



```
/*Encuentra la palabra Un juego*/
#include<stdio.h>
#include<conio.h>
```

"Ellector

como crítico”

Mladimiro Rivas Iturralde

DIDÁCTICA LITERARIA Y EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

FUENTES HUMANÍSTICAS

La revista *Fuentes Humanísticas* es el espacio editorial del Departamento de Humanidades, perteneciente a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que permite el diálogo entre los investigadores nacionales y del extranjero de las distintas disciplinas que integran el campo humanístico. Sus objetivos son los siguientes:

- Enriquecer el ámbito de las humanidades a través de la publicación de resultados de investigación, que aporten elementos a la discusión académica en las diversas disciplinas humanísticas.
- Estimular, en este contexto, la expresión e intercambio de ideas entre pares.
- Fortalecer las líneas de investigación del Departamento de Humanidades: Estudios culturales, Estudios de género, Historia, Historiografía, Teoría de la historiografía, Lingüística aplicada, Literatura, Teoría literaria, Poesía mexicana e hispanoamericana, Estudios poscoloniales y decoloniales, Lectura y aprendizaje. Además de comentarios críticos, reseñas; y difusión de actividades académicas, publicaciones y convocatorias.
- Publicar textos inéditos, que no estén considerados en otras publicaciones; editados en formato impreso y electrónico. Previamente evaluados por pares en proceso doble ciego. Para contenidos en libre acceso.

Fuentes Humanísticas se encuentra registrada en los siguientes

Portales

- **BIBLAT/UNAM** (Bibliografía Latinoamericana) (2007)
- **Redalyc** (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) (Evaluación condicionada a revisión)

Índices

- **Academic Search Premier** (2007)
- **CLASE** (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades) (2007)
- **EBSCO** (Information Services. Academic Databases for Colleges and Universities) (2007)
- **ERIHPlus** (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) (2019)
- **Fuente Académica Plus** (2007)
- **Handbook of Latin American Studies**
- **MIAR** (Matriz de Información para el Análisis de Revistas)
- **MLA** (Modern Language Association Database) (2007)
- **REDIB** (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico) (2019)
- **The PKP Index** (Base de datos para textos en acceso abierto) (2019)

Directorios

- **DOAJ** (Directory of Open Access Journals) (2021)
- **LATINDEX** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) Catálogo 1 (2005), Catálogo 2.0 (2020)
- **Ulrichsweb** (<http://ulrichsweb.serialssolutions.com/title/1569514013923/246075>)

Suscrita a

- **DORA** (The Declaration on Research Assessment)
- **COPE** (Committee on Publication Ethics)

Directorio

Dr. José Antonio de los Reyes Heredia ■ RECTOR GENERAL
Dra. Norma Rondero López ■ SECRETARIA GENERAL
Dra. Yadira Zavala Osorio ■ RECTORA DE LA UNIDAD AZCAPOTZALCO
Mtro. Salvador Ulises Islas Barajas ■ SECRETARIO DE LA UNIDAD AZCAPOTZALCO
Dr. Jesús Manuel Ramos García ■ DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Dr. Saúl Jerónimo Romero ■ Jefe del Departamento de Humanidades

Comité editorial Universidad Autónoma Metropolitana

Dr. Tomás Bernal Alanís
Dr. Alejandro Caamaño Tomás
Dra. Edelmira Ramírez Leyva ■ Profesora distinguida
Dr. Alejandro De la Mora Ochoa
Dra. María Elvira Buelna ■ SNI
Dr. Héctor Cuauhtémoc Hernández Silva ■ SNI
Dr. Mario Guillermo González Rubí ■ SNI
Dra. Teresita Quiroz Ávila ■ EDITORA DE LA REVISTA
Lic. Álvaro Ernesto Uribe ■ EDITOR TÉCNICO

Asesores externos

Mtra. Alejandra Herrera Galván
Mtra. Begoña Arteta Gamerdinger
Mtra. Patricia María Montoya Rivero ■ Universidad Nacional Autónoma de México, Acatlán (México)
Dra. Martha Islas ■ Universidad de Guadalajara, Centro Norte (México)
Dr. J. Carlos Vizuete Mendoza ■ Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Dra. Evelia Trejo ■ Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Consejo Editorial Divisional

Dr. Carlos Juan Nuñez
Dr. Arturo Berumen
Dr. Alejandro Segundo Valdés
Dr. José Hernández Prado
Dr. Antonio Marquet Montiel

Dr. César Daniel Alvarado Gutiérrez ■ COORDINADOR DE DIFUSIÓN Y PUBLICACIONES DE LA DIVISIÓN CSH
Lic. María de Lourdes Delgado Reyes ■ DISTRIBUCIÓN

Convocatoria 2023-2024

La revista *Fuentes Humanísticas* abre sus puertas a los investigadores de todo el mundo dedicados a las Humanidades para que envíen artículos, ensayos, reseñas y comentarios críticos para su posible publicación en las secciones:

- Estudios culturales
- Estudios de género
- Historia
- Historiografía
- Teoría de la historiografía
- Lingüística aplicada
- Literatura
- Teoría literaria
- Poesía mexicana e hispanoamericana
- Estudios poscoloniales y decoloniales
- Lectura y aprendizaje

Así como comentarios críticos, reseñas; además de difusión sobre actividades académicas, publicaciones y convocatorias.

Los textos se someterán a un proceso de dictaminación; deberán ser **inéditos**, estar escritos en español y llevar anexo, tanto en español como en inglés: título, resumen (5 líneas) y palabras clave; además de síntesis curricular (5 líneas) así como correo electrónico, teléfono (particular, institucional y celular). **No se aceptan contribuciones que estén consideradas en otras publicaciones.** Los autores de los trabajos elegidos que colaborarán en distintas secciones de la revista, dan su consentimiento tácito para que estos se publiquen y difundan en formato impreso y electrónico. La presentación de originales se realizará únicamente vía electrónica a la dirección:

fuentes@azc.uam.mx

Las normas editoriales y las Reglas de funcionamiento se pueden consultar en las páginas 227-230 y en:

<http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx>



Contenido

Yvonne Cansigno Gutiérrez/Estela García Galindo

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

Apuntes sobre la Didáctica Literaria y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

9 Apuntes sobre la Didáctica Literaria y el uso de las Tecnologías

Lucía de Jesús Hernández Santamarina

Margarita Alegría de la Colina

Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

La educación literaria, un proceso complejo

21 de la Información y la Comunicación

Norma Irene Aguilar Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México

La autobiografía y el cuento de lucha libre: recursos didácticos para la comunicación en bachillerato durante el confinamiento

41

Mónica Morales Barrera

Universidad Nacional Autónoma de México

Experiencia didáctica: análisis de texto del cuento "Obras completas" de Augusto Monterroso

59

Enrique Aguilar R.

Universidad Nacional Autónoma de México

Lectura en voz alta en la educación a distancia universitaria en tiempos de la pandemia

77

Blanca Estela López Pérez

Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

Los muchos medios de la Literatura Electrónica: elementos para pensar tecnologías digitales en los campos del lenguaje

89

Alejandra Sánchez Valencia

Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

Una pincelada del constructo literatura infantil y juvenil (un paradigmático ejemplo con Louisa May Alcott)

103

- 113 David Baltazar Villavicencio**
 Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco
 Recursos didácticos para la enseñanza de poesía con niños
- 127 Claudia Gil de la Piedra**
 Universidad Nacional Autónoma de México
 Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria
- 139 Alejandro Caamaño Tomás**
 Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco
 Las relaciones asesor-asesorado en una tesis de posgrado:
 el estado de la cuestión y la tarea del asesor de tesis
- Historia **147 Gissel Santander Soto**
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego, BUAP
 A cincuenta años del Movimiento Universitario Popular de la UAP,
 ¿cómo y qué se recuerda? Una mirada a través de la Historia de Vida
 de Miguel Calderón Moreno
- Literatura **157 María Eugenia Alava Carrascal**
 Universidad Isabel I, Burgos, España
 La obra poética del exilio de Rafael Alberti como literatura testimonial
- Estudios **173 Rocío Paulina Martínez Gutiérrez**
 culturales Southern New Hampshire University/Tiffin University
 La radiodifusión del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad
 (DAPP), 1937-1939
- Mirada **193 Vladimiro Rivas Iturralde**
 crítica Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco
 El lector como crítico
- 199 Antonio Marquet Montiel**
 Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco
 Gevisser y las murallas rosas del oprobio
- 211 Jesús Alejandro Morales Olivera**
 Universidad Autónoma Metropolitana
 Garciadiego, Javier. (2019). *México moderno a través de sus décadas*.
 México: El Colegio Nacional.

Colaboradores	219
Quienes somos	225
Reglas de funcionamiento	227



YVONNE CANSIGNO GUTIÉRREZ/ESTELA GARCÍA GALINDO*

Apuntes sobre la Didáctica Literaria y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Antecedentes históricos

Reflexionar sobre la importancia de la Didáctica de la Literatura, lleva a revisar los diversos enfoques metodológicos en el contexto educativo, distinguiendo distintas perspectivas que se han dado con el objeto de enseñar y aprender lo literario.

Desde el siglo XVIII, se observa que la retórica educaba en el dominio del texto y del discurso, caracterizando la enseñanza de la literatura como una instrucción tradicional eminentemente academicista, donde se incluían antologías basadas en patrones nacionalistas y considerando el canon de obras autorizadas como clásicas. Para el siglo XIX, la enseñanza literaria da un nuevo giro con el romanticismo, propiciando la creación de una conciencia nacional. En especial, con la historiografía literaria se fueron seleccionando los autores y las obras relevantes del patrimonio de los diversos países, estableciendo un

bagaje histórico y cultural que se difundirá escolarmente.

En el siglo XX, con la escuela como modelo de formación social, se adopta una visión funcional de la lectura, y con ello, la enseñanza de la literatura figurará como eje, centrando su estudio en el ámbito del área de lengua y literatura. Se van dando cambios relevantes en la manera de cómo y para qué enseñar la literatura, justificando su inclusión en programas educativos.

De manera simultánea se fueron gestando avances con el desarrollo de disciplinas afines como la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Lingüística del Texto, la Pragmática, la Gramática, la Teoría Literaria, la Semiótica y la Neoretórica. A partir de los años sesenta, importantes transformaciones propician que las teorías estructuralistas y la estilística incidan también en la Didáctica de la Literatura y favorezcan la interdisciplinariedad, la integración cognitiva y el desarrollo cultural.

En este escenario, se producen nuevas perspectivas metodológicas en la Didáctica de la Literatura de los diferentes niveles educativos, con el propósito de fomentar una educación que dará lo que se

* Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
ygcg@azc.uam.mx, esgg@azc.uam.mx

llamara *competencia literaria*, la cual va a potenciar el aprendizaje autónomo en esa área, con el goce de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones (Cantero y Mendoza, 2003).

Con el siglo XXI, se implementan los talleres interdisciplinarios para alentar la lectura y la creatividad escrita desde ámbitos interculturales. El hecho de entrar también al mundo de la tecnología, permitirá a la Didáctica de la Literatura, nuevas coordinadas educativas, propiciando el desarrollo de temas y líneas de investigación e innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el uso del Internet y las bibliotecas en red.

Con la evolución en la enseñanza de la literatura, se recreará la obra en sus distintos momentos históricos; se aprenderá a través de la lectura de los géneros literarios y su interpretación; se favorecerá el debate teórico para comprender los fenómenos literarios en el contexto de la internacionalización de la cultura, tanto dentro como fuera del aula.

Cabe señalar que leer literatura en la actualidad puede realizarse en la mayoría de las bibliotecas públicas que ya están informatizadas y ofrecen los beneficios de textos en línea, que pueden leerse en la pantalla de una tableta o computadora y con acceso a redes y plataformas.

En las últimas décadas se ha desarrollado también el interés editorial por la literatura infantil y juvenil, apoyando la formación de lectores desde corta edad y en su formación inicial, y cuyo propósito es despertar la adicción a los libros. Asimismo, en las instituciones educativas de los distintos niveles, se han habilitando espacios dedicados a organizar y documentar verdaderas bibliotecas: la *bibliote-*

ca escolar y la organización de la *biblioteca de aula*, dando la posibilidad a que alumnos y profesores se vinculen con la lectura y tengan acceso a libros de literatura de primera mano.

Por otra parte, se facilita el estudio de las obras literarias con el soporte de las herramientas tecnológicas, fomentando lectores cada vez más competentes con actitudes críticas y de disfrute, de modo que a través de la lectura y la escritura de los distintos géneros literarios, se estimula su formación, se revela la importancia de las obras y la función poética del lenguaje y se motiva a elegir textos de propio interés con las facilidades, la mediación y difusión de las bibliotecas virtuales. Es preciso señalar que internet posibilita el acceso a este tipo de bibliotecas que ofrecen los libros en línea.

Importancia de la Didáctica de la Literatura

Con los avances de las teorías lingüísticas, la literatura retoma su carácter de lengua modelo, abre diversos procedimientos de lectura en voz alta (velocidad, entonación, ritmo); de lectura como instrumento de aprendizaje (expresiva, reflexiva, de análisis, selectiva, crítica, de investigación, lúdica, creativa...); de lectura de contacto entre y con las obras literarias y las nuevas generaciones.

Del mismo modo, posibilita a adquirir técnicas de producción escrita y escritura creativa que producen y reconstruyen la realidad y el goce estético de la literatura.

Es un hecho que la Didáctica de la Literatura está destinada a desarrollar *la competencia literaria*, va de la mano de la *competencia lectora* y se enriquece con

la *competencia comunicativa*, contribuyendo las tres competencias a la recepción y la comprensión del contexto y la composición de las obras literarias.

En este escenario, Caro Valverde (2003 y 2006), nos permite reflexionar sobre una serie de aportaciones científicas que permiten una mejor proyección:

- el estudio de la historia de la literatura para comprender la genealogía intertextual,
- el estudio de las tipologías discursivas que proporciona herramientas para desarrollar la competencia comunicativa de los textos literarios,
- la técnica de comentar textos, desarrollando habilidades como la comprensión lectora, la reflexión, el análisis apreciando ideologías, filosofías, teorías que conforman el mundo de la ficción,
- la metodología de la escritura que habilita a desarrollar la producción escrita de los géneros literarios y la escritura creativa desde ámbitos culturales,
- la alfabetización tecnológica desarrollando la capacidad de uso de herramientas tecnológicas.

Ahora bien, ¿por qué enseñar literatura? ¿Por qué aprender literatura? Las respuestas parecieran que son obvias, sin embargo nos permiten reflexionar sobre la importancia de la literatura en los aspectos de la vida cotidiana, la educación y la formación académica.

En el contexto educativo, la Didáctica de la Literatura ofrece un bagaje de experiencias y prácticas didácticas que ennoblecen dicha disciplina. En estrecha rela-

ción se encuentran ambas y forman parte de la visión del mundo, del crecimiento personal, del desarrollo académico con el contexto histórico, social, ideológico, filosófico, estético, artístico y científico.

Enseñando literatura, se enseñan no solamente conocimiento y teorías, sino también la verdad, la bondad, la belleza y el arte. A través de la literatura se tocan una amplia gama de temas dilemáticos como son, por ejemplo, la existencia, la vida, la enfermedad, la muerte, la convivencia, la amistad, el amor, la marginación, la violencia, la justicia, la dignidad humana, los derechos humanos, la globalización, etcétera, temas que llevan a tomar conciencia de principios morales y valores que propicien el respeto al ser humano, sus diferencias y el vivir en tolerancia.

Si se toma en consideración que la educación literaria se centra en la interacción del bagaje del lector con el de la obra (Cairney, 1990), es primordial formular estrategias para invitar al estudiante a construir su propio aprendizaje basando la adquisición de conocimientos con actividades significativas que le lleven a lecturas que le inspiren recreando también sus vivencias personales.

Los diferentes modelos didácticos tanto teóricos como tecnológicos han permitido distinguir el funcionamiento social del fenómeno literario, recuperar el contacto entre las obras literarias y los lectores en formación, a partir de la experiencia literaria y de vida.

A lo largo de la enseñanza de la literatura, el texto literario es una expresión artística de gran valía que expresa ideas, sentimientos, experiencias, acontecimientos reales o ficticios. Constituye también una fuente de información cultural para desarrollar la competencia literaria, la

cual está estrechamente vinculada con la competencia didáctica.

El o la docente comparte con sus estudiantes la riqueza de textos literarios (novela, poesía, cuento, leyenda, drama, ensayos) y la diversidad de interpretaciones que se pueden dar a los textos.

Para contribuir en la formación académica del alumnado, este deberá leer y escribir, aprender a través del intercambio de conocimientos, experiencias, ideas y puntos de vista. En este proceso de recepción e interpretación del discurso literario, el texto combina tres elementos claves como son la narración, la descripción y el diálogo. Los temas y líneas de investigación giran en torno al aprendizaje del discurso oral y escrito, a la posesión del patrimonio histórico y a la capacidad de comprensión e interpretación textuales que facilitan entender su contexto y composición verbal.

Actualmente, el aprendizaje de la literatura en un programa educativo busca nuevos caminos y derroteros con el apoyo de las Nuevas Tecnologías (Camacho, 2014), y no puede excluirse de las redes sociales, de un buen sinnúmero de plataformas que nos conducen a involucrarnos mucho más.

Con las publicaciones, los diversos autores se plantean interrogantes en torno a los enfoques y las funciones de la didáctica en la literatura y la lengua. Asimismo, se preguntan de lo que quiere y necesita saber un profesor de Lengua y Literatura, en la utilidad de lo literario que justifique su inclusión en el programa de estudios.

Alcances de lo literario en la universidad

Si se retoma el interés de desarrollar *la competencia literaria* en el contexto universitario, término que fue propuesto en 1965 por Manfred Bierwisch, surgen una serie de elementos claves que consideran conocimientos vinculados a lo lingüístico, lo histórico, la teoría y el discurso literarios que van a implicar destrezas para desarrollar la *competencia comunicativa*.

En el seno de la formación, la enseñanza de la literatura en el ámbito universitario, como fin en sí misma, es un espacio afortunado para el estudio de la retórica implicando tanto la lectura como la escritura. Su propósito es formar profesionales e investigadores capaces de realizar contribuciones originales al estudio de la literatura contemporánea (en particular la mexicana) desde una perspectiva humanista multidisciplinaria y capacitar al estudiante para el disfrute de las obras literarias.

La literatura mexicana, en especial, constituye todo el conjunto de obras de valor literario escritas en nuestro país por autoras y autores mexicanos dentro del territorio nacional, donde figuran un sinnúmero de figuras dedicadas a la creación en los distintos géneros literarios.

En este escenario, la actividad didáctica en la literatura, busca estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de la búsqueda, la consulta, el análisis, la síntesis de obras literarias escritas en las diferentes etapas históricas y literarias, que dan un mayor sentido a la información, que permiten el diálogo compartido, el contraste de opiniones y la reflexión de experiencias comunes ampliadas y enriquecidas por el estudio de textos de los

distintos géneros literarios (narrativo, lírico, dramático y didáctico).

Los procesos didácticos en literatura y las experiencias docentes en los distintos niveles educativos proporcionan a las y los alumnos el uso de materiales de trabajo literario cuya forma y contenido enriquecen las tres fases que Daniel Cassany considera prioritarias en su libro *Escribir para leer y viceversa* (1999): la planificación docente (objetivos, contenidos, propuesta), el diseño y la realización de actividades en el aula (comprensión lectora, trabajo de investigación, modelos hipertextuales, procesos de escritura), y la evaluación formativa (portafolio de trabajo y fichas de observación).

En este sentido, es pertinente mencionar diversas actividades de producción escrita donde el texto literario permite valorar la creatividad individual:

- Contar la misma historia vista por diferentes personajes.
- Cambiar época, lugar, personajes y carácter de cada protagonista de la historia.
- Transformar o modernizar el cuento a partir de un texto modelo.
- Redactar la misma historia de otra manera.
- Escribir la continuación de un cuento tradicional con un final diferente.
- Mezclar dos cuentos tradicionales, fantásticos o de ciencia ficción.

En cuanto a las actividades de producción oral con textos narrativos, se pueden sugerir las siguientes:

- Modernizar un cuento tradicional.

- Presentación de autoras y autores favoritos.
- Narración de hechos y/o acontecimientos de interés para el lector.
- Elección de un texto literario que ha marcado la vida personal de cada estudiante y comentarlo a colegas de clase.
- Lectura en voz alta de poemas o extractos de algún texto literario en una sesión organizada de manera especial.
- Elaboración, edición y presentación de videos/cápsulas con reseñas de obras literarias.
- Personificación de extractos de piezas de teatro atractivas para las y los estudiantes.

Con respecto a las actividades puntuales que pueden prepararse a partir de la lectura de los distintos textos narrativos como son relatos, leyendas, cuentos, fábulas, reseñas, novelas y ensayos, se pueden sugerir las siguientes:

- Definir la estructura narrativa de un cuento o un relato explicando las diferentes etapas: situación inicial, problemática, argumentación, resolución, cierre y posible mensaje.
- Describir espacios, lugares, escenarios y temporalidad que se distingue a partir de la lectura del texto literario en cuestión.
- Describir personajes que figuran en la narración (protagonistas, antagonistas, ayudantes).
- Definir el tipo de narrador (3ª persona, omnisciente) y cambiarlo en primera persona.
- Redactar breves reseñas y/o resúmenes a partir de la lectura de un texto y/o obra literaria.

- Elaborar mapas conceptuales que permitan distinguir y reconstruir la narración de un texto.

El hecho de desarrollar la *competencia literaria* recreando su dimensión intercultural permite recrear a las y los estudiantes en la lectura de textos literarios y consolidar los aspectos que se mencionan a continuación:

- Despertar el interés por conocer autores, obras, géneros literarios.
- Ampliar su panorama cultural con la lectura de distintos géneros.
- Lograr un análisis y tratamiento más riguroso en la lectura de los distintos textos literarios.
- Activar estrategias de comprensión lectora: inferencia, predicción, formulación de hipótesis, interpretación, comparación, suposición, anticipación, preguntas, argumentación, elaborar conclusiones.
- Desarrollar el pensamiento crítico: interpretar, inferir, deducir, describir, analizar y argumentar.
- Reforzar las competencias lectora y escritural.
- Aplicar una serie de estrategias de comprensión lectora en las diferentes etapas de lectura (pre-lectura, lectura y post-lectura).
- Favorecer el conocimiento y el trabajo práctico con los distintos géneros literarios.
- Propiciar ejercicios de redacción a partir de textos modelos.
- Promover conferencias, encuentros, eventos y ponencias con autores vivos.

- Realizar representaciones teatrales, recitales poéticos, tertulias literarias y visitas a bibliotecas antiguas.
- Celebrar el Día del Libro (23 de abril) con diversas actividades.

En estos diferentes escenarios, la función estética concibe la belleza de la palabra en los distintos géneros literarios y el goce que provocan en el lector y la lectora. La función social permite distinguir en la obra literaria, un valioso testimonio de cada época en su entorno histórico y literario, posibilitando la convivencia multicultural, combinando las competencias comunicativas del saber hacer y las competencias generales del saber ser.

La enseñanza literaria con apoyo de las TIC

Desde antes de la década de los 80 del siglo xx, el cine y la televisión, comercial y cultural, se convirtieron en aliados voluntarios e involuntarios para difundir algunas de las obras maestras de las literaturas universal y nacionales, como la mexicana. Con la consabida discusión de si era preferible leer el impreso o ver en la pantalla grande *Romeo y Julieta* de Shakespeare, *Bodas de Sangre* de García Lorca, *Santa* de Federico Gamboa o alguna cinta de ciencia ficción ochentera como *Blade Runner* (la versión filmica de ¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas? de Phillip K. Dick), la literatura de distintas épocas y latitudes comenzó a difundirse por otros medios que los escritos, entonces empezaron a verse las bondades de la transmisión de contenidos literarios por distintas vías a las tradicionales.

Las personas, niños y adultos, podían tener acceso a una educación literaria informal a través del cine y la televisión, pero también se promovía en las escuelas de diversos niveles ver las películas de libros clásicos y modernos, con la lectura previa de tales textos, pues había que tener la experiencia lectora primero y después la audiovisual. Había una práctica complementaria entre los escritos literarios y los fílmicos.

Con el arribo de Internet en el ámbito mundial y comercial, a fines de los noventa y principios del 2000, tales prácticas de acceso a la literatura tanto escrita, como en otros formatos y plataformas se aceleraron, al grado que como menciona María del Carmen Rosas han llegado a concentrarse en la pantalla de múltiples dispositivos, los cuales resultan familiares sobre todo para niños, adolescentes y jóvenes.

Al respecto, según la “Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura”, en México 93% de los encuestados, entre 12 y 19 años, tenía en el 2015 un *smartphone*, una tableta o algún otro dispositivo y al menos la mitad utilizaba esos medios para leer e informarse, además de usarlos cotidianamente en sus comunicaciones (Rosas Franco, 2019, 46). Ante ese panorama era y es obvio que las instituciones educativas, desde primaria hasta universidad, debían actualizar sus contenidos y formas de enseñanza literarias, además de a sus profesores. Y en la universidad era necesaria la modificación de las currículas de las carreras vinculadas con la formación de especialistas que posteriormente habían de instruir a niños y jóvenes en los ámbitos de la lectura literaria (entre otras materias)

con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un área de innovación.

Tal deseo; sin embargo, en el caso mexicano (y de otros países de América Latina), ha tenido un desarrollo dispar, pues aunque desde 1989 se integró en los planes de la Secretaría de Educación Pública, la importancia de las “tecnologías electrónicas” como impulsoras de la educación, en general no se han logrado esfuerzos institucionales y colectivos para incorporar las TIC en las labores docentes (Ramírez Martinell y Casillas, 2016). Es decir, se ha dejado a los docentes, en su interés personal o de pequeños grupos, la integración de las TIC a sus prácticas.

Para el caso de las áreas literarias la incorporación de los saberes digitales ha sido lento y poco uniforme; se empezaron a integrar las tecnologías como el uso de la computadora y de algunos procesadores de texto, a partir de los 90, como una manera de acceder al vasto mundo computacional y de Internet, pero no para incidir propiamente en las tareas formativas de los estudiantes de carreras literarias y menos para que las pusieran en práctica con su futuro alumnado. Estos adelantos fueron vistos desde el punto de vista técnico operativo, no como un modelo de innovación en las aulas (Ramírez Martinell y Casillas analizan con detalle esas dificultades y proponen algunas alternativas para integrar en la currícula universitaria las TIC, 2016).

Ante el vertiginoso avance de los dispositivos electrónicos y su uso, sobre todo entre la población más joven, algunos docentes desde primaria hasta universidad decidieron inmiscuirse en estos aparatos y en sus aplicaciones para desde

ahí replantear las competencias literarias, promover la lectura y la escritura en ese ámbito. Otros profesores se mantuvieron al margen.

Al paso de los años, en las primeras décadas del siglo xx, empezó un mayor impulso a la educación a distancia y en línea, la literatura también ingresó a esas modalidades sobre todo en el terreno extracurricular donde se ofrecieron cursos especializados en teorías, géneros y autores, para los docentes de carrera y escritores que habían dado el salto a explorar las nuevas tecnologías, el horizonte se extendió y algunos migraron a las incipientes licenciaturas en letras que se inauguraron, las cuales se llegaron a estigmatizar pues el proceso de enseñanza se hacía lejos de un espacio físico, con libros digitales o formatos PDF; los artículos se consultaban en bibliotecas en línea y se recurría a *YouTube* y redes sociales que compartían videos sobre los temas literarios.

Mientras en los centros educativos se seguía la discusión de la pertinencia o no de regularizar el uso de las Nuevas Tecnologías, los jóvenes educandos seguían evolucionando en sus inmersiones a través de dispositivos y en el 2015 (de acuerdo con la encuesta citada) realizaban una lectura recurrente de noticias, artículos, reseñas o tutoriales en Internet, textos cortos que podían resultar menospreciados, pero que a ellos les informaban y los formaban. Entonces el concepto de lectura trascendió a lo escrito y abarcó las imágenes y lo audiovisual conformándose nuevas prácticas literarias contemporáneas, donde la Literatura infantil y juvenil se convirtió en una neovanguardia literaria (Rosas Franco, 2019).

El impulso tecnológico en la pandemia

La disparidad entre la abundante lectura digital literaria que niños, adolescentes y jóvenes realizaban entre los años 2015 y 2020 con las pequeñas prácticas en el uso de las TIC que algunos profesores hacían en México, tuvo un giro drástico con el surgimiento del nuevo coronavirus y el posterior confinamiento sanitario, lo que se pensó serían un par de meses de aislamiento se transformó en una educación de emergencia que pasó de los salones físicos a las aulas virtuales. Las plataformas, aplicaciones, bibliotecas digitales, redes sociales y juegos didácticos se convirtieron en las herramientas fundamentales para un reducido grupo de conocedores, mientras los inexpertos y renuentes tecnológicos en otras épocas debieron de incorporarlas a sus labores docentes.

Con resultados variados, desde el uso del correo y el *drive*, pero sin efectuar ninguna clase en línea, hasta videoconferencias, planeaciones y proyectos centrados en su totalidad en las TIC: textos en pantalla, presentaciones digitales, gamificaciones y evaluaciones en rúbricas alojadas en la *web*, sus creadores, una nueva especie de docentes pusieron a prueba sus propuestas entre su alumnado digitalizado. Los procesos, junto con los desafíos, las dificultades y las soluciones que habían dado desearon ser compartidos y varias revistas de investigación literaria recibieron sus escritos.

Conceptos como lectura transmedia, multimodal, reapropiación, resignificación y remezcla textuales empezaron a volverse más frecuentes y es que los jóvenes lectores, alumnas y alumnos de diferentes

estratos educativos, trasladaron sus prácticas habituales de comunicación y lectura informal al nuevo salón en las plataformas, ya no bastaba con que se les pidiera leer tres capítulos de *Don Quijote* o los ensayos del *Laberinto de la soledad*, había que enviarles el enlace a la cinta en *YouTube* o al audiolibro, crear algún *Kahoot* con preguntas de reafirmación o permitirles que en una plataforma como *Wattpad* recrearán una historia de amor y aventuras, tan de interés para ellas y ellos. Esas experiencias didácticas con las TIC se vivieron en la pandemia y abrieron la posibilidad de generar otras nuevas.

Didáctica de la Literatura y uso de las TIC en distintos espacios literarios

De acuerdo con los planteamientos anteriores sobre la relevancia que en las últimas décadas comenzaron a tener la didáctica, así como las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de las distintas disciplinas del conocimiento, en particular la literatura; se abrió la posibilidad del uso de un sinfín de recursos didácticos en línea para utilizarlos de manera sincrónica y asincrónica, facilitando así el seguimiento de actividades académicas y evaluando el aprendizaje del alumnado.

En el caso particular de la Didáctica de la Literatura, hubo ciertas reticencias para valorar su papel en los procesos instructivos y la utilización de recursos mediáticos y digitales. Sin embargo, con el advenimiento de la pandemia por Covid-19, quedó demostrado que resultaba esencial apoyar e integrar la didáctica de las TIC para la educación literaria y forta-

lecer los programas de estudio de los distintos niveles educativos.

En ese sentido, el apartado que se incluye en el número 66 de la revista *Fuentes Humanísticas*, que lleva por título “Didáctica de la Literatura y uso de las TIC en distintos espacios literarios”, reúne artículos, ensayos y propuestas que abordan la conexión entre esas tres áreas.

Los textos que lo integran, proponen reflexiones críticas, experiencias didácticas, sugerencias metodológicas y propuestas innovadoras experimentadas en la pandemia con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Recibimos manuscritos de especialistas nacionales, de docentes y egresados de los posgrados del Departamento de Humanidades, cuyas aportaciones nos permitieron organizar tres ejes fundamentalmente: reflexiones en torno a la educación literaria, experiencias didácticas en la enseñanza de la literatura y métodos de investigación para trabajar textos literarios con el apoyo de las TIC.

El primer eje, se nutre de dos textos que apelan el logro de aprendizajes significativos y dan cuenta de la importancia que implica hacer del alumnado lector competente de obras literarias. El primero de ellos, “El lector como crítico” de Vladimir Rivas Iturralde, es un comentario crítico donde plantea que “el espíritu crítico del investigador de la literatura no tiene por qué contraponerse al disfrute de la lectura”. El segundo texto, “La educación literaria, un proceso complejo” de Lucía Hernández Santamarina y Margarita Alegría de la Colina, es una reflexión sobre la tarea eficiente de la educación literaria, tanto en el ámbito de la teoría como el de la didáctica y muestra una interesante propuesta.

En el segundo eje, se reúnen trabajos que abordan temas con un amplio abanico de posibles concreciones tanto en los corpus seleccionados como en las actividades de enseñanza propuestas por las y los docentes durante la pandemia. Norma Irene Aguilar Hernández retoma "La autobiografía y el cuento de lucha libre: recursos didácticos para la comunicación en bachillerato durante el confinamiento", donde plasma los resultados de un proyecto de trabajo exitoso y atractivo. Mónica Morales nos comparte una "Experiencia didáctica: análisis de texto del cuento 'Obras completas'" de *Augusto Monterroso*. Enrique Aguilar Resillas, por su parte, experimenta y promueve el desarrollo de la producción oral a partir de "La lectura en voz alta en la educación a distancia universitaria en tiempos de la pandemia".

En cuanto al contexto de prácticas digitales, Blanca Estela López Pérez recupera en "Los muchos medios de la Literatura Electrónica: elementos para pensar tecnologías digitales en los campos del lenguaje", la forma como la amplia gama de recursos en Internet favorecen los estudios literarios.

Con respecto a la práctica de la literatura dirigida a los lectores no adultos, desde los prelectores a los lectores adolescentes, Alejandra Sánchez Valencia aviva con su texto, "Una pincelada del constructo literatura infantil y juvenil (un paradigmático ejemplo con Louisa May Alcott)", el interés por la lectura recreativa. David Baltazar Villavicencio, nos lleva a considerar el valor de un material que motiva a fomentar la creatividad y la imaginación a través de su "Recursos didácticos de enseñanza de poesía con niños". Claudia Gil de la Piedra, revisa de forma

puntual el libro de Giselle Bahamondes y elabora una interesante reseña que subraya la importancia de la pedagogía en la literatura y la comparte en el comentario crítico a "Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria". Finalmente, en un tercer eje, y desde una perspectiva práctica, Alejandro Caamaño Tomás reflexiona en torno a los vínculos que se establecen y los aspectos que deben ser considerados en la elaboración de una tesis en literatura, redactando "Las relaciones asesor-asesorado en una tesis de posgrado: el estado de la cuestión y la tarea del asesor de tesis", dando respuesta a diversas problemáticas del proceso.

Después de la relatoría de los materiales que integran este número monográfico, esperamos que las y los lectores encuentren un material de utilidad académica, de sustentos teóricos y aplicaciones prácticas en torno a la enseñanza literaria y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que les permita en caso de recién encontrarse con estas temáticas, tener las primeras visiones al respecto; si son docentes experimentados, a replantearse las tareas que efectúan en el aula y fuera de ella, y si son estudiantes de licenciaturas o posgrados en lenguas y literatura a considerar el estudio de tales áreas como básicas en su formación y a retomar alguno de los modelos para construir sus propias propuestas.

También deseamos expresar nuestro agradecimiento a las y los autores que nos hicieron llegar sus manuscritos, en especial por su generosidad para compartir con las y los interesados sus revisiones teóricas, estudios y ejercicios didácticos que resultan esclarecedores y sugerentes.

Damos nuestro reconocimiento al comité editorial y su equipo que organizó, dictaminó y participó en la edición de este número de *Fuentes Humanísticas*. También, un especial agradecimiento a Blanca Estela López por la imagen que se utilizó en la portada.

Contar con colaboradores que discuten sobre la trascendencia educativa que tienen la Didáctica de la Literatura y las TIC se convierte en un esfuerzo conjunto que garantiza seguir indagando y proponiendo en ambas áreas, así como sumar nuevas voces y plumas. Vayamos entonces a la lectura del monográfico, ¡que lo disfruten tanto como sus coordinadoras!

Bibliografía

- Cairney, T.H. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora, 7a ed.*, Madrid: Morata.
- Cantero, F. y Mendoza, A. (2003). "Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura" en *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson.
- Caro Valverde, M^a T. (coord.) (2003), *Echar Redes al genio: Calderón en el Romea*, Murcia: Consejería de Educación y Cultura-CPR.
- Cassany, D. (1999). "Escribir para leer y viceversa" en *Animar a escribir para animar a leer* (Sextas Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares), Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- De Aguiar y Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Meix, F. (1994). "Teorías literarias y enseñanza de la lengua" en *Textos de*

didáctica de la Lengua y la Literatura 1, España.

- Torre Pacheco, CDRom. (2006), "La creación de textos de intención literaria", en García Gutiérrez, E. (Coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura vol. 2.

Hemerografía

- Camacho, L. J. (2014). "Nuevos roles de los docentes en la educación superior: Hacia un nuevo perfil y modelo de competencias con integración de las TIC", *Ciencia y Sociedad*, (39).
- Colomer, T. (1996). "La evolución de la enseñanza literaria" en *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura* 8, Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Gonzalez Nieto, L. (1993). "La literatura en la enseñanza obligatoria" en *Aula de innovación educativa* (14).
- Ramírez Martinell, A. y Casillas, M. (2016). "Una metodología para la incorporación de las TIC al currículum universitario" en *Háblame de TIC: Educación virtual y recursos educativos*. Vol. 3. Córdoba: Brujas.

Cibergrafía

- Rosas Franco, M. del C. (2019). "Nuevos soportes, nuevos modos de leer. La narrativa en la Literatura infantil y juvenil digital". *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (72). <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/1101>

```
gotoxy(1,15); cprintf("
pos1[i] -= 1; } clrscr(); c
ntf("%d ", i+1); textattr(7
=5) cprintf("%c ", arr[j]); } t
the %d Letter's Coloum
gotoxy(30,13); cprintf("
); gotoxy(30,14); for(
); cprintf("\n");
```

LUCÍA DE JESÚS HERNÁNDEZ SANTAMARINA*

MARGARITA ALEGRÍA DE LA COLINA*

La educación literaria, un proceso complejo**Literary Education, a Complex Process****Resumen**

La reflexión que hacemos en este texto tiene que ver con lo compleja que resulta una educación literaria eficiente que considere los nuevos enfoques tanto del ámbito de la teoría como del de la didáctica respectivas. Presentamos, además, una propuesta que toma en cuenta ambos aspectos y que parte, desde luego, del conocimiento necesario en el campo de la literatura mexicana contemporánea.

Palabras clave: Educación literaria, complejidad, teorías literarias: estética de la recepción, pragmática del texto, semiótica; corrientes didácticas: historicismo, constructivismo, disfrute del texto, aprendizaje por competencias, intertextualidad, aprendizaje por proyectos

Abstract

The reflection that we make in this text has to do with the complexity of an efficient literary education that considers the new approaches, both in the field of theory and of the respective didactics. We also present a proposal that takes into account both aspects and that starts, of course, from the necessary knowledge in the field of contemporary Mexican literature.

Key words: Literary education, complexity, literary theories: reader-response criticism, pragmatics of the text, semiotics; didactic currents: historicism, constructivism, enjoyment of the text, competency-based learning, intertextuality, project-based learning

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 21-39.

Fecha de recepción 23/09/2022 > Fecha de aceptación 12/04/2023

luciahersan@gmail.com, alegria_margo@yahoo.com.mx

* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Le cabrá a cada cual, desde el campo cotidiano de su quehacer, encontrar el modo de hacer jugar el pensamiento complejo para edificar una práctica compleja, más que para atarse a enunciados generales sobre la complejidad.

Marcelo Pakman

Introducción

La planeación de la educación literaria que pone el foco en el aprendizaje del discente y que se justifica por el papel de la literatura como forma de construcción cultural del individuo, conlleva la participación de aportaciones tanto en el campo de la teoría literaria como en el de las corrientes didácticas apoyadas en planteamientos teóricos de la psicología cognitiva, de la pedagogía, de la lingüística y de la filosofía del lenguaje, entre otras disciplinas.

No se debe perder de vista que como ha señalado Teresa Colomer (2017), la literatura se sitúa en el campo de la representación social, por lo que refleja y configura valores e ideologías. En este contexto, diversos autores se han planteado la necesidad de sistematizar un enfoque que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario; pero tal sistematización debe ser integral atendiendo a la complejidad de un proceso en el que intervienen factores de carácter múltiple, puesto que en la comprensión e interpretación de los textos literarios están implicados varios saberes, desde los cotextuales como el género literario o la estructura misma del texto, hasta aquellos que forman parte de la cultura a la

que pertenece el lector, además de su particular visión de mundo.

De la complejidad

Al referirse a lo que son los sistemas, el reconocido pensador y creador de la teoría de la complejidad Edgar Morin, en *El Método* (como citó Barberousse, 2008), apuntó que un sistema es una interrelación de elementos que constituyen una entidad global organizada (parr. 3), planteó que dichos elementos deben ser definidos por sus caracteres originales, en y con las interrelaciones de las que participan, en y con la perspectiva de la organización en la que están dispuestos, en y con la perspectiva del todo en el que se integran.

Inversamente, la organización debe definirse en relación con los elementos, las interrelaciones y el todo. La complejidad apareció, justamente, como resultado de la organización del todo bajo la presión de las infinitas combinaciones de interacciones simultáneas que abundaron en interrelaciones no-lineales, nació de la interacción de las partes que componen el todo; es decir, según Morin, la complejidad se manifestó en el sistema mismo.

Para el sociólogo y filósofo francés el pensamiento simplificante no es capaz de percibir la conciliación de lo uno y lo múltiple; ya que unifica anulando la diversidad o yuxtapone la diversidad sin darse cuenta de la unidad. Para él:

[...] la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo

fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre[...] (Morin, s.f., p. 17).

Pero señala que el conocimiento debe poner orden, descartar lo incierto, clarificar, distinguir y jerarquizar, porque la complejidad es la incertidumbre en el seno de un sistema organizado y es el hombre como sujeto pensante el que en interacción con un objeto de observación y estudio determinado, y como producto de la reflexión puede conseguirlo.

En cuanto a la relación sujeto objeto, Morin observa lo siguiente:

La parte de la realidad oculta por el objeto lleva nuevamente hacia el sujeto, la parte de la realidad oculta por el sujeto, lleva nuevamente hacia el objeto. Aún más: no hay objeto si no es con respecto a un sujeto (que observa, aísla, define, piensa), y no hay sujeto si no es con respecto a un ambiente objetivo (que le permite reconocerse, definirse, pensarse, etcétera, pero también existir) (p. 40).

El texto literario como objeto, ha de incitar al sujeto lector para que, a partir del discurso literario de suyo ambiguo, del reconocimiento de otro sujeto que en observación de objetos varios escribió ese texto y de su propio reconocimiento e identificación de diversos objetos, lo que constituye su conocimiento previo, clarifique, distinga, jerarquice el contenido textual, operaciones que lo lleven a definirse, a pensarse y a reflexionar sobre la existencia misma.

En *Educación en la era planetaria* (2003), Morin, Ciurana y Mota mencionan que “si existe un ámbito al que le corresponda por antonomasia el calificativo de “complejo”, ese es el mundo social y humano, que por cierto, [dicen] es primordial para la experiencia educativa” (p. 63).

El carácter sociocultural de la literatura y su conexión indiscutible con las fortalezas y debilidades humanas revela ya las complejidades respectivas, así que el abordaje del texto literario no debe ser simplificador o reductor. Citamos a Morin, Ciurana y Mota:

El pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional y poietico, [...] es un pensamiento rotativo, espiral, corrige y pone de manifiesto la ceguera de un pensamiento simplificador que pretende hacer transparente el vínculo entre pensamiento, lenguaje y realidad [...] es lógico pero también es consciente del movimiento irremediable del pensar y la imaginación que rebasan el horizonte lógico[...] Piensa por medio de la asociación de conceptos atómicos separados por regla general, antagonistas a veces, pero que en su interrelación generan figuras complejas que sin esa dinámica interactiva se volatilizan y dejan de existir (2003, pp. 67-72).

Ante un texto literario el lector debe estar abierto a la multidimensionalidad, debe ser creativo, no quedarse en la recuperación del mensaje a nivel semántico buscando la relación directa entre el lenguaje y la realidad, en muchas ocasiones será conveniente e incluso necesario que rebase los horizontes lógicos, tendrá que realizar asociaciones y contrastes, así

como relacionar simbolismos y conceptos aparentemente separados que perfilen figuras complejas.

Cuando se refiere a los errores del conocimiento ciego, Morin dice que estos tienen “un carácter común que resulta de un modo mutilante de organización del conocimiento, incapaz de reconocer y de aprehender la complejidad de lo real.” (s.f., p. 14). El profesor de literatura ha de orientar a los jóvenes lectores para que en su interpretación de los textos literarios consideren la multidimensionalidad de los mismos, para que no haya aspectos ciegos a su percepción.

Ante este panorama, el reto para los docentes en literatura que aspiren a formar o fortalecer la educación literaria de los discentes, es favorecer una planeación del proceso educativo que tome en cuenta las aportaciones de investigadores tanto del ámbito epistemológico de las teorías literarias como del campo de la didáctica, con el empleo de métodos basados en seguimiento y valoración procesual y aprovechando las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, para conseguir intervenciones en el aula apoyadas en los supuestos de otras disciplinas: lingüística, psicología, pedagogía, etc. (Mendoza, 1998b).

La planeación de secuencias didácticas de un docente en literatura debe ser, entonces, una entretrejadura compleja producto de sus saberes en todas las áreas mencionadas, que le permita conseguir la mediación docente como un todo organizado por la combinación de interacciones simultáneas, con base en interrelaciones no-lineales.

Devenir de la teoría literaria. Su influencia en la didáctica respectiva

Los enfoques retórico e historicista de los estudios literarios tenían por objetivo ser buen orador y adquirir valores morales, en el caso del primero; generar la conciencia nacional en el contexto del surgimiento del Romanticismo, el Positivismo y la construcción de los Estados nacionales, en el del segundo. Luego de estos enfoques y ante el poco dominio de la lengua escrita, la enseñanza literaria resultó insuficiente y la literatura se dejó de ver como sinónimo de cultura, porque en la sociedad la selección de las élites recayó en las ciencias y en la tecnología, y la transmisión ideológica y de modelos conductuales encontró un canal poderoso en el desarrollo de los *mass-media*, fue así que las artes y las humanidades se consideraron como propicias para formar a la población en el disfrute de un ocio de más calidad, apunta Colomer (2017).

El primer modelo didáctico alternativo en esta década, resultado de buscar un nuevo planteamiento sobre el carácter de lo literario, se basó en el formalismo y el estructuralismo, corrientes a partir de las cuales se cuestionó la enseñanza tradicional historicista y se buscó la formación de lectores competentes (Colomer, 2017; Bombini, 2009; Prado, 2004). Se pretendía conseguir un análisis científico de la literatura por medio del comentario explicativo del discente, lo que pareció ser el instrumento didáctico más apropiado para revelar la literariedad de las obras y la función poética del lenguaje. Este modelo de formación interpretativa en la práctica, apunta Colomer, ha fun-

cionado superpuesto al modelo historicista decimonónico.

Fue en el siglo xx cuando se buscaron nuevas fórmulas didácticas para la enseñanza especialmente de las lenguas extranjeras y la literatura, lo que abrió un amplio abanico de perspectivas. Las bases científicas fundamentales que orientan los actuales enfoques de la educación literaria son básicamente las que se expondrán enseguida.

Las ideas constructivistas aportadas por la teoría empírica de la literatura, que convierten el acto de la lectura en un proceso dinámico en el que el lector es constructor del sentido último y definitivo del texto, a partir de sus conocimientos y experiencias previas.

En este contexto, en los años ochenta Jerome Bruner plantea asumir la perspectiva hermenéutica en cuanto a que no basta con percibir la realidad y presentarla de manera general, sino que es necesario interpretarla desde el punto de vista de quien la construyó, de qué o quién le asignó validez y de cuáles serían otras formas de representar lo mismo. De allí la importancia que le confiere al relato y a la construcción de mundos posibles.

El constructivismo como metodología de trabajo y la consciencia de que el lenguaje tiene la capacidad de crear y estipular realidades propias, llevan a un giro en la didáctica literaria a partir de que se considera que:

[...] las humanidades tratan de comprender el mundo en cuanto en este se reflejan las necesidades que implica el hecho de habitarlo [...] por lo que una obra de literatura o de crítica literaria logra la universalidad debido a su sensibilidad al contexto (Bruner, 2012, p. 60).

Las aportaciones de Bruner, quien no es el único pensador que ha explorado y defendido el enfoque constructivista, se aplican a dos de las partes del todo que es el sistema de formación en educación literaria: el aprendizaje por descubrimiento y la relación de literatura y sociedad.

En 1967, cuando Jauss pronunció el discurso "La historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria" propuso como nuevo paradigma la Estética de la recepción. De acuerdo con esta propuesta, la recepción de la obra por el lector se sitúa en un sistema referencial objetivable de expectativas, a esto llama Jauss horizonte de expectativas y explica que en el caso del autor tiene que ver con las condiciones en que produjo la obra, que no cambian, y en el del lector con las de la recepción que son cambiables.

Wolfan Iser En *El actor de leer*, y en la misma tónica de Jauss, señala que el lector tiene expectativas frente al texto y que en el caso de los de ficción se trata de que dichas expectativas no se cumplan, sino que estén en un proceso de modificación constante.

De estas teorías se rescata el sentido que el lector le da al texto en el momento de la recepción, el papel mediador de los horizontes de expectativas y la función social de la literatura, mismos que han tenido su peso en las concepciones de cómo trabajarla en el ámbito de la educación literaria.

Por otro lado, están las ideas aportadas por la semiótica y la pragmática textual que a partir de la propuesta de Ferdinand de Saussure al concebir la semiología como la ciencia que se ocupa de la *vida* de los signos en el contexto de la *vida* social, le reconocen al texto literario su

carácter de signo con función comunicativa que tiene en cuenta los contextos de producción y recepción, así como determinaciones contextuales de carácter histórico, social y cultural (Prado, 2004, pp. 333-334). Ciertamente, el analizar los textos literarios a partir de la estructura de los signos mínimos, como señala César González (1980) se reduce lo específico literario a un formalismo lingüístico, pero también reconoce este estudioso que:

[...] no se pueden ignorar las fecundas aportaciones de la semiología a la literatura, la cual, al mostrar sus límites, abrió las puertas a la consideración de la obra artística como una práctica significativa, es decir, como un proceso productor de significación (p. 74).

Citamos enseguida la forma en la que Mendoza Fillola hace referencia a las aportaciones de la vertiente semiológica:

La pragmática, como disciplina semiótica básica indaga las relaciones entre los signos y los hablantes [...], pero también señala correspondencias entre los textos y los contextos [...]; y, además, hace del estudio de la interacción texto↔entorno textual una de las vías de especificación de la intersubjetividad útil parra la interpretación de los textos literarios o funcionales (1998a, p. 170).

La primera aportación en este sentido, la de Roman Jakobson al establecer las funciones de la lengua y señalar el predominio de la función poética en el caso de los textos literarios, partió de la consideración del lingüista de que, lo citamos en palabras de José Pascual Buxó:

El encuentro y asimilación de los principios rectores de las magnitudes de lo temporal y de lo espacial de la lengua en un texto determinado, producía necesariamente el efecto semántico de “ambigüedad” o multiplicidad referencial de aquellos mensajes “centrados sobre sí mismos”, es decir, ceñidos a su exclusivo contexto verbal, y “reificados” en su constitución textual inmodificable, toda vez que cualquier alteración producida exteriormente constituiría un atentado contra su misma esencia y rompería la gama sutil de las relaciones semánticas contraídas entre sus componentes de diferente nivel; esto es, destruiría la economía general del texto (2015, p. XX).

Pero el solo predominio de la función poética del lenguaje no era suficiente para explicar la naturaleza del discurso literario, Buxó apuntó que cuando se plantea sobrepasar el puro intercambio pragmático para lograr indagar y confrontar los valores de la cultura, “nos hallamos [...] ante un proceso artístico que reformula los presupuestos de la lengua con el fin de construir sus propias instancias de significación”. Entonces buscó respuesta en las aportaciones de Hjelmslev. Recuperó sobre todo la contribución de dicho miembro del Círculo Lingüístico de Copenhague en relación con el plano connotativo del lenguaje. Hjelmslev encontró diversos tipos de conexión entre significado y significante a las que nombró conexiones *semióticas*: unas, que pueden basarse en relaciones de interdependencia entre la expresión y el contenido; otras, con determinación isomórfica; es decir, unas con significado directamente relacionado con su significante (semióticas denotativas); otras, anisomórficas, con significados que pueden

derivarse de su relación con otros significantes (semióticas connotativas) y de constelación. Explica Buxó (2015) que se trata de una constelación de valores pertenecientes a sistemas o paradigmas diferentes que permite un aumento en las analogías posibles con la experiencia tanto individual como colectiva, lo que enriquece las posibilidades de interpretación.

Es en este sentido que Barthes considera que "lo que está en juego en el trabajo literario (en la literatura como trabajo) es hacer del lector no ya un consumidor, sino un productor del texto" (1987, p. 2) y que interpretarlo es darse cuenta del plural de que está hecho. Este estudio considera la connotación como una categoría analítica con amplias posibilidades en relación con la interpretación de los textos y se refiere a ella por sus funciones topológica, dinámica, histórica, ideológica y estructural, esta última en función de dos sistemas: denotativo y connotativo que "permiten al texto funcionar como un juego en el que un sistema remite a otro según las necesidades de una cierta ilusión" (1987, p.6). He aquí una de las tareas del docente: el brindarle andamiaje (en términos de Vigotsky) al discente para leer entre líneas, para realizar inferencias que le permitan apreciar el nivel connotativo del discurso literario.

Aunque Pierce haya renegado del uso literario de la palabra pragmatismo, lo que lo llevó a acuñar la de pragmaticismo, al final trabajó en la aplicación de la semiosis a la literatura a partir de la siguiente consideración:

Un signo o representamen es algo que está para alguien por algo en algún respecto o capacidad. Apela a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un

signo equivalente o quizás un signo más desarrollado. A ese signo que crea lo llamo el interpretante del primer signo. El signo está por algo, su objeto. Está por ese objeto no en todos los respectos, sino por referencia a un tipo de idea a la que he llamado algunas veces el ground del representamen (Vallejo, 1999, p. 17).

Pierce hizo extensiva su concepción triádica del signo a la del ser y con base en ello se refirió a tres categorías universales: la primeridad como posibilidad cualitativa, la segundidad, la del ser ante los hechos reales y la terceridad la del ser ante la ley como mediación que rige los hechos futuros. Fenomenología del ser la llama Mariluz Restrepo (1990, p. 28) ya que Pierce considera que estas son categorías universales de todo fenómeno.

Es el análisis del signo como fenómeno general el que opera en la naturaleza de lo que Pierce llamó semiótica a la que definió como "la ciencia de la terceridad" dijo:

Soy un pionero, o mejor un tachador, en la tarea de preparar y abrir paso a lo que llamo *semiótic* esto es, la doctrina de la naturaleza esencial y de las variedades fundamentales de toda posible semiosis (Restrepo, 1990, p. 30).

Desde el planteamiento Pierciano la base de la semiótica es, entonces, la consideración de que todo signo bajo ciertas condiciones representa un objeto que da lugar a un concepto (interpretante) que corresponde al nuevo objeto representado. Se trata de una nueva representación que a su vez da lugar a otro interpretante.

A partir de estas concepciones se da la inferencia que, a decir de Vallejo

(1999), puede caracterizarse como el tránsito de un pensamiento-signo a otro, “como el tránsito desde un signo constituido en la relación objeto, ground y representamen hacia su interpretante” (p. 17). En virtud de tal concepción, la semiosis literaria, de acuerdo con Pierce, es contextual y depende del punto de vista de quien haga el análisis, en el marco de su contexto de recepción.

En general, Buxó considera que:

La relación semiológica da lugar a un signo complejo, múltiplemente articulado sobre las bases semióticas que le proporcionan las unidades del vocabulario y en la medida en que la particular estructura sémica de los signos seleccionados se adecúe a la manifestación de valores culturales organizados en paradigmas ideológicos que desbordan cualesquiera de los sistemas semióticos que les sirvan de intérprete (Buxó, 2015).

Desde las propuestas de la pragmática, lo literario no surge a partir de particularidades lingüísticas, sino por el uso concreto del lenguaje en el contexto social en el que se generan las normas que explican dichas particularidades actualizadas en el texto, la propuesta fenomenológica de Pierce es pragmática en tanto que considera en la llamada segundidad al ser ante los hechos. Es pragmática también la propuesta constructivista de Bruner por su referencia a mundo posibles.

El aspecto pragmático de la literatura, es sin duda otro de los elementos que el lector competente ha de percibir y habilitarlo en tal sentido, se suma a la complejidad de la educación literaria.

Desde otra teoría que también aplica para el análisis literario, los posestructuralistas revitalizaron las relaciones entre texto y referente e introdujeron el concepto de intertextualidad, que se percibía sobre todo como la referencia a las fuentes y las influencias; pero Julia Kristeva lo considera un concepto revolucionario que denota la transposición de un sistema de signos a otro (González Álvarez, 2003); Esa construcción compleja “del paso de un sistema de toma de conciencia semiótica del texto a otro en alguna frontera estructural interna constituye en este caso la base de generación de sentido”, de acuerdo con Iuri Lotman (1996, p. 103).

Lotman recupera también la naturaleza signica del texto artístico, del texto como generador de sentido (p. 106), empieza por señalar que no es el lenguaje el que precede al texto; sino al contrario, y apunta que ante un texto, el receptor se encuentra con la tarea de reconstruir el código a partir de él. La presencia del código es, entonces, algo precedente, y el lenguaje un sistema cerrado capaz de generar una multitud abierta de textos (Lotman, 1996, p. 87). Por un lado, el texto aparece como formación finita, cerrada en sí misma; pero la función de este, dice Lotman, está ligada a la memoria cultural.

Estamos ante el carácter pragmático del texto en virtud del cual se supone cierta introducción de algo de fuera en él, que puede ser otro texto, el lector mismo o el contexto cultural. En el primer caso, el texto externo se transforma formando un nuevo mensaje y, por otro lado, “cambia toda la situación semiótica dentro del mundo textual en el que es introducido”, tal es el carácter de la intertextualidad (Lotman, 1996, p. 100). Esta estructura textual corresponde al concepto barthia-

no de intertexto y a los architextos textuales de Genet (citás, plagios, alusión) y como señala Riffaterre, el intertexto es flexible y su extensión depende del nivel cultural del lector (1980).

La interpretación y el disfrute de un texto literario que presente características intertextuales tiene implicaciones complejas producto de esa entretejadura de textos, que deben ser reconocidos y cuya contribución a la construcción de sentido ha de identificar el lector activo y competente.

Antonio Mendoza Filloa explica con claridad el rol del lector que el docente debería favorecer durante la educación literaria, ya que según Riffaterre el fenómeno literario se trata de una dialéctica ente el texto y el lector:

La recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector. [...] Es decir, la construcción del significado de un texto depende de la activación de unos determinados conocimientos, en respuesta a los estímulos textuales (Mendoza, 2008).

Antonio Basanta en su libro *Leer contra la nada* incluye el subtítulo "Leer es cosechar", dicho apartado se desarrolla en unos cuantos renglones que vamos a reproducir íntegramente porque nos parecen un excelente corolario para esta parte de nuestra revisión sobre las teorías para la lectura de textos literarios:

La primera acepción del verbo *lego* alude a la relación del hombre con la tierra.

Tiene que ver con lo agrícola, con lo campesino. *Legere* significa recoger, cosechar lo sembrado con anterioridad... ¿Y que somos los lectores sino permanentes recolectores de la sementera de la autoría, de la siembra de lo escrito? (Basanta, 2017, p. 34).

Propuestas de aplicación

Todas estas bases teóricas muestran que el abordaje del texto literario no debe ser simplificador y va de la mano con la aplicación de metodologías para el trabajo didáctico en el aula que tienen que ver con el aprendizaje por competencias, el aprendizaje colaborativo, la enseñanza mediante proyectos, el aprendizaje basado en problemas (Díaz Barriga, 2006) y el aprendizaje significativo, entre otros, (Díaz Barriga, 2010) e implican estrategias, técnicas y actividades relacionadas con uno y otro enfoque propio de las teorías literarias.

Estos enfoques también han llevado sin duda a nuevas perspectivas en la educación literaria como la que plantea Gustavo Bombini en su *Didáctica sociocultural de la lengua y la literatura* cuyo objetivo es interpretar qué ocurre en el aula con el fin de proponer prácticas de enseñanza adecuadas; pero parte de la siguiente consideración:

Toda acción pedagógica [...] en un sentido amplio habrá de proponer estrategias que atiendan a este modo de construir un significado ejercido por los lectores; estrategias que no borren bajo la aspiración de determinada homogeneidad, la riqueza de las tácticas que los lectores

como sujetos activos desarrollan para la construcción de sus propios significados, a partir de sus saberes y experiencias (Bombini, 2008, p. 209).

Por otro lado, en *La trama de los textos*, dicho autor aboga por la posibilidad de enseñar literatura en las escuelas, pero también fuera de ellas, de hacerlo, dice "aun en las peores condiciones: ahí donde leer literatura en el aula es jugar la única oportunidad para la mayoría de nuestros alumnos." (2009, p. 51). Las concepciones de Bombini tienen cabida en el contexto de las teorías de la Estética de la recepción, de la Semiótica y de la Pragmática como parte de esta.

Guadalupe Jover tiene otra propuesta didáctica. En su libro *Un mundo por leer* (2007) considera el horizonte de expectativas de los adolescentes y el hecho de que el que un texto les funcione a los jóvenes no depende únicamente de las características del mismo; sino también de las condiciones en las que se haya de producir el encuentro entre este y los lectores.

Jover propone trabajar con un conjunto de:

[...] "constelaciones literarias" que permitan la incursión paulatina y secuenciada en el territorio de la gran literatura, esta debe favorecer una unidad de análisis que acierte a fundir el horizonte de los textos y el de los lectores [...] pese a su posible lejanía en el tiempo y en el espacio [...] (p. 127).

El profesor o profesora, dice, debe hacer relevantes los vínculos de unas con otras. Recomendamos considerar los aspectos cronológicos, el del estudio de los géneros y los temas o tópicos literarios, y brindar un

enfoque interdisciplinar de los problemas, que proporcione a los jóvenes una mirada más amplia sobre sí mismo y sobre el mundo y los impulse a participar activamente en su formación. Están implícitos en la propuesta de Jover el Constructivismo, la Estética de la recepción y la Pragmática, con el fin de lograr la competencia literaria de los jóvenes que reciben la educación respectiva.

Una propuesta didáctica muy valiosa, que se plantea en principio para los lectores infantiles, pero que abona finalmente a una política de formación de lectores en Brasil es la que hace Eliana Yunes en su texto *La presencia del otro en la intimidad del yo: aprendiendo con la lectura*, empieza reflexionando acerca de que si la subjetividad nace de la elaboración compleja de memorias personales y colectivas, experiencias, aprendizaje, asociaciones, afectos, juicios y deseos, no es posible negar la evidencia de que el sujeto es uno entre otros.

Señala Yunes cómo en las interrelaciones sociales que se dan por medio del lenguaje hay un entrecruzamiento discursivo en virtud del cual se filtran las imágenes del otro y "como en un espejo, nos devuelven la imagen propia" (2005, p. 14), la autora considera que de esta manera la subjetividad se transfigura en intersubjetividad, por lo que la idea de que la construcción de la personalidad depende de la interacción que se establezca con los demás "es incontestable en el horizonte pragmático". Desde el psicoanálisis, abunda la autora, también se revela que el inconsciente guarda las marcas e impresiones que los otros nos han dejado.

Ubicándose ya en el plano de la ficción literaria o de textos ficticios de otra naturaleza, dice que la literatura "aproxí-

ma la existencia del otro y redimensiona la interacción efectuada” (Yunes, 2005, p. 15), promueve además la intimidad del yo lo cual inquieta, altera, y muchas veces incluso inmoviliza y conmueve, dice la autora.

Estas reflexiones llevan a Yunes a resaltar la importancia de los mediadores ante la realidad de que la mayoría de la gente, incluso en las escuelas o sobre todo en ellas, no conseguía el disfrute del texto que motivara a los individuos, niños o adultos, a leer por cuenta propia.

Para trabajar como mediadora, la autora se planteó una metodología con base en los siguientes principios:

- La lectura es una construcción con los materiales de nuestra experiencia y los indicadores de otros que confluyen; es hermana de la cultura, que no excluye repertorios de vida personal ni acervos colectivos: nadie es incapaz de aportar algo al tejido de los sentidos
- Nadie lee solo, aunque lo parezca. Siempre tenemos compañía, sea en un círculo o en un rincón porque la lectura es acto solidario, nunca solitario; voces de otros nos acompañan, desde el momento en que los abuelos nos contaban, leían con nosotros, y detienen memorias, sugieren decisiones;
- Leer mejora la autoestima, en tanto sostiene una visión amplia del mundo: estimula el reconocimiento del otro, contrapunto y respaldo para mirar más allá de los límites del yo; inmunda es la exclusión del otro, cuya

vida se me ofrece como contrapunto del yo:

- Lector es el que tiene alegría de compartir la brasa que lo anima, pues el fuego en que se consume el otro, también hace arder la materia de su vida, sin miedo a que la llama se pierda (Yunes, 2005, p. 24).

Eliana Yunes formó en Brasil el primer programa nacional de lectura y, como ya apuntamos, logró (aunque recibió apoyo gubernamental por poco tiempo) establecer una política de formación de lectores en ese país, en los principios de la cual estaba implícito el planteamiento de Barthes de que la lectura empieza por el discurso de la cultura y sus ideologías, va a la palabra y de ahí a otros sistemas semiológicos, para entonces aplicarse otra vez al mundo.

El de Yunes fue un esfuerzo en el que se percibe la nueva concepción de la lectura como proceso centrado en el lector, favorecedor de su disfrute frente al texto, de la aprehensión de su sentido gracias al trabajo colaborativo en el diálogo con el mediador, y que considera la intertextualidad en virtud de la cual al leer se activan las voces de otros.

Después de esta revisión, nos parece que la complejidad del ejercicio didáctico para conseguir la educación literaria no puede ponerse en duda. Entretejer aspectos de teoría literaria, con enfoques metodológicos adecuados y con la elección de estrategias y técnicas pertinentes para trabajar con los textos literarios, en aras de conseguir su disfrute por parte de los discentes y el desarrollo de la competencia respectiva es, sin duda, un proceso complejo que indudablemente lleva a mejores

resultados por su carácter sistémico, en el que se interrelacionan elementos que configuran un todo, espejo en el que se refleja el mundo social y humano, primordial para una experiencia educativa que propugne por el conocimiento multidimensional y poietico.

Ejemplo de una propuesta didáctica compleja

Enseguida se integra una propuesta didáctica a partir de la lectura del cuento "El matrimonio de los peces rojos" de Guadalupe Nettel elaborada por Lucía Hernández, como ejemplo de la planeación de un proceso que permita el desarrollo de las competencias literaria y argumentativa, con base en un proyecto en el que se especifica qué teorías literarias se tomarán en cuenta para el análisis, así como cuáles serán las estrategias, la me-

todología y las técnicas que se aplicarán en el desarrollo de las clases.

Metodología: aprendizaje por proyecto. Frida Díaz Barriga apunta:

Algunos autores consideran que aprender a manejar proyectos y a colaborar en ellos, entendiéndolos como una forma idónea de acción colectiva, es uno de los aprendizajes más significativos que puede lograr una persona, pues incide tanto en su facultamiento o construcción de una identidad personal sólida, como en su preparación para el trabajo colectivo y la ciudadanía (2006, p. 30).

En el caso de esta propuesta didáctica el proyecto consiste en que los alumnos reflexionen sobre la problemática de la maternidad en la adolescencia a partir del cuento de Guadalupe Nettel antes mencionado y que logren el desarrollo de las competencias abajo mencionadas.

**Proyecto: Mejorar las condiciones de recepción en alumnos de la UPN.
Desarrollar la competencia comunicativa: literaria y argumentativa.**

Fase de la secuencia	Teoría literaria de referencia	Teoría didáctica de referencia
Sensibilización	Estética de la recepción, horizonte de expectativa.	Enfoque por competencias Constructivismo: aprendizaje significativo y por descubrimiento, conocimientos previos.
Desarrollo	Pragmática Estética de la recepción conocimientos sobre el género y creación del diálogo. Intertextualidad. Identificar marcadores y grados de intertextualidad.	Constructivismo, aprendizaje significativo, conceptos subsumidores que funcionan como anclaje para la información nueva. Competencias literaria y comunicativa.
Cierre	Pragmática: Transita del texto (el cuento) al contexto externo (la problemática de los adolescentes).	Constructivismo: promover el aprendizaje sociocultural. Enfoque por competencias que busca el desarrollo de las competencias generales, no solo la literaria: saber conocer (metacognición) y saber ser.

En esta secuencia didáctica se concretan estrategias, metodologías y técnicas.

Fase de la secuencia	Estrategia	Metodología	Técnica
Sensibilización	Por descubrimiento	Constructivista	Diálogo a manera de tertulia Asociación.
Desarrollo	Expositiva Trabajo en equipos	Aprendizaje experiencial Aprendizaje por descubrimiento	Explicación del docente Simulación Delimitar, seleccionar, ordenar o clasificar información.
Cierre	Interactiva	Aprendizaje colaborativo	Elaboración de infografía Discusión o debate.

Secuencia didáctica en relación con: Recursos para la Escritura el Campo de Lengua, Literatura y Comunicación de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional		
Identificación de la Secuencia Didáctica		
Nivel de estudios: Asignatura: Semestre: Tiempo asignado al bloque: Número de sesiones de esta situación didáctica:		Licenciatura en Pedagogía Seminario Recursos para la Escritura Octavo 3 horas del docente 1
Problema significativo del contexto:		
Comprensión de textos en los que hay referencias intertextuales y transmediales. Expresión argumentada sobre un tema.		
Unidad 2	Redacción de textos argumentativos	
Título de la secuencia didáctica		
Una mirada sobre la maternidad y la vida en pareja en un cuento de Guadalupe Nettel		
Competencias		
Comprensión de lectura y competencia intertextual. Argumentación oral y escrita Tipo de competencia: genérica o transversal. Forma parte de la competencia comunicativa. Competencia disciplinar en estudiantes que serán profesores en educación básica.		
Atributos		
a) Identificar alusiones, referencias y la copresencia de otros textos o autores por el epígrafe, los nombres de los personajes. b) Reconocer la función que tienen esas referencias en el texto que se está leyendo como medio para expresar afinidad estética, criticar o parodiar, conformar un motivo de configuración. c) Argumentar su opinión sobre un tema (la maternidad o la vida en pareja) de manera estructurada en la expresión oral y escrita.		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Conceptos: Intertextualidad Argumentación Contra argumentación Teorías: Intertextualidad aleatoria Teoría de la recepción.	Habilidad técnica Formular argumentos de manera oral o escrita. Identificar contenido intertextual en un texto.	Motivación por adquirir un mayor grado de comprensión de textos complejos. Compromiso y responsabilidad al opinar de manera argumentada. Analizar el efecto que produce en los alumnos la temática del cuento. Reflexión sobre la importancia de argumentar las opiniones personales.

Recursos		
a) Cuento: "El matrimonio de los peces rojos" en Guadalupe Nettel, El matrimonio de los peces rojos, Lectulandia, 2013. b) Video "Entrevista a Guadalupe Nettel" https://www.youtube.com/watch?v=AoezRKo2w3g https://www.youtube.com/watch?v=r1VETiaSLkw c) Video: Maternidad y paternidad en la adolescencia. https://www.youtube.com/watch?v=RRppXmQWjJI		
Actividades		
Descripción de las actividades		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo o colaborativo	Criterios y evidencias
Planteamiento del proyecto: que los alumnos reflexionen sobre la problemática de la maternidad en la adolescencia a partir de un cuento. Diálogo introductorio sobre la literatura femenina en México y la obra de Guadalupe Nettel. Lectura en voz alta del cuento "El matrimonio de los peces rojos" de la página 8 a la 13. Redactar un diálogo que simule una discusión entre los peces. Identificar los marcadores de intertextualidad y delimitar su función. Delimitar la función de los epígrafes y del nombre de uno de los peces.	Actividad de simulación. En el grupo se realizará el foro: "Maternidad en la adolescencia". El grupo se divide en equipos de cuatro personas. Observan el video: "Maternidad y paternidad en la adolescencia". Cada equipo discute sobre distintas perspectivas en torno al tema y elabora una infografía (30 minutos). Sesión plenaria en la que se elige un moderador quien guiará la discusión. Se determinan las reglas del debate. Se lleva a cabo la discusión en la que los participantes expresan su opinión y refutan las de los demás equipos (20 minutos). Cierre: de manera individual, cada alumno redacta un argumento a favor y otro en contra en el foro que se abrirá para este fin en la plataforma.	Identificar el concepto de intertextualidad y grado de intertextualidad. Evidencia: definición de intertextualidad.
Tiempo: 50 minutos.	Tiempo: 50 minutos	Ponderación: 50 minutos
Normas de trabajo		
a) Expresar opiniones de manera argumentada y respetuosa. b) Reflexionar sobre la importancia de expresar una opinión fundamentada. c) Ser puntuales en las sesiones de trabajo.		

Evaluación			
Inicial	Básico	Autónomo	Metacognición
Percibe los marcadores textuales de referencia. Expresa su opinión.	Identifica las referencias a otros textos. Expresa su opinión y la justifica.	Delimita la relación intertextual entre dos textos distintos. Define la intertextualidad y expresa su opinión argumentada sobre el tema. Expresa y justifica su opinión. Refuta las opiniones con las que no está de acuerdo.	¿Cuáles son las dificultades para identificar los marcadores textuales? ¿Cómo identifiqué si los marcadores textuales introducen una referencia? ¿Por qué me fue difícil identificar una referencia y comprender su función en otro texto? ¿Cómo logré identificar una referencia? ¿Cómo organicé las ideas para expresar una opinión y justificarla? ¿Por qué es más fácil opinar que argumentar?
2 puntos	3 puntos	5 puntos	
a) Los trabajos deben respetar las normas ortográficas. b) Se promoverá la expresión de la opinión personal y el respeto por las diferencias de opinión. c) Se hará énfasis en la importancia de argumentar las opiniones sobre un tema.			

Interacción docente, alumno, texto

1. Sensibilización. 10 minutos
¿Qué saben de la literatura escrita por mujeres? ¿Han leído a Guadalupe Nettel? ¿Saben quién es? Observen alguno de los siguientes videos y comenten. ¿Qué les parece su obra? ¿Qué piensan de un relato con este título? ¿Conoces diferentes tipos de peces? ¿Te gustan? ¿Prefieres otro tipo de mascotas? ¿Qué vínculo establecen las personas con sus mascotas? ¿Qué piensas de esto?
2. Desarrollo. 1 hora
2.1 Lectura de "El matrimonio de los peces rojos". Durante la lectura, identifiquen los marcadores de intertextualidad. 2.2 Análisis del relato: personajes, espacio, tiempo, técnicas narrativas. 2.3 Diálogo simulado. Y presentación. 2.4 Delimitación de los marcadores de intertextualidad. ¿De qué manera el identificar estas referencias influye en la comprensión del significado de "El matrimonio de los peces rojos"?
3. Cierre. 1 hora
Discusión argumentada sobre la maternidad en la adolescencia

La didáctica en el diseño de la secuencia

Componente de la secuencia	Fundamento teórico
Diseño general	Enfoque por competencias Recepción: provocar la relación dialógica con la obra.
Sensibilización al tema	Constructivismo: aprendizaje significativo, conocimientos previos. Recepción: ubicar a la obra en el contexto histórico-literario. Activar el horizonte de expectativas: ¿qué espera el lector de esta lectura? ¿qué conocimientos previos moviliza en el lector? ¿qué conocimientos del género del cuento o relato supone?
Desarrollo	Intertextualidad y recepción. Identificar los marcadores de intertextualidad. Conocimientos sobre el género: género, forma, temática. Por el diálogo, activar el horizonte de expectativa.
Cierre	Constructivismo: promover el aprendizaje sociocultural. Enfoque por competencias que busca el desarrollo de las competencias generales, no solo la literaria: saber conocer (metacognición) y saber ser.

Conclusión

Consideramos que la secuencia didáctica que se ha puesto como ejemplo, evidencia la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación literaria. Además, deja ver todo lo que se pierde del verdadero trabajo formativo para favorecer el desarrollo de habilidades literarias, cuando la enseñanza se centra sólo en el enfoque historicista o se simplifica la interpretación de los textos limitándose a la relación de la parte anecdótica de la obra con la realidad.

En las reflexiones de los autores mencionados en relación con algunas propuestas didácticas a tomar en cuenta cuando se trabaja como docente en literatura, es evidente el desplazamiento del foco puesto en la obra misma hacia el lector bajo la consideración de que a partir de sus propios saberes, este construye la significación del texto, tomando siempre en cuenta justamente las condicionantes del mismo, en cuanto a los significados que se ha de interpretar.

Los aspectos analizados en este texto integran el todo de la educación literaria, lo que no deja duda sobre su complejidad y tampoco acerca de su importancia en la formación de lectores que además de ampliar su competencia, acepten la invitación a la lectura de textos de esta naturaleza como una posibilidad de apertura hacia la tolerancia, con base en la comprensión de la otredad de la que todos formamos parte, y descubran en dicha actividad la oportunidad de construir mundos posibles.

Bibliografía

- Barthes, R. (1993). *El placer del texto seguido por Lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del Collège de France pronunciada el 7 de enero de 1977*. México: Siglo XXI.
- Basanta, A. (2017). *Ler contra la nada*. Madrid: Siruela.
- Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza. En G. Fioriti (Comp.), *Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Universidad Nacional de General San Martín.
- Bombini, G. (2009). *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. (B. López Trad; 2ª ed). Barcelona: Gedisa.
- Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Mendoza Fillola A. (1998 a). "El proceso de recepción lectora". En Mendoza, A. (coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori.
- Morin E. (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: gedisa.
- Nettel, G. (2013). *El matrimonio de los peces rojos*. México: Rivera del Duero (Páginas de espuma).
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

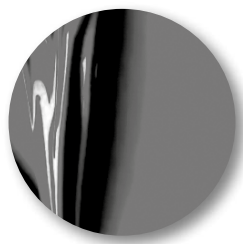
Yunes, E. L. M. (2005). *La presencia del otro en la intimidad del yo: aprendiendo con la lectura* (Vol. 15). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Hemerografía

- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2).
- Camargo A. y Hederich, CH. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24).
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 22 (4).
- González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, (21).
- González Ochoa, C. (1980). De la semiología al análisis del discurso. *Acta poética* 2, 2(1-2).
- Mendoza Fillola, A. (1998 b). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (10).
- Montes, G. (2005). Las plumas del ogro. La importancia de lo raro en la lectura. *Revista Imaginaria*, (165).
- Nieto, F. (2013). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini. Una discusión. *Educación, lenguaje y sociedad*, 10(10).
- Restrepo M. (1990). La semiótica de Charles S. Pierce. *Signo y pensamiento*, 9(16).

Cibergrafía

- Buxó, J.P. (2015) La semiótica literaria: encuentros y revisiones. En *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra/de-palabras-imagenes-y-simbolos-homenaje-a-pascual-buxo/>
- Colomer, T. (2017). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación En *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/g26cb127-44do-45-c4-aaca-09dbc8abea01_2.html
- Entrevista con Michael Rifaterre. Biblioteca Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cuadernos_del_norte/pdf/49/49_18.pdf
- Mendoza Fillola, A. (2008) *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcg988p7>



NORMA IRENE AGUILAR HERNÁNDEZ*

La autobiografía y el cuento de lucha libre: recursos didácticos para la comunicación en bachillerato durante el confinamiento

The Autobiography and the Story of “Lucha Libre”: Didactic Resources for Communication in High School during Confinement

Resumen

Mediante la descripción de las actividades implementadas en las tres fases de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y síntesis) y la socialización de la experiencia docente, se pretende aportar elementos que permitan reconocer y explorar las posibilidades que, durante el confinamiento, tuvieron dichas herramientas para el trabajo en línea desarrollado en Taller de Comunicación I, en congruencia con el Modelo Educativo y el Programa de estudios vigente en el CCH.

Palabras clave: Autobiografía, lucha libre, Colegio de Ciencias y Humanidades, educación media superior, comunicación, educación y pandemia, cuento, secuencia didáctica

Abstract

Through the description of the activities implemented in the three phases of the didactic sequence (beginning, development and synthesis) and the socialization of the teaching experience, it is intended to provide elements that allow us to recognize and explore the possibilities that these tools had during confinement for the online work developed in the Communication Workshop I, in accordance with the Educational Model and the current study program at the CCH.

Key words: Autobiography, lucha libre, College of Sciences and Humanities, upper secondary education, communication, education and pandemic, story, didactic sequence

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 41-57.

Fecha de recepción 23/01/2023 > Fecha de aceptación 28/04/2023

normairene.aguilar@cch.unam.mx

* Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

En 2020, debido al confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19, las y los docentes trasladamos la dinámica educativa que hasta entonces conocíamos a las clases en línea, valiéndonos únicamente de los conocimientos que teníamos en ese momento –en muchos casos, iniciales; en otros avanzados, pero nunca al nivel que demandaba la cuarentena–, respecto a la utilización de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde ese momento comenzó una nueva dinámica de interacción con las y los estudiantes, mediada en su totalidad por la pantalla de *Zoom*, por aulas virtuales como *Moodle*, *Teams*, *Google Classroom* y otras plataformas. No obstante, pese a que la administración del Colegio de Ciencias y Humanidades hizo un notable esfuerzo por apoyar al profesorado en la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje no presenciales (amplia disponibilidad de recursos digitales, formación y asesoría permanente sobre el uso pedagógico de las tecnologías en la educación, etcétera) y de las múltiples y extraordinarias opciones de estos recursos, prescindir de la interacción cara a cara con el alumnado trajo consigo otros desafíos y, derivado de ello, varias interrogantes. Entre éstas, ¿cuáles eran las posibilidades didáctico-pedagógicas en la nueva modalidad educativa, que se reconfiguraba constantemente?, ¿sería posible transferir a la pantalla las actividades y recursos implementados en la educación presencial?, ¿qué resultados se obtendrían a partir de las constantes adaptaciones de dichos recursos, en grupos con desigualdad de condiciones para tener

acceso a la tecnología?, ¿qué aspectos debíamos considerar para la construcción de estrategias o secuencias didácticas que permitieran conocer a los estudiantes, sin la escuela como un espacio de encuentro, intercambio de conocimientos y socialización entre alumnos y maestros?

Dado que el término *comunicación* se redefinió durante la pandemia y, por ende, la manera en que los profesores llevamos a cabo nuestra labor en asignaturas relacionadas con el fenómeno comunicativo, emergieron otras preguntas clave que agudizaron mi interés por saber quiénes eran los estudiantes que estaban detrás de las fotografías que cada uno compartía en la pantalla de *Zoom*: ¿cómo propiciar experiencias de interacción a través de una pantalla para mantener, hasta donde las condiciones lo permitieran, las relaciones de comunicación con los alumnos?, ¿de dónde venían los estudiantes y cómo enfrentaban la cuarentena en sus hogares?, ¿cuáles eran sus principales inquietudes, temores y expectativas para el ciclo escolar, en el que las consecuencias de la pandemia (miedo a enfermar, a la muerte, a perder toda fuente de ingresos, etcétera), por supuesto que repercutirían en su desempeño escolar?

En congruencia con lo anterior, el presente artículo parte de un objetivo: recuperar y reflexionar las experiencias y resultados de una secuencia didáctica basada en actividades de carácter autobiográfico y en el cuento con temática de lucha libre “Pon esas manitas sobre el teclado” de Emiliano Pérez Cruz (Ciudad de México, 1955), implementada en la virtualidad con alumnos del último año de bachillerato, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la Universidad Nacional Autónoma de México, para comprender

de qué manera –aprovechando la preeminencia de las tecnologías digitales en los momentos más críticos del confinamiento– se propició la interacción profesor-alumno y el estudio del autoconocimiento y la comunicación, conocimientos especializados en Taller de Comunicación I, asignatura optativa en el CCH.

La decisión de emplear los recursos mencionados anteriormente comulga con el siguiente planteamiento del doctor en pedagogía Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales, quien coincide con Aguilar (2020, p. 54), quien a su vez cita a Plá:

Plá (2020), señala que tal vez los aprendizajes más importantes durante la emergencia sanitaria estén en entender la pandemia, en los cuidados mutuos, las relaciones de convivencia familiar y social durante y después del confinamiento, en afrontar los miedos y las angustias del día a día, lecciones que tienen que ver con nuestro presente y que nos dan la esperanza de tener mejores escuelas, que eduquen para tiempos de excepción. (Aguilar, 2020, pp. 53-54)

Como profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, institución de educación media superior en la que *Aprender a convivir* –uno de los principios básicos del Modelo Educativo– implica que el estudiante desarrolle habilidades de comunicación que le permitan mejorar las relaciones consigo mismo y las que sostiene en la interacción social; a su vez, que sea capaz de analizar actitudes y adquirir valores para comprender la importancia de éstos en la convivencia, destaco que el reto de implementar las actividades de la secuencia didáctica que

describiré en este artículo no fue tarea sencilla, entre otras razones, por la desigualdad de condiciones para tener acceso a la tecnología, que prevaleció en los grupos durante la pandemia:

En promedio, 18 por ciento de los estudiantes universitarios no tiene acceso a dichos servicios; es decir, uno de cada cinco no puede seguir las clases en línea desde sus casas. Para el nivel medio superior, sin embargo, la brecha es aún más marcada: 81 por ciento de los más pobres no tiene ni Internet ni computadora en casa, comparado con 3 por ciento de sus pares más ricos, y en promedio, 40 por ciento no tiene acceso a las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en su hogar (INEGI 2018b). (Llyoid, 2020, p. 117).

A pesar de que, como queda de manifiesto en la cita anterior, el confinamiento dificultó las relaciones de comunicación, tanto docentes como alumnos encontramos diversas maneras de adaptarnos, enfrentar la crisis y seguir adelante académicamente. Respecto a las actividades que a continuación describo, también es importante señalar que al trabajar en una asignatura como Taller de Comunicación I el reto fue lograr que los recursos empleados en las tres etapas de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y síntesis) contribuyeran, sin la interacción cara a cara, a la adquisición de habilidades de comunicación para las relaciones intra e interpersonales de los estudiantes; a su vez, que los alumnos realizaran un ejercicio de introspección a partir de un recurso tan valioso como la autobiografía, con compromiso y responsabilidad, identificando

actitudes o comportamientos presentes en ciertas interacciones comunicativas de algunas etapas de su vida.

Inicio: sin máscaras, pero con mascarillas

El propósito general de la primera unidad de Taller de Comunicación I –asignatura optativa en quinto semestre– es, como señala el Programa de estudios, que el alumno del CCH comprenda y valore la comunicación en los procesos de socialización y que advierta la relevancia de los niveles del lenguaje y formas de comunicación en la interacción humana. Para atender dicho propósito, en 2020 y 2021 consideré –dado que en ciclos escolares previos había obtenido resultados favorables– la realización de actividades basadas en experiencias de corte autobiográfico en las que los jóvenes, además de hacer un ejercicio de introspección, reconocieran la importancia de la comunicación en algunas etapas de su vida y, por consiguiente, en su personalidad.

Si bien en otra asignatura (Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I) los alumnos de primer semestre del CCH estudian la autobiografía en la primera unidad: *Autobiografías literarias. Relato personal*, en Taller de Comunicación I también tiene cabida el trabajo con géneros referenciales. El primer aprendizaje de la primera unidad, *La comunicación humana*, dice: *Identifica la comunicación como recurso necesario para la integración personal y social y para la solución de conflictos*. En la temática: *La comunicación como recurso para la integración social: autoconocimiento*, en las estrategias sugeridas para el docente se propone la

escritura de autobiografías para reconocer aspectos significativos de la identidad de los jóvenes. (ENCCH. Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Comunicación I-II, p. 19).

Durante la pandemia, el esfuerzo por alcanzar el primer aprendizaje de la primera unidad de Taller de Comunicación I exigió aprender con urgencia que emplear una plataforma digital para desarrollar el trabajo académico requiere un diseño instruccional (creación de experiencias de aprendizaje, a partir de diferentes actividades organizadas de manera secuencial), en el que se alterne el trabajo sincrónico y asincrónico con los estudiantes y en el que exista correspondencia con la siguiente definición que, para una secuencia didáctica, considera la normatividad vigente en el CCH:

Una secuencia didáctica es la serie de actividades que, con un progresivo nivel de complejidad, desarrollan los alumnos auxiliados por el profesor, con el propósito de llegar a un aprendizaje determinado. El profesor deberá presentar las actividades de su secuencia en un informe dividido en tres partes: a) fase inicial; b) fase de desarrollo y c) fase de síntesis. Las tres partes se integrarán en un informe con sus anexos. (DGCCH, Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2020, p. 50)

Derivado de lo anterior, y aunque el profesor del CCH no es diseñador o creador de contenidos digitales, fue necesario adquirir conocimientos para la instrucción y adecuación del trabajo en aulas virtuales.

De esa manera, se lograría reforzar la continuidad de cada uno de los momentos de las secuencias o estrategias didácticas habilitadas, alternando actividades sincrónicas y asincrónicas para los alumnos.

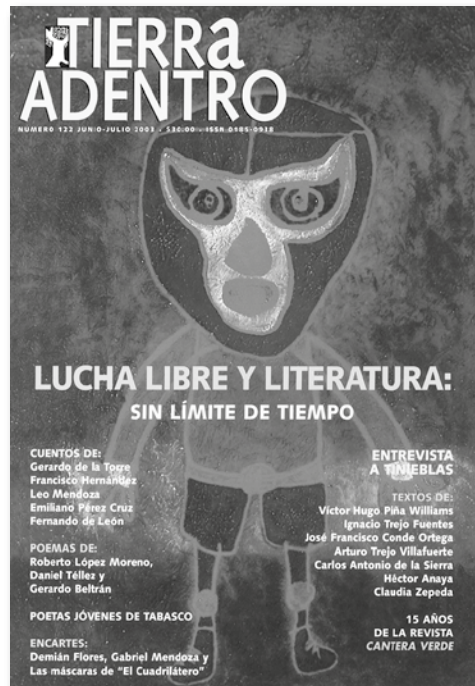
En congruencia con lo anterior y dado el contexto de la pandemia, que cada vez era más complejo, opté por impartir una clase sincrónica por semana y solicitar trabajos y tareas integrales a los alumnos, también con una periodicidad semanal, que realizarían o entregarían en una plataforma Moodle, de Hábitat Puma.

Así, durante las primeras clases en línea de Taller de Comunicación I implementé una secuencia didáctica, que inició con la lectura del cuento con temática de lucha libre "Pon esas manitas sobre el teclado" de Emiliano Pérez Cruz, para comenzar a construir, en primera instancia, un sistema de diálogo apropiado para que los alumnos se presentaran ante sus compañeros y, posteriormente, para intercambiar ideas involucradas en el aprendizaje de los contenidos ya referidos de Taller de Comunicación I, relacionados con el autoconocimiento.

Durante el primer momento de aplicación de la secuencia, expliqué a los alumnos que la revista *Tierra Adentro*, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), dedicó su número 122 (junio-julio, 2003) a la lucha libre mexicana. En la edición *Lucha libre y literatura: sin límite de tiempo* se publicó el cuento intitolado "Pon esas manitas sobre el teclado", del ensayista y narrador Emiliano Pérez Cruz.

Figura 1

Portada del número 122 de la revista *Tierra adentro*, dedicado a la lucha libre.



Tomado de *Lucha libre y literatura: sin límite de tiempo* [Portada], *Tierra Adentro*, 2003, <https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/pdf/121-150/122.pdf>

La historia que se desarrolla en el cuento, y que los alumnos conocieron durante la lectura, es la siguiente: una pareja de jóvenes, de aproximadamente 25 años de edad, mantiene una conversación vía chat en Messenger después de más de dos años de no verse. Los personajes se comunican utilizando dos seudónimos o *nicknames*: Hieronymus y Guntilda. Ella es quien envía el primer mensaje y en algún momento de la conversación –cuando le pregunta a

Hieronymus que si está muy ocupado—, coinciden en que quieren volver a tener relaciones sexuales:

—Je, je, je: muy gracioso. ¿Siempre eres así? Digo, tan divertido... ¿Estás muy ocupado?

—Dos-dos.

—Mmmhhh.

—¿Eso fue mmmhhh o uhmm, qué rico? ¿De qué te acordaste? Pon las manos sobre el teclado, cochinita. Y no toy *tan* ocupado.

—¡Ehhhh, eso me agrada bastante! Hace mucho que no sabía de ti.

(Pérez, 2003, p. 62)

En el cuento, la conversación se torna más intensa cuando Guntilda vuelve a interrogar a su compañero: “Oye, ¿es malo querer hacer el amor con dos hombres? Sorry por la confianzota”. Hieronymus responde:

—Creo que debe ser como en la lucha libre: suben al ring-cama, lucharán a tres caídas de tres (*Sic*) sin límite de tiempo, todos en tanga al inicio del encuentro, sudas con uno, te refrescas con el otro, al vuelo sales despedido por los aires, te aplican un candado, pones al adversario de espaldas a la lona, me das un respiro con la cuenta de protección, subes al encordado dispuesta a concluir el encuentro, pero te atrapan al vuelo, viene un juego de llaves que degenera en batalla campal... (Pérez, 2003, p. 63)

Posteriormente, en el chat, los personajes aluden de nueva cuenta a la lucha libre pero ahora, a partir de un comentario de Guntilda, el lector conoce la situación familiar de Hieronymus:

—Oye, nunca me llevaste a la lucha libre...

—Para qué, si en mi casa se da a todas horas... Ayer mismo.

—Qué pasó mi amor... Oootra vez se pelearon tus papás.

—Pero más rudo... Mi padre aventaba todo cuanto a su paso hallaba. Mi madre no soltaba el martillo. Sangraba por la nariz. Yo estaba escondido en el guáter... Siempre es lo mismo: él llega con tragos encima. Ella le pide dinero. Para el gasto de la semana. Él de güevona no la baja. Ella le dice “Pinche briago inútil”. Él tiraba puñetazos que a veces daban en el blanco móvil que es ella, quien llegó a darle un rozón con el martillo en la nariz.

—¡Ayyy, mi vida...! ¿Estás triste? ¿Quieres que vaya a tu casa?

—Ya te dije que tengo trabajo.

(Pérez, 2003, p. 63)

Es así como, a partir del diálogo como recurso principal y mediante constantes analogías con la lucha libre, Hieronymus comparte en la conversación de chat con Guntilda sus experiencias familiares; a su vez, la pareja va recordando intensos encuentros sexuales del pasado.

La conversación de chat entre Hieronymus y Guntilda finaliza con la promesa de reencontrarse pronto para volver a tener relaciones sexuales:

—Nos venimos, pero los dos.

Guntilda dice:

—Me encanta la idea. Haremos *compras*, traes un chubi y el vino y nos encerramos hasta que caiga la tarde.

Guntilda dice:

—Yo te aviso. Sería la semana entrante.

¿Vale?

—Vale.

—Un abrazo, y te mando una foto mía, sin tanguita.

—Yo me quedo con el sabor de tu sexo.

—Y yo con el grosor de tu miembro en mi mano.

—Me encanta la idea... Oye, en *Archivo pide Guardar como*. No tires esta conversación y mándamela por mail, ¿ok?

—Oqui. ¿Tú no lo puedes hacer, güevón putete?

—Oh qué la canción. Púdrete.

—Chau.

—Bai.

(Pérez, 2003, p. 65)

Durante este primer momento de implementación de la secuencia, como profesora en las clases en línea tuve una función directiva en los procesos de apropiación del aprendizaje de los estudiantes: determiné que leeríamos "Pon esas manitas sobre el teclado" en una sesión de Zoom, compartiendo mi pantalla con el grupo. Antes de la lectura presenté una breve semblanza de Emiliano Pérez Cruz; después, los estudiantes participaron leyendo en voz alta o escuchando con atención. Muy pocos optaron por mantener la cámara activa, luego de que di indicaciones para que se sintieran libres de activarla o no.

Después orienté las primeras reflexiones sobre el cuento, señalando ciertos puntos en común —guardando proporciones, claro está— entre "Pon esas manitas sobre el teclado" y el contexto que vivían en ese momento los estudiantes: Hieronymus y Guntilda se comunicaban mediante chat (no tenían interacción cara a cara desde hacía más de dos años); ambos personajes, por decirlo de alguna manera —y para remitirme nuevamente a la lucha libre, tema principal del cuen-

to— *se quitan las máscaras* para hurgar en sus recuerdos.

En algún momento de la conversación entre los personajes, Hieronymus envía un archivo adjunto que Guntilda abre y lee; se trata de un relato que hace referencia a la figura paterna, los viernes en la lucha libre, pero que no necesariamente corresponde a una vivencia de Hieronymus junto a su padre:

Mi padre fue carpintero y gran aficionado a las funciones de lucha libre. Se tomaba dos tres tequilas, vaciaba sus bolsillos, apartaba un fajo de billetes y a los tres hermanos los llevaba a la arena. Vestíamos nuestras mejores garras y ¡vámonos! A la entrada de la arena reaparecía el fajo y disminuía por el costo de pambazos rellenos con papa y chorizo y bañados en salsa roja, y los refrescos. A la salida comíamos sopes y tostadas y tacos dorados. Al salir de la casa mi padre era otro, su rostro adusto se distensaba, sonreía y hacía bromas y decía leperadas que le sentaban bien: ayjosdesuchi, pasumá, chinchonamadre y otras por el estilo. Cipriano le llamaban; sin apodo, sin nada que le avergonzara. Mi padre nunca me avergonzó. Ni a mis hermanos. Un viernes no llegó. Lo esperábamos con ahínco. Pagaría sopes, tostadas y quesadillas, puro manjar. Pero no apareció...

(Pérez, 2003, p. 65)

Durante la reflexión en torno a la lectura, las participaciones de los alumnos se enfocaron en reconocer los recursos narrativos (descripciones, figuras retóricas, etcétera) utilizados por Emiliano Pérez Cruz para describir los momentos más íntimos entre Hieronymus y Guntilda; a su

vez, retomaron fragmentos de un archivo que ella, también mediante una transferencia, envía a su compañero en el chat:

[...] La boca de él y los labios de ella se funden en una succión que los hace levitar. Se hace la magia del tacto, se mira con la piel, se huele con la mirada extrañada, el olfato degusta y el sabor sabe con intensidad solobre y amielada, amarga y acidulce, los dedos revolotean alrededor de Venus y se entretiene entre la enortijada vellosidad el dedo medio. Son él y ella. Son la vida, el gusto, el placer y el enamoramiento... (Pérez, 2003, p. 65).

Aunque en este primer momento de aplicación de la secuencia permanecí con la cámara y micrófono activos, muchos alumnos no siguieron mi ejemplo, pese a las invitaciones para que activaran su cámara. Aunque imperó la individualidad, reconocí el apoyo y la disposición de quienes dejaron atrás el anonimato para activar el micrófono y participar en la lectura en voz alta.

Desarrollo: cae la máscara

Después de escuchar con atención las participaciones de los estudiantes en Zoom, comenté que la siguiente actividad consistiría en *despojarse de la máscara y revelar la identidad*, de manera similar a como sucede en la lucha libre después de que un gladiador pierde una lucha de máscara contra máscara: el perdedor se despoja de la capucha en el centro del ring, la entrega al vencedor y, posteriormente, revela su nombre completo, lugar y fecha de nacimiento, así como algunos

otros datos que permitan al público saber quién está detrás de la máscara.

En esta fase, mi papel como docente cambió y fue formativo: implicó jerarquizar estrategias de aprendizaje que permitieran la consolidación de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en este caso, en torno al primer aprendizaje de la primera unidad de Taller de Comunicación I: *Identifica la comunicación como recurso necesario para la integración personal y social y para la solución de conflictos*, en la temática: *La comunicación como recurso para la integración social: autoconocimiento*.

Independientemente de las restricciones que, por la naturaleza de las clases mediadas solamente por Zoom, imperaban entre los alumnos y yo, para poner en práctica la secuencia didáctica reflexioné acerca de cómo considerar los seis componentes que Campirán (1999) reconoce para la clase-taller:

1. El mediador modela a fin de que el estudiante tenga un ejemplo de cómo hacer buen uso de la herramienta y logre un manejo diestro de ella sobre cierto objeto.
2. El estudiante es quien más trabaja en el taller, es su proceso el que importa, se trata de que deje de ser estudiante y se convierta en experto.
3. El trabajo requiere estar orientado, ser guiado y no dirigido, de tal manera que el estudiante aprenda mientras hace.
4. El aula taller, es el espacio en donde el mediador y los estudiantes crean el ambiente para la ejercitación, en donde el espacio, iluminación y mobiliario forman parte fundamental.
5. El objeto es sobre lo que se trabaja, puede presentarse de manera concreta co-

mo los materiales, o de manera abstracta como las ideas y los conocimientos.

6. Las herramientas son un medio, una extensión del mediador y de los estudiantes para modificar o procesar el objeto sobre el que se trabaja y del que se requiere obtener cierto resultado. Las habilidades de pensamiento crítico y creativo son vistas en el taller como herramientas (Campirán, 1999, p. 254).

Con la finalidad de ceder, paulatinamente, el papel protagónico a los estudiantes y colocarlos como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (*es su proceso el que importa*, como refiere Campirán), solicité una tarea especial: cada alumno crearía un *mote* o *nombre de batalla* (en el argot de la lucha libre, así se le conoce a los personajes que encarnan los gladiadores) y en la próxima sesión de Zoom todos ingre-

sarían a la sala general caracterizados con la máscara y vestimenta del luchador o luchadora creado, autenticándose con el nombre del personaje, en vez de utilizar su nombre real.

En la actividad, los luchadores creados por los alumnos y el empeño reflejado en las caracterizaciones de sus personajes –aunque sólo podían compartirlos mediante la pantalla de Zoom– me permitieron reconocer aspectos significativos en el imaginario de los estudiantes. Ellos crearon luchadores como los siguientes: Capitán Covidman, Invierno Negro, La Kemonita, ChairiMan y Erickson Crussó (Figura 2).

Es importante señalar, a propósito de lo anterior, que los personajes de la lucha libre encarnan figuras representativas del imaginario mexicano; por ejemplo La Parka, Místico, Hechicero, Espíritu Negro,

Figura 2
Luchadores creados por estudiantes del CCH, para la actividad de presentación en Zoom.



Tomado de (Aguilar, 2020)

Guerrero Maya Jr., etcétera y que la “sensación” de poder y responsabilidad, misticismo y misterio son algunos de los simbolismos que tiene la máscara y que los estudiantes reflejaron en sus personajes.

Al ocultar su rostro y presentarse como luchador o luchadora, cada alumno permitió que el resto del grupo imaginara la identidad del luchador enmascarado y su transformación en el ring (héroe o villano), realizando la personalidad que le daba la máscara y expresando con gestos y algunos movimientos que podían apreciarse hasta donde la pantalla de Zoom lo permitió, el papel que eligió representar y la espectacularidad del personaje (Figura 3).

Lo anterior, en palabras de Roland Barthes, remite a que la tarea del luchador

es realizar los gestos excesivos que el público espera de él, tanto para no dejar duda sobre aquellas sensaciones y emociones que experimenta en el ring como para transmitir lo que su capucha representa:

Se trata, pues, de una verdadera Comedia Humana, donde los matices más sociales de la pasión (fatuidad, derecho, crueldad refinada, sentido del desquite) encuentran siempre, felizmente, el signo más claro que pueda encarnarlos, expresarlos y llevarlos triunfalmente hasta los confines de la sala. Se comprende que, a esta altura, no importa que la pasión sea auténtica o no. Lo que el público reclama es la imagen de la pasión, no la pasión misma. (Barthes, 1980, p. 52).

Figura 3

La comunicación no verbal y la máscara.



Nota. Alumnos de Taller de Comunicación I, valiéndose de la mímica, caracterizan la personalidad del luchador que decidieron representar. Tomado de (Aguilar, 2020)

La aplicación de la secuencia didáctica avanzó de la siguiente manera: después de que cada alumno explicaba las características del luchador creado, en Zoom se quitaba la máscara, mencionaba su nombre real y las razones –si es que las conocía– por las que llevaba ese nombre propio. También decía su edad, lugar de nacimiento, algunos intereses, pasatiempos y ciertos datos sobre su origen familiar (ocupaciones de los padres y hermanos, por ejemplo) para presentarse ante sus compañeros.

Así, en las presentaciones abundó la reconstrucción de historias en torno al nombre propio. En palabras de Amaro (1999), el nombre propio fundamenta la existencia:

¿Qué es un nombre propio, qué expresa? ¿Qué nos dice la cadena de apellidos e historias que nos anteceden? En el corazón de la autobiografía se anima el deseo: hay que justificar el nombre que se lleva, nombre inscrito en la centralidad del relato, nombre-pregunta y centro vacío, que vincula con una historia familiar e, incluso, a veces, con una historia nacional. (Amaro, 2009, p. 74).

Dado que el autoconocimiento (Chernicoff y Rodríguez, 2018) implica conocerse y valorarse a sí mismo, así como desplegar la capacidad de identificar diversos factores personales y del contexto que conforman la identidad, formular metas personales y reconocer las fortalezas y debilidades que pueden favorecer u obstaculizar su logro, mediante la actividad realizada con la máscara en la lucha libre y la autobiografía, apoyé a los alumnos para que comenzaran a dirigir la atención hacia sí mismos, de manera constante y siempre

inacabada, como refiere Aguirre (2018), profesora investigadora del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco y docente del posgrado en Literatura Mexicana Contemporánea en la misma institución:

Hoy por hoy las escrituras diversas que representan, problematizan o tematizan la conflictiva e inacabada constitución de la identidad (individual, social, nacional, étnica, sexual) ocupan el centro de las preocupaciones de diversas disciplinas. Este giro responde a un movimiento en que la construcción de la identidad parece cada vez más compleja debido a los triunfos de las reivindicaciones de las minorías, al desapego del yo (como construcción identitaria-social) con respecto a su género, a las propuestas que desde la filosofía muestran con claridad como el sujeto jamás deja de construirse y, por tanto, de mutar.

(Aguirre, 2018, p. 7)

La actividad relacionada con la máscara permitió que los alumnos se iniciaran en el estudio del autoconocimiento y la comunicación humana a partir de sí mismos, explorando algunos recuerdos y recuperando ciertos elementos que configuran su identidad (como la historia en torno al nombre propio, en este caso). Después de esta actividad sincrónica, se involucraron en otras actividades asincrónicas que implicaron la lectura, discusión y análisis de aspectos teóricos acerca del autoconocimiento y aprendieron que éste implica explorar las actitudes y percepciones del individuo sobre sí mismo, así como su influencia en la experiencia, la conducta y, por ende, en la comunicación.

Para continuar con el ejercicio de introspección a partir de la lucha libre como eje temático, en Zoom mencioné que en toda función de lucha libre hay temas que siempre están presentes: libertad, justicia, lealtad, honor, venganza, traición, fidelidad, vergüenza, humillación, dolor, ira, locura, alegría, rabia, miedo, tristeza, perseverancia, solidaridad, dignidad, celos y los alumnos reconocieron algunos personajes creados por sus compañeros, relacionados con esos y otros temas. Entre los ejemplos encontrados destacaron Psycho Pig (Figura 4) y Tracalosa Maniaka.

Lo siguiente fue establecer una relación entre el autoconocimiento y la definición de axiología como la teoría de los valores y los juicios de valor. La axiología es una rama de la filosofía que se caracteriza por el estudio de la naturaleza de los

valores. Estos son los que dan sentido y coherencia a las acciones humanas, ya que para una situación determinada se ve implicada la noción de elección del ser humano por valores morales, éticos, estéticos y espirituales (Hartman, en Jaume, 2019).

Después de explicar lo anterior, cuestioné a los alumnos acerca de qué tanto se conocían a sí mismos "sin máscara" y que si se identificaban más con los luchadores rudos (los que rompen promesas, hacen trampa, traicionan, mienten, hablan mal de alguien a sus espaldas o de frente y siempre van contra las reglas y la moral) o los técnicos (los que buscan ganarse la admiración del público con acciones honestas en el ring, son leales, respetan al réferi y siempre actúan con disciplina). La mayoría de los alumnos dijo que los luchadores rudos les parecían más inte-

Figura 4

Máscara de *Psycho Pig*, luchador creado por una alumna de Taller de Comunicación I.



Tomado de (Aguilar, 2020)

resantes, misteriosos y divertidos, pero que el público reconoce y valora más a los técnicos.

En la dinámica educativa impuesta por la pandemia y caracterizada porque muchos estudiantes optaban por no activar su cámara en Zoom, es menester señalar que con la actividad relacionada con la máscara en la lucha libre y el autoconocimiento ocurrió lo contrario: pocos estudiantes se mantuvieron en el anonimato y la mayoría estuvo en la mejor disposición de caracterizarse como los luchadores mexicanos, quitarse la máscara y revelar su identidad.

Por lo anterior, también fue imprescindible reconocer la creatividad y esmero con que –sin salir de casa, con materiales y recursos que tenían a la mano– los alumnos hicieron sus máscaras, atendieron indicaciones para participar en la dinámica y recuperaron aspectos significativos de su identidad y de su historia de vida.

Síntesis: La infancia como eje temático y el autoconocimiento

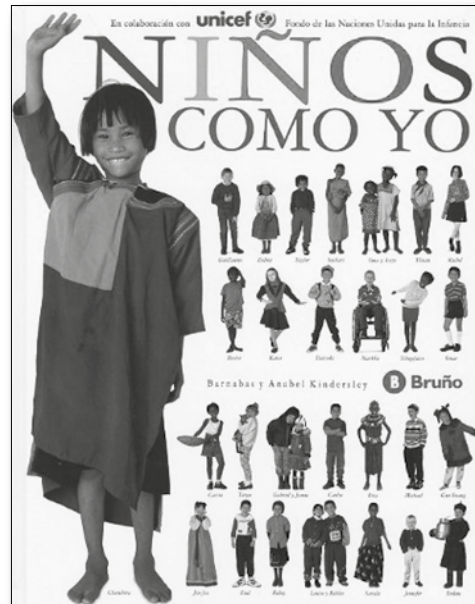
Después de que la actividad relacionada con la máscara en la lucha libre permitió generar en las sesiones de Zoom *un espacio de encuentro* para el conocimiento de algunos aspectos de la historia de vida de los estudiantes, realicé una segunda actividad enfocada en que los alumnos, a partir de la infancia como eje temático, reconocieran parte de su contexto desde sus orígenes y situación familiar.

Para trabajar aspectos relacionados con los lazos afectivos en la familia y para reconocer la importancia del autoconocimiento en la superación de dificultades, logro de metas y apoyo mutuo durante la

infancia, compartí un recurso en Zoom, retomado del libro *Niños como yo* (Barnabas Kindersley, Anabel Kindersley, 1995), editado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (Figura 5)

Figura 5

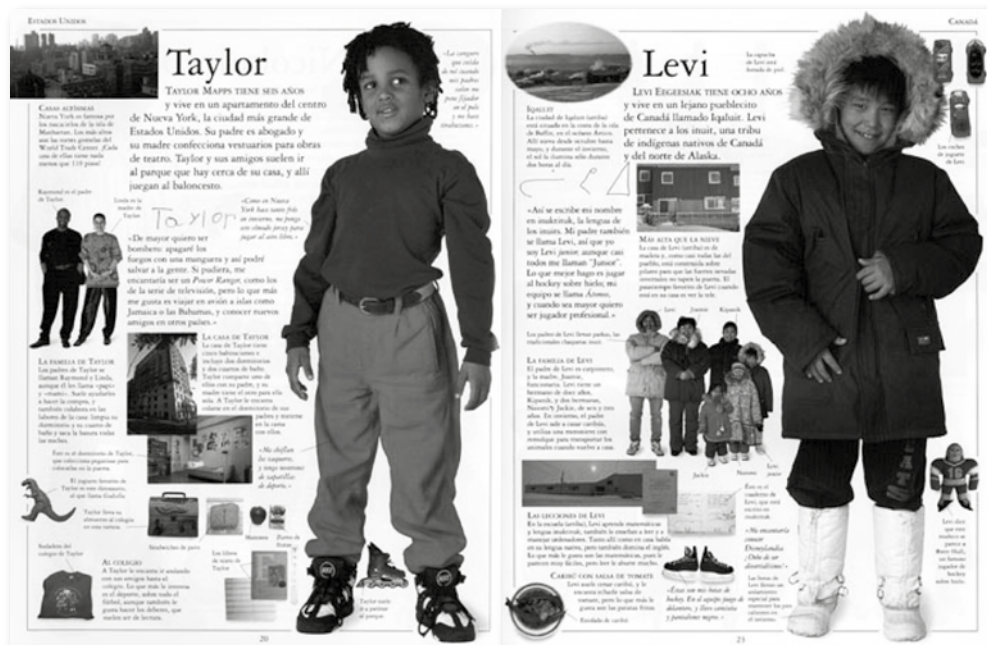
Portada del libro *Niños como yo*.



Tomado de *Niños como yo* [Portada], Canal lector, 2012, https://www.canallector.com/681/Ni%C3%B1os_como_yo

El libro reúne, en diferentes formatos (Figura 6), las fotografías de niños de diferentes países, así como información breve que ellos comparten acerca de su historia familiar, cultura, experiencias, pasatiempos, intereses escolares, juegos, amigos, etcétera. A su vez, a partir de las fotografías y la información compartida, en el libro también quedan reflejadas las

Figura 6
Imágenes del libro *Niños como yo*.



Tomado de *Niño como yo* [Portada], Canal lector, 2012, https://www.canallector.com/681/Ni%C3%B1os%20como_yo

desigualdades entre los niños de diferentes zonas geográficas y algunas situaciones complejas que enfrentan, como por ejemplo orfandad, pobreza, ausencia de instrucción escolar, problemas de salud, entre otras.

Después de revisar algunos ejemplos del libro, los alumnos de Taller de Comunicación I tuvieron una tarea: realizar un recurso con el apoyo de herramientas como Power Point, Genially, Canva o algún otro, similar a los del libro *Niños como yo*, para compartirlo en la siguiente sesión de Zoom. La actividad implicaría no solamente que seleccionarían fotografías, aspectos relevantes de su infancia (logros, fechas especiales, momentos difíciles, relaciones

con padres y hermanos, etcétera), sino también que harían un ejercicio de lo que Amaro (2009) llama heterografía o escritura de los otros:

No sólo historiamos la vida de quienes nos han antecedido para explicar la vida propia, sino que también muchas veces escribimos como confesándonos ante esos otros, buscando su oído. Esta idea ha llevado al filósofo francés Jacques Derrida a hablar de la autobiografía como "otobiografía", juego de palabras que en francés conduce a la idea del otro y del oído que escucha las confesiones del autobiógrafo. (Amaro, 2009, p. 76).

Los recursos diseñados por los jóvenes me permitieron tener una idea más amplia acerca de sus orígenes, historia de vida, aspectos relacionados con la comunicación intrapersonal e interpersonal, logro de metas en la infancia, etcétera, como se muestra en el siguiente ejemplo, elaborado por un alumno como tarea (Figura 7).

Figura 7



Actividad basada en el libro *Niños como yo*, elaborada por un alumno de Taller de Comunicación I.

Como puede observarse en el ejemplo anterior, el alumno refiere aprecio por sí mismo y confianza en su capacidad para lograr metas (como aprender a manejar un coche gracias a que le enseñó su padre, por ejemplo); a su vez, despliega la capacidad de identificar algunos factores personales y del contexto que conforman su identidad; por ejemplo, las profesiones de sus padres (la madre es médico y el padre es investigador).

Durante la presentación de las tareas correspondientes a esta actividad, varios estudiantes mencionaron que conversaron con sus padres o familiares respecto a ciertos elementos de configuración familiar, logro de metas y profesiones u oficios predominantes en la historia de la familia. Al compartir sus trabajos en Zoom –y al escuchar los comentarios de los alumnos sobre lo que habían aprendido y sus impresiones de la actividad– se reconoció la importancia, para el autococonocimiento, de recuperar aspectos como el pasado académico (en la infancia, en este caso), la satisfacción personal y el logro de objetivos en la niñez, así como aspectos personales y familiares presentes en las relaciones de comunicación de los estudiantes.

Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica basada en actividades de carácter autobiográfico y en el cuento con temática de lucha libre “Pon esas manitas sobre el teclado”, constituyó un apoyo esencial para mi trabajo docente en el confinamiento, porque en Zoom se generó un *espacio de encuentro* para que los estudiantes hablaran de sí mismos y de sus orígenes; a su vez, de inquietudes personales, expectativas e inclusive –conforme avanzaban las sesiones en línea enfocadas en el aprendizaje relacionado con el autoconocimiento y la comunicación– de los conflictos y cambios que experimentó su entorno, entre los cuales se encontraba el traslado de la educación al hogar a causa de la pandemia.

En ese sentido, comulgué con la idea de Amaro (2009), quien señala que un

acercamiento a los jóvenes desde lenguajes como el literario permite reconocer formas muy humanas de encuentro personal y social, posibilitando procesos de construcción en la toma de decisiones en el presente y reconocer cómo planear para el futuro.

Al trabajar con el cuento se valoraron aspectos relevantes de la comunicación entre los personajes (Hieronymus y Guntilda) y su situación familiar. Para los estudiantes y para mí, como profesora y guía de las sesiones, el proceso de lectura de "Pon esas manitas sobre el teclado" y las sesiones siguientes, en las que se trabajó con la máscara en la lucha libre y, posteriormente, con el libro *Niños como yo*, condujeron al estudiante a un ejercicio de introspección que le permitió reflexionar acerca de las actitudes y habilidades que empleaba en diferentes etapas de su vida para comunicarse.

Los recursos propiciaron, a su vez, el aprovechamiento de herramientas digitales no solamente para continuar con el trabajo académico durante el confinamiento, sino también para conocer las características de los alumnos, las condiciones de los grupos y, de esa manera, ajustar la planeación didáctica de Taller de Comunicación I hasta donde el contexto lo permitió.

Por otra parte, de los seis componentes señalados por Campirán (1999) para la clase-taller, destacan los elementos 2 y 3 como los que busqué fortalecer —aún con todas las limitantes impuestas por la pandemia— con la dinámica de la secuencia didáctica: el estudiante fue quien más trabajó en el taller y *su proceso* fue el más importante; a su vez, el trabajo con los recursos fue orientado, guiado y no dirigido, de manera que el alumno

aprendiera mientras se colocaba como el centro de todas las actividades. Lo anterior se vincula directamente con otro de los principios pedagógicos del CCH: *Aprender a aprender*.

De esa manera, durante la pandemia —al integrar recursos tecnológicos (*zoom*, plataforma *moodle*) y también al ponderar que la clase-taller es, más que una dinámica de trabajo en el aula, la metodología esencial del enfoque didáctico en Taller de Comunicación I-II— como se planteó en este artículo y como también refiere el Programa de Estudios, el alumno comenzó el estudio del fenómeno comunicativo asumiéndose como sujeto central del proceso de comunicación, tanto intrapersonal como interpersonal, en su cotidianidad y en su entorno más próximo (la familia como primer grupo de socialización y comunicación).

De esa manera, durante el confinamiento, las experiencias adquiridas a partir de la secuencia didáctica basada actividades de corte autobiográfico y en el cuento "Pon esas manitas sobre el teclado" también me permitieron reflexionar acerca de diferentes aspectos, como la toma de decisiones para evaluar el aprendizaje desde una perspectiva distinta (para esta secuencia, se consideró que la parte actitudinal tendría el mayor peso de la evaluación, aunque también se contemplaron algunos instrumentos como listas de cotejo para los elementos teóricos del autoconocimiento) y que el uso de la tecnología requería ser significativo, con propósitos pedagógicos y estratégicos en cada uno de los recursos y actividades implementados. Lo anterior, en conjunto, permitió seguir en la lucha por adaptarnos y hacer frente a la crisis más difícil de nuestro tiempo.

Bibliografía

- Amaro, L. (2009). *Vida y escritura. Teoría y práctica de la autobiografía*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Barthes, R. (1980), *Mitologías*. Barcelona: Paidós.
- Campirán, A. (1999). "El taller visto como competencia" en Antología de habilidades de pensamiento crítico y creativo. Universidad Veracruzana.

Hemerografía

- Chernicoff, M. y Rodríguez, E. (julio-diciembre, 2018). *Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno*. Didac. núm. 72.
- Pérez, E. (2003). "Pon esas manitas sobre el teclado". en *Tierra Adentro. Lucha libre y literatura: sin límite de tiempo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Cibergrafía

- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM (17 de enero de 2020). *Protocolo de Equivalencias*

para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. Suplemento Gaceta CCH: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Protocolo_Equivalencias.pdf

- Díaz Barriga, Ángel (2021), "Repensar la universidad: ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), vol. XII, núm. 33, pp. 3-20, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.976> [Consulta: 20 de octubre de 2022].

ISSUE (2020), Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM, <<https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 20 de octubre, 2022.

- Jaume, L. C., Roca, M. A., Quattrocchi, P., & Biglieri, J. (2019). *Aportes a la axiología desde la psicología social. Anuario de Investigaciones*, XXVI. [Consulta 10 de octubre de 2022]. ISSN: 0329-5885. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369163433013>

Programas de Estudio de Taller de Comunicación I-II. (2016). México: DGCCH.

- Romero, R. (2017), "Biografía, autobiografía, memoria y testimonio". Fuentes Humanísticas, núm. 52: Universidad Autónoma Metropolitana.



MÓNICA MORALES BARRERA*

Experiencia didáctica: análisis de texto del cuento “Obras completas” de Augusto Monterroso

Didactic experience: Text Analysis of the Story “Complete Works” of Augusto Monterroso

Resumen

El presente escrito narra la experiencia didáctica realizada en el *Taller Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad* impartido en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón. Se trata de un análisis de texto del cuento de Augusto Monterroso, *Obras completas*. Entre sus objetivos está la diferenciación de conceptos como la creatividad, la erudición y el estudio de la transferencia maestro-alumno.

Palabras clave: Análisis de texto, Augusto Monterroso, creatividad, erudición, transferencia maestro-alumno

Abstract

The present text narrates the didactic experience carried out in the Learning, Thought and Creativity Workshop taught in the Pedagogy career of the FES Aragón, it is a text analysis of the story of Augusto Monterroso “Obras completas”. Among its objectives is the differentiation of concepts such as creativity, erudition and the study of teacher-student transfer.

Key words: Text analysis, Augusto Monterroso, creativity, erudition, teacher-student transfer

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 59-76.

Fecha de recepción 26/10/2022 > Fecha de aceptación 10/04/2023

monicamoralessba56@gmail.com

* Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

La experiencia didáctica que aquí presentamos se enmarca dentro del *Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad* que se imparte en el 4º semestre de la licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Esta unidad de conocimiento tiene como propósito básico "crear propuestas educativas generadoras de aprendizaje que desarrollen el pensamiento y la creatividad" así como "favorecer el desarrollo de habilidades creativas de los participantes".

Esencialmente, la tarea profesional del pedagogo se circunscribe en escenarios educativos, sea o no del ámbito escolar. Sus prácticas profesionales se desarrollan principalmente en la línea-eje pedagógico-didáctica, en el entendido que al pedagogo frecuentemente se le están solicitando estrategias de enseñanza-aprendizaje, producción de materiales didácticos, soluciones a problemas de aprendizaje, etcétera. Además, su formación profesional implica involucrarse en diferentes campos de conocimiento los cuales tienen sus propias especificaciones a la hora de impartir sus saberes.

El taller posee un eje articulador indispensable en la formación del estudiante: *la creatividad* la cual involucra y pone en marcha los mecanismos de aprendizaje y pensamiento. La creatividad no se enseña, es algo que se vivencia o en todo caso se testimonia, tal como lo han hecho múltiples creadores que se revisan en clase.

Uno de los objetivos específicos del Taller es diferenciar, con fines didácticos, algunos conceptos vecinos al proceso creativo con la intención de distinguir las modalidades de pensamiento imbrica-

dos, como podría ser la inteligencia, la erudición, la habilidad cognitiva, el estereotipo, etcétera. Esta experiencia didáctica no se realiza a partir de conceptos establecidos por edificios teóricos consolidados, lo que se pretende es llegar al concepto a partir de las obras y testimonios de creadores que se enfrentan a este quehacer. Partiendo de esta intención educativa, se propuso realizar un análisis de texto del cuento de *Obras completas* (2011) del escritor guatemalteco Augusto Monterroso. Este relato constituye una aproximación pertinente al estudio de la creatividad, su diferencia con la erudición y el papel de la transferencia maestro-alumno en la elección vocacional.

Análisis de texto

Para examinar este relato se utiliza como estrategia didáctica *el análisis de texto* a la manera de cómo se efectúa en las artes escénicas. En teatro esta técnica constituye un eslabón entre la comprensión de un texto literario y su puesta en escena, como dice Laferrière y Motos (2017) coadyuva a la comprensión de un discurso dramático. Esta actividad implica tanto *la lectura en voz alta* la cual permite, mediante la entonación, dar otro sentido al texto escrito, en contraste con la lectura en silencio.

En consonancia con los postulados de Lev Vygotsky *la verbalización*, en este caso de un texto, es el modo en que se expresan y se producen los pensamientos. Uno de los descubrimientos más trascendentes en las investigaciones cognitivas de Lev Vygotsky (2010), fue observar cómo *el progreso en el pensamiento no es paralelo al progreso del habla*, estos dos tienen

raíces filogenéticas distintas, no obstante, son dos curvas de crecimiento que se cruzan una y otra vez, se alinean y corren juntas, incluso pueden fundirse por un tiempo, pero siempre vuelven a separarse. Así, la relación entre pensamiento y palabra verbalizada no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. *El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas.* Por ello, un aprendizaje significativo pasa por la verbalización de lo que se comprende y no se comprende en un texto. (Vygotsky, 2010). Esto último es punto crucial en la verificación de lo comprendido.

Debemos advertir que la experiencia de aprendizaje que describiremos *no es un comentario literario*¹ tal como lo define Lázaro Carreter y Correa Calderón (1994), sino se pretende manejar el cuento como un pretexto para trabajar otros temas pertenecientes a otros campos disciplinarios, en un ejercicio de intertextualidad y comprensión.

Sabido es que la literatura ha sido utilizada para el examen de objetos de estudio fuera de este campo de conocimiento. La sociología observa a través de diversas formas literarias, las representaciones sociales de diferentes espacios y momentos históricos. Ejemplo de ello es la polémica novela de Oscar Lewis (1961) *Los hijos de Sánchez*, la cual está basada en la investigación etnográfica del autor. Igualmente, la obra epistolar de Madame Cal-

derón de la Barca "La vida en México" (1840-1842) relata su experiencia y choque cultural cuando residió en nuestro país (1840-1842), es un libro que muestra las formas culturales predominantes del siglo XIX en México.

En el terreno del psicoanálisis Jacques Lacan, y también Sigmund Freud, utilizaron textos literarios, y mediante las escenas y diálogos plasmadas en las narraciones, lograban extraer alguna enseñanza e ilustrar los duros conceptos psicoanalíticos. Por supuesto no se trataba de ningún análisis literario, pero a través del "pensamiento interdisciplinario de los autores" lograron dar una perspectiva no considerada anteriormente. Lacan estudió la transferencia utilizando como texto base durante todo un año dentro de sus seminarios "El banquete" de Platón.

En cuanto al cuento "Obras completas" la consideramos como una joya literaria, donde su autor retoma conflictos de carácter interno muy poco estudiados. Como idea común entre la gente, un conflicto se da en el exterior, en el trabajo, en la pareja, en la escuela, etcétera, los cuales podrían en todo caso resolverse mediante el diálogo, o simplemente no resolverse. Los conflictos internos son necesariamente de carácter psicológico y pueden ser totalmente incomprensidos por el exterior. Augusto Monterroso es un maestro en la exploración de la naturaleza humana, nada obvio, por lo que es un autor que siempre nos lleva a la reflexión.

El análisis de texto sigue los lineamientos generales de la comprensión de una lectura que comprende tres niveles: la literal, inferencial y crítica (Sánchez Carlessi, 2013), Cada uno de estos niveles requieren del uso de diferentes habilidades cognitivas pero que se entremezclan en

¹ Según los autores, el comentario de texto está constituido por varias fases: lectura del texto, localización, determinación del tema, determinación de la estructura, análisis de la forma partiendo del tema y la conclusión. (p. 25)

el mismo acto de leer. La primera se centra en obtener información explícita del texto, como la identificación de personajes, tiempos, lugares, secuencia de hechos, etcétera. A partir de estos datos básicos se realizan *inferencias* que apuntan a un contenido implícito del texto, y en donde los saberes previos y procesos de abstracción del lector se ponen en marcha. En este punto es indispensable cuidar que los lectores no realicen *saltos* analíticos y generalizaciones que comprometan la comprensión del texto. Finalmente, en la lectura crítica, a manera de evaluación, se ponen en juego los juicios de valor del lector, sus conocimientos previos, lo que validará o transformará su lectura a primera vista.

Este tipo de experiencias de aprendizaje como el análisis de texto tiene beneficios formativos y cognitivos para el estudiante, como lo son elevar la comprensión lectora, aumentar el pensamiento crítico, aminorar adoctrinamientos, favorecer la metacognición. No hay que olvidar que la atención a las ideas en detalle evita la construcción de preconceitos y generalizaciones, las cuales Gastón Bachelard (1983) califica como un verdadero obstáculo epistemológico.

En este punto cabe preguntarse ¿para qué leemos? ¿tiene alguna importancia? sobre todo en estos tiempos donde los índices de lectura van a la baja y el mundo digital está al alza. Con este problema rebasamos los linderos de lo escolar y de la obligación. Alberto Manguel, multi-premiado narrador, ensayista, argentino canadiense, da cuenta de lo que ha sido su experiencia en la lectura. En una entrevista realizada al autor (23 de noviembre de 2017) en ocasión del recibimiento del VIII Premio Formentor de las Letras

2017 respondió a su entrevistador la pregunta ¿es importante leer? Manguel da una respuesta no académica:

A. Manguel. No debemos leer. Borges decía que la felicidad no puede ser obligatoria. Y este momento de caos, es otro momento de caos en la historia del caos que es la historia de la humanidad. Leer no te promete nada, pero te ofrece la posibilidad de ser menos estúpido, más feliz, un poco más inteligente y conocer la experiencia de todos tus antepasados como Platón o Cervantes o Shakespeare y muchísimos otros interlocutores menores, por así llamarlos. La lectura te ofrece la posibilidad de la aventura intelectual y la realización de la promesa del ser humano. (párrafo 28).

Esta contestación desenfadada e inteligente de Manguel apunta a prestar atención a la intimidad misma del lector. Sabemos por experiencia que para abordar el viaje por la lectura se requiere de un alto grado de placer, más aún en nuestros tiempos donde hay goces mucho más poderosos, en tanto inmediatos, que la lectura. Asimismo, hay que considerar que uno sólo aprende lo que le es dado aprender, siempre es sorprendente ver como alguien comprende razonamientos lógicos, pero no la naturaleza humana. Lo que queda como tarea docente es que a través de la comprensión lectora hagamos una invitación a este periplo de placer.

Descripción de la experiencia didáctica

A los participantes del taller se les solicita leer en casa el cuento de "Obras Comple-

tas". El relato tiene una extensión aproximada de siete páginas y su lectura no excede los 20 minutos.

Ya en el salón de clases, y habiendo realizado lectura previa, se plantea una pregunta inicial ¿El cuento tiene un final feliz o trágico?, la cual los participantes deben responder y justificar en una hoja de cuaderno y entregarla al profesor? Nos referimos a un final feliz cuando los protagonistas principales obtienen satisfactoriamente aquello que desean, y entendemos un final trágico cuando uno de sus protagonistas se ve enfrentado a condiciones imperceptibles que lo desvían de los intereses propios en pos del goce del otro. Se propone esta pregunta generadora en el entendido de que el final de la narración es abierto y su periplo deja entrever que el profesor Fombona, personaje principal de la narración, hace introspecciones muy intensas que condicionan el desenlace del cuento.

Posteriormente se procede a hacer una *lectura en voz alta* del cuento por parte de los estudiantes *acompañada* de comentarios y preguntas realizadas tanto por los alumnos como por parte del profesor. La lectura se hace párrafo por párrafo atendiendo los niveles de lectura pedagógica que implican la puesta en acción de habilidades mentales superiores, estos niveles de lectura son: literal, inferencial y crítica (Santiago, A. 2007). Primeramente se extrae información detallada que describa los escenarios y los personajes, con la que se pueda recrear la trama en la mente del lector; paralelamente se hacen preguntas que impliquen inferencias, anudamiento con experiencias personales, reflexiones, etcétera. Por último, se hacen cuestionamientos que

requieren conocimientos previos del lector más allá de lo que plantea el texto.

La lectura se hace observando las siguientes acotaciones operativas: atender el vocabulario desconocido, –incluso revisar aquel que damos por sentado–; hacer hincapié en la entonación sobre todo en las partes que ellos consideran clave en el relato, en síntesis, se hace una lectura lo menos escolarizada² posible con tintes de teatralidad. La experiencia didáctica no es novedosa, no obstante, la intención de utilizar este tipo de orientaciones permite, por un lado, que el texto no quede estático, y por otro, coadyuve a la comprensión lectora.

Al finalizar la actividad, en un momento de reflexión, se solicita a los estudiantes reconsideren su respuesta inicial en cuanto al final del cuento al tiempo que se dilucidan los siguientes puntos:

- 1) La relación maestro-alumno, donde se identifica el conflicto central del relato; la diferencia entre el poder del deseo in-consciente del profesor Fombona y la voluntad; problemáticas en la idealización del profesor; igualmente se les pregunta a los alumnos que camino formativo que les gustaría seguir.
- 2) La diferenciación "didáctica" de términos como la erudición, creatividad, vocación, "talento", entre otros.

² Estas acotaciones se proponen en virtud de que los estudiantes de la carrera, sin experiencia teatral, leen los textos de manera mecánica y sin matices.

¿Por qué elegir el cuento de "Obras completas" de Augusto Monterroso?

Elegir un material didáctico acorde a los objetivos del programa de la asignatura y a los intereses de los estudiantes, es una de las tareas más *complejas* que se le presentan al profesor en su cotidianeidad docente, pues son demasiadas las variables a considerar.

Paul Ausubel sugiere que el material a estudiar debe ser potencialmente significativo para el estudiante, es decir, acorde a su estructura cognitiva, de no ser así se corre el riesgo de que no surja ningún significado. Ello también va depender del tiempo del lector tanto a nivel evolutivo (niño, adolescente, adulto) como en el tiempo subjetivo en que suceda la lectura. Por ejemplo: *El Principito* tendrá significaciones distintas según el tiempo cronológico y subjetivo del lector.

Para la experiencia didáctica que estamos exponiendo se eligió el cuento de "Obras completas" de Monterroso por las siguientes razones:

1. Por los contenidos temáticos acordes a uno de los objetivos específicos del Taller. Sabemos que en cualquier proceso de aprendizaje que ocurra se hallan imbricados varios modos de pensamiento, sin embargo, con fines didácticos hacemos la diferenciación de conceptos para su mejor comprensión, a saber: la erudición y la creatividad. He de advertir que esta diferencia conceptual podría realizarse a partir de metodologías tradicionales de enseñanza, como lo es la revisión bibliográfica de tales términos. Sin

embargo, estos métodos, como lo señala Lev Vygotsky, solo se ocupan del resultado final, la información es extraída desde el exterior y lo único que se consigue es que el estudiante tenga que repetir o memorizar los conceptos, el autor advierte que: "no [se] tiene en cuenta la percepción ni la elaboración mental del material sensitivo que da lugar al concepto" (2010, p. 163). El método de la definición se aleja de la resolución a problemas que acontecen en la vida cotidiana del sujeto.

Los conceptos no son abstracciones producto del intelecto, sino que adquieren vida en el accionar humano. Vygotsky señala que la dinámica interna en el proceso de formación de conceptos debe considerar tanto el material sensitivo como la palabra, elementos indispensables en la formación de conceptos (2019, p. 163). Por ello, *Obras completas* constituye el material sensitivo para el desarrollo de la actividad.

2. En concordancia con el punto anterior, el cuento cumple con los lineamientos de la modalidad narrativa que sugiere Bruner y es *ad hoc* para realizar un ejercicio de comprensión lectora. Jerome Bruner (1988), psicólogo estadounidense quien hizo sus mayores aportaciones en la psicología cognitiva, sugiere que hay dos modalidades del funcionamiento cognitivo con los cuales se construye la realidad: uno es la modalidad narrativa que se ocupa de "las acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso" (p. 25), a diferencia de los textos científicos que requieren del

lector un tipo de pensamiento más lógico-conceptual (p. 24).

3. La elección de una obra de Augusto Monterroso (1921-2003) no es en modo alguno azarosa, su estilo narrativo no es en absoluto didáctico; ponderamos que un verdadero creador nunca muestra esta cara en su obra. Un texto demasiado predecible, no sirve. Monterroso es uno de los escritores latinoamericanos más reconocidos y multipremiado internacionalmente, entre otras cosas, por la creación de *microrrelatos de ficción* para contar historias donde explora particularmente la naturaleza humana de forma irónica.

En el breve libro autobiográfico de Monterroso *Los buscadores de oro* (2020), se atisba, a través de sus remembranzas de la infancia, cómo es que nació el estilo literario que le caracteriza. Confiesa de manera contundente que la escuela nunca le gustó, decía que “lo que hubiera que aprender por fuerza constituía algo amenazador que se revolvía en su mente” (p. 24), como consecuencia abandonó la escuela por iniciativa propia a los 11 años de edad. El camino hacia la literatura se forjó en él poco a poco a partir de experiencias de vida y entre escenas reales e imaginarias, esta última preponderó en su mente, fue una decisión inconsciente que debería pagar con una alta cuota de trabajo, disciplina y sufrimiento (p. 23). En el transcurso de su niñez descubrió que la poesía:

[...] no estaba necesaria o exclusivamente en el mundo de la irrealidad y lo imponderable, sino que podría encontrarse al mismo tiempo, o hasta quizá de

preferencia, en el de las cosas al alcance de la mano, concretas y sencillas (p. 33).

Precisamente, esta peculiaridad es una de las características de su obra literaria.

Monterroso siempre apela al poder de lo breve, sus narraciones son aparentemente sencillas y no son fácilmente clasificables, no cuentan propiamente una historia, solamente sugieren. Los relatos son una especie de fábulas sin moralejas y contienen un alto grado de humor. Los finales son abiertos y además *las trayectorias de sus cuentos no permiten que se pueda predecir el final*, por lo que siempre sorprenden al lector. De este modo la elección de este autor para el ejercicio propuesto es muy satisfactoria.

Argumento del cuento “Obras completas”

El escenario del cuento de “Obras completas” ocurre en la Ciudad de México, narra el conflicto emocional del profesor Fombona catapultada por la integración de un joven discípulo a sus encuentros literarios. Él es un distinguido erudito en el campo de las Letras, que detenta *un saber con precisión* que le da seguridad, tal como se le describe en el primer párrafo del cuento: [Fombona]

[...] podría constituir en caso dado una preciosa memoria de cuánto valor se ha escrito en el mundo si ese caso fuera, digamos, la destrucción de todas las bibliotecas existentes [...] (Monterroso, 2011, p. 127).

El profesor preside regularmente una tertulia literaria con un grupo de jóvenes

adolescentes en el café Daysie's³. Un día a tal sitio llega tímidamente un nuevo integrante, Feijoo, un joven neófito en el campo del saber literario, pero con un gran potencial para ser poeta. Los encuentros entre el profesor y este ignoto discípulo desencadenan fuertes conflictos transferenciales, sobre todo contratransferenciales, que transforman el destino vocacional de Feijoo.

Resultados de la implementación de la estrategia pedagógica e hipótesis explicativas

Al inicio de la ejecución de esta actividad en el Taller sólo se tenía la intención de trabajar dos conceptos claves para cumplir con los objetivos de clase: *diferenciar, en acto, la creatividad de la erudición*. Sin embargo, después de la primera experiencia, lo que llamó nuestra atención fue que los estudiantes no percibían detalles esenciales del texto, que estaban *literalmente* escritos, pero que no resonaban en sus mentes, *había demasiada sobreinterpretación*. Esta revelación fue lo que llevó a formular en posteriores ocasiones la pregunta generadora, y a incluir otros temas de análisis porque era necesario examinar para comprender el cuento.

Los resultados de la experiencia didáctica realizada por varios años fue el motivo de la producción de este escrito, pues nos sorprendió que los estudiantes de diferentes generaciones respondieran

de forma similar a partir de la primera lectura hecha en casa. Sin miedo a equivocarnos en cuanto a la cifra, el 99 por ciento de los participantes expresó, en su primera respuesta a la pregunta generadora, que el relato tuvo un desenlace feliz. Además, atendiendo a la *literalidad* del cuento, a los estudiantes se les dificultó: identificar el conflicto interno de Fombona; observar la contradicción interna de Fombona entre querer ayudar a escapar a su discípulo de sus propias intenciones inconscientes; distinguir el quehacer del crítico literario en un afán de precisión intelectual y la creatividad a través de la tarea poética, entre otras cosas. El listado de estas aseveraciones está contenido en el texto y no requiere inferencia alguna.

Tres son las hipótesis explicativas que proponemos ante esta magnitud inesperada, las cuales no son mutuamente excluyentes, como siempre las causas son multifactoriales.

La primera explicación alude a la forma en que los estudiantes realizan una primera lectura, al parecer lo hacen con "pensamientos estereotipados y con fines didácticos", lo cual les impide *identificar el conflicto* principal de la obra. Esto puede suceder por desatención o porque no tienen las suficientes experiencias de vida para entender el conflicto psicológico del profesor Fombona, ni las necesidades de orientación vocacional de su discípulo Feijoo, esto a pesar de que los jóvenes lectores están cerca de la edad de Feijoo. Howard Gardner (1993) menciona que los alumnos demasiado escolarizados recaen frecuentemente "en las potentes comprensiones, aunque ingenuas de su primera infancia" (p. 15), en el caso de esta na-

³ El café Daysie's estuvo localizado en la calle de Versalles cerca de avenida Reforma aproximadamente en la década de los 60.

rración sería que el profesor ayuda a su alumno a elegir su camino profesional⁴.

En cuanto al contexto educativo de nuestro país, desafortunadamente los resultados de las pruebas PISA 2018 mostraron que los estudiantes mexicanos están por debajo de la media en lectura, matemáticas y ciencias y que solo el 1 % de los alumnos evaluados demostró habilidades avanzadas en lectura en la comprensión de textos largos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE).

Por otra parte, no podemos soslayar el papel que juegan las tecnologías de la comunicación (TIC) en el aprendizaje, pues su avance rampante impacta por fuerza las habilidades lectoras. La imagen, el sonido, los videos, la velocidad vertiginosa con la que llega la información, los *influencers*, *sobreestiman nuestros sentidos* e incrementan el imaginario, todo ello disminuye el escrutinio necesario para la lectura de textos y hace creer, paradójicamente, que el conocimiento está fuera de nosotros, en la sociedad de conocimiento.

Sin desvalorizar los avances digitales de nuestra época, Javier Pastor (2014) nos recuerda que la tecnología también nos hace frágiles. La memoria, por ejemplo, está siendo menoscabada cada vez más, pues se hace el menor esfuerzo

para recordar. En la antigüedad homérica, cuando aún no estaba instituida la escritura, los rapsodas a través de sus cantos, recitaciones y el uso de la palabra oral en general gozaban de una fuerte influencia para educar, por lo que se desarrollaban otras habilidades cognitivas.

Sin duda, lo escrito siempre brinda un plus sobre la palabra oral en el contexto de la transmisión cultural, aunque requiere de una disposición intelectual para su abordaje. Lo escrito es una especie de memoria a la cual podemos regresar una y otra vez y encontrar cuestiones diferentes en cada lectura, aquí entra en juego, por supuesto, la estructura cognitiva del lector y su agudeza para interrogar al texto. Howard Gardner afirma que:

[...]la comprensión disciplinar cambia continuamente y nunca queda completa: la competencia se hace evidente cuando un individuo incorpora la comprensión cultural que tiene en cada momento del ámbito en que se mueve (1993, p. 14).

Desde otra perspectiva epistemológica, encontramos otra explicación a los resultados de la experiencia didáctica vivenciada, pues la disposición psíquica del lector influye en su aprendizaje. Freud en 1911 (1989) dilucida que hay dos mecanismos que rigen la naturaleza humana y condicionan el comportamiento del hombre en la cultura: el *principio del placer-displacer* y el *principio de realidad*.

El principio de placer-displacer es un proceso anímico primario que se define como "la cantidad de excitación presente en la vida anímica no ligada a ningún objeto" (Freud S., *Más allá del principio de placer* [1920], 1989, p. 78), es una categoría de carácter *económica*, en tanto

⁴ Freud apela a una postura ética del educador en cuanto a la formación de su educando, a la letra dice: "el educador [...] trabaja con un material que le ofrece plasticidad, que es asequible a toda impresión, y se impondrá la obligación de no formar esa joven vida anímica según sus propios ideales, sino más bien, según las predisposiciones y posibilidades adheridas al objeto". Freud, S., "Introducción a Oskar Pfister" (1913). *Obras completas*, Vol. XII, Amorrortu Editores, Bs. As. 1989, p. 353.

procura el ahorro de energía psíquica. Esta idea se relaciona con un proceso de equilibrio entrópico, por lo que *no hay producción alguna*, por ejemplo: la vida intrauterina, los sueños de comodidad, la fantasía, la procrastinación, el placer de la venganza, el relajo, los pensamientos rutinarios, etc. En la literatura encontramos el cuento de *Bartleby el escribiente* (1853) del estadounidense Herman Melville (2013), así como el ensayo del filósofo mexicano Jorge Portilla *Fenomenología del relajo* (1956) los cuales constituyen un paradigma del principio del placer.

Freud advierte que hubo de instaurarse en el psiquismo una nueva función para contrarrestar esta tendencia y que guardaría una relación estrecha con el imperio exterior, este es el *principio de realidad* (1989 c). En éste la satisfacción es de otra índole, es un proceso secundario que rige la función vital con fines adaptativos, de sobrevivencia y de creación. La energía libre, entrópica, se transforma en energía ligada, dirigida a objetivos específicos. Esto no difiere de los principios de la física, James Clerk Maxwell quien indica que para combatir la entropía es necesario el trabajo. Respecto a la educación Freud lo sintetiza de la siguiente manera: "La educación puede describirse, sin más vacilaciones, como la incitación a *vencer* el principio de placer y a *sustituirlo* por el principio de realidad" (1911, 1989, p. 228).

Aunque las argumentaciones aquí presentadas son genéricas, enmarcan una problemática bastante conocida en el ámbito escolar que es la comprensión lectora, por ello esta estrategia de aprendizaje coadyuva a aminorar esta contingencia.

En resumen, mediante el análisis de texto los estudiantes lograron advertir e

identificar lo que no pudieron hacer en una primera lectura, era previsible el cambio de su *sentir* cuando se hizo una lectura literal y más atenta. Leer requiere de una estructura cognitiva sólida donde el lector pueda insertar articuladamente nuevos elementos a su estructura cognitiva. Pensamos que la experiencia de aprendizaje invita a los lectores a resignificar su mundo interior, más allá de su contexto social. Además, el ejercicio permite organizar la información para la reconstrucción de conocimientos, y así transformar los materiales revisados dentro de los cánones del aprendizaje ético significativo.

La mediación, sustento teórico de una lectura acompañada

El ejercicio de aprendizaje realizado en el Taller encuentra su apoyo teórico-metodológico en las ideas del psicólogo ruso Lev Vygotsky de principios del siglo xx, anclado en el concepto de *mediación* (2008). El autor advierte que los individuos no se relacionan directamente con el objeto de conocimiento ni con el ambiente, ni tampoco desarrollan naturalmente sus funciones psicológicas superiores, en suma, *no existe un deseo de conocer espontáneo*. El aprendizaje propiamente dicho, es efecto de la mediación producto de relaciones interpersonales enmarcadas en una situación interpsicológica, con signos culturales específicos y herramientas, sean éstas de carácter cognitivo o tecnológico. El infante, en un primer momento, pende totalmente de los otros en su aprendizaje, en un segundo momento, a través del mecanismo de interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo.

Uno de los conceptos de Vygotsky donde se ancla esta función mediadora es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la cual es concebida como una *ley de desarrollo ontológica*, es decir, es algo que existe independientemente de que se haya estudiado o no. El autor conceptualiza la ZDP como "la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño (lo que el niño hace por si solo) y el nivel más elevado de desarrollo potencial (lo que hace con ayuda de alguien) tal y como es determinado *bajo la guía del adulto o tutor educativo* (Vygotsky, 2008, p. 131). De ahí que la función del profesor sea *inducir* al lector a observar y reflexionar sobre asuntos que de otra manera pasarían desapercibidos y que con el apoyo de un otro se puede avanzar en el terreno de la construcción del conocimiento.

De manera análoga, Vygotsky introduce en sus propias indagaciones esta acción mediada, él no se ciñe a un tipo de investigación experimental convencional donde se excluye la intervención del investigador, por el contrario, lo introduce como mediador. En sus pesquisas su objetivo era proporcionar al sujeto la máxima oportunidad para aprender, introduciendo obstáculos, dificultades o ayudas externas para explorar procesos psicogenéticos; con ello buscaba romper con los métodos rutinarios de resolver problemas y reconstruir las operaciones intelectuales utilizadas. Así es como construyó su teoría sobre la formación de conceptos en las fases del desarrollo del sujeto (2010), particularmente con el método de la doble estimulación.

Desde el psicoanálisis, Freud también forja un concepto nacido de la clínica de las históricas que refuerza esta tesis de la mediación, esta es: *la transferencia*, en la que

se involucra a otros en el proceso de comprensión del mundo. La define como un proceso universal en virtud del cual los objetos infantiles *se actualizan* sobre nuevas relaciones (Freud S. [1912], (1989), como pueden ser las de maestro-alumno y en general en relaciones jerárquicas.

Cuando somos infantes es poco probable que estemos interesados por los objetos de conocimiento, a menos que la genialidad esté presente. El aprendizaje ocurre primeramente bajo la égida de las relaciones transferenciales, es decir, de la relación que mantenemos con el otro educador; esta idea es coincidente con las ideas de Vygotsky.

Durante la adolescencia la *ambivalencia* transferencial es la tónica, aparecen conductas ambiguas que regularmente desconciertan a los adultos. Por un lado, los jóvenes ansían ser independientes desdeñando el punto de vista de otros, pero al mismo tiempo anhelan el reconocimiento de las personas que idealizan. En este periodo ambivalente, solo algunos cuantos están perfilando sus intereses vocacionales y otros tantos quedan a merced de ciertas relaciones transferenciales, tal como lo plantea Freud en su texto *La psicología de colegial* (1914, 1989).

El sacudimiento que me causó el encuentro con mi antiguo profesor de la escuela secundaria me advierte que debo hacer una primera confesión: No sé que nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el

camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos – porque no confesarlo? – lo extraviaron así para siempre (p. 248).

Durante la adultez, se espera que las relaciones transferenciales de raíces edípicas se superen, y emerja con potencia suficiente el interés por los objetos de conocimiento. Los múltiples intereses vocacionales presentes en la época de transición se irán decantando, aunque no desaparezcan, pero el sujeto comienza a tener intereses vocacionales más específicos a pesar de los ambientes transferenciales adversos que se despliegan en la época adulta.

La transferencia es un fenómeno intrínseco en la vida humana, se establece sobre todo a partir de la mediación y encuentro con la palabra del otro, y del material significativo en cuestión en un tiempo y espacio determinado, no es permanente. La transferencia, y también la contratransferencia a la que aludiremos en breve en el texto de "Obras completas", merece ser tomada en cuenta en el periplo de apropiación del conocimiento. No hay deseos puros, solo deseos alineados en el Otro.

Algunas nociones teóricas dilucidadas en el cuento de "Obras completas" de Augusto Monterroso

Aunque esta sección del escrito está fuera de los límites del objetivo inicial de este escrito, no queríamos dejar pasar algunas reflexiones teóricas halladas en el cuento.

En este relato se distinguen dos tópicos que se destacan por la experticia de Monterroso en su presentación y que son útiles para el desarrollo del programa del Taller: la relación transferencial maestro-alumno, cuyos fundamentos teóricos los encontramos en las primeras elucidaciones psicoanalíticas freudianas, y la diferenciación en la praxis de dos actividades intelectuales que no están necesariamente entrelazados, estos son: la erudición y la creatividad.

Transferencia y contratransferencia Feijoo-Fombona

En un vínculo transferencial es donde se desenvuelven estos dos personajes, Feijoo quien es el típico alumno que duda sobre sus propios intereses vocacionales y la palabra idealizada de su profesor que impacta su vida.

Feijoo trae consigo la inquietud de ser poeta, recordemos que en la narración él se acerca a estas tertulias leyendo sus poemas que escribía en un papelito y los guardaba nerviosamente en su carpeta. Sin embargo, el fuerte vínculo transferencial que mantenía con su profesor fustiga sus propios intereses vocacionales y hace que termine atrapado en los deseos inconscientes del profesor Fombona, quien lo convertirá en un crítico especialista en "las obras completas de Miguel de Unamuno". Así, la ambivalencia transferencial típica en la época de la adolescencia es algo a considerarse, pues representa la lucha continuada de los jóvenes por constituir su propio deseo.

En contraparte, está el fenómeno de la contratransferencia, el cual se define como aquellas reacciones afectivas,

sean conscientes o inconscientes, que el profesor experimenta respecto a sus alumnos en circunstancias específicas. La contratransferencia es un acontecer menos estudiado pues suele imaginarse al maestro con características ascéticas, sin vida propia, exclusivamente interesado por el aprendizaje del alumno. Dentro de la situación analítica la contratransferencia suele resolverse mediante el propio análisis del analista o bien mediante las supervisiones clínicas. Sin embargo, fuera de este ámbito este fenómeno es “el pan de cada día”.

La contratransferencia que experimenta el profesor Fombona respecto a su discípulo Feijoo, es el tema central del cuento, es una confesión que pocas veces puede examinarse. Este cuento, como menciona Pope, es una confesión que pocas veces se puede observar en la realidad (2013). Fombona guarda en su interior un viejo remordimiento que viene a intranquilizar sus noches desde que conoció a Feijoo, se veía en el espejo de su discípulo cuarenta años atrás, cuando intentaba escribir él mismo un verso que nunca salió a la luz y “que sólo vio a través de otros” (p. 132). No obstante, en el clímax del cuento, Fombona quiere socorrer a Feijoo y musita “Feijoo, Feijoo, muchacho querido, escápite, escápite de mí, de Unamuno, quiero ayudarte a escapar” (p. 133). Fombona reconoce el conflicto, sin embargo, sus impulsos inconscientes fueron más poderosos y convirtió a Feijoo en su espejo, haciendo de su discípulo una “prolongación de la suya”.

Erudición y creatividad

Ahora bien, advertimos que las dos inclinaciones vocacionales que elige Monte-

roso para la confección del cuento no son fortuitas: la crítica literaria y la poesía, a través de las cuales, logra una diferenciación conceptual en la praxis de dos términos que podrían llegar a confundirse en el sentido común: la erudición y la creatividad.

El profesor Fombona es un crítico literario cuya labor consiste en analizar y valorar obras literarias, tal como se le describe en el primer párrafo del cuento; su producción intelectual es prolifera en traducciones, monografías, prólogos y conferencias. Esta actividad profesional requiere de un gran conocimiento y estudio minucioso de autores, obras, contextos, etcétera, por lo que quien la ejerce suele ser un *erudito*. El diccionario de la RAE define la erudición como un “conocimiento profundo de alguna materia, adquirido mediante el estudio directo de textos y fuentes”; esta tarea conlleva a Fombona a un sentimiento de seguridad con el cual se mueve en el mundo académico literario.

En cambio, Feijoo, imbuido en sus primeros bosquejos poéticos, lee tímidamente sus versos ante sus escuchas. Deducimos que esta timidez no es parte de la personalidad del joven, sino del sentimiento normal acongojado que se genera cuando alguien presenta a otros las propias producciones. El profesor Fombona lo sabe, y quiere alejar a su discípulo del *horror de la creación* (Monterroso, 2011, p. 132). Vygotsky lo expresa de la siguiente manera:

Crear es fuente de júbilo para el hombre, pero acarrea también sufrimientos conocidos con el nombre de los tormentos de la creación. Crear es difícil, la demanda creadora no siempre coincide con la posibilidad de crear y de aquí surge a decir

de Dostoievski, la tortura de que la palabra no siga el pensamiento. Los poetas llaman a este sufrimiento, tormento de la palabra (2015, p. 47).

Aunque cualquier persona puede escribir un poema en un momento de inspiración y de manera recreativa, engendrar poemas no es fácil, encierra un alto grado de creatividad y de técnica. Horacio (65 a. c. – 8 a. c) poeta latino, discípulo de Quintiliano, explica que el poeta debe equilibrar el ingenio y la técnica, pues si éste se rompe y la balanza se inclina hacia el ingenio, el poema será prosaico, sin valor literario:

[...] sin conocimiento profundo de la técnica, no puede haber poeta: será, como dice [Horacio]..., una especie de charlatán, que podrá congrega oyentes, pero su obra estará vacía de contenido y de belleza artística (Martínez-Falero, 2006, p. 165).

En verdad, la creatividad no se enseña ni se estudia, no es efecto del análisis deductivo-inductivo, en todo caso estaría más cerca del pensamiento transductivo como lo plantea Jean Piaget o del pensamiento lateral del que habla Eduardo Bono. Cada creador tiene sus temas, sus objetos preferidos y no es algo permanente, llega inesperadamente cuando se está trabajando esforzadamente, es un momento de articulación en el tiempo lógico de un sujeto, que da sentido a la creación y al creador. "Lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto consecuencia de una larga gestación" (Vigotsky, 2015, p. 31). Así, dentro del terreno literario la poesía ocu-

pa un lugar especial, es una actividad profundamente humana y creativa.

¿Todos somos creativos?

Hoy día, estamos en una época donde los discursos sobre creatividad proliferan, muchas veces con propósitos de *marketing*. Hablar de creatividad es un acto vacuo, por la simple razón de que es un proceso inexplicable, incluso los propios creadores testimonian que no saben cómo es que esto sucede. En realidad, lo más difícil es ser creativo.

Michael Ende (1929-1995), escritor alemán de literatura fantástica, intenta responder la pregunta *¿Por qué escribo para los niños?* Su respuesta inicial es que él no escribe para niños y que *no sabe* cómo se generan en él los materiales de sus narraciones. Ende (1989) explica este asunto con un relato del escritor Gustav Meyrink sobre el *Mil pies*, metáfora magnánima del no saber de los autores cuando ellos crean. Igualmente, Freud trabaja sobre esta misma idea en el "Creador literario y el fantaseo" donde explora el papel de las fantasías en el acto de creación. Del mismo modo, él comienza con una pregunta: ¿de dónde obtiene el poeta sus materiales para la creación de sus obras? Su respuesta es similar a la de Ende:

[...] la circunstancia de que el poeta mismo, si le preguntamos, no nos dará noticia alguna, o ella no será satisfactoria; aquel persistirá aun cuando sepamos que ni la mejor intelección sobre las condiciones bajo las cuales él elige sus materiales, y sobre el arte con que él plasma a estos, nos ayudará en nada a conver-

tinios nosotros mismos en poetas ([1908 y 1907]), 1989, p. 127).

No podíamos dejar de comentar la experiencia creativa del escritor uruguayo Horacio Quiroga (1879-1937), atravesado por circunstancias de vida trágicas. Su narrativa se caracteriza por ser heterogénea que explora, entre otras cosas, la naturaleza humana en sus rasgos terribles y trágicos, y quien ha sido comparado con el escritor estadounidense Edgar Allan Poe, recordado especialmente por sus cuentos de terror.

Quiroga escribe "El decálogo del perfecto cuentista" publicado por primera vez en 1927 en una revista argentina *Babel*, donde plasma algunos consejos para aquél que desee emprender el camino de la escritura narrativa. A nuestro parecer esta joya instructiva es una derivación de su propio desarrollo como creador, pues solo *a posteriori*, en el intenso oficio, se logra pesquisar, a veces, aquello que no funciona en los relatos, e incluso pone a prueba el propio deseo, en este caso el de escribir.

Ahora bien, tratando de acercarnos a la respuesta de la pregunta enunciada en el título de este apartado, el personaje de Fombona nos da un buen inicio, él se confiesa a sí mismo esta dificultad para crear un verso:

[Él] se vio a sí mismo, cuarenta años atrás, sufriendo avergonzado y solo por el verso que se negaba a salir, y que si salía era únicamente para producirle aquel rubor como fuego que nunca pudo explicarse (Monterroso, 2011, p. 132).

Ni las mejores intenciones para ser creativos pueden llevarnos a este maravilloso acto.

Hagamos ahora un breve recorrido sobre lo que los autores explican de por qué no todos los seres humanos son propensos a crear. Sobrevalorar esta singularidad es lo peor que podemos hacer, además ésta sólo se puede juzgar a partir de lo producido; implicar solo actitudes y aptitudes en este decurso creativo es una banalidad.

¿Será verdad que todo sujeto tiene un potencial creativo? Vygotsky (2015) en *La imaginación y el arte en la infancia* argumenta que "la función creadora es más bien una regla que una excepción... [y] que en la vida que nos rodea, cada día existen todas las premisas para crear" (p. 15). Sin embargo, la vida cotidiana también muestra que existen personas que prefieren obedecer antes que lanzarse a esta empresa. El autor alerta que hay un impulso reproductor o reproductivo en el hombre que está ligada a nuestra memoria, su esencia radica en que "el hombre reproduce o repite normas de conductas creadas y elaboradas previamente o revive rasgos de antiguas impresiones" (p. 11). Existe una multiplicidad de ejemplos al respecto: ahí tenemos a los feligreses, a todos aquellos que prefieren convertirse en instrumento de goce del Otro como el que se muestra en el documental *El gran silencio*⁵, igualmente sucede en las culturas conservadoras que no admiten modernización.

⁵ Es un documental filmado en un monasterio que relata la vida de los monjes en el monasterio cartujo de Grenoble, en una ciudad al sureste de Francia.

Sin embargo, si el hombre se ciñera exclusivamente a esta experiencia vivida sucumbiría a la continua adaptación que exige la vida. Así en tiempos de crisis, como la pandemia que estamos aun viviendo, las transformaciones son exigibles. Así, aparece una nueva actividad que Vygotsky promueve: *combinar y crear* donde la imaginación y la fantasía tienen un lugar muy especial y carecen de un sentido práctico inmediato. Ahora bien, hay que señalar que no toda la fantasía y la imaginación están dirigidas a la creación, ésta es una actividad anímica primaria, y puede revelarse como el inicio de una grave patología. (Freud S., [1908 [1907], 1989).

Reflexiones finales

El presente escrito, representó para nosotros la recuperación de una experiencia de aprendizaje de más de 10 años en el Taller de Pensamiento, Aprendizaje y Creatividad en la licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón. Transcribir nunca es sencillo, pero esta tarea llevó a reordenar, repensar, fundamentar lo realizado en clase, lo cual fue muy enriquecedor para mí misma y para el lector interesado en el tema.

El protagonista principal fue el cuento de "Obras completas" de nuestro apreciado autor Augusto Monterroso. Sin este material hubiera sido imposible la dinámica propuesta para la clase, pues de él aprovechamos *todo*: la narrativa, que es un cuento corto adecuado para trabajar el análisis de texto en clase, en que el estilo literario del autor no tiene nada de predecible. Así también los temas tratados en el cuento fueron *ad hoc* a la temática

de la asignatura, pertinentes a temáticas pedagógicas, incluso la formación autodidacta vertida en la biografía del autor. Por otra, consideramos que, a través de los personajes del cuento, el lector universitario puede identificarse.

Es menester destacar que las obras literarias tienen un valor *per se* para el lector ávido en cuanto permite aventurarnos en personajes, tiempos y espacios históricos o ahistóricos que llegan tangencialmente a edificarnos como seres humanos. Pero también la literatura ha constituido una fuente de conocimientos e información para otras disciplinas, de ahí que la sociología, la historia, la pedagogía, el psicoanálisis, entre otras, se nutren de ella como una metodología de enseñanza viva que da sentido a los fríos, pero indispensables conceptos que se producen desde diferentes enfoques epistemológicos.

Leer, es una aventura, pero pocos se animan a emprender, algunos porque ciertamente no lo desean y otros porque la educación familiar o escolar, incluso la era digital que promueve goces inmediatos, no les han proporcionado las experiencias de aprendizaje que les permitan acceder a este placer. La comprensión lectora es un camino posible para el disfrute de emociones no permitidas en un entorno social verdadero. Pensemos que cuando entendemos algo queremos más, es un camino que nos saca de los lugares y frases comunes de sabor insípido.

En el contexto de estrategias de aprendizaje, el análisis de texto tal como se realiza en la lectura dramatizada en teatro, es una herramienta didáctica sumamente valiosa, pues representa un eslabón entre la exclusiva comprensión lectora y la formación del pensamiento crítico. Por lo regular los estudiantes desean emitir

sus opiniones, pero al mismo tiempo quieren tomar atajos, sin detenerse a pensar en cada uno de los elementos. Por ello este tipo de ejercicios enseña a leer y a no *sobreinterpretar*.

El análisis de texto, no sólo como experiencia didáctica de detalle, incrementa el interés por el detalle y por ende alimenta el sentido crítico, genera interés por la lectura de obras más complejas, más allá de las comunicaciones inmediatas, suministra información para el diálogo y el nivel de preguntas, incentiva la creatividad. Sin embargo, todas estas bondades de este ejercicio son posibles si las expectativas y la estructura cognitiva del lector lo intiman.

Por último, y el punto más importante de nuestras reflexiones es la preparación del profesor, la cual implica una formación disciplinaria sólida-ética. Su papel *mediador* en el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave, pues es en esta zona donde el estudiante puede encontrarse, en el caso de que las predisposiciones vocacionales del estudiante lo convoquen, y desde donde éste puede realizar un aprendizaje significativo.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1983). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo veintiuno editores.
- Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Ende, M. (enero-febrero-marzo de 1989). ¿Por qué escribo para los niños? *Libros de México*(14).
- Freud, S. (1914). La psicología del colegial. En *Obras completas*, Vol. XIII, Amorrortu Editores., Bs. As, 1989.

- Freud, S. (1908 [1907]). El creador literario y el fantaseo. En *Obras completas* Vol. IX, Amorrortu Editores., Bs. As, 1989.
- Freud, S. (1911). Formulación sobre los dos principios del acaecer psíquico. En *Obras completas*, Vol. XII, Amorrortu Editores., Bs. As. 1989.
- Freud, S. Más allá del principio de placer (1920). En *Obras completas*, Vol. XVIII, Amorrortu Editores., Bs. As. 1989.
- Freud, S. Sobre la dinámica de la transferencia (1912). En *Obras completas*, Vol. XII, Amorrortu Editores, Bs. As. 1989.
- Freud, S. Introducción a Oskar Pfister (1913). En *Obras completas*, Vol. XII, Amorrortu Editores, Bs. As. 1989.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Digital: diegoan.
- Lázaro Carreter, F., & Correa Calderón, E. (1994). *Cómo se comenta un texto literario*. Publicaciones Cultural.
- Monterroso, A. (2011). *Obras completas (y otros cuentos)*. México: Ediciones Era.
- Vygotsky, L. S. (2015). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Vygotski, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.

Hemerografía

- Manguel, A. (23 de noviembre de 2017). Alberto Manguel: Leer no te promete nada, pero te da la opción de ser menos estúpido, más feliz. (W. Manrique Sabogal, Entrevistador) WMagazín
- Pope, R. (2013). "Obras completas" de Monterroso; la agonía del maestro y

el discípulo. *Revista Crítica de Narrativa Breve*(6).

Sánchez Carlessi, H. (Diciembre de 2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico (primera parte). *Horizonte de la ciencia*, 3(4).

Cibergrafía

Laferrière, G., & Motos, T. (2017). *Red universitaria de aprendizaje (UNAM)*. Obtenido de Análisis de texto teatrales: <https://www.naque.es/documentos/teproponemos/mayo2012/PALABRAS%20PARA%20LA%20ACCION%20PDF.pdf>

Martínez-Falero, L. (2006). Poesía y creatividad: introducción a una poética de la creación. *Dicenda: Cuadernos de Filología Hispánica*, 24.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2018). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA-Resultados*. Obtenido de Programme for International Students Assessment (PISA): https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Pastor, J. (21 de octubre de 2014). *Lo que la tecnología nos puede hacer perder*. Obtenido de Xataka: <https://www.xataka.com/moviles/lo-que-la-tecnologia-nos-puede-hacer-perder>

National Geographic. (14 de octubre de 2020). *Jane Goodall, una vida dedicada a los chimpancés*. Obtenido de National Geographic España: https://www.nationalgeographic.com.es/mundo-ng/grandes-reportajes/una-vida-dedicada-a-los-chimpances_3251

ENRIQUE AGUILAR R.*

Lectura en voz alta en la educación a distancia universitaria en tiempos de la pandemia

Reading aloud in Distance University Education during Pandemic Emergency

Resumen

Para impartir a distancia Lectura y escritura I y II, en la UAM Azcapotzalco, utilizamos en las videoconferencias *Google Meet*; para mensajes *Whatsapp* y el correo electrónico. Para contenidos de apoyo, *youtube.com*. Fue esencial explicar las bases de la "pausa fonética" para una mejor lectura en voz alta, la lectura individual, y la redacción. Una vez explicados esos principios los alumnos los vieron y oyeron en la voz de varios escritores, y luego los pusieron en práctica.

Palabras clave: Lectura en voz alta, pausa fonética, educación, habilidades lectoras

Abstract

This paper aims to explore the experience of teaching the "phonetic pause" during the courses Lectura y escritura I y II, in UAM Azcapotzalco, Mexico. It was essential to explain the basics of the "phonetic pause" for better reading aloud, individual reading, and writing. Once these principles were explained, the students saw and heard them in the voices of various writers, and then put them into practice, all of those through videoconference.

Key words: Aloud reading, Phonetic Pause, Education, Reading Skills

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 77-87.

Fecha de recepción 02/02/21 > Fecha de aceptación 02/11/21

arikito@yahoo.com

* Universidad Nacional Autónoma de México.

Aquí primero se describe el formato de las clases de la Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA) Lectura y escritura II, la cual fue impartida con el método a distancia, en este caso, en el invierno del 2020, en la etapa crítica de la pandemia ocasionada por el virus SARS-Cov-2. En seguida se presenta el ensayo “Una mina de oro: las normas fundamentales de la lectura en voz alta, a partir de la pausa fonética” con el cual se impartió, en dicho curso universitario, la teoría de la lectura en voz alta a los alumnos que cursaron esa UEA conmigo en la UAM Azcapotzalco.

Descripción del curso

Para impartir, a distancia, la materia de Lectura y escritura II en el trimestre 20-I, en la UAM Azcapotzalco, como medios de comunicación con mis alumnos se utilizaron las herramientas digitales *WhatsApp*, *Google Meet* y el correo electrónico. En el primer mecanismo se formó un grupo en el cual se dio de alta a todos los integrantes de la lista, y ese mecanismo sirvió para enviarles a los estudiantes textos en *PDF*, más las claves para unirse a las videoconferencias, en las cuales se utilizó *Google Meet*. El correo electrónico sirvió para que cada alumno enviara sus tareas, sobre las cuales se les regresaban comentarios a cada uno respecto de esos trabajos por el mismo medio. La evaluación se basó tanto en la asistencia a las videoconferencias, como en la entrega de trabajos en los que tenían que demostrar el conocimiento adquirido y un dominio a nivel universitario de los cuatro ejes de la UEA: lectura individual, lectura en voz alta, redacción y metodología de la investigación. Con la finalidad de que practica-

ran la lectura en voz alta se utilizó el libro *Yo no vengo a decir un discurso* de Gabriel García Márquez que es una antología de textos que el Nobel colombiano leyó en público, desde sus tiempos de preparatoria hasta la recepción de su premio mundial en Estocolmo. A fin de que el grupo conociera las bases de la lectura en voz alta se les envió a los alumnos el ensayo “Una mina de oro: las normas fundamentales de la lectura en voz alta, a partir de la pausa fonética” por *WhatsApp*, y luego ese texto fue analizado en dos sesiones de videoconferencia. Después, en otras videoconferencias el grupo escuchó las lecturas de sus textos por parte de los escritores Juan Rulfo, Gustavo Sainz, Augusto Monterroso y Carlos Fuentes, a través de los videos que de estos escritores hay en *Youtube*, esto para que dichas lecturas les sirvieran como ejemplos de la adecuada práctica de la lectura en voz alta. Los textos que en los videos leían los propios autores también se les enviaron en *PDF* a los alumnos por medio del grupo de *WhatsApp* con la indicación de que los leyeran en silencio mientras escuchaban la lectura del autor para que captaran el ritmo y la entonación de los textos, y cómo coincidía su lectura en voz alta con el texto escrito en cuanto a la puntuación y las reglas de ritmo y tono indicadas por las reglas de la de la pausa fonética. En cada sesión de clase a distancia, también, cada alumno leyó en voz alta un fragmento de un discurso del libro de García Márquez con la indicación de que al realizar esta actividad pusieran en práctica la teoría de la pausa fonética y siguieran el ejemplo de los autores cuya lectura ya habían escuchado. Al final, los alumnos tenían que enviar un texto breve alusivo al tema del discurso leído, res-

pecto del cual hacían además una pequeña investigación para encontrar datos con los cuales contextualizar dicha lectura. En suma, la lectura en voz alta fue la base para que los alumnos aumentaran su dominio tanto de la investigación como de la comprensión y redacción de textos, y la lectura en sí.

Se puede afirmar que a la mayoría de los alumnos los conmovió el conocimiento de las reglas de la “pausa fonética”, base de la mejor lectura en voz alta. Para mí, como autor del ensayo, me dejó muy satisfecho el comprobar la utilidad de los planteamientos teóricos en la práctica concreta con los alumnos, entre los cuales varios descubrieron o valoraron mejor a los narradores y sus textos, al conocer sus creaciones y apreciar en su propia voz su correcta lectura.

El ensayo

Una mina de oro: las normas fundamentales de la lectura en voz alta, a partir de la “pausa fonética”

Los signos de puntuación en español se suelen enseñar como señales de tránsito, indicaciones para tomar aire, o barreras para impedir la libre circulación de las ideas:

[...] cuando veas en un texto una coma te tienes que detener. Si lo que aparece escrito es un punto y coma, te debes parar con mayor razón. En el caso del punto y seguido debes detenerte aún más.

Este es el modelo de indicaciones que aparecen en aulas y manuales para aprender a utilizar esos señalamientos, que

en lugar de signos de escritura parecen de circulación.

Por tratarse de una forma diferente de enfocar el uso de la puntuación es que me llamó la atención un breve apunte, de sólo media página, que aparece en el *Curso de Redacción* de Gonzalo Martín Vivaldi (Vivaldi, 1977, p. 27) porque ahí, después de describir los usos principales de la coma, el punto y coma, el punto, los dos puntos y los puntos suspensivos en las dos primeras lecciones dedicadas al tema de la “Puntuación”, don Gonzalo abre una sección en su texto que sólo se destaca por el empleo de las mayúsculas en su título: “La puntuación y las pausas”. En seguida Vivaldi pone una aclaración:

Como complemento de las reglas de puntuación expuestas [en los capítulos anteriores], damos a continuación las normas que al respecto expone Manuel Seco en su *Diccionario de dudas de la lengua española* (Seco, 1986, pp. 518-521), normas éstas basadas en la pausa fonética, es decir en la entonación de la frase.

En seguida Vivaldi coloca en su libro un texto que vale leer con máxima atención. Es un listado donde están escritos con cursivas los nombres de los signos de puntuación arriba mencionados, pero aquí seguidos de una definición: *Punto*: “Se emplea al final de la oración para indicar que lo que precede forma un sentido completo. **Señala una pausa, y entonación descendente en la última palabra pronunciada [...]**”

Estas últimas negritas y cursivas son más porque en ellas residen los fundamentos de la lectura en voz alta correcta, cuyos elementos esenciales son **el ritmo**

y la **entonación**, implícitos a su vez en “la pausa fonética” descrita de manera escueta en el párrafo inmediato anterior, pero sin ninguna explicación mayor por parte de Vivaldi.

En el entrelazado de estas nociones, su comprensión y los resultados de su aplicación en la lectura en voz alta es en donde está su gran valor que, digo, es el de una “mina de oro”, lo cual, como más adelante aquí se verá, no es una exageración.

La definición del *Punto* en el listado arriba mencionado incluye también la del *punto final*: “indica una **pausa más larga**, ya que ha terminado de exponerse una idea completa (o un aspecto importante de una idea) y lo que sigue va a constituir una exposición aparte”.

De manera implícita ahí se pueden asumir dos nociones relevantes: que la pausa asociada al punto y seguido *será más corta* que la del *punto y aparte* y el *punto final*, y a su vez que la entonación de las palabras ubicadas antes de estos puntos también será descendente.

En seguida aparece la definición en cuanto a pausa y entonación, o tono, de la palabra puesta antes de la *Coma*:

Señala una **pausa** en el interior de una oración, **pausa** que obedece a una necesidad lógica de ésta y que puede indicar **entonación** [de la palabra inmediata anterior a este signo de puntuación] **ascendente o descendente** según las circunstancias.

De la misma forma que la descripción anterior, ésta requiere una lectura interpretativa para concluir que la pausa asociada a la *coma* será más corta que la de los *puntos*. La **entonación indicada** en esta descripción “ascendente o descenden-

te según las circunstancias” no ayuda a decidir qué hacer a la hora de estar leyendo en voz alta y encontrarse con una coma. Con el fin de destacar la **diferencia de entonación** entre las palabras que anteceden a la *coma* y los *puntos*: *seguido, aparte y final* yo aconsejo darle a las palabras que anteceden a las *comas* un tono ascendente.

La descripción siguiente en la lista del maestro Vivaldi es la del *Punto y coma*:

Señala una **pausa** [no dice de qué extensión] y un **descenso en la entonación** [de las palabras que lo acompañan], los cuales no suponen, como [en] el punto, el fin de la oración completa, sino un mero descanso que separa dos de sus miembros.

Aquí se puede deducir que la pausa asociada al punto y coma será un poco más larga que la de la *coma*, pero de menor extensión que la de los *puntos*.

Luego viene la definición de los *Dos puntos*:

Señalan **pausa precedida de un descenso en el tono** [de la palabra inmediata anterior], pero, a diferencia del punto, denotan que no se termina con ello la enunciación del pensamiento completo.

Para redondear esta imprecisa descripción del maestro Seco, que luego retomó don Vivaldi, se pueden concluir también dos cosas: que la extensión de la pausa de los *dos puntos* será menor a la de los demás *puntos*, pero que el tono descendente de la palabra que lo acompaña será menos profundo.

Por último, aparece la definición, sólo en cuanto al tipo de pausa, de los *Pun-*

tos suspensivos: “Señalan una pausa inesperada [tampoco se menciona de qué extensión] o la conclusión vaga, voluntariamente imperfecta, de una frase.”

En el ejercicio de interpretación respectivo, se puede concluir que aquí la pausa debe ser de mayor extensión que la de los *puntos*, y con el tono descendente; o que los puntos suspensivos implican una pausa más corta, pero también con tono descendente; es decir, **pausa tajante y corta**, de acuerdo con una expresión inesperada, o **pausa larga** para una expresión irónica o que implique duda.

En la repartición de los respectivos reconocimientos por describir estos elementos fundamentales para la adecuada lectura en voz alta, hay que decir que el logro de don Manuel Seco es indicar en su diccionario estas pausas y entonaciones, aunque sea de un modo impreciso o incompleto, como ya se puede ver.

El mérito de Vivaldi, por su lado, es retomar estas definiciones de la “pausa fonética”, aunque sin darles del todo la explicación que requieren para “la entonación de la frase”, y también para establecer de modo implícito el ritmo y el tono de la lectura, y por lo tanto el carácter y la velocidad del texto según su puntuación.

Todo lo anterior, insisto, es indispensable para una lectura en voz alta más precisa, comprensible y hasta agradable, porque si se analizan y practican las pausas fonéticas como aquí se indican, la propia lectura en voz alta mejora sin ninguna duda, en cuanto a su comprensión, entonación y audición, todo junto. Por esto es que su conocimiento, práctica y dominio son tan valiosos.

En relación con lo dicho hasta aquí en cuanto al ritmo y la entonación asociados con la puntuación en todo texto escrito,

hay que indicar también que la puntuación sirve para tomar aire como bien lo saben tanto los autores como los correctores, y también se puede deducir que a una extensión más larga de las pausas relacionadas con cada signo de puntuación, mayor será también la cantidad de aire que se aspire para continuar la lectura (Vid infra: Corrección de Textos, 17/03/21).

Hay que enfatizar

El tema de la “pausa fonética”, descrita por Vivaldi, para la lectura en voz alta es vital, porque ahí indica que, a cada signo de puntuación, en la lectura en voz alta o en silencio, corresponde una pausa de distinta extensión. Esto a su vez impone un ritmo y una velocidad específica al texto en sí, a su lectura y a la respiración del lector. Aquí cabe plantear de entrada también que el ritmo de un texto, a partir de su puntuación, puede ser por principio lento, semi lento y rápido, aunque puede haber más variantes.

Las pausas asociadas a cada signo de puntuación se pueden ejemplificar colocando al lado de cada signo de puntuación una raya de diferente extensión, para que así se visualicen las diferentes extensiones que le corresponden a las citadas pausas relacionadas con cada uno de dichos signos.

Coma, _ punto y coma ; _ _ dos puntos : _ _ _ punto y seguido . _ _ _ _ punto y aparte . _ _ _ _ _ punto final . _ _ _ _ _ puntos suspensivos ... _ _ _ _ _

Asimismo, aquí es preciso comentar que estas pausas son de fracciones de segundo, dependiendo del carácter del texto, y por lo tanto de su puntuación, ritmo y entonación.

Una recomendación frecuente entre redactores y escritores es la de leer en voz alta los textos para así detectar fallas en la puntuación. Esto se logra mejor si se toma en cuenta y respeta la longitud de las pausas asociadas a cada uno de los signos de puntuación, arriba indicadas.

Un reto de carácter

En la lección 1 de su manual, "La puntuación: las reglas y el temperamento" (Vivaldi, 1977, p. 18), don Gonzalo Martín se pregunta y le pregunta al lector: "¿En realidad, hay reglas para la puntuación? Porque (...) éste pone 'punto' donde aquél escribe 'coma' y ése 'punto y coma' [...]"

Y en seguida da su respuesta:

A pesar de que la puntuación sea materia un tanto elástica, conviene tener en cuenta las susodichas reglas [de puntuación] y adaptarlas luego a nuestro temperamento.

Lo anterior da pie para que uno practique su interpretación, porque no sólo se trataría de adaptar las reglas de puntuación al temperamento de quien escribe, sino también al temperamento del texto, a su carácter. Cabe recordar aquí que no es lo mismo un ensayo de matemáticas, un sermón religioso, un planteamiento psicoanalítico o una tarea escolar: cada uno tiene por su tema un ritmo y un tono diferente, de acuerdo con la materia que trate, y según su puntuación que en él decida emplear su autor.

Y aquí es donde aparece otra vez la utilidad de la *pausa fonética* porque el carácter del texto, producto de su tema,

ritmo y tono, se puede establecer justo por medio de la puntuación.

Por ejemplo: si se quiere obtener un texto enfático. Categórico. Contundente. Entonces lo mejor es utilizar oraciones cortas. Y frases breves. Párrafos también breves. Es decir, textos escritos con base en comas y puntos frecuentes. Como éste.

Por lo contrario, si de lo que se trata es de conseguir un texto con un carácter más pausado, o un ritmo lento; digamos, explicativo, y puede que hasta, si se quiere, un tanto lánguido, lo preferible es utilizar oraciones largas, en las que haya frases incidentales, o varias oraciones subordinadas; con comas, puntos y comas. Y puntos y seguido. Como de algún modo lo trata de ejemplificar este mismo párrafo.

Lo anterior, el empleo de la diferente puntuación, si se hace en el texto de manera adecuada, a la hora de leerlo en voz alta, respetando las pausas fonéticas propias de la diferente puntuación, dará por resultado una entonación y un ritmo diferentes. Es decir, que cada texto "sonará", se "oír", con un ritmo, tono y énfasis distintos. Tendrá su propio carácter, puesto en él a partir de la velocidad que le indique su puntuación, y de la entonación asociada a ella. Y del ritmo de la respiración que la puntuación indique, no hay que olvidarlo.

El texto como partitura

La "pausa fonética" apreciada como hasta aquí se ha indicado, convierte a todo texto escrito en una partitura de la cual se puede obtener una lectura agradable, eufónica. Esto siempre y cuando los signos de puntuación, primero, y su entonación

y ritmo estén bien colocados, y entonados, tanto en el modo impreso como en su versión oral.

Lo anterior se conecta, por ejemplo, con la escritura poética, y a su vez con la lectura de poemas. Esta afirmación puede parecer sorprendente, arriesgada, pero no lo es. Una sintética y rotunda definición de poesía del poeta Efraín Bartolomé sirve de apoyo: "cien por ciento de sentido, y cien por ciento de sonido".¹ Para lograr tan alta meta el conocimiento y dominio de la pausa fonética son básicos.

Una objeción que se le podría hacer a lo antes expuesto es la de que en muchos poemas no se utiliza la puntuación, y por lo tanto no habría forma de aplicar en sus versos los principios de la pausa fonética. Pero aquí cabe recordar que, a falta de signos de puntuación, lo que todo poema requiere es la indicación de las pausas necesarias entre las palabras y los propios versos, lo cual se puede hacer, y se hace, por medio de la colocación de espacios visibles entre los versos, los cuales vienen a sustituir a los signos de puntuación.

En el terreno de la poesía, a lo anterior el poeta le debe agregar un amplio conocimiento de figuras retóricas, acentos, métricas, rimas internas y externas, si es el caso o el propio gusto, y todo el caudal de recursos sintácticos y léxicos de que disponga y quiera emplear. Pero no podrá prescindir del ritmo y el tono, y por lo tanto de la puntuación implícita o explícita.

En la visión del texto como "partitura" que implica una cierta musicalidad, hasta llegar al extremo del texto poético arriba aludido, con todas sus características y gratas consecuencias, se puede introducir un elemento también importante y que es el del lector-intérprete.

Para leer de manera adecuada un ensayo científico, una ponencia legislativa, el capítulo de una novela, un cuento para niños, un discurso académico o un trabajo escolar se requiere dominar las reglas de la *pausa fonética* arriba mencionadas. Para ello, como siempre en lo importante de esta vida, se necesita estudio de la teoría, que en este caso no es larga. También se requiere práctica, que en este caso que aquí nos ocupa sí debe ser constante. ¿A qué se debe lo anterior? A que en general la lectura se nos ha enseñado como el desciframiento de sílabas, primero, y en seguida de las palabras formadas con esas sílabas. Esto va acompañado, por una parte elemental, del deletreo, y después de la unión de las palabras, tanto a nivel mental como oral, en cuanto al manejo de las letras, sílabas y palabras se refiere.

Por el lado de los signos de puntuación lo que se enseña es que "hay que respetarlos", insisto, como si fueran señales de tránsito. Y el símil es correcto porque se indica que en cada signo "uno se tiene que detener", y que no hacerlo está mal. En el mejor de los casos, se dice que "no hay que leer de corrido", en silencio y en privado, o en voz alta y en público, "porque eso está mal". No hacer una lectura "atropellada", dicen, para más señas. Y con eso lo echan a uno al mundo, y que Dios te ampare.

Con esas nociones tan rudimentarias es como la mayor parte de la humanidad va, sí, atropellando textos al por

¹ Definición expresada por el propio poeta en una clase universitaria a la cual fue invitado por el autor de este ensayo.

mayor, y aquí sin ton ni son. Todo lo cual no sería tan grave si no pasara de una agresión para la fonética, pero lo malo de esto no se queda ahí, sino que la mala lectura implica a su vez la incomprensión e inclusive la ignorancia de lo leído. Es decir, quedarse al margen del conocimiento. Estar condenado al atraso y la ignorancia. Así de grave y trágico.

¿Quién dijo que todo está perdido?

El valor tan alto que tiene el conocimiento, práctica y dominio de las reglas de la pausa fonética se debe a que su resultado, una mejor lectura en voz alta, lleva a quien la practica a un tipo de lectura más comprensible, pero también más reflexiva.

Quien se interesa porque su lectura en voz alta se oiga bien, también se interesa por comprender lo que está diciendo. En suma, se convierte en un mejor intérprete tanto de sus propios textos como de los escritos por los demás. Al valorar la entonación de las palabras, también tiende a valorar su contenido, su significado.

El silencio como respuesta

Cuando en la ventana de *Google* se busca “pausa fonética”, entre comillas para ubicar dichos términos de forma exacta, el resultado que emite esa máquina maravillosa es de 576 menciones. Esto es por completo mínimo, comparado con la importancia de esta noción que aquí estoy argumentando. Lo mismo indican los comentarios de mis colegas profesores universitarios, y los de varios especialistas entre los cuales he comentado o ya les di

a conocer versiones preliminares de este ensayo. También me lo han dicho las reacciones de mis alumnos entre quienes ya he difundido estas reglas, junto con su práctica. Otro problema asociado a las pocas menciones que tiene este tema es el de que algunas referencias se hacen tomando en cuenta sólo el significado literal de ambos términos y entendiéndolo como “carencia de sonido” (La gran ortografía blog, 2016) o “intervalo de silencio” (Conde, Antonio; M. Macías, Balbino, 2021) que es justo lo contrario de lo aquí se explica con base en las escasas, aunque importantes, indicaciones de Seco y Vivaldi. Por desgracia estos especialistas, cuando se refieren a la pausa fonética, tanto en su manual, como en su diccionario, no indican sus fuentes, ni le dan la relevancia que tiene, a lo cual puede deberse la reducida difusión que a esta noción se le ha dado.

Intermedio biográfico

Al reflexionar sobre la razón de mi interés sobre este tema, recordé que alrededor de mis 20 años conocí y tomé clases en la UNAM con el novelista Gustavo Sainz, quien como profesor era por completo encantador, en el preciso sentido del adjetivo.

A sus alumnos nos mantenía, ahora sí que en vilo las dos horas que duraban sus clases de Literatura y sociedad. Una razón de nuestro arrobamiento era tanto la exposición de su conocimiento enciclopédico sobre autores y libros, más sus referencias sobre cine, pintura y artes en general. Pero también mediante la lectura que nos regalaba de cuentos y capítulos de novelas, ajenas y propias, pese a que su

voz no era la de un locutor, sino un tanto nasal, y vaya que el profesor tenía una gran apéndice respiratoria y por ello su dicción era bastante peculiar. Pero todo eso no importaba cuando él se ponía a leer porque, con el tiempo y el análisis lo entendí con plenitud, desde la perspectiva de las reglas de la *pausa fonética* su lectura era impecable.

Y como dice el dicho que “de ver dan ganas”, al observar en aquellos grandes salones de la antigua Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM cómo maese Sainz hacía virtud de sus carencias, porque guapo no era, ni tampoco, como digo, tenía una voz de inmediato atractiva, ni una presencia ídem, aunque sí era alto, pero un poco caído de hombros, sin embargo, cuando daba referencias y explicaciones, primero, pero más cuando se ponía a leer, a todas las alumnas las tenía embelesadas. Entonces uno captaba que leer, en general, y leer bien en voz alta, tenía sus ventajas...

Esa enseñanza y ejemplo de mi profesor nunca los perdí ni olvidé, y en lo posible traté de ponerlos en práctica. De mi relación, como alumno, primero, y después como colaborador, discípulo y amigo con Gustavo Sainz que duró 35 años, la mejor recomendación que le recuerdo para leer bien fue la de “para eso, gordito, hay que fijarse bien cómo leen los buenos lectores. Arreola, Rulfo, Fuentes, Garibay, y en lo posible hay que imitarlos...”

Grandes ejemplos, buenos y no tanto...

En esto de combinar, y sacarle provecho a las características y cualidades de

la escritura, la lectura y en particular de la lectura en voz alta, se puede afirmar que hay escritores que a la par que han sido grandes estilistas por escrito, también han sido destacados lectores en voz alta.

Juan Rulfo y Juan José Arreola son casos paradigmáticos, como bien lo dijo mi maestro y amigo Sainz.

Por fortuna, el autor de *El llano en llamas* grabó, o le grabaron leyendo varios de sus magistrales cuentos, y esas lecturas, precisas en cuanto a lo que la *pausa fonética* se refiere, aún se pueden disfrutar por medio de *Youtube*.

Lo mismo sucede con El autor de *Confabulario* de quien hay incluso en internet un video en el que él lee de manera sensacional un poema de Jorge Luis Borges, ante el propio genio argentino, para más placer de quienes podemos seguir viendo ese gran espectáculo por el medio audiovisual mencionado.

Otros narradores y poetas que también son buenos lectores son José Agustín, Jaime Sabines, Alejandro Aura y José Emilio Pacheco. A ellos se les puede escuchar leyendo fragmentos de sus novelas o cuentos y poemas en la plataforma “descargacultura” de la UNAM.

Un poeta que por escrito es espléndido, sobre todo en cuanto a los versos amorosos, es Pablo Neruda, pero al oírlos en su propia voz uno sale corriendo a mejor escucharlos en la versión oral de Jaime Sabines.

Otro narrador y poeta al que le falla la lectura en voz alta es a Fernando del Paso: su error es que todas las pausas fonéticas de todos los signos las entona en forma ascendente. En la lectura que Borges hace de sus poemas también predomina la entonación ascendente, aunque en su caso la aplica con mesura.

Regreso desde las alturas

En la actualidad se menciona una y otra vez el auge del analfabetismo funcional. Eso indica que abundan quienes sólo son capaces de unir palabras, si no es que casi sólo deletrearlas, por escrito y de manera oral. Se menciona eso asociado con una grave y masiva falta de comprensión lectora.

Tomando como base lo que aquí se ha dicho de la *pausa fonética*, por un lado, y por el otro, a partir de la propia experiencia educativa, más la observación de los métodos utilizados para “alfabetizar”, en principio, y después para mejorar la expresión escrita y oral de los estudiantes, que en su mayoría llegan hasta las universidades con graves carencias expresivas, considero que una mayor difusión de las reglas de la *pausa fonética* desde la escuela primaria, hasta la educación universitaria puede contribuir al abatimiento de los graves rezagos educativos.

Lo anterior se puede afirmar si se considera que la lectura en voz alta es el resultado y reflejo inmediato de la lectura en silencio. Y si la gente lee mal en silencio, lee peor en voz alta.

Hasta ahora el uso de los signos de puntuación se explica y enseña, insisto, indicando que dichos signos se deben emplear como “separadores” de partes de la frase o de la oración. O para delimitar la extensión de fragmentos o párrafos. Es decir, como “topes”, como barreras. Pero no se enseña que estos signos, con las entonaciones y pausas que implican, sirven para darle un ritmo, tono y carácter a los textos.

Tampoco se explica que las palabras tienen una determinada tonalidad, no sólo por su estructura y de acuerdo con la

sílaba tónica que tengan, sino también, como ya se dijo arriba, por la colocación que tengan respecto de los signos de puntuación. De hecho, a la sílaba tónica se le define como la que tiene “una mayor fuerza de voz”, pero no se dice que es la que a su vez tiene “un tono más alto”. Esto puede parecer un detalle menor, pero no lo es.

En cuanto a la lectura, al hablar de tonos, por el mismo camino se llega a la “musicalidad”. Y aquí llegamos a la “pechuga del pollo”: hay que enseñar que el dominar el conocimiento y aplicación de la *pausa fonética*, y de paso, ya que se acaba de mencionar, de la entonación de las palabras a partir de la sílaba tónica, y por lo tanto de las reglas de acentuación, sirve para mejorar la comprensión de los textos. Son legión quienes no conocen ni aplican la acentuación diacrítica, por ejemplo, tanto a la hora de escribir, como cuando dichos acentos son leídos en voz alta.

A manera de conclusión tentativa, énfasis, lo que cabe mencionar es que el conocimiento y aplicación de las reglas de la *pausa fonética* sirve tanto para una mejor comprensión de los textos, como para que éstos “suenen” mejor. Es decir, que por medio de estos recursos, en el caso de su versión oral, sirven para expresar, si se es el orador, o para escuchar, en el caso del oyente, un texto más elegante, bello, comprensible y fluido.

Otra posible conclusión de este apunte sobre la *pausa fonética* es la de que, desde la propia experiencia, leer en voz alta siguiendo el conocimiento de su ritmo y tono, es más claro, preciso y hasta divertido, tanto para quien lee como para quien escucha la lectura.

Bibliografía

- Vivaldi, G. M. (1977). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Paraninfo.
- Seco, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Garrido, F. (s/f). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Guía para contagiar la afición a leer*. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C.
- Martínez José, A. (2004). La coma: valor fonético y sintáctico. En José A. Martínez, *Escribir sin faltas: manual básico de ortografía* (p. 207). Oviedo: Ediciones Nobel-Ediuno.

Cibergrafía

- Corrección de Textos (2018). *El corrector y las comas*. Recuperado de <https://correcciondetextos.org/corrector-las-comas/> Conde, Antonio; M. Macías, Balbino. *Esbozo sobre la naturaleza del silencio-signo, Cauce*1. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce01/cauce_01_005.pdf
- Cova Y. (2004). *La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas, Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 5, (2), diciembre. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://descargacultura.unam.mx>
- La gran ortografía blog (2016). *H, muda y presente*. Recuperado de <https://la-granortografia.com/2016/02/29/muda-y-presente-letra-h/>



BLANCA ESTELA LÓPEZ PÉREZ*

Los muchos medios de la Literatura Electrónica: elementos para pensar tecnologías digitales en los campos del lenguaje

The Many Means of Electronic Literature: Elements for Thinking about Digital Technologies in Language Fields

Resumen

La enseñanza de la literatura electrónica, así como el desarrollo de marcos teóricos y metodológicos para su estudio, requiere de una estrategia transdisciplinar. El fenómeno de lo literario no queda sujeto a los soportes técnicos al ser pensado como un fenómeno del lenguaje producto de la lectura creativa. Su enseñanza, en consecuencia, debe explorar la apertura epistemológica y recorrer otros campos en busca del diálogo.

Palabras clave: Literatura electrónica, lenguaje, tecnología, transdisciplina

Abstract

The teaching of electronic literature, as well as the development of theoretical and methodological frameworks for its study, require a transdisciplinary strategy. The literary phenomenon is not subject to technical supports as it is thought of as a phenomenon of language that is the product of creative reading. Its teaching, consequently, must explore the epistemological opening as well as other fields in search of dialogue.

Key words: Electronic Literature, language, technology, transdiscipline

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 89-102.

Fecha de recepción 13/07/2022 > Fecha de aceptación 15/03/2023

belp@azc.uam.mx

* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Introducción

Las definiciones más convencionales sobre qué es la literatura suelen acotarla a ser un objeto que se ofrece a un lector sobre un soporte impreso, como lo propone Jim Meyer (1997, p. 4) siguiendo a Linda Coleman y Paul Kay (1981, p. 27). Sin embargo, a pesar de todas las dificultades que una definición presenta, algo que puede ser cierto es que, si se piensa a la literatura como un fenómeno, entonces se libera de su sujeción a los soportes, particularmente a la literatura en impresos, y adquiere un carácter de mayor abstracción como lo señala Walter J. Ong (2013, pp. 17 y 86). Este carácter es el de la dimensión del pensamiento como fenómeno de creación de sentidos múltiples, que encuentra su vehículo en los distintos lenguajes producto de las condiciones técnicas y tecnológicas de cada medio, en principio. Se hace este señalamiento porque la relación entre lenguaje y tecnología no es lineal ni causal, sino compleja (López, B. y García, R. en López-León, 2018, p. 56), ya que también las distintas tecnologías serán producto de los lenguajes y formas de pensamiento operantes; además, este vínculo tendrá efectos que se escapan al cálculo y la predicción.

Ante esta ruptura con la linealidad de pensamiento, lo literario se traslada de un medio a otro, pero también trasciende los soportes disponibles en cada contexto, participando de diferentes lenguajes y de la creación de posibilidades de sentido cultural profundo mucho más allá de las traducciones y adaptaciones. En consecuencia, la comprensión de lo literario como fenómeno requiere de aproximaciones a su enseñanza que asimilen estrategias convencionales a visiones de voluntad

transdisciplinaria y de otra forma de complejidad, al menos para los espacios de licenciatura, pero, principalmente, posgrado. Esto implica una modificación de fondo a la manera en que, en principio, muchos docentes fueron formados y que replican en sus asignaturas.

El presente texto se encuentra dividido en tres secciones: en la primera se trabaja la necesidad de la construcción de miradas y metodologías transdisciplinarias que permitan abordar a la Literatura como un fenómeno complejo del lenguaje; la segunda parte, desarrolla la idea de que el fenómeno literario comparte características con el software, dado que ambos fenómenos emergen como resultado de la complejidad del lenguaje sostenido en códigos, pero a través de la lectura como acto creativo y, como consecuencia, se abre la posibilidad de pensar el fenómeno de lo literario; el tercer apartado trabaja sobre cómo abrir posibilidades de enseñanza-aprendizaje desde una visión de la complejidad y la transdisciplina.

Necesidades transdisciplinarias y metodológicas

El uso de tecnología y máquinas antecede por mucho al pensamiento de la modernidad; sin embargo, la atribución de utilidad y eficacia como principios rectores sí es un rasgo de esta etapa histórica, particularmente de la Revolución Industrial. Ante el cambio de técnicas y desarrollo de formas distintas de apropiarse del mundo, era evidente el surgimiento de una nueva forma de cultura en Occidente.

La capacidad de manipular y transformar el entorno en interés de obtener benefi-

cios y la exigencia de obtener resultados prácticos a partir del conocimiento, no llevan a la Modernidad más que a una cultura de gran culto de estas mismas características en la vida cotidiana, posibilitada por la máquina. (Reyes, 2016, p. 50).

Esta mirada sobre el desarrollo de las técnicas y la producción de nuevas máquinas, abonaron a la construcción de la idea de progreso (Wagner, 2017, p. 96), que permitió relaciones de dominación que sosteñían diferencias entre los contextos “con progreso” y aquellos no desarrollados ubicados al margen de los supuestos beneficios de los procesos de modernización.

La visión disciplinaria de los distintos campos epistemológicos se inscribió sin mayor dificultad en los imaginarios de los científicos de este marco histórico ya que apunta a los fenómenos “objetivos” y con carácter técnico que atomizan el conocimiento (Henao Villa, et. al., 2017, pp. 181 y 182). Esta visión atiende a una ciencia que apuesta por la especialización resultado de una especificidad constante en los datos y tipos de información dentro de un campo cuyas fronteras son claras y delimitadas. Sin embargo, el rápido incremento de datos, así como la precisión alcanzada por nuevas técnicas y aparatos para la observación de fenómenos, desdibujó pronto estas barreras que, eventualmente, se conservaron más por condición administrativa de los recintos académicos que por su congruencia con el mapa epistemológico. Así no sólo las multidisciplinas se hicieron presentes, sino que, en algunas ocasiones, perfilaron a los investigadores que trabajan un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas como

grupos interdisciplinarios (Paoli, 2019, p. 350) que potencialmente habrían desarrollado estrategias transdisciplinarias.

La posibilidad de realizar estrategias transdisciplinarias se presenta cuando es posible atravesar varias disciplinas generando un campo de conocimiento no disciplinar que implica realizar cambios en los aparatos teóricos y metodológicos para poder dar cuenta de los fenómenos reconocidos como objetos complejos (Paoli, 2019, p. 352). Esta posibilidad para buscar y construir conocimiento está influenciada por la filosofía de la deconstrucción; es decir, en contraste con la visión aristotélica de la ciencia, la mirada de la transdisciplina da espacio a efectos y consecuencias imprevistos (Frabetti, 2015, p. 36), sin tener como núcleo el control y la predicción. De ahí que estas estrategias no propongan modelos analíticos, sino explicaciones con mayor flexibilidad que puedan arrojar luz sobre fenómenos complejos. En muchos sentidos, esta visión de la construcción de conocimiento se contrapone al pensamiento metafísico para incursionar en una ontología que persiga superar dicotomías a partir de la elaboración dialógica sobre las diferencias entre conceptos opuestos y perspectivas diferentes.

Con base en lo anterior, la producción teórica de los campos de conocimiento como es el de la literatura difícilmente permanecen puros y esto permite la construcción epistemológica a través del diálogo entre disciplinas y campos. La generación de teorías literarias atiende la voluntad de definir qué es la literatura y cómo se deben caracterizar, analizar y leer las producciones de ésta. Las teorías tienen entonces la función de ser instrumentos

de comprensión para dar cuenta de un fenómeno de muchas aristas y alta complejidad, por lo que esos cuerpos de explicaciones e instrumentos no pueden dejarse de lado, pero no deben cerrarse sobre sus propias construcciones si es que aspiran a mantener vigencia.

Para Terry Eagleton no sólo el campo de la literatura es complejo sino también las relaciones entre distintos cuerpos teóricos que en ella se han desarrollado.

J. M. Keynes, el economista, observó una vez que los economistas a quienes desagradan las teorías o que afirman que trabajan mejor sin ellas, simplemente se hallan dominados por una teoría anterior. Esto también puede aplicarse a los estudiosos de la literatura y a sus críticos (1998, p. 3).

El campo de conocimiento permanece vivo al elaborar sobre las disonancias y contradicciones que emergen cuando teorías diferentes se encuentran. Las construcciones emanadas de estos diálogos corresponden a lo descrito por Frabetti con respecto a la aparición de caminos imprevistos, algunos más afortunados que otros. Es en este sentido que el trabajo de investigación no puede sesgarse sólo a las opciones conocidas, sino que debe someterlas a crítica y evaluar su pertinencia para responder a nuevas contingencias del fenómeno, pero, sobre todo, abrirlas a diálogos con otras miradas.

Ante el reconocimiento de la complejidad epistemológica, no resulta difícil pensar en trascender la literatura como un objeto mensurable y concreto para pensarla como un fenómeno sostenido por la incidencia del lenguaje. A principios del siglo xx, los formalistas rusos ofrecieron

herramientas para analizar el texto impreso con elementos lingüísticos (Eagleton, 1998, p. 8), redundando tanto en un pluralismo como un eclecticismo teórico que apuntaba a liberarse de algunos elementos predominantes en el contexto:

Con objeto de establecer las características específicas y distintivas del discurso literario, los formalistas renunciaron inicialmente al análisis de todos los elementos ajenos a la inmanencia literaria, de naturaleza referencial o externa, especialmente los referidos al autor, a su actitud psicológica o a su experiencia humana, del mismo modo que también trataron de sustraerse a los presupuestos de cualquier estética especulativa (Maestro, 1997, pp. 45 y 46).

También buscaban evitar el positivismo histórico y la crítica impresionista, ya que consideraban impertinente tomar en cuenta elementos ajenos a las palabras expuestas en el texto (Selden, 2010, pp. 26 y 27) y que la visión de la ciencia abonaba a competencias desgastantes por probar qué preceptos eran los más adecuados. En breve, los elementos culturales debían ser eliminados del análisis.

Con base en estas características, la palabra en sí misma era la portadora de la literariedad, objeto propio de estudio de la literatura. Dio origen a otras escuelas como el estructuralismo y la metasemiótica (Selden, 2010, p. 40), y su relevancia es innegable. Pero a pesar de los aportes del formalismo ruso y del estructuralismo, lo cierto es que desechar los elementos culturales en la construcción de un objeto de estudio que involucra al lenguaje reduce la importancia que factores como la historia, la percepción o la psicología

que los lectores y escritores puedan tener en la constitución del fenómeno de lo literario. Posturas como las teorías marxistas, nuevo historicismo y psicoanalítica, así como los estudios culturales, de género y los postcoloniales (Appleman, 2009, p. 16), entre otros, ofrecen elementos que permiten subsanar las omisiones con respecto a la participación de la cultura. La palabra al igual que una coma en una línea de código, no sólo no contiene la funcionalidad total del sistema, sino que no adquiere significación más que cuando es leído por una persona en un contexto (o compilado por un programa con esa función diseñada así por una persona también en un contexto).

La palabra entonces detona un fenómeno de sentido sólo al ser vinculada con otras, pero es necesario reconocer que la relación entre signos es operativa sólo ante la función de lectura. Dado que la lectura es sólo incidentalmente visual (Smith, 2012, p. 75) se puede desprender la comprensión y la construcción de sentido del soporte impreso para considerar que el fenómeno de lo literario no se da en la página sino en la interacción entre texto y lector (Iser, 1990, p. 107). Así el objeto de estudio de la literatura se presenta con mucha mayor amplitud ya que no depende sólo de la tecnología impresa para manifestarse, haciendo más accesible el trabajo sobre propuestas como la literatura electrónica. Cabe mencionar también al teatro como una manifestación de lenguaje performativo que antecede a los medios digitales, por lo que lo literario como fenómeno producto de la interacción no sería una novedad epistemológica.

En consecuencia, no se propone desechar los aportes del siglo xx sino incorporarlos a la discusión de los fenómenos

del xxi. Al igual que con los desarrollos tecnológicos, no se trata de pensar en artefactos sino de fenómenos de sentido atravesados por la historia y la cultura. De esta manera, no se desecha el objeto material pero tampoco se le otorga ser lo mismo que el fenómeno. Consideremos que se inscribe en un sistema de relaciones complejas y que detona posibilidades de lectura y elaboración que requieren de la participación del lector activo para que se presenten.

La mirada transdisciplinar implica que, en la búsqueda de conocimiento y su construcción, se tomen en cuenta los factores humanos que inciden en los fenómenos. Por tanto, se incluirán las funciones desarrolladas por los lectores, generando así un campo que atraviesa, al menos, dos disciplinas: la narratología, que trabaja sobre las relaciones y funciones estructurales hacia adentro del texto escrito, y las ciencias de la comunicación, que se enfocan en la lectura e interpretación hechas por los lectores en contextos determinados. El fenómeno de lo literario es el objeto de estudio del que es posible dar cuenta a través de esta estrategia que atraviesa ambos campos disciplinares.

La literatura como software

Al considerar el objeto de estudio de la literatura como un fenómeno producto de la interacción (Crawford, 2013, p. 27) y performatividad (Jayemanne, 2017, p. 127) de la lectura de medios interactivos hecha por un lector que pone en acto su imaginario, se supera pensarla como un objeto construido de código sobre un soporte impreso. Ya no se trata de un artefacto sino de una particularidad del lenguaje. No se

pretende desechar las visiones del siglo xx sino pensar el texto en tanto palabra impresa sobre libro como una forma de tecnología del lenguaje capaz de trascender su soporte técnico. Pero esto implica pensar no sólo a literatura más allá del soporte sino a la tecnología también como algo distinto del artefacto mecánico.

Como “fase avanzada de la técnica” (Abbagnano, 2008, p. 1011) y manifestación de las elecciones metafísicas en Occidente, la tecnología habría apoyado la voluntad de predictibilidad y control de la ciencia del positivismo a finales del siglo xix. Sin embargo, al pensar la técnica y la tecnología no como un sistema certero que es una copia de las facultades humanas (Clark en Royle, 2000, p. 248) sino evidenciando las diferencias para considerar la interacción entre humanos y sus tecnologías como diálogos cuyas producciones son imprevisibles, se avanza hacia una lógica que reconoce la dimensión empírica de los fenómenos del lenguaje en el marco tecnológico.

El conjunto de técnicas del que emergen las tecnologías, así como el conjunto de palabras que provocan el fenómeno literario, no mantienen una relación de espejo con su fenómeno sino de interpretación. Es decir, una tecnología particular, como lo son los libros impresos, tiene la posibilidad de exponer al lector a diferentes grados de disonancias como pueden ser el idioma, el estilo, la temática, entre otros; si lo que ofrece el libro encuentra correspondencia con lo ya conocido y esperado por el lector, su redundancia será mayor a que si algún elemento (o todos) le resultan poco familiares. En el segundo escenario, el lector se enfrenta a que, si desea acceder a la información del texto, debe *interactuar* con él, esto es,

llevar a cabo “[un] proceso cíclico entre dos o más agentes activos en el cual cada agente escucha, piensa y habla de manera alternada –como en una conversación [diálogo]” (Crawford, 2013, p. 28). La lectura como acto creativo es una forma de interacción, ya que aquel sentido generado no se encuentra en el código (palabras impresas) ni en el imaginario en acción del lector, sino en el fenómeno que emerge al encuentro de ambos. Pero este diálogo sólo se presenta cuando existe disonancia entre el texto y las expectativas del lector. Así, la interacción se presenta ante la diferencia entre dos agentes.

El lenguaje no es lo mismo que los códigos, ya que se ha identificado como algo no estático (Frebbetti, 2015, p. 64) y dado por su materialidad sino como un fenómeno construido en el acto de lectura. Por eso es posible afirmar a la literatura como un fenómeno de lenguaje y no como una propiedad de los códigos lingüísticos. Es en este sentido que se persigue acercar la literatura al software:

La especificidad del software como tecnología reside precisamente en la relación que mantiene con la escritura o, para ser más precisos, con formas de escritura históricamente específicas (Frebbetti, 2015, p. 68).

El texto se escribe en código y este código debe ser traducido por programas compiladores a lenguaje ensamblador y luego a código binario que se lee como acciones que la máquina lleva a cabo que son significativas para las personas que solicitan esas acciones. Así:

[e]l software no solo hace lo que dice; también se convierte en lo que dice. El

software no es solo performativo en el sentido del lenguaje natural. Es una forma de escribir que se transforma en lo que dice (Passati, 2020, p. 4).

Es necesario identificar esta performatividad en las producciones teatrales, por lo que no es exclusiva de las traducciones y acciones de los lenguajes máquina.

La lectura como interactividad no implica una oposición estructural entre un lector y un texto que se resolverá cuando alguno de los componentes del par imponga su sentido al otro; se trata más bien de una elaboración tercera que no se encuentra impresa en el libro y no está aislada en el imaginario del lector pero que conecta a ambos. La interactividad es una forma de apropiación (Passati, 2020, p. 7) de las acciones que la máquina ofrece al usuario, en otras palabras, el usuario no lee el código sino los efectos de éste sobre el soporte digital, al igual que el acto de lectura de la literatura en libro impreso comprende la activación de los efectos del lenguaje y no una decodificación letra por letra, palabra por palabra como cuando recién se aprende esta habilidad. Para Passati el software alcanza su máximo grado de existencia al propiciar acciones que son interpretadas como performatividad del lenguaje, inscripción simbólica que comparte con el psicoanálisis y su trabajo con la cadena de significantes. El código y el software como las palabras y la literatura, no se encuentran en sí mismos en una relación sistémica ni de oposición hasta que una mirada humana pueda leerlas de esa manera.

Para superar estas oposiciones del estructuralismo, es pertinente recurrir a autores como Jacques Derrida y su estra-

tegia de deconstrucción, así como rescatar de Paul Ricoeur el excedente de sentido. Para Derrida, la estructura se cierra a partir de su origen: el centro. Este centro impide la sustitución, permutación e intercambio de elementos; señala una prohibición de cambio que da las directrices de toda la estructura:

El concepto de estructura centrada es, efectivamente, el concepto de un juego *fundado*, constituido a partir de una inmovilidad fundadora y de una certeza tranquilizadora, que por su parte se sus trae al juego. A partir de esa certidumbre se puede dominar la angustia, que surge siempre de una determinada manera de estar implicado en el juego, de estar cogido en el juego, de existir como estando desde el principio dentro del juego (Derrida, 1989, p. 384).

Este cierre también limita las posibilidades de lectura ya que la defensa de un sentido originario de esta interpretación de textos también impide una nueva escritura (Derrida, 1985, p. 19). Los cierres en epistemología ofrecen certeza sobre el campo de estudio y las construcciones teóricas que lo constituyen. Sin embargo, Derrida también señala que centros como la filosofía metafísica poco sirven para pensar la incertidumbre en la construcción de posibilidades epistemológicas, particularmente en los temas de tecnología (Frebatti, 2015, p. 34). La estrategia y método deconstructivos no persiguen la prevalencia de un elemento en el encuentro entre opuestos, sino la generación de elementos terceros que los conecten.

Derrida reconoce que el uso de la tecnología puede refrendar la presencia de

centros, pero, junto con Clark, también identifica la posibilidad de que el razonamiento y cálculo que dieron origen a una tecnología particular, sean interrumpidos. Estas rupturas de continuidad con los núcleos abren la posibilidad para lo inesperado, y esta es la capacidad deconstructiva de las tecnologías (Frebatti, 2015, p. 36): se da un rebase de las posibilidades de instrumentalización e invención que estaban predeterminadas. Mientras en la mirada metafísica de la tecnología, ésta no es más que un artefacto que cumple una función para la que fue creado (Mitcham, 1994, p. 164), para Derrida es un elemento de encuentro que, en su lectura crítica y creativa, permite generar posibilidades más allá de la instrumentalización para el que fue creado.

Por su parte Ricoeur permite también escapar de la inmovilidad estructural al señalar que los elementos comunicacionales de un texto, como el mensaje, en realidad no existen más que como fenómeno de interpretación a través de la lectura del lector contextualizado.

Si bien es cierto que sólo el mensaje tiene una existencia temporal, una existencia en duración y sucesión, donde el aspecto sincrónico del código pone al sistema fuera del tiempo sucesivo, entonces la existencia temporal del mensaje da testimonio de la realidad de éste. De hecho, el sistema no existe. Tiene solamente una existencia virtual. Solamente el mensaje le confiere realidad al lenguaje, y el discurso da fundamento a la existencia misma del lenguaje, puesto que sólo los actos del discurso discretos y cada vez únicos actualizan el código (Ricoeur, 2003, p. 23).

El romper los núcleos descentraliza la lectura, permitiendo la protesta contra la reducción del fenómeno discursivo al código lingüístico. El mensaje puede leerse desde los paradigmas convencionales del lector, pero en tanto exista un juego de resistencia se puede lograr construir un sentido más allá de lo que el sistema de signos muestra en un nivel literal. El mensaje ya no es sólo uno, sino que se vuelve múltiple de acuerdo a la cantidad de lectores y sus elaboraciones particulares.

Con el software ocurrirá algo muy semejante, no sólo ante la presencia de inteligencias artificiales capaces de aprender, sino principalmente por la presencia de herramientas y producciones de código abierto. Según una de las empresas más importantes en el tema, Red Hat (2022), el software de código abierto utiliza licencias especiales para permitir que el código de programación quede abierto a los usuarios, de tal suerte que lo puedan modificar de acuerdo con sus necesidades y objetivos de desarrollo. Como texto, el software podría cerrarse y circunscribirse a una sola forma de operación; sin embargo, la apertura permite, al igual que el acto de lectura, la generación de otras posibilidades de escritura, tanto sobre el texto del código como la creación de otros textos informáticos. Este tipo de lectura de código no persigue replicar lo ya programado sino apropiarlo en una forma particular de lectura, la interacción, paragenalotracosa. Aunque, si bien, este tipo de trabajos suelen perseguir objetivos utilitarios, lo cierto es que en los campos de la literatura electrónica y las artes digitales permiten experimentaciones que abren puertas a posibilidades de lenguaje performativo, pero también multisensorial. Tanto las ficciones interactivas como

los videojuegos pueden definirse como software tanto por su utilización de líneas de programación como por los efectos que éstas tienen en los usuarios a través de las interfaces. Se puede mencionar el trabajo de Zoe Quinn, *Depression Quest* (2013), en el que la autora ofrece un testimonial sobre su depresión crónica a través de páginas de un diario que contiene fotografías, descripciones de sus días y música atmosférica; el jugador/lector toma el rol de una persona que padece depresión y debe tomar decisiones que afectan su vida cotidiana con base en lo ofrecido por los textos y los datos del diseño de información que indican el estado de la terapia o ausencia de así como el uso de medicación y sus efectos en el personaje.

Una problemática que el acto de lectura como actividad crítica y creativa hace manifiesta en las aulas, es el predominio de núcleos estructurales para la construcción de teorías literarias. El caso de las producciones de literatura electrónica permite observar la descentralización de los soportes y transitar del papel a las pantallas; pero lo más importante tal vez sea la descentralización de la palabra como única portadora del fenómeno literario ya que ofrece una posibilidad metafórica a través del uso de técnicas que el libro impreso no ofrecía y de la integración con otros lenguajes como el cinematográfico, musical y sonoro, entre otros. Esta integración abre diferentes posibilidades de interpretación, unas más afortunadas que otras, y también de escritura para otras producciones. Así estas nociones de diversidad opuestas a la integración homogénea generan un espacio inter o intermedial de producción de sentido (Kattenbelt, 2008, p. 25).

Otras posibilidades de enseñanza

La mirada de las estrategias transdisciplinarias es pertinente en la enseñanza de las teorías literarias porque abre al diálogo y a la construcción. No es la única vía, pero puede tener aportes para la revisión y crítica de posturas existentes ante los fenómenos literarios contemporáneos. Sin embargo, no se trata de aplicarla sin cuidado o de manera difusa; al contrario, demanda apertura para poder atravesar los campos que los investigadores consideren pertinentes, pero también cuidado estricto en la selección de cuerpos teóricos, herramientas y técnicas de análisis e interpretación que provengan de otros campos.

Pero para que el recorrido transdisciplinario pueda comenzar en el espacio educativo, es necesario que los estudiantes experimenten la complejidad del fenómeno narratológico y comunicacional de la literatura electrónica, y que puedan reconocer los alcances y límites de las propuestas. Scott Rettberg invita a sus estudiantes a visualizar el fenómeno de la siguiente manera:

Imagina que, mientras lees un poema en la página del libro, las palabras saltan de la página al espacio tridimensional y comienzan a volar por la habitación, cambiando de forma y reagrupándose en el entorno físico. Imagina que cuando abriste el libro, estaba lleno de hilos que lo conectaban con todos los demás libros de tu biblioteca, lo que haría posible extraer parte de otro libro directamente al texto del que estabas leyendo (Rettberg, 2020, p. 25).

Esta pequeña descripción permite observar la integración de nuevas dimensiones al texto literario. Elementos como la palabra impresa, estática y bidimensional, adquieren tridimensionalidad, movimiento e, incluso, audio. El entramado del lenguaje incrementa complejidad de la lectura e invita a generar preguntas sobre el significado, la intención y el sentido que esa forma de escritura persigue mostrar en la interacción con ella.

Dos ejemplos de lo anterior, los ofrece la obra del diseñador de juegos Luis León con los títulos *The Wandering* (2021) y *Epithymia* (2022), ambas ficciones interactivas cuya jugabilidad depende del uso de texto y su polisemia. La primera es un recorrido a través de tres laberintos donde se recolectan a través de diálogos con otros cinco personajes, frases y palabras en una libreta que serán utilizadas para contestar preguntas y lograr escapar. El objetivo es generar textos que puedan tener diferentes significados de acuerdo con el orden en que se presenten y las opciones elegidas para las respuestas. En el segundo caso, *Epithymia* es una estatua que podrá ser animada si el jugador logra que ella recuerde su nombre; en un recuadro, después de dar lectura al texto, el jugador escribirá el que supone es el nombre de la estatua y no podrá seguir avanzando hasta que complete la palabra. En ambas ficciones, la acción se convierte en acto al entrelazarse con el lenguaje palabra y permitir la construcción de narraciones a partir de los sentidos que emergen ante la interacción del jugador con los elementos del sistema. Ambos casos ofrecen al jugador elementos para que explore y construya su experiencia de ficción a través de varios lenguajes pero, sobre

todo, permiten que juegue con las palabras y obtenga efectos distintos.

El entender los principios de la literatura electrónica comienza por identificar los elementos históricos y contextuales en los que la tecnología aparece (Rettberg, 2019, p. 11). También es pertinente explorar las miradas filosóficas desde las que se ha construido la idea de técnica y tecnología, ya que no es lo mismo considerar que se trata de herramientas utilitarias, de extensiones de nuestro cuerpo, de expresiones de conocimiento o, incluso, de un continuum con el pensamiento. Si, como se propuso en la sección anterior, aspiramos a establecer un diálogo que permita generar posibilidades de trabajo fuera de los núcleos estructurales de las teorías literarias tradicionales, es necesario pensar la exploración de las vertientes filosóficas que han trabajado la tecnología.

Es posible que, tal vez ese trabajo de discusión no sea el que ofrezca los retos más complejos, a pesar de que los campos de la filosofía no son tema fácil. Los soportes tecnológicos digitales han modificado los lenguajes de los medios audiovisuales tradicionales e, incluso, pareciera que la posibilidad de permutaciones, combinatorias y transformaciones es infinita. Sin embargo, este entorno se encuentra limitado no por las barreras entre lenguajes sino por aspectos como el legal, los derechos de autor, de distribución y comercialización, así como distintos regímenes mediáticos y de uso de medios digitales (Rettberg, 2019, p. 12), dejando acceso y creación supuestamente ilimitados junto con las acotaciones de los medios tradicionales. Estos marcos limitan no sólo los materiales que pueden ser utilizados sino la ventana de tiempo durante

la cual una obra puede existir en línea; en el caso de la literatura electrónica almacenada en soportes de cinta, sus posibilidades de reproducción y copia están sujetas a la condición y mantenimiento de equipos electrónicos. Otro factor es la vigencia del soporte tecnológico que contiene una obra; poco a poco, el patrimonio digital se vuelve inaccesible al quedar obsoletas tecnologías para su uso. En el caso de discos compactos y discos láser, el límite es la caducidad del material y su deterioro al paso del tiempo. Este ha sido el caso de ficciones interactivas y de videojuegos creados durante las últimas décadas del siglo xx. Estas posibilidades de resistencia lejos de disolver las oportunidades de construcción del campo de la literatura electrónica tal vez abonen a la deconstrucción como Derrida propuso, permitiendo elaborar nuevas rutas y formas de escritura a pesar de las restricciones en los ámbitos tecnológicos, como es el caso de los escritos etiquetados como #Cuentwittos en la plataforma *Twitter* que son mini cuentos que se sujetan a la extensión de 280 caracteres aunque, al principio, fueron de sólo 140 caracteres.

La disolución de núcleos estructurales es un objetivo de esta forma de trabajo que consiste en romper la verticalidad del discurso en el aula, para generar una red más horizontal de diálogo y construcción, particularmente en los niveles de posgrado, aunque no exclusivamente. De acuerdo con la empresa IBM (2022), el código abierto no sólo son líneas de signos en un programa, sino que su apertura para la modificación por parte de los usuarios implica una filosofía de trabajo cuyas directrices son la transparencia, colaboración, entrega, inclusión y comunidad, ele-

mentos que son pertinentes en los espacios universitarios. La libertad intelectual por la que apuesta el código abierto es muy cercana a la emancipación de las certezas ofrecidas por el sujeto supuesto saber (SsS) que ha predominado en las aulas y cuya opacidad trasferencial se presenta como uno de los principales obstáculos en la educación (Guindi, 2017, p. 373).

En consecuencia, podemos proponer las siguientes directrices para la impartición de estos temas: 1) Prácticas colaborativas: al descartar las certezas de los modelos tradicionales, la posibilidad de lectura y escritura no se acotan a la labor individual, sino que requieren del diálogo y la discusión grupal. Solicitan la apertura a la diferencia y, tomando riesgos, también al sin sentido para romper con el sentido prescrito estructuralmente. 2) El aprendizaje de lectura de diferentes lenguajes cinematográficos, fotográficos, tipográficos, de programación, entre otros, así como herramientas de análisis e interpretación. 3) Reconocer el lugar de la escritura y la producción de literatura electrónica como parte del proceso para adquirir agencia sobre los distintos lenguajes. La oposición teoría y práctica, retomando a Derrida, es imaginaria; pero si la práctica de creación dialoga con las teorías es posible un proceso deconstructivo en lo educativo. 4) El diálogo con las tecnologías no quiere decir que éstas se constituyan en un nuevo núcleo, ya que se corre el riesgo de obturar el proceso de creación y comenzar a sujetar el desarrollo de la reflexión a las respuestas ya probadas en el uso de los paquetes y programas de cómputo. Un ejemplo lo encontramos en el campo de las artes digitales con las propuestas del *art thinking*, en las

que el objetivo es la creación de nuevas imágenes, por inesperadas o entrópicas que puedan resultar, a partir de la exploración y experimentación con el código de los algoritmos (Nake y Grabowski, 2017, p. 23), haciendo modificaciones y re-escrituras hasta obtener no sólo una imagen, sino múltiples propuestas entre las que podrá aparecer alguna que caracterice el pensamiento creativo detrás de esa forma particular de lenguaje.

Un caso contemporáneo es el de las inteligencias artificiales (IAs) utilizadas para crear imágenes a partir de obras ya existentes como DALL-E 2, Dreamstudio y Midjourney, pero que han sido aplicadas por artistas digitales a sus propias producciones plásticas y fotográficas para obtener imágenes genuinamente innovadoras. Autores como el artista digital Rob Sheridan y el estudio Phenrriz Photo, han hecho uso de aplicaciones de IA a sus trabajos fotográficos para obtener efectos que otros programas no ofrecían, además de continuar elaborando las imágenes con herramientas tradicionales hasta obtener el visual deseado. Algo semejante ocurre con los generadores de texto como Jasper IA, Artículo Forge 3.0 o el bot de conversaciones ChatGPT, que fueron creadas con el objetivo de presentar las mismas características de escritura que una persona a través de combinatorias de algoritmos. Sin embargo, ante lo expuesto en el texto, puede observarse que, si bien replican patrones de código, difícilmente emularán la generación de sentido profundo dentro de un fenómeno de lo literario, al menos por el momento.

Estas líneas conducentes son contingentes y deben ser flexibles si aspiran a romper con los núcleos estructurales educativos. Pueden presentarse otras posi-

bilidades a futuro, pero también en la revisión del pasado a través de los ejercicios retrospectivos. Como se mencionó en secciones anteriores, la perspectiva transdisciplinaria se separa de la idea positivista de progreso unidireccional por lo que puede recuperar, releer y reescribir la teoría de tal suerte que pueda dar cuenta de los fenómenos que observa en distintos momentos históricos y contextos tecnológicos.

Cierre

El fenómeno de lo literario, particularmente en las producciones de literatura electrónica, requiere la generación de estrategias inter y transdisciplinarias, así como marcos teóricos metodológicos acordes para poder dar cuenta de su complejidad. No se persigue descartar las perspectivas del siglo xx sino integrarlas a explicaciones, no modelos, de mayor complejidad y apertura. Ante estas posibilidades es necesario considerar la presencia de la tecnología como fenómeno que también involucra a los distintos lenguajes y sus posibilidades de diálogo y creación, que es donde se presenta el fenómeno de lo literario.

La literatura es un fenómeno más allá de las líneas del código lingüístico y gramatical. Se trata de un fenómeno que emerge de la lectura creativa, como diálogo e interacción entre un lector en un contexto y la obra; de ahí la necesidad de considerar la construcción de puentes transdisciplinarios entre los campos de la narratología y las ciencias comunicacionales. Esta posibilidad de construcción permite una mirada amplia y flexible que se adapta a las condiciones en que el fenó-

meno de lo literario puede presentarse, permitiendo dar cuenta de este sin generar centros inamovibles para la lectura e interpretación.

Las estrategias de lectura, experimentación y construcción comunitaria del campo de desarrollo de software pueden aportar elementos para buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje. Así se aspira a eliminar la separación de teoría y práctica para lograr una formación integral y de mayor complejidad.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (2008). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Appleman, D. (2009). *Critical Encounters in High School English: Teaching Literary Theory to Adolescents*. Nueva York: Teachers College Press.
- Crawford, C. (2013). *On Interactive Storytelling*. Estados Unidos de Norteamérica: New Riders.
- Derrida, J. (1985). *La voz y el fenómeno. Introducción al problema del signo en la fenomenología de Husserl*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Frabetti, F. (2015). *Software Theory. A cultural and Philosophical Study*. Londres: Rowman & Littlefield.
- Guindi, P. (2017). El estatuto del sujeto supuesto saber en la transmisión oral del psicoanálisis desde una perspectiva teórica de orientación lacaniana. En *Acta Académica IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuen-*

tro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

- Iser, W. (1980). *The Act of Reading. A theory of Aesthetic Response*. Estados Unidos de Norteamérica: The John Hopkins University.
- Jayemanne, D. (2017). *Performativity in Art, Literature, and Video Games*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- López-León, R. (2018). *Contexto y diseño. El binomio invisible*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Maestro, J. J. (1997). *Introducción a la teoría literaria*. España: Universidad de Vigo.
- Mitcham, C. (1994). *Thinking through Technology*. Estados Unidos de Norteamérica: Universidad de Chicago.
- Ong, J. W. (2013). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rettberg, S. (2019). *Electronic Literature*. Gran Bretaña: Polity.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Royle, N. (2000). *Deconstructions: A User's Guide*. Reino Unido: Bloomsbury Publishing PLC.
- Selden, R. (2010). *Historia de la crítica literaria del siglo xx*. Madrid: Akal.
- Smith, F. (2012). *Understanding Reading*. Estados Unidos de Norteamérica: Routledge.

Hemerografía

- Coleman, L. y Kay, P. (1981). Prototype Semantics: The English Word Lie. *Language*, 57(1).
- Henao Villa, C. F.; García Arango, D. A.; Aguirre Mesa, E. D.; González García,

- A.; Bracho Aconcha, R.; Solorzano Movilla, J. G.; Arboleda Lopez, A. P. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1).
- Kattenbelt, Ch. (2008). Intermediality in Theatre and Performance: Definitions, Perceptions and Medial Relationships. *Revista de Estudios Culturales de la Universidad Jaume*, 6.
- Meyer, J. (1997). "What is literature? A definition based on prototypes". *Work Papers of the Summer Institute of Linguistics*, University of North Dakota Session, 41. DOI: 10.31356/silwp.vol41.03
- Nake, F. y Grabowski, S. (2017). Think the Image, Don't Make It! On Algorithmic Thinking, Art Education, and Re-Coding. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 9(3).
- Paoli Bolio, F. J. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. *Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, (13). DOI: 10.22201/iij.24487937e.2019.13
- Passati, L. M. (2020). Towards a Hermeneutic Definition of Software. *Humanities And Social Sciences Communications*, 7(1). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-020>
- Rettberg, S. (2020). Teaching electronic literature using electronic literature. *MATLIT: Materialidades da Literatura*, 8(1).
- Reyes Rivas, M. A. R. (2016). Modernidad, Modernismo y Tecnología: concepciones y valoraciones. *Revista Comunicación*, 25(2).
- Wagner, P. (2017). Progreso y Modernidad: el problema de la autonomía. *Sociología Histórica. De la modernidad a las modernidades múltiples*, (7). DOI: <https://doi.org/10.6018/sh>

Cibergrafía

- IBM (2022). <https://www.ibm.com/mx-es/topics/open-source>
- Red Hat (2022). <https://www.redhat.com>

ALEJANDRA SÁNCHEZ VALENCIA*

Una pincelada del constructo literatura infantil y juvenil (un paradigmático ejemplo con Louisa May Alcott)

A Glimpse of the Children's and Young Adult Literature Construct (A Paradigmatic Example with Louisa May Alcott)

Resumen

En el presente artículo se hará una revisión a los inconvenientes de definir a la literatura infantil y juvenil (LIJ), y cómo ha cambiado la perspectiva a través del tiempo, en combinación con cultura y lugar. Se ejemplificará con el peculiar nacimiento de *Mujercitas* y su saga escritas por Louisa May Alcott en el siglo XIX.

Palabras clave: LIJ, literatura infantil y juvenil, niño, niñez, Louisa May Alcott

Abstract

This article is a glimpse of the inconveniences about defining Children's and Young Adult Literature and how perspectives have changed through time depending on culture and place too. A glance about Louisa May Alcott's *Little Women* saga as a peculiar example.

Key words: YA Literature, Children's Literature, child, childhood, Louisa May Alcott

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 103-112.

Fecha de recepción 02/11/2022 > Fecha de aceptación 12/04/2023

sva@azc.uam.mx

* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Introducción

En el presente artículo se realizará un rápido recorrido sobre el constructo de la literatura infantil y juvenil para entonces arribar al paradigmático ejemplo de Louisa May Alcott –autora de *Mujercitas* (1868) y la saga de la familia March que le siguió: *Más cosas de mujercitas* (1869), *Hombrecitos* (1871) y *Los muchachos de Jo* (1886). El artículo se dividirá en cinco pequeñas secciones que apunten hacia dónde poner la mirada en este vasto sistema de la literatura infantil y juvenil (LIJ), con especial énfasis en los Estados Unidos y su relación con el Reino Unido, en un intenso recorrido cronológico, que solo apunta a lo más relevante en el tratamiento de ésta y el caso de Alcott. Todo ello para comprender, en un momento dado, por qué en tiempo, espacio y cultura se puede privilegiar o no determinada producción.

Literatura infantil y juvenil (LIJ): una definición escurridiza

En México hay un refrán que dice que “en la casa del jabonero el que no cae resbala”, y eso es justamente lo que sucede con la LIJ porque es un constructo que se apoya en otros bastante escurridizos. Antes, se le consideraba un género menor; hoy en día se hace referencia a ella como un sistema, un corpus literario, escrito para los niños y que leen los niños. El estudioso inglés, Peter Hunt, con larga trayectoria en este campo señala: “I want to look at it as an important ‘system’ of its own,

not as a lesser or peripheral part of ‘high culture’”¹ (Hunt, 1994, p. 7).

Y ahí da inicio el problema número uno: ¿Y si lo que está escrito no fue pensado para los niños como fue el caso de *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe o la sátira *Gulliver’s Travels* de Jonathan Swift, pero los infantes se las ingeniaron para hacer propias esas lecturas? ¿Deja de ser literatura infantil y juvenil? ¿Y si por ejemplo está escrita para la niñez, pero son los adultos los que se apropian de ella como fue el caso de *Alice’s Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll, deja de formar parte de la LIJ? Entonces ahí empieza esta cuestión escurridiza. Más aún, ¿qué vamos a entender por niño? ¿De qué edad a qué edad se es uno? Pues tendrá que ver siempre con cultura, tiempo y espacio; porque no ha sido la misma percepción a lo largo de la historia. Una definición era entender por niño y la niñez ese periodo en que hay mucho juego y no hay responsabilidades de tipo económico como para que los menores tengan que trabajar: “[...] childhood is the period of life which the immediate culture thinks of as being free of responsibility and susceptible to education”² (Hunt, 1994, p. 5).

Pero, ¿y en qué rubro quedarían clasificados los pequeñines que salen a la calle o están en el campo y ayudan a llevar un ingreso a la familia? Y tenemos otra situación, ¿qué sucede con los no tan chi-

¹ A partir de este momento y como una cortesía al lector, de no señalar lo contrario, la traducción es mía: Quiero verlo como un “sistema” importante en sí mismo; no como uno de menor rango o periférico a “la alta cultura”.

² La niñez es el periodo de la vida en que la cultura del momento la considera libre de responsabilidades y apta para la educación.

quitos que se la pasan de beca en beca y cursan licenciatura y maestría; y luego, segunda, tercera y cuarta maestría, doctorado, posdoctorado y no existe la práctica laboral pero siguen siendo susceptibles de educación? ¿Esos adultos son niños? Este tipo de reflexiones en torno a los actores del constructo hace que las definiciones patinen de un lado a otro. Se propone, entonces que al realizar algún trabajo sobre LIJ siempre se hable de cuál es el tiempo, el espacio y la cultura; pues ello nos dará una buena perspectiva de lo que vamos a tratar.

Jack Zipes (2002), estudioso estadounidense, ha trabajado mucho la cuestión folclórica y tiene una actitud un tanto irónica respecto a la LIJ porque dice que es todo lo escrito para niños, y eso puede ser desde la envoltura de un chicle hasta la caja del cereal, y además comenta que no se están haciendo lectores críticos, sino que se están entrenando para el consumismo. De la década de 1960 hasta la de 1980, el gobierno estadounidense aportaba fondos considerables a los bibliotecarios y ahí los niños (o los papás de éstos) no tenían que estar preocupándose de qué se le iba a comprar a los hijos para que leyeran; simplemente en las bibliotecas de sus colonias, de la escuela, etcétera, existía “el acervo”.

En 1980 se deja de otorgar dicho fondo, pues hay un problema de austeridad a nivel nacional; empero, los niños ya contaban con “su domingo” —ese dinerito otorgado por los padres en casa para que los infantes empiecen a administrarse y prioricen en qué lo quieren invertir o gastar—. Así, al hacer uso de ese presupuesto personal vienen estas figuras de las grandes cadenas comerciales donde quienes brindan el servicio no son expertos en li-

teratura, sino vendedores. La crítica que hace Jack Zipes (2002, p. 19) es que de ese modo únicamente se está entrenando a la niñez para ser fiel a una marca comercial; aunque el asunto entero esté disfrazado de: “los de una marca X” van a cooperar con tantas computadoras para determinada escuela, así como con una cierta cantidad de libros que donarán si se consume el o los productos en el número que ellos especifiquen. Se enseña, por lo tanto, a ser fiel a esas empresas.

Por otra parte, el teórico señala que, en el estado del arte y profesionalización de la LIJ en los Estados Unidos, para 2002 ya eran dos mil las universidades que ofrecían materias al respecto, además de diplomados, maestrías y estudios doctorales. Y entonces hay una paradoja: la LIJ es consumida y leída por los adultos (no sabemos entonces cuál es el porcentaje de niños y jóvenes lectores) y, de aquellos, el noventa por ciento de los catedráticos que la enseña está conformado por mujeres y otro tanto por autoras: “About 90 percent of the professors in the field of children’s literature are females, which may parallel the percentage of women in children’s book publishing [...]”³ (Zipes, 2002, p. 55).

³ Aproximadamente el noventa por ciento de los catedráticos en el área de la literatura infantil y juvenil son mujeres, lo cual puede equipararse al porcentaje, también de mujeres, en la publicación de libros para niños.

Otro mito para resbalar: LII son los cuentos folclóricos o maravillosos

Muchas veces se ha pensado que la literatura infantil y juvenil es el equivalente a los cuentos folclóricos, pero no es así. Forman parte de la oralidad compartida a nivel familiar en los pueblos de las diversas regiones del mundo, y se transmitían de generación en generación; además, la manera en que se abordaban no tenía censura alguna. Eso vino después, en especial durante el siglo XIX por la cuestión de los nacionalismos, las situaciones lingüísticas y las tendencias a la clasificación que se daba en la ciencia.

Pensemos por un momento en un cuento folclórico como "La Cenicienta", donde el imaginario nos lleva a la versión producida por Disney, y luego tenemos contacto con la versión original recopilada por los Grimm y nos enteramos, por ejemplo, que la magia venía del almendro que la joven plantó en la tumba de su madre y regó con sus propias lágrimas. Y que una de las triquiñuelas empleadas por una de las hermanastras por consejo de su madre fue cortarse el pie para que cupiera en la zapatilla y se casara con el príncipe; cometido que casi logra salvo que unas aves denuncian el engaño cuando está por llevarse a cabo la ceremonia nupcial y sacan los ojos de las hermanastras dejándolas tuertas. Hoy en día parecería inimaginable relatar ese cuento de ese modo; y ya se verá, líneas más abajo, con quién y cuándo se empiezan a dar cambios para considerar los cuentos folclóricos como un corpus de lectura infantil.

Por lo pronto, que nos baste saber que de la Cenicienta hay unas 345 versiones,

incluso en África, y que en Noruega existe una versión masculina para el personaje (una suerte de Ceniciento): "Askelad"; mientras que, en México, en 1951, en la colección de *Los cuentos de rancho* de Pascuala Corona, hay también una versión masculina con "Carbonerito" (Sánchez Valencia, 2010).

En un principio no era propiamente la lectura; sino la oralidad, así como las cuestiones nacionalistas y de clasificación por temática y región, además del orgullo por la lengua que se hablaba. Lo que hizo la gran diferencia fue el trabajo de campo llevado a cabo por los estudiosos, el ir de región en región entrevistando a las contadoras de cuentos y fijándolos por medio de la escritura. Así se atesoraba un corpus regional y nacional. También se cayó en la cuenta de que había variantes de los mismos cuentos, incluso en zonas bastante distantes.

En la cuestión lingüística podían delimitarse las isoglosas, esas demarcaciones que mostraban de qué territorio a qué territorio se utilizaba cierto vocablo, pero cambiaba en otro. Y fruto de ello son los diccionarios.

Los cuatro grupos nacionales cuyos cuentos han tenido más difusión y reconocimiento, y que son parte de un gusto compartido entre los lectores son los franceses, los alemanes, los ingleses y los noruegos; no porque sean los únicos, pero sí los que de manera muy temprana realizaron trabajo de campo, hicieron uso de la imprenta e iniciaran su difusión.

Dentro del imaginario compartido en el acervo lector y cuyos recuerdos pudieran habitar en la mente y el corazón de más de uno, encontramos la herencia de lo francés con Charles Perrault en

"Caperucita roja", "Barba azul" o "El gato con botas". En Alemania, el trabajo de recolección, registro y clasificación de los hermanos Grimm dio lugar tanto a su gramática como a un diccionario, y a dos volúmenes de cuentos. Los Grimm iniciaron como bibliotecarios, y en una época en que prevalecía el romanticismo europeo, realizaron un trabajo de tipo filológico, pues en la tradición oral de los relatos estaban las semillas de la cultura, la lengua y la literatura nacional. Todo ello sentó las bases para los estudios de folclor. Eventualmente ambos ejercieron como cate-dráticos. Algunos de los cuentos recordados son "Blanca Nieves", "Hansel y Gretel", "Rapunzel" y "La bella durmiente", entre otros.

En el caso del zoólogo Peter Christian Asbjørnsen y el teólogo Jörgen Moe, durante su trabajo de recolección y sistematización de los relatos en Noruega, además de la recopilación sobre todo tipo de aventuras con los "trolls", tenemos el famosísimo cuento "Al este del sol, al oeste de la luna". Por otra parte, Joseph Jacobs, aunque australiano, se interesa en llevar a cabo el registro de las narraciones en Inglaterra y ahí es donde empieza a cambiar el panorama. El objetivo era colaborar con la sociedad folclórica y luego el entretenimiento de los niños ingleses. Recordemos y consideremos, que la cuestión de la rivalidad entre el entretenimiento y la instrucción ha estado en el corazón de la literatura, pero muchísimo más en el de la LIJ. Algunos cuentos célebres anglosajones que podríamos evocar con facilidad debido a que han sido parte de nuestro acervo lector son: "Ricitos de oro", "Los tres cochinitos", "Jack y las habichuelas mágicas". En este grupo de cuentos, a diferencia de los an-

tes comentados, hay notas, referencias, el lenguaje original se homogeniza y se omiten los dialectos.

Una de las razones por las que siglos después, los cuentos folclóricos o maravillosos forman parte del corpus de la LIJ, radica en los frutos que produce en los lectores, en especial por el modo en que fortalecen e instilan espíritus inquebrantables, tal cual señala la estudiosa May Hill (Arbunoth, s/a, p. 283): "Whether or not children are conscious of it, these stories may become sources of moral strength—a strength which is part faith, part courage, and wholly unshakeable".⁴

LIJ: entretenimiento o rigor

Desde el año 1922, en Estados Unidos, cada año se hace entrega de la medalla John Newberry a lo que se considera el mejor libro infantil de la nación. Fue creada por los libreros, pero después, quienes hacían el reconocimiento eran los bibliotecarios.

Conviene ubicarse en tiempo y espacio: en Inglaterra existía una tradición puritana muy fuerte, en que al niño se le consideraba, desde que estaba en el vientre de su madre, como una fuente de pecado, alguien que iba a transgredir, todos los códigos morales, si desde chico no se le atendía. ¿Y cómo se haría eso? Enseñándole a leer *La Biblia*, porque entonces el miedo era que se fuera al infierno debido a una temprana muerte. Los libros con

⁴ Ya sea que los niños estén conscientes o no, de ello; estas historias pueden tornarse en fuentes de fortaleza moral: una fuerza que en parte es fe, coraje, y en suma una totalidad inquebrantable.

ese código puritano eran muy estrictos, así que cuando, en el siglo XVIII, John Newberry –como librero inglés–, decide dar un giro de tuerca a la literatura, añade el entretenimiento; al puro rigor se le hace a un lado. Newberry había leído a John Locke, quien hablaba de que el niño era una “tabula rasa” y que se le iba construyendo.

Si bien es cierto Newberry se dedicó a imprimir una serie de libros para adultos y difundirlos, resulta sorprendente que cuatrocientos fueron dedicados a la niñez y que fue a él a quien se le ocurrió hacer ediciones bonitas de los cuentos folclóricos, con pastas atractivas, ilustraciones que llamaran la atención y que se cuidara el lenguaje. A partir de este momento podemos entender por qué a los cuentos folclóricos o maravillosos se les asocia como sinónimos de LIJ.

Veamos otro ejemplo a propósito del entretenimiento: *El progreso del peregrino*, escrito por el anabaptista John Bunyan en 1678 donde se narra esa transición de todos los seres humanos por la Tierra, que es un viaje –o debería serlo–, pensado en ir luchando contra nuestros propios defectos y nuestras propias tendencias para llegar un día a la Ciudad Celestial. Se dice que después de *La Biblia*, es el segundo libro más leído en el mundo. Y aunque no fue escrito para niños, la lectura resultaba tan entretenida, que los infantes vieron el modo de irse apropiando de algo que no estuvo pensado para ellos.

Pensemos ahora en Henri Hoffman, del siglo XIX; en realidad era un cirujano que deseaba dar un regalo de cumpleaños a su pequeño hijo, y al revisar la oferta editorial de su tiempo, decidió él mismo hacer su propia edición e ilustrarla. Él pensaba que la mejor manera de advertir a los niños era ilustrando las consecuencias

(bastante hiperbólicas, por cierto) de no portarse bien, además de “engancha” al escucha por medio de las rimas. Tal fue el nacimiento de *Struwelpeter* (1845), que en español se conoce como *Pedro melenas* y que en realidad es una colección de varias historias sobre niños desobedientes (Carpenter y Prichard, 1984). Basado en lo que se conocía como la pedagogía del terror, una de las narraciones trata sobre un niño que se chupaba los pulgares y ya lo habían amonestado sobre la posibilidad de que llegara el sastre con sus tijeras si reincidía en la falta y le cortara esos dedos –lo que finalmente sucedió–. (No es de extrañarse entonces que su castigo fuera el mismo que aquél que prometía en su campaña de 2018 el candidato neolónés Jaime Heliodoro Rodríguez Calderón, mejor conocido como “El Bronco” para ser gobernador: “mochar las manos” a los ladrones). Y así vemos, con dos siglos de antelación, que al pobre personaje le cortan los pulgares no por ladrón, sino por desobediente.

En el mismo tenor de esa pedagogía del terror o “cuentos de advertencia”, y en la misma recopilación de *Struwelpeter* también se cuenta con “La trágica historia de Paulina y los cerillos”; una niña con fascinación pirómana, que ve en los fósforos un juguete excepcional, pero a la que ya han dicho que puede suceder un accidente. A ella no le importa, los prende y la consecuencia fue que se incendió su vivienda y murió. Como vemos: más claro ni el agua.

De los *chapbooks* a los tractos

Hannah More, Maria Edgeworth y Mary Martha Sherwood, fue una triada de auto-

ras de Reino Unido que fueron criadas de manera rigurosa, que apuntalaron hacia una transición más lúdica y menos severa en los escritos para la niñez y la juventud. Hannah More, de acuerdo con Carpenter y Prichard (1984), es quien inicia con la tradición. Ella observa que hay unos libros –que en realidad son como cuadernillos o panfletos–, en los que vienen lo mismo cuentos de hadas que baladas. Su presentación era muy rústica, y una vez más estaban pensados como lectura de los adultos; además eran baratísimos, por ello “cheap books”, que de manera coloquial devino en “chapbooks”. Esto a ella le genera la idea, junto con Robert Raikes, de hacer un proyecto que se conoce como las Sunday Schools (escuelas dominicales).

Se debe recordar que los niños y jovencitos aportaban al ingreso familiar y era importante que en su día de descanso no desperdiciaran la vida en vicios, sino que participaran de lecturas edificantes que les guiaran sin que fueran seres supersticiosos por leer sobre hadas, brujas o duendes. Se necesitaba estar “sobrio” en la vida. El individuo debía tener control de sí mismo. Lo que va a cambiar con este nuevo tipo de material de lectura es que va a ser entretenido; y esta tradición inaugurada por Hannah More es la que siguen las otras dos autoras, que eran más jóvenes. Así nacen los tractos morales, que son la contrapartida de los “chapbooks” –aunque inspirados en ellos–, y que llegan a tener gran éxito.

Luego siguen los “Penny dreadfuls” y las “Dime Novels”, en Inglaterra, que tienen que ver con publicaciones que se dedicaban más bien a entretener, pero a raíz de “lo otro”, de la otredad; y en el caso de Inglaterra ellos querían decir aquellos

mundos donde abundaban los españoles, los italianos, los egipcios y los franceses, y que con tan solo diez centavos (de ahí el epíteto de “Dime Novel”), podría tenerse acceso a tales escenarios y personajes. Los “penny dreadfuls”, en cambio, hacen alusión también a lo exótico, a la otredad en Estados Unidos, específicamente con sus tribus oriundas, con sus propios grupos indígenas. El epíteto a dichos escritos hace referencia, nuevamente, a la cantidad que costaba adquirir una novelita: un centavo.

Todo esto tendrá sentido en el siglo XIX cuando el editor Thomas Niles de Roberts Brothers invite a Louisa May Alcott, a dos años de transcurrida la Guerra de Secesión, a escribir un libro para jovencitas.

A la propuesta recibida por Alcott ella responde que sí pero sin decir cuándo, sin poner fecha por una simple razón: a ella más bien le gustaba lo gótico y era de las que escribían “penny dreadfuls”, por la simple razón de que eran muy bien pagados, se escribían rapidísimo, y en su familia había muchas deudas que saldar.

Un paradigmático ejemplo con Louisa May Alcott y la saga March

Al momento contamos ya, tras este breve recorrido, con una panorámica de la literatura infantil y juvenil antes y en los tiempos de Louisa May Alcott. Hemos visto cómo se conformaba la dieta lectora de la época, lo que convivía, y la transición en ciernes para el mundo editorial.

No es de extrañarse que, si la dieta lectora de las Trece Colonias se nutría por lo importado de la Madre Patria, repleta de un rigor puritano cuyo principal objetivo era que la niñez aprendiese a leer de

inmediato para tener acceso a *La Biblia* y así salvar el alma, esta postura permaneciera en el Nuevo Mundo durante bien entrado el siglo XIX, a pesar de su Independencia y expansión hacia el Oeste.

Por lo tanto, la presencia de Louisa May Alcott fue un giro total de 180 grados desde su propia postura y convicciones (Sánchez Valencia, 2017). Su familia y los amigos de ésta, pertenecían a la Iglesia Unitaria –como Ralph Waldo Emerson y Henry David Thoreau–, entre otros, que unidos a Amos Bronson (padre de Louisa), conformaron el grupo filosófico de los trascendentalistas, que consideraban que el ser humano, desde niño, llevaba en sí el conocimiento universal, solo que necesitaba de la guía de los adultos para revelar esa verdad interna, con la que ya habían nacido y que, con las actividades adecuadas, se formarían como seres integrales en lo físico, mental y espiritual.

Louisa May Alcott, que vivía los múltiples e históricos cambios en su nación: la expansión territorial, la transformación de nación agrícola a industrial (lo cual aceleraba todos los procesos y producía cambios en la economía y el actuar), la lucha por la abolición de la esclavitud y el sufragio de las mujeres y las constantes inmigraciones a territorio nacional. Además de la ansiedad de tantos frentes abiertos al mismo tiempo; como para desear que los hombres y las mujeres del futuro tuvieran una brújula interna que les ayudase a redireccionar el timón cuando errasen el camino; que fueran ciudadanos críticos, conscientes, observadores de sí mismos y de su entorno, valientes y portadores de aquél triple código moral que las casas editoriales y los guardianes de la lectura (padres y maestros) buscaban

en los escritos “love, labor and hope”, es decir: amor, trabajo y esperanza (Marsella, 1983, p. 130).

Solo un individuo lo suficientemente fuerte de espíritu podría andar de frente al futuro sin importar cuántas incertidumbres hubiera en el camino. Sería un ciudadano en el que cualidades como ser trabajador y diligente, empático con los otros y compasivo, traería aparejada una mejor sociedad pese al connato de resquebrajadura nacional que acababan de sufrir los Estados Unidos de 1861 a 1865 en el corazón mismo de la patria con la Guerra de Secesión.

Así que, lo que en apariencia fue una mera casualidad: el que Thomas Niles, editor de Roberts Brothers, la invitara a redactar una novela para señoritas, con la cual y sin saberlo, inaugura un nuevo género literario: la “Family Story” –que es una de las aportaciones de los Estados Unidos en el mundo editorial y que se exporta a nivel internacional–, resultara una lectura familiar y no solo de jovencitas como tantas veces pudo creerse.

De acuerdo a May Hill (Arbunoth, s/a), en dicho género, los personajes son los miembros de una familia, los temas no solo se circunscriben a lo doméstico –a diferencia de la novela doméstica cuyos orígenes se rastrean en Inglaterra con *Pamela* y *The Vicar of Wakefield*, pues observamos las constantes migraciones a lo largo de la saga de cuatro novelas de la familia March iniciando con *Mujercitas* (1868) y culminando con *Los muchachos de Jo* en 1886, donde los personajes se desplazan no solo dentro de la nación, sino por el mundo.

La escritura de la autora resulta ágil y entretenida al tiempo que espejea a

una nación que se identifica con la familia March y apuntala una identidad nacional con unos cuantos recursos literarios como son: metonimia, oposiciones binarias, acumulación, sinécdoque, metáfora, hipérbole, parábola y alegoría; además de aspectos lingüísticos en tanto gráficamente se percibe los orígenes de los diferentes personajes que podían ser del norte, del sur; ingleses, alemanes, franceses o italianos, conformando así la antesala de uno de los pilares sobre los que descansa el credo estadounidense: un país que da la bienvenida a todos aquellos extranjeros que deseen formar parte de su cosmopolitismo que al final se acrisola –al menos en teoría o en el imaginario–, y se asimila en lo estadounidense.

Louisa May Alcott juega con la recreación de personajes con verdaderos dilemas que toman decisiones, piden auxilio y guía a los mayores, y viven también las consecuencias de sus actos, donde el salirse de la norma es una posibilidad de explorar y vivenciar rutas, no por maldad o porque se tenga al demonio en el cuerpo, sino porque algunos experimentan en carne propia y no en experiencia vicaria.

Jo March, uno de los personajes más entrañables y recordados de la saga, alter ego de la escritora Louisa May Alcott, con dulzura le dice a Dan, el jovencito rebelde y que a su vez actúa como otro alter ego, que esas ganas de salir corriendo y estrellarse con algo, ella misma lo experimentó, pero eso no es una cuestión de tipo moral, no es tener al diablo en el cuerpo, sino las ansias de libertad propias de la juventud: “it is not ‘the devil’, as you call it, but the very natural desire of all young people for Liberty. I used to feel just so, and once, I really did think for a

minute that I would bolt”⁵ (Alcott, 1978, p. 595).

La autora ha ofrecido un corpus en el que los diferentes lectores pueden sentirse identificados, en que los personajes son tan redondos que también pueden ser imitados, a diferencia de aquella literatura de la pedagogía del terror y la advertencia de la que ya habíamos hablado. En otras palabras: es un nuevo modelo y de ahí se derivarán las series de “Family Stories”, como *The Five Little Peppers* de Harriet Mulford Stone Lothrop (Sánchez Valencia, 2017, pp. 40-41).

En el imaginario del credo estadounidense se afianza un sentido de identidad y se promueve en los niveles nacional e internacional. Una ráfaga de oxígeno puro en un ambiente editorial que buscaba independizarse de la otrora Madre Patria.

Conclusiones

A lo largo de esta pincelada del constructo literatura infantil y juvenil y un paradigmático ejemplo con Louisa May Alcott, se ha podido constatar la complejidad de este sistema que alguna vez fue considerado género menor.

Se ha reflexionado sobre lo escurridizo de los diferentes constructos en los que se apoya la LIJ, y algunas de las posturas tomadas a nivel diacrónico sobre la niñez y el tipo de lecturas que debían llegar a ella y por qué. También se ha constatado que si bien es cierto hay corpus

⁵ No es ‘el diablo’, como lo llamas; sino el deseo totalmente natural de todos los jóvenes de ser libres. Solía sentirme exactamente igual, y en una ocasión, incluso pensé que me desbocaría.

literarios a los que han tenido acceso los niños, fueran pensados y/o escritos para ellos o no –también los hicieron suyos–, además de considerar la profesionalización de la LIJ como un fenómeno reciente.

Al vivir en pleno siglo XXI y ser sobrevivientes de la pandemia de la COVID-19 aparejada a sus desgracias, es obvio que los modos de relacionarnos, de tener clases y de leer con las nuevas tecnologías han generado cambios dramáticos. ¿En qué forma repercutirá todo ello en el modo de describir al niño y a la niñez, al joven y a la literatura para ellos? ¿Al modo de crearla y analizarla después de su recién profesionalización en la segunda mitad del siglo pasado? ¿Hasta qué lugar del corazón llegará ese entrañable “Había una vez”? ¡Habrà que estar atento!

Bibliografía

- Alcott, L. (1978). *Little Women. Good Wives. Little Men*. Gran Bretaña: Octopus Books Limited.
- Arbunoth, M. (s/a). *Children and Books*. (3ª. ed.). Estados Unidos: Scott, Foresman and Company.

Carpenter, H., Prichard, M. (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

Hunt, P. (ed). (1994). *An Introduction to Children's Literature*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

Marsella, J. (1983). *The promise of Destiny: children and women in the short stories of Louisa May Alcott*. Westport, Conn.: Greenwood Press.

Sánchez Valencia, A. (2017). *Familia e identidad nacional en la novelística temprana de Louisa May Alcott*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Zipes, J. (2002). *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. Nueva York y Londres: Routledge.

Hemerografía

- Sánchez Valencia, A. (2010). “Carbonerito”: enlace entre el cuento popular noruego y el mexicano. *Tema y Variaciones de Literatura*. (34).

DAVID BALTAZAR VILLAVICENCIO*

Recursos didácticos para la enseñanza de poesía con niños

Didactic Resources for Teaching Poetry to Children

Resumen

El presente trabajo enriquece conceptos teóricos (como son los objetos transicionales, el correlato objetivo y los procedimientos de desautomatización) con experiencias personales provenientes del trabajo de fomento cultural con niños. Se considera a este público como agentes capacitados para construir conocimiento, al docente como un mediador o facilitador del aprendizaje, y el libro como un punto de encuentro que requiere aproximaciones acordes a la época actual.

Palabras clave: literatura, poesía, enseñanza de la poesía, enseñanza de la literatura

Abstract

This paper enriches theoretical concepts (such as transitional objects, the objective correlate and deautomatization procedures) with personal experiences from cultural promotion work with children. This public is considered as agents trained to build knowledge, the teacher as a mediator or facilitator of learning, and the book as a meeting point that requires approximations according to the current era.

Key words: Literature, poetry, teaching poetry, teaching literature

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 113-126.

Fecha de recepción 13/07/2022 > Fecha de aceptación 15/02/2023

davidbaltazar2@yahoo.es

* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Introducción

El presente trabajo tiene dos vías de desarrollo para la lectura de poesía: una, con las personas que realizan actividades culturales y artísticas vinculadas con el fomento de la lectura infantil; dos, con los niños que están contemplados en dichas actividades de manera implícita.

El objetivo del presente trabajo, más que trazar un decálogo, es esbozar una ruta de señalamientos que puede serle útil a los encargados de fomentar el hábito de la lectura de poesía con niños en México.

En la primera parte proyectaré una imagen del público infantil construida a partir de mi experiencia como tallerista y propondré líneas de aproximación a la lectura de poesía que me sirvieron en el trabajo de campo. En la segunda parte expondré tres conceptos teóricos –objetos transicionales, correlato objetivo y procesos de desautomatización– a partir de los cuales es posible generar actividades didácticas, estos conceptos podrían servirle a los talleristas para repensar su relación con los niños al reflexionar su propia conformación subjetiva. El último apartado es de conclusiones.

Desde al año 2010 participo en programas de fomento a la lectura en la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Para muchas personas, las actividades que implementábamos eran la única oportunidad que tenían de aproximarse a la *vida cultural*: personal de lavandería, cocina o limpieza en los hospitales generales de la Ciudad de México; comunidades de bajos recursos que se congregaban en torno a un libro club o a ferias de libro que buscaban llevar temas prácticos y de interés de manera sencilla. Todas las áreas donde trabajé tenían una misma vertien-

te: el agente cultural era el encargado de transmitir ideas y desarrollar una apreciación estética inicial. ¿Cómo? El fenómeno cultural, cuando menos el que realizábamos era un tanto misterioso y empírico.

Al público infantil se volvió la mirada cuando se descubrió que era un grupo que demandaba atención y que era muy propicio para implementar políticas culturales. Las actividades se realizaban de una manera empírica y cuantitativa, porque la plataforma desde la cual se miraba la infancia comenzaba a construirse. Hoy sabemos que cuando hablamos de niños, no podemos enseñar un contenido sin transformar su materia: debemos adaptar el conocimiento para transmitirlo de una manera accesible y eficiente. Muchas veces, el tallerista debe realizar, de manera implícita, modificaciones que le permitan comunicarse, de modo que las actividades que propone complementen la educación que el niño debería recibir en la familia.

Los talleres de fomento a la lectura son el antecedente de una enseñanza de la literatura, aportan nuevos elementos que tienen que ver con la “función educativa de la literatura” (Colomer, 1991, p. 55). Frente al modelo tradicional que considera a los alumnos como receptores pasivos de la información, se debe buscar la adquisición de competencias lectoras que contribuyan a reemplazar la concepción de una enseñanza de la literatura a través de la memorización de obras, autores, o movimientos literarios, por la de una educación literaria que contemple la experimentación y haga del texto una llave para descifrar el mundo, esto es, una nueva educación que regule la relación entre lector, texto y autor: ¿dónde y qué leer?, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo relacionar la

lectura con la escritura, y éstas con lo que vive el lector?, son preguntas que el tallerista debe plantearse.

La lectura y la escritura son “herramientas esenciales de progreso cognitivo y crecimiento personal” (Lerner, 2001, p. 42). Para los niños, el aprendizaje no es una tarea, es una actividad lúdica y debemos partir del hecho de que en el juego hay variantes, elementos inesperados que no se someten a los planteamientos racionales de los adultos. A través de actividades que desafíen las capacidades infantiles, la figura del mediador de lectura, promotor, tallerista, etcétera, debe asumir el desafío de formar “practicantes de la lectura” (Lerner, 2001) y de la escritura. Las facilidades que los docentes brinden a los niños para adentrarse en el mundo simbólico de la literatura deben ser plenas en primer lugar; posteriormente, tendrán que encaminarse a una generalidad libre de cualquier discriminación: la lectura es un fenómeno al que todos podemos acceder.

Ningún niño es idéntico a otro, pero todos tienen más o menos desarrolladas las competencias necesarias para ejercer su derecho de leer o escribir. El papel del tallerista, ya sea con el respaldo de una institución o desde su independencia laboral, deberá estar encaminado a facilitar el acceso a la “frontera indómita” (Montes, 2017, p. 49), que es la zona de correlación entre subjetividad y cultura. Como propone Antonio Cándido, “negar el goce de la literatura significa mutilar nuestra humanidad” (1995, p. 167). El derecho a la literatura se corresponde con el “espacio íntimo” (Petit, 2001, p. 103) que albergan en sí mismos los lectores, espacio construido desde la subjetividad. Y es ésta la que el tallerista debe atender como un

punto de partida, para evitar transgredir los espacios íntimos de los lectores en el afán de promover su disciplina. Mencione tres aspectos a considerar:

1. Para el tallerista es imprescindible aminorar la influencia de la disposición espacial. En la relación tallerista-niño, se establece un “contrato didáctico” (Lerner, 2001, p. 55). Esta relación no solo indica que uno sabe más que el otro, sino que ambos pueden aprender en la correlación que se inaugura en un tiempo y espacio que no volverá a repetirse. El público al que se atiende cambia, lo mismo que las planeaciones didácticas, las cuales deben ajustarse a las circunstancias específicas. Sin embargo, hay escenarios preestablecidos que sitúan al encargado de coordinar las dinámicas como el “que sabe más”, y al niño como el que debe seguir las instrucciones que se le den, de modo que cumpla con las actividades propuestas. Con la intención de posibilitar un mejor aprovechamiento, y completar verdaderas actividades de fomento a la lectura, el tallerista debe pronunciarse a favor de trazar una horizontalidad en la relación con los infantes. Ésa no solo implica hablar desde una misma altura (todo el grupo bien puede sentarse en el piso, por ejemplo), sino también permitir que la dinámica que se genera en las actividades transforme a ambos: los niños ampliarán su vocabulario, reflexionarán en torno a temas que no conocían, etcétera, y el tallerista aprenderá nuevas estrategias del encuentro con el grupo (no solo reproducirá sus

planeaciones), sino que suprimirá las barreras del tiempo al recordar cuando era niño y establecerá en el juego un espacio lúdico de aprendizaje mutuo.

2. La lectura en espacios escolares supone varios inconvenientes que van desde no tener una asignación específica, con objetivos, tiempo y estrategias adecuadas hasta el dificultoso hecho de que los estudiantes no se encuentren en las mismas condiciones. Para quienes no tienen la destreza, los conocimientos previos, los hábitos, y tampoco conciben la lectura como un acto interesante, leer puede resultar “una barrera” (Núñez, 2015), un castigo que implica enormes esfuerzos y frustración. La situación empeora si el tallerista agrega actividades mecanizadas y un trato distante; por ello, se debe asumir una actitud que invite a los niños a salir durante breves momentos del mundo con el que están familiarizados. Para ello es crucial un tono de voz afable que les permita expresar sus ideas en el taller. Puede ser que se conozcan entre ellos, que incluso ya tengan experiencia en los talleres culturales, pues muchos papás se preocupan por la educación de sus hijos, pero pensando que habrá niños que se enfrenten a una situación desconocida, por tanto, es necesario darles unos minutos al principio de los talleres para permitirles externalizar sus emociones.

3. El que los niños externalicen sus emociones puede promoverse a partir de preguntas sencillas: ¿cómo te lla-

mas?, ¿ya habías estado en un taller parecido?, ¿te gustan los libros de fantasmas? Lo importante de las preguntas no es la complejidad; en el trabajo con niños es importante la estructuración de preguntas que denoten la participación del grupo; a partir de ellas se promueve una relación dialógica y se les brinda a los niños la posibilidad de “tomar la palabra” (Calvo, 2015).

Los niños tienen la capacidad de comprender el significado de las palabras, así como la virtud de expresarlas a través de sus emociones. Cuando el taller es un espacio propicio, los participantes se sienten con la libertad para realizar preguntas, compartir recuerdos, gustos, y siguen las instrucciones que los lleven a realizar actividades de manera natural. El gran aporte que hacen algunas colecciones de poesía infantil es mostrar que los poetas canónicos, como López Velarde, Jaime Sabines, Enriqueta Ochoa, Rubén Bonifaz Nuño, etcétera, también fueron niños, ¿qué juegos jugaban?, ¿les gustaba la escuela?, ¿cuál era su comida favorita?

La poesía debe entenderse como un ejercicio que involucra distintos tipos de inteligencia y, su práctica, como la puesta en marcha del mayor número de éstas. Poesía es un término polisémico que asocia varios verbos: interpretar, dialogar, comprender, descubrir, imaginar, distinguir, definir. La poesía implica leer, en toda la extensión de la palabra: leer el texto, leer lo que hay fuera del texto, leer lo que soy en el mundo. Al niño, la poesía debe invitarlo a jugar, a descubrir, a sorprenderse con el lenguaje mientras participa en la realidad.

Objetos transicionales y correlato objetivo

Donald Woods Winnicott fue un pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés que propuso el concepto “objetos transicionales” (Winnicott, 1993), los cuales conforman una dualidad: son objetivos porque se constituyen sobre un objeto real, y subjetivos porque a éstos se le dan y atribuyen funciones en el campo de la imaginación. Se trata de objetos materiales en los que se deposita cierto apego y tienen funciones psicológicas como suplir figuras afectivas y construir una fuente de placer y seguridad. Un ejemplo es la frazada que le sirve al niño para conciliar el sueño o el juguete que lo acompaña cuando tiene que hacer una actividad que no es de su agrado. Desde la imaginación el niño atribuye a esa frazada o a ese juguete una carga significativa que lo tranquiliza.

Recuerdo que de niño me asustaba cruzar por el patio de mi casa por las noches, porque las siluetas que figuraban con la poca iluminación despertaban mi imaginación y mis miedos. Mi padre, que siempre fue muy práctico, me hizo tomar una espada de entre mis juguetes y me explicó que con ella no había de qué preocuparse, ningún fantasma, monstruo o lo que se apareciera podía hacer frente a una espada bien empuñada. El método funcionó, poco a poco fui cruzando el patio por las noches sin mayor dificultad e incluso, cuando entré a la primaria, me mudé a un cuarto que estaba en la otra ala de la casa. Esa es la función de los objetos transicionales. ¡Cuánto provecho sacarían los talleristas si comprendieran que en la infancia no todo es alegría! Que hay niños que le temen a la muerte cuando aplastan sin querer al cangrejo que tenían como

mascota, o que se sienten solos cuando uno de los familiares se marcha de la casa. Por fortuna, este mecanismo es usado con mayor frecuencia.

Roland Barthes, en *La muerte del autor* (Barthes, 1968), llega a considerar que el texto solo vive en la experiencia de su lector, que en el momento de la lectura se construye el sentido de la obra. De este modo, la lectura sitúa al lector y al crítico en un mismo lugar, pero también los diferencia: uno realiza lectura por placer, el otro una lectura de goce: dos límites desde donde es posible leer y evaluar un texto. Los textos de placer permiten expresar la consistencia del Yo, los textos de goce sitúan al sujeto en un punto donde éste pierde su identidad, ya que rompen su esquema de valores. Desacomodan al sujeto, “lo pone en un estado de pérdida, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector” (Barthes, 1974, p. 25). Si yo le pregunto a un grupo de niños, ¿les gustaría comer una mosca?, la mayoría me respondería con un no rotundo; si volviera a preguntarles, ¿les gusta el chocolate?, la mayoría me respondería que sí; y si continuara con una tercera pregunta, ¿les gustaría comer una mosca bañada con delicioso chocolate?, el grupo se dividiría en respuestas afirmativas y negativas. La literatura sirve, entre otras cosas, para hacer pequeñas desacomodaciones en el lector.

Placer y goce se sitúan en el “espacio íntimo” (Petit, 2001) del lector, donde opera el deseo que lleva a una persona a iniciar la lectura de un libro en particular. Esto no sucede porque el promotor siempre en él necesidades, sino porque en su interior psíquico, el lector ha emprendido un mecanismo que legitima su deseo de

leer. De este modo, nos dice Michèle Petit, un encuentro lector se da en la correlación subjetiva a un nivel inconsciente. La lectura, por su carga significativa, siempre produce sentido, por ello, agrega la autora que para construir lectores se debe elaborar:

[...] un espacio de libertad a partir del cual pueden darle –los lectores– sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados (Petit, 2001, p. 31).

El tallerista debe promover la creación de espacios que susciten la participación y el goce desde los espacios íntimos. Una segunda vía que también puede apreciarse desde la subjetividad del lector infantil tiene que ver con el correlato objetivo.

En *Hamlet y sus problemas* (Eliot, 1964) T.S. Eliot reflexiona en torno a que la obra de arte como tal no puede ser interpretada, lo único posible de hacer con ella es criticarla a partir de estructuras y en comparación siempre con otras obras similares. Eliot nos dice que la única manera de expresar una emoción es encontrar un correlato objetivo: “Un conjunto de objetos, una situación, una cadena de eventos que ha de ser la fórmula de una determinada emoción” (Ahumada, 2021). Cuando son dados los hechos externos que deben culminar en una experiencia sensorial, la emoción es evocada de inmediato. Eliot se basaba en la idea de que el arte no es una expresión personal, sino que se comunica a través de símbolos universales. Por ello es recurrente encontrar objetos con gran poder evocador que de manera más gráfica suscitan emociones en el lector. Un ejemplo lo encontra-

mos en el poema de Charles Baudelaire, “El albatros”:

A menudo, para divertirse, suelen los
[marineros
dar caza a los albatros, vastos pájaros
[de los mares,
que siguen, indolentes compañeros
[de viaje,
al barco que se desliza sobre los
[amargos abismos.

Apenas los arrojan sobre las tablas
[de cubierta,
que estos reyes del azul, torpes
[y avergonzados,
dejan que sus grandes alas blancas
[se arrastren
penosamente al igual que remos a
[su lado.

Este viajero alado, ¡qué torpe y débil!
Él, otrora bello, ¡qué feo y qué grotesco!
¡Aquél quema su pico con una pipa,
otro imita, cojeando, al inválido que
[una vez voló!

El Poeta se asemeja al príncipe de
[las nubes
que frecuenta la tormenta y se ríe
[del arquero;
exiliado sobre el suelo en medio de
[las burlas,
sus alas de gigante le impiden ya marchar.
(2020, p. 91)

El poema refleja la oposición, característica en Baudelaire, entre la belleza y la fealdad; presenta el trato que le dan los seres terrenales a un ser alado que en los aires manifiesta su esplendor pero que a ras de piso despierta la burla; no obstante, es en la última estrofa que el poema da

un giro y desdobra su potencia emotiva: el albatros ejemplifica al poeta; el poeta es un ser que en el acto creativo entabla comunicación con imágenes e ideas trascendentes pero que al interactuar con el mundo terrenal "sus alas de gigante le impiden volar". Si el poema comenzara en la última estrofa, es decir, se suprimiera la figura del ave, el efecto no sería el mismo. El poema requiere dos imágenes: el poeta y el albatros, una potencializa a la otra para realizar su propósito comunicativo.

En la tradición literaria de nuestro país, existen ejemplos de poetas que recurren a este procedimiento, los talleristas deben poner atención en el uso de imágenes de animales, como en el siguiente poema de Rubén Bonifaz Nuño:

QUÉ FÁCIL SERÍA para esta mosca,
con cinco centímetros de vuelo
razonable, hallar la salida.

Pude percibirla hace tiempo,
cuando me distrajo el zumbido
de su vuelo torpe.
Desde aquel momento la miro,
y no hace otra cosa que achatare
los ojos, con todo su peso,
contra el vidrio duro que no comprende.
En vano le abrí la ventana
y traté de guiarla con la mano:
no lo sabe, sigue combatiendo
contra el aire inmóvil, intraspasable.

Casi con placer, he sentido
que me voy muriendo; que mis asuntos
no marchan muy bien, pero marchan;
y que al fin y al cabo han de olvidarse.

Pero luego quise salir de todo,
salirme de todo, ver, conocerme,
y nada he podido; y he puesto

la frente en el vidrio de mi ventana.
(1979, p. 132)

Este es un poema con una estructura más compleja. En la primera estrofa, se establece un vínculo entre el sujeto y la mosca; en la segunda hay una regresión, "pude percibirla", que refuerza el vínculo que se había trazado en la estrofa anterior. Además, los versos finales ("en vano le abrí la ventana" y "contra el aire inmóvil, intraspasable") aluden a dos objetos de gran importancia en el poema, la ventana y el cristal. Estos dan pie a que en la tercera estrofa el sujeto indague en sí mismo, "he sentido / que me voy muriendo", lo cual sirve como un catalizador que permite que en la última estrofa el sujeto se equipare con la mosca sin que esta sea mencionada. La mosca potencializa la imagen del sujeto con "la frente en el vidrio de mi ventana" y la mosca es potenciada a su vez con la ventana y el cristal.

"El contexto salvaje, alucinante o seductor de los animales en las obsesiones literarias tiene un depósito de símbolos inagotables" (Aristides, 2000, p. 7). Además, los animales cumplen una función vital en el desarrollo infantil, despiertan el interés de los niños y las emociones que originan proximidad con el otro. Como mencionábamos, en la tradición literaria de nuestro país hay múltiples ejemplos de poetas que recurren a las imágenes de animales. Algunos autores lo hacen de manera ocasional, otros de manera recurrente; a partir de estas figuras manifiestan una vía de aproximación a su obra. Algunos ejemplos son Efraín Huerta y el codrillo, Eduardo Lizalde y el tigre, Enrique González Martínez y el búho, Raúl Renán y el salmón, Francisco Hernández y el gato, entre otros.

Una de las razones por las que considero que el correlato objetivo puede servir para adentrarnos al fenómeno que relaciona animales y poesía es su campo de acción, el cual se sitúa en torno a la recepción emotiva; es decir, el lector relaciona las oposiciones que aparecen en el poema a partir de la recepción sensible que conforma su subjetividad. Esto no ocurre, por ejemplo, en la fábula, ya que de esa construcción didáctica se desprende una enseñanza para el lector, relacionada con la crítica a las costumbres y la moral y que, para que el lector internalice la moraleja, tiene que razonar para distinguir el mensaje, lo cual, como hemos visto, no ocurre en el correlato objetivo. Michèle Petit observa que:

[...] un escritor, un ilustrador no encuentra lectores, jóvenes o menos jóvenes, a partir de lo que él imagina que son las "necesidades" o expectativas de éstos, sino dejándose trabajar por su propio deseo, por su propio inconsciente, por el adolescente o el niño que fue (Petit, 2001, p. 27).

Los talleres de poesía con niños requieren que el tallerista promueva una interrelación entre el lector, el libro y la imagen que construye de sí mismo, no a un nivel superficial en virtud del cual se presente una serie de actividades con una visión cuantitativa de la literatura, sino a un nivel subjetivo en el que las palabras sirvan para construir un espacio íntimo desde el cual el lector pueda entablar una relación con el mundo.

Formalismo ruso. Procedimientos de desautomatización

La desautomatización es un concepto postulado por Víktor Shklovski en 1917, dentro de las conocidas teorías del formalismo ruso. Se define como un proceso por el cual el espíritu creador del individuo "irrumpe en el lenguaje rebelándose contra su carácter colectivo y socializado, rompiendo la relación estatuida y convencionalizada del lenguaje" (Shklovski, 1970, p. 77). El concepto de desautomatización contrasta con la automaticidad con que los objetos se presentan rutinariamente a los seres humanos. En ese sentido, el concepto mencionado sería una especie de "shock" psicológico ante la cotidianidad, un extrañamiento que se contrapone a la costumbre.

En su libro *Imponer la gracia*, Helena Beristáin se refiere a la idea de Shklovski respecto a que:

[...] los procedimientos de que se vale el arte para librarnos del automatismo de la percepción son dos: 1) el de la singularización de los objetos, y 2) el que consiste en oscurecer la forma, en aumentar la dificultad de la percepción (Beristáin, 1987, p. 11).

Respecto al segundo, Beristáin hace un listado de los mecanismos de los que se vale el teórico ruso, desarrollaré tres de ellos.

Uno, no llamar a los objetos por su nombre. Para ello tendríamos que buscar aproximarnos como si el entorno se viera por vez primera. Tendríamos que realizar un gran esfuerzo por describirlo. Comúnmente (muchas veces sin saberlo) se realizan técnicas de animación basadas en este proceso que consisten en asignar

nombres poco habituales a elementos comunes. En estas, los participantes se ven obligados a romper estructuras mentales previas a través del uso de material propicio para dicha actividad. Uno de los poetas que mejor plantean este desdoblamiento del lenguaje (no olvidemos que este mecanismo se realiza en el horizonte del lenguaje, y puede derivar en una manera particular de percepción) es Nicanor Parra; para él "el poeta no cumple su palabra / si no cambia los nombres de las cosas" (Parra, 1993, p. 91). De este modo, consigue nombrar a los zapatos ataúdes:

CAMBIOS DE NOMBRE

A los amantes de las bellas letras
hago llegar mis mejores deseos
voy a cambiar de nombre a algunas cosas.
Mi posición es ésta:
el poeta no cumple su palabra
si no cambia los nombres de las cosas.
¿Con qué razón el sol
ha de seguir llamándose sol?
¡Pido que se le llame Micifuz
el de las botas de cuarenta leguas!

¿Mis zapatos parecen ataúdes?
Sepan que desde hoy en adelante
los zapatos se llaman ataúdes.
[...]

Todo poeta debe inaugurar un diccionario propio que le permita relacionarse con el mundo: entenderlo, resistirlo, aceptarlo, modificarlo, etcétera, pero ¿qué individuo que no lo sea, en cierto modo, no realiza una actividad semejante?

Gianni Rodari propone que el extrañamiento al que se refiere Víktor Shklovski puede surgir a partir de una especie de "binomio fantástico", en el cual las pala-

bras no son tomadas en su sentido habitual, sino que son lanzadas entre sí para crear nuevos escenarios: "La mente nace en la lucha, no en la calma" (Rodari, 2011, p. 27). ¿Podría esta confrontación, este desajuste en las estructuras mentales, aportar beneficios? ¿Cómo emplearla en los talleres infantiles?

Si para alguien, en un principio, resulta complicado llegar a comprender la metáfora de Juan José Arreola: "Viéndolo bien, el sapo es todo corazón", comenzaríamos por pedir que realice asociaciones más próximas, como llamar a la nube algodón o a las verdes praderas, canchas de fútbol. Tenemos varios ejemplos que bien pueden emplearse para el tratamiento de este concepto:

¡Día, redondo día,
luminosa naranja de veinticuatro
gajos

(Octavio Paz, p. 61)

El día es día, pero, en el juego de realizar comparaciones, los niños pueden imaginar todos aquellos objetos que tengan algún parecido. El día es día, pero también naranja compuesta con veinticuatro gajos.

Trópico, para qué me diste
las manos llenas de color.
Todo lo que yo toque
se llenará de sol.

(Carlos Pellicer, 1996, p. 13)

Las manos del poeta tienen similitud con los pinceles de un pintor, los cuales utiliza para transformar todo lo que se toca.

Tu cabello negro
suelto
sobre la blancura

de tu espalda:
es la noche
convertida en cascada.
(Elías Nandino, p. 110)

contra el piso,
una galaxia
nace.
(Elías Nandino, p. 110)

La noche comparte su color con el cabello femenino. Los ejemplos comentados, a pesar de las diferencias, presentan, como hemos visto, un denominador común. En todos ellos se consiguen determinados efectos de desautomatización. Con esta manipulación del lenguaje, los autores rompen, alteran una estructura fija con el objetivo de producir un desdoblamiento del lenguaje, renovando el significado de los términos.

Hay otros ejemplos de cambios de nombre que establecen una relación más extensa y elaborada (que requerirían un trabajo previo del tallerista, antes de compartir los poemas) por ejemplo:

La luna es una
gota de leche
que brota
del pezón de la montaña.
(Elías Nandino, p. 110)

La unidad “La luna es una / gota de leche”, se conecta directamente con “que brota / del pezón de la montaña”. El sustantivo “luna” se convierte en “gota”, pero se justifica hasta el cuarto verso con “pezón”, de tal modo que conseguimos un efecto de movimiento prolongado: la luna es una gota manando.

Sobre la mesa
un vaso
se desmaya,
rueda,
cae.
Al estrellarse

En este ejemplo, el “vaso” es un objeto común que representa cotidianidad, sencillez; sorpresivamente se modifica con el sustantivo opuesto “galaxia”. El vaso crea una galaxia. En ese proceso de mutación, el poeta transmite en el poema un efecto de movimiento continuo: “un vaso”, primero se desmaya, luego rueda y al final cae. De ese hecho conseguimos ligar la siguiente consecuencia: el vaso se rompe. El ingenio del poeta radica, también, en poetizar el hecho cotidiano de que un objeto se rompa, y en nutrirlo con mayores significados: el vaso se estrella. Al estrellarse (la palabra estrellar, según la RAE, significa “arrojar con violencia a una persona o cosa haciendo que choque contra algo” y también “sembrar o llenar de estrellas”). Estrellarse es una palabra bella y significativa que encierra dos conceptos opuestos: romperse y sembrar. Por sí mismo, este verbo denota la acepción estrella, o estrellas, de las que surgirá el siguiente sustantivo: galaxia naciente. El “vaso” llega a ser “galaxia” por ese proceso de metamorfosis en el que radica el contenido poético.

Por otra parte, la unidad “la luna es una / gota de leche”, que se conecta directamente con “que brota / del pezón de la montaña” representa cierta dificultad de apreciación, porque no tiene el proceso continuado del ejemplo anterior que refiere al “vaso”. Para que los niños consigan apreciar estas imágenes, los talleristas tendrían que pensar en ordenar gradualmente los versos que comparten, de modo que puedan conseguir una mejor

apreciación por parte de los participantes. Comenzar con los versos más accesibles, como el del “vaso”, para posteriormente llevar a los niños a versos más complejos, como el de la “luna”, apoyados siempre en el precepto: la continuidad de las imágenes facilita la comprensión del poema.

Dos, desdoblar un objeto separando, en el concepto, sus elementos. Este segundo procedimiento de desautomatización quedará explicado con dos ejemplos, el primero del poeta veracruzano Francisco Hernández.

Amortajados

Amor
taja
dos

En el diccionario de la RAE, el término amortajar tiene dos acepciones: 1. Poner la mortaja a un difunto. 2. Cubrir, envolver, esconder. Una mortaja es una vestidura que se utiliza para envolver al cadáver. Su contenido simbólico encierra que (así como vimos anteriormente que estrellar implicaba la acción de romperse y también sembrar con estrellas) la mortaja implica la acción de ocultar. El poeta Francisco Hernández realiza la acción de separar el término en tres partes, una para cada verso: amor (sentimiento profundo); taja (tajar, cortar, dividir algo en dos o más partes); dos (número natural que sigue al uno, también, símbolo de la pareja). De tal suerte, el poeta descompone el término amortajados, separándolo en tres partes y asignando a cada uno de ellos independencia. Al separar la palabra en tres conceptos interiores, éstos, ahora independientes, consiguen desdo-

blarse e intensificarse. Podríamos leer: el sentimiento, tal vez más profundo, que es el amor, termina hiriendo (cortando) a las parejas.

El segundo ejemplo se encuentra en el poema “Nocturno en que nada se oye” de Xavier Villaurrutia:

[...] cae mi voz
y mi voz que madura
y mi voz quemadura
y mi bosque madura
y mi voz quema dura

En “Nocturno en que nada se oye”, el yo lírico entra en un estado de sueño profundo, el cual lo transporta de un estado vital a un estado de quietud próximo a la muerte. El tema primordial del poema: alcanzar el sueño profundo, se ve potenciado con el mecanismo que desautomatiza los conceptos “voz” y “madura”, desdoblándolos en la creación de nuevos términos: voz-bosque, madura- quemadura-quemar.

Para este segundo mecanismo, Efraín Huerta nos da muchos ejemplos con sus Poemínimos. En ellos podemos apreciarlo, aunque cabe mencionar que estos podrían tratarse desde lo que se conoce como desautomatización fraseológica.

Una unidad fraseológica es una creación lingüística que nace con el fin de “denominar algo para lo que los lexemas simples no son suficientes, pero en su comportamiento discursivo busca asemejarse a esos lexemas” (Timofeeva, 2009, p. 1). Las unidades fraseológicas nos hablan de un significado que se fosiliza y se convierte en el material para nuevas creaciones lingüísticas. Esto es, cuando se menciona “de tal palo tal astilla”, tratamos con combinaciones de palabras cuyo significado no se deduce necesariamente del

significado de los componentes por separado, sino que el hablante, al reproducirlas, y sin descomponer la unidad en los elementos que la constituyen, utiliza esa estructura fija para transmitir cierto significado.

El tallerista podría comenzar por nombrar algunos refranes al grupo de niños: “apalabrasnecias, oídossordos”, “agua que no has de beber, déjala correr”. Un juego útil consistiría en pedirle a los miembros del grupo que completen los refranes, frases o títulos, que se considere acorde a su edad promedio. Y aunque no los llegaran a conocer, pueden ser útiles para el desarrollo de la actividad. *Devorador de sombras* es el título de un “thriller” ambientado en Japón, pero también es uno de los seres descritos en *El libro de los seres imaginarios*, de Borges. Si únicamente se les dijera a los niños: “Devorador de som...”, estoy seguro de que la gran mayoría completaría con la palabra: zombis, (y más si fueran niños de los primeros grados) lo que causaría risas después de que el tallerista les diera la terminación correcta.

La idea que se transmite al decir “hablando se entiende la gente” es la de familiaridad, recomendada para establecer cierta confianza que conduzca a entablar una conversación o explicar con franqueza los detalles de algo. Cuando Efraín Huerta escribe “hablando / se / enciende / la / gente”, modifica la unidad fraseológica que ha permanecido fosilizada, y al realizar la separación gráfica, se sustituye el término “entender”, por “encender”.

Lo mismo ocurre con “el mar / siempre está / muerto / de brisa”, o “todo / cabe / en un / poemínimo / sabiéndolo / acomodarse”. Aquí se sustituyen los términos “de risa” con “de brisa”, en el primer ejem-

plo”, y “en un costal” o “en un jarrito” con “poemínimo”, en el segundo ejemplo. La sustitución altera la estructura permanente, de la unidad fraseológica.

Tres, detenerse en un solo detalle de un cuadro descrito, y acentuarlo para producir una deformación particular de la perspectiva, como una especie de juego de distanciamiento de la mirada. Algunas veces el yo poético emplea un distanciamiento o punto de fuga que se emplea para disociar la mirada del lector, esto es, alterar la perspectiva con una intención particular que termina afectando la composición total de la imagen creada. Veamos unos ejemplos a partir de poemas de Elías Nandino (p. 110):

Tu cabello negro
suelto
sobre la blancura
de tu espalda:
es la noche
convertida en cascada.

El cabello del sujeto que se describe se reafirma con el adjetivo “negro”, y se acentúa en la blancura de la espalda: al trasladar el punto de vista –que desciende– del cabello a la noche, convertida en cascada.

Bajo la plata del río
la luna está encarcelada.
El sauce quiere salvarla
con un anzuelo de ramas.
Cuando la toca, sonrío;
cuando la estira, se escapa.

El punto de vista se centra en el reflejo de la luna en el agua; pudiéramos decir que en la parte superior se encuentra la luna y en la parte inferior del cuadro que nos dibuja el poeta, su reflejo. El sauce, con

sus ramas colgantes, en movimiento acaricia, no a la luna, sino al reflejo de ésta. Al centrarnos en este detalle de la perspectiva, el poeta nos permite jugar con los significados: el sauce quiere salvar a la luna; el sauce desconoce que la luna no está apresada; el reflejo de la luna sonríe cuando el sauce la toca; el reflejo escapa de todo intento del sauce. ¿Y la luna, cómo se encuentra desde lo alto, observando su reflejo? ¿Y el árbol, qué hay de sus intentos, cómo se siente? ¿Y el reflejo? Este distanciamiento de la perspectiva permite al tallerista jugar con la plasticidad de las imágenes que componen los poemas. Transmitir esa flexibilidad del punto de vista es una herramienta que se debe utilizar en la enseñanza de la poesía.

Una de las funciones del lenguaje es la poética: la tendencia hacia el mensaje en sí mismo. Si bien la función poética se extiende a todo el lenguaje, la que les interesa a las disciplinas literarias tiene que ver más con el concepto de literariedad (Jakobson, 2010, p. 119), aquello que hace que un mensaje verbal sea una obra de arte. Consiste en utilizar la estructura de la lengua transgrediendo la norma, ya sea de manera intencional o sistemática, a través de figuras retóricas y licencias del lenguaje, de modo que se intensifique la significación; esto es importante porque la función poética puede reforzar el impacto o eficacia del mensaje.

El concepto desautomatización se liga a estrategias que el escritor utiliza, a manera de juegos creativos con el lenguaje que posibilitan su enriquecimiento y su consideración artística. Este concepto remite a una especie de extrañamiento, desequilibrio o desvío lingüístico del lenguaje estilizado o artístico, de la literariedad de los textos con los cuales trabajamos; es decir,

la desautomatización potencializa, muchas veces inexplicablemente o sin fundamentos, la poesía y aporta muchas estrategias útiles para la enseñanza de poesía.

Conclusión

No hace mucho mi bebé cumplió un año de nacida. Quisiera decirle que en el mundo en el que vivirá todo es maravilloso, que no hay virus ni mutaciones extrañas, que no hay cambios de clima tortuosos y que las condiciones económicas son estables, pero no es así. Le toca a mi pequeña un mundo más duro, como a mi generación le tocó respecto al de nuestros padres. En estas líneas he intentado analizar conceptos y formas de aproximarnos al fomento a la lectura, intentando formular una respuesta a la pregunta ¿por qué es importante compartir la poesía con niños? No hay una única respuesta, pero al hacer de la lectura y la escritura una práctica ayudamos a los niños con su progreso cognitivo y crecimiento personal.

Además, si utilizamos planteamientos teóricos como recurso didáctico para la enseñanza de la poesía, no solo devolvemos el resplandor a las palabras, también a los conceptos. Al descender a las estructuras del lenguaje renovamos también el término “fomento a la lectura”: trazamos las bases para que el Yo entable un diálogo consigo mismo, un diálogo con Otro, y finalmente abrimos la puerta para que el Otro dialogue con el Yo, pues ambos están conformados de una misma esencia.

Con la poesía como un juego, los niños se hacen constructores activos de significado, le dan sentido a su entorno, proyectan escenarios más prometedores. Fortalecen su ser a través de la palabra.

Bibliografía

- Arístides, C. (2000). *Bestiario inmediato Muestra de poesía mexicana contemporánea*. México: Ediciones Coyoacán.
- Barthes, R. (1968). La muerte del autor, en: *Textos de teorías y crítica literarias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. Madrid: Siglo XXI.
- Beristáin, H. (1987). *Imponer la gracia. Procedimientos de desautomatización en la poesía de Rubén Bonifaz Nuño*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra*. La poesía en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cándido, A. (1995). *Ensayos y comentarios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Madrid: CL&E.
- Eliot, T. S. (1964). Hamlet and his problems, en *The sacred wood (Essays on poetry and criticism)*. Londres: Methuen.
- Jakobson, R. (2010). Lingüística y poética. En *Textos de teorías y crítica literaria*. Madrid: Anthropos.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2017). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, P., et al, (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Parra, N. (1993). *Poemas para combatir la calvicie*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía*. México: CONACULTA.
- Shklovski, V, (1970). El arte como artificio. En *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Madrid: Siglo XXI.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Cibergrafía

- Ahumada, J. (2001). *T. S. Eliot, Hamlet y sus problemas*. Recuperado de: <https://docplayer.es/55753956-Hamlet-y-sus-problemas-de-t-s-eliot.html>
- Timofeeva, L. (2009). *La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir*. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15289/1/ELUA_monografico_2009_10.pdf

CLAUDIA GIL DE LA PIEDRA*

Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria

Enclousure and Rebellion: two teaching approaches for literary education

Resumen

Este trabajo plantea algunos desafíos de la enseñanza literaria y la necesidad de reformular los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta disciplina, usando como ejemplo el libro *Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria*, de Giselle Bahamondes. La obra comentada constituye una herramienta de formación para los profesores de literatura que ilustra dos propuestas de secuencias didácticas, tomando en cuenta la transmedialidad y el contexto actual de los lectores jóvenes, desde un enfoque pedagógico.

Palabras clave: didáctica de la literatura, enfoque pedagógico, enseñanza-aprendizaje, secuencia didáctica, transmedialidad

Abstract

This paper aims to display some of the challenges of literary teaching as well as the need to reformulate the literature teaching-learning processes, using as an example the ideas stated in the book *Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria*, by Giselle Bahamaondes. The commented work comprises a training implement for literature teachers, which proposes two teaching approaches, considering transmedia and actual context of young readers, from a pedagogical approach.

Key words: literary education, pedagogical approach, teaching-learning methods, teaching approach, transmedia

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 127-138.

Fecha de recepción 12/12/2022 > Fecha de aceptación 23/06/2023

dickens.1789@gmail.com

* Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

Resulta complicado plantear la dificultad de la enseñanza literaria en nuestra actualidad debido a que la lectura no es una actividad lúdica que se realice a menudo en nuestro país. Según el INEGI, en México:

[...] entre 2016 y 2023, el porcentaje de la población alfabeta lectora en el país ha decrecido 12.3% (pasó de 80.6% a 68.5% de este sector), pero durante el último año este descenso ha sido el más pronunciado del último lustro¹.

Por esta razón, resulta relevante analizar las estrategias de enseñanza en el ámbito literario, así como las nuevas propuestas que buscan soluciones a las principales problemáticas planteadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje literario.

El libro *Encierro y rebelión: dos propuestas para la educación literaria* (2022) es una obra que presenta la complejidad de la creación literaria, así como sus procesos de transmisión y recepción. Como parte de éstos últimos, la enseñanza-aprendizaje de la literatura constituye uno de los principales problemas planteados hoy en día para los docentes especializados en la materia. La teórica chilena Giselle Bahamondes parte de la distancia existente entre la lectura lúdica y la lectura obligada, planteando la dificultad de instaurar una lectura lúdica en el ámbito académico para poder motivar a los

alumnos y promover el aprendizaje literario. El objetivo es favorecer un cambio de perspectiva en la forma de enseñar literatura que estimule el gusto por la lectura con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo, útil en la vida cotidiana y en la formación integral de los estudiantes. Para ello, la autora presenta dos ejemplos de secuencias didácticas basadas en dos obras clásicas de George Orwell, *La rebelión en la granja* (1945) y Ana Frank, *Diario* (1947).

Este libro guía está dividido en tres partes; la primera plantea las problemáticas que se presentan al abordar la literatura en clase, el diseño pedagógico y las necesidades de vinculación constante con el conocimiento previo y con los intereses y objetivos de los estudiantes. La segunda parte se enfoca en las dificultades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes al escoger, delimitar y presentar las obras literarias ante los alumnos, así como en las posibles estrategias para lograrlo. Por último, la tercera parte presenta dos ejemplos de secuencias didácticas, ilustrando los argumentos precedentes, apelando a la interdisciplinariedad y a la transmedialidad.

Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria sugiere un proceso de aproximación que pueda vincular los intereses de los estudiantes con las lecturas propuestas por el profesor. Sin embargo, muchos docentes se preguntan ¿qué criterios son válidos para escoger las obras? ¿Cómo pueden determinar si una obra literaria puede aportar realmente a un ejercicio de lectura académica? ¿Es posible mezclar el goce estético con el rigor académico? Bahamondes intenta responder a estas interrogantes a través de una obra que pretende establecer objetivos

¹ Según las fuentes INEGI citadas en *El economista*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/A-la-baja-la-poblacion-lectora-en-Mexico-Inegi-20230420-0132.html> (20 de abril, 2023).

claros del proceso de enseñanza, vinculándolo con la nueva normalidad y la influencia de la tecnología. La autora subraya la importancia de la capacidad de análisis, el aprecio de los textos literarios, la estimulación de la escritura creativa y la adquisición de hábitos lectores que impliquen un aprendizaje significativo y que conduzcan a la reflexión constante de los alumnos.

Somos conscientes de que, en la actualidad, la lectura no es un pasatiempo muy común entre los jóvenes. No obstante, un gran acierto de Bahamondes es la observación de las dificultades que enfrentan alumnos y profesores para abordar la lectura en las aulas. Se ha hablado de cómo la tecnología ha cambiado los procesos de aprendizaje, de cómo la aceleración del tiempo histórico ha deshumanizado al individuo, pero es también necesario señalar la brecha generacional entre alumnos y profesores, la cual parece haber aumentado después de la pandemia. Esto supone una falta de comunicación significativa entre docentes y alumnos que, según la autora, conlleva a la escasa atención hacia las características actuales de los jóvenes lectores.

La autora chilena profundiza en los errores más frecuentes de los profesores, poniendo en relieve el estudio historicista de la literatura, el cual implica el aprendizaje memorístico sin llegar a la comprensión del texto leído y sin establecer relaciones intertextuales o de otra índole. Esta situación puede ser fácilmente comparada con la enseñanza de la literatura en México y otros países latinoamericanos. La clase de literatura se convierte en una clase de historia que no encuentra relación con el pasado, ni con

el presente, ni con el futuro de los jóvenes lectores, puesto que este enfoque se centra en la biografía del autor y en los acontecimientos históricos, fechas y características del periodo, en vez de profundizar en el mensaje del texto literario. Esto se debe a que el pasado presenta una realidad ajena, sin conexión con la historia que conocen, en un contexto diferente y lejano, por lo general, situado en países europeos. Este enfoque no presenta relación ni continuidad con lo leído y, en consecuencia, no se espera nada de una pieza vieja que es incapaz de aportar o de innovar en un mundo de tecnología y cambio acelerado, donde la memoria se desvanece ante la velocidad de la vida.

El objetivo de este trabajo es presentar la relevancia y repercusión de la obra de Bahamondes y, al mismo tiempo, analizar los elementos que pueden aportar al modelo de enseñanza literaria en México a partir de esta propuesta. Para profundizar en dichos elementos, es necesario resaltar la importancia de los nuevos medios de comunicación y la manera de utilizarlos en un contexto pedagógico y en un diálogo constante con disciplinas afines para poder enmarcar una obra literaria en el contexto actual. Cabe señalar que el uso de nuevos formatos y plataformas para trasladar la literatura al ciberespacio es esencial en nuestra actualidad y, de este modo, repensar la literatura en función de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto no quiere decir que es necesario desplazar las lecturas clásicas, sino reformular la manera en la que éstas se plantean a los lectores jóvenes. Por lo tanto, se analizan algunas perspectivas en torno a la propuesta de Bahamondes para poder

diseñar nuevos corpus para la enseñanza literaria y para saber cómo abordarlos de un modo lúdico y actual.

La necesidad de un nuevo modo de aprendizaje literario

En un mundo de velocidad, queda poco tiempo para la contemplación y la reflexión. Aunado a esto, la concepción lineal del tiempo supone un obstáculo para un cambio de perspectiva ya que, desde un planteamiento evolutivo, lo “nuevo” supera a lo “viejo”, trazando un esquema de desarrollo y progreso donde prevalece el “avance”. Desde este punto de vista, los clásicos se vuelven “obsoletos” y pierden su conexión con la realidad actual. Los textos literarios fundacionales se convierten en piezas de museo, sacralizadas por la alta cultura y *démodés* para los nuevos lectores.

Para visualizar nuevas metodologías de enseñanza literaria, es necesario precisar el valor de la literatura, así como los objetivos esperados del proceso de aprendizaje. Cabe señalar que el valor literario no puede ser cuantificado ni evaluado al igual que otras disciplinas, puesto que la literatura tiene como base la subjetividad y la percepción del entorno, los cuales son relativos y varían en función del tiempo, el espacio, pero sobretodo, de la visión del lector. Bahamondes señala esta necesidad de replantear la importancia y la utilidad de la literatura como un mecanismo de motivación de la lectura.

En el libro *Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria* se pone en evidencia el tratamiento utilitarista dado a la literatura como unidad de aprendizaje, el cual bien podría extenderse a otras

disciplinas del área de las humanidades. La autora recalca la falta de aproximación didáctica y la sustitución de ésta por la cuantificación de una disciplina cuyos resultados y expectativas poco tienen que ver con un resultado numérico, pues el pensamiento crítico no puede medirse como mercancía ni los hábitos lectores pueden calcularse numéricamente. Estos objetivos se ven realizados en la formación integral de los estudiantes, en su manera de percibir el mundo y en la manera de dialogar con el entorno. Aunado a esto, es pertinente resaltar que, en un aprendizaje literario, el goce estético es un elemento fundamental, pues éste no consiste en memorizar un libro, sino en la construcción de un pensamiento crítico en torno a la obra y, posteriormente, de la realidad vivida. El cuestionamiento de la realidad, la comprensión del entorno y de la naturaleza humana, así como la expansión de la imaginación para recrear múltiples posibilidades sobre un problema, sea individual o colectivo, constituyen los indicadores de un verdadero aprendizaje literario.

Asimismo, Bahamondes critica la imposición de una interpretación única dentro de las aulas, pues afirma que la lectura es un ejercicio individual, llevado a cabo desde distintas realidades y “cada una supone una cosmovisión distinta” (Bahamondes, 2022, p. 31). Si bien, la formación académica supone la construcción de una visión del mundo, es necesario el reconocimiento de diferentes perspectivas para el enriquecimiento social y cognitivo. Existen dos procesos importantes en el ejercicio literario: la representación y la interpretación. Si bien, el primero está dado por la obra, a partir del segundo es que el lector o aprendiente adquiere

re herramientas para poder recrear y representarse su propia realidad y, en consecuencia, comprenderla. En suma, la interpretación forma también parte del proceso de representación.

Por lo tanto, la interpretación no puede ser unánime ni dictada por un cánón que representa un contexto y una comunidad desconectada del conocimiento previo del alumno. Según la propuesta didáctica de Bahamondes, "lo que hay detrás de cada experiencia define y perfila la forma cómo se concibe y cómo se transmite la concepción y la recepción del hecho literario" (p. 28). Según la autora, la valoración de la trayectoria de lectura y la implicación de ésta en los espacios de socialización es fundamental para comprender el hecho literario. Al respecto, es asimismo fundamental para los docentes vincular la experiencia lectora de sus alumnos con la experiencia de vida, la cual toma como base sus horizontes de experiencia para poder identificarse de algún modo con los paradigmas de realidad presentados y, al mismo tiempo, dar cabida a ampliar las expectativas de la lectura. De igual manera, es imprescindible conectar la experiencia lectora de los estudiantes con la del profesor, quien, en el aula, funge como mediador entre el plano real y el plano de la ficción literaria.

Como señala Bahamondes, el cánón "debe ser un objeto dinámico de revisión permanente en el contexto socio-educativo y literario" (p. 20). No es posible obviar los cambios históricos y sociales que atravesamos en cada época o periodo de tiempo. Esto no quiere decir que las obras literarias se centren en los hechos históricos o, por el contrario, que sean

objetos desechables o que pasen de moda, sino que, en su carácter de bienes culturales, es preciso encontrar la pertinencia y la relevancia que el mensaje contenido puede expresar en un contexto determinado; es decir, buscar la compatibilidad de la obra literaria y el contexto de quien lee para establecer un canal de comunicación.

En ese sentido, Mabel Moraña reafirma la importancia de los bienes simbólicos o culturales como herramienta esencial para el manejo de información y la apropiación de saberes. Sin embargo, hace hincapié en la sincronización entre la realidad y el ciberespacio y la necesidad de este vínculo para comprender nuestro entorno. El imaginario desempeña un papel esencial, pues permite abrir la perspectiva hacia otras dimensiones y vincular lo que, aparentemente, era incompatible, "ligada ya definitivamente a la virtualidad, que constituyera su antónimo hasta hace algunas décadas, la noción de realidad designa ahora no sólo lo permanente y exterior al sujeto, sino también lo imaginado y lo simbólico" (Moraña, p. 125).

Los problemas que Giselle Bahamondes hace notar en su libro también pueden identificarse en el contexto de las aulas mexicanas; con éstos me refiero concretamente a la distancia generacional entre alumnos y profesores, a la falta de medios tecnológicos y de obras contemporáneas, conocidas por los estudiantes. Para hacer frente a esta problemática, es pertinente analizar la propuesta de Bahamondes, apelando a la crítica literaria como herramienta para enlazar el contexto actual con la tradición literaria.

Balance entre la tradición y la innovación

La interrelación es una acción clave para la enseñanza en la actualidad. En un mundo global, en el marco tecnológico, es imposible pensar el aprendizaje aislado. Por esta razón, no es posible incorporar criterios o metodologías artísticos o literarios sin asociarlos con los temas de actualidad, los objetos de estudio de los aprendientes, y con su contexto cotidiano. Para esto, es indispensable relacionar el conocimiento construido con las problemáticas actuales de relevancia internacional como la multiculturalidad, los feminismos, la discriminación y la migración. Estas acciones implican la hibridación de conceptos, de estrategias y metodologías, apelando a nuevos formatos y medios tecnológicos.

En este caso, la autora de *Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria*, apela a mecanismos de adaptación y traducción, así como a la necesidad de que los profesores conozcan un vasto corpus de literatura infantil y juvenil. Esto permite vincular la vivencia y, al mismo tiempo, observar el texto literario desde una perspectiva más actual. Sin embargo, una observación pertinente que destaca en el argumento es el riesgo de imponer a través de la literatura sesgos moralizantes o idealizantes como, de acuerdo con la autora, se dejaban ver a menudo en el siglo XIX.

Cabe acotar que existen diversas novelas decimonónicas que reflejan también los procesos educativos presentes en su época. Algunos ejemplos se han considerado parte del *Buildungsroman* y destacan por presentar una puesta en abismo del proceso formativo; es decir, el escritor

que intenta guiar a un lector dentro de una ficción que muestra a su vez, un individuo en formación y los procesos que éste atraviesa para alcanzar una educación integral, ética y cognitiva. Podemos citar entre éstas *Mujercitas* (Louise May Alcott, 1869), *Tom Sawyer* (Mark Twain, 1876) y *Heidi* (Johanna Spyri, 1880). En estas novelas se observa la representación de la escuela, su contexto y el tipo de educación existente en este periodo, poniendo de relieve la actividad lectora y su relevancia social en esa época.

En ese momento específico, las novelas citadas reflejaban la educación y sus problemáticas, así como la subjetividad de los jóvenes decimonónicos ante su formación de vida. Aprender a leer era considerado elemental, aunque la lectura no significaba únicamente una habilidad, sino la capacidad de adquirir, a través de ésta, nuevos conocimientos en otras disciplinas. El conocimiento del griego y el latín, así como de los clásicos, era esencial en la educación; sin embargo, estas exigencias se extendieron al siglo XX sin conectarse con la nueva realidad y los cambios sociohistóricos producidos a lo largo del nuevo siglo. En la actualidad, estas consideraciones sobre la educación literaria no han cambiado con suficiente rapidez para poder adaptarse a nuevos contextos.

Por supuesto, Bahamondes no prescinde de las obras clásicas, ni considera la literatura juvenil en detrimento de éstas, sino que propone buscar un equilibrio entre los clásicos, la literatura juvenil y la literatura contemporánea, trazando así una secuencia entre un pasado que evoca la tradición, un presente asociado con el disfrute y una expectativa que permita ampliar las posibilidades de reflexión y de la comprensión del entor-

no, pues con mucha precisión afirma que “el contacto con las obras permite al lector una reflexión ética, la comprensión de su propia cultura y la de otros, sus orígenes y también sus proyecciones” (p. 31).

Del mismo modo, la chilena muestra ejemplos de secuencias didácticas que apelan a las nuevas tecnologías (TICS) y a nuevos formatos narrativos. Dichos formatos permitirán a los profesores la profundización de una obra o un personaje, ya que éstos pueden ser explorados desde diferentes representaciones (ej. Cómic, cine, televisión, videojuego, etcétera), y desde distintos enfoques. En ese sentido, podemos observar nuevas propuestas de educación literaria desde un enfoque transmedial.

El término “transmedialidad” fue introducido por primera vez en 1992, por el académico Henry Jenkins. En su obra *Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture*, Jenkins definió la transmedialidad como la capacidad de una historia o un personaje para trasladarse a través de varios medios de comunicación. Si bien este término surgió en el marco literario, ha sido usado ya en otras disciplinas, lo cual es una muestra de la interacción disciplinaria en el modo de reformular la realidad. Julián Woodside simplifica este término al señalar que “transmedia alude a la práctica de contar historias o comunicar conceptos de manera no lineal utilizando varias plataformas mediáticas” (Woodside, 2021, p. 45); por ejemplo, un personaje de cómic que también aparece en una película o un videojuego es transmedial, como los personajes de Avengers.

Sin embargo, Woodside también advierte que:

[...] si bien esto no es exclusivo de los entornos digitales, su popularización tiene que ver con que dichas herramientas han permitido crear contenidos de manera económica, además de facilitar que el público acceda a ellos y “brinque” de uno a otro para complementar su experiencia” (Woodside, 2021, p. 45).

Esta observación señala el cambio del entorno en relación con el ciberespacio y la importancia de asociar las metodologías con los nuevos formatos.

Siguiendo esa noción, cabe hacer notar que observar un personaje u obra desde una perspectiva transmedial no es la única forma de plantear un análisis literario, sino que, actualmente, existen también novelas transmediales, producto de la hibridación de género, entendiendo la hibridación desde la noción formulada por Néstor García Canclini “los procesos socio-culturales en los que las estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García, 2001, p. 14).

Un ejemplo de estas obras es *La dimensión desconocida*, escrita por Nona Fernández y publicada en Chile en 2016. En ésta se aborda el testimonio del exmilitar Andrés Valenzuela, a partir del cual, se revela una dolorosa parte histórica y social de las víctimas de la dictadura chilena. Fernández se vale de diferentes medios para exponer los sucesos traumáticos, por ejemplo: la serie televisiva homónima, canciones de la década de 1980, como “*Ghost Busters*”, así como de la intertextualidad con obras literarias como *Cuento de Navidad* (Dickens, 1843) y “*El cuervo*” (Poe, 1845). Fernández establece

una relación entre las obras decimonónicas y su propia novela, al mismo tiempo que asocia la historia narrada con nuevos formatos de medios de comunicación actuales.

Las propuestas de un corpus actual

La actualización de un corpus no se trata de representar todos los clásicos o de rehacerlos en nuestro contexto, forzando el argumento, ya que esto da pie a anacronismos o a una mala comprensión del texto. Este ejercicio se trata de observar de nuevo la representación de la naturaleza humana dentro del texto y redescubrir la repercusión de esta representación dentro de nuestra cotidianidad. No todos los personajes literarios tienen correspondencias en otras historias o en otros formatos; también se puede buscar la correspondencia entre un héroe pasado y uno contemporáneo, analizado las características que los definen y cómo funcionan en ambos contextos, buscando puntos de encuentro y digresión.

En la tercera y última parte de *Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria*, la autora presenta el trabajo de un grupo de profesores, quienes diseñaron dos secuencias didácticas en torno a la obra de George Orwell, *La rebelión en la granja* (1945) y *El diario de Ana Frank* (1947), las cuales dan origen al nombre del libro, aludiendo al encierro de Ana Frank y a la rebelión caricaturizada por Orwell y que pueden interpretarse como parte del ejercicio literario: la lectura como hecho individual, llevada a cabo en el encierro; y la rebelión, no necesariamente brusca,

que alude al cambio provocado por una reflexión profunda. Sin embargo, la propuesta no sólo alude a la manera de abordar las obras, sino a la relación que se establece con los procesos históricos que rodean a los estudiantes y a la forma cómo la literatura representa una herramienta de comprensión del mundo.

La necesidad de reajustar la metodología obedece a las transformaciones sociales y culturales, como explica Mabel Moraña, “explorar procesos de innovación e hibridación metodológica como síntoma de los desajustes y reacomodos del trabajo intelectual en el contexto de la globalidad” (Moraña, 2014, p. 128). Asimismo, Moraña habla de la interdisciplina como un saber unificado, mediante el cual, podemos intuir que las nuevas generaciones de estudiantes podrán hacer frente a las transformaciones mundiales.

Asimismo, habrá que hacer notar la creciente importancia de las manifestaciones de la cultura popular que se representan en los diferentes formatos tecnológicos, personajes transmediales, publicidad, etcétera. Si bien la cultura popular no es una disciplina y dista mucho de serlo, las disciplinas especializadas están transformándose e integrando nuevas referencias a partir de los formatos transmediales. Por lo tanto, no es posible obviar el surgimiento de una nueva intelectualidad omnívora, abierta a nuevas perspectivas y a nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, que plantea una nueva visión de la realidad actual.

Es preciso hacer notar que la distancia entre la alta cultura y la cultura popular es cada vez más estrecha. Richard Peterson había planteado a inicios del siglo XXI que se observa:

[...] un deslizamiento en la política de los grupos de élite, desde aquella intelectualidad esnob que desdeña toda la cultura baja, vulgar o popular de masas [...] hacia la intelectualidad omnívora que consume un amplio espectro de formas artísticas populares, así como cultas (Petterson, 2013).

De este modo, se introducen nuevas formas de acercamiento a las artes, más puntualmente, hablando de las artes narrativas (literatura, cine, etcétera) que apelan también al folklor y a la cultura popular, dando origen a nuevos formatos de representación.

Las secuencias didácticas presentadas en el libro apelan a los sentidos; es decir, a otros lenguajes como el visual y el auditivo, valiéndose de videos, fotografías e imágenes. De este modo, los proyectos de enseñanza adquieren un carácter de transmedialidad, conectándose con diferentes medios de comunicación enlazados con un objetivo común, que hacen referencia a una narrativa común.

Otra característica de las secuencias didácticas es su enfoque interdisciplinario. Bahamondes explica la necesidad de evocar el conocimiento previo y de poner en relación el hecho literario con la vida real y, al mismo tiempo, con el conocimiento paralelo, el conocimiento del medio, histórico y ético. La comprensión no puede basarse en un hecho aislado, sino en el conjunto de relaciones que dan forma a un modo de pensar determinado. La interdisciplinariedad² permite enlazar el co-

nocimiento literario con otras disciplinas para ampliar la comprensión y la reflexión, piezas indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, la discusión favorece el diálogo y el intercambio de ideas para la construcción de una inteligencia colectiva, entendiendo esta idea según la noción de Henry Jenkins "None of us can know everything; each of us knows something; and we can put the pieces together if we pool our resources and combine our skills"³ (2006, p. 4). Por lo tanto, el proceso de aprendizaje literario no funciona únicamente como una transmisión de saberes, sino de una retroalimentación constante entre el enseñante, el aprendiente y el objeto de estudio, tomando en cuenta que las obras literarias constituyen un objeto dinámico que aporta conocimiento *per se*, sin necesidad de un mediador.

Como señala Giselle Bahamondes, elaborar una secuencia didáctica es un proceso de aprendizaje en sí mismo, útil tanto para el estudiante como para el profesor, quien es, a su vez, el eterno aprendiente, obligado a actualizar la enseñanza en función de su realidad. Los ejemplos

ca "articular las distintas especialidades del saber para ver qué escapa al saber hegemónico que sea significativo cuando se quiere conocer algo" (González, 2017, p. 3). Esto quiere decir que la interdisciplina permite profundizar el conocimiento de una manera significativa en un contexto de mutua colaboración, para la búsqueda de un bien u objetivo común.

³ Ninguno de nosotros puede saberlo todo; cada uno de nosotros sabe algo; y podemos armar las piezas si juntamos nuestros recursos y combinamos nuestras habilidades. Traducción Gil de la Piedra.

² Conviene especificar la noción de interdisciplina que se plantea en este trabajo. De acuerdo con Pablo González Casanova, la interdisciplina impli-

presentados en este libro invitan a los docentes a experimentar el diseño pedagógico desde una perspectiva local, basándose en sus experiencias y en su trayectoria como lectores; invitan a explorar la literatura recién salida de las editoriales jóvenes y a especular sobre los nuevos clásicos, a dinamizar su experiencia docente y a crear un vínculo de empatía con los nuevos lectores.

Habrà que recordar y tener presente que un profesor de literatura no es simplemente un mediador, tarea ya bastante grande, sino que puede convertirse en un traductor, un adaptador, un editor, un director de teatro, un buen comunicador y un mago del lenguaje cuya magia puede cambiar el rumbo de los personajes de su salón de clases. La figura del maestro y mentor ha sido crucial desde la Antigüedad clásica; podemos evocar a Aristóteles y Séneca, mentores de grandes emperadores; a Rabelais, Erasmo y Montaigne en el Renacimiento, y así pensar en otras épocas donde los procesos de aprendizaje han sido esenciales para la construcción de un intercambio social. Por esta razón, no debemos perder de vista la importancia de la formación de profesores, así como el diálogo constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, en una época de cambio como la nuestra.

La literatura es un arte que permite articular el aprendizaje con la producción de nuevos discursos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Si bien, la pedagogía literaria no ha sido muy visible en los escenarios académicos, es necesario replantear las formas de transmitir la literatura y de la relevancia y las múltiples aportaciones de ésta en nuestra vida diaria.

Conclusiones

Para concluir, podemos afirmar que el quehacer literario se ha transformado en función de las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación, ya que éstos constituyen nuevas maneras de narrar y representar historias. Estos nuevos formatos, como los videojuegos, las cinemáticas, películas y series permiten una experiencia narrativa distinta donde se multiplican las posibilidades de interpretación y se estrecha la relación entre la realidad y la ficción.

Como ejemplo de esta afirmación, hemos analizado la obra didáctica *Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria*, la cual constituye una guía para los docentes que día con día se enfrentan con el desafío que plantea la enseñanza literaria en un mundo tecnológico. Los nuevos retos exigen la adaptación del lenguaje y de los mecanismos de diálogo entre enseñantes y aprendientes. Sin embargo, este libro constituye una valiosa aportación a la práctica docente como un intento de motivar a los profesores a no perder de vista el objetivo de sus esfuerzos, ya que no es la literatura en sí misma lo que debemos transmitir, sino todo el goce y el conocimiento que podemos encontrar en torno a ésta.

Bahamondes presenta ejemplos de la literatura universal y los relaciona con los procesos socio-históricos que han tenido lugar en Chile. Este enfoque nos permite observar la forma de enlazar la ficción literaria con la vida cotidiana y, de este modo, poder comprenderla desde otra perspectiva. Cabe señalar que unos de los principales objetivos, tanto de la obra mencionada como de este ensayo, es sub-

rayar la importancia de la literatura como objeto de estudio en las aulas, pues de lo contrario, será imposible motivar a los estudiantes a la lectura. Asimismo, el libro analizado expone desafíos de enseñanza y propone soluciones que pueden trasladarse a nuestro contexto educativo mexicano.

El lenguaje es inherente al ser humano, en consecuencia, la literatura significa un modo de comunicar, cuestionar, representar, reformular y contextualizar la naturaleza humana y todo aquello que la rodea. El balance entre la tradición literaria y las nuevas narrativas es esencial para un estudio completo de esta disciplina, así como la relación del contenido textual con la percepción del mundo de los lectores. La literatura forma parte de lo cotidiano, en tanto que representación de la realidad; por lo tanto, el enfoque pedagógico es indispensable en los estudios literarios académicos. De este modo, se desarrolla el diseño educativo y se forman profesores comprometidos con el quehacer literario.

En suma, es necesario hacer énfasis en los problemas que se han mencionado respecto a la enseñanza de la literatura y en la búsqueda de soluciones, como la actualización de formatos narrativos, la inclusión de la literatura juvenil y popular en el corpus propuesto y en diálogo constante entre enseñantes y aprendientes para una retroalimentación encaminada a un mutuo aprendizaje. No debe olvidarse que, precisamente la literatura representa un cambio de perspectiva, un nuevo horizonte de expectativa y una visión más compleja del mundo.

Bibliografía

- Bahamondes, G. (2022). *Encierro y Rebelión: dos propuestas de educación literaria*. Ediciones UCM. Universidad Católica del Maule.
- Fernández, N. (2016). *La dimensión desconocida*. Santiago: Random House.
- Frank, A. (1999). *Diario*. México: Ediciones Leyenda.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Madrid: Editorial Complutense/Anthropos/IIS/UNAM.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- Moraña, M. (2014). *Inscripciones críticas. Ensayos sobre cultura latinoamericana*. Santiago: Cuarto propio.
- Orwell, G. (2018). *La rebelión en la granja*. 10ª edición. México: Porrúa.
- Peterson, R. (2013). *Changing Arts Audiences: Capitalizing on Omnivorousness*. Chicago: University of Chicago.
- Woodside Wood, J. (2021). Transmedia y crossmedia. En *Vocabulario crítico para los estudios intermediales hacia el estudio de las literaturas extendidas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Cibergrafía

Jenkins, H. (2006, diciembre 10) *How Trans-media storytelling begat transmedia planning... parte 1* [Weblog post].

Recuperado de: http://henryjenkins.org/2006/12/how_transmedia_storytelling_be.html Consultado 20/03/2022.

ALEJANDRO CAAMAÑO TOMÁS*

Las relaciones asesor-asesorado en una tesis de posgrado: el estado de la cuestión y la tarea del asesor de tesis

The Advisor-Advised Relations in a Postgraduate Thesis: the State of the Question and the Thesis Advisor's Task

Resumen

El estado de la cuestión, también conocido como estado del arte, podría considerarse como la puerta de entrada a un trabajo de investigación. Y, aunque es verdad que la elección de un tema de investigación debería tenerse más propiamente como tal, la selección y evaluación de fuentes, así como de los resultados acerca del tema planteado, que señalan el momento inicial de la investigación en cuanto a dicho tema, tienen un valor fundamental para el diseño ulterior del investigador y, por tanto, para la trayectoria y el resultado final del trabajo.

Palabras clave: tesis, género discursivo, estado de la cuestión

Abstract

The state of the question, also known as the state of art, could be considered as the entrance door of a research work. And, though it is true that choosing a theme could be just so, the selection and evaluation of the sources and the results about the chosen theme that point out the beginning of the research of such theme, have a fundamental value for the subsequent design of the researcher and thus, for the trajectory and final result of the work.

Key words: thesis, discursive genre, state of the art

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 139-146.

Fecha de recepción 13/09/2022 > Fecha de aceptación 23/04/2023

janitog8@hotmail.com

* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Introducción

La tesis, como todos sabemos, es un género discursivo pensado para explicar un proceso de investigación: un proceso que, en algunos casos, retoca, en otros ajusta, pero también complementa o, incluso, modifica las informaciones adquiridas hasta el momento en un campo del saber para que nuestra comprensión de los fenómenos sea más completa.

Está dirigida a medir la capacidad del estudiante para desarrollar un tema, al mismo tiempo que sus habilidades investigadoras; esto es, evaluar su destreza para plantear problemas y buscar las mejores soluciones, operar métodos, explorar fuentes bibliográficas de manera sistemática. En definitiva, comprobar su habilidad para discurrir sobre algún aspecto, más o menos extenso, de un determinado campo del saber.

En este camino, el alumno universitario pasa de ser un mero recolector de información a un estudioso preparado para las actividades mencionadas. Esta progresión es, en cierto modo, natural porque a medida que se va adquiriendo un conocimiento en la materia y en las técnicas de investigación, el alumno podrá llegar a mostrar un conocimiento propio y acreditado. Para esto, la premisa fundamental es que el estudiante obtenga las competencias necesarias para manejar el conocimiento de acuerdo a aquellas expectativas sociales del género; porque no hay que olvidar que, como género discursivo que es, la tesis responde no solo a una naturaleza inscrita en un ambiente de estudio, sino que posee una esencia eminentemente social.

La investigación debe contemplarse como un proceso dinámico en el que la

búsqueda y el cuestionamiento crítico de la información deben ser tenidos como dos de los ejes centrales que apoyen, de manera categórica, el planteamiento de un problema, la propuesta de investigación, la indagación y el contraste de las pruebas obtenidas y la presentación de resultados. En definitiva, el proceso del método científico.

Por otro lado, la tesis tiene como finalidad expresar alguna pregunta de naturaleza cuya respuesta tendrá propósitos eminentemente prácticos, por lo que el conocimiento resultante de la investigación suele ser aplicado. Aunque se podría decir que los trabajos de tesis, como nos dicen Cordero, Riera y Villavicencio, tienen tres propósitos fundamentales:

- a. Probar que el estudiante sabe trabajar e investigar independientemente.
- b. La aplicación de conocimientos específicos de la disciplina cursada en un estudio, investigación o proposición de una actividad, y adquiridos por el alumno.
- c. Confirmar que el estudiante domina las destrezas necesarias para comunicarse efectivamente con la comunidad académica, científica e, incluso, laboral (2015, p.198).

Y es en este primer punto, en el trabajo y esfuerzo independiente del tesista, a donde me gustaría dirigir la mirada en este artículo: en la faena que el estudiante encara en el proceso investigador; pero, más específicamente, en esos primeros momentos que, a mi parecer, constituyen la columna vertebral de la investigación, y suponen la demostración de la experien-

cia y madurez del tesista que redundarán en un producto final consistente. Y me refiero al conocido como estado de la cuestión o del arte, pero no tanto desde el proceso en sí, sino desde dos ángulos que, creo, deben ser tomados muy en cuenta, y son los alcances y las expectativas en la elaboración del estado de la cuestión en la relación que existe entre el tesista y su asesor, pues considero que es el primero el que debe dar muestras de la madurez comentada, ya que la búsqueda y valoración de información se convierten en un ejercicio básico del proceso de exploración documental y, de manera preferente, tiene que ser responsabilidad del mismo investigador.

Nociones sobre el estado de la cuestión

Para iniciar un proceso de investigación, hay que tener en cuenta una serie de preguntas que son las que orientarán al investigador acerca de lo que se ha dicho sobre el tema y cómo este ha sido tratado; pero también le llevarán a las líneas investigadoras utilizadas y, finalmente, a la manera en que estas han sido abordadas por los distintos autores. Como explica de un modo claro González:

El diseño de un proyecto de investigación supone conocimientos previos sobre el estado de la cuestión [...] Por eso, la adecuada información sobre los avances del quehacer científico, con respecto análisis e interpretación de un fenómeno o proceso prefijado, es la base del cuestionamiento y planificación del respectivo proceso investigativo (González, 1986, p. 75).

En efecto, en la reflexión sobre el tema elegido y la literatura sobre él existente, el estado de la cuestión se erige como el proceso metodológico, a la vez que teórico y epistemológico, que permite identificar varios enfoques, es decir, las principales líneas de investigación utilizadas en las diversas investigaciones y el contraste o la unificación de dichas corrientes de pensamiento sobre el tema a partir de lo cual es posible abrir nuevas rutas para la investigación.

Por esta razón, el estado de la cuestión debe convertirse en un proceso metódico que permita ir más allá de lo expuesto por otros investigadores, desde una visión integral del campo de estudio elegido que, al mismo tiempo, habilita al tesista para que pueda llegar a abarcar nuevos temas, pero también para que pueda expresar, a la hora de plantear sus objetivos de investigación y su propuesta, la tan deseada, y en muchos casos conflictiva, originalidad investigadora.

En cuanto a esto último, es necesario señalar que la investigación, en buena parte de los casos, tampoco apunta propiamente a un conocimiento que podríamos llamar "original", ya que hay que reconocer que es dificultoso llegar a definir qué es "original" y qué no lo es. A decir de Laverde-Rubio:

El incremento del pensamiento (conocimiento), original, creativo, novedoso, es uno de los objetivos fundamentales que se propone la investigación científica. Pero no es conveniente exagerar, por parte de los revisores y editores, en la búsqueda de lo extraordinariamente original, pues la historia de la ciencia nos muestra que las contribuciones geniales sólo se dan escasamente. Por lo tanto,

la aplicación de criterios muy exigentes respecto a lo original dejaría a los editores con muy pocos trabajos aceptados para su publicación. Por otra parte, la difusión de trabajos con aportes considerados menores o controvertidos es indispensable para el desarrollo de la ciencia (2010, pp. 608-609).

Cuántas veces nos preguntamos si estamos contribuyendo a algo nuevo o si lo que plasmamos en nuestro trabajo no es "más de lo mismo". Sin embargo, lo que es más lógico pensar es que un saber no es totalmente original, puesto que todo conocimiento salido de una investigación está conectado con algo previo, incluso planteamientos ya conocidos que sirven de base para nuevas investigaciones.

Esta cuestión de la originalidad, que atañe directamente al investigador —y que en muchos casos lo afecta incluso psicológicamente por la presión de conseguir la "ansiada novedad"— está también relacionada con otro aspecto determinante para la investigación, que es la de la consecución de una voz autorial propia: determinar quiénes somos cuando enunciamos, como autores, es un paso de enorme importancia en la composición de textos académicos. Como nos recuerdan de nuevo Cordero, Riera y Villavicencio: "Si el estudiante no se siente todavía un investigador le será muy difícil hablar desde esa posición, y más difícil será si no comprende que se encuentra ante una nueva situación comunicativa (2015, p.203).

Todo esto corresponde a lo que conocemos como el establecimiento del marco teórico necesario para el análisis posterior del problema y de la prepara-

ción de las condiciones del autor, de la autora, con respecto a los planteamientos iniciales de la tesis. En sentido estricto, el estado del arte debe considerarse integro en ese marco teórico-conceptual, aunque a veces sean partes incorporadas en diferentes capítulos en el trabajo de tesis.

Sin embargo, el estado del arte se constituye, no solo como los primeros pasos necesarios en los comienzos de un trabajo de investigación, sino que, en el conjunto de este, la revisión de la literatura adquiere unas características fundamentales:

- En primer lugar, como ya se comentó más arriba, el conocimiento no se construye *tabula rasa*, es decir, desde la nada, sino a partir de lo que ya se ha investigado, de los resultados que se han mostrado a la comunidad y ya se han discutido.
- En segundo lugar, y teniendo en cuenta esto primero, a partir de la revisión crítica se puede observar lo que todavía no se ha dicho sobre el tema, o se ha dicho, pero de una manera incompleta o incluso errada, lo que da pie para trabajar en esos yerros o lagunas.
- Igualmente, el investigador sabe qué es lo que debe investigar; qué aspectos son útiles para ese campo del saber y qué servirá para sus futuras investigaciones y las de sus colegas.

Con toda lógica, todo esto conlleva un análisis profundo de la bibliografía existente que acercará a los investigadores a los

vacíos en la temática, siempre y cuando esta revisión sea llevada a cabo mediante una búsqueda organizada, una selección razonada y una organización metódica y coherente del material recogido.

El estado de la cuestión: la relación asesor-tesista

Es en este momento cuando surgen unas cuestiones que tocan tangencialmente la relación entre asesor(a) y tesista y que tienen relación, precisamente, con esta búsqueda, pues en la práctica hay confusión sobre lo que realmente debe significar este acompañamiento investigador. Es decir, qué papel juega cada una de las partes en esa relación que comienza: en muchos casos, ni el tutor ni el tesista tienen claro cómo debería desarrollarse ese vínculo y, por tanto, sus figuraciones al respecto podrían no coincidir; por otro lado, también es algo bastante común que esos límites de cooperación no queden determinantemente definidos.

De ahí las siguientes preguntas:

¿Cuánto debe el asesor aportar en el trabajo de investigación y de qué manera hacerlo?, es decir, ¿dónde está el límite de su intervención?; ¿debería inmiscuirse en el contenido o únicamente centrarse en lo que compete a los aspectos lingüísticos del texto?; ¿qué expectativas sobre la ayuda debe tener el alumno del tutor y cuáles deberían ser los alcances de este en la asesoría tesística en cuanto a esos primeros pasos en el estado de la cuestión?; pero también, ¿qué debe esperar el asesor de tesis del tesista en esta fase inicial de la investigación? Porque es cierto que los estudiantes se han forjado sus expectativas sobre el apoyo que esperan

recibir del tutor aun antes del momento de conocer quién les asesorará.

Lo que un asesor debe esperar del desempeño de un tesista y, por supuesto, hablo a título personal, pero creo, por mi experiencia, que podría hacerse extensivo a la comunidad de asesores, es lo siguiente:

- Si el investigador debe probar que sabe trabajar e investigar independientemente, la independencia en la elección inicial del tema, de la finalidad de la investigación y de la propuesta o propuestas acerca del asunto elegido deben comenzar desde el mismo estudiante. Esto aclara lo que Cordero, Riera y Villavicencio decían acerca de que uno de los aspectos característicos del trabajo de tesis es la comprobación de la independencia del tesista en la investigación.
- De ahí que estos procesos señalados, que parten de la búsqueda y evaluación de fuentes, de la captación de información fiable que comienza y completa el ciclo del estado del arte deben ser responsabilidad única y exclusiva del investigador; lo que no quiere decir que las consultas a su asesor no se produzcan: la etapa de discusión en las reuniones de tesis tiene que, a mi parecer, producirse desde búsquedas razonadas y sustentadas por parámetros de análisis basados en los conocimientos metodológicos que el asesorado tiene que traer ya en su bagaje investigador en estos momentos de las investigaciones de posgrado. Aunque es bien cierto que el apoyo con una mejor o más adecuada metodología por parte del asesor será, en la mayoría

de las ocasiones, de gran ayuda para enfrentar dilemas en cuanto al tratamiento de la información.

De lo anteriormente expuesto se derivan consecuencias que traerán un beneficio indudable al investigador:

- Primeramente, el acopio de información veraz y eficaz para el trabajo no solo aportará la base informativa adecuada, sino también un paso metodológico que impulsará la confianza en sus posibilidades de elección y selección de los materiales más adecuados; lo cual, por otro lado, reforzará positivamente la creación de la persona autoral que debe verse reflejada a lo largo de su tesis y que asegurará de modo firme ese paso ya comentado del estatus de estudiante al de investigador.
- En segundo lugar, la recuperación independiente de la información contribuirá a que el investigador pueda asumir de manera razonada una postura y que sienta las bases del punto de vista crítico tanto para la elección de las mejores informaciones como para la utilización de las mismas con fines argumentativos.
- Si bien es cierto que la búsqueda de información al comienzo de un trabajo de investigación puede generar incertidumbre en el tesista, además de que conlleva una pérdida considerable de tiempo, no es menos cierto que puede proveerle de una muy necesaria técnica de organi-

zación del material que, a la larga, será imprescindible para el manejo de la información, de modo especial, cuando llegue la hora de analizar el problema.

- De igual forma, la actuación autónoma del tesista le permitirá seleccionar el tema con mayor precisión, ver su viabilidad y posibilidades de desarrollo.
- Asimismo, la indagación del estado de la cuestión podría hacerle “visualizar en el terreno práctico cómo se manifiesta el tema-problema; esto implica, por consiguiente, una aproximación a la realidad social que enfrenta la persona investigadora” (Pérez Carriello, 2020, p. 10), sin mediaciones ni interpretaciones que podrían interferir en dicha observación, incluidas las del asesor o asesora.
- Por último, como ya se ha comentado, un análisis exhaustivo de reflexión crítica facilitaría la identificación de posibles vacíos temáticos a partir de los cuales surgirán sus líneas de investigación. Dicho análisis debe ser minucioso, sistemático y organizado para poder valorar los distintos aportes sobre la materia con el fin de separar lo relevante de lo superfluo.

Desde luego que el aporte de la experiencia de un asesor puede allanar el camino a la consecución de algunos de estos beneficios. No obstante, creo que el esfuerzo debe partir, si no completamente, casi por entero del tesista.

¿Qué debe esperar el tesista del asesor y qué debe esperar el segundo del primero?

Considero, como ya se comentó, que el asesor debe contribuir esencialmente al crecimiento de la independencia del investigador(a) a través del compromiso en su trabajo: de la asesoría metodológica; del estímulo para que profundice individualmente en sus búsquedas de información; de que analice adecuadamente los elementos que le llevarán a apartar el material más apropiado mediante su experiencia en la selección y evaluación de fuentes en esos primeros instantes de la investigación, ya que debe hacerle comprender al alumno que de eso dependerá el orden en sus lecturas, la coherente plasmación de sus ideas y de sus comentarios en su borrador —es, en definitiva, trasladar de modo eficaz sus habilidades de la lectura crítica de las fuentes a su trabajo de investigación—; pero este análisis, al mismo tiempo, supondrá la señalización del camino correcto para las futuras elecciones del material que vaya surgiendo —es relativamente fácil que en el proceso continuo de lectura de la información el tesista se distraiga y elija caminos erróneos, distintos al tema y objetivos de su investigación, lo cual representará un sobresfuerzo y una pérdida de tiempo—. Incluso, si se tercia, de ese apoyo moral y del empuje anímico que los investigadores necesitamos, en ocasiones, llegados a un punto en que factores externos a la investigación pueden afectarla.

También el asesor debe aportarle seguridad, confianza en sí mismo, a que vea la importancia y aporte de su investigación en su campo disciplinar; debe

animarle a tomar iniciativas en sus propuestas y ayudarle a ver la viabilidad de las mismas. Y esto se puede lograr a través del contacto continuo y de la creación de un clima de confianza en la relación asesor-asesorado(a), a veces, hay que decir, difícil de conseguir.

¿Y en cuanto a las expectativas del asesor con respecto al tesista? Si bien se podría también agregar un catálogo bastante extenso, creo que, básicamente, debe prevalecer el entusiasmo en la dinámica investigadora y el compromiso en el trabajo y entrega de resultados. Porque sí, la entrega de resultados es una consecuencia del esfuerzo investigador, pero igualmente una necesidad que el asesor debe valorar y estos deben ser, en su caso, corregidos o encauzados. Recordemos que la presentación final de resultados no solo es una exigencia lógica del posgrado al que ha accedido, sino que también es una de las razones de ser de los trabajos de investigación.

Los alcances de la investigación, por consiguiente, tendrían una consecución exitosa en función tanto de la relación del asesor/asesora con el investigador/investigadora como de la implicación de ambos, pero, fundamentalmente, del esfuerzo individual del investigador(a) en esos momentos iniciales de la tesis.

Digamos que el miedo o la ignorancia de lo que se debe consultar y analizar no deben impedir esa obligación de la búsqueda, pues las primeras valoraciones del material obtenido deben pasar, forzosamente, por el filtro del investigador. Es ahí donde nace, como ya se expuso, el comienzo del trabajo, pero también la fortaleza que le acompañará en las etapas sucesivas de su tesis y en futuros proyectos.

Bibliografía

González González, J. (1986). *El proceso investigativo*. San José, Costa Rica: Editorial Alma Máter.

Hemerografía

Cordero G., Riera G., y Villavicencio M. (2015). Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación. *Revista Pucara*, núm. 26. Recuperado de <http://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/download/2601/1673/7469>

Laverde-Rubio, E. (2010). El concepto de "original". *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Asociación Colombiana de Psiquiatría, vol. 39, núm. 3, Bogotá. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80619187011.pdf>

Pérez Carrillo, Y. (2020). ¿Qué es el estado de la cuestión en un proceso de investigación (desde la mirada de estudiantes de licenciatura de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional, Costa Rica). *Repertorio americano*, Segunda Nueva Época, núm. 30. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/download/15500/21702>

A cincuenta años del Movimiento Universitario Popular de la UAP, ¿cómo y qué se recuerda? Una mirada a través de la Historia de Vida de Miguel Calderón Moreno

Fifty years after the Popular University Movement of the UAP, how and what is remembered?

Resumen

El Movimiento Universitario Popular de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP), a inicios de la década de 1970, irrumpió en la historia política y transformó las relaciones de poder en el estado. Este proceso marcó a una generación de jóvenes universitarios que, influenciados por el contexto nacional e internacional, se organizaron y vincularon con diferentes luchas populares.

Palabras clave: movimientos sociales, Historia oral, BUAP

Abstract

The Popular University Movement of the Universidad Autónoma de Puebla (UAP), at the beginning of the 1970s, broke into political history and transformed power relations in the state. This process marked a generation of young university students who, influenced by the national and international context, organized and linked to different popular struggles.

Key words: social movement, Oral History, BUAP

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > julio-diciembre 2023 > pp. 147-156.

Fecha de recepción 06/12/2022 > Fecha de aceptación 27/06/2023
gisselsantanders@gmail.com

* Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Introducción

Los movimientos universitarios en la década de 1960 que surgieron en diferentes latitudes produjeron cambios profundos en la forma de entender y hacer política, así como en el quehacer de las universidades públicas y sus estudiantes. En este contexto, el caso de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP), no fue la excepción. Desde finales de la década de 1950 al interior de la universidad poblana los estudiantes quedaron polarizados ante la exigencia de hacer valer la autonomía de la institución reconocida jurídicamente, más no en la práctica. Los estudiantes liberales defendieron el proyecto de Reforma universitaria, mientras los estudiantes de ultraderecha formaron el Frente Universitario Anticomunista (FUA). A pesar de que, en 1961, los estudiantes liberales triunfaron, las diferencias entre los universitarios marcaron los siguientes diez años. En lo que puede denominarse una gran década, la UAP y sus estudiantes liberales se convirtieron en la caja de resonancia de los malestares sociales y los enfrentamientos con el gobierno del estado.

En este sentido, el Movimiento Universitario Popular de la Universidad Autónoma de Puebla, específicamente a principios de la década de 1970, es uno de los temas más icónicos de la historia reciente de la ahora Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la historia política de la entidad. Para la época, Puebla era el bastión político del cacicazgo de los hermanos Ávila Camacho, bajo el cual, durante cuatro décadas el poder político y económico actuaron como uno solo. A pesar de que durante los años sesenta el cacicazgo parecía haberse fortalecido con la llegada del poblano Gustavo Díaz Ordaz

a la presidencia de la República, lo cierto es que en lo local el régimen sufrió duros golpes gracias a la organización social y los universitarios. Por ejemplo, en 1964, en vísperas de la toma de protesta de Díaz Ordaz, el gobernador del estado, el General Antonio Nava Castillo renunció al cargo después de que el movimiento conocido como el de los lecheros escaló. El ocaso del cacicazgo había iniciado. Cabe mencionar que desde el término de la gubernatura de Rafael Ávila Camacho en 1957 y hasta 1975, año en que terminó el interinato de Guillermo Morales Blumenkron, Puebla tuvo siete gobernadores, ninguno con más de tres años en el puesto por diferentes razones en las que, de una u otra forma, los estudiantes y su vinculación con diferentes luchas populares pusieron en jaque al gobierno del estado.

El punto final a la debacle avilacamachista lo puso el Movimiento Universitario Popular de UAP en 1973. Durante tres años, los estudiantes liberales, para este punto con una importante vinculación social, experiencia organizativa y militancia política, muchos de ellos abiertamente afines al Partido Comunista Mexicano (PCM), abanderaron una nueva Reforma universitaria que buscó abrir la universidad a la sociedad, masificar la matrícula, entre otras tantas demandas que polarizaron, no sólo a los universitarios, sino a toda la sociedad. Con la llegada de Luis Echeverría Álvarez a la presidencia de México, la situación política en Puebla cambió, las luchas populares tomaron fuerza y la universidad fue la cede de la acción política. Este periodo pasó a la historia como el más violento en la trayectoria de los movimientos universitarios en Puebla. Líderes universitarios como Joel Arriaga, director de la Preparatoria Benito Juárez

y Enrique Cabrera Barroso, director del Departamento de Extensión Universitaria fueron asesinados en 1972. A esto se sumó la matanza de cinco estudiantes en el edificio Carolino el 1 de mayo de 1973. En consecuencia, el último gobernador avilacamachista Gonzalo Bautista O'Farrell renunció al cargo, de la universidad fueron expulsados los últimos miembros de grupo FUA y los líderes estudiantiles comunistas se hicieron de la administración institucional.

Con estos antecedentes, la historia política reciente de Puebla obliga a quien la estudia a llevar la mirada a la propia historia de la UAP. En este sentido, la mayor parte de la historiografía sobre el tema ha sido producida desde la institución. A pesar de los bastos análisis, en casi ninguno se da voz a muchos de los personajes que participaron en la organización estudiantil, por el contrario, el testimonio ha quedado sólo como anécdota. Por lo anterior, reinterpretar el movimiento universitario, principalmente desde las fuentes orales, ya que éstas tienen la capacidad de expresar y formular lo vivido, lo cotidiano de las estructuras sociales, formales e informales, resulta una necesidad para el desarrollo del tema desde la perspectiva de la Historia del Tiempo Presente.

En este sentido, se intuye que los estudiantes de la UAP a lo largo de este proceso, pasan de tener un nexo netamente académico con la institución y el espacio universitario, a ser parte de un proceso político a escala local, lo que les permitió vincularse con diferentes sectores sociales y problemáticas populares que, durante esta misma temporalidad, entraron en conflicto con el Estado. Por lo que las preguntas para la construcción

de la fuente oral buscan definir el perfil de los estudiantes, qué pensaban, qué hacían en ese momento, y a la distancia del tiempo, qué piensan que hicieron, es decir, qué se recuerda y cómo se recuerda.

La oralidad nos abre nuevas puertas de posibilidad para cumplir con la condena, casi imposible que, como historiadores tenemos de encontrar la verdad. La Historia Oral resulta ser un recordatorio de que el hombre no es un simple dato, sino un proceso, el cual actúa en su cotidianeidad. A pesar de esto, la Historia como disciplina, durante mucho tiempo descalificó esta vía de rememoración, ya que no cumplía con el marco metodológico que exigía el rango de ciencia. En su afán por alcanzar la verdad, se olvidó que ninguna huella, del tipo que sea, puede reproducir el acontecimiento.

Es por esto que se parte de la idea de que no estudiamos el hecho que ya pasó, y al cual es imposible tener acceso de manera veraz o fidedigna, sino que como historiadores, lo que buscamos son las ramificaciones de éste y su trascendencia en el presente, por lo tanto, su resignificación desde otro espacio, tiempo. Es por esto que nos preguntamos: ¿qué y cómo se recuerda? A partir de la metáfora que utiliza Ricoeur en su obra *La memoria, la historia y el olvido* (2010); cómo la percepción y reflexión del acontecimiento es marcado en el cubo de cera y cómo la memoria se pone en movimiento para encontrar el recuerdo, entonces resignificarlo a través del lenguaje para volver la marca archivada en algo activo.

Para responder a estos cuestionamientos, se propone hacer un pequeño ejercicio de reflexión a partir del testimonio de Miguel Calderón Moreno, quien era estudiante de una de las preparatorias de

la UAP en el periodo propuesto. Se advierte que, en el caso de Miguel, el testimonio es además parte de su Historia de Vida, por lo que, los fragmentos que más adelante se retoman son parte del inicio de la construcción de una relación de confianza entre entrevistado y entrevistador. Antes de reflexionar sobre lo propuesto es fundamental dar un breve marco contextual del tema y del escenario en el cual está inserto el relato memorístico del entrevistado.

¿Cómo y qué se recuerda?

Al pensar construir una nueva interpretación sobre el Movimiento Universitario Popular de la UAP durante los primeros años de la década de los setenta, nos encontramos con una amplia gama de fuentes de todo tipo, sin embargo, al ser este un periodo relativamente cercano en el plano temporal, nos enfrentamos a un acontecimiento vivo, por así decirlo. Si bien las fuentes escritas, así como la producción historiográfica en torno al tema nos ofrecen múltiples posibilidades de estudio, problematización y reflexión, es necesario generar un ejercicio de recuperación de memoria desde la fuente oral, ya que representa una forma esencial de preservar el pasado, además de que muchos de los actores involucrados en este proceso histórico siguen vivos, lo que los convierte en la fuente principal para reinterpretar al movimiento estudiantil desde una nueva perspectiva histórica que privilegie a la memoria.

Sin embargo, la característica esencial del tiempo cercano es precisamente la presencia de actores que han vivido los acontecimientos estudiados por el histo-

riador y son capaces eventualmente de dar testimonio de estos, de entablar un diálogo. Si bien el historiador del tiempo presente no ha vivido todo lo que entra directamente en su campo de observación, por lo menos puede hablar con quienes sí estuvieron ahí. El historiador es testigo del testigo, a veces, incluso el primero y quizá también el último con quien éste habló antes de morir.

A finales de la década de los setenta del siglo pasado, dentro de la academia, de la mano de la corriente de la Nueva Historia y los estudios sobre la memoria, surgió el debate sobre el uso de la oralidad como fuente histórica. Más allá de profundizar sobre este tema y los argumentos, tanto a favor, como en contra, damos cuenta que su utilización en el campo histórico es ya una discusión superada y, por lo tanto, avalada como parte de la construcción de nuevas narrativas históricas. En 1989 Eric Hobsbawm en su obra *La era del Imperio* anotaba que:

Cuando los historiadores intentan estudiar un período del cual quedan testigos supervivientes se enfrentan, y en el mejor de los casos se complementan, dos conceptos diferentes de la historia: el erudito y el existencial, los archivos y la memoria personal. (Cuesta 1998, p. 205).

Por su parte, Eugenia Meyer y Alicia Olivera, apuntan que sí bien, la Historia Oral debe basarse en lo que se ha dicho o escrito sobre el tema, "Lo escrito muchas veces explica lo que pasó, pero no el por qué sucedió" (1971, p. 375). Es ahí donde, a través de las fuentes orales podemos obtener información no incluida en los archivos documentales, recuperar aspectos desconocidos no registrados, que proba-

blemente sólo se nos revelen por medio de las subjetividades de los testigos y nos brinden la oportunidad de ir más allá de lo ya dicho para generar una memoria distinta.

Sin perder de vista que nos referimos a un pasado inmediato, somos conscientes de que el uso de la fuente oral, además de ofrecernos virtudes interpretativas, también resulta ser portadora de recuerdos impregnados de una importante carga simbólica, nostálgica e incluso mitificada que va, como lo describe Josefina Cuesta “desde la selección de los temas hasta los términos empleados y la valoración de las experiencias”. (1998, p. 208).

Como lo mencionamos anteriormente, los debates en torno al uso de las fuentes orales, así como su valor e incluso objetividad, han sido superados en el ámbito académico, cabe recordar que, muchos de los prejuicios en torno a este tema se fundamentaron sobre la afirmación de que éstas pueden ser distantes de los acontecimientos, por lo que sufren distorsiones de la memoria, situación de la que no se encuentran totalmente exentas las fuentes documentales, por lo tanto, lo realmente importante en este sentido, es entender que la memoria no es un depósito pasivo de hechos, sino un proceso activo de creación de significados (Portelli, 1991).

En este sentido, Paul Ricoeur propone redirigir la pregunta de consulta al pasado. A partir de la fenomenología, reformula dos preguntas que buscan contravenir la línea más clásica u ortodoxa de indagar, pasa de simplemente cuestionar ¿cuál es la verdad? y ¿qué pasó realmente? (cuestiones que se encuentran impregnadas del afán de resolver objetiva y verazmente) a ¿de qué hay recuerdo? y ¿de quién es la memoria? La recomposición

va más allá del desafío al canon, se trata de un nuevo nivel en la discusión filosófica, aparece el recuerdo como la imagen de algo visto, sentido, grabado a partir de nuestros sentidos, en lo que llamamos memoria, por lo que la forma en la que se grabó el recuerdo es resultado de una serie de circunstancias anteriores a la de su recepción sensorial, es decir, hay un antes y un después del recuerdo (2010, p. 19).

Como ejemplo, Miguel Calderón Moreno¹ al cuestionarlo sobre el año y la forma en que ingresó a estudiar a la universidad responde de la siguiente forma:

MCM: [...] Yo llegué a la Universidad, ingresé en enero de 1971. Soy de la última generación de anualidades y bueno, pues yo tengo la fortuna de haber nacido en el núcleo de una familia obrera. Mi papá fue obrero, fue fogonero de la fábrica la Leonesa y pues desde que yo empecé a tener uso de razón en la vida, la vida de él y de mi mamá, pues me dieron una formación humana, en la cual me he empeñado en respetarla y eso es, eso es parte de lo que siempre cito cuando inicio este tipo de conversaciones. Llego en enero de 1971, cuando la universidad estaba en un momento de definición y bueno, todavía la sombra de del Movimiento del 68.

Es decir, Miguel resignifica su nexo con la universidad, a partir de su contexto familiar, en cuanto se genera la pregunta que incita a la búsqueda del recuerdo, lo que surge no es un dato como respuesta, lo lleva más allá del simple hecho de contestar

¹ Dentro de los fragmentos testimoniales aparecerá con las siglas MCM.

a la pregunta sobre la forma y la fecha de ingreso a la universidad. Contextualiza el momento, formula explicaciones en torno a la respuesta. En un primer momento y si tuviéramos este fragmento de forma aislada, probablemente la puerta a la interpretación de por qué lo recuerda de esa forma invitaría a generar un sinfín de hipótesis, por el contrario, si agregamos a la respuesta que, Miguel Calderón Moreno es hermano de uno de los líderes del movimiento estudiantil, asesinado por el Estado, el primero de mayo de 1973 en el edificio Carolino y que el vínculo, tanto de él, como de su familia con el movimiento universitario fue su papá, por ser líder sindical, la interpretación cambia, entendemos que el ingreso a la universidad del hermano más pequeño de Alfonso Calderón Moreno, representa más que el simple acceso a la educación superior. En él se hace visible la asociación de la psicología individual con las determinantes del contexto histórico-económico-cultural meta-individual, se evidencia el entrecruzamiento de reciprocidad condicionante entre individuo, cultura y momento o fase histórica (Ferrarotti, 2007).

Más adelante, Miguel apunta que el inicio de su conciencia de participación en la vida universitaria nació de ver la actividad política de su hermano mayor, Alfonso. Confiesa incluso, no haber estado del todo convencido en ese momento de lo que se trataba el conflicto entre grupos al interior de la institución, pero empezaba a generar identidad:

MCM: [...] pues heredó la virtud de papá, del hombre de la oratoria. No se me hacía extraño, pero cuando veía sus discursos,

cómo le aplaudían, pues entonces despertó en mí una inquietud de qué era lo que teníamos que hacer nosotros. Empecé no a convencerme, pero empecé a atender, a entender qué podíamos hacer en la universidad a la que estábamos llegando donde estaba el grupo democrático que había derrotado a los santillanas² que se disputaban la dirección del Directorio Estudiantil.

Como se mencionó, existe un antes y un después del recuerdo, Ricoeur lo plantea como sujeto histórico, ya que contiene un tipo de información que va más allá de lo factual o comprobable y está relacionado con un acontecimiento de índole comunal, social, es decir existen más personas que lo vivieron, por lo tanto, con la capacidad de narrarlo. Sin embargo, el recuerdo como simple escena del pasado es algo que aparece de forma pasiva, no es sino hasta que la *anamnesis* aparece (el recuerdo trabajado como memoria misma o recuerdo que la memoria guarda) que se clasifica y recolecta. Tiene consciencia del tiempo transcurrido, para definir al recuerdo, Ricoeur recurre a la metáfora griega entre Sócrates y Tetereo sobre un cubo de cera:

Sócrates elabora una especie de fenomenología del error: tomar una cosa por otra. Para resolver esta paradoja, presenta la metáfora del trozo de cera:

² Los "Santillanas" hace referencia a un grupo opositor a la corriente de estudiantes liberales liderado por dos hermanos de apellido Santillana. A lo largo de la entrevista Miguel Calderón los identifica como un grupo de porros al servicio del gobierno con el objetivo de sembrar inestabilidad al interior de la universidad.

“Concédeme, entonces, en atención al razonamiento, que hay en nuestras almas un bloque maleable de cera: en unas personas, menos en otras; de una cera más pura para unos y más adulterada para otras; unas veces, más dura, otras, más blanda, y en algunos, en el término medio”.

—Tetero: “Lo concedo”.

—Sócrates: “Pues bien, digamos que es un don de Memoria, la madre de las Musas: aquello de que queremos acordarnos de entre lo que vimos, oímos o pensamos, lo imprimimos en este bloque como si imprimiéramos el cuño de un anillo. Y lo que se imprimió, lo recordamos y lo sabemos en tanto su imagen (*eidolon*), permanezca ahí; pero lo que se borre o no se pudo imprimir, lo olvidamos (*epilelesthai*), es decir, no lo conocemos”. (2010, p. 25).

El recuerdo es entonces, el resultado de la suma de la unión entre nuestro ente físico con el psicológico para percibir, observar y almacenar. Pero, cómo es que el recuerdo se manifiesta, es decir, cómo es que de ser etéreo llega a tener la capacidad de ser transmitido. La única vía que le da existencia al registro de experiencia, lo que le da movilidad a la imagen impresa en la cera es el lenguaje. La decodificación de la imagen, la transmisión de la forma pasiva al recuerdo como memoria, hará que el recuerdo hable. Este proceso de transformación de recuerdo pasivo a testimonio es, en sí mismo un trabajo que implica historiar, pues se recurre a algo pasado y se coloca en la inmediatez narrada, por lo tanto, dotado de sentido, resignificado.

La memoria de los entrevistados resulta casi inagotable, pues el testimonio

nunca es dos veces igual, es por esto que para este ejercicio es importante acotar que, la evidencia testimonial es parte de una construcción de la fuente, pues en las dos entrevistas con Miguel, que han dado como resultado más de cuatro horas de grabación, el ejercicio de comparación entre lo obtenido de una y otra, podría ser éste un amplio tema para adentrarnos a los laberintos de la memoria.

Como lo explica Graciela de Garay, la entrevista de Historia Oral implica entender que los hombres comunican, no sólo datos, sino afectos, sentimientos y visiones del mundo, por lo que implica establecer una relación entre el entrevistado y el entrevistador, resulta un proceso de seducción y cortejo (1999, 83-84). En consecuencia, el contenido de la fuente oral depende de las preguntas, diálogos y la relación entre los dos involucrados, ya que el resultado final es producto tanto del narrador, como del investigador, el historiador es también objeto.

En el primer encuentro con Miguel Calderón, se observó la forma en que el acto de recordar vuelve a la marca en recuerdo activo. Al formular la primera pregunta de la entrevista: ¿en qué año y cómo ingresó a la universidad?, ésta se convirtió en un poderoso catalizador de memoria, pues inició una narración en tono de monólogo que duró más de diez minutos. En este ejercicio de soliloquio, en el cual se evitaron las interrupciones, el entrevistado decidió hablar, como lo mencionamos, en primer lugar, de su contexto familiar, de su hermano, al cual, a lo largo de la entrevista, intentó siempre referirse en presente, lo que sin lugar a dudas da cuenta de la existencia de una ruptura, evidenció la latencia del trauma:

MCM: [...] Pero Alfonso Calderón Moreno ya era egresado de la preparatoria nocturna Benito Juárez, también llegué ahí por obvias razones a la preparatoria nocturna Licenciado Benito Juárez, ahí en San Manuel. Y bueno, pues ya la presencia de Alfonso ya bastante importante. No exagero, me he impuesto la regla y la conducta de no exagerar ni glorificar la forma de ser de Alfonso, simplemente lo transmito como yo viví con él y sigo viviendo.

En Miguel y su familia, después del primero de mayo de 1973 existe lo que LaCappra llama "Una traumatización secundaria o transmisión intergeneracional de trauma", (2006, 152), ya que, en ellos, de la misma forma en que se heredaron prácticas o valores positivos, se transmitió una experiencia desagradable que los marcó para siempre. La aclaración sobre la no exageración en torno al personaje de Alfonso, nos muestra una parte de la memoria a la defensiva, que puede ser producto de la calibración que, con los años se ha hecho en torno a la historia muchas veces contada sobre su hermano, es por esto que, de forma muy temprana aparece la acotación sobre el tema que sentencia:

MCM: [...] Alfonso, y lo adelanto así, así lo voy a tocar en el transcurso de esta plática, Alfonso no nace a la vida universitaria ni nace en una formación política en el primero de mayo de 73, Alfonso ingresó a la preparatoria Benito Juárez en el año de 67. Y con el antecedente, yo digo que la vida siempre ha sido benigna con nosotros. Mis padres, sus amistades en el año de 64 y antes, empezaron a llegar a mi casa a buscar a mi papá, universitarios

que pedían su solidaridad, pedían su apoyo porque enfrentaban conflictos en el 62, en el 63.

Existe además una reivindicación de su hermano, su familia y él como personajes legítimos dentro de la lucha universitaria, pues no son personajes espontáneos, existe una trayectoria dentro del contexto, más allá de lo que ha trascendido en la historia oficial. En el testimonio además se puede observar la nostalgia como la parte emocional de la memoria, la cual resulta al tiempo, ser evidencia de la conciencia del pasado al cual, muchas veces alabamos más y al que recurrimos para darnos un lugar dentro de la historia, resignificarnos desde el presente como parte de eso que fue pero que tiene repercusiones dignas de recordar en el ahora. Así es como recuerda Miguel la trascendencia del papel de los estudiantes universitarios de su generación:

MCM: [...] Y a la postre, y hasta la fecha, somos una generación que cumplió, cumplió. Estoy hablando de la escuela de Derecho, independientemente de lo que cumplimos en la preparatoria. Somos una generación que innovó el estudio del Derecho aquí en Puebla. Cambiamos el contenido del estudio y del Derecho y eso ya, ya fue bajo las directrices del Partido, del Partido Comunista, que es parte de la Reforma universitaria. Todos estos son eslabones que estoy, te estoy citando para tener pues, todo, todo el panorama y de ahí, de todos los procesos que se van desencadenando.

En este sentido se excusa al auto hacerse un reconocimiento dentro de la historia,

aclarando que, resulta así, sólo por ser parte de un panorama más general que da sentido al hilo de la narración. En este sentido el historiador debe estar consciente de que el entrevistado es un representante de la cultura, por lo que tiene una visión particular e individual del mundo, formada dentro de la cultura hegemónica o en oposición a dicha ideología. Es como si los testimonios fueran una combinación de mito e ideología (De Garay, 1999).

Comentarios finales

La historia oral se convierte “en un sistema extractor de recuerdos, ideas y memorias que contribuyen a conocer mejor la Historia” (Meyer y Olvera, 1971, p. 372), por lo que, al construir la historia desde la oralidad, no sólo nos encontramos ante una simple forma de discurso, sino al análisis y tratamiento de la memoria, viva, individual y colectiva. Es así que no podemos ignorar que, la memoria no trabaja sola, sino que existe junto al recuerdo, al silencio y al olvido. Estos dos últimos elementos se vuelven imprescindibles dentro de cualquier análisis sobre la materia, ya que su aparición dentro del relato sostiene un proyecto o identidad, se entiende que el pasado se elimina o resignifica en aras de un presente o futuro que dote de identidad al sujeto o grupo portador del recuerdo (Cuesta, 1998). En este sentido, la información más importante puede, muchas veces, estar dentro de lo que se oculta o en el mismo hecho que lleva al informante a callarlo.

La memoria es dinámica, progresiva o regresiva, defensiva o redentora; cambiante acorde con lo que ha vivido, lo que se va calibrando con razón del tiempo, la

edad, los sucesos y hasta las influencias, todo ello inexorablemente en un maridaje inseparable al olvido, sea voluntario o involuntario. Ante esto, entonces, no debemos magnificar los testimonios, mucho menos santificar a los testigos, a pesar de las tentadoras posibilidades de poder hacer otra historia que rete a la narración oficial o de rescatar a los que no se les dio voz.

Regresando a Ricoeur y la metáfora de la cera, todos tenemos un lienzo maleable, con características distintas, en el cual se plasman imágenes que produce el mundo exterior y que son impregnadas gracias a la percepción de nuestro ente sensorial. Es la memoria la que organiza y construye la narración que facilita al ser humano la capacidad de reconocer la existencia de un pasado. La cuestión es qué sigue y cómo debe utilizarse el recuerdo pasivo, cómo extraer la información de la imagen estática, de qué forma se manifiesta y qué representa, es decir, qué es lo que en realidad está plasmado en el lienzo, qué fragmento de la realidad quedó impregnado y cómo se ha ido modificando, mimetizando.

Es así como cada individuo lleva dentro de sí su propio fichero de recuerdos, por lo que, para comprender y reconstruir, la atmósfera de un tiempo que ya no existe, para generar un vínculo de contemporaneidad de uno mismo con los personajes del pasado, la mayor dificultad puede resultar, no la falta de información, sino la ausencia del saber olvidar y callar, lo mismo que el otro. En el binomio memoria y olvido, ambos ligados infaliblemente a la historia y a las verdades múltiples, nos hacen asumir su pluralidad y necesidad permanente por recuperar lo pasado.

Bibliografía

- LaCapra, D. (2006). *Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica*. FCE Argentina.
- Portelli, A. (1991). "Lo que hace diferente a la Historia Oral". en Dora Schwarzstein (ed.). *La Historia Oral*. Buenos Aires: Centro de Estudios de América Latina.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. España: Trotta.

Hemerografía

- Cuesta, J. (1998). Memoria e Historia: Un estado de la cuestión. *Revista Ayer*, (32).
- Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 7.
- Meyer, E. y Olivera, A. (1971). La Historia Oral: Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Revista Historia Mexicana*, 21(2).

MARÍA EUGENIA ALAVA CARRASCAL*

La obra poética del exilio de Rafael Alberti como literatura testimonial¹

Rafael Alberti's poetic work of exile as a testimonial literature

Resumen

En el presente trabajo se aborda la obra de Rafael Alberti en el exilio desde la perspectiva del testimonio empleando las fuentes que sobre ello vienen teorizando desde los noventa, tales como Annette Wiewiorka (1998), entre otros. Se pretende otorgar una nueva dimensión a la recepción de su obra en la península reflexionando, mediante la publicación de Alberti en revistas filológicas peninsulares durante la posguerra, sobre qué lugar le corresponde en las revisiones del panorama de la historiografía literaria de aquella época.

Palabras clave: testimonio, giro subjetivo, posmemoria, reconstrucción

Abstract

This paper approaches Rafael Alberti's work in exile from the perspective of testimony using the sources that have been theorizing about it since the nineties, such as Annette Wiewiorka (1998), among others. The aim is to give a new dimension to the reception of his work in the peninsula by reflecting, through the publication of Alberti in peninsular philological journals during the post-war period, on what place corresponds to him in the revisions of the historiographic literary panorama of that time.

Key words: testimony, subjective turn, post-memory, reconstruction

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > julio-diciembre 2023 > pp. 157-172.

Fecha de recepción 06/02/2023 > Fecha de aceptación 07/06/2023

maru.alava39@gmail.com

* Universidad Isabel I, Burgos, España.

¹ Este trabajo se ha realizado dentro del Proyecto con ref. PID2019-107687GB-I00 del MINECO.

Introducción

Los cuarenta fueron años duros para los escritores del exilio que ya en la década de los años cincuenta finalmente llegarían a la asunción de que su separación de la patria no era temporal. Tal y como explica Valeria de Marco (2013), un sector comunista de los exiliados evaluaba beligerantemente las opciones de actuar en la península cuando terminó la Segunda Guerra Mundial. Pero era evidente para todos, en mayor o menor medida, que su retorno no iba a ocurrir pronto. De Marco (2013) lo explicaba en referencia a la línea de pensamiento que siguió la curiosa publicación periódica de Max Aub, *Sala de espera* (1948-1951).²

A mediados de los cincuenta se gestaría también una segunda generación de escritores que bebería de las fuentes de sus mayores para hablar de la experiencia de la Guerra, pero sólo a través del prisma de lo que se les había contado. Esa falta de experiencia en primera persona les daba más distancia y hacía de su obra un documento que se situaba ya algo más alejado del extremo desgarrador de aquellos que habían sido expulsados de su tierra por la milicia nacional. Algo similar ocurría también en el medio siglo peninsular.

Todos ellos sin duda, tanto los de la primera como los de la segunda generación de escritores, conformaron un paso

adelante hacia lo que, en la década de los 90, comenzaría a denominarse Memoria Histórica Revisionista³ que, a partir de dichos años finales del siglo, abordaría la temática de la Guerra Civil ya desde una perspectiva distinta y con afán de comprender el conflicto de una manera más objetiva recuperando todos los prismas de dentro y fuera de la península. Además, en lo que respecta al terreno de la literatura, ello supondría un paso más con respecto de lo que Maurice Halbwachs había denominado "Memoria Colectiva" en 1968; elemento que ya había formado parte de muchas de las obras peninsulares desde los setenta.

Sin embargo, el caso de los escritores del exilio en los cuarenta es muy particular. Nunca llegaron a integrarse en el canon de la literatura peninsular de posguerra, ya que su trabajo llegó con años de retraso y las dificultades para establecer un diálogo bidireccional con la literatura que se hacía en España eran muy grandes, sobre todo en las primeras décadas de la posguerra. No sólo la censura franquista, sino también la propia prohibición del PCE a los exiliados comunistas a intentar

² "Los exiliados de 1939 habían perdido la ilusión de que las 'democracias' exigieran la retirada de Franco y, una vez más, se encontraban abandonados a la propia suerte, circunstancia que motivaba a los militantes antifascistas, desde fuera de España, a examinar las posibilidades de actuar y apoyar a la resistencia al régimen en el interior del país, opción mayoritaria entre los comunistas" (De Marco, 2013, p. 15).

³ Manuel Aznar Soler ha empleado este término y similares, tales como "contra-historia", en numerosas ocasiones en sus trabajos de referencia sobre el exilio literario español, por ejemplo, en *Los laberintos del exilio. Diecisiete estudios sobre la obra literaria de Max Aub*, Renacimiento, 2003; o en su volumen como coordinador, de referencia: *Las literaturas exiliadas en 1939*, Gexel, 1995. Se debe tener en cuenta que se emplea en este trabajo en sentido contrario a cómo algunos historiadores y periodistas lo han venido empleando desde la Transición española (e.g. Pío Moa, César Vidal) para hacer una relectura de la historia de España de los últimos años de la dictadura franquista en claves neoconservadoras y "seudorevisionistas", tal y como las ha calificado recientemente Enrique Moradiellos.

publicar entre los autores peninsulares a los que “negaba toda legitimidad” hasta más o menos 1953 (Martín Gijón, 2009, p. 226); así como el propio sentimiento amargo de desplazamiento que ellos mismos sentían, se convirtieron en condicionantes determinantes que hacían de la colaboración literaria entre las dos orillas algo muy complicado aunque no fuera del todo inexistente, como veremos más adelante.

Tal y como ya señaló hace años Josebe Martínez-Gutiérrez (1995, p. 236):

[...] la memoria del exilio trasciende claramente la mera recolección [...], siendo una posición ideológica frente al olvido [...] nacional. En este sentido se establece una dialéctica entre el “olvido” de la España interior (a pesar de sus voces disidentes) y la memoria de la España peregrina.

Pero esa memoria, paradójicamente, estaba dotada de una distancia que la convertía en un documento menos iracundo, más objetivo; y, sobre todo, más íntimo.

Temáticamente, la visión del conflicto desde el exilio, de esa primera generación de la diáspora europea y latinoamericana presentaba un desgarramiento mayor, un dolor intrínseco marcado por la alteración de espacio y tiempo que hizo de su trabajo algo nuevo, si bien la temática monopolística de la guerra era compartida con sus compañeros de idioma. Finalmente, la noción de que su vuelta sería imposible hizo del desarraigo un clímax.

Además, la mirada al entorno individual, al mundo interior del individuo, estaba llamada a superar, y a su vez era consecuencia, de esa brecha que las ideologías contrapuestas habían abierto en España

y que tanto dolor había causado y aún habría de causar. Esta literatura “para nadie” que se creó en Francia y en Hispanoamérica llevaba consigo también una modernización estilística –posiblemente también por los nuevos estilos que en los países de exilio conocían los escritores– que era capaz de transmitir los sentimientos, quizás más desgarradores si cabe, con una renovación que escapaba al tremendismo universalista de los poetas que publicaron sus obras durante los años cuarenta peninsulares,⁴ y que también era diferente a las novedades de las décadas posteriores en España.

Lo privado se hizo público, y lo íntimo se hizo interpersonal (Gómez Vaquero, 2009), con una objetividad distinta a aquellas premisas que se podían encontrar en las obras peninsulares marcadas por un fuerte exilio interior que no permitía alejarse del problema ideológico lo suficiente en el sentido brechtiano del distanciamiento. Esa mirada a lo interno y la temática desgarradora de la guerra como núcleo en lo temático, así como la fragmentación narrativa (Martínez, 2006) en lo estilístico, darían lugar a trabajos distintos a los que se podían encontrar en la posguerra peninsular.

Finalmente, todo ese amplio panorama generó estudios en la línea de la Memoria Histórica Revisionista, relativa

⁴ Entre otros muchos y por señalar las obras más marcadamente “tremendistas” al decir de Jorge Urrutia sobre *Pisando la dudosa luz del día* (1945) de Camilo José Cela: Dámaso Alonso con *Hijos de la ira* (1944), Vicente Aleixandre con *Sombra del paraíso* (1944), Eugenio de Nora con *Pueblo cautivo* (1946), José Luis Hildago con *Los muertos* (1947), Ángela Figueroa con *Mujer de barro* (1948), Carmen Conde con *Mujer sin Edén* (1949) o Victoriano Crémer con *Las horas perdidas* (1949).

a todos los géneros, que han sido últimamente considerados una ruptura con la epistemología tradicional en los últimos años y son objeto de interés para los estudios socio-críticos que se vienen ocupando de ello en diferentes vertientes ya desde las últimas décadas del siglo xx, tratando de preparar nóminas abarcadoras y justas que tengan en cuenta más de una perspectiva. En ese último interés se enclava este estudio sobre la recepción en España de la obra de Rafael Alberti desde el exilio que será además evaluada bajo la nueva luz de los presupuestos de la literatura testimonial para determinar qué consecuencias puede tener entenderla como tal a la hora de incorporarla a los discursos sobre las panorámicas de historiografía literaria que aúnen las obras de los exiliados con aquellas que se produjeron en la península en la primera posguerra.

Las dificultades de conexión cultural del exilio con la península durante los primeros años de la posguerra y el aperturismo de los sesenta

Con temática y estilo renovados, los escritores del exilio generaron trabajos que años más tarde también se convertirían en un aliciente más para la renovación literaria que se produjo en la península a partir de los años sesenta, entre otras cosas, a raíz de las empresas editoriales que Carlos Barral emprendió por Europa y Latinoamérica. Sin embargo, los autores siempre habían tratado de mantener un contacto de distribución clandestina de títulos con su patria de origen, lo que dio lugar a la difusión de sus obras, en más o menos medida en cada caso, dentro de

la península. Esos contactos se intensificaron a partir de la década de los cincuenta y, para los sesenta efectivamente, la mayoría de los títulos de los expatriados ya habían sido difundidos de una u otra manera dentro del territorio peninsular.

En el caso de los grandes poetas del 27, ellos gozaron de bastante libertad para la difusión de sus obras dentro de la península, aunque no hubieran sido publicadas en España, y quizás precisamente porque no residían dentro del país. Como señala Ignacio Soldevila Durante, catedrático de la Universidad Laval de Quebec, en el caso de Pedro Salinas, de Jorge Guillén, y por supuesto del propio Rafael Alberti, esa difusión fue especialmente notable (Soldevila Durante *apud*. Aznar Soler, 2001, p. 13).⁵ Pero la década de los sesenta fue, en efecto, especialmente boyante en el terreno de la recuperación de nombres del exilio desde la península.⁶ Desde la otra orilla, por su parte, los esfuerzos de inclusión en el canon peninsular también se hicieron notar especialmente en esa misma década aperturista de los sesenta.

⁵ Aunque no se debe olvidar en este punto el caso de la prohibición explícita de *Maremagnum* (1957) y el secuestro del libro que impidió a Guillén pasar por España en sus viajes a Italia durante una temporada (Dolfi, 2004, p. 79).

⁶ Cabe destacar en este terreno los esfuerzos de José Agustín Goytisolo, a finales ya de la década, para rescatar nombres de poetas prohibidos por el régimen; la recuperación de Jaime Gil de Biedma de varios libros de Juan Gil-Albert para la colección *Ocnos* de Joaquín Marco (Marco, 2014, p. 211); los viajes de José Bergamín desde su segundo exilio en Uruguay a España con fructíferos intercambios culturales; o, en el caso de Alberti, la reedición de *Sobre los ángeles* en la colección de Marco ya en 1970, y el rescate de *Retornos de lo vivo lejano* para la misma colección *Ocnos*, ya en 1972 (Marco, 2014, p. 206).

No se puede dejar de mencionar la revista proyectada en 1958 por Max Aub de título *Los Sesenta* que pretendía reunir a voces del exilio interior y exterior en un camino común hacia el entendimiento de la nueva literatura, todos mayores de sesenta años. La revista, editada en México, publicó finalmente cinco números en el mismo país entre los años 1964 y 1965 y se distribuyó también en España, a través de las ediciones de José Porrúa Turanzas.⁷

La revista incluyó a colaboradores internacionales de muy distinto signo como Ramón J. Sender o André Malraux. Se publicó desde la correspondencia entre Enrique Díez-Canedo y el escritor mexicano Alfonso Reyes antes de la Guerra Civil, hasta un ensayo de Antonio Espina sobre la disciplina y el ocio, pasando por un ensayo de Juan Larrea sobre la teleología de la cultura, poemas sueltos de Jorge Guillén, y colaboraciones póstumas de Manuel Altolaguirre y Emilio Prados.

Alberti formó parte del comité editorial de esa publicación, junto a Vicente Aleixandre, Dámaso Alonso, Jorge Guillén, y Bernardo Giner de los Ríos como secretario. Pero Alonso, por su parte, no llegó a enviar colaboraciones a la revista para ninguno de los números. Y Gerardo Diego tampoco llegó nunca a participar en ningún sentido (Morelli, 2015, p. 16). La no participación de estos dos últimos poetas es clave también para vislumbrar la brecha literaria que se abriría a partir del medio siglo entre los componentes del 27 exiliados y los que se habían mante-

nido en la península después de la guerra, que fue decisiva en lo tocante a conciliar las poéticas de los expatriados con aquellas de los que habían tenido que defenderse en el nuevo panorama cultural español, eligiendo cada uno sus propios recursos, que a menudo levantaban recelos por parte de los desterrados. José Bergamín es el ejemplo por excelencia de esa situación. Llamado a participar en la revista por Aub cuando estaba por un corto periodo residiendo de nuevo en España, Bergamín le escribía el 30 de agosto de 1963 que no pretendía hacerlo:

[...] O sea, que no quiera colaborar en *Los sesenta* [...] sino que me repugna hacerlo –te lo digo con toda sinceridad– al lado de esos dos académicos de la Real (realísimo contubernio, complicidad y cobardía) que son aquí Vicente y Dámaso, examigos. Si vinieras a España lo comprenderías y sentirías, creo, como yo. [...] Yo sigo aquí milagrosamente [...]. Veremos lo que duro. [...] Me alegraría mucho que vinieras a vernos en estas tierras y cielos maravillosos... (Bergamín apud. Candel Vila, 2015, p. 67-68).

Se sabe que finalmente accedió, aunque ninguna de sus participaciones se acabase publicando (Candel Vila, 2015, p. 68). Pero la cita es muy iluminadora al respecto de las deterioradas relaciones entre algunos de los integrantes del 27.

Alberti, por su parte, sí colaboraba en el primer número de *Los Sesenta* con dos poemas dedicados a Roma y en el número cuatro incluía también seis "Sonetos romanos", el primero de ellos el ya mítico "Lo que dejé por ti". Sin embargo, Aub le reclamó varias veces otras participaciones que nunca llegaron como, entre otras,

⁷ A pesar de que estaba proyectada también para ser editada en Málaga, apoyada por Bernabé Fernández-Canivell, editor de la también malagueña *Caracola* y esto nunca se consiguió.

algún capítulo de sus memorias (Candel Vila, 2015, p. 85). En palabras del propio Aub, en una carta a Jorge Guillén, *Los Sesenta* estaba a llamada a convertirse en un “maduro *Litoral*”, aludiendo a la revista que en su cuarta época dirigiría José María Amado en la península y que también apoyó fervientemente a los exiliados desde Málaga (Aub *apud.* Morelli, 2015, p. 8). En cualquier caso, fue sin duda un hito fundamental en las relaciones entre exiliados a todos los niveles, pero no tuvo en España la repercusión que Aub hubiera querido puesto que el grupo editorial, después de varios contactos epistolares fructíferos en cierta medida, simplemente ya “no funcionaba” (Josep Mengual Catalá *apud.* Morelli, 2015, p. 20).

Este ejemplo editorial ofrece una muestra clara más de las dificultades de la participación de los exiliados en la vida literaria peninsular por unas y otras razones de limitación y autolimitación en cada una de las décadas de la posguerra.

Los elementos testimoniales de la poesía española exilar: el caso de Rafael Alberti

Rafael Alberti fue un escritor de la llamada Generación del 27 que se consolidó como poeta junto a otros grandes nombres como Federico García Lorca, Jorge Guillén, Gerardo Diego, Pedro Salinas o Vicente Aleixandre en mitad del aperturismo cultural que la Libre Enseñanza fomentaba en España durante las primeras décadas del siglo xx. Nacido en El Puerto de Santa María en 1902 y establecido en Madrid de forma permanente desde 1920 experimentó una notable evolución en su poe-

sía durante su madurez. A partir de *Sobre los ángeles* (1929), su obra poética se comenzó a caracterizar por un compromiso político que hasta entonces solo había estado latente. En su poesía madura, Alberti combinó su maestría técnica con una mirada crítica hacia la realidad circundante. A partir de su exilio, esa dimensión se acentuó, a la vez que se recuperaba también un lenguaje simbólico desarrollado en sus primeros libros y deconstruido de una audaz manera hacia nuevas cotas de expresión literaria.

Las características de la obra poética exilar albertiana se pueden hacer extensibles a varias producciones del exilio intelectual español y más notablemente a las de su primera etapa (1939-1950). Merece la pena destacarlas, antes de observar cómo y cuándo fueron recibidas sus obras exilares en la península, para así poder entender en qué sentidos son objetos literario-testimoniales de relevancia para una revisión histórica del exilio español en clave memorialista-literaria. Entre las más fundamentales podemos encontrar las siguientes:

- a. El hecho de que sólo encontrarán en sus amistades –nuevas y viejas– un refugio donde sentirse lo suficientemente cómodos para empezar a recordar, ordenar sus ideas, y narrar lo que les había ocurrido podría ser, entre otras, una de las características principales de todas estas obras.
- b. El espacio y el movimiento son también dimensiones clave en el entendimiento de la posguerra por parte de los recién llegados a los países de exilio.

- c. La importancia de la corporeidad en la transmisión de la idea del dolor hace de este algo completamente íntimo.
- d. Por otro lado, lo íntimo se transforma en interpersonal con extrema facilidad. Por su parte, la intención de la conciliación de las dos orillas parece estar siempre presente junto a un ansia de retorno que no va a ser posible.
- e. La recapitulación de lo ocurrido parece suceder desde el más puro dolor existencial, objetivado a consecuencia de la distancia; más que desde la ira que supone permanecer en el exilio interior soportando la presión sofocante del Régimen.
- f. Y, finalmente, todo ello conlleva a veces fragmentarismos a nivel estilístico que, en cada poeta, puede atender a diferencias tendencias desde incluso al surrealismo, hasta un simbolismo de herencia más clásica, o, más habitualmente y como es el caso de Alberti en *Entre el clavel y la espada* (1941), por ejemplo, a un ansia de prosaísmo y explicación interrumpido por una especie de delirio.

Myriam Jimeno en su colaboración al texto de la antropóloga Veena Das (2008), define la subjetividad del individuo-víctima, citando a Sherry Ortner, como “una conciencia específicamente cultural e histórica” (Ortner en Jimeno, 2008, p. 277). Young (2013, p. 7), por su parte, en referencia a Edward Said, reclama en su trabajo la producción poética como creadora de *testimonio*:

Desde el exilio, muchos escritores y poetas se encargan de recuperar lo que se ha perdido, y sus palabras son las herramientas por las cual esta recuperación puede ocurrir.

Por tanto, aunque *a priori* podría parecer inadecuado incluir a los grandes poetas españoles de la Generación del 27 dentro de la subalternidad de la actualmente denominada “era del testigo” (Wiewiorka, 1998) es evidente que desgraciadamente algunos de ellos formaron parte de una minoría exiliada que tenía mucho que decir al respecto de la causa republicana, pero que no pudo hacerlo por el desfase temporal y espacial al que estuvo sometido.

Es en ese sentido precisamente en el que recuperar la obra poética de Alberti como herramienta testimonial cobra relevancia en materia de revisión de la memoria histórica para el plano literario hispánico.

La recepción de la poesía de Alberti en la península desde el exilio: un caso particular de proliferas relaciones culturales intercontinentales

El caso de la difusión de las obras poéticas del exilio de Rafael Alberti⁸ en la península

⁸ Para consultar la relación completa de publicaciones del poeta de antes, durante y después del exilio, remitimos al lector interesado a los siguientes trabajos: *Poetas andaluces de la generación del 27. Tomo I* (2007), perteneciente a la colección “Catálogos temáticos de la Biblioteca de Andalucía” promovida por la Consejería de Cultura de Sevilla; *La poesía de Rafael Alberti (1930-1939)* (1984) de Antonio Jiménez Millán, Diputación de

durante la posguerra fue bastante notable. Se dio especialmente en la mencionada década de los sesenta, aunque ya habría empezado con anterioridad. La edición de *Suma Taurina* (1963), por la editorial RM de Barcelona, marcó sin duda un antes y un después en el terreno de la legalidad de esa difusión. Pero para esa fecha, muchos de sus títulos ya habían sido distribuidos por la península de diversas maneras, aunque ninguno hubiera sido editado ahí.

Uno de los ámbitos más relevantes de la difusión plenamente legal de sus obras fue el terreno hemerográfico. Las revistas literarias se hicieron eco desde mucho antes de 1963 de la producción poética de Alberti en el exilio y, en este sentido, conforman un paradigma en esa difusión legal de su obra en el terreno peninsular.

Habría que destacar su colaboración en tres revistas peninsulares de la posguerra andaluza especialmente relevantes en sí mismas, además, en lo que respecta a la recuperación de nombres del exilio: la gaditana *Platero* (1948-1954); la ya mencionada malagueña *Litoral. Revista de la Poesía y el Pensamiento* (4ª época, 1968-1988); y la también malagueña *Caracola. Revista Malagueña de Poesía* (1952-1980).

También hay que mencionar, antes, su colaboración puntual en *Mensajes de poesía* (1948-1952),⁹ donde aparecieron algunos poemas de *Entre el clavel y la es-*

pada (1941) en 1949, en el número 4 de la publicación. Esa fecha fue sin duda de una prontitud inhabitual con respecto a sus siguientes intentos de incluir sus producciones en la vida literaria de la posguerra peninsular. También cabría mencionar, por su similar prontitud, el poema enviado a *Aljaba: Arte y Literatura*, modesta revista de Jaén, en diciembre de 1949: "Retornos del amor en la noche triste"; así como su colaboración en el número 45 de la mallorquina *Papeles de Son Armadans*, en diciembre de 1959. Esta última revista le dedicaría también un importante homenaje completo en su número 88, en julio de 1963, donde se incluían varias muestras de su poesía, así como dedicatorias de otros escritores en varios formatos, desde el poema hasta el ensayo. Tras esas tres muestras prontas de su trabajo en el exilio, "Retornos del amor en una azotea",¹⁰ por su parte, sería publicado en *Cuadernos de Ágora* ya en el otoño 1961.

En la primera publicación andaluza de entre las tres más relevantes que hemos planteado, la gaditana *Platero*, Alberti apareció en los números 14 y 22 en 1952 y 1953, respectivamente, ofreciendo en el segundo dos poemas de *Ora marítima* (1953). También en el mencionado número 3 de la cuarta época de *Litoral*, aparecería un poema del libro, "La fuerza heracleana", así como dos de *A la pintura. (Poema del color y la línea)* (1945-1952), libro del

Cádiz; *Promesa y desolación. El compromiso en los escritores de la generación del 27* (2001), Universidad de Granada; "La poesía de Rafael Alberti", introducción a R. A., *Poesía completa* (1988), de Luis García Montero, Aguilar; *Rafael Alberti, libro a libro* (2003) de José Jurado Morales y Manuel Ramos Ortega (eds.), Universidad de Cádiz.

⁹ Revista de Vigo fundada por Eduardo Moreiras e impulsada por Vicente Aleixandre.

¹⁰ Junto al poema de título similar de *Aljaba*, éste formaba parte de *Retornos de lo vivo lejano* (1948-1952), del que aparecería después otra muestra, con la fecha actualizada de 1956 en el título principal, en el famoso número 3 de la cuarta época de *Litoral* en un homenaje al poeta de 1968 donde se incluían también varios poemas de su época anterior al exilio, así como composiciones de otros poetas en su honor firmadas de forma manuscrita.

cual ya había llegado una edición completa (1945-1948) de la editorial Losada, de la colección dirigida por Amado Alonso y Guillermo de Torre, en 1948 por medio de un viaje a Buenos Aires de Dámaso Alonso en el que el poeta le había dedicado y regalado un ejemplar.¹¹ Igualmente, Alberti facilitó por carta que Juan Ramón Jiménez y Pedro Salinas participasen en la revista gaditana desde Puerto Rico y Baltimore respectivamente (Hernández Guerrero, 1984, p. 11). Y también merece la pena recordar que el número 7 de dicha publicación, en 1951, fue censurado precisamente por un poema de Fernando Quiñones dedicado al poeta gaditano (Hernández Guerrero, 1984, p. 15).

La segunda revista andaluza, la mala-gueña *Litoral*, albergó algunos poemas de *Canciones y baladas del Paraná* (1953-1954), en sus números 2 y 3 de su cuarta época al cargo ya de José María Amado, en el verano de 1968. En el famoso número 3 se incluía la canción 24, emblemática en lo que respecta al tema del exilio poético, puesto que estaba dedicada a Pedro Salinas, fallecido en Boston en 1951, y reproducía un clima de intimidad y franco entendimiento mutuo. El número también fue especialmente emblemático en la órbita de los poetas exiliados puesto que se publicó precisamente en el mismo mes en que moría León Felipe en México, y así quedaba registrado en la última página de la publicación, después incluso del colofón:

Compuesto este número nos llega la noticia de que el gran poeta León Felipe, nos

deja a solas con sus versos. No queremos cerrar sin un emocionado recuerdo a su vida y obra poética. (vv.AA., 1968, p. 69).

La *Litoral* de la tercera época, revivida brevemente en México por Prados y Altolaguirre en 1944, había demostrado que la libertad de esa publicación no conocía límites y que su objetivo principal era el desarrollo de la poesía, dejando honrosamente de lado viejas heridas. Pero en esa cuarta época, ya en la península, su valiente recuperación de nombres de poetas del 27, frente a la presión de la censura, fue sin embargo de gran relevancia para el mundo literario español en más de un sentido, aunque el objetivo de Amado fuera igualmente el desarrollo de la “verdad de la poesía” (*Litoral. Revista de poesía, arte y pensamiento*, 2018).

En ese monográfico número 3, el homenaje a Alberti, que cubría los meses de agosto a septiembre del 68, aparecieron también el soneto 4 de los Corporales de *Entre el clavel y la espada* (1941), en una reproducción del primer manuscrito original, y el después famoso “Se equivocó la paloma”; además de un inédito que el poeta envió especialmente de título “Abro el diario, ¡Qué infinita angustia!...”, también en reproducción manuscrita, que después aparecería en el libro *Canciones del alto valle del Aniense* (1967-1972). En el número también aparecían varios poemas de *Roma, peligro para caminantes* (1968), puesto que el libro se habría de publicar, en México, en ese mismo año. De hecho, “Basílica de San Pedro”, manuscrito, habría el ejemplar y después le seguían “3 retahílas a Pablo Picasso”, “Lo que dejé por ti”, y “Nocturno”, del mismo libro. De *Retornos de lo vivo lejano* (1948-1956), como ya hemos mencionado, también

¹¹ Se puede consultar dicho ejemplar en la biblioteca de la Real Academia Española.

había una muestra: “Retornos del amor en una noche de verano”. Seguidamente se encontraban “A la línea” y “El Bosco”.

Todo ello suponía un hito en el panorama poético de la posguerra peninsular en el terreno de sus arduos intentos de colaborar con los exiliados. En la navidad de ese mítico año 68, Alberti enviaría un poema titulado “Navidad” a la revista. Y en 1969, el poeta colaboraba en el número 6 con un poema titulado “Picasso”, dado que fue en ese mismo año cuando el artista comenzó a enviar sus dedicatorias a la revista (*Litoral. Revista de poesía, arte y pensamiento*, 2018). En el número compuesto 8-9 de ese mismo 69, un especial dedicado a Federico García Lorca, añadía el poeta dos poemas en su nombre. También colaboró posteriormente en la revista con algunas publicaciones en 1973 y durante la Transición.¹²

Fue *Litoral*, en definitiva, un espacio de libertad, valentía y comprensión para todos los exiliados durante su historia. Merece la pena transcribir, en lo tocante al autor que nos atañe en este trabajo, la dedicatoria que se le dedicaba en el famoso número 3: “A Rafael Alberti, desde tierras de Andalucía, al pie de su mar, bajo su cielo... con el corazón, la mano emocionada...un grupo de poetas.” (VV. AA., 1968, p. 5). Igualmente, emocionantes eran las palabras del “Punto final”, a modo de salutación desde la península al autor en Roma: “[...] Ahí está Rafael, en Roma, el pelo blanco, mirando, buscando en el cielo azul, como en las aguas del

Paraná, el mapa de España, su pueblo y su casa. [...]” (VV. AA., 1968, p. 67).

Respecto a la tercera publicación de Andalucía, dirigida por el poeta José Luis Estrada Segalerva ayudado por Bernabé Fernández-Canivell, hay que destacar que participaron también todos los demás poetas exiliados. Aquello era movimiento lógico teniendo en cuenta que se imprimía en “Dardo”, anteriormente de nombre “Sur”, la imprenta donde habían trabajado Manuel Altolaguirre y Emilio Prados imprimiendo la primera época de la anterior *Litoral*. Alberti sólo colaboró en ella puntualmente en octubre de 1955 con los “Sonetos corporales” de *Entre el clavel y la espada* (1941) –fecha también muy pronta con respecto al resto de sus participaciones en la prensa literaria peninsular–; en 1959 con “Por encima del mar” de *Ora marítima* (1953); en septiembre de 1966 con “Lo que dejé por ti” de *Roma, peligro para caminantes* (1968), que apareció en el número 167 y aparecería después en el homenaje de *Litoral*, cuando aún no se había publicado el libro; y ya en 1975 con el poema “El ángel de las bodegas”.

Pero curiosísima es, por ejemplo, la nómina que dejaba el número 24 de esa *Caracola*, a fecha tan pronta como octubre de 1954, donde se podían encontrar, los siguientes nombres de exiliados: Emilio Prados, Manuel Altolaguirre, Juan Gil-Albert, y Josep Carner. De Emilio Prados se incluía “Rosal Ángel” que, aunque no aparecía en su *Mínima muerte* (1944), bien podría haberlo hecho por afinidad temática; y de Altolaguirre, “Despedida”, de su *Poemas en América* (1955). Juan Gil-Albert, ya residiendo en España, colaboraba con un famoso relato sobre “La siesta”, firmado en Málaga en 1953; y Josep Carner añadía “Elegía” en catalán, traslada-

¹² José Bergamín también mandaría sus colaboraciones a la publicación, ya desde Madrid. Un pequeño texto suyo, a modo de dedicatoria, había abierto el número 3 en torno a su amigo Alberti.

do al castellano en una versión de Rafael Santos Torroella.

Todos los colaboradores aparecían nombrados en la página final, como de costumbre, bajo una cinta vaporosa dentro de la que se podía leer el lema de la revista: “En el parnaso hay sitio para todos” (VV.AA., 1954). Ese número 24 había sido especialmente relevante además puesto que, en una pequeña introducción, inusual en la publicación, se aseguraba que desde entonces cambiaría de rumbo para dejar en ese parnaso sitio a aquellos que optaban por el amor y no por la indiferencia; es decir, no a aquellos preocupados por las ortodoxias o heterodoxias en poesía, sino a los preocupados por su funcionalidad. Un claro movimiento hacia la poesía crítica que cambiaba de rumbo la publicación con una nómina especial.¹³ Fue así *Caracola*, por su parte, también un importante espacio de acogida para las producciones de los exiliados durante la segunda mitad del siglo xx peninsular.

Traemos a colación, por último, el homenaje de *Papeles de Son Armadans* en el número 88 de julio de 1963 –con depósito legal en 1958–, donde se podían encontrar: “Algo sobre mi poética”; cuatro poemas manuscritos de *Abierto a todas horas* (1964), libro que después se publicaría en España en la editorial vallisoletana de Afrodísio Aguado ya asentada en Madrid; y el poema “El sexagenario” con una fotografía de Alberti con una barba postiza representándolo, dado que el homenaje se hacía con motivo de su sesenta cumpleaños.

En efecto, esta revista mallorquina de Camilo José Cela había cumplido muchos de los objetivos de conciliación que la mencionada *Los Sesenta* de Max Aub, con menos fortuna, perseguiría entre 1964 y 1965 (Candel Vila, 2015, p. 58). Y lo había hecho sorteando posiciones políticas muy conflictivas tal y como se podía apreciar en la introducción al número dedicado a Alberti bajo el título “Sólo para los malpensantes”.¹⁴ Es curioso el hecho de que la revista se apoyara en otras publicaciones para salvaguardar su número que, efectivamente, sí que representaba un gran tendido de puentes con el poeta del exilio.

Ya desde “Algo sobre mi poética”, firmado en Buenos Aires, se podía leer: “Mas sobre todo soy poeta de combate... / pero de esos del mar y el verso como puño.” (Alberti *apud*. VV.AA., 1963, p. 5). Y en el poema que el poeta gaditano le dedicaba Vicente Aleixandre, “A Rafael Alberti, a través del mar”, se podía leer en la última estrofa: “Y ahora, amigo continuo, te oigo cerca. / La mar nos une. Una sangre común late en la orilla. / [...]” (Aleixandre *apud*. VV.AA., 1963, p. 92).

Por su parte, la colaboración del poeta de la generación del 50, José Hierro, en forma de poema titulado “El en-

¹³ El número compuesto 90-94 del 59, como no podía ser de otra manera, sería un homenaje al fallecimiento de Manuel Altolaguirre.

¹⁴ “[...] Este número homenaje [...] no tiene ni clave extraña que descifre el misterio que no esconde, ni velada intención de aplauso hacia una determinada actitud política con la que los *Papeles de Son Armadans* no pueden estar acordes [...]. Suscribimos las palabras de *Insula*, n.º 198: ‘El hecho de que una parte de su poesía, la más endeble y perecedera, haya servido y continúe sirviendo a unos fines de consigna política, que antes perjudicaban que enriquecen su obra, y de los que esta revista no puede hacerse solidaria, no debe hacernos olvidar que una gran parte de la poesía de Alberti, como ha recordado “Pueblo”, es de la más alta calidad [...]’” (VV.AA., 1963, p. 3).

cuentro", dejaba buena cuenta de su conocimiento de *Retornos de lo vivo lejano* (1952) en los versos de la segunda estrofa: "Si hablase, / llorarías. Si enfrentases / tus espectros al espejo, / seguro que no verías / imágenes reflejadas. / Lo vivo lejano, ha muerto: / lo mató el tiempo. [...] (Hierro *apud.* vv.AA., 1963, p. 127). Pero la muestra más fehaciente de las relaciones literarias con exilio albertiano la dejaba Gregorio Prieto en su afectuosa narración titulada "Arboleda encontrada de una adolescencia perdida", donde hacía referencia al trabajo de Alberti tanto en verso como en prosa.³⁵ Curioso es este hallazgo y valiente por parte de Prieto el escribir sobre él, ya que el primer libro de las memorias de Alberti, *Arboleda perdida* (1902-1917), sólo había sido editado, para 1963, en la editorial mexicana Séneca de José Bergamín en 1942 y en la Compañía General Fabril Editora de Buenos Aires en 1959, ya con el segundo libro incluido. Pero no sería editado en España hasta 1975. Sin embargo, como ya hemos dicho, la difusión de las obras albertianas en la península ya era muy grande, casi plena, para la década de los sesenta.

³⁵ "El último o uno de los últimos libros (no podría precisarlo) de Rafael Alberti, se llama *Arboleda perdida*. Este libro lo estaba leyendo una amiga mía, entre los árboles de un paseo madrileño, donde casualmente nos encontramos, y me dijo: "Habla muy bien de ti Rafael Alberti en la primera parte de este libro". Me leyó los párrafos que me dedica en esta especie de autobiografía poética. Por estos trozos, recordando nuestra amistad adolescente, yo lo llamaría a este libro *Arboleda encontrada*, puesto que me devolvió en ese instante, alegremente, aquellos momentos de una naciente y maravillosa amistad juvenil" (Prieto *apud.* vv.AA., 1963, p. 132).

Conclusión

Como hemos visto, el caso de Rafael Alberti es verdaderamente interesante en lo relativo a las reconstrucciones de la literatura del exilio desde la península por lo prolijo de sus contactos. No se puede olvidar tampoco el bagaje cultural y específicamente literario del autor como condicionante fundamental de sus producciones escritas en todos los sentidos. Tampoco se puede olvidar que el caso de Alberti fue el de un exilio privilegiado en el ámbito intelectual, salvo por el hecho de ser un intelectual comunista declarado en la Argentina de los primeros años del peronismo.

Sus contactos poéticos y políticos en la península así como el hecho de ser un poeta ya consagrado del panorama lírico español permitieron que mucha parte de su poesía del exilio se difundiera legalmente en la península con bastante regularidad a partir del medio siglo, respaldada y camuflada con sus logros líricos anteriores a la guerra, tal y como se ha visto a través de sus publicaciones en las diferentes revistas españolas.

Sus libros también fueron difundidos con bastante libertad en la península, dentro de lo que cabe, debido a esa situación de privilegio cultural dentro del régimen de Franco que compartía con los otros grandes poetas del 27. Como cénit de este fenómeno habría que mencionar la pequeña reseña que Ricardo Doménech hacía en 1964, en el número 112 de la revista de izquierdas *Triunfo*, a *Suma Taurina* (1963).³⁶ A través de la mezcla enume-

³⁶ "Rafael Montesinos ha hecho una excelente y muy cuidada antología de temas taurinos albertianos.

rativa con poemarios antiguos, Doménech mencionaba una amplia nómina de libros del exilio, aún no publicados en España, dándolos a conocer a quienes aun potencialmente no lo hicieran, y otorgándoles una posición de normalidad realmente privilegiada, dadas las circunstancias, en el ámbito literario español de la posguerra. Además, al final de la reseña, añadía: "Casi todos los poemas aquí recogidos son ya 'clásicos' en la poesía española contemporánea." (Doménech, 1964, p. 72). Además, para que no quedasen dudas al respecto, José María Castellet ya le había incluido en su señera antología de 1960, *Veinte años de poesía española (1939-1959)*, con sendas canciones 37 y 43 de las del Paraná, además de citando toda su producción del exilio en la correspondiente nota bio-bibliográfica. Todo lo cual es altamente indicativo de la situación excepcional que vivió el poeta como exiliado al menos, como hemos dicho, en el ámbito cultural. No se puede negar sin embargo que, y quizás aún más por todo ello, fue un doloroso exilio al fin y al cabo.

La poesía, por su parte, fue quizás el género donde más claramente se pudieron rastrear las características que hemos descrito sobre la literatura de los autores españoles exiliados en los cuarenta. En este trabajo se ha pretendido presentar un acercamiento a la obra poética del primer exilio de Alberti de una mane-

ra un tanto novedosa que, en la línea de los estudios sociocríticos, podría resultar fructífera en las construcciones de nóminas y panoramas de posguerra que se hagan de ahora en adelante, más amplios y abarcadores. Para ello resulta muy interesante la perspectiva del *testimonio* (Wiewiorka, 1998) como nuevo género literario puesto que la producción artística e intelectual del poeta en este momento estaba dotada de la más reciente memoria histórica en el sentido literal de la palabra. Es decir, en el sentido del recuerdo personal de su historia; y por eso es de especial interés abordar este tipo de testimonio "en caliente" —la guerra ni siquiera había terminado oficialmente cuando llegó a París en febrero— que aún no estaba sometido a una reevaluación ideológica y "reconstruido a raíz de códigos y posteriores preparaciones", tal y como define Wiewiorka (1998) los testimonios de la Soah, para ofrecerlos a una España del futuro en la que imperarían las reconstrucciones desde lo que Spitzer denominaría *posmemoria*.

En cualquiera de los casos, la propia naturaleza de su obra permite abordarla como un testimonio literario. Y un testimonio especialmente interesante si tenemos en cuenta la novedosa intimidad que el poeta desvela en ella, tras y previo a años de un fuerte y explícito compromiso político en Latinoamérica y Europa. Relevante en este sentido es también constatar que José Bergamín empleó precisamente la simbología del clavel y la espada, aludiendo a su segundo libro en el exilio cordobés, para referirse a Alberti en una carta de disculpa que escribió en 1977 después de que entre ambos poetas hubieran surgido algunas diferencias con

[...] En prosa, a través de unas páginas de 'La arboleda perdida'. En verso, a través de una serie de poemas seleccionados de 'Marinero en tierra', 'El alba del alhelí', 'Cal y canto', 'Ora marítima', 'Baladas y canciones del Paraná', 'Entre el clavel y la espada', 'Pleamar', y 'A la pintura', además de la impresionante elegía a Ignacio Sánchez Mejías, 'Verte y no verte'. [...] (Doménech, 1964, p. 72).

motivo de unos versos de Bergamín sobre la presencia del otro en una recepción de los reyes de España en Roma. Que Bergamín empelase esa simbología para una composición tan personal refuerza la idea de que es precisamente *Entre el clavel y la espada* de Alberti uno de los más intensos e íntimos libros del poeta, donde el sentimiento de tristeza, pérdida y amargura de los primeros días de exilio, más pura y sinceramente se dejaron sentir. Reproducimos completa la composición de Bergamín por lo pertinente de sus versos para comprender todos estos sentimientos:

Rafael, ya estás aquí.
 "Entre el clavel y la espada".
 Tu abierta mano sin nada.
 (Sin alba y sin alhelí).

Perdóname si te herí.

Yo no fui.
 Fue la amargura
 de esta España negra y dura,
 que perdura,
 y nos quema a ti y a mí.
 Que nos quema a fuego lento
 y da ceniza al viento
 y al humo su frenesí.

¿De qué otro modo sería
 si hubiera sido otra España
 la que a ti te recibía!

Todavía
 se escucharía en tu canto
 el eco de tu alegría.

Ahora en tu mano vacía
 el invisible clavel
 es flor de melancolía.

¡Dios te guarde Rafael!

(Bergamín a Alberti *apud.* Alberti *et al.*, 1982 p. 73)

Con todo, el hecho de que alguna producción poética exilar pueda ser considerada testimonial es interesante puesto que aporta una nueva visión al concepto de género literario y, bidireccionalmente, a sí misma ensalzando dos de sus cualidades principales: la honestidad a través de la emotividad y la dimensión individual hecha interpersonal. Con todo, en el caso particular del exilio español es evidente que la producción poética que tardíamente nos llegó es un valioso repositorio de documentos testimoniales que merecen toda la atención que crecientemente han ido teniendo en los últimos años desde las esferas de revisión de la Memoria histórica y literaria.

Bibliografía

- Alberti, R. (1959). *La arboleda perdida. Tomo I*. Buenos Aires: Libros Tauro.
- Alberti, R. (1963). *Suma Taurina*. Barcelona: Editorial RM.
- Alberti, R. y Bergamín, J. (1982). *De X a X. Una correspondencia en verso*. Barcelona: Libros Rodas.
- Alberti, R. (1991). *Entre el clavel y la espada*. Madrid: Alianza editorial,
- Alberti, R. (2003). *La arboleda perdida. Segunda parte*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Aznar Soler, M. (Ed.) (2001). *Las literaturas exiliadas en 1939*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Casado Hernández, M. (2016). *Oscuridad y exilio interior en la obra de Rafael Alberti*. Tesis Doctoral inédita dirigida

- da por José Ignacio Díez Fernández. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gijón Martín, M. (2009). *Una poesía de la presencia. José Herrera Petera en el surrealismo, la guerra y el destierro*. Valencia: Pre-textos.
- Hernández Guerrero, J. A. (1984). *Platero (1948-1954). Historia, antología e índices de una revista literaria gaditana*. Cádiz: Fundación Municipal de Cultura.
- Hernández, M. (2004). Viejo y nuevo mundo en Rafael Alberti. En *Actas XV, Congreso AIH, Vol. III*, 3-38.
- Jimeno, M. (2008). Lenguaje, subjetividad y experiencia de violencia. En Veena Das, *Sujetos de dolor, agentes de dignidad* (Lecturas CES).
- Kendrick Young, Sarah. (2013). *Entre el clavel y la espada*, un patriota sin patria: como el exilio le convirtió a Rafael Alberti en un gran poeta de la Generación del 27 y del siglo xx. En *Dickinson College Honors Theses*, paper 30.
- Martínez-Gutiérrez, J. (noviembre-diciembre 1995). Hegemonía intelectual, exilio y continuidad histórica. En *Actas del I Congreso Internacional sobre El exilio literario español de 1939*.
- Martínez-Gutiérrez, J. (2006). Para una arqueología de la memoria histórica en España. El exilio de 1939. En I. Rodríguez y M. Szurmuk *Memoria y ciudadanía*. Santiago de Chile: Cuarto propio.
- Morelli, G. y Candel Vila, X. (2015). *Los sesenta. Revista literaria*. Sevilla: Ulises.
- Prados, E. (1944). *Mínima muerte*. México: Edición Tezontle.
- VV.AA. *El exilio literario español de 1939. Actas del Primer Congreso Internacional*. Bellaterra, 1995.
- Wiewiorka, A. (1998). *La era del testigo*. París: Plom.

Hemerografía

- Baqué Quílez, L. (2002). "Entre El 27 español y el 22 argentino: La poesía de Ricardo E. Molinari". *América sin nombre*, (3) (junio 2002).
- Dolfi, L. (2004). Jorge Guillén: viajes a Italia (1954-1959). *Anuario de estudios filológicos*, (27).
- Doménech, Ricardo. (julio 1964). 'Suma Taurina', de Rafael Alberti. *Triunfo*, (112).
- Gómez Vaquero, L. (2009). "Hacer visible el trauma: la invocación de la memoria en la producción documental desde los años setenta en España". *Secuencias*, (30).
- Marco, J.; Riera, C. y Cotoner, L. (2014). Colección 'Ocnos': un puente entre dos culturas. Conversación con Joaquín Marco. *Mitologías Hoy*, (9).
- Martínez Gómez, J. (2011). Alberti en la Argentina: los primeros pasos del exilio. *Revista de Filología Románica, Anejo VII*.
- VV.AA. *Caracola*, n.º 42, (octubre 1954).
- VV.AA. (1968). *Litoral. Revista de poesía y pensamiento. Desde Andalucía a Rafael Alberti*, n.º 3, (agosto-septiembre 1968).
- VV.AA. (1963). *Papeles de son Armadans*, n.º 88, (julio 1963).

Cibergrafía

VV.AA. (2018). Historia. *Litoral. Revista de poesía, arte y pensamiento*. Sitio web: <http://edicioneslitoral.com/historia/>

ROCÍO PAULINA MARTÍNEZ GUTIÉRREZ*

La radiodifusión del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP), 1937-1939

The broadcasting of the Autonomous Department of Press and Advertising (DAPP), 1937-1939

Resumen

Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas se creó el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP) como una oficina reguladora de la información que provenía del gobierno de la República Mexicana. En 1937 se crearon dos estaciones radiofónicas públicas para que el DAPP tuviera su propio medio de difusión, fue ahí donde surgió el proyecto de transmitir La Hora Nacional.

Palabras clave: Radiodifusión, DAPP (Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad), La Hora Nacional, Cardenismo.

Abstract

During the presidency of Lázaro Cárdenas, the Autonomous Department of Press and Advertising (DAPP) was created as a regulatory office for information that came from the government of the Mexican Republic. In 1937 two public radio stations were created so that the DAPP had its own means of dissemination, it was there that the project of transmitting La Hora Nacional arose.

Key words: Broadcasting, Autonomous Department of Press and Advertising (DAPP), La Hora Nacional, Cardenism

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > julio-diciembre 2023 > pp. 173-191.

Fecha de recepción 12/10/2022 > Fecha de aceptación 09/06/2023

rociopaulinamg@gmail.com

* Southern New Hampshire University/Tiffin University.

El oído "ve" mejor que la pupila. Los sonidos son imágenes en el teatro microfónico. El radioteatro es un teatro para oírse.

Armando de María y Campos,
El Teatro del Aire.

El desarrollo de la radiodifusión mexicana, desde sus inicios a principios del siglo XX, ha estado enmarcado en la trayectoria de las grandes empresas radiofónicas nacionales, tales como la XEB, la XEQ y la aún presente XEW. De algunos años a la fecha, ha existido la inquietud por reconocer las actividades de otros modelos radiofónicos en nuestro país, tales como la radio pública o la radio en las regiones, que también forman parte del modelo radiofónico mexicano.

Respecto a la Radio Nacional u oficiosa, que estuvo en manos del Partido Nacional Revolucionario (PNR), no existe un patrón definido para estudiar su desarrollo; sin embargo, el inicio de la campaña electoral de Lázaro Cárdenas en 1933 hizo época y dio inicio a la llamada "comunicación de masas" que estuvo presente a lo largo de su sexenio y se reflejó en la misma XEFO Radio Nacional del PNR. Durante el gobierno cardenista la radio mexicana se dio a la tarea de convertirse en un medio de comunicación necesario para la política de Estado; su conformación legal, comercial y económica, adquirió rasgos políticos únicos que le permitieron un desarrollo óptimo en los años posteriores.

Uno de los ejemplos más claros de que Lázaro Cárdenas utilizó los medios de comunicación con fines propagandísticos, fue la creación del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad que ri-

gió toda la propaganda del Estado, tanto en prensa como en radio y cine, durante los años que estuvo en funciones, de 1937 a 1939. Como ya se ha explicado, este organismo se vinculó estrechamente a la presidencia de la República y tuvo la encomienda de centralizar la información que procedía de todas las secretarías de Estado y departamentos, además debía de procesarla de acuerdo a las características de la política del gobierno y finalmente, su función fue en suma un medio de control.

Para su encomienda, el DAPP puso en frecuencia dos radiodifusoras, bajo las siglas XEDP de onda larga y en onda corta la XEXA. A estas estaciones de radio y a la producción que el DAPP llevó a cabo en ellas, se les debe, entre otras cosas, la creación de La Hora Nacional, que inició transmisiones el 25 de julio de 1937, tras seis meses de planeación y pruebas. Las siguientes líneas tratarán el desarrollo del proyecto radiofónico cardenista dentro del DAPP, y las actividades de las estaciones de radio a partir de su programación, el proyecto de El Teatro del Aire y el proyecto de La Hora Nacional.

En esta investigación, la voz de Agustín Arroyo Ch., a través de su archivo particular, es la encargada de proporcionarnos los datos de la política cardenista desde el interior del DAPP, y en consecuencia, el uso que le dio a la radio a través de las estaciones XEDP y XEXA. La consulta de estos documentos es fundamental para conocer las funciones de Arroyo Ch. como director del DAPP, su organigrama, la interrelación con las dependencias federales, y la relevancia para la política de comunicación del estado cardenista. Estudiemos pues, a través de esa fuente histórica, las actividades de la radio del DAPP.

Las estaciones XEDP y XEXA, modelos del proyecto radiofónico en el gobierno cardenista.

La estación radiodifusora XEFO Radio Nacional del Partido Nacional Revolucionario llevaba la batuta en las labores de propaganda a favor del gobierno y las secretarías de Estado. Esto, desde el inicio de sus operaciones en 1931 y hasta la creación del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP) en 1937; fue hasta esa fecha, cuando iniciaron transmisiones las estaciones radiofónicas del DAPP en marzo de 1937, que se organizó una labor propagandística del gobierno en la radiodifusión mexicana.

Lázaro Cárdenas se ocupó de poner en marcha una política de comunicación, que organizó las actividades que en ese ámbito realizaban las dependencias gubernamentales y los medios de comunicación del gobierno, para hacer propaganda de sus programas y proyectos. El DAPP fue el instrumento del que Cárdenas se valió para ello. Bajo su organización quedó todo aquel organismo de difusión del que el Estado se valiera como medio de comunicación; sus funciones incluían la dirección y administración de todos los medios impresos, cine y radio del gobierno, y la supervisión y autorización de los mensajes, discursos y propaganda que se difundieran a través de todos los medios de difusión vigentes en México.

Los ejercicios de radiodifusión con los que había experimentado Lázaro Cárdenas, venían de la experiencia que tuvo con el manejo de la XEFO del Partido Nacional Revolucionario mientras su desempeño como presidente nacional de dicho partido. Es complejo definir a dicha esta-

ción de radio, puesto que actuaba como órgano de poder público con intereses comerciales (Schiaffini, 2007, p. 103), y más correcto sería denominarla como el ejemplo de radiodifusión oficiosa que encabezó la Radio Nacional. Sin embargo, el proyecto radiofónico que vendría de la mano con el programa de gobierno cardenista, no vería la luz sino hasta que pudiera surgir de la propia oficina del presidente. Esto sólo fue posible a través de las funciones del DAPP, que para su labor de propaganda puso en onda dos estaciones de radio, la XEDP y la XEXA.

Según el decreto de creación del departamento, se integraron a éste las estaciones de radio que estaban en manos de la Secretaría de Educación Pública, y del Departamento de Salubridad Pública.

[...] se recibieron con las formalidades del caso, las estaciones radiodifusoras que habían venido funcionando como dependencias de la Secretaría de Educación y del Departamento de Salubridad Pública, procediéndose desde luego, a organizar sus programas conforme a las nuevas modalidades de esta Dependencia (*Memoria*, 1937, p. 33).

La instalación de estas estaciones radiodifusoras por parte del gobierno, se llevó a cabo en dos etapas. En la primera, que comprendió del 16 de enero al 28 de febrero de 1937, se creó la infraestructura necesaria y se reorganizaron las siglas radiofónicas. El 28 de febrero mencionado, se recibieron formalmente los equipos y las frecuencias se transformaron en la XEDP de onda larga, en 1080 kcs., y en la XEXA de onda corta, en los 6130 kcs., banda de 49 metros. Con esto se alcanzó

mejor tono en las transmisiones, lo que abrió la posibilidad de adquirir un mejor auditorio.

[...] y así se continuó desarrollando esta actividad sin interrupción durante la primera etapa de su funcionamiento, que comprendió del 16 de enero al 28 de febrero último, fecha en que se clausuraron las estaciones para poder efectuar las mejoras y adaptaciones que con urgencia demandaban los equipos; circunstancia que se aprovechó para cambiar la frecuencia de la onda larga de 610 a 1,080 kilociclos, y las iniciales XEXM a XEDP, conservándose las características de la onda corta (6,130 kcs. y XEXA) (*Memo-ria*, 1937, p. 33).

Se entiende que, durante esta primera etapa, las estaciones pasaron por un periodo de pruebas en la transmisión, que también se aprovechó para elaborar la planeación de una programación que incluyera la participación de las dependencias del gobierno federal. Después de ese par de semanas, el 15 de marzo de 1937 se inauguraron la XEDP y la XEXA.

La segunda etapa de las radiodifusoras se inauguró el 15 de marzo último, con un acto en el cual se encadenaron las principales estaciones de la capital, y se difundió el programa de trabajo que desde entonces se desarrolla y que fue explicado personalmente ante el micrófono por el titular de esta Dependencia, en una breve exposición. A este acto concurrieron altos funcionarios de las Dependencias del Ejecutivo, quienes también se dirigieron al auditorio exponiendo sus respectivos programas de acción.

Se formó un horario general para reglamentar los programas de cada una de las Dependencias del Ejecutivo e Instituciones semioficiales, señalado, de acuerdo con las necesidades de las mismas y tomando en cuenta la cooperación artística de las que disponen de elementos de tal naturaleza, como son las Secretarías de Educación Pública, de Comunicaciones, de Guerra y Marina, y de los Departamentos del Distrito Federal y Agrario, y con las actuaciones de otros elementos artísticos pagados por este Departamento.

Para coordinar la colaboración de las Dependencias del Ejecutivo, haciéndoles las sugerencias del caso, se aprovechó el receso de las estaciones entre la primera y segunda etapas mencionadas, tanto para lograr que oportunamente remitieran a este Departamento su material escrito de propaganda para ser difundido durante las transmisiones de sus respectivos programas, como para orientar estas labores y adiestrar a los empleados encargados de la recopilación de datos y formación de este mismo material.

Para seguir el plan trazado de afirmar los lazos de amistad entre nuestro país y las naciones extranjeras, se reanudaron los conciertos dominicales en cadena con la Estación XECR de Chapultepec y las del Partido Nacional Revolucionario XEFO y XEUZ, y del Buen Tono, S. A., XEB y XEBT, que gentilmente cooperan en este acto. En estas audiciones se ha invitado siempre a destacadas personalidades oficiales, científicas y del Cuerpo Diplomático, para sustentar conferencias alusivas a los programas que se desarrollan en estas transmisiones, que han dado excelentes resultados, como lo demues-

tran los numerosos reportes que se reciben constantemente, siendo la mayoría de ellos, procedentes del extranjero. Generalmente en estos conciertos, han tomado parte las bandas de música de la Secretaría de Guerra y Marina, y los elementos artísticos de la Policía del Distrito Federal, especialmente cuando se ha tratado de programas dedicados a Repúblicas hermanas, en los que se incluye la ejecución de sus respectivos Himnos Nacionales (*Memoria*, 1937, p. 33).

Todo lo anterior supuso un enorme acontecimiento en el mundo de la radio en nuestro país, ya que implicó exponer que el gobierno poseía una infraestructura radiofónica con mayor potencia en las frecuencias, equipo de vanguardia, e hizo alarde de alcanzar transmisiones radiofónicas al unísono, que se escucharan en casi todo el país, logrando formar una "cadena nacional" de radiodifusión con las estaciones radiodifusoras en México. Asimismo, se hizo alarde de una programación radiofónica definida y con un objetivo claro, que era dar a conocer las acciones del programa del gobierno.

La XEDP y la XEXA, se convirtieron en las estaciones radiodifusoras más importantes en la historia de la radiodifusión mexicana, en lo que a la difusión de la propaganda del gobierno se refiere. Ellas tuvieron el papel central dentro de la difusión masiva de la propaganda del gobierno.

El horario de las transmisiones de estas estaciones fue de 7:30 a las 23:00 horas, todos los días. La programación estuvo nutrida en su mayoría, por los programas que se produjeron desde las secretarías y departamentos de Estado. Cada una de ellas, realizó informes de sus

labores y de los proyectos que llevaría a cabo; el departamento y el equipo de la oficina de Radio se encargó de mezclarlos con piezas musicales de diversos géneros (Mejía, 1989, p. 71). Sin saber a ciencia cierta a quién se dirigía, ya que se desconocía el tipo de auditorio que estaría interesado en escuchar a las estaciones del DAPP, la noche de la inauguración el Jefe del Departamento, Agustín Arroyo Ch., dio un discurso en el que expuso la forma en al que se llevaría a cabo la política radiofónica, y cómo sería el plan de trabajo.

[...] se trata de buscar la manera de hacer conocer a todo el país, y a todo el extranjero, cada uno de los actos del Gobierno en la misma forma, en los mismos términos, de tal suerte que a cada quien le llegue la información que da el Gobierno, o la tesis que sustenta, se forme un solo criterio (XEDP, 16 de marzo de 1937).

Arroyo Ch. hizo un reconocimiento a Lázaro Cárdenas, y a la vocación del equipo en el que se apoyaron para poner en acción el concepto radiofónico que estaban inaugurando. Enfatizó que uno de los propósitos de las estaciones era unificar el pensamiento nacional (López, 2002, p. 115).

Cabe destacar que las palabras de Agustín Arroyo Ch. durante la inauguración de las estaciones del DAPP, no fueron sólo eso, agradecimiento al general Cárdenas y exposición de motivos sobre el proyecto radiofónico, sino que también se encargó de caracterizar a la radio del gobierno, cosa que si bien había sucedido en los tiempos cuando el PNR se valió de la Radio Nacional como vocera del partido, haciendo uso de ella como medio de difusión oficioso, no se había caracterizado

antes a alguna estación de radio como un órgano del Ejecutivo.

La Revolución Mexicana en marcha abre por este procedimiento uno de sus medios, en nuestro concepto más efectivo, para constituirse en vocera de sus actos; la Revolución Mexicana en marcha, que no tiene otro propósito que el de hacer más efectiva distribución de la riqueza, trata a toda costa, por medio del convencimiento, por medio de la verdad, por medio de la razón, de llegar a todas partes (XEDP, 16 de marzo de 1937).

Así pues, para el gobierno cardenista, la radio del DAPP se convirtió en el vocero oficial y medio más efectivo para dar a conocer sus acciones. En este discurso quedó plasmado que radiodifusión y Revolución Mexicana, fueron colocadas al mismo nivel por el régimen. La radiodifusión, como el movimiento del que había emanado el Partido Nacional Revolucionario, se caracterizaron de la misma forma: el convencimiento, la verdad, y la razón.

Durante las dos primeras etapas de trabajo de las Estaciones del DAPP, que comprenden el inicio de las transmisiones de la XEDP y la XEXA, de enero a agosto de 1937, se transmitieron 2,570 programas, 30 conciertos especiales de Relaciones, 6 cadenas de la Hora Nacional, y 123 controles remotos, con 1,980 horas de transmisión, más los preparativos necesarios para producir una cadena radiodifusora especial, en el que se transmitiera el informe presidencial del 10 de septiembre de ese mismo año (*Memo-ria*, 1937, p. 39).

Programación

El contenido informativo de las programaciones de la XEDP y la XEXA del DAPP, estaba nutrido de los mensajes que se enviaban de todas las dependencias del gobierno. Los mensajes que se recibían, procedentes de los departamentos oficiales, se concentraban en la Oficina de Información del DAPP, y de ahí se distribuían a los órganos del DAPP para darles el tratamiento que requerían. Por ejemplo, lo que iba hacia las radiodifusoras XEDP y XEXA, se trabajaba en el departamento de Radio; lo que iba hacia los boletines de información, se iba al departamento de Prensa; la propaganda cinematográfica, al de Cine, y así sucesivamente. Hablemos de un ejemplo del manejo de información, dentro del DAPP, y el papel que jugó la radio en ésta.

Un Proyecto de Organización de la Oficina de Divulgación, de 1938, sugería al Jefe del Departamento, Agustín Arroyo Ch., modificar la oficina de divulgación en un esquema horizontal, que permitiera a la radiodifusión manejar la misma información que el "Directorio y Distribución" y la "Propaganda Diversa". A lo largo del proyecto y memorándum, el Jefe de la Oficina de Divulgación, Quintín Rueda, se dirige a Arroyo Ch., dejando en claro que las sugerencias que se permite hacerle, fueron "tendientes a lograr un mejor engranaje de los núcleos integrantes, para alcanzar el grado de perfeccionamiento que anima nuestros esfuerzos desde el difícil período de la organización de este Departamento" (DAPP, 22 de octubre de 1938).

En el documento es evidente la preocupación que existía por mantener un óptimo manejo de la información, por lo

que el peso que tiene la radiodifusión para la dependencia, y consecuentemente para el régimen, es superior al que tienen otras oficinas.

En materia de radiodifusión, aunque su crecimiento pueda demandar la formulación de otra Oficina, siempre será indispensable que dependa de una superior intermedia, que reciba las orientaciones de la Jefatura del Departamento, y que, al transmitir las, cuide su debida interpretación al través [sic.] de los programas de las difusiones y de los múltiples aspectos que encierran estas actividades, íntimamente ligadas con los demás vehículos de la publicidad moderna (DAPP, 22 de octubre de 1938).

Por lo que, es evidente que los derrames informativos provenían de todas las dependencias oficiales, eran concentrados en la Oficina de Divulgación, y de ahí se enviaban a las oficinas correspondientes para ser emitidas por el DAPP; en el caso de los boletines radiofónicos, la información era redactada a manera de guiones radiofónicos, que nutrirían la programación de las estaciones XEDP y XEXA. En dicha programación, cada oficina de gobierno daba razón de sus actividades y programas, y al mismo tiempo se transmitían cápsulas musicales de varios géneros (Mejía, 1989, p. 71).

Por ejemplo, hablemos del caso de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Previo a comenzar a trabajar con el DAPP, y enviar sus informaciones para que fueran distribuidas como propaganda del gobierno, el Secretario Eduardo Hay entabló comunicación con el jefe del Departamento, Agustín Arroyo Ch., para tratar

cuestiones de la distribución de propaganda sobre la materia de comunicación exterior al interior del país, y en los países extranjeros.

El Secretario Eduardo Hay le solicitó que girara una disposición "que fije, con carácter definitivo y permanente, la forma de hacer la distribución de aquella propaganda, [ya que] la distribución de que se trata tendrá que estar casi siempre a cargo de terceras personas" (E. Hay a Agustín Arroyo Ch. y respuesta, 20 de enero de 1937). La preocupación del Secretario se centró en la forma en la que se distribuiría la propaganda gubernamental al exterior del país, determinada cuando le expresó que:

Hay propaganda que no se puede hacer indistintamente ni en cualquier tiempo a todos los países, pues por circunstancias especiales muchas veces podrán obtenerse resultados contraproducentes. Hay propaganda también que, si puede dar buenos frutos en un país, en cambio, resultaría inconveniente en otros y sólo crearía asperezas, como ya ha ocurrido, en nuestras relaciones internacionales. En fin, las razones son tan obvias, que me parece ocioso enumerarlas ante un criterio tan comprensivo como el de usted. Repito que para la cordialidad de relaciones entre ese Departamento y esta Secretaría, ni usted ni yo necesitamos de reglas escritas; pero como se trata de una previsión que no afecta para nada a nuestras personas, estimo que halle usted enteramente fundada, como la considero yo, la resolución presidencial que me permito enviarle (E. Hay a Agustín Arroyo Ch. y respuesta, 20 de enero de 1937).

Arroyo Ch. respondió a su carta, expresándose de acuerdo con la petición que el Secretario le solicitó, y agregó que cualquier acto de propaganda o publicidad hacia el exterior del país, y fuera del país, se haría apegada al acuerdo que habían suscrito con el presidente Cárdenas (E. Hay a Agustín Arroyo Ch. y respuesta, 20 de enero de 1937).

Meses más tarde, en la *Memoria del Departamento de Prensa y Publicidad*, que Agustín Arroyo Ch. en su carácter de Jefe del Departamento, presentó al Congreso de la Unión, se expuso las labores que llevó a cabo a través de cada una de las oficinas que conformaron al DAPP. Respecto a la oficina de radiodifusión, y a las estaciones XEDP y XEXA, Arroyo Ch. expuso la mayoría de las programaciones, musicales e informativas, y la forma en la que se organizaron. Sobresale la mención sobre los programas preparados junto con la Secretaría de Relaciones Exteriores, en la que se destaca la participación de los funcionarios de gobierno.

En los conciertos de Relaciones se difundieron aspectos tan importantes como las conferencias sustentadas por la Delegación de México al Congreso de Consolidación de la Paz, celebrado en Buenos Aires, Argentina; la documentada disertación que sobre turismo expuso el Excelentísimo señor Embajador de los Estados Unidos de Norteamérica, Josephus Daniels; la conferencia sobre la solución del problema agrario en la Baja California, pronunciada por el Titular del Departamento Agrario; y otras muchas igualmente interesantes, dictadas tanto por funcionarios nacionales como por diplomáticos extranjeros acreditados en el país (*Memoria*, 1937, p. 39).

Asimismo, las estaciones del DAPP implementaron transmitir conciertos dedicados a fomentar el turismo en México, alentando a los radioescuchas a viajar visitando las ciudades del país, a través de los itinerarios de las carreteras nacionales. También se transmitieron programas sobre turismo para transmitirse los domingos, por la estación de radio XECR de la Secretaría de Relaciones Exteriores, que fueron organizados por el DAPP, su labor traspasó la frontera de sus propias estaciones radiodifusoras.

La radiodifusión ha sido aprovechada dedicándose diariamente media hora al turismo, para transmitir en inglés y en español breves textos descriptivos de las regiones del país, siguiendo los itinerarios que marcan en su desenvolvimiento las principales carreteras. Este material, preparado para el objeto, servirá asimismo como base para el desarrollo futuro de la propaganda, elevándose con este hecho la importancia documental que tiene. Además, se han efectuado transmisiones dominicales sobre turismo por la estación de la Secretaría de Relaciones Exteriores, organizadas por este Departamento (*Memoria*, 1937, pp. 54-55).

Hablemos sobre el contenido de la programación que se transmitió por las estaciones radiodifusoras del DAPP. Éstas se abocaron a un trabajo populista, ya que su contenido fue dirigido principalmente a los sectores populares, e intentaron que fueran la voz de la expresión de sus intereses. Debemos considerar que además de lo anterior, las estaciones no perdieron el carácter paternalista que caracterizó al gobierno cardenista. Es evidente que el gobierno consideró al Estado co-

mo el ordenador obligado de dichas clases sociales.

Efectivamente hubo rasgos en el contenido de las transmisiones de la XEDP y de la XEXA, que tuvieron que ver con los intereses de la sociedad y de la nación; y es notable que las programaciones reflejaron una voz progresista en algunos momentos de su vida en el cuadrante. Aún con esto, es obligación nuestra matizar ciertos aspectos del contexto político. No queda aún claro que las políticas cardenistas respecto a los medios de comunicación hayan sido democráticas, en el sentido y extensión de *democracia* como lo conceptualizamos en la actualidad. Eso no figuró dentro de los pendientes del presidente Cárdenas. Aun cuando el gobierno se empeñó en transmitir sus mensajes al grueso y ancho de la República Mexicana, sin importar la clase social al que perteneciera el radioescucha, la política de comunicación emanada del cardenismo no alentó a una expresión libre de dichas clases sociales por medio de la radiodifusión (Mejía, 1989, p. 72).

De esta manera, como ya mencioné, el proyecto cardenista en materia de radiodifusión estuvo empeñado en controlar y centralizar la información oficial. En ningún momento propició la emisión de opiniones libres, provenientes de cualquier esfera social o nivel de gobierno.

El Teatro del Aire

Le quiero dar a la audiencia una idea –indirecta– acerca de la escena. Nada más eso. Les das demasiado y no van a contribuir con algo. Si les das tan sólo una sugerencia, los verás trabajando contigo. Eso es lo que le da al teatro significado; cuando se convierte en un acto social.

Orson Welles

Analizando las tendencias de vanguardia de la tecnología, podemos pensar en los aparatos electrónicos que tenemos a la mano, que día a día han contribuido para hacernos la vida cotidiana más sencilla. Pienso así en las máquinas de escribir portátiles, y en cómo influenciaron en el oficio de los periodistas, reporteros y escritores. Pienso después en la estufa de gas y más adelante en los electrodomésticos, en cómo su introducción en el hogar revolucionó el quehacer del ama de casa. Y no puedo dejar de considerar la importancia que tuvo el aparato de radio en la vida cotidiana de las personas.

Mas allá de ofrecer la información, las noticias, lo acontecido, al alcance del oído, la radiodifusión vino a transformar el rato de ocio en las familias mexicanas. Programación musical o conciertos en vivo, piezas de banda de guerra o de folclor nacionalista, la radio se convirtió en el centro de entretenimiento del hogar común en nuestro país, sin pensar en las clases sociales o si se escuchaba en la morada citadina o en el cobijo de la tierra adentro.

El entretenimiento no fue sólo musical, se puede hablar de que el modelo radiofónico mexicano incluyó en sus

programaciones conferencias de temas diversos, según el tono de la estación por la que se transmitían, en las que el radioescucha encontró reflexión, esparcimiento y algo de educación. También se consideraron piezas literarias, que en su mayoría fueron recitaciones de poesía, que muchas veces eran incluidas en las programaciones con declamadores en vivo en los estudios de las radiodifusoras.

Un importante espacio en la historia de la radiodifusión mexicana lo tienen las radionovelas, y cabe ahora hacer una pausa para hablar, sin intenciones de entrar en temas que no incumben a esta investigación, del teatro radiofónico.

Novela o teatro por radio, significa analizar el uso de la literatura por este medio de comunicación. Literatura y radio tienen gran afinidad: los dos se nutren con el uso de la palabra, son capaces de construir historias, tienen la maravillosa facilidad de echar a andar la imaginación hacia mundos inimaginables. Cuando la radio se mezcló con el teatro, se logró transmitir obras completas. Fue ahí cuando nació el género "radio teatro" tal y como lo conocemos ahora. En ese momento comenzaron a adaptarse las obras de la literatura universal, en obras de guiones radiofónicos para transmitirse a través de la radio.

Las estaciones XEDP y XEXA del DAPP, en su papel de radiodifusoras estatales, se les encomendó no sólo la transmisión de boletines e informes gubernamentales, sino un quehacer educativo que también pudiera proporcionarle a los radioescuchas algo de cultura literaria, cívica y musical. Para las transmisiones de teatro radiofónico del DAPP, el jefe del Departamento, Agustín Arroyo Ch., aceptó el proyecto que le propuso Armando de

María y Campos, quien como Cárdenas y el Partido Nacional Revolucionario, traía la experiencia radiofónica del trabajo que llevó a cabo en la XEFO Radio Nacional del mencionado partido.

De hecho, *El Teatro del Aire* se concibió de esa forma en el mes de abril de 1936, cuando De María y Campos les propuso a los directores de la XEFO, la creación de un teatro del aire. En palabras del autor, se acercó a esa estación por ser "la radiodifusora oficial menos contaminada que las otras del país por la influencia de los agentes vendedores de tiempo y de aire" (De María, 1937, p. 8).

El partido y la estación le dieron a Armando de María y Campos el reconocimiento que lo alentó a continuar con su iniciativa cultural, de transmitir un teatro por radio.

Lleno de fe y de entusiasmo, sufriendo la irónica indiferencia que rodeaba mis actividades, empecé a transmitir teatro breve adaptado o escrito especialmente para el micrófono, con gran éxito de público y de intriga en la Radiodifusora. Vinieron después frases de aliento y el apoyo moral de un gobernante comprensivo y generoso, el licenciado Emilio Portes Gil, declarando en su informe anual del P.N.R., que el Teatro del Aire era servicio oficial, establecido "con fines culturales y como desarrollo del gusto por el teatro" (De María, 1937, p. 8).

Hablemos un poco del contexto político de la época. Recordemos que el régimen cardenista se empeñó en promover una enorme campaña educativa. Dicha campaña requería de diversos apoyos, que no era posible que el gobierno en su totalidad pudiera abarcar. El DAPP, con sus

estaciones de radio y el aparato de gobierno que puso a trabajar, se convirtieron en esos apoyos que era necesario alcanzar. Aun cuando no se propuso que la radio fuera educativa, el DAPP fortaleció los programas educativos del gobierno.

Debemos tener en cuenta que en esos años el concepto de radiodifusión cultural no existía como existe en la actualidad. Por ello no se puede decir que el DAPP se haya propuesto lanzar una radiodifusora de ese tipo. Sin embargo, la labor que se hizo para reforzar los valores nacionales y la cultura mexicana resultó extraordinaria. En general, en el horizonte radiofónico de la época, es notable que todas las estaciones sin importar si eran estatales o comerciales, se desempeñaron acorde con el planteamiento del gobierno. Así, como ya lo hemos mencionado, a las frecuencias de la XEDP y XEXA del DAPP se sumó El Teatro del Aire, el cual pronto tuvo eco no sólo en el auditorio mexicano sino también al exterior del país, y fue tomado como ejemplo para programaciones culturales en países de Centroamérica, por ejemplo.

De las labores que viene desarrollando el Departamento Autónomo de prensa y Publicidad que tienen más interés cultural indudablemente sobresalen las de radio y entre esta línea el Teatro del Aire que usted dirige.

La radiodifusora HP5H "La Voz del Pueblo" -6122Kc.- viene desarrollando una labor cultural-popular y de allí nuestra solicitud al mayor material posible del Teatro del Aire del DAPP, que tendrá su resonancia benéfica en Panamá donde se conoce poco, a pesar de que se lo aprecia mucho, a México.

Confiamos señor don Armando de María y Campos como director del Teatro

del Aire, su colaboración y amable envío del material disponible, deseando todo género de éxitos en la labor cultural que dirige (de María y Campos a Agustín Arroyo Ch., 5 de septiembre de 1939).

El teatro radiofónico era un tipo de programación bien conocido por los radioescuchas de la época, ya que las estaciones estatales mexicanas lo habían difundido desde tiempo atrás. Y sin embargo, existe una excepción. El teatro radiofónico que Armando de María y Campos impulsó era distinto a las obras adaptadas para la radio, ya que propuso formas y fondos distintos. De María y Campos proponía obras teatrales al estilo europeo, que fueron escritas especialmente para ese medio y no que fueran solamente adaptadas para su transmisión.

Tengo el gusto de adjuntarle dos crónicas que sobre transmisiones de óperas por radio, una, y la importancia que se le sigue dando en Europa a la radiocomedia, la otra, con el propósito de que usted se entere que sigo estudiando y estoy pendiente de cuanto en el extranjero se hace en esta materia, con la firme esperanza de que usted llegue a aprovechar mis conocimientos y fé [*sic.*] en el éxito que habremos de alcanzar, en la más pronta oportunidad. Durante la Hora Nacional se podría transmitir mensualmente el arreglo radiofónico de alguna ópera mexicana, siguiendo un orden [*sic.*] cronológico que se resolvería en una breve historia de la ópera de autores mexicanos. Con respecto a la radiocomedia, que como usted sabe y por atención de usted transmití dos ocasiones por las estaciones del DAPP, le ruego piense si ya es oportuno que reanude estas

transmisiones (de María y Campos a Agustín Arroyo Ch., México, 20 de julio de 1938).

Para el autor, las obras que eran simplemente adaptadas para la radio no permitían crear atmósferas que el radioescucha pudiera “mirar”. Armando De María y Campos definió el radioteatro de la siguiente manera:

Carecen de movimiento material. Sus situaciones no pueden ser ni cómicas ni dramáticas por la acción física de los actores. Todo está confiado a la palabra, que explica tantas cosas, no por la siempre y bien combinada agrupación de letras, sino por los matices que la alientan. No hay decorados, ni vestuario, ni atrezo en el teatro radiofónico, porque el escenario es la ilimitada extensión del espacio (De María, 1938, p. 12).

Partiendo de los antecedentes de teatro radiofónico en México, la XEDP y la XEXA incluyeron en su programación a “El Teatro del Aire” tal y como lo impulsó De María y Campos. La primera temporada se inauguró el 26 de octubre de 1938, y fue transmitida una vez a la semana, los miércoles, a las 21 horas. Un ejemplo de su programación es la siguiente:

Tres hombres en el espacio. Radiocomedia italiana de Carlo Manzini difundida por las estaciones EIAR [Ente Italiana per le Audizioni Radiofoniche]. Bellísimo relato de una ascensión a cien mil metros de altura, en la que mueren los tres tripulantes de un avión.

Viernes por la mañana. Radiocomedia inglesa de Val Guieguld, difundida en Londres en 1932. Esta comedia está

considerada como ejemplo típico del empleo de ruidos apropiados para el buen ambiente de los diálogos. Sus principales escenas se desarrollan a bordo de un avión que sufre averías en el aire y viene a tierra.

Germinal. Radiocomedia belga de P. Hubeermont, difundida en Bruselas en 1935. Es un canto escenificado al trabajo. Con acompañamiento de orquesta. Música onomatopéyica.

El primer viaje de Mozart. Radiocomedia holandesa de Toom Rammelt, difundida en Amsterdam en 1935. Refiere pintorescas escenas de Mozart a su salida de Salzburg, en su viaje a través de la Europa occidental, en compañía de su padre, su madre y una hermana suya. En esta pieza se trata especialmente de su estancia en los Países Bajos, de su enfermedad, de su visita a la Corte y de su salida de La Haya, durante las grandes fiestas que tuvieron lugar en homenaje al príncipe Stathouder. Música de Mozart.

Las rapsodias de Liszt. Radiocomedia holandesa de Willy d’Ablaing, difundida en Amsterdam en 1935. Esta obra da una idea del desenvolvimiento del singular talento musical de Francisco [sic.] Liszt, como Wagner y otras muchas. Música de Liszt.

Noche de angustia. Radiocomedia mexicana de José Manuel Ramos, inspirada en un cuento de Mary Roberts Rinehart, que se difundirá por primera vez. Pieza de intensidad dramática, casi guignol radiofónico, sobre un tema pasional: un hombre mata por hambre, se esconde en su casa y la esposa no se atreve a delatarlo.

Tartarín de Tarascón. Radiocomedia checoslovaca de Karel Capoun, difundida en Praga en 1934. Es la escenificación

de las más inquietantes escenas de este histórico viaje científico.

Louis Pasteur. Radiocomedia checoslovaca, de Lad Purkrabek, difundida en Praga en 1935. Escenificación de la vida del gran hombre de ciencia.

Leonardo Da Vinci. Radiocomedia checoslovaca, de Job Yodlieka, difundida en Praga en 1935. Escenificación de la vida de este gran artista (DAPP, 1936, 1937, 1938”).

Se puede considerar que una de las intenciones del DAPP al incorporar este tipo de programaciones en sus estaciones de radio, también fue, como lo mencionamos anteriormente, alentar al público con programas de culto y “educarlos” para este tipo de mensajes. Tomemos nuevamente el ejemplo de la resonancia que tuvo El Teatro del Aire en Panamá.

Como prueba de que esta labor no ha caído en terreno estéril, me permito juntar a ésta, copia de una carta que hoy mismo recibí de Panamá, y en la que se me pide proporcione a una Estación Panameña material del Teatro del Aire. Lo interesante no es esta solicitud sino la apreciación que se hace sobre la labor de interés cultural que desarrolla el DAPP en materia radiofónica y de la que en Panamá destacan el Teatro del Aire (de María y Campos a Agustín Arroyo Ch., 5 de septiembre de 1939).

Sin habérselo propuesto, el DAPP marcó una diferencia en la programación radiofónica de la época, misma que permite hacer una comparación entre las estaciones oficiales y las comerciales. El DAPP con sus estaciones, propició la educación y experiencia de los actores radiofónicos

que en un futuro muy cercano trabajarían en los estudios de la radio comercial. Entonces los programas radiofónicos de las radiodifusoras del DAPP, aparecen como un trampolín de talentos, hacia la radio-difusión privada.

La Temporada de Primavera de Teatro del Aire ha constituido un éxito verdaderamente inusitado en nuestro medio radiofónico. Se ha desarrollado exactamente como estaba previsto en el plan general, tomando parte en ella [*sic.*] nuestros más eminentes artistas y otros que se han sumado a nuestro elenco. El programa de obras radiofónicas ha gustado en general, y las de los autores mexicano que en esta modalidad hacen sus primeras armas, no han hecho papel desairado al lado de las obras tipo de autores extranjeros que he presentado. Sin sombra de adulación le aseguro a usted, que estas temporadas de Teatro del Aire han rendido más frutos que todas las de la Comedia Mexicana, y otras mas o menos nacionalistas, generosamente ha patrocinado su DAPP (de María y Campos a Agustín Arroyo Ch., 12 de mayo de 1939).

Con todo y la dificultad que presentó el proyecto educativo cardenista para llevarse a cabo, es notable que alcanzó esferas sociales como nunca antes en la historia de nuestro país. Un instrumento para llevar a cabo este proyecto educativo y cultural, fueron las estaciones XEDP y XEXA. Aun cuando la programación diaria se propuso dar a conocer las acciones del gobierno, los programas transmitidos los domingos adquirieron una audiencia inesperada para el gobierno. Era un panorama inexplorado por los productores de

la radio gubernamental. Frente a esta oportunidad se impulsó la programación dominical, y fue así como se creó La Hora Nacional.

La Hora Nacional

La vida del DAPP fue corta en comparación de los alcances que tuvieron sus funciones de departamento autónomo, y enorme alcance que tuvieron sus estaciones de radio. Uno de estos alcances de la radio del DAPP, fue la creación de uno de los programas más antiguos que todavía transmite el gobierno mexicano, me refiero a La Hora Nacional.

Paralelamente a la creación y organización del DAPP, el gobierno planeó la creación de un programa radiofónico semanal que llegara a todas las regiones del país. Se propuso que dicho programa sirviera para que el gobierno diera a conocer sus actividades. El programa se llamó La Hora Nacional. Su producción, difusión y producción técnica, le fueron encomendadas al DAPP. Era fundamental contar con la infraestructura necesaria para que fuera posible “encadenar” en una misma transmisión a 93 estaciones comerciales y once gubernamentales. La primera transmisión de La Hora Nacional fue la noche del 25 de julio de 1937, desde los estudios de la XEDP del DAPP, que fue la encargada de enlazar la transmisión con las demás estaciones radiodifusoras.

Como jefe del DAPP, Agustín Arroyo Ch. fue el primer director de La Hora Nacional. En sus propias palabras, los objetivos del programa serían “dar a conocer la doctrina de la Revolución Mexicana y la forma de ser aplicada en cada una de las ramas de la Administración Pública

para el servicio de la colectividad mexicana”. Arroyo Ch. fungió como director del programa el mismo tiempo que permaneció al frente del DAPP, hasta el 30 de diciembre de 1939.

Secundando los lineamientos que el C. Presidente de la República tuvo a bien marcar en materia de radiodifusión, por primera vez en la vida del radio en México, este Departamento logró organizar y llevar a cabo una gran cadena radiodifusora con todas las estaciones existentes en la República, estableciendo “La Hora Nacional”, que se difunde todos los domingos de las 22 a las 23 horas, con música popular mexicana y de otros géneros, de los más destacados compositores nacionales, música internacional debidamente seleccionada, y disertaciones sobre temas de palpitante actualidad y trascendencia nacional. En el acto inaugural de estas transmisiones, el C. Jefe del Departamento pronunció ante el micrófono las siguientes palabras:

“Debido a la valiosísima cooperación que mucho agradecemos de todas las estaciones de radio instaladas en el País, unas encadenadas por líneas directas y otras retrasmitiendo, puede el Departamento de Prensa y Publicidad inaugurar esta “Hora Nacional” que a partir de esta fecha y domingo a domingo aprovecharemos para dar a conocer asuntos de importancia trascendental para todo el País, al mismo tiempo que para difundir seleccionados conciertos musicales.

[...]

Con todo y ser muy elevada la cantidad de millones que la Nación aplica al ramo de Educación Pública, es insuficiente para atender todas las necesidades de millones y millones de niños y adul-

tos que reclaman instrucción y como ni empleando todo el presupuesto gubernamental podría satisfacerse el establecimiento y sostenimiento de los planteles educativos indispensables, urge una cooperación más entusiasta por parte de los elementos particulares, ora dando su aportación para construir nuevos edificios, ora allegando mobiliarios o bien substituyendo con material escolar la falta de él en algunas escuelas de los más apartados lugares del país.

[...]

El destino marcó a la Nación Mexicana esta hora de vida en que por sobre todas las inquietudes se perfila el deseo de perfección encuadrado en normas de humanismo cordial; no hay que desaprovecharla; sigamos gallardamente la trayectoria trazada por nuestros mayores para responder así, con satisfacción la consigna que tenemos hacer de este México una entidad universalmente fuerte y moralmente indestructible.

Y que estas palabras alcancen también a nuestros connacionales allende las fronteras, con el reclamo de que en tanto se reintegren materialmente a su patria, fortalezcan su espíritu en el recuerdo de la misma y así, en donde quiera que estén dignifiquen el nombre de la tierra que los vio nacer y en la cual, maestros, soldados, obreros y toda una falange de hombres de carácter bien templado, van en marcha decidida hacia la conquista de un futuro mejor (*Memoria*, 1937, pp. 33-39).

Como mencioné en el apartado anterior, la radiodifusión ocupó un papel predominante en la política de comunicación de Lázaro Cárdenas. Estuvo siempre convencido del éxito que significaba la transmisión de mensajes a través de la radio.

Esta actividad permanente de transmitir mensajes oficiales por radio se convirtió en un hábito del gobierno desde los años veinte. Por ejemplo, a partir de su primer mensaje de Año Nuevo después de tomar la presidencia en 1934, se repitió año con año durante toda su administración.

La experiencia radiofónica del partido en el poder venía de tiempo atrás, concretamente del periodo en el Cárdenas fungió como presidente del Comité Ejecutivo Nacional del Partido Nacional Revolucionario. Durante ese periodo inauguró, el 31 de diciembre de 1930, la estación de radio del partido, la XEFO (Martínez, 2010, p. 61), misma estación que él utilizó durante su gira durante la campaña electoral rumbo a la presidencia de la República.

A partir de la lectura y análisis de fuentes históricas, se comprende que Lázaro Cárdenas buscaba que la radiodifusión estatal, o del gobierno, su gobierno, fuera distinta al modelo radiofónico comercial de aquella década; se entiende también, sobre todo después de conocer el contenido del Archivo Histórico de Agustín Arroyo Ch., que era imperante para el gobierno administrar y producir un modelo radiofónico que fungiera como herramienta para comunicar a todo el pueblo las políticas públicas del régimen además de fomentar la educación y la cultura a través del mismo medio.

No se debe soslayar el hecho de que el General Francisco J. Múgica fungió como secretario de Comunicaciones y Obras Públicas. En ese sentido, entiendo que las tareas estipuladas a Múgica fueron también elaborar un balance del sistema de radiodifusión mexicano. En el documento "La radiodifusión y el Estado", Múgica expuso que:

Se establecen los criterios para que el Estado, apoyado en una legislación que considera parte de la nación el subsuelo y el espacio que ocupa su territorio asumiere el control indiscutible de la naciente industria de la radiodifusión (Mejía, 1989, pp. 76-77).

Si bien Múgica elaboró y presentó este estudio, se encuentra en la literatura que no se llevaron a la práctica los pronósticos y balances que estimó; sin embargo, considero que es la antesala de la producción de *La Hora Nacional*, de modo que la presidencia no dejó de insistir en un tipo de programación radiofónica que tuviera el propósito de fortalecer las políticas sociales y educativas para los mayores sectores de la sociedad. De esta manera, la primera transmisión de *La Hora Nacional* se llevó a cabo el 25 de julio de 1937 a las diez de la noche.

La Hora Nacional fue anunciada en una llamativa campaña en la prensa oficial de la época, en la cual se presumió de ser el primer programa de radio proyectado para ser escuchado a lo largo y ancho del país "a través [...] de las 102 estaciones radiodifusoras establecidas en el país" (*El Nacional*, 23 de julio de 1937, p. 1, 1ª plana). Entre dichas estaciones se contaban las dos del DAPP, nueve oficiales más y 91 concesionadas o privadas (López, 2002, p. 134). Como lo vislumbró el Jefe del DAPP, *La Hora Nacional* traspasó la frontera del Río Bravo, y pronto las noticias se hicieron escuchar en la oficina de Agustín Arroyo Ch.

El importante Diario "La Opinión", de Los Ángeles, Calif., publica en esta fecha la noticia de que dicho su Departamento ha organizado programas semanales

de conciertos por radio, usando todas las Estaciones difusoras de nuestro país, de diez a once de la noche, todos los domingos, habiendo ya tenido el inmenso gusto de escuchar anoche el primero, desde estas tierras ajenas [sic.] y desde las que tanto añoramos las nuestras (Villaseñor a Agustín Arroyo Ch., Agosto 2 de 1937).

Lograr este encadenamiento de radiodifusoras fue toda una hazaña que sólo se logró con el apoyo de los empresarios radiofónicos privados, aunque en los Archivos de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (SCOP) únicamente aparezca el crédito de dicha hazaña técnica al DAPP, también se apoyaron en la red de cableado telefónico que operaban las compañías Ericsson y Mexicana.

Se anunció también que el nuevo programa sería escuchado por toda la población, esto generó mucha expectación entre los radioescuchas. Los productores de la radio del gobierno realizaron un cálculo de los radiorreceptores registrados en el país, por lo que se acercaron a la cifra de un millón ochocientas mil personas, que serían los radioescuchas precisos de este programa. Un millón ochocientos mil, de un total de 16 millones de habitantes en México, que significaba poco más del 10 por ciento de la población mexicana (Hernández, 1979, p. 15). Parte de la propaganda que realizó el DAPP, incluyó un mensaje que advertía que sin importar la estación que se sintonizara, el radioescucha se deleitaría con el programa dominical del DAPP (López, 2002, p. 136).

A partir del domingo 25 de julio de 1937, cada domingo se abrirían los micrófonos de la XEDP y de la XEXA para un programa musical y cultural, con la frase

característica que sigue identificando a la transmisión: “esta es La Hora Nacional”.

El formato radiofónico del programa incluyó música y la intervención de Agustín Arroyo Ch., quien explicó de qué se trataría el programa, e introdujo al radioescucha a la magia de encadenar la radio una vez por semana.

Insistimos en que nuestras informaciones contendrán lealmente la verdad y en todos los tópicos que abordemos se referirá al interés público, desde el punto de vista de la doctrina progresista en que se inspiran todos los actos de la Revolución hecha Gobierno (Arroyo Ch., 24 de octubre de 1961).

También puso énfasis en que las programaciones llevarían educación y cultura a la nación, mencionó las oportunidades económicas en un gesto de solidaridad para sumarse al esfuerzo que estaba haciendo el gobierno de la República en esa materia.

Se hará del conocimiento público cada una de las oportunidades que tienen individual o colectivamente todos los mexicanos para aprovechar los recursos naturales de acuerdo con los estudios científicos que han realizado las Secretarías de la Economía Nacional y la de Agricultura y Fomento (Arroyo Ch., 24 de octubre de 1961).

Arroyo Ch. cerró su discurso de una forma optimista, dejó claro a través de sus palabras, que deseaban que el programa fuera escuchado más allá del territorio nacional, tal y como ahora sabemos que sucedió.

Y que estas palabras alcancen también a nuestros connacionales allende las fronteras, con el reclamo de que en tanto se reintegren materialmente a su patria, fortalezcan su espíritu en el recuerdo de la misma y así, en donde quiera que estén dignifiquen el nombre de la tierra que los vio nacer y en la cual, maestros, soldados, obreros y toda falange de hombres de carácter bien templado, van en marcha decidida hacia la conquista de un futuro mejor (Arroyo Ch., 24 de octubre de 1961).

La Hora Nacional estuvo en manos del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad hasta el 30 de diciembre de 1939, tiempo en que terminaban las funciones del DAPP y estaba próxima su desaparición un par de días después. Luego de ello, La Hora Nacional pasó a manos de la Secretaría de Gobernación. A lo largo de sus transmisiones, que han continuado al aire por más de 60 años, su producción y transmisión ha estado en manos de distintas oficinas gubernamentales, y en la actualidad se encuentra sobre la mesa el debate de que si el programa sigue siendo vigente o fracasó en su labor “encadenadora de la nación”.

Evidentemente no fracasó, al menos en el periodo en el que estuvo a cargo del DAPP y que tuvo como director de sus programaciones a Agustín Arroyo Ch., esto durante el periodo cardenista. Al contrario, se creó un lazo que unió a la sociedad y al gobierno, siendo notable por haber conseguido credibilidad, autoridad y de haber conjuntado el entretenimiento con el discurso oficial, –tal como fue el corte general de las programaciones de la XEDP y la XEXA– al ubicarlo al alcance de la población en general, y aún más enfocado a las clases populares.

A lo largo de las dos primeras décadas de transmisión, el formato del programa no tuvo modificaciones. Se puede inferir que dicha estructura no permitió nuevas posibilidades para modificar el programa, que asimismo le transformaran en una producción de vanguardia, que estuviera a la altura de cualquier otra producción radiofónica nacional.

Durante el periodo que va de julio de 1937 a diciembre de 1939, se produjeron 129 transmisiones en cadena nacional de La Hora Nacional. Para diciembre del 39, aún cuando el programa había permanecido igual en forma y contenido, se destaca que logró extender su alcance al enlazarse en varias ocasiones, a estaciones extranjeras como la Nacional Broadcasting Company de Estados Unidos, y algunas centroamericanas que fungían como cabezas radiofónicas en sus países.

En su afán de acercarse a público de otras regiones, la programación mostró un cambio en el que se incluyeron descripciones geográficas y culturales de ciudades o países extranjeros. El objetivo principal del programa, que era la difusión de las actividades del gobierno, no cambió.

La Hora Nacional se ubica en la historia de México como un instrumento de propaganda que buscaba formar acuerdos entre la sociedad mexicana y el gobierno, fue también un medio que produjo y transmitió la cultura mexicana y llevó información educativa al pueblo; y considero que, guardando la debida proporción, fue una cadena de transmisión del sentimiento de pertenencia al pueblo nacional. La programación de La Hora Nacional se inserta en los estudios de la Historiografía de México como un resultado exitoso en el que el gobierno cardenista construyó su propio discurso so-

cial a favor del pueblo y sus identidades, y lo transmitió radiofónicamente a todos los grupos que conformaban el pueblo de México.

Fuentes consultadas

Archivo

AHLM-MRG Archivo Histórico Lucio Marmolejo del Museo Regional de Guanajuato Alhóndiga de Granaditas. Fondo Agustín Arroyo Ch. AACH. Guanajuato, México.

AGN Archivo General de la Nación, México. Adjunto a carta de Armando de María y Campos, dirigida a Agustín Arroyo Ch., México, D. F., a 5 de septiembre de 1939, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 4, exp. A/130802/-1 al a/130(02)-69 DAPP

Carta de Armando de María y Campos, dirigida a Agustín Arroyo Ch., México, D. F., a 12 de mayo de 1939, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 6, Carpeta "julio 18 de 1939, sept. 18, de 1939"

Carta de Armando de María y Campos, dirigida a Agustín Arroyo Ch., México, D. F., a 20 de julio de 1938, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 3, Exp. "Radio".

Carta de Armando de María y Campos, dirigida a Agustín Arroyo Ch., México, D. F., a 5 de septiembre de 1939, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 4, Exp. A/130802/-1 al a/130(02)-69 DAPP

Carta de Eduardo Hay, Secretario de Relaciones Exteriores, a Agustín Arroyo Ch., y respuesta, 20 de enero de 1937, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 3, Expediente: "A/30/-1 DAPP"

Carta de Fernando Villaseñor, dirigida a Agustín Arroyo Ch., San Pedro, Calif., Agosto 2 de 1937, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 6, Carpeta "1937, octubre"

Discurso de inauguración de la estación de radio XEDP, 16 de marzo de 1937, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 9, Carpeta "Marzo de 1937"

Memorándum de la Jefatura de la Oficina de Divulgación-DAPP, 22 de octubre de 1938, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 20, Expediente: "'R" 1937 y 1938".

Programa del DAPP, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 4, Expediente: "DAPP 1936 1937 1938".

Palabras que pronunció el Sr. Agustín Arroyo Ch. para inaugurar tan valiosa serie, México, D. F., 24 de octubre de 1961, en AHLM-MRG, Fondo AACH, Gaveta 14, Expediente: "Hora Nacional Programa de Radio. 1962.- Generalidades"

López González, R. (2002). *Departamento autónomo de prensa y publicidad (DAPP). La experiencia del estado cardenista en políticas estatales de comunicación, 1937-1939*, tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Martínez Gutiérrez, R. P. (2010). *XEFO radio nacional, 1931-1947. El partido oficial al aire*, tesis de licenciatura en Historia. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Mejía Barquera, F. (1989). *La industria de la radio y la televisión y la política del estado mexicano, volumen 1 (1920-1960)*. México: Fundación Buendía.

Schiaffini Hernández, M. P. (2007). *Usos y significados de la radio pública en el México posrevolucionario, 1920-1940*, tesis doctoral. México: Instituto Mora.

Bibliografía

De María y Campos, A. (1937). *El Teatro del Aire*. México: Ediciones Botas.

Hernández Chávez, A. (1979). *Historia de la Revolución Mexicana*, periodo 1934-1940, "La mecánica cardenista", t. 16, coordinador de la obra Luis González. México: El Colegio de México.

Hemerografía

El Nacional, Ciudad de México, años 1931-1947.

El Universal, Ciudad de México, años 1937-1939.

Memoria del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. De enero a agosto de 1937. Presentada al H. Congreso de la Unión por el jefe del Departamento, Agustín Arroyo Ch. México, DAPP, 1937.



VLADIMIRO RIVAS ITURRALDE*

El lector como crítico**

Quiero empezar esta exposición defendiendo el carácter activo del texto. La lectura es una experiencia cognitiva, el resultado de una relación entre algo *a priori* inerte, que es el texto, y algo *a priori* activo, que es el lector, como una partitura musical y su intérprete. Digo *a priori* porque, que el texto sea pasivo y el lector, activo, es sólo una suposición teórica.

Sin embargo, cuando en su bello poema “Desde la torre”, que es un homenaje a los libros, Quevedo escribe que “Si no siempre entendidos, siempre abiertos, /O enmiendan o secundan mis asuntos”, atribuye a los libros el poder de corregir sus ideas erróneas y aun su vida torcida, y de confirmar sus aciertos y hasta de echarle porras.

De donde resulta que, al contrario de lo que se afirma, el texto es siempre activo. Lo es, primero, porque se trata “de ese texto y no de otro”. De tal manera que, aunque apriorísticamente, el texto sea pasivo y el lector activo porque es el lector quien descifra los signos escritos y les otorga un significado y una interpretación, el texto es también activo porque se presenta ante el lector con un carácter predeterminado. En esa peculiaridad de ser como es y no de otra manera, radica un rasgo activo del texto. No es lo mismo descifrar *Madame Bovary* que *Anna Karenina*, por más que tengan asuntos afines. Más allá de las similitudes temáticas, las diferencias son abismales. Tampoco es lo mismo leer *Amadís de Gaula* que *Don Quijote*. El primero es un genuino representante de un género en decadencia, el libro de caballerías, el segundo es su victoriosa parodia. Para usar otros ejemplos, no es lo mismo leer *Tus zonas erróneas* o *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas* que leer *Cien años de soledad*, *Pedro Páramo*, *Trilce* o *Piedra de sol*.

**Discurso pronunciado por el maestro Vladimir Rivas Iturralde en el Encuentro de Estudiantes de la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea en la Ceremonia de Fin de cursos de la 5ª generación (2021-2023) y Bienvenida a la 6ª generación (2023-2024), evento que se llevó a cabo el 26 de enero de 2022.

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre 2023 > pp. 193-198.

Fecha de recepción 30/01/2023 > Fecha de aceptación 14/03/2023

vladimiro@prodigy.net.mx

* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Los dos primeros libros son mercenarios y están al margen de la literatura, se proponen estratégica y tramposamente provocar cambios inmediatos y visibles en la conducta del lector, al que suponen carente de integridad y defensas para la vida; los otros son, con toda su complejidad y ambigüedad, manifestaciones gloriosas y abiertas del arte literario, que suponen, por el contrario, a un lector maduro, a un hombre inteligente y culto.

Segundo, el texto es activo porque, como atestigua Quevedo, puede ejercer modificaciones de diversa magnitud en la conducta y el pensamiento del lector. O enmiendan, escribe el poeta, o secundan mis asuntos. Y añade: "Y en músicos callados contrapuntos / al sueño de la vida hablan despiertos". Es decir, mientras la vida es un sueño, como decidió Calderón, los libros, despiertos, nos hablan musicalmente: la música callada de San Juan de la Cruz.

La acción del texto literario, cuando alcanza altos grados de intensidad dramática, de humor o de poesía, actúa por dentro del lector, lo puede convertir en una mejor persona, más empática, más comprensiva de todo lo humano y del mundo en que vive. Es un duende benéfico que rastrea nuestro interior, lo explora y descubre filones de oro que nosotros mismos desconocíamos. La literatura, no sólo puede, quiere, descubrirnos a nosotros mismos o, dicho de otro modo, pretende que nos descubramos a nosotros mismos.

Si en la operación de leer, tanto el texto como el lector son activos, ¿qué tipo de lector exige el texto propiamente literario?

No me gusta la distinción sexista que Julio Cortázar establece, para distinguir el lector pasivo del lector activo, a los que llama, respectivamente, "lector hembra" y "lector macho". El lector hembra es aquel que se sitúa como mero receptor del texto, y se conforma con textos lineales, fáciles, no problemáticos, que no le exigen una participación en la construcción del texto. El lector macho es, en cambio, su lector ideal, el que lee *Rayuela*, *Paradiso*, *Pedro Páramo* o *Conversación en la Catedral* y participa activamente en su construcción ficcional. Esta distinción supone también la existencia de textos hembras y textos machos. Los primeros se caracterizan por ser fáciles y lineales, obedientes de las convenciones, fieles a las leyes del mercado para vender más; los segundos ofrecen grados de dificultad que hacen honor al famoso apotegma de Lezama Lima: "Sólo lo difícil es estimulante".

Más allá del sexismo de su distinción, Cortázar estaba reclamando un tipo de lector, el lector activo, que es el lector crítico. Pero andemos más despacio y metódicamente.

El enunciado tema de mi conferencia parece una redundancia, una petición de principio: “El lector como crítico”. Todo lector es crítico, dirá alguien. Hemos visto, sin embargo, por la distinción de Cortázar, que, aunque hay lectores, no todo lector es crítico.

Conviene por eso que nos vayamos a la raíz del problema. En *Fahrenheit 451*, libro al que siempre regreso por múltiples razones, el inquieto Montag –que es un lector común, un lector que acaba de descubrir que lo es– le pregunta al profesor Faber –que es un lector profesional, un profesor de literatura que abandonó sus armas– por las virtudes que debe tener un buen libro. Y Faber, para elogiar un texto literario, pronuncia estas enigmáticas y muy sabias palabras: “El texto literario tiene poros”. Si para una lectura provechosa el lector debe contar con el ocio, el libro debe tener poros. Faber nunca lo explica, pero su afirmación se queda colgada en la página como una gran propuesta del fenómeno de la lectura, de la relación entre el lector y el texto, que van a fundirse en uno solo: sujeto y objeto, en una experiencia fenomenológica común. Voy a tratar de explicar cómo se da esta fusión, que constituye el meollo de mi exposición, acerca del proceso de la lectura.

Por ocio vamos a entender la disponibilidad psicológica y de tiempo del lector para entregarse a la aventura de leer. Ese ocio debe ser educado: quiero decir que los mejores, más plenos y lúcidos momentos del día deben estar destinados a la lectura y no, como es costumbre, las sobras de la jornada, los momentos en que cesan nuestras actividades cotidianas, cuando nos decimos a nosotros mismos que ya no tenemos nada qué hacer sino sentarnos a leer. Mala pedagogía. El lector crítico dedica sus mejores horas a leer y pensar lo que ha leído. El lector común le dedica las sobras del día.

¿Qué significa que la obra de arte es un texto poroso, que tiene poros? Significa que tiene vida, así de simple, que se trata de un rostro y no de una máscara; no se trata de un texto cerrado y compacto como el mármol, como un instructivo para el uso de una máquina, por ejemplo, o una implacable receta médica, sino que está abierto a la sugerencia, está poblado de agujeros de significación, esos poros en los cuales se infiltran simultáneamente la percepción y la memoria, produciendo un insólito enriquecimiento simultáneo del texto y de la experiencia lectora. Los poros pueden ser muy profundos. Borges ha observado, con ironía, que, como el planeta es poroso, todos nos hemos bañado en el Ganges. Hospitalario, el texto artístico nos recibe, nos aloja, nos encubre y nos descubre.

Nuestra conciencia es el agua que irriga esa materia porosa. El engranaje entre el poro del texto y nuestra conciencia puede ser perfecta. Puede ser el lugar de la fusión perfecta, amorosa, entre el sujeto y el objeto. El experimento de Cortázar, en su serie de instructivos, para subir una escalera, por ejemplo, tenía el propósito del cascanueces, de quebrantar un texto ensimismado, de transformar un texto cerrado en abierto, de hacer de un texto de acero, un texto flexible, irónico, maleable, irrespetuoso y, finalmente poético. Cortázar, evidentemente, era un lector crítico: quebrantó un texto y se sumergió en él para otorgarle un nuevo sentido.

Por poros vamos a entender los múltiples agujeros conceptuales y significativos de que están estructurados los buenos textos que leemos, mucho más agujereados que un queso gruyere, infinitos como el átomo, sabios y minúsculos como diminutas cavernas de Platón. Para decirlo de otro modo, en esos poros late la vida del texto o, sin más, la vida, porque ahí cabe nuestra conciencia de lectores, se fusiona nuestra vida con la del texto. De esta combinación de huecos, de agujeros, en los que nuestra mente se aloja con sus preguntas y respuestas, surge el fenómeno de la lectura. Hay obras en la literatura que parecen contradecir esta afirmación. *Guerra y paz*, de Tolstoi, por ejemplo, reproduce la vida humana con tal plenitud y perfección, que parece no tener poros, que todos sus espacios están colmados. Sin embargo, no es así. Aunque la novela parece una representación mural de la ineluctabilidad de los destinos humanos, aunque parece toda ella una montaña de mármol de la antigua Grecia, está, como todas las obras maestras, llena de esos poros en los cuales se manifiesta la vida y en los que nuestra conciencia lectora se aloja y reclama, interroga y pide cuentas.

Cuando afirmo que el texto tiene poros quiero decir que no es una inerte careta, una máscara, una superficie muerta como la superficie lunar, sino que está pletórica de vida. Allí ocurren representaciones simbólicas, expectativas que se cumplen o no, recuerdos que se transforman, ensoñaciones, imágenes que se multiplican en juegos de espejos, todo un arsenal de señas y gestos que reflejan al lector y dialogan con él. Cuando digo que lo reflejan, quiero decir que lo descubren o, mejor, lo redescubren.

Allí, en esos diminutos pero infinitos agujeros blancos, se mezclan sin cesar, en el proceso de la lectura, las esperas modificadas, las preguntas del lector, las expectativas aún no cumplidas y los recuerdos transformados. En el lector inteligente (llamémoslo crítico) el grado de conciencia de lo que está ocurriendo con sus percepciones y su memoria (que intervienen en momentos distintos

del mismo fenómeno mientras lee) es muy agudo y sus apreciaciones de lo leído pueden adquirir profundidades abisales.

En ese delicioso texto que es “El crítico como artista” y que nadie cita porque nadie lo lee o porque nadie lo toma en serio, Oscar Wilde afirmaba que en los mejores tiempos del arte, el de los griegos, no había críticos de arte pero lo que sí hubo y nunca dejó de haber fue el espíritu crítico, que lo ejercían para todo: las cuestiones éticas, estéticas, filosóficas, religiosas, científicas, políticas y educativas, sobre la vida y la literatura. La aspiración no era formar críticos, sino gente con espíritu crítico. Así, elaboraron también una crítica del lenguaje. El acercamiento de Cortázar, de Faber, de Montag mismo, a la literatura, era el de un espíritu atento, al que podemos llamar espíritu crítico. Sin el espíritu crítico, que es el que nos capacita para descubrir los poros de los textos y de la vida y para sumergirnos en ellos, no pasaremos de ser aburridos *leedores*, no lectores, de la literatura y de la vida.

El crítico describe y examina las características estructurales, formales y de significación de los textos literarios; los sitúa en sus contextos y variables históricas; los describe y examina como organismos vivos, es decir, como objetos históricos sujetos a transformaciones, a diversas lecturas a lo largo del tiempo, y, finalmente, emite juicios de valor razonados sobre ellos. El crítico es un producto de la lectura de textos diversos; se hace, se construye a sí mismo con la lectura, frecuente, comparativa y exigente de esos textos. Dicho de otro modo, sus lecturas lo constituyen, lo fabrican. También al escritor los textos lo construyen, pero el escritor da un paso adelante: sus lecturas le sirven de escalones para fabricar sus propias ficciones, narrativas, poéticas o dramáticas, procurando no repetirlas y de algún modo superarlas. García Márquez, por ejemplo, hace de *Cien años de soledad* un lugar de reunión verbal donde confluyen tradiciones literarias enteras: la Biblia, las Mil y una noches árabes; la novela de caballerías española —el Quijote—; la novela norteamericana, Hemingway y Faulkner; el realismo europeo del siglo XIX; la literatura latinoamericana, particularmente la novela popular colombiana (Tomás Carrasquilla). Podríamos decir, incluso, que una obra literaria, cuanto más hunda sus raíces en la tradición, más grande e importante será. Porque hay obras presuntamente literarias que no tienen raíces, no están en ninguna parte, ni en la literatura: así, por ejemplo, las novelas de Guadalupe Loaeza.

El crítico, no: él no construye ficciones. El crítico se detiene en el juicio. Su mirada es más intelectual que la del creador. Hablar del crítico es hablar del intelectual. Porque el crítico ejerce la duda

como método. El crítico hace explícito lo que en la obra de creación está implícito, y al hacerla explícita, la sitúa en sus coordenadas históricas y culturales. No todo lector se convertirá en un crítico, pero todo lector debe desarrollar el espíritu crítico, es decir, debe mantener su mente despierta y atenta al funcionamiento de la vida y de los textos que, como sabemos, no funcionan igual.

El espíritu crítico del investigador de la literatura no tiene por qué contraponerse al disfrute de la lectura. Al contrario, el segundo es un elemento consustancial al primero. La lectura es una de las formas de la alegría. Si no la consideramos así, dediquémonos a otra cosa. Puedo dar testimonio personal de estas vivencias. Una serie de causalidades –que no casualidades– me llevaron a leer, más bien descifrar, en mi lejana juventud, la *Eneida* de Virgilio. Tuve entonces la absoluta certeza de que estaba viviendo una experiencia inolvidable, uno de los momentos más felices de mi existencia. Ese libro me dijo que la vida tenía un sentido. Fue el descubrimiento de la poesía. Qué fastidiosas eran las llamadas a cenar, qué importunas las llamadas de los amigos. No quería estar para nadie sino para Eneas y su viaje providencial por el Mediterráneo en busca de Italia para trasladar, como las aves el polen, una cultura sin ciudad, la troyana, a la ciudad de ciudades, Roma, que él fundaría. La emoción que todavía me embarga y me mueve es una de las pruebas irrefutables de que esa lectura había sido una fuente de alegría perdurable. Luego se multiplicarían esos textos porosos, llenos de vida, libros que cantan, no que hablan: el *Fedón*, *Don Quijote*, *Moby Dick*, *Los hermanos Karamazov*, *Bajo el volcán*, *Pedro Páramo*, “Un amor de Swann”; el teatro de Chéjov, la poesía de Quevedo y de Vallejo, de López Velarde y Villaurrutia, la obra completa de Borges y de Paz, lecturas que merecen todas el dudoso calificativo de sublimes y confirman mi convicción de que el espíritu crítico, que en la maestría pretendemos fomentar, va de la mano con la felicidad de leer. Ningún símil le conviene tanto al lector como el de explorador. Un lector es un explorador y un descubridor de mundos ignotos. No importa que esos territorios ya hayan sido recorridos por otros. El punto es que constituyan un descubrimiento para él mismo. Tengamos la confianza y el valor de reconocer que nuestra lectura también enriquecerá el texto. Bienvenidos, lectores, a la dicha de leer.

ANTONIO MARQUET MONTIEL*

Gevisser y las murallas rosas del oprobio

*La línea rosa: un viaje por las fronteras queer del mundo*¹ de Mark Gevisser, profesor sudafricano, es una obra compleja, amplia, ambiciosa, necesaria. Es un esfuerzo titánico que ha exigido disciplina, esfuerzo y paciencia, además de tacto para tratar con cada uno de los entrevistados y de dotes diplomáticas para manejar la financiación, publicación, traducción y difusión. Como se puede apreciar es una larga lista de gente la que ha intervenido en la elaboración de esta obra. Las diferentes reseñas en lengua inglesa califican al libro de “magistral”, “impresionante”, “extraordinario”, “valioso.” según la contraportada del libro que ha exigido un enorme trabajo de entrevistas e investigación documental.

La línea rosa es, al mismo tiempo, una obra terrible, perturbadora porque pone en evidencia el monto de odio que inunda el planeta. Un libro necesario en la medida en que crea conciencia y obliga a meditar sobre la trayectoria regional y el delicado contexto

Gevisser, Mark.
(2022).

***La línea rosa:
un viaje por las
fronteras queer
del mundo.***

Estados Unidos:
Ediciones Urano.

¹ No ocultaré las reservas que desde México se pueden expresar sobre el título. En primer lugar, el anglicismo “línea” que resulta irritante. No se trata de ninguna manera de una línea sino de verdaderas murallas, a la manera de la muralla china, o de la muralla del oprobio que pretendió levantar Trump, con todo su carácter hostil y humillante, interpuestas contra los derechos de las personas de la diversidad sexual, por el integrismo, aliado al conservadurismo y al oportunismo político planetario, disfrazado de defensa de los niños, de las costumbres, de la tradición, del plan de dios, de la especie. O las murallas levantadas en Israel para asfixiar a los habitantes nativos, mismas que, aunque no se mencionan en el libro, los efectos son palpables en las problemáticas identitarias y emocionales de los israelíes gays de origen árabe. Nosotros en México lo palpamos cuando se produjo la manifestación del “Frente Profamilia” y estuvimos encapsulados por la policía mexicana frente al Ángel de la Independencia.

en el que nos encontramos. A formular una agenda más amplia y comprensiva.

La línea rosa se ha propuesto trazar algunas de las diferentes fronteras de tensión, de persecución al sujeto diverso, *queer*, como Gevisser lo llama, dejando fuera a un gran número de gente de la diversidad que no se identifica como *queer*.

A lo largo de seis años, 2012-2018, Mark Gevisser estuvo en contacto con sus entrevistados/informantes en algunas partes del planeta: desde África (Egipto, Nigeria, Malawi, Sudáfrica), islas del Caribe anglófono, Israel, Estados Unidos, Rusia, México, Filipinas, Indonesia ...

Por todas partes, el común denominador es la violencia contra los afeminados. Por doquier hay una fórmula similar a la que él escucha en Lagos: "«¡Suben las ruedas, me suelto la melena!», así se describió el viaje en avión entre Lagos y Londres."² ¿Es fácil vivir esa doble vida? Supone sufrimiento; angustia; múltiples estrategias de ocultamiento; fuerte autorepresión; autovigilancia, que se suma a la vigilancia y represión social y familiar. Supone soledad y la creación de *un ser intermitente* que eventualmente puede ser descubierto y castigado.³

Casi la mitad de los empleados LGTBQ estadounidenses no habían salido del armario en el trabajo, según un estudio del mismo año. Uno de cada cinco trabajadores del Reino Unido gay, lesbiana o bisexual había sufrido acoso homófobo en el trabajo, según un estudio de 2013 (Gevisser, p. 396).

Esta opresión exige imperativamente abrir otros canales, como el de la expresión cultural, tema que no es objeto de estudio de Gevisser.

La línea rosa cartografía los frentes mundiales de una de las guerras a la vez más antiguas y la más moderna. Una guerra que ciertamente no se libra con misiles ni bombas; no por ello causa menores daños que dejan honda huella en la configuración subjetiva elegebetera. Me dirán que no es antigua. Y tienen razón, antes

² Gevisser, Mark. *La línea rosa* (p. 344).

³ He convivido con compañeros durante mucho tiempo y, para mi enorme sorpresa, solo después de muchos años me enteró de que son gays. Siempre pensé que eran bugas. Ocultaban su identidad. Preferían no "quemarse" con un gay abierto. No querían estrechar una relación con un gay abierto... El solo hecho de mostrar lazos de amistad los comprometería. Ahora que los veo en bares, no me interesa saludarlos. Me dicen que les alegra verme después de tanto tiempo: son closeteros que saludan en el bar; no en la vida pública, en la vida académica.

no había guerra, había opresión, destierro, yugo, latigazos, trabajos forzados, muerte, hoguera, exterminio. La ofensiva conservadora se recrudeció con exigencias y reivindicaciones impostergables, imprescindibles de la comunidad LGBTTTI. Los bandos son desproporcionados a más no poder; numérica, económica, leguleya, “religiosamente”. Como en su momento lo fue el enfrentamiento de Antígona con Creonte, es decir, una adolescente aislada contra un omnipotente Estado inhumano, sordo, impositivo, arrogante que bascula hacia la dictadura. Una lucha que desafía a la misma muerte contra un poder que exhibe su insensibilidad, ilegitimidad y supremachismo.

Hace unos días asistimos mediáticamente a las escalofrantes hurras imperialistas de una nueva conformación del mundo. Putin arengando a su población para celebrar; Putin profiriendo amenazas nucleares al eventual inconforme con sus atropellos. Estas son escenas de una guerra transmitida en 4K. Repetido por todos los noticieros del mundo. Prensa escrita y televisiva; en todos los formatos.

Hay otra guerra igual de brutal y salvaje que no es transmitida en cadena internacional. La guerra cotidiana; el bombardeo intensivo lo padecen lesbianas, homosexuales, trans... las fuerzas organizadas, contra individuos aislados. Es una odisea de la ignorancia. El universo convertido en un desierto de odio, religión, autoritarismo, crueldad, ignorancia. Donde no queda a los perseguidos sino el exilio y la miseria. Y continuar padeciendo en cualquier lugar nuevos efectos de opresión. En realidad, son las bodas perennes de religión y autoritarismo; odio y destrucción, comandadas por la ignorancia cristalizada en prejuicio. En esta odisea intervienen hordas manipuladas supremachistamente. La humanidad está enfrascada en la violencia política, militar. Violencia sexual de la heteronormatividad contra la diversidad sexual. De religiones convertidas en integristas apocalípticos. Quizá lo que habría que plantear no son las fronteras, sino una humanidad extraviada. La movilización del odio y la destrucción no es solo de Rusia contra Ucrania; de la OTAN contra Putin.

Los dos primeros capítulos del libro de Gevisser se centran en la historia de Aunty, estrujante trayectoria que va desde el país más pobre de África, Malaui a un zozo⁴ semidestruido en una chabola en Ciudad del Cabo. La violencia, sin embargo, no cesa. Lo de Aunty es un problemático intento de despegar que nunca se

⁴ Aunque se trata de una construcción pequeña, el equivalente en México sería un cuarto de azotea.

efectúa. Una trayectoria en la violencia, las adicciones, la miseria, la marginación. Dos años de horror. No se siente ganador. Se siente humillado, se siente hondamente befofo, avergonzado. A fin de cuentas, parecería que humanamente nadie saldría ganador de estas sangrientas batallas. A pesar de que crezca la carta de los derechos o aplastamientos.

La época contemporánea se caracteriza por tensiones cuyo propósito es causar los mayores daños posibles al mayor número de víctimas posibles. Una guerra en la que no hay victoria viable. La diversidad sexual lucha por derechos justos no por derrotar a un enemigo. El conservadurismo pelea por demostrar el grado de terror que su feudo puede desatar. Las hordas que asaltaron el Capitolio; las fuerzas omnidestructoras de Putin sobre Ucrania,⁵ su manipulación y amordazamiento de la oposición, las espurias anexiones putinescas así como las amenazas nucleares revelan lo que se juega, cómo se juega y a lo que esos fundamentalismos están dispuestos: la imposición arrasadora. En este contexto, la diversidad sexual no es sino un alibi, una carnada para enganchar a masas extraviadas que se sienten vulnerables, un semblante axiológico grotesco.

Se observa a esas masas manipuladas que se lanzan a lapidar o a golpear a cada uno de los protagonistas en Malaui, en Rusia, Brasil, Brunei, Nigeria, Texas, islas del sudeste asiático o del Caribe⁶ que como domesticados colonizados se rigen por principios de sus antiguos amos.

⁵ "«Poutine reconsidère son approche de l'Ukraine. Il a franchi une ligne psychologique, il est désormais prêt à infliger beaucoup plus de dégâts à l'ensemble de l'Ukraine.» C'est dans ce contexte, et pour répondre à l'impatience des pro-guerre, que s'inscrit aussi la nomination, samedi, d'un nouveau chef de l'opération militaire spéciale en Ukraine, l'impitoyable général Sergueï Sourouvikine, le «boucher d'Alep», surtout connu pour avoir ordonné des bombardements indiscriminés en Syrie et commis des crimes de guerre en Tchétchénie. " Ces «frappes délibérées de la Russie sur l'ensemble du territoire ukrainien et contre des civils, c'est un changement profond de la nature de cette guerre», a commenté pour sa part Emmanuel Macron. «Poutine est désespéré à cause des défaites sur le champ de bataille, et il utilise le terrorisme des missiles pour essayer de changer le rythme de la guerre en sa faveur» La Russie joue la surenchère contre les civils ukrainiens – Libération (liberation.fr)

⁶ Un expolicía y su pareja arrestados en Dominica: "relataron a los medios estadounidenses que estuvieron retenidos durante diecinueve horas en una celda oscura plagada de insectos sin luz, agua ni lavabo: «Nos insultaron durante toda la noche. Nos hicieron desfilar como si fuéramos una cosa rara» (276). La policía los amenazó con realizarles exámenes rectales; la gente «estaba gritando y protestando en la calle» cuando entraron en el juzgado, donde los jueces los llamaron «canallas» y «vagabundos» (Gevisser, p. 331).

Cada una de las ventanas que abre Mark Gevisser sin duda registra una gran cantidad de éxitos, un avance significativo, vigoroso; sin embargo, el precio que cada uno de los protagonistas debe pagar es enorme. Apreciamos las victorias, salir al exilio en lugar de purgar una pena en prisión. Pero no debemos dejar de considerar el altísimo precio ni los daños causados. Al grado de que no sería aventurado de calificar estas victorias como pírricas dado que es absolutamente incuantificable el esfuerzo, la erosión afectiva, las relaciones, las pérdidas...

Las murallas del oprobio, como llamaría yo a este libro, es un balde de agua más que fría; helada. Frente al horror planetario que describe, esta noble y leal ciudad que se las da de muy *gay friendly* se me encogió de manera radical. La Zona Rosa aparece como un espacio tan pequeño frente a los océanos de odios⁷.... pero, aunque el tamaño sí importa, no es cuestión de dimensiones, sino de la amenaza tan cercana, tan fuerte, beligerante, organizada, estructurada, tan probada, bien financiada, tan feroz que se cierne sobre la diversidad sexual. Sin duda hay muchos intereses, muchos recursos y muchos oportunistas.

El horror se dispara porque cada uno de los avances, cada una de las pequeñas y relativas victorias es particularmente lenta. Exige enormes montos emocionales puesto que es preciso luchar contra una burocracia enorme, reacia a moverse. ¿Cuántas actas interponen las madres lesbianas, Zaira y Martha, en Guadalajara para que su hija Sabina sea reconocida?⁸ ¿Cuántas actas se redactan en Rusia (y lo peor: podemos apreciar que frente al otorgamiento del Premio Nobel de la Paz a una organización de derechos humanos, Memorial,⁹ la respuesta inmediata del Kremlin es el cierre y la

⁷ Lo cual coincide con la declaración de Fadi, un palestino avecindado en Jerusalén: "Sí, puede que Tel Aviv sea la ciudad más gay del mundo, y puedo pasearme como me dé la gana aquí. Pero Tel Aviv es una burbuja. Fuera de sus fronteras me meto las manos en los bolsillos". (Gevisser, p. 365)

⁸ "He hecho todo lo posible por exigirle al Estado un certificado de nacimiento para dos mamás. Mi esposa, mi hija y yo nos lo merecemos. Ya pasaron seis años y estamos luchando por presentar todavía otro amparo. Incluso si es desde el hospital o desde mi lecho de muerte, exigiré el certificado para Sabina". (Gevisser, p. 327).

⁹ "Pour pouvoir annoncer qu'on fait une 'opération militaire spéciale' dans le but de 'dénazifier les Ukrainiens en train de commettre un génocide contre le peuple russe du Donbass', il fallait évidemment réduire définitivement au silence toute voix discordante. C'est le point d'aboutissement de toute une construction idéologique patiemment bâtie année après année. Il y a un lien entre la justification historico-théorique de l'invasion de l'Ukraine et la dissolution de Memorial. Les deux choses sont étroitement liées." *Le Nobel de la paix 2022 pour Memorial: "Un signe d'espoir, d'avenir"* – Libération (liberation.fr)

confiscación de sus oficinas, además del encarcelamiento de los opositores)? ¿Cuántos trámites para salvar la vida en Malaui y luego para sobrevivir en Sudáfrica? Cada etapa significa un gran alivio. Cada etapa añade algo al cansancio interior de cada uno de los demandantes. Cada acta contribuye más al sentimiento de impotencia de los implicados. El horror del aparato legal aplasta a cada uno de los acusados, de los humillados, injuriados. ¿Y económicamente? ¿Como calibrar la depresión de Martha? En todo caso, es posible enumerar los rompimientos para cada uno de los personajes¹⁰. ¿Quién puede calcular el costo, los lapsos para reponerse? Además de que la odisea burocrática es enorme, la lucha con los medios es terrible.

Reflexionemos en el título: “la «línea rosa»: una frontera de los derechos humanos que ha dividido y descrito el mundo de una manera completamente nueva durante las dos primeras décadas del siglo XXI.” Una frontera de la que debemos estar conscientes. En realidad, el territorio donde se persigue a las personas diversas es inmenso. Mucho más grande que el pequeño espacio donde esos derechos son, relativamente, respetados. Es una frontera porosa. Porque allí donde hay leyes pro-diversidad que protegen, existe también la violencia supremachista que adopta diversas formas.

Las personas entrevistadas por Gevisser son Auntie y Mojenja; Dennis Mayer (policía) y John Hart, Fadi (enfermero) y Nadav, Zaira y Martha; Maha y Amira... la lista no es breve.

Las palabras

En México se recopiló un *Locabulario* en el siglo pasado por Juan Jacobo Hernández (ahora republicado por el Colectivo Sol).¹¹ Es un trabajo lexicográfico pionero fundamental sobre la manera en la que hablamos, sobre lo que son y fueron nuestras palabras. En la actualidad, después de *La Línea rosa* hay otros términos clave que deben entrar, teniendo en cuenta que:

¹⁰ “Todo esto que le estoy contando genera estrés y discusiones entre Martha y yo... tristeza, desesperanza, frustración... Nos ha invadido todo... Ay, Mark, supongo que por eso no le contesté. No sabía cómo decirle. Lo que estamos viviendo me lastima profundamente. Deje que me vaya y fume un cigarrillo, pues estoy llorando otra vez”. (Gevisser, pp. 326-327)

¹¹ *Locabulario: lenguaje y presión*. México: Colectivo Sol, 2022.

El lenguaje “global gay”, de tendencia estadounidense... tenía significados profundamente diferentes dependiendo de dónde se lo hablara. El lenguaje global de lo «gay» había sido apropiado y también, indigenizado. 341

Esas palabras vienen de África. De Malawi, Sudáfrica, Israel, Rusia, Indonesia, de las islas del Caribe, de Estados Unidos. Quisiera detenerme en una: *Pinkwashing*, referido a los millones gastados en Israel para que el Estado sionista se vistiera de respetuoso de derechos humanos¹² y ocultar el genocidio palestino¹³; o el esfuerzo de Peña Nieto para extender a todo el país las resoluciones de la SCJN.¹⁴

Entre las nuevas entradas figuraría: *Christopher Street Day*, término en Alemania para Marcha del Orgullo; *Geek*; *Twink*; *Grindr*, *Blued* (China), *PlanetRomeo* (India); Guerra cultural; el *club Hose and Heels*, PEPFAR; DINK (*Double Income No Kids*); La sección de Estudios trans en la Universidad de Arizona, Disforia de género; Congruencia de género: “el grado en el que las personas trans individualmente se sienten verdaderas, auténticas y cómodas con su identidad de género y apariencia externa”; Trastorno de identidad de género; DSM; Asociación Mundial de Profesionales para la Salud Transgénero (WPATH); Alianza para la Defensa de la Libertad, Autoidentificación. Reproducción asistida, inseminación, terapia de conversión, examen rectal...

¹² “Como se dijo en un artículo en el periódico Haaretz: “Un momento, ¿no celebró Israel un mes del Orgullo espectacular? ¿Es [el gobierno] amigable con el colectivo LGTB o no?” 301. El Estado israelí estuvo invirtiendo grandes cantidades en Tel Aviv como destino turístico gay internacional desde 2010, cuando anunció por primera vez una campaña de ochenta y ocho millones de dólares para este fin. La semana del Orgullo en Tel Aviv estuvo organizada y financiada por el departamento de promoción de la ciudad. Esto era bueno tanto para los negocios —en 2013 atrajo a veinte mil turistas internacionales al país— como para la propaganda, ya que, a través de su apoyo a los derechos LGTB, el país se promocionaba como un oasis de libertad: la única democracia en un barrio peligroso.” (Gevisser, pp. 346-347).

¹³ Un enfermero palestino, Fadi señala que “Un país ocupante no puede celebrar la libertad a la vez que se la niega a toda una nación. Un país racista no puede celebrar la diversidad. No voy a ser partícipe de esta proyección ni de estas celebraciones. Espero que vosotros tampoco” (Gevisser, p. 363).

¹⁴ “Villamil y otros críticos acusaban a Peña de intentar hacer pinkwashing sobre el pésimo historial que tenía en cuanto a los derechos humanos —el término se utilizaba en los medios de comunicación mexicanos; lo habían tomado prestado del debate sobre Israel y los derechos LGTB...” (Gevisser, p. 325).

El diccionario enciclopédico tendría entradas para luchadores por la dignidad como Alfred Kinsey, Christine Jorgensen, Chimbalanga, Tiwonge, Caleb Orozco, Terri Neely; Gavin Grimm; Aimee Stephens (Muere antes de ganar su causa: fue despedida de su trabajo por ser trans); Caster Semenya, Elton John... y cientos de nombres de personalidades mexicanas que no aparecen.

Y por supuesto tener una cartografía del horror que incluiría a: Brunéi: "... en 2019, Brunéi, un país musulmán en el Sudeste Asiático, presentó un nuevo código penal que hacía que el sexo entre homosexuales pudiera ser penado con la muerte –junto con el adulterio e insultar al profeta Mahoma–."¹⁵

Malawi donde la pena por ser homosexual es de 5 a 14 años, (Sección 153 del código penal).

Nigeria, donde prevalece la ley más dura: 14 años de prisión por practicar, mostrar, defender la homosexualidad.

Frente a estos atropellos legales, que no hacen sino promover otros delitos (extorsión, palizas, inequidad, gaycidio), destaca la declaración de Hilary Clinton en la ONU: "Los derechos de los homosexuales son derechos humanos; los derechos humanos son derechos de los homosexuales". Frente a esta afirmación clara y tajante, en el presente, las homosexualidades se perfilan en el planeta supremachista como la principal variante del chivo expiatorio. Sin argumentos ni entendimiento, sobrevienen las palabras de odio, el cultivo de la saña, la voluntad de alimentar el encono. El acoso escolar ha dejado de ser un extravío adolescente o infantil para convertirse en práctica política institucionalizada, globalizada.

Sin argumentos ni propuestas políticas viables, frente a la miseria de la imaginación política, es necesario ofrecer al electorado la ilusión de fuerza golpeando al débil, al aislado. Curiosa estupidez de quien considera fácil la agresión montonera contra la mujer trans, principal blanco de la violencia.

Al azuzar a la mayoría contra la minoría; utilizada como válvula de escape a las frustraciones; a la falta de propuestas, surgen los atizadores de fuego como el:

- Partido Ley y Justicia de los hermanos Kaczynsky en Polonia.
- Partido *Fidensz* de Viktor Orban en Hungría.
- Las declaraciones de Putin sobre la homosexualidad a la que considera: "Un camino directo hacia la degradación y el primitivismo, lo que resulta en una crisis moral y demográfica profunda." (p. 257)

¹⁵ Gevisser, (p. 335).

-O las formulaciones de Marine Le Pen, quien dijo que el mundo ya no estaba dividido entre “la izquierda” y “la derecha”, sino entre “globalistas” y “patriotas” (p. 42). Al invertir a los patriotas con supremacismo se ha desplazado a la patria al pubis.

-O la versión inglesa de la sandez: Theresa May, quien declara: “Si crees que eres un ciudadano del mundo; no eres ciudadano de ninguna parte”. (p. 42). Provincianismo cerril que va en contra del iluminismo voltairiano.

-Pero el ruso más desmecatadamente antigay Vitaly Milonov (dime qué temas para decirte lo loca que eres), declara ante las cámaras: “[Si los atletas se dan la mano] no voy a dejar que mis hijos vean la televisión”. En ocasión de los juegos Olímpicos de invierno. (p. 46)

¿Se puede considerar que estos sean los estertores del patriarcado?

En Malasia, Mahathir Mohamad dijo que los europeos querían imponer una “libertad sin restricciones” en el mundo, la cual contempla “la práctica del sexo libre, incluyendo la sodomía como un derecho... Nuestro estilo de vida tiene que ser igual que el suyo, los valores asiáticos no existen para ellos”. (p. 48) Palabras que coinciden con lo que cualquier obispo mexicano profiere cotidianamente.

Si bien se observa, el objetivo de encerrarse en el patriotismo; en la tradición patriarcal, de apagar la tv, muestra cómo la voluntad de restringir se vuelve cada vez más asfixiante, quiere penetrar en los rincones más apartados del planeta y del hogar. Esos acentos de zozobra supremacistas, lejos de marcar una declinación global, se hacen más peligrosos y letales para la población diversa en aquellas regiones y acaso en el planeta. Ya hemos visto los reveses que infligieron Bolsonaro¹⁶ o la Suprema Corte en EU al anular el derecho al aborto.

La comunidad LGBTI ha servido de chivo expiatorio: calculadamente se le describe en términos paranoicos, con todo el poder del nazismo, que en realidad ellos practican al suprimir libertades fundamentales. Si antes se decía “dime con quien te juntas y te diré quién eres”, ahora habría que añadir: “Dime de qué acusas al chivo expiatorio para obtener, con esas acusaciones, tu perfil exacto. El

¹⁶ Gewisser lo cita: “El presidente de Brasil Jair Bolsonaro apuntó al dólar rosa –un contribuyente significativo a la economía turística del país– cuando dijo a los periodistas en abril de 2019 que, aunque daba la bienvenida a los turistas sexuales heteros a su país, «no podemos permitir que este lugar se vuelva conocido como un paraíso del turismo gay. Brasil no puede ser un país del mundo gay, del turismo gay. Tenemos familias». *La línea rosa* (p. 336).”

chivo expiatorio está construido como auto-retrato de los anhelos profundos.

En esta política de persecución, no se favorece un diálogo ni respeto hacia la diferencia; se sueltan acusaciones inflamadas. No hay justicia sino una exacerbada voluntad excluyente, punitiva, una aguda punitivitis. No hay equidad sino voluntad de sojuzgamiento. El otro no-heteronormalizado es cosa denostable, generador de inestabilidad, de asco.

A manera de conclusión

En tanto que trans, queers, gays y lesbianas es urgente preguntarnos ¿Qué se puede hacer frente a esta violencia, ante estas convocatorias a progroms, ante estos cínicos llamados a limpieza genérica? ¿ante esta exhibición cínica de brutalidad? A esta pretensión de neutralizarnos en el disimulo, en el clóset, en la inacción (fórmula eclesiástica que no condena al gay sino los actos homosexuales) ¿Encerrarnos en un par de calles Zona Rosa, en las cuatro paredes de un antro gay, los fines de semana? ¿Quieren encerrarnos o ya lo lograron? Esta pregunta coincide con un punto que Gevisser formula de la siguiente forma: “¿Qué poder tenemos sobre nuestros cuerpos y nuestros destinos? ¿Nos hemos hecho a nosotros mismos o nos han hecho otros?” (p. 440)

Las diversas formas de encerramiento (desde el narcisismo hasta el nacionalismo, desde el partidismo y clasismo hasta el alcoholismo y demás adicciones), apuntan a doblar la cerviz a los frentes Profamilia quienes se ufanan de que “Somos millones de padres de familia y más de mil instituciones de la sociedad civil organizada de todo el país, que promovemos y defendemos a las instituciones más importantes de la sociedad” (este es el mensaje de bienvenida a la página del Frente Nacional Profamilia). Admitamos que, ante a esta poderosa organización integrista universal, bien aceiteada, nuestra energía está dividida; cada vez se hace más patente la fragmentación de la comunidad elegebetera. Se ha instaurado el conflicto como forma de vida, la estupidez de pretender de la más perra ser coro-nada (sí: el coro canta la nada de esas “tiaras”). Todo esto no hace sino ceder a esta imposición de la internacional del odio; con esta actitud se ofrece la cerviz a los cientos de versiones de Putin, Francisco, Le Pen, Orban, Trump, Calderón, que proliferan en nuestro entorno.

¿Qué hacer con la infinidad de líneas rosa al interior de la comunidad elegebetera donde se alzan inviolables muros de clase,

edad, color de piel, afirmaciones identitarias, generaciones de cristal, “afeminados abstenerse”...? ¿Adoptar acriticamente la homogeneización global?¹⁷

Al hacer el más ligero diagnóstico del estado pospandémico de la comunidad, salen males en cascadas: económicos, emocionales, personales, grupales, comunitarios, sociales, políticos. Sin duda, también se combinan con los efectos de ese supremachismo omnipresente, omniactivo. Pero no es posible quedarse en ello. Y, sobre todo, no nos engañemos con los triunfos enormes y a la vez parciales, limitados, a cuentagotas del matrimonio y la adopción.¹⁸ Nuestra lucha es por vivir, por la dignidad, la equidad: y sabemos perfectamente que NO se vence con decretos, NO se acaba con leyes el supremachismo; NO se logra la dignidad con consejos nacionales. Aunque esta labor institucional, estos foros son imprescindibles. No es únicamente a base de burocracias y leyes como debemos librar nuestras batallas. Es preciso imaginar otro mundo. Es impostergable inventar nuevas estrategias de acción, nuevas escrituras, nuevos discursos, nuevos escenarios, dar vida a toda una nueva cultura incluyente, abierta, humana, universal que viva fuera del conflicto, fuera de la intolerancia y del ombliguismo del terruño, de la estrechez del entorno (sin por ello desestimarlos, descuidarlos o negarlos). Y esto es justamente un renglón en el que no entra Gevisser. Las luchas han de ser culturales; somos nosotros quienes debemos definir cuáles son los campos de batallas y cómo las vamos a librar. De una manera que no (solo) sea a la manera en que:

La subcultura gay salió del gueto y entró en la corriente principal marcando tendencias a través de las industrias de rápida globalización de la moda, el diseño y el entretenimiento: mirad, por ejemplo, la manera en que Madonna elevó el vogue gay de Harlem a un fenómeno de estilo internacional a principios de la década de 1990. Durante esos mismos años, los términos libra rosa y dólar rosa se llegaron a

¹⁷ Citando a Dennis Altman, Gevisser señala que: “Las personas gais en todo el mundo llevaban la misma ropa e imitaban los mismos estilos, bailaban la misma música, veían el mismo porno, aspiraban a un estilo de vida hecho para los consumidores estadounidenses. Los desfiles del Orgullo que se multiplicaban por todo el planeta celebraban también una mitología de la liberación estadounidense.” (Gevisser, p. 338)

¹⁸ Tabasco, Guerrero y Tamaulipas, fueron en 2022 los tres últimos estados en aprobar el matrimonio universal. Con ello se cerró un largo y tortuoso camino para la aprobación de un solo aspecto de los derechos que tradicionalmente le han sido negados a la comunidad LGTBTTI: un camino que dio fuerza a las comunidades de los Estados. un ciclo que fungió creó conciencia de la violencia simbólica que se ejerce contra los miembros de la diversidad sexual en la república mexicana.

utilizar para expresar el poder adquisitivo de los homosexuales...”
(Gevisser, p. 339).

Es preciso salir de los antros y de las jaulas para chivos expiatorios en las que se nos quiere mantener y, lo más grave, donde nos encerramos defensivamente; valemadrístamente.

JESÚS ALEJANDRO MORALES OLIVERA*

Garciadiego, Javier. (2019). *México moderno a través de sus décadas*. México: El Colegio Nacional.

México a través de sus décadas es una compilación de artículos que coordinó Javier Garciadiego. Ésta brinda una enriquecedora cantidad de temas que aportan a la difusión de la historia de México. La variedad de investigadores que participan en la obra la engrandece gracias a sus conocimientos y a través de la difusión de sus trabajos. La intención del texto es presentar al lector los momentos clave en la historia del siglo xx en México.

Este libro tiene un alcance general para el público interesado en la historia de México. Sin embargo, al tratarse de un texto que difunde temas afines a la historia, puede parecer poco innovador para los lectores familiarizados con la investigación histórica. Por el contrario, quienes se encuentren en un punto de partida, esta obra sirve como introducción para iniciarse en el camino de la investigación del tema de su interés.

La compilación aborda diversos ámbitos: cuestiones políticas como el Club Ponciano Arriaga, Francisco Villa, la defensa que hizo el gobierno mexicano a la República española en 1936, la fundación del Partido Revolucionario Institucional y la reforma política en 1996 ante las elecciones; temas de historia social como la Confederación de Trabajadores de México; religiosos como la suspensión del culto en México; educativos con la creación del Instituto Politécnico Nacional; periodísticos como la conexión del director de *Excelsior* Julio Scherer y el gobierno en turno; biográficos, referentes a personajes como Antonio Caso, Genaro Vázquez Rojas, Daniel Cosío Villegas, Martín Luis Guzmán, José Revueltas, Juan Rulfo y la manera en que impactaron con su obra el espacio mexicano. El lector

Garciadiego, Javier.
(2019).
***México moderno
a través de
sus décadas.***
México: El Colegio
Nacional.

navega a través de diversos enfoques históricos, lo que permite conocer la trascendencia de cada trabajo.

El libro es significativo porque recupera acontecimientos fundamentales del siglo xx, con una peculiaridad innovadora: todos los años terminan en 6. Así, *México a través de sus décadas* logra mostrar la trascendencia de cada tema, articulándolos y componiendo una interesante forma de estudiar la historia. Siguiendo la línea del título, los estudios generacionales por década funcionan de manera estructural para construir la conexión de un suceso con otro. Un ejemplo en la obra puede ser la fundación del PRI en 1946 y las repercusiones que tuvo a partir de esa fecha, en los diferentes escenarios del país, como el asunto de *Excelsior* en 1976, las reformas políticas de 1996 e incluso de 2006. De esta manera, apreciamos sucesos que tienen repercusión hasta nuestros días.

Garciadiego enuncia la particularidad que los colaboradores desarrollaron en sus trabajos: las décadas las terminan en los años 60. El autor señala que el año de 1956 no tuvo un acontecimiento de impacto. Sin embargo, considero que pudieron haber mencionado la inauguración de dos inmuebles icónicos de la ciudad de México: la Torre Latinoamericana, símbolo arquitectónico-financiero y uno de los rascacielos más grandes para la época, y la Biblioteca Central de la Universidad Nacional Autónoma de México, uno de los recintos culturales más conocidos en América Latina.

Al ser especialistas, cada uno de los colaboradores es capaz de difundir con claridad sus conocimientos de sus respectivos temas. Claro que los estilos son diferentes y en ocasiones pueden ser o no del agrado del lector. Por ejemplo, el texto de Josefina Mac Gregor “De la crítica política al programa social; del Club Ponciano Arriaga a la Junta Organizadora del Partido Liberal” es complejo de leer, debido al exceso de texto en las notas al pie de página. Retomando lo ya mencionado, al tratarse de un escrito de difusión, los lectores interesados en el tema se encargarán de retomar los personajes, fechas y momentos clave que la autora presente. Por ello, no veo útil manejar notas al pie que contengan una carga excesiva de información para describir la biografía de los personajes.

Para comenzar con los trabajos, en 1906, la Junta Organizadora del Partido Liberal, planteó un proyecto encaminado a acabar con el gobierno de Porfirio Díaz. El Programa del Partido Liberal Mexicano es la primera síntesis de los problemas nacionales del siglo xx. Mac Gregor señala que el programa expresó un anhelo de cambio en la población al agregar una lucha social, que exponía públicamente las deficiencias que el sistema político buscaba ocultar. La

autora analiza los momentos que construyeron dicho programa y de qué manera se hicieron públicos para la población. Es indispensable iniciar el siglo xx con un antecedente que impactaría en el desenlace del porfiriato para iniciar una nueva etapa en la historia: la Revolución Mexicana.

Francisco Villa es uno de los personajes más conocidos en la historia de México. El artículo de Garciadiego analiza las repercusiones diplomáticas de las acciones que el "Centauro del Norte" provocó en la población de Columbus, Estados Unidos. Buscando manchar la imagen presidencial de Venustiano Carranza, Villa provocó tensiones entre el gobierno mexicano y estadounidense, debido a las repercusiones de su ataque en tierras extranjeras. Garciadiego señala que las decisiones que se tomaron ante este problema, finalizaron en el depósito de confianza y la legitimidad que el gobierno de Carranza necesitaba, para dar un enorme paso al año siguiente: la Constitución de 1917.

Para la década 1926, Jean Meyer estudia los antecedentes de la Guerra Cristera y la participación jesuita en los asuntos religiosos. La suspensión del culto católico provocó que el gobierno cerrara los templos y derivado de esta acción, el autor reconstruye la correspondencia del arzobispado mexicano y el Vaticano, para esclarecer las posturas de ambas diplomacias, que más adelante desencadenaría la guerra. Meyer explica que la respuesta fue rechazar la Ley Calles, ejercer el culto privado y "sufrir en Dios" las consecuencias. Por ello, se concluye que las relaciones diplomáticas entre México y la Santa Sede no lograron evitar el inicio de un movimiento tan violento como fue la Cristiada.

Llegado el año de 1936, Max Calvillo realiza un trabajo referente a la construcción del Instituto Politécnico Nacional. El Politécnico se funda ante la reducida educación técnica para la época, lo cual trajo beneficios para el futuro industrial. El IPN permitió a los hijos de obreros, clases populares e incluso campesinos estudiar las diferentes áreas que la institución brindaba. Calvillo apunta las dificultades presupuestales que el proyecto presentó y cómo afrontó sus diversas necesidades. También apreciamos la conexión posrevolucionaria con el proyecto educativo, con base en la unificación de las instituciones ya existentes, destinadas a la especialización técnica. Como conclusión del artículo, la fundación del Politécnico generó un avance tecnológico sustancial en la época, que está presente hasta la actualidad.

Continuando con las fundaciones, ese año surge la Confederación de Trabajadores de México, creada como producto de los

Congresos Obreros, los intercambios de opinión, la visión de crear una unificación total de distintas áreas obreras y mejorar las condiciones laborales. Así, Cuauhtémoc Domínguez explica los cambios que generó esta fundación en el movimiento obrero, quien fuese protagonista durante las próximas décadas. Este estudio es un perfecto punto de partida para los interesados en temas de historia social, obrera y sindical, ya que desglosa, de manera minuciosa, los momentos fundacionales de dicha institución.

Para cerrar con 1936, el último tema es la Guerra Civil Española. Fernando Migallón sitúa el contexto europeo, para posteriormente anotar las decisiones que el gobierno mexicano de Lázaro Cárdenas tomó para apoyar a los exiliados españoles y las repercusiones que tuvo al brindar la ayuda. México abrió sus puertas solidariamente para quienes huían de la guerra civil en España, pero también con el objetivo de que el mundo pusiera los ojos en el país. El recibimiento de exiliados españoles remarcó la transición política que México sufría con el exilio de Plutarco Elías Calles y funcionó para legitimar el gobierno nacional de Cárdenas.

Referente a la búsqueda de consolidación, Rogelio Hernández contribuye con un estudio sobre el camino y fundación del Partido Revolucionario Institucional en 1946. De acuerdo con el autor, el PRI surge como solución a un conjunto de cambios institucionales promovidos por el Estado, haciendo frente a las nuevas condiciones políticas, sociales y económicas de la época. La modernidad era algo que México buscaba protagonizar y el PRI fue clave para lograrlo, a través de la silla presidencial con una idea de planificación social. El texto muestra lo que derivó, producto de fundar el partido que sería el protagonista de la política mexicana durante todo el siglo xx, ante las cambiantes condiciones políticas, sociales y económicas, que se ajustaban a los propósitos institucionales y la retención del poder.

Guillermo Hurtado contribuye con un apartado sobre la muerte de Antonio Caso en 1946. Su trabajo es un estudio biográfico que elogia la vida y obra del filósofo. Señala su enfrentamiento contra el positivismo, su detracción a la educación socialista y su participación en la Revolución Mexicana. Hurtado señala las críticas que Caso recibió de otros intelectuales de su época por sus aportes a la filosofía mexicana. Aunque es uno de los trabajos más cortos en este libro, cumple con la función de presentar brevemente a Caso como un héroe, producto de sus aportes e influencia en la vida intelectual mexicana, sin olvidar sus errores y críticas, que lo pueden señalar, como un personaje polémico.

Gilberto López estudia a Genaro Vázquez, el líder sindical y maestro que tuvo un impacto significativo en el estado de Guerrero durante la guerrilla campesina y quien fuera encarcelado en 1966. Su defensa contra los abusos de las autoridades sobre tierras campesinas es una de las más memorables. Este trabajo es una introducción a su vida y labor como precursor y líder de la guerrilla, junto con su compañero Lucio Cabañas, quien además aporta su influencia en las fuerzas políticas de la izquierda mexicana, así como su trascendencia en casos más actuales, como lo vivido en Ayotzinapa en 2014.

Arno Burkholder relata la historia del periódico Excelsior: Desde su inauguración en 1917, las dificultades por las que atravesó, al punto de casi desaparecer, hasta los directores del diario y cómo se encargaron de dar giros periodísticos e innovar en diversos aspectos. La figura central de esta investigación es el director Julio Scherer, quien rompió su conexión con el gobierno en turno luego de las críticas que el diario dirigía hacia el gobierno de Luis Echeverría. Para 1976, la tensión entre el director de Excelsior y el presidente era irreconciliable. Scherer salió del periódico acusado de malversación de fondos. Poco después fundó la revista Proceso. Burkholder brinda una perspectiva sobre las negociaciones que manejaba la prensa con el gobierno en turno, como forma de legitimación. Esto permite comparar en la actualidad como son las colaboraciones entre ambas partes y el papel de los diarios nacionales para retratar al gobierno en turno.

Continuamos con el año de 1976. Las biografías son fundamentales para dimensionar el impacto de un personaje en la historia. Por ello, varios autores del libro relatan la vida de diferentes individuos: Javier Garciadiego trabaja la vida de Daniel Cosío Villegas, Rafael Olea escribe sobre Martín Luis Guzmán y Álvaro Ruíz sobre José Revueltas. Las tres investigaciones no revelan grandes enfoques o novedades sobre la figura de estos personajes. Sin embargo, son trabajos interesantes para homenajear su vida, trayectoria, obra e impacto histórico. De Cosío Villegas, temas como su trabajo académico y aportes a las ciencias sociales: particularmente en los casos del Colegio de México y el Fondo de Cultura Económica. Por otro lado, sobre Luis Guzmán, el autor se hace la pregunta: ¿invalida la obra de un escritor sus decisiones políticas? Este cuestionamiento lo hace bajo el conocimiento de que Luis Guzmán apoyó al régimen de Díaz Ordaz, tras los sucesos de Tlatelolco en 1968. Olea responde que no debe invalidarse una obra que, hasta nuestros días, se sigue leyendo. Dejando abierta la opción a que cada uno como lector se encargue de darle validez a una literatura que

continúa siendo vigente. Por último, Ruíz Abreu revisa las ideas sobre la historia de México que tenía José Revueltas y cómo influyeron en su manera de escribir y su participación en las organizaciones de izquierda. Éstas y otras acciones que lo llevaron incluso a pasar por prisión, son temas fundamentales para entender la vida y obra de Revueltas.

El último trabajo biográfico de este libro es el de Alberto Vital Abreu con su biografía de Juan Rulfo. Incursionando en la novela, la fotografía y en el cine como guionista, Rulfo retrató a México desde su perspectiva y elementos que compusieron su entorno, lo que marcó y provocó vigencia en su obra: *El llano en llamas*, *Pedro Páramo* y *El gallo de oro*. Su vida estuvo llena de trabajo, la cual concluyó en 1986. Al igual que los trabajos anteriores, éste despierta el interés del lector para conocer la transformación de México a través de la vida y obra de Rulfo.

México a través de sus décadas cierra con dos trabajos de política sobre la última década del siglo xx y la primera del xxi. Particularmente, temas electorales y ambos escritos por Germán Pérez Fernández del Castillo. En 1996, la reforma electoral, transformó al sistema electoral mexicano. Influyó en los procesos electorales, particularmente en sus instrumentos, autoridades, competencias, representación política y justicia electoral. De modo que hubo modificaciones que cumplieron su cometido, pero que también suscitaron problemas, como las intervenciones injustificadas por parte de los partidos políticos por medios ilícitos.

Precisamente van a ser estas situaciones, el motivo del último ensayo de la obra. Fernández del Castillo relata que, para 2006, se vivió un ambiente electoral conflictivo. Las campañas para promover a los candidatos se llenaron de ataques negativos, provocando una división electoral y un entorno de competencia entre los partidos consolidados y favoritos para llegar a la silla presidencial.

Ambos artículos demuestran una transición en lo político y electoral, entre los siglos xx y xxi. Aportan elementos sobre el papel de las instituciones como ejes rectores durante los comicios, el seguimiento que brindan y la fuerza de un partido político para promover a sus candidatos. Ellos también juegan un rol fundamental en estos ejercicios, pero gracias a los aportes de Fernández del Castillo, entendemos qué tanto la reforma electoral, como lo acontecido en la elección de 2006, provocaron una modificación respecto a las acciones que pueden ejercer los candidatos durante una campaña o después de ella.

La historia tiene múltiples enfoques para cubrir en mayor rango: un suceso, una fecha, un personaje, etc. Aunado a esto, escri-

bimos con intención de ser claros y explicar nuestros conocimientos. Eso está bien. Sin embargo, hay que recordar que, así como difundimos para la academia, también lo hacemos para quienes comienzan a indagar en el vasto mundo de la historia, y es parte de nuestra formación y profesión atraerlos con nuestras investigaciones.

Dicho lo anterior, los trabajos presentados en esta obra muestran parte de lo vasto y diverso que fue el siglo xx mexicano para profundizar o conocer en aspectos como lo social, cultural, político, económico y diplomático. De este modo, *México a través de las décadas* es un libro para todos los que disfrutan de la historia; los que ya conocen el tema y quienes buscan tener un primer acercamiento con estos acontecimientos.



Colaboradores

Lucía de Jesús Hernández Santamarina

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8397-8423>

Estudió las licenciaturas en Ciencias Humanas y en Enseñanza del francés en la Universidad del Claustro de Sor Juana y en la Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente y el master en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Borgoña. Egresada de la Especialización en Literatura Mexicana del Siglo xx de la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha impartido clases de francés en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Universidad Tecnológica de Tecámac, en el CELE de la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Maison du Coq. Es profesora en el campo de Lengua, literatura y comunicación de la Licenciatura en Pedagogía, en la Licenciatura en Enseñanza del Francés y en la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación son la didáctica de la comprensión de lectura y el uso de material multimodal en la enseñanza aprendizaje de la lengua y la literatura. Actualmente estudia la maestría en Literatura Mexicana Contemporánea en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

luciahersan@gmail.com

Margarita Alegría de la Colina

Orcid: <https://orcid.org/000-0003-2241-707X>

Profesora investigadora titular de tiempo completo desde 1982 del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas y doctora en Literatura Mexicana por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de las UEA Lectura y Escritura I, Lectura y Escritura II en el Tronco General de Asignaturas, del Seminario de Tesina en la Especialización de Literatura Mexicana del siglo xx y de las UEA relacionadas con la didáctica literaria en la maestría en Literatura Mexicana Contemporánea. Integrante del área de investigación Literatura comparada, lingüística aplicada y tecnologías de la información y la comunicación (LICOTIC). Autora de varios artículos espe-

cializados. Sus líneas de investigación son: didáctica de la lengua y la literatura y literatura y cultura en el siglo XIX mexicano. En el marco de la primera ha publicado libros de apoyo para los niveles medio, medio superior y superior.

alegria_margo@yahoo.com.mx

Norma Irene Aguilar Hernández

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8551-4048>

Maestra en Literatura Mexicana Contemporánea por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (Mención Honorífica). Docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, en donde imparte Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Comunicación I-II. Actualmente coordina el Seminario Central de Investigación (SCI) adscrito a la Secretaría de Planeación de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCCH). Coordinó el programa institucional Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (CCH Azcapotzalco, 2012-2018).

normairene.aguilar@cch.unam.mx

Mónica Morales Barrera

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6400-7741>

Docente de tiempo completo en el área de psicopedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México) Maestra en teoría psicoanalítica en el Centro de Investigaciones y Estudios Psicoanalíticos (CIEP). Licenciada en Pedagogía (ENEP Aragón). Medalla Sor Juana Inés de la Cruz (2013).

monicamoralesba56@gmail.com

Enrique Aguilar Resillas

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5314-4062>

Doctor en Literatura y crítica literaria por la Universidad Nacional Autónoma de México. Premio Nacional de Ensayo Susana Sanjuan 1997. *Autor de Sin permiso* (1996), México, Oceano, *Elías Nandino: una vida no/velada* (2000) México, Oceano. Prólogo *A troche y moche o la sabiduría del acomodo*, en Gustavo Sainz, *A troche y moche* (2008) México, Minimalia, Biblioteca Gustavo Sainz.

arikito@yahoo.com

Blanca Estela López Pérez

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9666-8739>

Profesora investigadora de Departamento de Investigación y Conocimiento para Diseño, responsable del grupo de investigación Diseño, Humanidades y Filosofía de la Cultura, y responsable del programa de investigación Cultura Lúdica y Humanidades Digitales, de la División de Ciencias y Artes para el Diseño en la Universidad Autónoma Metropolitana en Azcapotzalco.

belp@azc.uam.mx

Alejandra Sánchez Valencia

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2218-6550>

Profesora-investigadora titular C, tiempo completo en Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Maestra en Estudios México-Estados Unidos, y maestra en Letras Modernas (en Lengua Inglesa), diplomada en literatura infantil y juvenil, realizó una estancia académica en la Universidad de Oslo Noruega sobre cuentos folclóricos. Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales.

sva@azc.uam.mx

David Baltazar Villavicencio

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5295-4146>

Psicólogo social egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Tiene un libro de poesía, *Fragmentario*, y una plaquette, *Nueve poemas de Emilia*. Está en proceso de titulación de la Licenciatura en Letras Hispánicas en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa y es egresado de la Especialización en Literatura Mexicana del Siglo xx, en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

davidbaltazar2@yahoo.es

Claudia Gil de la Piedra

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6916-081X>

Maestra en literatura mexicana (Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco), estudiante del doctorado en crítica y literatura latinoamericana en el CELA, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de lengua extranjera en el Instituto Tecnológico de Monterrey Campus Ciudad de México y en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

dickens.1789@gmail.com

Alejandro Caamaño Tomás

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0583-1650>

Profesor investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Licenciado en Filología Clásica en la Universidad de Santiago de Compostela, España, y doctor en Filología Hispánica en la Universidade da Coruña, España. Sus líneas de investigación son educación, lectoescritura, géneros discursivos y literatura medieval y renacentista femenina y de matrimonio en España.

janitog8@hotmail.com

Gissel Santander Soto

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0380-6101>

Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), actualmente estudiante del posgrado en Historia en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego, BUAP.

gisselsantanders@gmail.com

María Eugenia Alava Carrascal

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7281-5618>

Doctora por la Universidad del País Vasco y sus líneas de investigación se centran en estudio de la poesía española de posguerra, especialmente la poesía de autoras españolas. Ha presentado trabajos sobre la poesía de Carmen Conde, Angelina Gatell, Acacia Uceta, entre otras, en diferentes congresos y ha publicado recientemente un libro sobre un trabajo de colaboración entre Conde y una de sus autoras-pupilas, Angelina Gatell.

maru.alava39@gmail.com

Rocío Paulina Martínez Gutiérrez

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4730-1591>

Historiadora. Maestra en Historia Moderna y Contemporánea. Especialista en Historia de México Contemporáneo e Historiografía cultural. Sus intereses profesionales y de investigación giran en torno a la disciplina de la historiografía crítica reciente, aplicada al estudio de las revistas de moda como un vehículo de producción cultural que muestra el universo social y cultural de una época específica y de una categoría social determinada.

rociopaulinamg@gmail.com

Vladimiro Rivas Iturralde

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2833-1087>

Miembro correspondiente de la Academia Ecuatoriana de la Lengua. Ha publicado doce libros de cuento, novela y ensayo literario. Obtuvo su maestría en Letras Iberoamericanas en la Universidad Nacional Autónoma de México, y es profesor titular en la Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México desde su fundación, en 1974.

vladimiro@prodigy.net.mx

Antonio Marquet Montiel

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1064-9730>

Profesor en el Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco desde 1983. Es autor de 5 libros de cultura LGBTTTI mexicana: *Que se quede el infinito sin estrellas*, *El Ocaso de Heterolandia-Mester de Jotería*, *El Coloquio de las perras*, *Elegebeteando*, *Dragas en rebeldía*.

antonio.marquet@gmail.com

Jesús Alejandro Morales Olivera

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1256-0147>

j.alejandromorales@outlook.com



Quienes somos

La revista *Fuentes Humanísticas* es desde 1990 un espacio editorial del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Su objetivo es difundir los resultados de su colectivo académico y establecer un diálogo con investigadores nacionales y del extranjero, del ámbito de las humanidades. Las temáticas y líneas de investigación que orientan su actividad son, esencialmente: historia, historiografía, literatura, lingüística, estudios culturales, educación y comunicación. En el año 1993 la Universidad de Guadalajara, en el marco de la Feria Internacional del Libro, otorgó la **Mención Honorífica Premio Arnaldo Orfila Reyna** a *Fuentes Humanísticas* como Revista de Difusión Cultural.

Fuentes Humanísticas incluye monografías, artículos, ensayos, reseñas y crónicas breves. Mismos que son dictaminados por pares. El contenido inicia, generalmente con un dossier temático al que siguen diversas secciones. La revista se edita en idioma español, con una periodicidad semestral; el público al que se dirige está formado por investigadores, docentes y estudiantes de nivel superior y posgrado. Formamos parte del índice de Revistas **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), **EBSCO**, Repositorio **Zaloamati** (Universidad Autónoma Metropolitana), **Clase**, **Biblat** (Universidad Nacional Autónoma de México) y **The PKP Index** (Textos en acceso abierto).

El primer número apareció en 1990 con su nombre original: *Fuentes*, el cual hacía referencia a los materiales base que dan sustento a una investigación; sin embargo, éste fue modificado debido a que ya existía otra publicación periódica registrada con ese nombre, por lo cual se acordó llamarla *Fuentes Humanísticas*, a partir del número 4, en el año 1992. Esta revista representa seis lustros de resultados de investigación y vinculación entre especialistas de las humanidades; a la fecha se han publicado 57 números, de los cuales solamente tres han sido dobles (15/16, 21/22, 25/26), contamos desde 2011 con una página electrónica, y actualmente en el repositorio Zaloamati y en Open Journal System (OJS).

A lo largo de su historia *Fuentes Humanísticas* ha tenido cambios fundamentales, que han dado lugar a cuatro periodos claramente diferenciados:

	Periodo	Del número	Editores Académicos
1°	1990-1994	1 al 9	Marcela Suárez Sandro Cohen † Alejandra Herrera
2°	1994-2004	10 al 29	Alejandro de la Mora Miguel Ángel Flores † Antonio Marquet
3°	2004-2010	30 al 34 35 al 41	José Ronzón Margarita Alegría
4°	2011-2017	42 al 55	Teresita Quiroz Ávila
5°	2018	A partir del 56	Teresita Quiroz Ávila Álvaro Ernesto Uribe (Editor Técnico)

- 1° En un principio, la revista *Fuentes Humanísticas* se formó como una miscelánea sin secciones definidas, en la que predominaban artículos de tema literario. Tenía un formato carta (21x28 cm) e incluía ilustraciones.
- 2° A partir de 1994, en el número 17, la revista agrega a la miscelánea un dossier temático dedicado a Quebec. En este periodo se incrementa también la presencia de artículos sobre historia e historiografía, cambio que se hace evidente en el número 20.
- 3° Para 2004, con el número 30 cambia su formato a medio oficio y elimina las ilustraciones. Al mismo tiempo, el dossier temático se consolida como la parte fundamental de la publicación y se separan las secciones por líneas de investigación. Para esta tercera etapa, 25% de los artículos corresponden a análisis históricos.
- 4° En 2011, la revista llegó a su número 42, en el cual hubo cambios tanto en el diseño de la portada como en los interiores, se celebraron 20 años de trabajo ininterrumpido y arrancó la versión electrónica de la misma.
- 5° A partir de 2018 se realiza el proceso editorial a través de la plataforma *Open Journal System* (OJS) y se cuenta con registro histórico desde el número 1 a la fecha. Tanto en PDF y desde el número 58 en lenguaje HTML.

Reglas de funcionamiento

Fuentes Humanísticas

OBJETIVOS

La revista *Fuentes Humanísticas* es un espacio editorial del Departamento de Humanidades, perteneciente a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que permite el diálogo entre los investigadores nacionales y del extranjero de las distintas disciplinas que integran el campo humanístico. Sus objetivos son los siguientes:

- Enriquecer el ámbito de las humanidades a través de la publicación de resultados de investigación, que aporten elementos a la discusión académica en las diversas disciplinas humanísticas.
- Estimular, en este contexto, la expresión e intercambio de ideas entre pares.

CARACTERÍSTICAS: CONTENIDO Y ESTRUCTURA

- Como vehículo de comunicación del Departamento de Humanidades, la revista *Fuentes Humanísticas* abre un espacio de discusión y valoración con base en el quehacer académico, para lo cual se apoya en la estructura y estrategias de funcionamiento de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- En este contexto, el dominio temático de la revista se relaciona con las disciplinas y líneas de investigación propias del trabajo académico departamental: Estudios culturales, Estudios de género, Historia, Historiografía, Teoría de la historiografía, Lingüística aplicada, Literatura, Teoría literaria. Así como comentarios críticos, reseñas; además de difusión sobre actividades académicas, publicaciones y convocatorias. .
- La revista se conforma con textos especializados: monografías, artículos y ensayos, que son dictaminados por especialistas. Incluye también un apartado en el que se publican reseñas y crónicas breves.
- La publicación se edita en español, cada seis meses.
- Está dirigida a investigadores, docentes y estudiantes de instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras, y a todos los interesados en los temas que trata.
- La publicación pertenece al ámbito de la educación superior y de posgrado.

PROCESO DE DICTAMINACIÓN

- El material que se envíe para ser publicado en la Revista debe ser inédito y no estar concursando en otra publicación, será sometido a un predictamen editorial, mismo que llevarán a cabo los miembros del Consejo Editorial. El objetivo de esta primera parte del proceso es proponer a los autores algunas correcciones necesarias, antes de enviar los textos a dos dictámenes externos para evaluación de pares en ciego. El material se asignará para su predictamen a aquellos miembros del Consejo cuya especialidad se relacione con la temática de los textos que deberán predictaminar. En caso de que las correcciones sean menores, el texto se enviará directamente a los dictaminadores externos. (Proceso que conserva el anonimato)
- Luego que los autores hayan realizado las correcciones sugeridas en el predictamen (una semana), los textos se enviarán a dictámenes externos (tres semanas). Deberán entregar una carta detallando las correcciones realizadas a sugerencia de los dictaminadores.

CRITERIOS EDITORIALES

Generalidades

- Los textos deberán ser **versiones definitivas e inéditas** con una extensión entre 12 y 25 cuartillas a doble espacio, en el caso de artículos y ensayos; 8 a 10 en el de crónicas o comentarios, y de tres a cinco en el de reseñas (tipo Arial de 12 puntos, aproximadamente 25 renglones y 78 caracteres por línea, a doble espacio).
- El título del trabajo se escribirá en mayúsculas y minúsculas, sin punto final, sin subrayar y no deberá ser mayor a 15 palabras. El nombre del autor y el de la institución a la que pertenezca aparecerán al final del texto, y se anexará **nota curricular** no mayor a cinco líneas (aproximadamente 50 palabras).
- Se requiere que los temas de los artículos se apeguen a las líneas de investigación propias de las Áreas del Departamento de Humanidades (historia, historiografía, lingüística, literatura, cultura, estudios culturales, educación y comunicación).
- Los trabajos de investigación incluirán tanto en español como en inglés: título, el **resumen** con una extensión no mayor de cinco líneas, así como al menos cuatro **palabras clave**.
- Las citas textuales que excedan las cuatro líneas irán a renglón seguido y con margen izquierdo de cinco golpes (un tabulador) respecto del resto del cuerpo del texto.
- Las colaboraciones pueden ser individuales o colectivas.
- Todas las páginas que integren el texto deberán estar foliadas con números arábigos consecutivos, en la parte media inferior.

Los originales deberán seguir, para las citas y la bibliografía, hemerografía y cibergrafía, el modelo APA.

Citación en el texto principal

Para la citación de las fuentes se utilizará, dentro del texto del trabajo y a continuación de la cita, el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis, siguiendo este esquema:

Las autoras sostienen que “en un texto no todo está dicho, siempre es necesario inferir e interpretar” (Hernández y González, 2009, p. 47).

O también:

Rosaura Hernández y María Emilia González (2009, p. 47) sostienen que “en un texto no todo está dicho, siempre es necesario inferir e interpretar”.

Las citas en las que se alude a una idea pero no a su autor (indirectas), deberán ser señaladas de la siguiente manera:

La teoría del prototipo (Hudson, 1981) permite la clase de flexibilidad creativa en la aplicación de conceptos.

Bibliografía, hemerografía y cibergrafía

Las fichas deberán seguir los siguientes modelos:

Bibliografía

Las referencias bibliográficas se presentarán de la siguiente manera:

Apellido (s), iniciales (año). *Título del libro*. Lugar de la publicación: Editor.

Almendros, N. (1992). *Cinemanía: ensayo sobre cine*. Barcelona: Seix Barral.

Eco, U. (2009). *Apocalípticos e integrados* (2a ed.). México: Fábula en Tusquets.

- *Dos autores o más autores:*

Hernández Monroy, R., González Díaz, M. E. (2009). *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

- **Capítulo en un libro:**

González Echevarría, R. (1984). Humanismo, retórica y las crónicas de la Conquista. En Roberto González Echevarría (comp.), *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana. Coloquio de Yale* (pp. 149-166). Caracas: Monte Ávila Editores.

- **Tesis (de doctorado o de maestría):**

Rey Pereira, C. (2000). *Discurso histórico y discurso literario. El caso de El Carnero* (Tesis de Doctorado). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Ficha hemerográfica

Las fichas hemerográficas de revista se presentarán de la siguiente manera: Apellido (s), iniciales (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, vol., (no.), pp.

Granados Chapa, Miguel Ángel. El esfuerzo improductivo de la nación. *Proceso*, (286), pp. 14-15.

Juliano, D. Cultura popular. *Cuadernos de Antropología*, (16), pp. 25-38.

- **Ficha hemerográfica de periódico:**

Se presentarán de la siguiente manera: Apellido (s), iniciales. Fecha de publicación (día, mes, año). Título del artículo. *Nombre del periódico*, páginas en que aparece el artículo.

García Soler, L. A mitad del foro. Convocatoria y llamados a misa. *La Jornada*. (18 de enero de 2009), p. 16.

Cibergrafía (material electrónico)

- **Libro electrónico:**

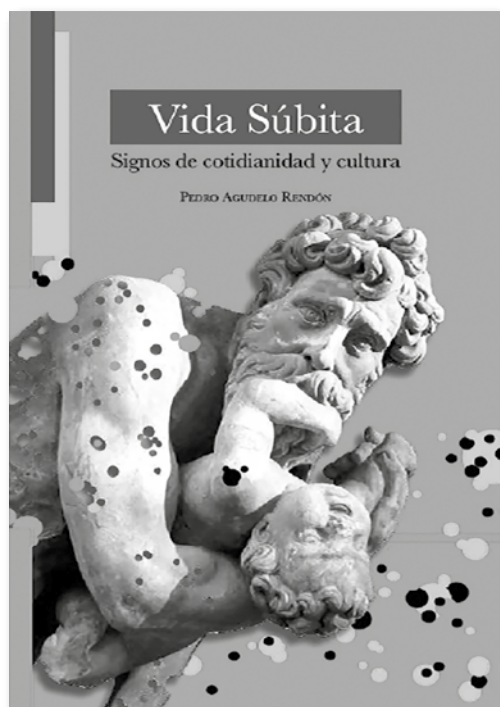
Las referencias bibliográficas se presentarán de la siguiente manera:

Apellido (s), iniciales (año). *Título del libro*. Recuperado de <http://URL> o [versión electrónica].

Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Recuperado de <http://culturaspopulares.org/populares/documentosdiplomado/I.%20Lotman%20-%20Semiosfera%20I.pdf>

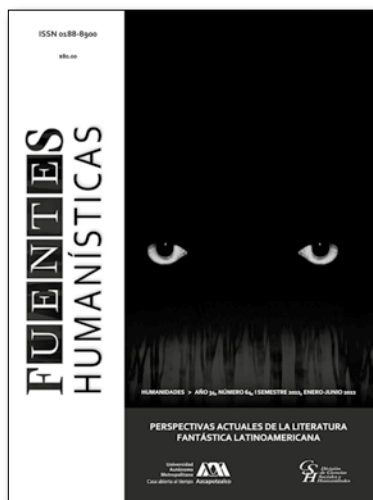
- **Modelos de fichas para casos especiales.**

Cualquier aspecto no previsto en estos lineamientos será resuelto en el seno del Comité Editorial.



FUENTES HUMANÍSTICAS

Complete su colección, al suscribirse solicite hasta 4 diferentes ejemplares de la Revista semestral **Fuentes Humanísticas**



Precio de suscripción (2 ejemplares)

- \$ 180.00 En la Ciudad de México
- \$ 200.00 En el interior de la República
- \$ 25.00 USD En América Latina
- \$ 30.00 USD En el extranjero

Forma de pago

- Efectivo
- Cheque certificado a nombre de:
Universidad Autónoma Metropolitana
- Depósito en cuenta bancaria
(Comunicarse para proporcionar número)

Información y ventas: Licenciada María de Lourdes Delgado

Librería UAM Azcapotzalco: <https://libreria.azc.uam.mx>

Venta en línea con envío a tu domicilio: <https://casadelibrosabiertos.uam.mx>

Suscripciones

Fecha _____

Adjunto cheque certificado por la cantidad de \$ _____ a favor de la
Universidad Autónoma Metropolitana, por concepto de suscripción y/o pago de () ejemplares de la
Revista **Fuentes Humanísticas** a partir del número ()

Nombre _____
Calle y número _____
Colonia _____ C. P. _____
Ciudad _____ Estado _____
Teléfono _____ Correo electrónico _____

Si requiere factura, favor de enviar fotocopia de su cédula fiscal

R.F.C. _____

Domicilio fiscal _____

* Al suscribirse envíenos un correo para hacerle llegar las promociones y obsequios que otorgamos a nuestros suscriptores
Atentamente

Dra. Teresita Quiroz / Editora / tqa@azc.uam.mx