles en los teatros de la Universidad y generan una experiencia muy grata para participantes y espectadores.

INBA. Centro Cultural del Bosque

De acuerdo con su sitio de internet:

Con más de cincuenta años de historia y seis teatros, el Centro Cultural del Bosque (CCB) se sitúa en el mapa cultural de México como el complejo teatral más importante para las creaciones escénicas del Instituto Nacional de Bellas Artes y de grupos independientes.

Generaciones enteras de actores, bailarines, coreógrafos, músicos y directores se formaron y forjaron su arte en el CCB, el cual seduce al visitante, amplía los horizontes del público, y ofrece a todos los mejores espectáculos. Los creadores encuentran sus escenarios y el respaldo de la tradición artística los proyecta en el ámbito nacional e internacional.

El CCB es un lugar dinámico, multifacético y de tradición, donde las creaciones contemporáneas encuentran el espacio para manifestarse. Por su diseño y representaciones, sus teatros fueron pioneros: El Granelero, El Galeón, Julio Castillo, Orientación, Sala Villaurrutia y Teatro de la Danza. La variedad de producciones y

escenarios crean la magia de la fusión de lo clásico con lo contemporáneo.³

Todos estos espacios ofrecen obras de alta calidad con descuentos para maestros y estudiantes. Otra de sus ventajas es que funcionan de lunes a domingo. Cabe señalar que el teatro Orientación presenta los fines de semana, en horarios matutinos, obras dirigidas al público infantil. Dichos espectáculos son ricos en creatividad y producción; en este sentido considero que el profesor puede aprovecharlos y lograr que sus estudiantes entren al mundo del teatro con historias accesibles pero que resultan ser muy ricas visualmente y que, finalmente, están enfocadas a formar valores.

El teatro Julio Castillo tiene un aforo para casi ochocientos espectadores. Su gran espacio escénico es a veces utilizado para sentar al público y crea un ambiente más íntimo, aunque en general, este teatro es utilizado para puestas gigantescas. Las obras más monumentales de la Compañía Nacional de Teatro se han presentado en este espacio.

Los teatros Granero y Galeón son espacios en donde se presentan espectáculos de corte más experimental. Casi nunca se utilizan a la italiana y generalmente funcionan como teatro arena o teatro esquinado, es decir, dos cuartos para el público y dos cuartos para la representación.

La Sala Villaurrutia es un pequeño espacio a la italiana. Cuenta con cuatro filas de veinte butacas. Es aquí donde se presentan obras que generalmente emplean la cuarta pared pero que requieren un ambiente íntimo en donde se establezca un contacto cercano entre espectador y espectáculo.

³ http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=3, p. 1-1.

Conaculta. Centro Cultural Helénico

Se encuentra ubicado al sur de la ciudad, en Avenida Revolución 1500. Cuenta con tres espacios dedicados a la representación teatral que igualmente funcionan de lunes a domingo. En éstos se presentan anualmente más de cincuenta producciones de teatro, lo cual representa cerca del diez por ciento de todo el quehacer escénico de nuestro país. También ofrece descuentos a maestros y estudiantes.

Teatro Helénico

Tiene capacidad para cuatrocientos treinta y seis espectadores, siendo el espacio más grande del complejo. Generalmente presenta la obra más comercial de jueves a domingo, y los lunes, martes y miércoles abre sus puertas a producciones que también requieren un espacio escénico amplio, pero que sólo sostienen una temporada presentándose una vez a la semana.

La Gruta

Es el espacio de experimentación teatral del centro. En éste se dan a conocer los nuevos directores, dramaturgos y actores. Funciona de lunes a domingo y las obras que ahí se presentan tienen temporadas un día a la semana durante tres meses.

La Capilla

Se trata de una capilla española al estilo gótico que conserva pinturas, gobelinos y vitrales de la época. Resulta ser el espacio idóneo para la presentación de obras clásicas. Generalmente las producciones que ahí se presentan tienen música en vivo.

Otra alternativa que tienen los profesores es el teatro escolar. Existen muchos grupos dedicados a esta labor. Generalmente son organizaciones de teatro independientes que intentan abrirse

un lugar en la escena mexicana. En mi opinión, la ventaja que ofrecen es que cuentan con un repertorio generalmente clásico, por lo tanto el profesor puede estudiar el texto dramático en clase y después enviar a los alumnos a ver la representación teatral para contrastar el discurso de ambos y ver cómo es que el primero se transforma en lo segundo. Sin embargo, también considero que el profesor debe ser muy cuidadoso al seleccionar este tipo de trabajos. En primer lugar, debe comprobar la calidad y el profesionalismo del trabajo que se presenta. Asimismo, asegurarse que las instalaciones en donde se representa la obra sean dignas e influyan positivamente en la recepción. Finalmente, debe estar consciente de que la experiencia del teatro escolar no es la misma para el alumno, quien asiste al teatro pensando en que no hay muchas alternativas, pues la función está programada sólo para una fecha y sabe que estará compartiendo la sala con sus compañeros de clase. Todo esto lo hace comportarse de forma diferente de cuando es invitado a ir a una institución a ver un espectáculo, el día que pueda hacerlo y compartiendo el espacio con un público desconocido.

El compromiso del profesor ante el espectáculo teatral

Todo profesor predica con el ejemplo. La asistencia a representaciones escénicas por parte del maestro debe ser constante, pues el teatro contemporáneo es un espectáculo posmoderno, cuyas innovaciones se aprecian también en el discurso de la puesta en escena.

La observación de diversos espectáculos teatrales brinda mayores herramientas para interpretar los códigos que intervienen en el disfrute de la obra, y para reconocer las técnicas o los temas que los actuales artistas escénicos proponen. De esta manera, al profesor le sería más sencillo explicar la necesaria empatía, tanto ideológica como estética, que genera una representación teatral a fin de orientar a sus alumnos sobre la oferta empresarial o institucional dedicada al espectáculo.



FUENTES CONSULTADAS

http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=3, p. 1-1, página consultada el 1 de abril de 2010.

<http://www.jornada.unam.mx/2007/02/28/index.php?section=espectaculos&article=a09n1esp>, p. 1-1, página consultada el 4 de mayo de 2010.

<http://www.teatro.unam.mx>.



EL ENSAYO LITERARIO Y SU DIDÁCTICA

Arcelia Lara Covarrubias

¿Qué es el ensayo?

En su razón de origen, el ensayo es hijo de la epidíctica atenien- se, derivada de la poética y la retórica. No es, sin embargo, sino hasta el Renacimiento que cobra reconocimiento como género independiente. Por su comienzo híbrido, el ensayo solía tener un lugar aparte de los otros géneros literarios (narrativa, lírica y dramática) y de las obras del pensamiento, como los tratados filosóficos. La composición indica, por un lado, que si bien el ensayo ostenta la elaboración lingüística de cualquier obra poética, el anclaje con el mundo de lo real no lo deja volar libremente por el cielo de la ficción, y por otro, la importancia otorgada a la forma suele evaluarse en demérito de la pretensión de verdad que tienen otras disciplinas científicas o humanísticas.

Si nos orientamos en el orden epistémico, el ensayo queda marcado por su fragilidad en el campo del conocimiento. Así, apunta Alberto Paredes: “Como disciplina mental y acto de conocimiento, el ensayo requiere de modalidades textuales diferentes al tratado y al estudio. Su precariedad y transitoriedad cognoscitivos lo orientan formalmente”.¹ La inestabilidad del

¹ Paredes, Alberto, “Pequeño ensayo sobre el ensayo”, p. 36 y 37.

saber que se aprecia en el ensayo lo caracterizará como producto de la *doxa*, nunca del *logos*. No habrá que pensar, sin embargo, que el estar orientado en la opinión es una inestabilidad del saber que se compensa con la belleza de la expresión o, en otros términos, que el trabajo con la palabra dispensa la precariedad del pensamiento.

Para Paredes, “el ensayo es el resultado de una tensión entre dos deseos aparentemente contradictorios: describir la realidad tal como es, e imponer nuestro punto de vista sobre ella”.² En las palabras anteriores pueden apreciarse dos puntos de vista: el de “la realidad tal como es” y el correspondiente al ensayista. Suponer que las descripciones de la realidad tienen grados de objetividad no es sino privilegiar unas y demeritar otras: las representaciones objetivas están autorizadas por una ciencia o una disciplina; mientras que en las literarias son cognoscitivamente precarias.

Por el contrario, si tomamos en cuenta que ensayar es probar las posibilidades de una idea sin compromisos hacia las ciencias positivas, entonces podrá convenirse que el ensayo “es acto de la *gustatio*: el acto puro, radical de escribir: de ser escritor; no poeta, no novelista, ni dramaturgo; tampoco filósofo ni científico ni especialista en nada [...] una comedia del *logos*; no su resultado”.³ La probación que hace el ensayo no es, empero, una preparación cognoscitiva hacia el “conocimiento verdadero”; el tanteo de pensamiento tiene valor en sí mismo: no es antesala de otra cosa. Avalar algo semejante equivaldría a afirmar que el pensamiento actúa a trasmano del lenguaje, es decir, que se pueden generar ideas al margen de todo sistema simbólico y que no es sino hasta un momento posterior que el pensar se convierte en discurso. A cambio de esta visión muy propia del realismo más burdo, hay que sostener que el ensayo surge de una vez y para siempre en el ánimo de una conciencia poética diferente de la

² *Ibidem*, p. 28.

³ *Ibidem*, p. 20

del pensador o del especialista, cuya erudición se centra en una ciencia específica.

El problema de la definición del ensayo literario

Aceptemos, de manera provisional, que el ensayo es literatura de ideas; esto es, aristotélicamente el ensayo pertenece a la familia de la literatura y comparte con los otros géneros su esencia o, si se quiere, su literariedad. Pero a diferencia de ellos —la lírica, la narrativa y la dramática— se caracteriza por el examen del pensamiento. No obstante la aparente claridad de la definición de ensayo al estilo aristotélico (género: literatura; diferencia específica: de ideas), no acaba de quedar claro qué relación se establece entre la literatura y las ideas.

De acuerdo con lo anterior, puede suponerse que no es el nivel epistemológico el mejor acercamiento al ensayo. La relación literatura y pensamiento tendrá que comenzar, entonces, planteando la primacía del nivel literario. Ahora bien, ¿qué es lo que constituye esa esencia literaria que unifica a los diferentes géneros? Para Alfonso Reyes las dos notas elementales de la literatura son la universalidad y la ficción: “universalidad por ficción; ficción por universalidad”.⁴ Comencemos por la ficción. Por las noticias que proporciona Joan Corominas se sabe que la palabra ficción comenzó a circular en el español desde 1438 y que su antecedente se encuentra en el verbo latino *fingere* : “fingir, simular”.⁵ El término griego correspondiente a ficción es *mimesis*, cuya larga historia que va de la filosofía griega hasta las poéticas posmodernas le ha acarreado una gran fecundidad de sentidos.

Así, llegamos al punto en que se encuentra lo específicamente originario de la literatura: la ficción. “El estudio de la ficción nos transporta ya al ser mismo de la literatura”.⁶ La

⁴ Reyes, Alfonso, *El deslinde*, p. 191.

⁵ Corominas, Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, s.v. *fingir*.

⁶ Reyes, *loc. cit.*

literatura nos proporciona una imagen del mundo —también la palabra “efigie” tiene hundida su raíz en el verbo *fingere*—, bien que ésta no pretende la objetividad positivista que supone una simetría entre la palabra y la cosa referida. La imagen que nos proporciona la literatura es más un modelado que una personificación de estados de cosas fácticamente verificables; de ahí que para Alfonso Reyes, “la literatura, mentira práctica, es una verdad psicológica. Hemos definido la literatura: *La verdad sospechosa*”.⁷ No es en el plano de lo que existe que se desenvuelve ficción literaria sino en el de la imaginación; más que asentarse en el nivel de la objetividad, se afina en el de la consistencia ganada en la vida interior del sujeto. La literatura, por tanto, expresa una contextura íntima; en eso radica la universalidad señalada por Reyes y ésta es también la razón que permite rehabilitar el sentido de la palabra ficción: “La ficción no es una mentira, antes es otro modo más cabal de la verdad”.⁸

En el ensayo sucede exactamente igual que en los otros géneros: en primer lugar, la función ficticia hace su tarea en el ánimo del escritor, en quien surge una inquietud respecto de algún tema o concepto, equiparable a la serie de hechos en el narrador o en el dramaturgo o al estado de animismo poético en el poeta. Al respecto, György Lukács apunta:

Hay, pues, vivencias que no podrían ser expresadas por ningún gesto y que, sin embargo, ansían expresión. Por todo lo dicho sabes a cuáles me refiero y de qué clase son: la intelectualidad, la conceptualidad como vivencia sentimental, como realidad inmediata, como principio espontáneo de existencia; la concepción del mundo en toda su pureza, como acontecimiento anímico, como fuerza motora de la vida. La cuestión directamente formulada ¿qué es la vida, el hombre y el destino? Pero sólo como

⁷ Reyes, “Apolo o de la literatura”, p. 83.

⁸ Reyes, *El deslinde*, op. cit., p. 171.

pregunta; pues la respuesta no aporta tampoco aquí ninguna solución, como la de la ciencia o, en alturas más puras, la filosofía, sino que es más bien, como en toda clase de poesía, símbolo y destino y tragedia.⁹

Este instante fundador del ensayo no es equiparable a la labor académica, científica o disciplinaria. Cuando la inquietud poética se ancla en el ensayista, el trabajo de ficcionalización del asunto, aunado a la expresión artística de esa idea, comienza a dejar su rastro en la palabra: el ensayo surge. Podríamos preguntarnos ¿en cuál de las facultades intelectuales se instala el aliento ensayístico? José Luis Martínez adjudica al juicio esta labor: “El convencimiento de no poder ir más allá es un signo del valor del juicio, y de los de mayor consideración”.¹⁰

La enunciación

Como obra del juicio, el ensayo no busca conocer un objeto a partir de un concepto, sino que lo representa subjetivamente; esto es, la presencia del sujeto en la representación ensayística es lo que puede captarse textualmente de su especificidad. Podemos afirmar con Burckhardt que el ensayo establece “un múltiple conocimiento de lo individual en todos sus matices y gradaciones”.¹¹ El lugar del ensayista en el texto es más que un gesto de interioridad, su figura enunciativa abre un espacio para pensar el mundo como individuación de un sujeto.

Si no es el Renacimiento la fuente originaria del yo, sí es, por lo menos, la fecha en que se data la visión antropocéntrica del mundo. Formas ensayadas de sabiduría se encuentran en libros considerados como sagrados por las culturas arcaicas a las que pertenecen, pero aún no pueden ser considerados ensayos. Así,

⁹ Lukács, György, *El alma y las formas*, p. 23.

¹⁰ *Ibidem*, p. 8.

¹¹ Burckhardt, Jacob, *La cultura del Renacimiento en Italia*, p. 250.

aunque el germen ensayístico —señala Bacon— se encuentra en textos orientales y en el Antiguo Testamento, no es sino hasta 1580 que aparece el ensayo propiamente con la obra *Ensayos* de Montaigne,¹² con toda la carga de subjetividad.

Ahora bien, el enunciador de un texto cualquiera va más allá de la referencia que responde al pronombre yo; se trata de una construcción trabada con el asunto: el ensayo puede atender los temas más variados, pero el telón de fondo será, invariablemente, el sujeto. Dice Paredes: “Son el tiempo (el tiempo lineal, histórico, “occidental”, etcetera), el descubrimiento de la incertidumbre, el rechazo a los criterios de autoridad; en suma, todas las condiciones de la libertad y el riesgo de la subjetividad, quienes sustentan el yo ensayístico”.¹³ En la imagen del mundo que propone el ensayista está en juego la representación de sí mismo; pues el discurrir por una idea es también hacer un recorrido por el sujeto pensante, aun cuando las marcas textuales del enunciador estén ausentes.

Ensayar una idea señala un compromiso enunciativo ontológico, pues más que recuperar una cultura científica o disciplinaria a través de los rituales del discurso institucionalmente aceptados —la ciencia y las disciplinas son instituciones—, el ensayista propone una manera radicalmente original de tratar los asuntos y una forma de expresión poética insustituible. El pensamiento crítico es la nota ontológica del ensayo: el enunciador debe dejar claro que “el mundo” es “su mundo”. La duda y la interrogación son vías clásicas de la originalidad ensayística y son propias del pensamiento crítico. En el caso del ensayo, la actitud crítica del sujeto actúa sobre el pensamiento, creando un escenario ficcional. “Las preguntas sobre subjetividad agradecen las formas del ensayo”,¹⁴ dice Marcio Percio, quien asegura que este género literario supone una “clínica de la subjetividad”.¹⁵

¹² *Apud*, Martínez, *op. cit.*, p. 7.

¹³ Paredes, *op. cit.*, p. 37.

¹⁴ Percio, Marcelo (comp.), *El ensayo como clínica de la subjetividad*, p. 10.

¹⁵ *Idem*.

Temas y recursos del ensayo

Frecuentemente se tiene la impresión de que los productos que el pensamiento crítico genera son caprichosos, anárquicos. Sin embargo, son precisamente las obras de la actitud crítica, por su independencia del punto de vista que las caracteriza, las que mejor expresan el discurrir de un psiquismo. La subjetividad enunciativa del ensayo implica, más que un espíritu rebelde a los esquemas de las ciencias positivas, un gusto por ciertos temas en los que la crítica actualiza su libertad de juicio. Para Marcelo Percio el ensayo es:

[...] un modo de decir que la producción de saberes no se reduce a los modelos habituales. El deseo ensayístico no es una coartada para opiniones sin argumentación o ideas sin consistencia. No es liviandad que se esconde detrás de comunicaciones bonitas, ensambles de ocurrencias curiosas, mezclas de citas, desorden de lecturas. No se trata, tampoco, de un capricho o rebeldía contra la autoridad de los géneros, de los métodos [...] Tal vez la insistencia ensayística recuerda otra cosa: los pensamientos que no marchan al compás o las ideas que rehúyen controles, son formas requeridas por un asunto a tratar: ¿Cómo pensar, si no, lo escurridizo, lo indeterminado, la inquietud?¹⁶

Para José Alvarado el tema del ensayo es un surgimiento súbito que paulatinamente va creciendo “a través del insomnio” en el ánimo del escritor, mostrando sus aristas en conversaciones, “danzan con impaciencia ideas y frases, tiemblan las palabras y un pequeño mundo está por nacer”,¹⁷ dice el autor. En el ensayo no es la extensión del tratamiento de un asunto lo que deslumbra al autor, sino la intensidad con la que se expresa: intenso, no ex-

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ Alvarado, José, “Los temas muertos”.

tenso, es el ensayo. De ahí que Montaigne afirme que su labor, en buena medida, consiste en seleccionar de una gran variedad de posibilidades de un tema, la menos explorada: “reflexiono sobre las cosas, no con amplitud sino con toda la profundidad de que soy capaz, y las más de las veces me gusta examinarlas por su aspecto más inusitado”.¹⁸

Frecuentemente el ensayo literario es corto; es más cercano al poema (en tanto que ambos trabajan con insinuaciones, con formas lingüísticas compactas) que al tratado. Las poéticas de la brevedad descansan sobre la seducción formal, que no es laconismo sino síntesis. Dice Julio Torri, maestro del género, que el asunto ensayístico es un “leve contenido de apreciaciones fugaces”.¹⁹ Un buen ensayo literario desafía a su lector a encontrar todos los posibles sentidos captados en unas cuantas frases bien escritas. Al respecto dice Federico Patán: “Provocar es indispensable. El lector no debe salir indemne de un texto. Todo ensayo digno de ese nombre debe causar en el lector, por el lado de lo mínimo exigible, una inquietud y, en lo posible, un cambio, si bien no con base en la docilidad sino en el diálogo”.²⁰

Temáticamente el ensayo literario se desplaza por los espacios dejados por las ciencias positivas, de ahí su “hospitalidad con la extrañeza”, como dice Percio, de su “recepción de lo inclasificable” y su “disposición para atender a criaturas que acampan fuera de lo establecido”.²¹ En este relámpago del ingenio el ensayista aprende a ver el mundo con ojos particulares; de ahí que Hoffmannsthal le adjudique “los recursos de la ficción para pensar”.²²

Para ensayar un asunto, el escritor se vale del argumento y de la expresividad. El argumento del ensayo, sin embargo, no se presenta como en otros textos argumentativos, ostentando una razón de prueba; el ensayo no busca la persuasión ni el con-

¹⁸ Montaigne, “De Demócrito y Heráclito” en *Ensayos*, Libro I.

¹⁹ Torri, Julio, “El ensayo corto”, p. 42.

²⁰ Patán, Federico, “Prólogo” a *Ensayo literario mexicano*, p. 12.

²¹ Percio, *op. cit.*, 10.

²² *Apud*, Paredes, *op. cit.*, p. 36.

vencimiento, sino la sorpresa y la emoción estética. A nivel lógico el ensayo es más bien una “travesura intelectual”²³ que una exposición de datos eruditos. Apunta Netzahualcóyotl Soria:

Hay en él argumentos de todo tipo, los cuales no persuaden de nada. El ensayo propone ideas bellas, no ideas verdaderas desde un punto de vista filosófico o científico. El poeta de las ideas, el ensayista, no trata de convencernos; juega a que lo hace, juega a la argumentación; argumenta de manera ficticia. Lo que intenta es mucho más difícil: hacer que veamos la realidad con ojos nuevos, mítica, poéticamente.²⁴

Hablar de argumentación en el ensayo literario es aludir a un juego de razones subjetivas y sugerentes, porque lo que se percibe es la “convalecencia de un argumento que vive en el tembladeral”,²⁵ como ha escrito Percio. Más que con la proposición, entendida en el sentido lógico, el ensayo trabaja con la forma del lenguaje y, todavía cabe enfatizar más, proposición y expresión son uno y el mismo fenómeno: sentir pensante o pensamiento sensible. María Helena Arenas Cruz indica esta trabazón que se da en el ensayo:

La expresividad del texto ensayístico no es un mero recurso de embellecimiento verbal para transmitir con más eficacia un contenido lógico y gramaticalmente neutro, sino que es el resultado de un complejo proceso por el que el escritor conoce el mundo y le da una respuesta desde su personalidad de estilo; en el acto de escritura, los medios expresivos participan activamente en el proceso intelectual de manera que las ideas sólo quedan forjadas

²³ Percio, *op. cit.*, p. 9.

²⁴ Soria, “El ensayo literario como ficción”, p. 7.

²⁵ Percio, *op. cit.*, p. 10.

cuando son expresadas en unos términos concretos; así, el lenguaje figurado, el procedente del *ingenium*, no es algo extrínseco al pensamiento, sino un elemento del mismo.²⁶

En la medida en que el ensayo literario trabaja en la ficcionalización del referente, el ensayista hace un delicado trabajo con la construcción del referente interno. No es la correspondencia de la palabra con la cosa o el hecho a que alude el referente lo que constituye la verosimilitud del ensayo literario (como sí lo sería en otro tipo de textos argumentativos), sino los diferentes procedimientos usados para formar una imagen del referente que tenga coherencia en el interior mismo del texto.

Uno de los recursos más interesantes en este proceso constructivo es la predicación; lo que se dice del asunto. Una tipología simple —propuesta por Terrasse, apoyado en Greimas— distingue la predicación dinámica (o función) de la estática (o calificación). La primera muestra cómo el referente va creciendo y está siendo afectado; se suelen usar verbos activos y tiene una presentación más dialéctica: el referente surge a pesar de sus probables contradicciones y el texto se presenta como tanteo. La predicación estática, en cambio, suele ser descriptiva (los verbos frecuentemente tienen regimiento predicativo: ser, estar, parecer, lucir, etcetera) y expone el referente como un saber adquirido con antelación a la escritura del ensayo. En diferentes textos argumentativos suelen presentarse como tejidas las dos formas de la predicación; aunque, en términos generales, se dice que el discurso científico suele preferir la estática; pues dos de los recursos de este tipo de predicación (la definición y la denominación) juegan un papel importante en la creación del lenguaje unívoco al que aspira la ciencia.

Retóricamente, el ensayo convierte la proposición en figura literaria. Terrasse identifica los niveles semántico y lógico

²⁶ Arenas Cruz, *Hacia una teoría general del ensayo; construcción del texto ensayístico*, p. 455.

como los que más contribuyen retóricamente en la expresividad ensayística. Apunta:

Las metábolos propias del ensayo pertenecen a las dos grandes clases de metasememas y metalogismos, operan sobre el contenido del discurso antes que sobre su expresión. El filósofo difícilmente puede evitar el empleo de metaplasmos y metataxas. Las figuras de expresión no afectan todas el rigor de su descripción; algunas incluso la refuerzan, como el neologismo y el préstamo. Por razones evidentes, metasememas y metalogismos deben proscribirse del discurso filosófico.²⁷

De acuerdo con Terrase, metáfora, metonimia o sinestesia (nivel semántico) y lítote, pleonismo, antítesis o ironía (nivel lógico), por mencionar algunas figuras retóricas, tienen calidad de proposición. El sentido, sin embargo, no queda expresado en el ensayo, sino que es el complemento que se le exige al lector, tras penetrar las sugerencias del texto. Así, la ficción que comenzó con un relámpago del ingenio se informa en la ficcionalización del asunto, que exige su exposición y su expresión. El tercer momento de la ficción en el ensayo es el relativo a su realidad lingüística.

La macroestructura del ensayo literario puede o no seguir la del ensayo general; a saber, como acto elocutivo puede distinguirse la *inventio* (tema o asunto) de la *dispositio* (esquema argumental), así como las cualidades formales (corrección, claridad de estilo y elegancia retórica). Este esquema general que los teóricos han aplicado al ensayo tiene resonancias de la estructura general de la oratoria antigua. Platón, en “Fedro”,²⁸ reconoce como características de una buena pieza oratoria la claridad (cualidades formales) y el orden (*dispositio*), unidos a una

²⁷ Terrase, *op. cit.*, p. 133.

²⁸ Platón, “Fedro”, pp. 652-661.

intencionalidad de exponer el alma del orador (enunciación subjetiva) y a una conciencia de llegar a determinadas almas, a las que conviene persuadir (adecuación).

Pero el ensayo literario, ya se ha mencionado, utiliza los recursos formales de la argumentación (argumento y macroestructura) de manera ficcional. Dice Soria:

La suma de recursos formales crea en el ensayo un complejo poético cargado de sentido, al igual que sucede en un poema, aunque se parezca más a un texto de tipo argumentativo. Los metaplasmos y las metataxas, en los ensayos de prosa más exigente, las metasememas, los metalogismos y los recursos de la argumentación, crean, en su conjunto, una conformación de palabras que se transmuta en una conformación de ideas. La literariedad del ensayo no está sólo en su estilo cuidado o en las metáforas que esporádicamente puede ostentar, está también en la belleza de la argumentación, en la belleza de su estructura discursiva y en la belleza de las ideas que nos propone. En ensayo es forma bella que deviene en ideas bellas. Su literariedad abarca, pues, desde la sonoridad de sus palabras, desde sus cadencias rítmicas, hasta su macroestructura y sus ideas.

Como hemos visto, los recursos argumentativos en el ensayo literario no tienen precisamente una función argumental sino estética. Así, el propósito ensayístico no radica tanto en persuadir como en conmover. Si las piezas oratorias conmovían —existía incluso una estructura que consideraba las partes *patéticas*, como el *exordio*— para, finalmente, persuadir; en el ensayo literario sucede justamente de manera opuesta: se juega con la persuasión para llegar a la emoción estética.

¿Qué podría ser la didáctica del ensayo?

Didáctica del ensayo como pleonismo

Acaso hablar de la didáctica del ensayo no sea un simple pleonismo; pero se comenzará justamente por la reiteración natural que implica la frase “didáctica del ensayo” que, por redundante, equivale a “ensayo de la didáctica”. El ensayo es el género literario más tardío; el Renacimiento lo vio nacer con las obras de Montaigne y Bacon, y desde su origen se le denominó género didáctico. Por tanto, hablar del ensayo o de lo ensayable vale también para hablar de la didáctica.

Si rastreamos el origen de la palabra ensayo —el pensamiento nunca actúa a trasmano de la lengua— encontramos que es una calca de un término del latín *exagium*, que significaba “acto de pesar (algo)”. Ensayo, en español, comenzó a usarse hacia el año 1114 y su significado tenía que ver con el verbo “pesar”. Palabras afines a ésta, según los registros de Corominas, son examen, enseñanza y enseñar, entre otras.²⁹ De acuerdo con lo anterior podemos acordar que ensayar un asunto es sopesarlo y enseñar es examinar asuntos ante los discípulos. A propósito del origen del ensayo, Luis Guzmán opina que “lo sugerente de la palabra ensayo es que en su etimología conserva, al menos en algunas de sus derivaciones, su rigor de comprobación, de peso, y a la vez su carácter provisional, ligero y por qué no didáctico, que lo funda como género”.³⁰

Si actualmente asumimos que entre la didáctica y el ensayo media una distancia igual que entre la primera y cualquier otro asunto de enseñanza (química, matemáticas, física, etcétera), se debe a que en su especialización la didáctica se ha convertido en una rama de la pedagogía y ha cortado amarras con el origen. Pero anterior a ese hiato de didáctica y ensayo, la enseñanza de conocimientos, habilidades y actitudes —la *paideia*— estaba pro-

²⁹ Corominas, *op. cit.*, s.v. *ensayo*.

³⁰ Guzmán, *El ensayo como clínica de la subjetividad*, p. 20.

fundamente relacionada con las prácticas discursivas. Ser alumno implicaba, en la Antigüedad clásica, formarse en el interior de una lengua y aprender los diversos usos de la palabra.

Foucault, desde la teoría del discurso, revisa algunas de las prácticas más importantes para los griegos y su devenir en el pensamiento occidental. *Parresía* y *psicagogía* son términos que aluden a los deberes de maestros y alumnos respecto de los usos lingüísticos. La *parresía* es la franqueza del discurso, supone un compromiso del enunciador hacia el oyente. De la honestidad hablante surge la duda como conciencia de que lo que se enseña es provisional porque la única certeza que se tiene es que el conocimiento, en tanto que proceso fundamentalmente subjetivo, es frágil. La *psicagogía* consiste en enseñar al alumno las pautas para decir la verdad, se trata de prácticas discursivas; de ahí que *parresía* y retórica son fundamentales en lo que se dice. Tan importante es reconocer la verdad y los límites humanos ante ésta, como la forma en que se comunica.³¹ Pero a qué verdad se refería la *paideia* clásica; Foucault la identifica con la espiritualidad cristiana, pues “es el sujeto guiado quien debe estar presente en el interior del discurso verdadero en tanto que objeto de su propio discurso. En el discurso del que es guiado el sujeto de la enunciación debe ser a la vez el referente de la enunciación”.³²

En las palabras de Foucault pueden apreciarse los embraques de la didáctica con el ensayo. La enseñanza tiene ese carácter de prueba derivado de la honestidad del profesor que reconoce lo fugaz de los conocimientos —que antes hemos asociado al pensamiento crítico— y la presencia del sujeto en el discurso como garantía de franqueza. Lo que Foucault ha dicho de una actitud pedagógica es aplicable también al ensayo.

En este tenor, Roland Barthes dice de Christian Metz, “maravilloso didáctico”, que renuncia a la maestría en sus escritos

³¹ Vid. Foucault, Michel, *Hermenéutica del sujeto*, pp. 87-92.

³² *Ibidem*, p. 92.

porque “al leerlo uno lo sabe todo, como si lo hubiera aprendido por sí mismo”;³³ es decir, expone un asunto no alumbrado por una ciencia, sino desde una cierta intimidad subjetiva. Continúa Barthes con la explicación del método usado por Metz, que aquí valdrá para reforzar la alianza entre didáctica y ensayo:

No es difícil hallar el secreto de esta eficacia: cuando Metz enseña un saber, una clasificación, una síntesis, cuando expone conceptos nuevos pone siempre de manifiesto, gracias a la perfección didáctica del enunciado, que *se está enseñando a sí mismo* lo que supone que debe comunicar a los otros. Su discurso —ahí reside su peculiaridad, su virtud ideolectal— llega a confundir dos tiempos: el de asimilación y el de exposición. Así podemos entender cómo puede ocurrir que la *transparencia* de este discurso no sea reductora: la sustancia (heteróclita) de un saber se ilumina ante nuestros ojos; lo que permanece no es ni un esquema ni un tipo, sino más bien una “solución” del problema, suspendida por un momento ante nuestros ojos con la única finalidad de que podamos atravesarla y habitarla nosotros mismos. Metz sabe e inventa muchas cosas, y esas cosas las dice muy bien: no por maestría (Metz no le está dando lecciones a nadie), sino por *talento*: por esa antigua palabra hemos de entender no una disposición innata, sino la feliz sumisión del sabio, del artista, al efecto que quiere producir, al encuentro que quiere suscitar: podríamos decir: al *transfert*, del que él acepta así, lúcida-mente, al margen de todo imaginario científico, que es el principio mismo de la escritura.³⁴

Para Barthes, un enunciado goza de “perfección didáctica” si el asunto —“sustancia heteróclita”— presenta una solución

³³ Barthes, Roland, “Aprender y enseñar”, p. 220.

³⁴ *Ibidem.*, pp. 220 y 221.

subjetiva —posibilidad de “habitarla nosotros mismos”— en la que el saber y la invención hacen una combinatoria crítica. La provisionalidad del conocimiento se neutraliza gracias a que exponer y asimilar se funden en un solo acto. La “sumisión del sabio” es equiparable a la honestidad exigida por la *parresía*. Llama la atención en ambos casos —Foucault y Barthes— que renuncian a la tentación de justificar la enseñanza a partir de la personalidad del docente; por el contrario, el maestro se presenta como personaje de bajo relieve para que el alumno pueda hacer suyo el saber.

Respecto del ensayo, puede decirse también que la discreción del enunciador impacta la participación del lector. María Elena Arenas Cruz apunta:

En el macroacto de habla perlocutivo que supone el texto ensayístico predomina la intención justificativa sobre la docente:

- El ensayista no trata tanto de lograr el asentimiento del receptor cuanto de establecer la justeza de un pensamiento, de una conclusión personal, parcial y subjetiva, posible entre otras.
- No pretende persuadir al receptor de la verdad de unos contenidos para promover una acción, sino persuadirlo de lo bien fundado de la argumentación y de la necesidad de pensar acerca de ellos, con el fin de inspirarlo y motivarlo para que pueda reflexionar por su cuenta.³⁵

La persuasión a la que se refiere Arenas Cruz concuerda más con la intención de impactar en el sentido generado por el lector que en las acciones; esto es, la redefinición del campo persuasivo lo coloca en el orden de *logos*, no en el del *facto*. Al propósito

³⁵ Arenas Cruz, *op. cit.*, p. 458.

textual de generar reflexión puede llamársele también convencimiento, y los recursos usados suelen ser la demostración —en el caso de los ensayos filosóficos, científicos o de cualquier disciplina positiva— y la seducción —en el caso del ensayo literario—. Las ideas de George Steiner sobre la persuasión coinciden con éstas, salvo que en su caso, las refiere a la tarea pedagógica; apunta:

El pulso de la enseñanza es la persuasión. El profesor solicita atención, acuerdo y, óptimamente, disconformidad colaboradora. Invita a la confianza: “sólo se puede cambiar amor por amor y confianza por confianza”, como dijo Marx, con idealismo en sus manuscritos de 1844. La persuasión tanto si es positiva —“comparte esta habilidad conmigo, sígueme en este arte y en esta práctica, lee este texto”— como negativa —“no creas esto, no malgastes tiempo y esfuerzo en aquello”—. La dinámica es la misma: construir una comunidad sobre la base de la comunicación, una coherencia de sentimientos, pasiones y frustraciones compartidas. En la persuasión, en la solici-tación, aunque sea del género más abstracto y teórico —la demostración de un teorema matemático, la enseñanza del contrapunto musical—, es inevitable un proceso de seducción, deseada o accidental. El maestro, el pedagogo, se dirige al intelecto, a la imaginación, al sistema nervioso, a la entraña misma de su oyente.³⁶

En resumen, la didáctica del ensayo consiste en rescatar esas características que le son propias al ensayo y convertirlas en prácticas discursivas. La conciencia de lo transitorio del saber, la injerencia del sujeto en la construcción del conocimiento y la validación de usos lingüísticos en comunidades académicas son cualidades del ensayo deseables en toda práctica docente. Por esto, acaso valga decir que no sólo para promover la lectura, el

³⁶ Steiner, George, *Lecciones de los maestros*, pp. 33 y 34.

análisis e incluso la redacción de ensayos, debe retomarse esa manera de enfocar la enseñanza, sino para la didáctica en general. La educación es primeramente conocimiento de la lengua y sus usos: cada área debe plantearse como cultura acumulada textualmente, susceptible de ser asimilada, modificada o reconstruida por sujetos críticos.

Propuestas instrumentales de la enseñanza del ensayo en el bachillerato

En el bachillerato la lectura de ensayos literarios generalmente se aborda desde su instrumentalidad; es decir, no como un texto que se analiza y al que se le concedan aprendizajes que le sean específicos, sino como un medio para alcanzar un propósito que es ajeno a la literariedad del ensayo. De esta manera, el ensayo puede prestar su servicio en objetivos que tengan que ver con el trabajo académico, con la revisión de características textuales o con el análisis argumentativo —en sentido más o menos estricto— como una forma de la demostración (al lado de ensayos filosóficos o científicos).

Una actividad que parara mientes en el carácter literario del ensayo podría comenzar por un análisis de la forma; esto es, de los recursos retóricos y del estilo del ensayo. Algunas tareas a realizar serían: *a)* detectar las figuras a distintos niveles, principalmente los metasememas y los metalogismos; *b)* interpretar el significado de los tropos detectados; *c)* analizar el uso de la lengua del ensayista (tipo de oraciones, registro lingüístico, preferencias gramaticales, etcetera), y *d)* relacionar usos retóricos y estilo con la impresión estética que ha causado.

Muchos ensayos suelen ostentar cierto sentido del humor, que, aunque puede apreciarse desde una primera lectura, es difícil detectar. Se requiere un trabajo de análisis formal muy fino para poder determinar qué frase está escrita con ironía, qué expresión puede tener varios sentidos con los que se juega o qué

matiz semántico de un adjetivo, por ejemplo, despierta suspicacia en el lector. El humor o el carácter lúdico del ensayo literario suele aparecer cuando se produce un choque entre lo que se dice y lo que se sugiere; de ahí que la penetración del análisis sea fundamental para revelar el alcance expresivo.

Otra posibilidad de acercamiento al ensayo literario radica en el análisis de la macroestructura, y una estrategia pensada desde este aspecto podría proponer que los estudiantes: *a)* detectaran el orden en el que van exponiéndose los argumentos (esquema argumental); *b)* se percataran del tipo de predicación usada (dinámica o estática); *c)* dieran cuenta de la manera como va construyéndose el referente interno del ensayo; *d)* valoraran el carácter ficticio de los recursos argumentativos, y *e)* relacionaran la ficción con la emoción estética.

Las dos sugerencias están centradas en la lectura y el análisis del ensayo literario en cuanto a su forma; en esta misma línea podría trabajarse con la originalidad del autor al abordar un tema; esto es, el papel crítico del ensayista. Un ejercicio sencillo podría consistir en leer diferentes textos, entre ellos un ensayo literario, sobre un asunto y comparar la información que unos y otros aportan. Si se desea hablar sobre los sueños, pongamos por caso, podría incluirse un texto de neurología, otro de psicoanálisis y un ensayo de Hugo Hiriart.³⁷ Del examen de los diferentes textos sería deseable que el alumno pudiera dar cuenta de por qué el ensayo literario *a)* argumenta al margen de la cultura creada por una ciencia o una disciplina, *b)* aporta un punto de vista subjetivo y original, *c)* posee una enunciación más íntima, *d)* se presenta de manera lúdica y, finalmente, *e)* es muestra de pensamiento crítico.

En las propuestas anteriores habrá que ir gradando las tareas de acuerdo con la complejidad y la delicadeza del análisis. Podemos considerar que el alumno ha logrado apreciar el carácter literario del ensayo cuando relaciona estilo, retórica y

³⁷ Vid. Hiriart, *Sobre la naturaleza de los sueños*.

macroestructura con la emoción estética que produce y con el pensamiento crítico que alcanza. Si conseguir tal propósito no garantiza la lectura permanente de ensayos, por lo menos inicia al estudiante en una práctica lectora capaz de valorar la calidad literaria del pensamiento y la posibilidad crítica de la literatura. El hábito lector sólo se afianzará con una oferta prolífica de ensayos literarios de variados autores que traten de asuntos diversos para que el joven pueda ir reconociendo en ellos su propio gusto. Podría recomendarse la elaboración de antologías ensayísticas guiadas por los profesores, con breves comentarios de los estudiantes.

En cuanto a la redacción, el ensayo podría ser un derrotero —sin caer en las confusiones de maestros que piden a sus alumnos ensayos de cualquier tema de su área sin precisar qué es lo que se espera—, aunque, cabe la aclaración, sin pretensiones literarias.

Ejercicios de redacción de ensayos con intención lúdica pueden ser propicios para revisar características textuales y para incitar a los estudiantes a que “suelten la pluma”; es decir, para que no se sientan inhibidos por el peso del desarrollo de un tema demasiado grave. En estos casos el profesor puede proporcionar algunos asuntos ensayables, del estilo de “por qué las pestañas son deladoras”, “la importancia del pañuelo” o “los inconvenientes de quitarle el novio a una amiga”. Este tipo de ejercicios pone énfasis en la posibilidad de pensar en los aspectos inusitados de un tema o abordar asuntos no tratados por ciencias o disciplinas formales, mencionados como características del ensayo. La instrucción que se le dé al estudiante debe ser muy clara: debe enfatizar en la originalidad de los argumentos, su orden y la extensión de la redacción, además de las características textuales requeridas (coherencia, cohesión y adecuación).

Para evaluar este tipo de redacciones conviene corregir al máximo las cuestiones textuales y tratar de detectar las cualidades ensayísticas valiosas. En la retroalimentación obligada que

requiere cualquier tarea es deseable que el maestro aliente al estudiante para que siga escribiendo, así como para que corrija sus errores. Habrá que confiar en que esta práctica vaya refinando cada vez más la redacción y el pensamiento crítico de los jóvenes.

En distintos momentos los maestros piden a sus estudiantes que escriban comentarios para rendir cuentas sobre algún tipo de textos. Los comentarios pueden ser más o menos ensayables: el comentario de opinión y el comentario crítico consideran la emoción estética y la argumentación como sustento de lo que se comenta. Sin que necesariamente estos textos sean ensayos en sentido estricto, puede introducirse algún elemento ensayable como: *a)* defender un punto de vista sobre una obra; *b)* manifestar un afecto por un tema o el uso de ciertos recursos textuales o literarios; *c)* reconstruir de manera personal los elementos que constituyen la literariedad un texto; *d)* establecer un juicio sobre los aciertos o desaciertos de una obra, y *e)* apoyarse en los elementos analizados para justificar una emoción estética.

Los comentarios —de opinión o críticos— se enriquecen con una argumentación firme. Los estudiantes suelen ser contundentes y pasionales en sus opiniones sobre las obras; será importante, entonces, que el profesor respete su punto de vista, pero cuestione la validez de los argumentos usados en la defensa o detracción de los jóvenes. La evaluación de los comentarios, por tanto, no sólo enfocará la sagacidad de la lectura, sino que tomará en cuenta la calidad de la argumentación de los estudiantes y la expresividad con la que comunican un afecto.

En la investigación documental el docente supone que el estudiante, de manera natural, puede plantearse un problema sobre un asunto cualquiera. Esta presunción es, en la mayoría de los casos, infundada. Problematicar un tema no es tan sencillo como suponemos. Acostumbrados, como estamos, a ver el mundo desde nuestros propios esquemas cognitivos, nos resulta abrumador tener que tomar distancia de ciertos contenidos. Pero la familiaridad que tenemos respecto de algunos tópicos no debe

obstruir el proceso en el que podemos plantearnos el tema como algo totalmente nuevo.

El sentido crítico del pensamiento puede, con un poco de esfuerzo intelectual, eludir la parte demasiado estructurada e institucional de lo que se conoce. Así, uno de los ejercicios que promueve la problematización de un tema es la desconstrucción (o deconstrucción, derrideanamente) de las afirmaciones que reposan en el sentido común. La actividad consistiría, entonces, en pedirle a los estudiantes las siguientes tareas: *a)* elegir una de las frases que indiquen un enfoque generalmente aceptado, por ejemplo: “los jóvenes de hoy saben más de erotismo que los de antes” (si el tema a investigar es erotismo); “las mujeres han ganado socialmente en la actualidad gracias a la conciencia sobre la igualdad de géneros” (tema: mujer); “la fantasía es un escape de los problemas que presenta el mundo” (tema: fantasía), o “la literatura es importante porque acrecienta la cultura” (tema: literatura), entre otras; *b)* elaborar argumentos que contradigan la aseveración sostenida, y *c)* elaborar un esquema de redacción en el que se considere la aseveración y los argumentos que lo contradigan.

El profesor debe guiar al estudiante en la elección de la frase aceptada que mejor sintetice el sentido común sobre el tema, la habilidad para elaborar argumentos de peso que contradigan ese supuesto aceptado y la efectividad de haber comunicado lo que se deseaba discutir. En este caso, la evaluación tendrá que ver con la capacidad de los estudiantes de plantear de manera crítica un asunto. De este acercamiento inicial puede surgir el proyecto de trabajo de la investigación y el ulterior desarrollo de ésta.

Tanto en los ejercicios de lectura y análisis como en los de redacción, el punto cardinal implica un conocimiento del plano del contenido (qué es) como del plano de la expresión (cómo se comunica) del ensayo literario. La instrumentalidad con la

que ha sido tratado este género debe ir cediendo el espacio a la fundamentación específica del ensayo literario con todas las virtudes que derivan de la literatura.



OBRAS CONSULTADAS

- ALVARADO, José**, “Los temas muertos” en la sección “Correo menor” Diorama de la Cultura de *Excélsior*. México, 6 de diciembre de 1959.
- ARENAS CRUZ, María Elena**, *Hacia una teoría general del ensayo; construcción del texto ensayístico*, Universidad de Cuenca, 1997.
- ARISTÓTELES**, *Poética*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas, Departamento de Estudios Clásicos, 2000 col. *Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana*.
- BARTHES, Roland**, “Aprender y enseñar”, en *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1999.
- BURCKHARDT, Jacob**, *La cultura del Renacimiento en Italia*, Buenos Aires, Losada, 1942.
- COROMINAS, Joan**, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 1962.
- FOUCAULT, Michel**, *Hermenéutica del sujeto*, La Plata, Altamira, 2002.
- GUSMÁN, Luis**, “El ensayo de los escritores”, en Percio, Marcelo (comp.), *El ensayo como clínica de la subjetividad*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.

- HIRIART, Hugo**, *Sobre la naturaleza de los sueños*, México, Era, 1999.
- KANT, Emanuel**, *Crítica del Juicio*, 8ª ed. México, Porrúa, 2003, col. "Sépan cuántos...", 246).
- LUKÁCS, György**, *El alma y las formas*, México, Grijalbo, 1985.
- MARTÍNEZ, José Luis**, "Introducción" a *El ensayo mexicano moderno*, 2a. ed., México, FCE, 1995, col. Letras mexicanas, 39.
- MONTAIGNE**, "De Demócrito y Heráclito", en *Ensayos*, Libro I, París, Garnier, 1912.
- PAREDES, Alberto**, "Pequeño ensayo sobre el ensayo", en *El estilo es la idea. Ensayo literario hispanoamericano del siglo XX. Antología crítica*, México, Siglo XXI, 2008.
- PATÁN, Federico**, "Prólogo" a *Ensayo literario mexicano*, México, UNAM, Universidad Veracruzana, Aldus, 2001.
- PERCIO, Marcelo** (comp.), "Prólogo" a *El ensayo como clínica de la subjetividad*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.
- PLATÓN**, "Capítulo X", en *La república*, Madrid, Alianza, 1988.
- , "Fedro", en *Diálogos*, México, Porrúa, 1993, col. "Sépan cuántos", 13).
- REYES, Alfonso**, "Apolo o de la literatura", en *La experiencia literaria. Obras completas*, México, FCE, 1962, t. xiv.
- , *El deslinde. Apuntes para la teoría literaria. Obras completas*, México, FCE, 1963, t. xv.
- SORIA FUENTES, Netzahualcóyotl**, "El ensayo literario como ficción", trabajo inédito preparado para la materia *El ensayo latinoamericano* impartida por Liliana Weinberg, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1999.
- STEINER, George**, *Lecciones de los maestros*, México, Siruela, FCE, 2007, col. Tenzontle.
- TERRASSE, Jean**, *Rhétorique de l'essai littéraire*, Montreal, Les Presses de l'Université du Québec, 1977, col. Genres et Discours.
- TORRI, Julio**, "El ensayo corto", en *Tres libros*, México, FCE, 1964.



SOBRE LOS AUTORES

ENRIQUE AZÚA ALATORRE

es licenciado en Lengua y literatura hispánicas por la UNAM, donde realizó estudios de maestría en Literatura iberoamericana. Ha participado en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM. Actualmente es profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el plantel Naucalpan, donde ha impartido distintos cursos para la formación de profesores y ha diseñado paquetes y estrategias didácticas. En 2007 recibió la *Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos* y entre sus artículos publicados destacan “El teatro de Vargas Llosa: suma de una teoría literaria” (2001), “Modernidad de *La región más transparente*” (2002), “El espejismo y un hermoso paisaje inmóvil. Conceptos y técnicas de la narrativa de Mario Vargas Llosa” (2003) y “Francisco Zarco y la ciudad de México” (2005).

BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

es licenciado en Humanidades (Literatura) por la UAM, maestro en Literatura iberoamericana y doctor en Letras por la UNAM, donde además imparte clases en la MA-DEMS, en la FES Acatlán y es coordinador académico de la especialidad de Español a distancia. Como profesor adscrito al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

en el Colegio de Ciencias y Humanidades, participó en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM y se desempeñó como asesor de profesores en el Programa de Fortalecimiento y Renovación de la Docencia (Profored). En 2004 recibió el premio *Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos* y en 2007 la Cátedra Especial Maestra Rosario Castellanos. Es autor del *Diccionario de términos literarios y afines*, de la edición crítica de la obra *Qué es lo vivido. Obra poética* de Dolores Castro; del libro de texto *Tras la huella de la poesía* y también fue editor de los libros *Raíz del agua. Textos en homenaje a Dolores Castro* y *Lámpara sin sosiego. Textos en homenaje a Raúl Renán*. También dirige *Ritmo. Imaginación y crítica* y la colección de libros *Clásicos para todos*. En obras de creación, es autor de los siguientes títulos: *Divagando en la voz* (1987), *Tadrio* (1992), *Empieza el aire* (1996), *Luz de la memoria* (1998), *La gracia inmóvil* (2002), *Mirada adversa* (2002), *Escafandra* (2004), *Poemas de agosto* (2008), *Microensayos* (2004), *Pasión encerrada* (2007) y *La terquedad relampagueante* (2009).

OCTAVIO GABRIEL BARREDA HOYOS

es licenciado en Periodismo por la Escuela Carlos Septién García; tiene una especialidad en Literatura mexicana por la UAM y estudios de maestría en Educación media superior por la UNAM. Ha ejercido el periodismo en los diarios *Reforma* y *Aeropuerto*, y en el programa de radio *De enlace en enlace*. Ha sido articulista y colaborador en las revistas *Expansión*, *Obras*, *Ritmo*, *Recompensas* y *Ángulos*. Como dramaturgo ha presentado obras como *Camino a Ruina-santa*, *Pierrot y Moñita*, *Los muros de Canela*, *Circunstancias*, *Zombie night* y *La última boda de Rumorquieta*. Actualmente es profesor en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

OLIVIA BARRERA GUTIÉRREZ

es licenciada en Literatura dramática y teatro por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; cuenta con estudios de maestría en Letras inglesas y en *Fine Arts* con especialización en Dirección Escénica en The Theatre School en De Paul University. Ha recibido la medalla Gabino Barreda; mención honorífica como mejor actriz en el VIII Festival de Teatro Universitario de la UNAM; ha sido becaria del Fullbright-García Robles y del Maggio Scholarship por el FONCA. Es profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades y ha impartido clases en licenciatura y maestría en la Facultad de Filosofía y Letras, en la FES Acatlán, en la Universidad Iberoamericana, en el ITESM y en el Centro Universitario de Integración Humanística.

MIGUEL ÁNGEL GALVÁN PANZI

es poeta, editor y profesor. Obtuvo la licenciatura en Lengua y literatura hispánicas por la UNAM, donde también realizó distintos diplomados. Ha impartido cátedra en la UAM Iztapalapa, en la ENAH, en el CUIH y ha sido asesor de programas educativos en distintas instituciones, además de corrector de estilo y coordinador de diversos talleres de creación literaria. Como poeta ha sido becario del INBA y de la Secretaría de Cultura del GDF. Entre sus obras se encuentran *Cercano infierno* (1979), *Marginalia* (1982), *Toda la realidad* (1982), *Canciones para sobrevivir* (1992), *El propósito de la luna* (1993), *Reposar en la nada* (2000) y *A la deriva* (2005). Actualmente es profesor en el Colegio de Ciencias y Humanidades en el plantel Naucalpan.

ARCELIA LARA COVARRUBIAS

es maestra en Letras por la UNAM, donde también cursó sus estudios de licenciatura en Lengua y literatura hispánicas, y en Filosofía. Ha impartido diversos cursos en licenciatura y maestría tanto en la Facultad de Filosofía y Letras como en la FES Acatlán. Actualmente es profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, donde participó en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM. Ha diseñado diversos cursos para profesores y ha sido asesora de tesis de licenciatura y maestría. Entre sus artículos destacan “La oralidad” (2003), “El arte del verso en la evolución poética de Luis Rius” (2005), “Los tesoros de Calígula o las charlas de café sin café. Notas biográficas sobre la infancia de Arturo Souto Alabarce, de 1930 a 1942” (2007), “La imagen de lo siniestro en *Frankenstein*” (2008) y “Los escritores hispanomexicanos” (2008).

MARIANA MERCENARIO ORTEGA

es doctora en Estudios mesoamericanos por la UNAM. En su maestría analizó el Libro VI del *Códice Florentino* de fray Bernardino de Sahagún. Su interés por la semántica en la codificación de textos literarios y de comunicación cotidiana se inició en su tesis de licenciatura en Lengua y literatura hispánicas con el análisis estructural del significado de Greimas. Ha obtenido las medallas Gabino Barreda y Alfonso Caso, así como mención honorífica en el área de Lingüística, en el Premio Wigberto Jiménez Moreno de los Premios Anuales del INAH, en 2003, y el Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz (2012). Ha impartido clases de licenciatura y maestría en la FES Acatlán. Entre sus libros se encuentran *La novela* (2002), *Los entramados del significa-*

do en los zazaniles de los antiguos nahuas (2009) y *Ensoñación de la imagen. La metáfora en el estridentismo* (2011). Actualmente es profesora en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.

KESHAVA QUINTANAR CANO

es maestro en Docencia para la educación media superior por la UNAM; y realizó sus estudios de licenciatura en Administración por la UAM Azcapotzalco, donde cursó la especialidad en Literatura mexicana del siglo XX. Desde muy joven fue ayudante de investigador y actualmente se desempeña como profesor en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan. Ha escrito diversos artículos sobre literatura mexicana y entre sus publicaciones destaca *33 tornillos en plenaria. Cuentos y ensayos* (2007).

NETZAHUALCÓYOTL SORIA FUENTES

es licenciado en Lengua y literatura hispánicas por la UNAM, donde también realizó estudios en Filosofía y la Maestría en Literatura iberoamericana. Ha impartido cursos y seminarios en la licenciatura en Lengua y literatura hispánicas de la FES Acatlán, y actualmente es profesor del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, donde participó en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM. Entre sus artículos destacan “La España negra en América: Valle-Inclán y Cela” (1999) y “Arturo Souto, prologuista”, en *La experiencia literaria* (2007).

Didáctica de la literatura en el bachillerato

editado por el Colegio de Bachilleres, UNAM, se terminó de imprimir el 28 de noviembre de 2013 en los Talleres de Cromo Editores, S. A. de C. V., Miravalle 703, Col. Portales, C. P. 03300, México, D. F. En su composición se usó el tipo palatino de 12:15, 11:12 y 8:10 puntos. La edición, en papel cultural de 90 gramos. Diseño de interiores, portada y la formación del texto estuvo a cargo de Mario Antonio Martínez Tovar.

La edición consta de 500 ejemplares.



Este libro es el resultado de un proyecto colectivo que reúne nueve ensayos sobre la didáctica de la lengua y la literatura a la luz de los géneros literarios: novela, cuento, poesía, drama y ensayo.

Cada uno de estos textos es relativamente autónomo, aun cuando el conjunto del trabajo y la sensibilidad que lo anima son el producto de un mismo esfuerzo: cómo los profesores resolvemos nuestras preocupaciones teóricas y didácticas en torno al texto literario.

