



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EL  
PLANTEL ORIENTE DEL COLEGIO DE  
CIENCIAS Y HUMANIDADES

INFORME ACADÉMICO QUE PARA OBTENER LA  
LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURAS  
HISPÁNICAS PRESENTA:

**ELVIRA LÓPEZ BONILLA**

MÉXICO, D.F.  
JULIO 2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**

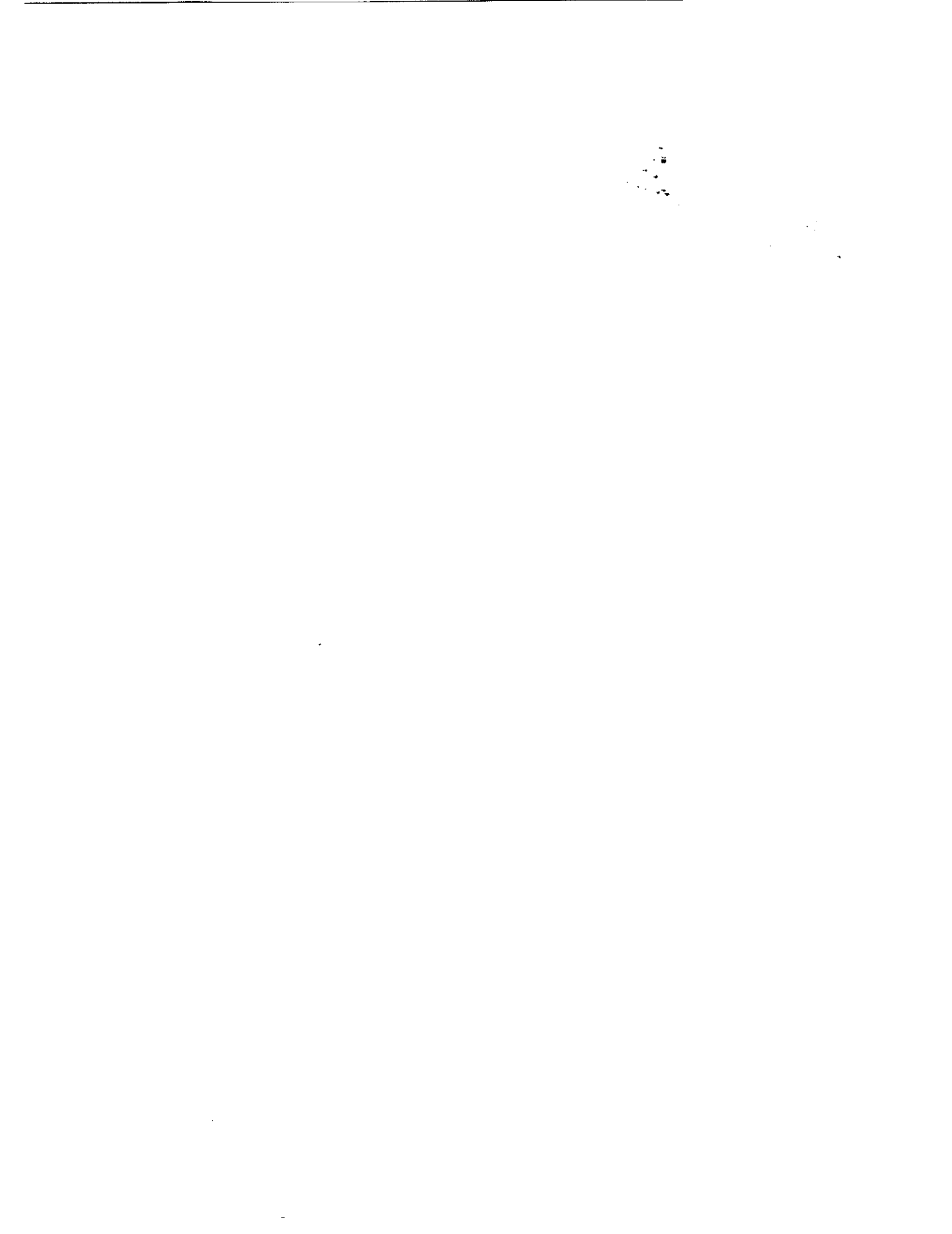


**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



# LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EL PLANTEL ORIENTE DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

INFORME ACADÉMICO QUE  
PARA OBTENER LA  
LICENCIATURA EN LENGUA  
Y LITERATURAS HISPÁNICAS  
PRESENTA:

**ELVIRA LÓPEZ BONILLA**



MEXICO, D.F.

2000



*A mis dos Enriques:*

*Mi padre, mi hijo*

*Gracias*

*Anel, Chelo, Erika, Marcela, Manolo,  
Rosi, Cristina y Rocío*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>I LA CREACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</b>	3
<b>1.1 Contexto en el que surgió el proyecto educativo del Colegio</b>	7
<b>1.2 Principales Postulados</b>	15
<b><i>1.2.1 Nomenclatura de la Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades</i></b>	16
<b>II EL ÁREA DE TALLERES EN EL CURRÍCULO DEL COLEGIO</b>	24
<b>2.1 Ubicación del Área de Talleres en el Proyecto Original</b>	26
<b>2.1.1 El Taller de Redacción</b>	26
<b>2.1.2 El Taller de Lectura de Clásicos</b>	32
<b>III LA EXPERIENCIA DOCENTE ADQUIRIDA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</b>	42
<b>3.1 La experiencia del semestre propedéutico para el Taller de Lectura de Clásicos I</b>	54
<b>IV EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO</b>	63
<b>4.1 Contexto en el que surge el nuevo proyecto educativo del Colegio</b>	63
<b>4.2 Fundamentos del Plan de Estudios Actualizado</b>	72
<b>4.3 Conceptualización del Área de Talleres en el Plan de Estudios Actualizado</b>	81
<b>4.4 La creación del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-II-III-IV</b>	83
<b>4.4.1 Antecedentes</b>	83
<b>4.4.2 Conceptualizaciones fundamentales del nuevo taller</b>	85

<b>4.5 El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental a tres años de su aplicación</b>	<b>91</b>
<b>V LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II</b>	<b>100</b>
<b>5.1 Del planteamiento curricular a la realidad</b>	<b>105</b>
<b>5.2 Elementos para la aproximación de una propuesta que propicie la formación de lectores de textos literarios</b>	<b>109</b>
<b>5.2.1 De los fundamentos</b>	<b>109</b>
<b>5.2.2 De las características de los alumnos</b>	<b>115</b>
<b>5.2.3 De la estrategia</b>	<b>117</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>122</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>131</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente informe pretende describir nuestra experiencia docente asimilada durante la práctica de la enseñanza de la lectura de textos literarios en el Colegio de Ciencias y Humanidades, a través del Taller de Lectura de Clásicos en el Plan de Estudios Original de la Institución; asimismo, durante el poco tiempo de aplicación del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II del Plan de Estudios Actualizado.

Inicialmente su contenido se centra en describir algunos aspectos fundamentales de la creación del Colegio, tanto del contexto en el que surgió como de los más importantes principios educativos que sustentaron su currículo. También se ponen a consideración una serie de observaciones y reflexiones en torno a la pertinencia o no de estos mismos postulados.

El capítulo II trata, también, de ubicar el Área de Talleres en el Plan Original, así como sus materias básicas: el Taller de Redacción y el Taller de Lectura de Clásicos. En este sentido, se elaboran una serie de consideraciones acerca de la conceptualización y enseñanza del lenguaje; así como de la manera en que se realizaba la interacción y la dinámica del Taller de Lectura cuando se procedía a la comprensión y valoración de los aspectos ideológicos y axiológicos de los textos literarios.

Contiene en el capítulo III, de manera sucinta, lo más relevante de nuestra experiencia docente en la enseñanza de la lectura de textos literarios en el Colegio, sobre todo en la aplicación del Taller de Lectura de Clásicos I.



Se eligió este semestre por considerar que fue la base que nos permitió ir detectando logros y deficiencias de nuestra práctica, tanto teóricas como didácticas y metodológicas.

Por el tiempo transcurrido en nuestro ejercicio profesional, hemos tenido la suerte de ser fundadora del Plantel Oriente del Colegio, así como de haber participado en su crecimiento, desarrollo y madurez; de tal suerte que también hemos vivido el proceso de revisión y actualización de su Plan de Estudios.

Los nuevos planteamientos y conceptualizaciones de este Plan se describen en el capítulo IV de este informe, así como la actual ubicación del Área de Talleres y los fundamentos en los que se basa su nueva materia: El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

En este contexto, y en relación con esta nueva materia, nos atrevemos a elaborar algunas reflexiones en torno a los contenidos de sus nuevos programas; identificando, de manera muy general, tanto aspectos positivos que los sustentan como algunas deficiencias que han empezado a detectarse a cuatro años de su aplicación.

Finalmente, el capítulo V contiene una sencilla propuesta que intenta, a través de la elaboración de una estrategia todavía no lo suficientemente instrumentada, lograr uno de los objetivos más ambiciosos del nuevo taller: **formar lectores activos de textos literarios.**

Queremos reconocer que la oportunidad que se nos brindó para la realización de este informe, nos permitió reflexionar de manera más sistemática en los aspectos fundamentales de nuestra práctica; así como reconocer que nuestra labor fue, es y seguirá siendo uno de los aspectos más fructíferos y significativos de nuestra vida personal y profesional.

## CAPITULO I

### LA CREACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En el año de 1971 fue aprobada la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, institución educativa que despertó innumerables expectativas. Surge su creación, creen algunos, como respuesta a las demandas educativas que generó el movimiento estudiantil de 1968 en nuestro país. Fue en respuesta, se dijo, a las inquietudes y rebeldías que propiciaron este movimiento.

Para muchos de nosotros que como estudiantes participamos en el movimiento de 1968 y que después participaríamos como profesores del Colegio, éste era el espacio de cambio, de libertad y de creación cultural que la anquilosada educación mexicana necesitaba.

Lo considerábamos así porque sus principales postulados lo definían como una institución que estaba comprometida socialmente con el cambio; En ella se formaría al estudiante para ser crítico y autocrítico y, a través de la aplicación del método científico experimental y el método histórico social, conocería su realidad, se vincularía con ella y trataría de transformarla.

Asimismo, con la aplicación del lenguaje matemático desarrollaría su capacidad de razonamiento y organizaría formalmente su pensamiento, y con el dominio del lenguaje español se formaría en la correcta expresión y comunicación hablada y escrita. Ambos lenguajes iniciarían al estudiante en la comprensión de procesos lógicos .

En relación con la metodología empleada en la Institución, ésta le llevaría a ser autosuficiente en la adquisición del conocimiento con la aplicación del método aprender a aprender, lo que le abría enormes posibilidades en su formación intelectual.

Uno de los postulados más significativos del currículo del Colegio estaba centrado en la relación maestro-alumno, misma que estaba concebida como una interacción de conocimiento y libertad. La imagen autoritaria y represiva del profesor se transformaba por la de guía y asesor, permitiendo, tanto al alumno como al maestro, una interrelación de producción y creatividad dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Se postulaban, también, las ciencias y las humanidades como instrumento de formación integral y de conocimiento de la realidad; de creación cultural y de compromiso social; asimismo, a la interdisciplina entre las diferentes áreas del

conocimiento, para evitar la parcelación del mismo y favorecer, de esta manera y de forma integral, la resolución de problemas dentro del quehacer profesional.

Todos estos postulados filosóficos constituían al Colegio como un organismo educativo realmente innovador dentro de la Universidad y el país. Sin embargo, a la luz de las vivencias y experiencias generadas durante la aplicación de su Plan de Estudios, fue necesario revisar y analizar la validez y trascendencia de estos postulados filosóficos.

Personalmente, consideramos que el currículo oficial de toda institución educativa no es algo apolítico y neutro, sino que está en constante interacción con la sociedad que lo sostiene; por lo tanto es necesario revisar, constantemente, los aspectos académicos, históricos, políticos, económicos, sociales, culturales e ideológicos que subyacen en él para propiciar su adecuación a los requerimientos de los avances científicos, humanísticos y culturales.

Así , al iniciar esta década, por fin se llevó a cabo el primer proceso institucional de revisión y actualización del Plan de Estudios del Colegio, donde tanto autoridades como profesores ( en este caso, la que suscribe este informe) nos comprometimos a rescatar sus aspectos positivos, pero, también, a involucrarnos en un proceso de desmitificación, que era fundamental para seguir propiciando su desarrollo y actualización.

Este proceso culminó en 1996 con la aprobación del **Plan de Estudios Actualizado**. Más tarde, a veinticinco años de su creación, el H. Consejo Universitario otorgó al Colegio la categoría de **Escuela Nacional** con lo que el CCH inició su madurez para entrar renovado y fortalecido al próximo milenio.

## **1.1 Contexto en el que surgió el proyecto educativo del Colegio**

En 1979 en la revista Documenta se declaraba que existieron dos razones fundamentales para la creación del Colegio. La primera, se decía, fue de índole académica y científica y la segunda, que llamaban circunstancial, fue motivada por la creciente demanda de enseñanza en los niveles medio y superior.<sup>1</sup>

Durante el régimen de Díaz Ordaz, el Congreso de la Unión organizó una comisión para controlar la expansión de la educación superior, porque de acuerdo a las necesidades objetivas del sistema se requería no tanto de profesionistas como de técnicos y obreros eficientes. También, era necesario controlar su expansión porque al terminar la década de los 60s., el país proyectaba un gran deterioro económico, por lo que el gobierno decidió reducir el presupuesto destinado a la educación .

En 1968 la comisión, antes citada, entregó a Agustín Yáñez, Secretario de Educación, su informe sobre planificación y control de la educación. En este informe se hablaba ya de la separación del bachillerato de la UNAM; asimismo, de que la apertura o cierre de las facultades de la máxima casa de estudios, estaba condicionada a la demanda de trabajo. Esto fue decidido mediante una encuesta a los empleadores.

---

<sup>1</sup>“El CCH, una institución universitaria que exigen la sociedad moderna y el desarrollo social”, Revista Documenta No. 1. p. 31

Yáñez, sin embargo, trató de buscar soluciones cualitativas al problema, apoyando en forma oficial, por ejemplo, la metodología de **aprender a aprender**. Esta propuesta pasó a formar parte del proyecto educativo de Díaz Ordaz.

Las resoluciones del Congreso de la Unión, en relación con este proyecto, fueron detenidas porque la efervescencia política generada por el movimiento estudiantil del 68 no propició las condiciones para implantarlas en ese momento.

Posteriormente, en el período de Luis Echeverría, siendo Secretario de Educación Víctor Bravo Ahuja, un apasionado de la educación tecnológica, se conformó un proyecto de reforma educativa (1970) que en su artículo tercero decía: "La educación debe ser liberal, democrática, laica, nacionalista, humanista, obligatoria, gratuita, controlada por el poder público".<sup>2</sup>

En este proyecto se precisaba que las características del sistema educativo debían basarse en:

**ACTUALIZACIÓN** (Técnicas pedagógicas)

**APERTURA** (Llegar a todos los grupos sociales)

**FLEXIBILIDAD** (Adaptarse a los requerimientos sociales)

---

<sup>2</sup> Bravo Ahuja, Víctor, La obra educativa, p. 32

Víctor Bravo Ahuja en el prólogo de su libro La obra educativa dice lo siguiente:

“la acción educativa, {...} como instrumento creador de nuevas instituciones y modificador del sistema, se ha visto constantemente apoyado en la obra sustantiva de actualizar la educación, {...} para la enseñanza y el aprendizaje que permitan la formación del ser humano {...} enseñar a leer y escribir como medios de comunicación para adquirir y expresar ciertamente el conocimiento social, la cultura cívica y política {...} pero también el mundo y la vida a la luz de las leyes de la naturaleza, de la sociedad, del pensamiento; el conocimiento técnico y artístico que haga posible aprender la cultura humana y contribuir a su desarrollo de manera concreta, personal y socialmente útil, en sus aspectos materiales y espirituales”<sup>3</sup>

Este punto de vista nos refleja que la creación del Colegio estuvo condicionada a varios intereses: México necesitaba preparar trabajadores y profesionistas en nuevas habilidades para satisfacer las necesidades que los cambios científicos y tecnológicos estaban provocando en la industria. La demanda de trabajo así lo requería, por lo que era necesario modificar o crear nuevas instituciones que cumplieran con estos requerimientos.

Por otro lado, el gobierno había tratado de controlar la expansión de la educación, pero la movilización estudiantil del 68, provocó un clima de inestabilidad social en el país que tenía que ser detenida. Sin embargo, el descontento continuaba. El gobierno de Echeverría pretendió dar la imagen de la llamada "apertura democrática"; sin embargo, necesitaba controlar la situación estudiantil y cumplir, además, los requerimientos sociales.

---

<sup>3</sup> Bravo Ahuja, Víctor, *op. cit.* p. 207



Estos motivos , entre otros, propiciaron que se autorizara la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, porque al sistema educativo le correspondía hacer los cambios necesarios para responder a los intereses de la estructura ocupacional. Por eso Víctor Bravo Ahuja define en forma oficial, en su párrafo anteriormente citado, las características filosóficas, metodológicas y formales que deberían constituir a esta nueva institución.

No obstante, en el contexto universitario en el que surgió el Colegio prevalecía el descontento estudiantil. Se dice que aunque muchas veces los estudiantes no pueden definir con claridad sus objetivos de lucha, sus actos de rebeldía se concretan en los movimientos que realizan motivados por la inconformidad hacia las estructuras educativas.

El movimiento estudiantil del 68 fue más allá, no sólo quería cambios en el terreno de la educación sino cambiar estructuras dentro del sistema. La represión detuvo estas aspiraciones; sin embargo, facilitó las condiciones sociales para la modernización de la Universidad.

El entonces rector de la misma, Pablo González Casanova se oponía a la intención del gobierno de controlar la expansión de la educación. Su actitud liberal y su compromiso con la Universidad lo obligaban a buscar alternativas que tendieran a modernizarla; trataba de que la educación universitaria saliera del atraso

académico en que se encontraba. Intentó aplicar las corrientes teóricas y pedagógicas actuales en ese momento como las norteamericanas y francesas, por lo que concibió al Colegio como un organismo innovador.

En 1970, para llevar a cabo sus proyectos de la creación del CCH, las ENEPS y la Universidad Abierta, la UNAM formó una comisión constituida por un equipo de especialistas que se llamaba Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza para diseñar los nuevos planes de estudios. Esta comisión tenía la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza impartida por la Universidad y hacer frente al problema de su insuficiente presupuesto educativo.

Los grupos de trabajo que llevaban a cabo este proyecto se organizaron en torno a la política educativa denominada "sistematización de la enseñanza", que consistía en la formulación explícita de objetivos, la búsqueda de métodos y medios de enseñanza acordes con los objetivos perseguidos y la evaluación de todo el proceso.

Por las características del grupo que formó esta comisión, especialistas en áreas sociales y psicología, se condicionó al currículo del Colegio desde un enfoque sociológico y conductista. Este grupo, también, se apoyó en teorías norteamericanas, francesas e inglesas y en textos ubicados en el funcionalismo, marxismo y conductismo.

En ese tiempo, esta comisión definió al Plan de Estudios como "la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan para fines de la enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes".<sup>4</sup>

La propuesta se centró, entonces, en la utilización conductista de los objetivos de aprendizaje y el cambio de conducta operado en los estudiantes al logro de objetivos generales, específicos e intermedios.

Se insistió también, en el carácter esencialmente social de los procesos educativos y en sus posibilidades y límites frente al cambio. El Plan se articuló a partir de definir las necesidades sociales y se mencionó que esa definición dependía de una cierta concepción de la sociedad; asimismo se le otorgó un papel importante a la estructura legal de la Institución.

Consideramos que uno de los mejores aciertos del proyecto fue la de la participación activa y directa de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje; así como en la interacción académica entre éstos y nosotros los profesores, la cual rompía con la concepción tradicional de autoridad y pasividad.

---

<sup>4</sup> Glazman, Raquel y Figueroa Milagros, Panorama de la Investigación sobre Desarrollo Curricular, p. 22

Para la elaboración del Plan de Estudios fue necesario buscar una coherencia entre la fundamentación del Plan y su propuesta de operación porque la tecnocratización educativa, que buscaba prontos y eficaces resultados en el proceso educacional, estaba invadiendo el terreno curricular provocando que se descuidara el análisis histórico, social y epistemológico del mismo.

Más tarde, cuando algunos de sus elaboradores hicieron un análisis crítico de la propuesta, coincidieron en resaltar que la misma estaba fundamentada en las necesidades sociales y en una cierta concepción de la sociedad y, aun cuando se le había otorgado un papel importante a la estructura legal de la Institución, se habían ignorado las estructuras reales de poder y el carácter ideológico del currículo, puesto que se concibió a los sujetos participantes en la realidad educativa como sujetos estables, ignorando la interacción y la lucha política, ideológica y cultural de esta realidad. "Esto permitió enfatizar una visión del currículo más centrada en la legitimación y el registro que en la potencialidad transformadora del mismo",<sup>5</sup> porque incluso la selección de ciertas necesidades sociales es el resultado de una elección política.

---

<sup>5</sup> Glazman Raquel. *op. cit.* p.22

Los mismos autores cuestionaron una propuesta tan general donde existía una gran separación entre la misma y la realidad curricular, porque la primera se afirmaba en un carácter formal y normativo impidiéndole responder a las necesidades de cambio que perseguía. "Centrados en la búsqueda de un método eficiente, enfatizamos la importancia de la operatividad formal del mismo, reduciendo un proceso educativo dinámico, contradictorio y dialéctico, a un proceso lineal de definición de objetivos generales, específicos e intermedios y de organización de los mismos, en un intento de aprender lo inaprehensible de la realidad educativa, en lo aprehensible de la formalización académica".<sup>6</sup>

Estas reflexiones los llevaron a redefinir su concepción de plan de estudios haciendo hincapié en la participación política, tanto en la selección y legitimación del conocimiento, como de los métodos que llevarían a adquirirlo.

"Por plan de estudios entendemos, al conjunto de estructuras académico-administrativas que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento. Se entiende que mediante estas estructuras, un grupo específico de poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites históricos, políticos, sociales, científicos y técnicos de un conocimiento y de las formas de adquirirlo."<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Glazman Raquel *op. cit.* p. 30

<sup>7</sup> *Ibidem*, p.31

## **1.2 Principales postulados.**

En el mes de enero de 1971 fue aprobada por el H. Consejo Universitario la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, cuyos objetivos generales fueron los siguientes:

1. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad sin tener que cambiar toda su estructura.
2. Preparar jóvenes para cursar estudios que vincularan las humanidades, las ciencias y las técnicas.
3. Proporcionar estudios acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX, y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionistas que pudieran adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica y las estructuras sociales y culturales.
4. Intensificar la interdisciplina entre especialistas, escuelas, facultades, centros e instituciones de investigación de la Universidad

Con fundamento en toda esta exposición de motivos se le denominó Colegio a esta Institución que pretendía lograr una formación integral en sus estudiantes, acorde con las necesidades de nuestro tiempo; no obstante, consideramos necesario plantear algunas consideraciones a este respecto.

### ***1.2.1 Nomenclatura de la Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades***

El concepto moderno de ciencia fue iniciado y motivado por la aparición de las llamadas ciencias experimentales las que, orientadas instrumental y matemáticamente, producen una mecanización de la imagen del mundo. Esta concepción se impuso con éxito en la teoría del conocimiento, en la cosmología y en la sociedad y cultura.

El desarrollo de esta conceptualización de la ciencia se reforzó como consecuencia de la Revolución Industrial, y el saber técnicamente aprovechable producido por ella se convirtió en fuerzas de producción del crecimiento y progreso sociales.

La ciencia al deslindarse de la filosofía, intentó despojarse del carácter subjetivo de la percepción de la realidad, y por consiguiente y como consecuencia de esto, serían más científicas aquellas disciplinas cuyo objeto de conocimiento se pudiera delimitar con claridad. Por eso, partiendo de esta concepción, psicólogos, lingüistas, historiadores y hasta los literatos no querían quedarse fuera de lo científico y caer en el terreno desprestigiado de lo subjetivo, de las humanidades propiamente dichas. La ciencia rebasó a todo aquello que no tuviera una función utilitaria en el mundo contemporáneo.

Creemos, por lo tanto, que los conocimientos que se valoran en esta sociedad son aquellos conocimientos científicos que, de una manera u otra, tienen que ver con el progreso económico. Este tipo de conocimientos ayudan a la preservación del sistema porque no cuestionan al hombre ni sus relaciones humanas.

Por otro lado, el término de humanidades implica el cultivo y conocimiento de la obra humana y su legado ético; es el interés por el hombre, por sus conductas, sus luchas, sus conflictos, sus aspiraciones y frustraciones. El interés por la búsqueda de su esencia, por la significatividad de su existencia, en suma, por el encuentro con su identidad.

El tratamiento que en el Colegio se dio al concepto de humanismo, que tampoco se explicitó claramente en la propuesta y propició tan diversas interpretaciones, parece que tendió a fundamentarse en este enfoque tradicional propio de las llamadas ciencias humanas (historia, filosofía, lingüística, etc.), que tratan de suplir el carácter ahistoricista que se atribuye a la sociedad industrial para mantener abierto y presente el mundo histórico y espiritual del hombre y, así, hacer evidente la grandeza de lo universal.



"Lo que el espíritu humano ha configurado y creado en el decurso de su historia, es evocado por las ciencias del espíritu {...} ofreciéndoselo a la sociedad industrial para liberar al hombre hacia su verdadero ser humano."<sup>8</sup>

A pesar de que, como se dijo anteriormente, la propuesta no aclaró los conceptos de ciencia y humanismo en que se fundamentó, la UNAM intentó modernizarse y fortalecerse en su propio carácter de universidad al tratar de propiciar el estudio interdisciplinario de las ciencias y humanidades.

"Una universidad nacional como la nuestra tiene la obligación de plantearse el problema de liberar fuentes de enseñanza para atender aquellos estudiantes deseosos de aprender {...} y para que aumenten día con día la seriedad y profundidad de sus estudios humanísticos, científicos y técnicos."<sup>9</sup>

La universidad, así, trató de modernizarse para evitar la parcelación del conocimiento, porque la instrucción especializada propicia la desvinculación con la realidad y el desinterés hacia los problemas propios de la sociedad industrial.

Al crear instituciones como el Colegio, la UNAM intentó fomentar la interdisciplina y lograr también la llamada formación integral en los estudiantes. Hizo un esfuerzo por implementar métodos que mostraran la relación que existe

---

<sup>8</sup> Ritter Joachim, Subjetividad, p.7

<sup>9</sup> González Casanova Pablo, Gaceta UNAM p.60

entre esos mundos separados, como Aldous Huxley, tan acertadamente, los llama. Trató, por lo tanto, de encontrar un vocabulario común al proponer la interdisciplina entre el lenguaje matemático y el español, para expresar la conjunción del hecho científico y la teoría científica con nuestra experiencia directa; así como el de integrar el mundo de las abstracciones y de los conceptos, con el de la experiencia inmediata y el de la observación objetiva con el de la percepción espiritual. Trató, en suma, de construir puentes entre los hechos y los valores.<sup>10</sup>

Esta empresa era interesante pero difícil. Desgraciadamente por la generalidad como fue presentada la propuesta y por su falta de especificidad metodológica en este sentido, cuando el Plan se llevó a la realidad curricular no se pudo lograr, y estos intentos quedaron, simplemente, en agregar información humanística a la información científica y en conceptualizar a las ciencias y sobre todo a las humanidades desde un enfoque historiográfico.

Por otro lado, consideramos también conveniente reflexionar sobre si es posible que, en el contexto de esta sociedad industrial, las instituciones educativas, sobre todo partiendo de esta concepción humanista, puedan liberar al hombre hacia su verdadero ser humano.

---

<sup>10</sup> Huxley Aldous, La situación humana, p.11

Erick Fromm en su libro La revolución de la Esperanza, plantea que aunque algunos ideólogos como Marx, pensaron que una sociedad altamente industrializada podría convertirse en una sociedad humanizada, en la cual el hombre y no los bienes materiales serían la meta de todos los esfuerzos sociales, es claro darse cuenta que el ser humano de la sociedad industrial ha perdido su individualidad e identidad, enajenado por la productividad y el consumismo, y por formar parte, también, de una sociedad de masas cada vez más manipulada, donde la tecnología no tiene más valor de que las cosas deban hacerse porque técnicamente son posibles, no importa que se creen armas nucleares y que se contamine indiscriminadamente el planeta.

Ante esta situación, creemos que los grandes valores universales se diluyen sin sentido " y el desarrollo tecnológico se convierte en el fundamento de la ética, basándose en el rendimiento y la eficiencia produciendo muchas cosas inútiles, pero sobre todo hombres inútiles." <sup>11</sup>

Fromm argumenta, también, que actualmente se le ha dado mucha importancia en las instituciones educativas a desarrollar la habilidad para leer y escribir (preocupación fundamental en el currículo del Colegio), para fomentar que el alumno aprenda cuáles son los pensamientos adecuados y cuál la conducta correcta; pero para que esta habilidad fuera realmente formativa, el estudiante necesitaría poseer, primero, un mínimo conocimiento de sí mismo; así como cierta

---

<sup>11</sup> Fromm Erich, La revolución de la esperanza, p. 48

habilidad para identificar su propio sistema de valores , es decir, lo que de él es genuino tanto en ideología como en intereses.

El hombre, dice Fromm, necesita de valores que guíen sus acciones y sentimientos, pero la sociedad industrial no ha podido hacer consciente en el ser humano la diferencia entre los propios y los que le impone su vida cotidiana tales como la propiedad, la posición social, el consumismo, la diversión planeada y enajenante, el hedonismo, etc., haciéndolo entrar, por consecuencia, en un gran conflicto.

" La mayoría de la gente como lo muestra la experiencia, oscila entre varios sistemas de valores y en consecuencia, nunca se desarrollan como individuos plenamente en una dirección u otra. El individuo no tiene yo ni identidad, pero si miedo de descubrirlo."<sup>12</sup>

Por lo antes expuesto, no creemos que las instituciones educativas, dentro de nuestro sistema político y económico puedan lograr , en toda su plenitud, que sus estudiantes se hagan conscientes de sí mismos y descubran su verdadera identidad para que puedan estar al servicio de sí mismos y de la sociedad en que interactúan. Resulta difícil aceptar que por más que modifiquen o cambien sus estructuras, si

---

<sup>12</sup> Fromm Erich, *op. cit.* p. 95

están inmersos en un tipo de sociedad que da origen a estos problemas, puedan realizarlo satisfactoriamente.

El Colegio a pesar de que fue concebido como una institución que vincularía el conocimiento de las ciencias y las humanidades no ha podido lograr, totalmente, su pretensión de la llamada educación integral.

Por otro lado, el Colegio declaró abiertamente su compromiso académico con la ciencia y su mayor preocupación fue dotar al alumno de la metodología adecuada, para proveerlo del conocimiento científico. Por eso, en la nomenclatura se colocó primordialmente a las ciencias y luego a las humanidades, dejando asentado con claridad la separación estructural de su estudio, además es evidente comprobar en los recursos humanos y materiales destinados a cada una de ellas esa diferenciación. La formación humanista fue elemental, y la proyección ideológica del estatus que las materias científicas tienen, propiciaron que el alumno, por su parte, también minimizara las asignaturas humanísticas.

Por otro lado, en el aspecto metodológico y en relación con la adquisición de "técnicas" pedagógicas y de "técnicas" de investigación y la propia concepción de los talleres en el Plan Original, daban la idea de un trabajo práctico y utilitario, la conceptualización del lenguaje como "instrumento" y la misma posibilidad de las

opciones técnicas, tendieron a provocar que el alumno valorara y legitimara el conocimiento técnico-científico por encima del humanístico.

El Colegio propició, dentro del currículo oculto, que se reprodujera un saber científico y tecnológico seleccionado y legitimado por la sociedad industrial, así como la carga ideológica dominante que se tiene de la ciencia. Por eso, desde nuestro punto de vista es necesario, aún ahora con el Plan de Estudios Actualizado, seguir revisando estas conceptualizaciones para evitar que suceda lo que Erich Fromm tan bellamente ha expresado: "En la búsqueda de la verdad científica, el hombre dio con el conocimiento que podía utilizar para dominar la naturaleza {...} Pero el hincapié unilateral que el hombre puso en la técnica y en consumo material hizo que perdiera el contacto en él mismo y con la vida." <sup>13</sup>

Finalmente, el Colegio fue creado como un organismos innovador, pero desgraciadamente aunque se pretendía que fuera un espacio de lucha académica, política e ideológica y sobre todo de creación cultural, los actos de sus miembros no podían cambiar la estructura de la Universidad. Por eso, al paso de los años, y al darse el egreso generacional, muchos de sus exalumnos tuvieron que reintegrarse a un sistema tradicional de enseñanza que rompió con todo un proceso de formación, trascendental para su vida académica, personal y social.

---

<sup>13</sup> Fromm Erich, *op. cit.* P.13

## **CAPÍTULO II**

### **EL ÁREA DE TALLERES EN EL CURRÍCULO DEL COLEGIO**

El currículo del Colegio está fundamentado en el modelo curricular por áreas. En este modelo se pretende que el hecho mismo del conocer sistematizado, sea aplicado con distintas técnicas de observación, al universo de lo demás y de los demás.

Este modelo curricular permite explicitar el carácter de "asignado" que tienen los temarios en congruencia con sus programas, y relativizar los contenidos temáticos respecto de las finalidades (objetivos programáticos). Además, propicia el acercamiento a planteos interdisciplinarios.

El conjunto de asignaturas de un área es resultado de la agrupación de las semejantes y del análisis de una totalidad.<sup>1</sup>

La UNAM al organizar el currículo del Colegio por áreas del conocimiento partió de un modelo curricular vigente en la época de los 70s. y en el proyecto educativo del presidente Luis Echeverría. Con este tipo de organización del conocimiento se intentó actualizar los sistemas educativos para propiciar la

---

<sup>1</sup> Programas, Documento de trabajo p.10

interdisciplina; con esta teoría se pretendía dar respuesta a las demandas educativas tanto de México como de Europa, principalmente de Francia, con una educación que tuviera en cuenta los problemas sociales.

La interdisciplina serviría, entonces, para obtener una visión totalizadora y universal del conocimiento a través de la aplicación de diversas disciplinas en la resolución de problemas concretos.

Tomando en consideración lo anterior, la misma noción de la llamada formación básica, está fundamentada en esta concepción interdisciplinaria del conocimiento porque al mismo tiempo que proporciona elementos principales de una cultura dada, ofrece condiciones para desarrollar capacidades autoformativas, científicas y críticas.<sup>2</sup>

También, a partir de este enfoque teórico metodológico se fundamentó, en el Plan de Estudios Original del Colegio, la conceptualización del Área de Talleres y sus correlativas materias.

---

<sup>2</sup> Castañeda Salgado, Adelina, La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo, p.106



## **2.1 Ubicación del Área de Talleres en el Proyecto Original.**

"El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los Talleres de redacción; en **aprender a aprender**, a informarse en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura y en aprender a leer {...} La metodología de la enseñanza hará énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos adquiridos".<sup>3</sup>

En estas palabras del rector Pablo González Casanova quedó registrada la concepción y la fundamentación teórica y metodológica de las materias básicas del Área de Talleres en el proyecto original del currículo del CCH.

### **2.1.1 El Taller de Redacción**

La fundamentación del primer programa del Taller de Redacción, publicado por la Coordinación del Colegio en 1971, se sustentaba, principalmente, en las graves deficiencias que en el manejo de la lengua tenían la mayoría de los estudiantes desde la secundaria hasta el nivel profesional.

---

<sup>3</sup> Proyecto para la creación del CCH y la UACB, Gaceta UNAM p. 72

Estas deficiencias, se decía, obstaculizaban el aprendizaje de otras disciplinas; así como la comunicación a otros de lo aprendido o el intercambio de conocimientos e ideas con los demás. “puesto que al fin y al cabo, se piensa y por tanto se asimilan los conocimientos con palabras, y la buena organización de éstas, corre pareja con la buena organización de las ideas”.<sup>4</sup>

Por estas razones era necesario que el taller se enfocara hacia el adiestramiento práctico de la expresión oral y escrita mediante continuos ejercicios revisados y corregidos por el profesor, quien debía hacer, al mismo tiempo, observaciones teóricas pertinentes (gramaticales, ortográficas, morfológicas y estilísticas), para que el alumno se familiarizara con su sistema lingüístico. El método de enseñanza sería de lo particular a lo general, especificando ejercicios, en este sentido, de complejidad progresiva- Así, todo esto se concretó en el objetivo fundamental del taller que consistía en propiciar en el alumno: **la habilidad para hacer uso eficaz del idioma.**

Es evidente que esta intencionalidad de estudiar, conocer y dominar el lenguaje era esencialmente con carácter práctico instrumental que, por consecuencia, necesitaba de formas o técnicas para lograr una producción útil y satisfactoria. Desgraciadamente, esto propició que la idea de eficiencia y utilidad que subyacía en la concepción tecnocrática del currículo del Colegio, se legitimara en relación con

---

<sup>4</sup> Programas, Taller de Redacción I-II, Coordinación CCH, 1972

el aprendizaje del lenguaje. También originó que en la búsqueda de la eficiencia técnica, este aprendizaje se diera a partir de una función mecánica por imitación y no por reflexión.

Por otro lado, en estos programas no se proporcionaba una clara conceptualización del lenguaje, a pesar de ser el elemento esencial en todas las materias del área; y tampoco se definía, en forma concreta, que en el proceso de la comunicación existe una interacción dialéctica entre lenguaje, sujeto y sociedad. Todos estos elementos se pasaron por alto al centrar la importancia del taller en este enfoque meramente práctico e instrumental.

La importancia del taller se centró, entonces, en verlo como un espacio que permitía, mediante la enseñanza del lenguaje, desarrollar en el alumno habilidades metodológicas y formativas que lo llevaran a aprender a aprender, pero su manejo no propició una comprensión global de las implicaciones históricas, teóricas, filosóficas, ideológicas y sociales del conocimiento del mismo.

Las actividades de este programa reforzaron esta adquisición mecánica del uso del lenguaje, de la que ya hemos hablado, lo que impidió que el alumno se iniciara con cierta facilidad en la comprensión de procesos lógicos y pudiera resolver, satisfactoriamente, problemas concretos en su realidad particular y social

Por otro lado, los argumentos en que se fundamentaba la justificación de esta materia nos llevan a las siguientes reflexiones: Se decía que para justificar la creación y formular adecuadamente el programa de este Taller, se partía de comprobar un hecho negativo: las grandes deficiencias de expresión hablada y escrita del alumno, y a partir de ahí se enunciaban, en algunos de los objetivos de este programa, la preocupación de tomar al lenguaje como objeto de estudio, sin embargo, la mayoría de los contenidos del programa del Taller de Redacción I se basaban en la adquisición de un conjunto de reglas gramaticales, ortográficas y morfológicas para su buen uso.

Nos resulta interesante reflexionar, también, en las implicaciones políticas y sociales de la siguiente argumentación: "desarrollar en el alumno la habilidad de expresarse en forma ordenada y correcta". Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua para desarrollar la capacidad comunicativa del alumno, es fundamentalmente pertinente; pero, ¿quiénes son, en esta sociedad, los que saben expresarse en forma ordenada y correcta?, acaso los políticos, los ejecutivos, los intelectuales, los banqueros o los catedráticos; y ¿quiénes se expresan en forma vulgar o incorrecta: los obreros, los campesinos, los choferes o los artesanos?.

Aunque en esta argumentación no se trata de culpar a la educación primaria y secundaria por no haber estandarizado a los alumnos dentro de la lengua culta; sin embargo, sí se perciben implicaciones hasta cierto punto discriminatorias porque se

trata de justificar que el éxito o el fracaso en los estudios no depende, en algunas ocasiones, de las desigualdades e injusticias sociales, sino de la poca capacidad del estudiante para acceder a la "gran cultura" por carecer de habilidades que le permitan apropiarse del dominio correcto de la lengua.

En general, las instituciones educativas utilizan la enseñanza de la lengua para reproducir valores ideológicos, políticos y culturales, que tienden a sostener al sistema, lo cual es legítimo porque de esta manera justifican su permanencia. Todas las escuelas tienen entre sus objetivos educativos moldear al hablante dentro del sistema estándar de la lengua, lo que también es válido y justificable, pero, desgraciadamente, estas intenciones propician la erradicación de las legítimas expresiones lingüísticas de la clase trabajadora, con la intención de que ésta pueda entender más fácilmente los significados y símbolos de la sociedad industrial en sus relaciones laborales.

La producción del saber transformada en progreso técnico revoluciona en su marcha la estructura de las necesidades del mercado laboral. A medida que avanza la cultura técnica-científica, aumenta la necesidad de especialistas calificados y, simultáneamente, se espera de los trabajadores ordinarios una comprensión mayor de los procedimientos técnicos-simbólicos. Las tareas que imponen a la instrucción tales necesidades económicas y políticas no pueden llevarse a cabo sin manipular las reservas educativas de la clase trabajadora. Resulta sencillo comprobar que las

capacidades lingüísticas son condición esencial para el deseado éxito en este aprendizaje,<sup>5</sup> por eso es importante que las instituciones educativas desarrollen la metodología necesaria para el logro de estos objetivos.

El triunfo en los estudios y la aceptación social, en este sentido, será para aquellos que a través de la escuela renuncien a sus valores culturales y a su dominio práctico del lenguaje del grupo social al que pertenecen, para adoptar el manejo casi culto de la lengua.

Afortunadamente, en el caso particular del Colegio, y durante el proceso de actualización de su Plan de Estudios se revisaron sus conceptualizaciones, acerca de la enseñanza de la Lengua, con la finalidad de que ésta realmente sirva para desarrollar en el alumno su competencia comunicativa en todos los ámbitos y niveles; y también para que funcione como agente de conocimiento de la realidad política y social. Así, profundizando más en sus aspectos contextuales, los alumnos puedan descubrir las implicaciones históricas y culturales que la determinan; pero, sobre todo, la visualicen como un instrumento que les permita construir su mundo objetivo y conceptual.

## **2.1.2 El Taller de Lectura de Clásicos**

En los programas de esta materia elaborados en 1971, se explicitaba que en este taller el lenguaje sería un instrumento que ayudaría al alumno en la comprensión, análisis, interpretación y valoración de los textos leídos.

El taller centraba su importancia en varias razones: a través de él, con la comprensión e interpretación del lenguaje escrito de diversos autores, géneros y épocas, el alumno podría alcanzar, de manera específica, los objetivos fundamentales de la Institución, tales como el de aprender a aprender y, asimismo, una preparación interdisciplinaria que le permitiera lograr su autonomía en el aprendizaje.

La metodología empleada en el taller hacía énfasis en la propuesta de actividades de análisis y síntesis en forma individual, y discusiones en grupo que permitirían la reflexión de lo interpretado a través de las opiniones de los alumnos.

La mayoría de los objetivos de estos programas, tendían a resaltar y enjuiciar cualitativamente los valores tradicionales de la cultura occidental, puesto que proponían como conducta a evaluar, por ejemplo, lo siguiente:

---

<sup>5</sup> J. Edmons, D. Bolinger, Lingüística y Sociedad, p.p. 63-64

**-Valoración de la época clásica en nuestra cultura.**

**-Formación de la cultura literaria a través de lecturas selectivas y el desarrollo de la sensibilidad a través de los valores estético literarios.**

**-Apreciación de los valores culturales contenidos en las obras clásicas.**

**-Habilidad para descubrir y criticar los valores de las obras y épocas estudiadas y para así poderlos relacionar con problemas actuales.**

**- Capacidad para juzgar la evolución ideológica a través del cambio histórico y cultural de los países.**

Como puede observarse, en estos objetivos se pretendía, fundamentalmente, legitimar los valores de la cultura literaria tradicional, pero no se proporcionaban elementos de juicio para aclarar conceptos como: valores, cultura e ideología, lo que propició que el alumno careciera, algunas veces, de marcos de referencia para desarrollar, con más pertinencia, una capacidad reflexiva y crítica en su interpretación de los textos que leía.

En cuanto a los contenidos de estos programas, a pesar de que en la propuesta original del Colegio se planteaba la necesidad de incluir todo tipo de textos, en la



realidad programática sólo se contemplaron textos literarios en los cuatro semestres, desde un enfoque fundamentalmente historicista de la cultura literaria:

1er. Semestre. Autores griegos y latinos.

2o. Semestre. Autores clásicos españoles e hispanoamericanos

3er. Semestre. Autores modernos universales

4o. Semestre. Autores modernos españoles e hispanoamericanos

En cuanto a las actividades de aprendizaje, se precisaba la necesidad de adecuarlas de tal manera que los alumnos pudieran hacer vivencial, en su realidad, los valores plasmados en las obras leídas. En este aspecto se dejó absoluta libertad al profesor para seleccionarlas y adecuarlas de acuerdo a las necesidades grupales, con la condición de que no se cambiaran los contenidos para que pudieran lograrse, obligatoriamente, los objetivos propuestos.

Desde el punto de vista metodológico se propuso una técnica de la interpretación y análisis, sin referirse a ninguna en especial y también se dejó a criterio del profesor la elección de los métodos de análisis más adecuados. Sin embargo, por la manera como estaba constituida la metodología del Taller, y por como se explicitaban los objetivos, los contenidos y las actividades, se propició

la utilización de diferentes métodos, pero se tendió, fundamentalmente, a resaltar los valores culturales e ideológicos de las obras leídas. Esto no propiciaba la posibilidad de reflexión y mucho menos la capacidad de juicio en los alumnos, porque no se contemplaba, en muchas ocasiones, el conflicto que enfrentaban al interpretar los textos a partir de su propia concepción del mundo; pero si se propiciaba que, en la aceptación incuestionable de estos valores, pudieran legitimarlos lográndose así la intención de los objetivos.

Al instrumentar de esta manera los métodos de análisis se provocó en los alumnos una habilidad mecanicista en la comprensión y análisis de los textos leídos.

En concreto, el taller se centraba en la adquisición de valores culturales universales a través de la lectura de textos literarios; asimismo, pretendía el desarrollo del hábito de la lectura y que el alumno pudiera aprender a leer con corrección y pertinencia.

Ahora bien, nos resulta importante reflexionar, también, si realmente se les enseñaba a los alumnos a leer adecuadamente, o si este espacio servía, algunas veces, para reproducir la ideología y los valores de la cultura dominante.

Bourdieu y Passeron, en su libro "La reproducción", plantean que la escuela es la institución investida de la función social de enseñar y definir lo que es legítimo aprender, y que hace propia la cultura particular de la clase dominante. Enmascara, asimismo, su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva e indiscutible. Por lo tanto, dicen, la escuela legitima la arbitrariedad cultural, ya que toda cultura académica es arbitraria puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de la clase dominante impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo. Exponen, además, cómo desde el punto de vista de la institución todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la gran cultura.<sup>6</sup>

A través de la historia se ha tomado el estudio de los clásicos como el estudio de la "gran cultura del hombre". Se puede constatar que la clase dominante los lee, aunque los lea mal, incluso los recita. Toma frases o imágenes de ellos para reforzar y justificar su modo de vida; asimismo, las clases menos privilegiadas, generalmente, no los conocen y, cuando es así no los entienden fácilmente, pero no porque sean menos capaces, sino porque su concepción del mundo es diferente y también porque el lenguaje que usan, generalmente, los escritores clásicos, al que artificialmente se le ha llamado lenguaje culto, tiende a hacer una marcada diferenciación entre éste y la expresión de los giros populares, puesto que es ahí

---

<sup>6</sup> Baudieu Pierre y Passeron Jean Claude, La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, pp. 11, 20.

donde, según Bordieu y Passeron, "afirman su distinción". Por eso, también dentro de la escuela, "todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen el manejo de la correcta expresión y el don de la gran cultura".<sup>7</sup>

El tomar negativamente a los clásicos como "monstruos sagrados" representantes de la "gran cultura" ha servido para minimizar algunas de las legítimas expresiones culturales de las clases marginadas, y si bien es cierto que no todas las ideologías plasmadas por los autores clásicos responden a los intereses de las clases en el poder, sí se les han utilizado mañosamente con este propósito.

Los clásicos, en efecto, son un acopio de valores las más de las veces cualitativos, deben ser admirados por sus cualidades estéticas, son, innegablemente, aportes fundamentales de la cultura occidental, es necesario conocerlos, pero sobre todo, es necesario leerlos bien, para que nos ofrezcan elementos de juicio y comparación.

Nadie puede objetar la grandeza de la cultura griega y su concepción del mundo y del hombre; como nadie puede objetar, tampoco, la validez literaria y humana de los clásicos de todos los tiempos y su vigencia imperecedera; lo que sí es cuestionable es que se les use para legitimar la cultura de la clase dominante y para manipular ideológicamente a las otras clases, intentando que, de esta manera, se

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, op. cit., p. 167

devalúen sus expresiones culturales tan importantes y significativas como cualquier otra manifestación cultural.

Es evidente que todas las instituciones educativas reproducen mecanismos ideológicos y culturales, porque esto es un requerimiento para el sostenimiento de ellas mismas y de la sociedad, por lo tanto sería iluso pretender que el CCH, como institución educativa que es, pueda ejercer tal autonomía que le posibilite no caer en estos mecanismos de reproducción.

Si bien es cierto que dentro de los objetivos del Taller de Lectura de Clásicos estaba la intención de proveer a los alumnos de las herramientas necesarias para que, personalmente, cada uno pudiera después instrumentar o escoger libremente su propia metodología de lectura, y posteriormente, con la apropiación del hábito de leer, seleccionar sus textos; la forma como estaban concebidos los programas iniciales, incluso los posteriores, propiciaron que se diera esta reproducción cultural por la manera como se abordaba la lectura de los clásicos por parte de algunos de los alumnos, y fundamentalmente del profesor.

En este sentido, haciendo un análisis de algunos elementos de los programas iniciales, es interesante comprobar las diferentes posiciones ideológicas acerca de los clásicos, de los diferentes especialistas que los elaboraron. En el programa del primer semestre, por ejemplo, los concibieron como los grandes valores de la

cultura, cuyo conocimiento es fundamental para el desarrollo de la personalidad del educando, puesto que su conocimiento aporta una formación innegable a través de lecturas selectivas. Por otro lado, los especialistas del segundo semestre proponían considerarlos no como progenitores de la cultura, sino como artistas representantes de un movimiento y de una época determinada. En este mismo enfoque, los primeros argumentaban que a través de ellos se puede constituir un mundo propio de valores; los segundos, en cambio, proponían cuestionarlos en cuanto a su importancia y validez.

Lo innegable, a través de este análisis, es que casi todos estaban de acuerdo en su enorme contribución a la grandeza de la cultura occidental y conciben a ésta como "la cultura objetiva e indiscutible"; en estos programas se proponía, ante la dificultad para su cabal comprensión, se estructuraran las actividades de aprendizaje que fueran necesarias para el logro de los objetivos obligatorios que tendían a valorarlos y legitimarlos como parte de esa gran cultura.

Por otro lado, así como se notaban estas contradicciones ideológicas en los programas, fue evidente que esto también se dio en nosotros los profesores, porque ¿podíamos evitar ejercer nuestro sentido común y nuestra concepción acerca de los clásicos, al interpretar los programas y seleccionar contenidos, temas de investigación y análisis; así como técnicas didácticas para el logro de los objetivos?

El problema radicó, fundamentalmente, en la manera como lo explicitado y lo no explicitado se convirtió en realidad durante la práctica cotidiana dentro del aula, cuando se pusieron en juego las diferentes concepciones culturales e ideológicas de nosotros los profesores y las de los alumnos.

En relación con los profesores, no nos era posible despojarnos de toda una formación que nos había inculcado legitimar estos valores, como tampoco de nuestra propia concepción ideológica y cultural. Esto fue lo que en forma consciente o inconsciente se puso en juego en la vida cotidiana del aula.

El Taller de Lectura fue uno de los espacios más importantes para desarrollar la capacidad crítica del alumno, por eso resultó negativa la interferencia establecida con los profesores en cuanto a que, en algunos casos, proyectamos nuestra propia forma de pensar, orillando, sutilmente, a nuestros alumnos a desarrollar juicios de valor que no eran tan personales, o inhibiéndolos cuando se atrevían a cuestionar negativamente a un autor considerado por nosotros como "sagrado". Esta situación propició, en algunos casos, una manipulación ideológica hacia el alumno para tomar el camino que veladamente le sugeríamos.

Durante muchos años, ejerciendo la práctica de este Taller, contribuimos, sin incluso pretenderlo, a que se diera esta reproducción; por eso es importante en la enseñanza de la lectura de los textos literarios, considerados como clásicos, que el

profesor conscientice su papel en este juego ideológico, para que realmente esta lectura contribuya a desarrollar las habilidades de reflexión y crítica y, sobre todo, que el conocimiento de los clásicos estimule la recreación estética y no la reproducción y legitimación de un concepto de cultura falso y enajenante.

Afirmamos con toda certeza que la enseñanza de la lectura de textos literarios en el bachillerato es fundamental, para el desarrollo de la formación humanística de los educandos porque los pone, directamente, en contacto con el arte y la cultura. En una época materialista como ésta que les ha tocado vivir a los alumnos, en la que se ha sobrevalorado el conocimiento científico, y se han manipulado las expresiones artísticas en beneficio del sistema; donde el hombre cada vez más ha convertido en mediocridad su vida cotidiana de producción para satisfacer necesidades materiales, el arte ha sido minimizado también, porque su carga de conciencia social y de compromiso con su tiempo, al servicio no de una élite, sino de todos los hombres, no es lo suficientemente valorado por una sociedad que debe homogeneizar sus intereses y expectativas e incluso sus sensaciones y emociones al orden establecido de producción, eficiencia y competitividad. La libertad ontológica no del deber ser, sino del poder y querer ser, es altamente subversiva.



### **CAPITULO III**

#### **LA EXPERIENCIA DOCENTE ADQUIRIDA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

El mes de abril de 1972 iniciamos nuestras funciones como profesora del Plantel Oriente impartiendo el Taller de Lectura de Clásicos. La experiencia asimilada en el mismo fue y ha sido uno de los aspectos más significativos y estimulantes de nuestra vida personal y profesional. El contacto con nuestros compañeros alumnos y profesores ha revitalizado cotidianamente nuestras necesidades afectivas y académicas. La formación y las vivencias que hemos obtenido, a través de los años, con la enseñanza de la literatura nos ha nutrido de tal manera que nos ha permitido desarrollarnos profesionalmente en una actividad placentera y altamente satisfactoria. El descubrimiento de lo gratificante que puede ser la docencia se basó, desde nuestro muy particular punto de vista, en la fortuna de haber impartido este taller en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

El sistema de enseñanza del Colegio y el tratamiento que en el mismo se le ha dado a la enseñanza de la lectura del texto literario posibilitó que nuestra actividad fuera siempre muy estimulante. Desde un principio, y con todos los temores, búsquedas, retos y experiencias positivas, vivenciamos con gran placer la dinámica que se establecía en este espacio.

Como muchos de mis compañeros fuimos profesores y alumnos de nuestros estudiantes, al principio estudiábamos conjuntamente con ellos y por ellos; así,

fuimos creciendo académica, individual y profesionalmente. Los intentos, ensayos, errores y aciertos fueron conformando nuestra personalidad como profesores. Pretendíamos dotar a nuestros alumnos de la formación que el Colegio trataba de proporcionar y, al mismo tiempo, nosotros nos fuimos formando, también, no sólo como profesores sino como seres humanos.

Conjuntamente con mis compañeros, estábamos conscientes que en el Plan de Estudios Original del Colegio de Ciencias y Humanidades el Taller de Lectura de Clásicos pretendía coadyuvar al logro de los objetivos educativos de la Institución a través del desarrollo de las habilidades para comprender, interpretar y analizar el lenguaje escrito; y, como dijimos anteriormente, en este taller se centraba, básicamente, el postulado de aprender a aprender. Por esta razón, intentábamos dotar a nuestros alumnos de técnicas de lectura que les ayudaran a alcanzar su autonomía para comprender diversos textos, así como a obtener, por sí mismos, la información necesaria para un adecuado desarrollo escolar y profesional.

Además, con la lectura de textos literarios nos esforzábamos por contribuir a su formación como seres humanos y sociales al proporcionarles herramientas para comprender y analizar los valores implícitos en ellos; y, en la discusión abierta y plural de los problemas humanos planteados en estos textos, reflexionábamos junto con ellos acerca de nuestra realidad afectiva, intelectual, personal y ética.

En este taller intentábamos, también, conjugar los tres ejes fundamentales del Área de Talleres: la lectura, la escritura y la investigación. A pesar de que el tiempo destinado al mismo, (dos horas semanales), no propiciaba el óptimo desarrollo de estas habilidades, sí se ejercitaban, fundamentalmente la lectura; también

conjuntamente con el grupo lográbamos algunos de los objetivos del Área de Talleres, como:

- Recabar información de fuentes escritas
- Analizar textos literarios de diversos géneros y épocas.
- Valorar, de manera inicial, los textos leídos desde el punto de vista literario.
- Discutir problemas implícitos en las obra leídas.

Como se describía en el capítulo precedente, en la Propuesta Original del Colegio se planteaba la necesidad de que los alumnos conocieran la especificidad de diversos tipos de textos, pero la práctica real del currículo orientó los contenidos del Taller a la lectura sólo de textos literarios. Sobre esta base, en este espacio nos dedicábamos a desarrollar la habilidad para analizarlos, intentando identificar los elementos y estructuras que los constituían; así como a comprender su funcionamiento y su relación con los diversos contextos.

De acuerdo a la dinámica del taller trabajábamos directamente con el texto propiciando la participación de los alumnos para leer las obras, comprenderlas, identificar su estructura, investigar sobre las mismas y su contexto histórico; tratar de interpretar el sentido del texto y el propósito del autor; analizar, personal o colectivamente, los problemas y soluciones implícitas en ellas; asimismo, juzgar sus valores y relacionarlos con su propia vida y problemática.

Pretendíamos que los alumnos comprendieran, primeramente, el contenido de la lectura, el que verificábamos con ejercicios orales o por escrito y, posteriormente, realizábamos operaciones más complicadas como la interpretación y el análisis del texto a través de diversos métodos, el más utilizado entre nosotros los profesores, sobre todo en la primera etapa de la puesta en práctica del taller, era el llamado impresionista.

Desgraciadamente, sin recurrir a gradaciones en el aprendizaje algunas veces intentábamos, ya en el primer semestre, ejercicios de valoración, los cuales, por su alto nivel de dificultad, se lograban mínimamente o sin fundamento.

A pesar de contar con las escasas dos horas asignadas a este espacio y el excesivo número de alumnos en las aulas, personalmente intentábamos, con grandes dificultades, llevar la materia como un verdadero taller, por lo que promovíamos la participación activa de los alumnos.

En este sentido, propiciábamos que el estudiante hiciera conciencia de la importancia de participar y colaborar para la realización de las tareas y el logro de los propósitos del taller; pero sobre todo, intentábamos que asumiera la responsabilidad, que compartía con todos los integrantes del grupo, en la construcción colectiva del conocimiento y la cultura.

Personalmente, seleccionábamos los textos que se leían en cada semestre, diseñábamos las estrategias para el logro de los aprendizajes, elaborábamos material didáctico, orientábamos en la consulta de la bibliografía de apoyo, y verificábamos

los aprendizajes; pero sobre todo, intentábamos asumir nuestro rol de orientadores y promotores de los mismos para el logro de los objetivos educativos.

El tratamiento de la lectura de textos literarios llevada a cabo en el Colegio, y que rebasaba didácticamente lo antes experimentado por los alumnos, constituía una gran riqueza de experiencias docentes. El intercambio de aprendizajes entre profesores y alumnos convirtió este Taller en un espacio por demás placentero, sobre todo para los profesores provenientes de la Carrera de Letras. Sin embargo, consideramos necesario reconocer que en este engolosinamiento fuimos perdiendo la perspectiva de lo que realmente significaba el desarrollo de las habilidades de lectura, entendida ésta, entre otras cosas, como **un acto que debe fomentar en el alumno su independencia intelectual, su libertad íntima y particular en el contacto con el texto y su desarrollo personal y profesional.**

Al impartirlo, disfrutábamos plenamente porque encontrábamos en él una absoluta libertad para trabajar con nuestros alumnos el texto literario desde una muy personal perspectiva, de tal suerte que, muchas veces, al interactuar dialógicamente con el texto, nos dedicábamos a nuestra propia confrontación ideológica y axiológica, y algunas veces olvidábamos el sentido real del Taller: **el aprendizaje de los alumnos, y éstos como razón de ser del mismo.**

En este informe, sólo trataremos de describir la experiencia de la aplicación del primer semestre de este taller, porque sus características y las condiciones en que se desarrollaba fueron determinantes en nuestra formación docente. Su ejercicio, con aciertos y errores, nos permitió ir detectando diversos problemas tanto teóricos como metodológicos.

El inicio de nuestra práctica se dio, fundamentalmente, en el cuarto turno del Plan de Estudios Original del Colegio; los alumnos que asistían a este turno, en general, trabajaban y estudiaban; su edad, de los 18 años en adelante, les proporcionaba una madurez intelectual y emocional que les permitía llegar con más profundidad a la construcción de significados en la lectura de los textos. Sus propias vivencias y experiencias propiciaban una dinámica más disciplinada, responsable y comprometida.

Dentro de los aspectos negativos que obstaculizaban el aprendizaje del taller se encontraba, por ejemplo, lo siguiente: algunos de nuestros alumnos habían cursado la secundaria tiempo atrás y su preparación académica no era muy sólida y actualizada. Desgraciadamente, un número reducido había realizado lecturas previas; muchos no practicaban este hábito y a un buen número no le gustaba leer. Sin embargo, a la mayoría el taller de lectura les parecía una materia agradable, pero curricularmente muchos no le daban la importancia de las materias científicas.

El reto de impartir este semestre era difícil pero muy satisfactorio, porque al término del mismo se apreciaba la evolución adquirida en cuanto a su formación como estudiantes del CCH.

El primer obstáculo al que nos enfrentábamos era que no tenían muy claro lo que significaba el acto de leer y sus primeros contactos con la lectura de textos clásicos se les hicieron bastante complicados.

Durante los primeros años aplicamos los programas elaborados en 1971, por lo que iniciábamos este semestre con la lectura de textos griegos y latinos. Queremos decir que este semestre fue muy significativo. Para poder trabajar con estos textos

nosotros, que proveníamos de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas, tuvimos que introducirnos, primero, al conocimiento más formal del mundo griego y este conocimiento nos deslumbró; leíamos, estudiábamos, y comprendíamos los textos al mismo tiempo que los alumnos.

Estas primeras etapas fueron de experimentación, de aciertos y muchos errores; sin embargo, pudimos darnos cuenta de que aunque elaborábamos estrategias para la lectura y comprensión de estos textos no contemplábamos que debíamos conocer tanto el objeto como al sujeto de estudio. Fueron las primeras experiencias que nos ubicaron en la realidad y que nos permitieron darnos cuenta de la importancia del lector en el proceso de la lectura. Fue cuando descubrimos, poco a poco, que muchas de las estrategias, elaboradas por nosotros, estaban pensadas para tratar de lograr los aprendizajes, pero no en las condiciones y características de nuestros alumnos, tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como en el de recepción.

Elaborábamos nuestros esquemas y procesos de comprensión a partir de nuestras propias necesidades y características, pero no las de los alumnos. Les pedíamos que identificaran categorías complejas cuando ellos aún no habían podido lograr, personalmente, la total comprensión de los textos.

En estas etapas descubrimos, también, que el acervo cultural, personal y académico de los alumnos, era tan importante como la propia lectura; pero lo más significativo fue darnos cuenta como nosotros mismos no poseíamos la preparación suficiente con respecto a la didáctica de la literatura y al proceso de la lectura. Aun así proyectábamos con gran entusiasmo el placer que sentíamos al trabajar con

ellos el texto literario, y esto suplía muchas de nuestras deficiencias teóricas y metodológicas.

Por eso, pensando ya en las necesidades de los alumnos, y tomando plena conciencia de la importancia de leer textos griegos y latinos para su formación, los profesores del turno vespertino del Plantel Oriente tomamos el acuerdo de cambiar los contenidos del primer semestre al cuarto, considerando la necesidad de dotar a nuestros alumnos de herramientas suficientes tendientes a ayudarlos, ya en cuarto semestre, a comprenderlos y disfrutarlos más satisfactoriamente.

En este sentido, profesores del Plantel elaboraron programas que intentaron responder más a las necesidades de los alumnos, por eso, en el primer semestre se abordaban textos literarios del romanticismo, realismo burgués y socialista. Textos más cercanos a su contexto de recepción que les permitían encontrarse e identificarse con ellos más fácilmente.

Los contenidos de este programa se secuenciaban con los del segundo semestre porque en éste se trataban textos clásicos universales del siglo XX. En este semestre se trabajaban corrientes como el existencialismo, expresionismo, generación perdida, poesía de la guerra civil española, entre otras; corrientes de entre-guerras que permitían a los alumnos identificar problemáticas más cercanas con la realidad de su propio momento histórico.

Sin embargo, aun cuando los textos que se leían en el primer semestre estaban más cercanos a su realidad, algunos resultaban complejos y demasiado extensos y cansados para los alumnos de este semestre. La experiencia de estos años y los diferentes ensayos en la aplicación de diversos métodos de análisis, nos



ayudaron a verificar si los logros de los alumnos era inducido por nosotros o era a través del desarrollo de sus propias habilidades y, además, cuánto de estos logros era autónomo y consciente o mecánico y por imitación.

También nos dimos cuenta de que en el proceso de la lectura de textos literarios, propiciábamos una gran dependencia de los alumnos hacia nosotros para llegar a la comprensión, análisis y valoración que personalmente nos proponíamos, y también constatamos como manifestaban serias dificultades para obtener por sí mismos la cabal comprensión de un texto que no era trabajado en clase; pero sobre todo, para la comprensión de la lectura de otro tipo de textos.

¿Qué estaba pasando entonces con el proceso mismo de la lectura? ¿Por qué las habilidades desarrolladas en la lectura de textos literarios no ayudaban para suplir las deficiencias de la lectura de otro tipo de textos?. En ese momento de nuestra docencia fue cuando empezamos a cuestionarnos acerca de qué tan auténtica y personal era su comprensión, interpretación análisis y valoración de los textos que leían y cuánto había de lo que nosotros ,veladamente les obligábamos a lograr. Cuánto de su valoración y cuestionamiento axiológico era sutilmente impuesto por nosotros. ¿Realmente les estábamos dando herramientas para lograr su autonomía en el aprendizaje?

Todos estos cuestionamientos nos obligaron a revisar ciertos conceptos fundamentales en los que estaba basado el Taller de Lectura. Revisamos, por ejemplo, que en este taller utilizábamos prácticas que pretendían ayudar al desarrollo de habilidades lingüísticas para lograr una adquisición cultural que era básica, según nosotros, para la formación humanística de nuestros alumnos por la apropiación de valores que esto conlleva; Creímos que así, casi mágicamente, se iba a desarrollar

su capacidad crítica por lo que en el tratamiento del texto literario enfatizábamos, como muchos de nuestros compañeros, el reconocimiento de la literatura como una de las mayores manifestaciones de la cultura.

Como se sabe, en este enfoque los valores culturales, estéticos y particularmente éticos, tienen un carácter absoluto, son válidos en sí mismo, por lo que son aceptados social y culturalmente sin ninguna clase de cuestionamiento.

Por lo tanto, personalmente como muchos profesores del Colegio, privilegamos la validez de este enfoque, de tal manera que esto se impuso como justificación del Taller, pero se interpuso entre la relación íntima y personal del alumno con el texto y el autor.

Asimismo, en la preocupación por el desarrollo de la capacidad crítica propiciábamos discusiones muchas veces dispersas y sin fundamento en el texto que se estaba analizando, lo que ocasionaba que éste se tomara como pretexto para que los alumnos asumieran, en el mejor de los casos, valoraciones elaboradas por nosotros mismos. Pero, desgraciadamente algunas veces sólo propiciábamos que se confundieran al no encontrar el contenido axiológico e ideológico de los textos significativo para sí mismos y su realidad.

Esta situación, por lógica, causaba desaliento y desinterés entre los estudiantes ante su incapacidad para relacionarse con el texto de una manera flexible, agradable y creativa, pero sobre todo **significativa**, porque los significados que lograban, personalmente, se contradecían con los de nosotros. Creemos, como ya dijimos, que nos faltó proporcionar a los alumnos, con más pertinencia, elementos teóricos, didácticos y metodológicos para permitirles acceder,

personalmente, al reconocimiento, cuestionamiento y, finalmente, a la valoración del contenido axiológico de los textos.

En este contexto, años más tarde, la **Comisión para la Revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH, para el Área de Talleres**, señaló la necesidad de hacer explícitos, en la enseñanza, los valores e ideologías que se juzgan necesario transmitir a través de la lectura. Se debe resolver el problema de cuáles valores deben retenerse de cada época y por qué. En otras palabras, decían, se debe tener la responsabilidad de fundamentar las elecciones ideológicas y axiológicas transmitidas a través de la lectura de los textos literarios y a las que se obliga a los alumnos. <sup>(1)</sup>

Por otro lado, durante años también, en la utilización del texto como pretexto, organizábamos actividades donde las interpretaciones elaboradas por los alumnos no estaban adecuadamente fundamentadas; estas actividades evitaban, además, la realización de un trabajo metodológico que atendiera a la especificidad del texto literario: **el diálogo entre el alumno y el texto para la coproducción de sentido.**

Este alto en el camino nos obligó a reconceptualizar el significado e importancia del Taller de Lectura del primer semestre. Nos obligó, también, a darnos cuenta de la necesidad de graduar el aprendizaje de los cuatro primeros semestres entre sí, de tal manera que el primero les diera a los alumnos la preparación necesaria para acceder con mejores herramientas lingüísticas a los siguientes semestres.

---

<sup>1</sup> Comisión para la Revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato, Formación de Lectores de Textos Literarios, p. 15

Estas inquietudes preveleían en una buena cantidad de profesores sobre todo del Plantel Oriente y del Plantel Vallejo. Por esta razón, a la par que otros profesores, personalmente, con un grupo de compañeras, decidimos llevar a la práctica un semestre propedeúico con nociones elementales y esenciales para la comprensión de la lectura de textos literarios, dejando los niveles de análisis y valoración a los siguientes semestres.

Durante estos años en algunos planteles también, generalmente de manera colegiada, se fueron haciendo ajustes y adecuaciones a los programas iniciales, partiendo básicamente del diagnóstico y observación de las habilidades previas de los alumnos en el ejercicio de la lectura.

Sin embargo, algunos de estos intentos para adecuar y modificar los contenidos de los programas se realizaban localmente, y sin tratar de negar lo bien intencionados que pretendían ser, propiciaron dispersión, y en algunos casos hasta anarquía por la toma de decisiones de grupos de profesores que ostentaban formas de poder dentro de los claustros académicos. Esta situación dio por resultado la elaboración de una gran cantidad de programas con diferentes concepciones y enfoques.

### **3.1 La experiencia del semestre propedeúico para el Taller de Lectura de Clásicos I**

Considerando todo lo anterior, una problemática esencial que revisamos en la conceptualización de este taller fue lo que nuestra práctica docente ratificaba cotidianamente: **la experiencia previa de los alumnos, así como los elementos culturales que poseían, ejercían una influencia determinante en la capacidad de comprensión de un texto y en la habilidad para encontrar significados.**

Por eso consideramos fundamental basarnos en los siguientes planteamientos:

- Identificar la existencia de diferentes niveles de comprensión de un texto, por lo que resultaba esencial poseer, primero, el que permitía aprehender el contenido, para luego acceder a los que permitían trascenderlo, porque en la práctica los ejercicios de lectura que aplicábamos se repetían , en algunos casos, sin gradación en el aprendizaje. ( 2 )
- Los aprendizajes previos de los alumnos, en el ejercicio de la lectura, dificultaban la aplicación, en el primer semestre, de complicadas nociones teóricas sobre poética y retórica.
- La reticencia, casi natural, para leer textos complicados y extensos, y la falta de hábito en la lectura provocaban, en primera instancia, rechazo a las lecturas propuestas.

---

<sup>2</sup> Consejo Académico del Área de Talleres, Informe sobre Problemas de Lectura y Redacción, p. 156

- La falta de pertinencia al intentar niveles más altos en dificultad durante el trabajo textual, por ejemplo valoraciones, cuando se alcanzaba, en el primer semestre, sólo la comprensión del contenido.
- La edad y los intereses de una heterogénea población de alumnos condicionada por aspectos socioeconómicos, geográficos y culturales, incidían, determinantemente, como marcos de referencia en el éxito de la lectura, por lo que era necesario considerarlos.
- El deficiente dominio lingüístico de la mayoría de los alumnos les impedía acceder, con facilidad, a la búsqueda de significados y a la producción de sentido.
- La imposición para leer textos que no eran significativos ni interesantes para su realidad y problemática, causaba rechazo y apatía, y en el primer semestre lo importante era atraerlos y motivarlos a la lectura.
- Tomar en cuenta el temor y la inhibición que experimentaban los alumnos cuando se enfrentaban a los “misterios” de los textos que eran considerados como “alta literatura”; y no intimidarlos con exageradas valoraciones y alabanzas sobre los “monstruos sagrados” de la literatura.

Con este semestre pretendíamos evitar el rechazo a la lectura de textos literarios, propiciando un acto de leer fructífero y significativo que motivara a los alumnos a darse cuenta de que el texto literario tenía enormes posibilidades de gratificación personal.

Asimismo, hacerles entender que los textos, en su calidad de "abiertos" posibilitaban un sinnúmero de interpretaciones, obviamente fundadas en los mismos, pero que permitían el juego y el placer personal en la búsqueda de significados.

Pretendíamos, también, que los alumnos tomaran conciencia de que ellos, como lectores, eran fundamentales en el acto de la lectura porque ésta, como proceso activo, podría ayudarlos a pensar, considerar, y reflexionar; también a abrirse al texto para identificarse con él y, así, captar lo que deseaba comunicarles.

Por otro lado, también intentábamos hacer conciencia en nosotros mismos de que, con toda razón y libertad, podíamos ejercer nuestro derecho como profesor-lector, pero sin detrimento del derecho alumno-lector.

En este sentido, debíamos respetar en los alumnos su libertad de apreciación permitiéndoles llegar a sus propias conclusiones y, así, durante el avance del proceso mismo de la lectura pudieran desarrollar su capacidad crítica. Debíamos precisarles, además, que ninguna interpretación ajena a la suya, podría sustituir la experiencia personal obtenida con su propia lectura.

En este semestre intentábamos, sobre todo, reforzar constantemente el aspecto lúdico en el trabajo con el texto, con la intención de propiciar en los alumnos la recreación de la realidad del mismo; así como un contacto placentero, ágil y sin rigidez. Tratábamos, de esta manera, de ayudarlos a desarrollar su sensibilidad, imaginación y creatividad.

Por eso, sin descuidar los aspectos teóricos y metodológicos elementales en el proceso de la lectura del texto literario, intentábamos dejar a los alumnos lo más

libres posible en la lectura directa. Posteriormente, con estrategias elaboradas para tal fin, procedíamos a lograr el primer nivel de comprensión, el del contenido.

También, propiciábamos mucho el desarrollar en ellos la habilidad para cuestionar al texto con diferentes estrategias, porque éstas enriquecían las discusiones colectivas por la preguntas y respuestas que generaban y, asimismo, las discusiones permitían a los alumnos confrontar sus apreciaciones con las de los demás.

En este semestre propedeútico ejercitábamos, con más frecuencia, la escritura porque se les inducía a la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos y comentarios libres, con los que daban cuenta de su comprensión del texto.

Después de alcanzar el nivel de la comprensión hacíamos ejercicios elementales de interpretación, cuidando siempre que los alumnos entendieran que ésta, a pesar de su carácter subjetivo, tenía que fundamentarse, necesariamente, en el texto que leían.

Intentábamos que los alumnos practicaran la lectura oral casi cotidianamente; así como la narración oral, lo que permitía acceder con más facilidad a la recreación de los mundos ficticios de los textos. En este curso lográbamos desarrollar, con un poco más de pertinencia, las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar.



Para este curso, tanto en el plantel Vallejo como en el de Oriente, los profesores elaboramos materiales didácticos y programas operativos que facilitaron en gran medida el ejercicio del taller.

Basándonos también en algunos de los fundamentos antes descritos, para este semestre propedeúico, personalmente seleccionábamos textos breves, principalmente narrativos, en los que cuidábamos se plantearan problemáticas cercanas a la realidad de los alumnos. Generalmente trabajábamos cuentos, una o dos novelas cortas, textos dramáticos, breves también, y poemas con temáticas de su interés como el amor, la amistad, la lucha por la justicia y la libertad, etc. Asimismo, los autores que seleccionábamos fundamentalmente eran mexicanos o latinoamericanos contemporáneos.

Con respecto al trabajo con estos textos, tratábamos, antes de iniciar una nueva lectura, de motivar a los alumnos con comentarios indirectos sobre la temática planteada en la misma o con el relato de algunos pasajes interesantes; también, antes de iniciar la comprensión del texto, indagábamos acerca de la aceptación, rechazo o indiferencia que les había causado preguntándoles directamente acerca de las causas que habían generado esa actitud, pero sin intimidar a los que no les había gustado. En este sentido, intentábamos contrarrestar los aspectos negativos de desagrado invitándolos a participar del juego de la imaginación con la recreación de los mundos ficticios que la obra les proporcionaría. También estimulábamos a los que les había agradado la lectura a disfrutarla más con el descubrimiento de un mayor número de significados en el trabajo de comprensión.

En suma, los invitábamos a colaborar con el autor y con el texto para disfrutar de todo lo que pretendían comunicarle.

Ya en el trabajo textual, y en cuanto a la narrativa, los contenidos temáticos que fundamentalmente abordábamos eran los siguientes: Tratábamos de lograr que los alumnos distinguieran la diferencia entre historia y discurso. De la historia: la relación entre el título y la misma, además de la identificación del tema principal y el argumento, personajes, ambientes, tipos de narradores.

Para la comprensión de estos textos narrativos, utilizábamos mucho estrategias para cuestionarlos. Una de ellas era que después de la reconstrucción colectiva de la anécdota propiciábamos que cada alumno elaborara una pregunta sobre algún aspecto del texto que le parecía oscuro o de difícil comprensión. Se les pedía que no la contestaran, sólo la enunciaran. Posteriormente, cada uno de los integrantes del grupo leía la correspondiente. Cuando terminábamos de escuchar todas las preguntas el grupo seleccionaba las más interesantes y reveladoras, y organizábamos un cuestionario siguiendo el orden cronológico de la historia. Después, en plenaria procedíamos a contestarlo contrastando respuestas y seleccionando la que a su juicio respondía más certeramente a cada pregunta. Este cuestionario siempre lo iniciábamos con la ubicación del texto ( género, título, autor, época y lugar de la historia) y lo concluíamos con el sentido del texto y el propósito del autor.

El cuestionar el texto nos permitía, también, ubicar su propósito comunicativo porque nos respondía, generalmente, a las siguientes preguntas:

¿Quién dice, qué dice, a quién lo dice, por qué y para qué, cómo lo dice, cuándo y dónde?

Posteriormente, con las respuestas de este cuestionario los alumnos procedían a elaborar un resumen de comprensión del texto, cuidando la coherencia y la cohesión al estructurar el propio.

En los textos dramáticos los contenidos temáticos que generalmente abordábamos eran : la acción y la estructura dialógica para construir la historia; ambientes (tiempo, espacio y circunstancias) y personajes (protagonista y antagonista); las acotaciones y el conflicto.

Con estos textos les pedíamos a los alumnos asistir a una representación teatral o los motivábamos para que, como ejercicio grupal, representaran en clase una pequeña obra o un acto de una más extensa. Este ejercicio, además de que les agradaba mucho, les permitía vivenciar el teatro en toda su plenitud puesto que, aunque nosotros los asesorábamos , ellos mismos, con todas sus limitaciones, seleccionaban la obra, la adaptaban, dirigían, actuaban o participaban del montaje como escenógrafos, tramoyistas, etc.

En cuanto a la poesía lírica veíamos nociones elementales sobre métrica y lenguaje y licencias poéticas. Lo que más nos interesaba en el tratamiento de estos textos era el acercamiento a los mismos de una manera agradable y lúdica, por lo que trabajábamos con antologías elaboradas por nosotros mismos o por los propios alumnos. Propiciábamos mucho la lectura en atril y los recitales poéticos, acompañados con música ( guitarras y grabaciones ) y algunas veces con

coreografía, porque pensábamos que esto contribuía a que los alumnos descubrieran, con más facilidad los significados y el sentido de los poemas.

Al concluir la comprensión de los textos propiciábamos que cada alumno elaborara sus propias conclusiones y después lo invitábamos a que las contrastaran con las de sus compañeros. Dejando siempre al final la discusión de sus comentarios personales en relación con sus propias hipótesis y propósitos de lectura y los del autor; asimismo, de la manera como podrían encontrar significativa para su propia realidad el contenido axiológico de los textos.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, al inicio del curso realizábamos una evaluación diagnóstica para detectar carencias académicas y conocimientos previos, que nos permitieran adecuar tanto los contenidos como los materiales y las estrategias de aprendizaje que íbamos a implementar en el curso.

Como esta asignatura se trabajaba en forma de taller la evaluación se realizaba cotidianamente ya fuera en forma individual o por equipo. Individualmente se tomaba en cuenta la verificación de las lecturas realizadas, la participación en clase, los trabajos escritos, las investigaciones y las exposiciones; asimismo su disposición y responsabilidad para trabajar con el grupo para lograr las tareas y los objetivos propuestos. También se tomaban en cuenta los trabajos realizados por equipo tanto en clase como extraclase.

Muy pocas veces recurríamos a exámenes parciales para comprobar la asimilación de las nociones teóricas, y cuando era así se realizaban en forma de ejercicios que dieran cuenta de la manera como aplicaban estas nociones en pequeños textos. Nunca aplicábamos exámenes finales. La evaluación sumativa era

el resultado de todo el trabajo realizado en el semestre, Durante todo el proceso de evaluación propiciábamos que los alumnos se comprometieran con responsabilidad y ejercicio autocrítico en su propia evaluación.

Finalmente, con las adecuaciones que a través de los años fue necesario realizar, llevamos a la práctica este semestre hasta que, con la aprobación del Plan de Estudios Actualizado, se puso en práctica el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el año de 1996.

## **CAPITULO IV**

### **EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO .**

#### **4.1 Contexto en el que surge el nuevo proyecto educativo del Colegio.**

Al finalizar la década de los 80s. el Colegio de Ciencias y Humanidades seguía conservando el compromiso con su proyecto educativo, y continuaba siendo una institución dinámica y vital que pretendía dotar a los alumnos de herramientas teóricas y metodológicas para su buen desempeño escolar, cultural y social

La mayoría de sus profesores seguíamos creyendo firmemente en sus postulados e intentábamos, cotidianamente, llevarlos a la práctica. La base docente se había enriquecido en muchos aspectos con la inserción de nuevos profesores, algunos de ellos exalumnos del Colegio, que contribuían a la formación de nuevas generaciones de estudiantes.

Existía una buena cantidad de material de apoyo elaborado por nosotros los profesores, así como el interés de un gran número por actualizarnos haciendo uso de los programas de formación que la UNAM y el Colegio nos ofrecían.

La Institución seguía conservando su espíritu combativo y liberal que le había dado origen, pero los espacios de lucha ideológica y cultural se habían convertido, en muchos aspectos, en feudos prepotentes tanto académica como políticamente. De esta manera los claustros de profesores se encontraban sumergidos en mediocres ejercicios de poder, que nos impedían la debida organización para una pertinente y autónoma toma de decisiones académicas.

Por otro lado, desde sus inicios, y por diversas razones, el Colegio no había llevado a la práctica uno de sus postulados más importantes: el de la revisión continua de su Plan de Estudios; proceso que permitiría conservarlo como un órgano permanente de innovación que proporcionara estudios acordes con el avance y desarrollo de los conocimientos en el terreno de la ciencia, la técnica y la cultura.,

A pesar de que este proceso no pudo llevarse a la práctica de una manera formal y sistemática, a veinte años de su creación, y con el ejercicio de la docencia, fueron aflorando aspectos del Plan de Estudios que era necesario revisar, actualizar o modificar, por ejemplo:

Por la falta de precisión en algunos de los postulados del Proyecto Original, existían diversas interpretaciones que provocaban dispersión en enfoques y contenidos de los programas; así como posiciones tajantes e inflexibles en el tratamiento de las disciplinas científicas.

Se entendía, asimismo, que el desarrollo de la capacidad crítica del alumno era, únicamente, en el sentido social o político y no en cuanto al cuestionamiento sobre la validez de los conocimientos que adquiría.

En cuanto a la conceptualización de los dos métodos, se tendía a considerar sólo uno para las ciencias experimentales y otro para las ciencias sociales, lo que teórica y conceptualmente no era procedente ya que hay una gran divergencia entre los diferentes métodos que existen para analizar la realidad científica, tanto en las ciencias naturales y sociales como en las matemáticas y la ciencia de los signos.

En relación con los dos lenguajes no parecía suficiente concebir a la matemática sólo como un lenguaje, y a identificar la lengua simplemente con el lenguaje, como se definía al Español en el Proyecto Original, lo que daba pie a una comprensión insuficiente e instrumentalista de la cultura, porque la lengua y no sólo



el lenguaje “contribuye a conformar la entera experiencia humana, cognoscitiva, afectiva y sensible, e influye así a la cultura entera.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Primera aproximación a la Propuesta de Modificaciones del Plan de Estudios, Cuadernillo 25, p. 7

Otra interpretación unilateral que se dio en el Taller de Lectura de Clásicos, y que desvirtuó el Proyecto Original, fue la de desatender la lectura de otro tipo de textos sustituyéndolos por la enseñanza de la literatura.

Además de estas variadas interpretaciones que provocaron incongruencias y alteraciones al Proyecto Original del Colegio, existían otros problemas que requerían de prontas medidas de solución porque provocaban anarquía y dispersión en el proceso enseñanza-aprendizaje:

La falta de integración y coherencia entre el sentido de las áreas y sus materias, así como en los enfoques teóricos y didácticos de las mismas, sus contenidos, estrategias de enseñanza y formas de evaluación.

El excesivo número de alumnos en las aulas que dificultaba su proceso participativo, aspecto esencial en el modelo educativo del Colegio; o que, como en el caso del Área de Talleres se pudiera llevar, adecuadamente, esta forma de trabajo indispensable para su quehacer educativo.

Además de lo anteriormente señalado, existían dos problemas, perfectamente delimitados tanto por las autoridades del Colegio como por toda la comunidad, que afectaban el desarrollo óptimo de las funciones sustantivas de la Institución: el

**ausentismo y la dispersión en los programas de estudio.** En este aspecto, y por mucho tiempo, se intentó buscar mecanismos para la solución de los mismos, tanto colegiada como administrativamente, pero la falta de liderazgo académico central y la complicidad entre algunos sectores de la comunidad no lo permitieron.

Todos estos problemas, antes descritos, demandaban con urgencia un proceso de revisión y actualización del Plan de Estudios; sin embargo, esto no fue llevado a la práctica, hasta que las necesidades del país, no las de la Institución, lo propiciaron.

En 1989 el Colegio estaba viviendo otro momento histórico al de su creación; no obstante, casi cíclicamente, parecía el mismo. La eterna crisis política, económica, cultural y social del país, agravada por la enorme deuda pública y la globalización de la economía que tenía sometido al país exigía, por un lado, la reducción del presupuesto destinado a la educación y, por otro, la justificación del mismo, ante las presiones internacionales, con una **educación de excelencia (científica, técnica, productiva y altamente competitiva).**

Las necesidades del país en el aspecto educativo fueron plasmadas en el **Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa**, que señalaba, entre otras cosas, la reorganización de este sistema; así como la revalorización social de la

función magisterial y la reformulación de los contenidos para todos los grados de la educación oficial. Dentro de esto se encontraba, por ejemplo:

- Fortalecer el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral.
- Aplicar la metodología de la resolución de problemas en las matemáticas.
- Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno y acentuar una formación que inculcara la protección del medio ambiente.
- Atender a los aprendizajes de los conocimientos básicos de la cultura de nuestro tiempo.
- Desarrollar, a través del proceso educativo, habilidades cognitivas, afectivas y sociales.

Además de estos requerimientos educativos y sociales del país, el contexto histórico que propició el proceso de revisión del Plan de Estudios quedó atinadamente plasmado en el discurso que el Dr. Pablo González Casanova nos ofreció a la comunidad del CCH en la ceremonia conmemorativa de los 20 años de vida de la Institución.

Creemos que con la visión y compromiso que lo llevó a crear el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Dr. González Casanova precisó, en este discurso, las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que debían fundamentar la necesaria revisión del Plan de Estudios a casi un cuarto de siglo de su puesta en práctica.

Dentro de los aspectos a los que les dio más énfasis destaca, por ejemplo, los cambios en la concepción del conocimiento y de la ciencia; así como el avance de nuevos conocimientos en todas las disciplinas y, en relación con éstas, el establecimiento de nuevas y sus interrelaciones.

El desarrollo de nuevas tecnologías como las de las comunicaciones que afectan la cultura y el conocimiento de todas las ramas de las ciencias, la economía y los modos de vida.

El gravísimo problema del deterioro de las condiciones ambientales, la destrucción de la biodiversidad, el consumo irresponsable de energía y, en general, de recursos renovables, en este caso, el petróleo en nuestro país, sustento casi único de la economía mexicana.

El derrumbe de las ideologías tradicionales y sus consecuencias desfavorables para los países no desarrollados como México, siempre en peligro de ser saqueado y

manipulado. Y, en este sentido, la misma globalización de la economía que ha significado empobrecimiento y desesperanza entre grandes sectores de la población; así como la necesidad del país por mantener su identidad en la interrelación cultural con otros países.

La impostergable participación ciudadana para exigir el respeto a los derechos humanos, para propiciar la recuperación del ejercicio de la democracia y, en nuestro país, para promover transformaciones profundas tendientes a combatir la interminable crisis económica, política y social.

Además algo muy importante por el énfasis en la formación humanista del Colegio: los cambios de valores, de formas de pensar y de vivir, que requieren evaluaciones concretas en el campo de la enseñanza para propiciar que los alumnos puedan elaborar juicios fundados, y elegir, responsablemente, entre las distintas opciones que se les presentan.

## **4.2 Fundamentos del Plan de Estudios actualizado**

Las prioridades nacionales, los elementos descritos en páginas anteriores y los precisados por el Dr. González Casanova, propiciaron la tan necesaria revisión del Plan de Estudios del Colegio. Así, el 8 de diciembre de 1991 el Coordinador del CCH y el Director de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato inauguraron formalmente el proceso de revisión cuyas consideraciones principales fueron:

- Basar la identificación de problemas y la elaboración de propuestas en la experiencia y la historia del Colegio, así como promover y aprovechar la participación de nosotros los profesores como fuente de información de la realidad educativa de la Institución y como los principales actores de la transformación. De esta manera, todas las comisiones encargadas de la revisión y elaboración de propuestas estuvieron conformadas por profesores; asimismo, todas las aproximaciones sucesivas a la propuesta general fueron conocidas y discutidas por la comunidad del Colegio.
- Centrar la revisión en las estructuras curriculares y no sólo en los contenidos del Plan de Estudios, porque todo el proceso enseñanza-aprendizaje se sustenta en estas estructuras y queda condicionado por ellas, ya que son un sistema en el que interactúan los principales elementos curriculares: la selección, ordenamiento,

secuenciación y dosificación de los contenidos, también los profesores y las condiciones en que se realiza su quehacer docente, los procedimientos de evaluación y acreditación del aprendizaje; así como la atribución de espacios y tiempos y el perfil socio cultural y escolar de los alumnos.<sup>2</sup>

- Por último, esta revisión tenía como meta elaborar un proyecto curricular básico e integral que se iría complementando con proyectos específicos elaborados por los profesores de cada área-plantel, hasta llegar a la elaboración personal de los programas operativos de cada asignatura.

Durante el desarrollo del proceso las respectivas comisiones, conformadas para cada área y materia, fueron elaborando las aproximaciones sucesivas, mismas que se daban a conocer en tiempos específicos de tal suerte que pudieran ser discutidas y analizadas por la mayoría de los profesores.

Conjuntamente con esta dinámica, en los planteles se desarrollaba otra que tuvo varias etapas. La del inicio, en la que sólo una escasa cantidad de profesores participamos con entusiasmo; la mayoría, permanecía apática, indiferente o desinformada. Con el tiempo, y con el desarrollo del mismo, podemos decir que la comunidad del Colegio se integró en tres posiciones fundamentales:

---

<sup>2</sup> Plan de Estudios Actualizado, Cuadernillo No. 75,



La primera, constituida por profesores, alumnos y trabajadores que permanecieron siempre al margen del proceso; otra posición, en la que nos encontrábamos personalmente, que lo apoyábamos y que estábamos convencidos que era necesario llevarlo adelante y culminarlo con la aprobación de un nuevo Plan de Estudios; y la tercera o disidente que se oponía abiertamente a que el Proyecto Original sufriera alguna modificación, argumentando que lo que no se había podido llevar a la práctica del plan original había sido por problemas académico-administrativos y por falta de infraestructura, pero que aún podía realizarse.

A pesar de las divergencias que suscitó esta revisión, en todos nosotros, los integrantes de la comunidad del Colegio, estaba presente el rescatar o preservar los postulados significativos del mismo, los cuales le habían dado sentido y razón de ser, desde sus inicios hasta la fecha de aprobación del **Plan de Estudios Actualizado y sus Programas** en 1966.

El proceso de Revisión del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades contó con sucesivas propuestas, consultas y etapas que fueron publicadas en los cuadernillos de la Gaceta CCH y fue, sobre todo, desde nuestro particular punto de vista, un proceso que se construyó, poco a poco, intentando ganar terreno a través del convencimiento y el logro de consensos.

“Los cuatro años y medio dedicados a esta empresa{...} dan un testimonio imposible de desmentir de compromiso y participación comunitarios. El Plan de Estudios Actualizado y sus Programas son hasta ahora la mejor obra colegiada de la comunidad del Colegio.”<sup>3</sup>

Con estas palabras el Dr. José de Jesús Bazán Levy, actual Director General del Colegio, precisó la participación de la comunidad del CCH en el primer proceso de revisión de su Plan de Estudios; sin embargo, como se comentaba en el primer capítulo de este informe, creemos que el Plan de Estudios Actualizado respondió a un conjunto de estructuras académico-administrativas para facilitar y propiciar una forma específica y **legitimada** de acceso al conocimiento. Obviamente, también en este Plan de Estudios, **un grupo específico de poder académico y político** puso en práctica su concepción de los límites históricos, políticos, sociales, científicos y técnicos de un conocimiento y de las formas de adquirirlo.<sup>4</sup>

Finalmente, el 5 de julio de 1996 el **Plan de Estudios Actualizado y sus Programas** fue aprobado por el Consejo Técnico de la UACB y el 11 del mismo mes, por el Consejo Académico del Bachillerato.

---

<sup>3</sup> Bazán Levy, José de Jesús, Informe 1997, 21

<sup>4</sup> Glazman, Raquel, *op. cit.* p. 22

En este Plan de Estudios Actualizado se reiteran del antiguo Plan y del Proyecto Educativo del Colegio:

1. La caracterización de su bachillerato como un bachillerato universitario, **propedeúico, general y único.**
2. La opción por un bachillerato de **cultura básica.**
3. El consecuente reconocimiento del alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación.
4. La orientación del Plan de Estudios y de todas las actividades que rige, a facilitar que los educandos aprendan cómo se aprende, propiciándoles la posibilidad de repetir y asimilar conscientemente su propia existencia de conocimiento.

Este nuevo Plan pretende también desarrollar la personalidad de sus alumnos para integrarlos con éxito en los estudios profesionales; asimismo, formarlos intelectual, ética y socialmente e insertarlos reflexiva y conscientemente en la cultura de nuestro tiempo.

Se propone contribuir para que adquieran un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización puedan adquirir mayores y mejores saberes.

Dotarlos de los conocimientos y habilidades que les permitan acceder por sí mismos a las fuentes del conocimiento y de la cultura. Hacerlos conscientes de que son creadores de cultura por lo que deben comprender, asimilar, adaptar, reelaborar, trascender, pero sobre todo juzgar los conocimientos recibidos. Es decir, en la concepción del nuevo plan se cambia el enfoque del alumno crítico por el de aquel que no sólo es capaz de analizar y cuestionar su realidad socio-política, sino de juzgar la validez de los conocimientos que se le presentan, sin lo cual no puede concebirse como un sujeto de la cultura.

En este Plan de Estudios se percibe a la ciencia siempre en construcción, como una creación histórica, ligada al avance cultural y social; con enormes posibilidades de desarrollo donde el alumno puede participar desde una perspectiva más congruente con las necesidades y problemáticas actuales, como la de preservar y utilizar racional y previsoramente los recursos naturales y humanos necesarios para la conservación del planeta.

El Plan también pretende que, a través de los conocimientos adquiridos tanto en el Área de Historia como en la de Talleres, el alumno sea capaz de juzgar estructuras sociales, políticas, económicas y axiológicas, sobre todo de valores morales y estéticos, fundamentales para una formación humanística. Asimismo, con la capacidad de simbolización de la Lengua pueda identificarse con la pluralidad de emociones, sentimientos, pensamientos y acciones de la experiencia humana, pero sobre todo asumirse en la plenitud de su potencial humano.

Por último, creemos que uno de sus planteamientos más interesantes es respetar al alumno como sujeto, acentuar su participación y actividad, favorecer su libertad de opinión y exigir que ésta se ejerza con fundamentos cada vez más rigurosos.

Para lograr lo anterior el Plan se basa en lineamientos esenciales, algunos de los cuales se enuncian a continuación:

- Precisar y difundir las concepciones que fundan el Bachillerato del Colegio, de manera que puedan, efectivamente, orientar el conjunto de su docencia.

- Incrementar el número de horas de trabajo en grupo escolar, con el fin de responder a las necesidades comprobadas de apoyo que se manifiestan en los alumnos.
- Fijar, en general, sesiones de 2 horas en todas las asignaturas, para facilitar el trabajo en taller, el desarrollo de habilidades y la participación de los alumnos.
- Definir los enfoques y las formas de trabajo predominantes en la enseñanza aprendizaje de cada área.
- Actualizar, seleccionar y reorganizar los contenidos de los programas de todas las asignaturas y renovar sus enfoques disciplinarios y didácticos.
- Introducir en el Plan de Estudios la materia de Cómputo, en un curso semestral de 4 horas semanales.
- Llevar a la práctica una nueva materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, que relacione estrechamente los contenidos de las antiguas asignaturas de los cuatro primeros semestres del Área

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

de Talleres, los integre y los actualice; y asignarle a la misma un total de 6 horas semanales.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Plan de Estudios Actualizado, *op. cit.*

### 4.3 Conceptualización del Área de Talleres en el Plan de Estudios Actualizado.

En el Plan de Estudios Actualizado se respetó la estructura de las áreas . En esta organización se pretende la integración de conocimientos que propicie, asimismo, una formación integral más congruente con la realidad científica y con el proceso del conocimiento.

Por lo tanto, el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación busca desarrollar la facultad para producir signos, facultad que se actualiza en la lengua materna para la constitución de una cultura y la participación en ella. En este sentido, el área pone énfasis en la **competencia comunicativa del alumno**, competencia que se concreta en “ las capacidades de razonar, abstraer y organizar su pensamiento; de conceptualizar y significar la realidad y de construir o imaginar nuevas realidades: de acceder a los diversos campos del saber; de afirmar su identidad y de constituirse como sujeto en la construcción de la cultura nacional, {...} al abrir el acceso a valores y concepciones del mundo diferentes de las propias.”<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Grupo de Síntesis, Plan de Estudios Actualizado, 1966, p. 49



El interés del Área es que los alumnos conciban la lengua como un sistema destinado a la actividad comunicativa, para que puedan hacer uso consciente y eficaz de la misma, y así, satisfacer sus necesidades de comunicación personales y sociales.

Actualmente, en esta área se concreta el propósito del Colegio de ser un bachillerato de fuentes a través del acceso directo a los **textos de autores vigentes en la cultura propia y en las ajenas y la familiaridad con los mismos.**

También en ella se pretende posibilitar el desarrollo de la capacidad crítica del alumno porque al lograr el dominio de su lengua materna podrá expresar, tanto las representaciones y esquemas socialmente admitidos, como su axiología.

En este orden de ideas, los contenidos de las materias que conforman el Área son presentados en relación con situaciones concretas para que, a través de textos auténticos y de sus específicas producciones de sentido, los alumnos puedan resolver problemas significativos, y puedan, asimismo, expresar adecuadamente lo que desean y desarrollar mecanismos de autoexigencia y autocontrol.

## **4.4 La creación del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-II-III-IV**

### **4.4.1 Antecedentes:**

Al ubicar esta materia en el Plan de Estudios Actualizado, la comisión encargada de elaborar la respectiva propuesta educativa argumenta que en el antiguo Plan la enseñanza de la Lengua se había dividido en dos materias: El Taller de Lectura y el Taller de Redacción. Al crearse estas dos estructuras curriculares se separaron procesos íntimamente relacionados entre sí: la lectura y la escritura, lo que consistía, una contradicción curricular en la enseñanza de la Lengua.

Por otro lado al conceptualizar, en la práctica, el Taller de Lectura como un taller donde sólo se enseñaba literatura, se había obstaculizado el desarrollo de estrategias y habilidades en la lectura de otro tipo de textos que los alumnos debían comprender y producir para apoyar su ejercicio académico.

Asimismo, en los semestres tercero y cuarto del Taller de Redacción e Investigación Documental se provocaba una ruptura conceptual con los dos anteriores porque se centaban en la enseñanza de métodos y técnicas de investigación, descuidando el desarrollo de habilidades de lectura y redacción,

habilidades fundamentales para la consulta de fuentes, acopio de información y la elaboración de trabajos.<sup>7</sup>

En los trabajos que se producían en este taller se privilegiaba, fundamentalmente, la estructura metodológica, pero no daban cuenta de los niveles de comunicación que los alumnos establecían con los autores consultados, y de la forma como se asumían, primeramente, como enunciatarios y después como enunciadores de sus propios trabajos.

Además, las dos horas de clase asignadas al Taller de Lectura, así como las tres del Taller de Redacción obstaculizaban el desarrollo adecuado del trabajo realizado en los mismos.

Por otro lado, la diversidad de enfoques, ya descritos, propiciaron la falta de secuenciación entre las asignaturas y los semestres entre sí; así como la dispersión en los programas de estudio.

La propuesta de unir las dos materias en un solo Taller logró el consenso suficiente entre quienes tomaron las decisiones durante el proceso de revisión, por lo

---

<sup>7</sup> Programas de Estudio para las Asignaturas: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV

que una de las modificaciones sustanciales en el nuevo Plan fue la creación del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

#### **4.4.2 Conceptualizaciones fundamentales del nuevo taller.**

Para esta nueva materia, como ya se describió, se adoptó el **enfoque comunicativo** y con él la adquisición de las **habilidades lingüísticas de leer, escribir, hablar y escuchar**. Dentro de su concepción se plantea que con el uso correcto de la Lengua los alumnos podrán adecuar su discurso a la situación comunicativa en que se produce, con coherencia y cohesión.

También, para alcanzar la competencia comunicativa de los alumnos el taller se articula, en cuanto al uso de la Lengua, en cuatro ejes: **la expresión oral, la lectura, la escritura y la investigación**, relacionados entre sí en las prácticas donde se actualizan.

En cuanto a la investigación se pretende que el alumno realice una serie de actividades para producir trabajos donde pueda comunicar los conocimientos adquiridos después de la comprensión de los textos investigados.

En esta nueva materia se mantiene como estrategia fundamental el trabajo en forma de **taller, enfoque didáctico** que permite realizar operaciones de

**comprensión y producción de textos para propiciar actividades de control y reflexión del uso de la Lengua.**

Los objetivos y contenidos seleccionados para cada semestre del Taller se describen a continuación:

## **1er. SEMESTRE**

### **OBJETIVOS**

- Aplicar los conceptos sobre la situación comunicativa, las funciones de la lengua, y sus propiedades en su comprensión y producción de textos.
- Explicar en forma oral y escrita el efecto global de sentido de textos cuya función dominante es la referencial.
- Manejar las nociones básicas para el empleo de estrategias de expresión oral, lectura, escritura e investigación documental.

### **CONTENIDOS**

1. Encuadre conceptual. La situación comunicativa. El texto.
2. El texto científico y el texto de divulgación científica. Función referencial.
3. El texto histórico. Función referencial.
4. Nota informativa. Función referencial.

5. El texto publicitario. Función apelativa.
6. El relato literario. Función poética. El análisis intratextual.
7. Trabajo académico I. Desarrollo de un tema.
8. Exposición oral de temas.

## **2o. SEMESTRE**

### **OBJETIVOS**

- Aplicar los conceptos básicos sobre la situación comunicativa que se da en los textos literarios cuya función dominante es la poética.
- Explicar, en forma oral y escrita, el efecto global de sentido de los textos literarios a través de estrategias intratextuales y contextuales.
- Manejar con familiaridad y soltura estrategias de expresión oral, lectura, escritura e investigación documental.

### **CONTENIDOS**

1. Encuadre conceptual. La función poética. Contextos de producción y recepción del texto.
2. El texto dramático. Función poética. Organización dialógica.
3. La novela. El comentario crítico.

- 4- El cuento. Efecto estético específico y sus recursos. Reescritura.
5. El poema. Función poética.
6. El texto histórico. El contexto. La serie histórica.
7. Trabajo académico II. Contexto literario.

### **3er. SEMESTRE**

#### **OBJETIVOS**

- Aplicar los conceptos básicos sobre la situación comunicativa que se da en los textos cuya función dominante es la apelativa.
- Reconocer la organización textual, los procedimientos y las marcas discursivas de la argumentación.
- Fundamentar apreciaciones por medio de la consulta de diversas fuentes.
- Contrastar ideas y valores con los que el texto propone en relación a su contexto y su experiencia en un ambiente de tolerancia.

#### **CONTENIDOS**

1. Encuadre conceptual. Función apelativa.
2. El artículo de opinión. La argumentación.
3. El texto político. La argumentación retórica.

4. El texto filosófico. La demostración.
5. El texto científico. Respaldos de autoridad.
- 6- La novela de tesis. Funciones poética y apelativa.
7. Trabajo académico III. Ensayo.
- 8- El debate. Organización y práctica.

#### **4o. SEMESTRE**

##### **OBJETIVOS**

- Alcanzar una visión de conjunto sobre los conocimientos científicos y humanísticos de interés y valor actuales, a través de lecturas amplias y variadas, capaces de generar la investigación de un tema.
- Asumirse como enunciador de informes de investigación, apoyándose en argumentos de autoridad.
- Reconocer la intertextualidad que está presente en una nueva producción textual.
- Poner en práctica de manera integrada conocimientos y habilidades aprendidos en semestres anteriores, para producir un informe de investigación.



## **CONTENIDOS**

1. Encuadre conceptual. Características y tipos de investigación.
2. El papel de la lectura en el proceso de investigación.
3. Elaboración del proyecto de trabajo.
4. Acopio y registro de información.
5. Redacción y corrección del borrador.
6. Revisión y presentación del informe.

#### **4.5 El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental a tres años de su aplicación.**

La creación de esta nueva materia fue uno de los aspectos de mayor controversia durante el proceso de revisión del Plan de Estudios. Varios fueron los motivos por los que una buena parte de los profesores del Área de Talleres rechazaban la unificación de los dos talleres, a pesar de que la gratificante posibilidad de contar con 6 horas a la semana para la materia, así como la disminución de grupos por atender, resultaba fundamentalmente atractivo.

Creemos que uno de los aspectos de más influencia en este aspecto, fue la diversidad en la formación disciplinaria de nosotros los profesores. En la aplicación de los talleres del Plan de Estudios Original, y con el transcurso del tiempo, cada materia y semestre se convirtió en una especialización dentro de la docencia del área. Los profesores provenientes de las facultades de Ciencias Políticas, Derecho y Pedagogía preferían impartir el Taller de Redacción en Investigación Documental III y IV y los de la facultad de Filosofía y Letras preferíamos el Taller de Lectura de Clásicos y el Taller de Redacción I y II.

En la práctica, los profesores de Letras impartíamos el Taller de Lectura de Clásicos y fue, precisamente, en la concepción de este espacio donde se enfrentaron las dos posiciones más controvertidas: los que opinábamos que en el nuevo taller debían leerse todo tipo de textos, y los que privilegiaban, fundamentalmente, el texto literario. Esta última posición, en donde se encontraban un buen número de profesores, fue la que se opuso, más radicalmente, a la creación del nuevo taller.

En sus argumentos destacaba, básicamente, el hecho de que el bachillerato era la última opción que tenían los estudiantes de acercarse a la literatura, y que sólo a través de ésta tendrían la posibilidad de desarrollar su imaginación, creatividad, sensibilidad, apreciación artística y el hábito de la lectura. Argumentos que no compartimos del todo porque nos resultan demasiado tajantes y discriminatorios para los alumnos que cursan otros sistemas de enseñanza media superior y que están irremisiblemente condenados para no desarrollar, personalmente, estas habilidades. Por otra parte consideramos que cualquier manifestación de la cultura y del conocimiento humano deben propiciar en nosotros su reconocimiento, aceptación y valoración.

La presión que ejerció esta postura, representada y sostenida incluso por funcionarios del Colegio, quienes podían tomar decisiones durante la revisión, fue la que propició, en los momentos casi finales del proceso, la reelaboración de los

programas de las cuatro asignaturas del nuevo taller. No obstante, la última versión de los mismos no dejó totalmente satisfecha a ninguna de estas posiciones que se enfrentaron académica, ideológica y políticamente.

Sin embargo, consideramos que aun cuando estos programas presentan algunas deficiencias, son resultado de un esfuerzo comunitario que permite, en la actualidad, ejercer la docencia, en los cuatro primeros semestres del área, de una manera más sistemática, formal y didáctica.

Consideramos también que en estos momentos resultaría prematuro y poco prudente emitir juicios categóricos sobre su validez y pertinencia; no obstante los profesores hemos empezado a detectar ciertos problemas que creemos necesario corregir durante el proceso de revisión permanente del nuevo Plan que la Institución, en esta ocasión, sí pretende llevar a cabo.

En relación con esta problemática nos atrevemos a destacar, a nivel muy general, lo siguiente:

- Todavía existe dificultad, por parte de nosotros los profesores, para la cabal aplicación del enfoque comunicativo en todas las unidades de los programas de los cuatro semestres. Pensamos que una de las razones es que los programas indicativos de estas asignaturas no contienen la suficiente adecuación didáctica y

metodológica para lograr satisfactoriamente esta aplicación; asimismo el exceso de contenidos en la mayoría de los semestres diluye este aspecto fundamental.

- Este exceso de teoría en los programas está propiciando que la misma se privilegie y que algunos profesores tengan que recurrir constantemente a la exposición, lo que desvirtúa el trabajo del taller.
- Consideramos, asimismo, que si continuamos preocupándonos, fundamentalmente, por cubrir indiscriminadamente todos los contenidos teóricos de los programas corremos el riesgo de descuidar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Hemos percibido también que a veces en los programas no existe secuenciación y gradación en el aprendizaje entre las unidades de algunos semestres, y de éstos entre sí.
- Los profesores encontramos también dificultad para lograr el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas y para propiciarlas en todas las unidades de los semestres, algunas de las razones por lo que esto sucede es por la excesiva carga teórica en el tratamiento de la lectura además, porque los programas carecen de suficientes estrategias didácticas para su desarrollo.

- Los programas tienden a privilegiar estratégicamente la lectura por encima de la escritura, la expresión oral y la investigación.
- Hemos encontrado una gran dificultad para trabajar el texto científico y el filosófico. Sabemos que tenemos que adquirir mayores conocimientos tanto teóricos como metodológicos en este sentido, pero consideramos que estos textos son de un grado de dificultad excesiva para los alumnos del nivel bachillerato.
- En el segundo semestre se privilegia tanto la teoría, que se pierde el aspecto lúdico y placentero del trabajo con el texto literario. En este sentido, consideramos, también, que si bien era necesario estudiar más su estructura y su especificidad, la mayoría de las estrategias que se realizan están pensadas en cubrir los requerimientos teóricos, pero no para propiciar el contacto recreativo con los textos, aspecto que consideramos fundamental en la enseñanza de la lectura de textos literarios en el bachillerato.
- Por otro lado todavía encontramos algunas dificultades para planear didácticamente las dos horas de clase del taller. Varios son los factores que están obstaculizando la práctica del taller, entre ellos se encuentra:
  1. El excesivo número de alumnos en los grupos. Aun cuando se pretendía reducirlo para llevar a la práctica lo más satisfactoriamente posible el ejercicio del taller, esto no fue posible por conservar la numerosa matrícula del Colegio. Este fue y

sigue siendo uno de los grandes requerimientos de nosotros los profesores que lo impartimos; sin embargo, por presiones políticas y sociales, que personalmente podemos compartir, este problema sigue obstaculizando la práctica cotidiana del taller. Podemos contar, tal vez, con el tiempo necesario para la clase, pero las condiciones en las que se ejerce siguen impidiendo el desarrollo óptimo del mismo. No podemos dar atención personalizada a cada alumno, así como no podemos implementar ciertas dinámicas grupales ni propiciar el trabajo en equipo porque el número de alumnos impide que se generen condiciones aceptables para su desarrollo.

2. Actualmente, la edad promedio de los alumnos oscila entre los catorce y dieciséis años. Las características propias de esta edad y muchas de las condiciones antes descritas propician en la mayoría de los grupos una gran indisciplina. Condiciones que en mi práctica docente anterior no se presentaban, por lo que me está resultando difícil hacerlos responsables para ejercer su toma de decisiones y autonomía. Esta situación, también, está dificultando el desarrollo armónico de la dinámica de las dos horas.
3. Sabemos que la falta de experiencia en la aplicación de los programas todavía no nos permite una pertinente adecuación en la práctica cotidiana del aula; sin embargo, queremos reconocer que aunque tenemos experiencia en propiciar el

trabajo en forma de taller, algo está sucediendo, que tanto nosotros como los alumnos estamos teniendo algunas dificultades para lograr el trabajo grupal

4. Aun cuando la Institución se ha preocupado por favorecer y propiciar la elaboración de material didáctico, éstos aún no están lo suficientemente adecuados para cubrir la dinámica de las dos horas de clase.
5. Estamos conscientes de que los profesores debemos elaborar nuestros propios programas operativos con su respectivo material de apoyo, que nos ayuden a satisfacer las necesidades particulares de nuestra docencia; sin embargo, este es un proceso en construcción permanente que va permitiendo la adecuación de estos programas y materiales a la dinámica y condiciones de cada grupo. Por esta razón no es posible aplicar los materiales incondicional y mecánicamente puesto que cada grupo, entendido éste como el binomio profesor-alumnos, es diferente.
6. Aunque la mayoría de los profesores realizamos la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, creemos que la Institución debe instrumentar condiciones que permitan elaborar instrumentos de evaluación que nos propicien verificar, principalmente, habilidades como la aplicación del enfoque comunicativo y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.
7. Por otro lado uno de los problemas centrales de la aplicación de los programas es el desarrollo de la habilidad de la escritura y de los procesos de corrección y



autocorrección. Creemos, conjuntamente con algunos de mis compañeros del Plantel Oriente, que la dificultad consiste en que, aun cuando contamos con dos horas por clase, falta tiempo para llevarlos a la práctica en forma individualizada por las necesidades de cubrir las exigencias de los contenidos teóricos de los programas, que además como se dijo anteriormente son excesivos y privilegian la lectura. Esta situación se complica todavía más por el exceso de alumnos, y en relación con éstos su insuficiente formación tanto lingüística como crítica les impide realizar la autocorrección.

8. Por otro lado, aunque la Institución se ha preocupado por la formación y actualización de su planta docente, tanto en el aspecto disciplinario como didáctico, todavía es necesario reforzar más este programa para que nos permita :

- Manejar adecuadamente el enfoque teórico y didáctico de la materia.
- Comprender y aplicar con pertinencia las nociones teóricas y metodológicas de los programas.
- Instrumentar didácticamente los objetivos y contenidos.
- Elaborar programas operativos con su respectivo material didáctico.
- Aplicar instrumentos de evaluación más acordes con las necesidades de esta nueva materia.

No obstante, todas las problemáticas anteriores, consideramos que la implantación del Plan de Estudios Actualizado es un proceso de cambio de estructuras teóricas, metodológicas y didácticas que no sólo ha renovado la práctica docente del Colegio, sino que ha revitalizado la vida colegiada de nuestra Institución.

Finalmente, sabemos también que el compromiso con el Colegio que siempre hemos manifestado la mayoría de sus profesores propiciará que, en el Área de Talleres, sus nuevos programas sean parte de un proceso de construcción colectiva, que permita irlos adecuando a las necesidades de la docencia y de los alumnos.

## **CAPITULO V**

### **LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II**

El tratamiento que se le debe dar a la enseñanza de la literatura en el Colegio ha sido tema recurrente de análisis y discusión entre nosotros los profesores de Letras del Área de Talleres. Los aspectos de coincidencia se han centrado en destacar que su enseñanza, en el nivel bachillerato, es primordial porque su herencia ideológica y axiológica es invaluable; además, porque propicia elementos insustituibles de recreación y de desarrollo afectivo, intelectual e integral esenciales para una formación humanística sólida y trascendental.

Los aspectos divergentes han girado en torno a, si es conveniente o no, tratarla desde el punto de vista historicista; pero sobre todo, como un medio para difundir modelos culturales propios del enfoque de la literatura como institución, valorando lo que la tradición cultural y literaria han considerado inalterable e imperecedero.

En este orden de ideas, algunos profesores, consideran fundamental tratar el texto literario con mayor rigor en cuanto a nociones teóricas sobre poética y retórica, en un nivel que rebasa lo pertinente para el bachillerato; en tanto que otros insisten en llegar sólo a un momento básicamente impresionista, descuidando el tratamiento elemental de la especificidad del texto literario.

Todos estos enfoques y algunos más permearon la práctica de la enseñanza de la literatura en el CCH; no obstante, consideramos necesario reconocer que la experiencia del Colegio, en cuanto a este problema, nos ha permitido avanzar sobre un aspecto esencial en la educación, todavía no lo suficientemente explorado: la didáctica de la literatura.

En este sentido, durante el proceso de actualización del Plan de Estudios Original la primera comisión para la revisión de los programas del Área de Talleres, en su documento de trabajo **Formación de lectores de textos literarios**, elaboraron una serie de reflexiones acerca de la importancia de la enseñanza de la literatura en el nuevo Taller. En este documento precisan que la lectura de textos literarios en el bachillerato del Colegio forma parte de la cultura básica en la que se pretende formar a los alumnos; sin embargo, consideraron importante meditar acerca del por qué.

En las argumentaciones que sobresalen en su discurso se plantea que leer es producir sentido cuando los códigos del texto entran en relación con los códigos propios del lector, por este motivo la docencia del Colegio debe preocuparse por dotar a los alumnos de elementos teóricos y, fundamentalmente, metodológicos para desarrollar esta habilidad. Ellos, en su documento, consideran que la enseñanza de la literatura debe basarse en :

- El aspecto dialogal, compartido y lúdico del texto literario que surge en la interacción entre el lector, el texto y el autor del mismo.
- Dar mayor valor a las funciones propias del texto y no en la enseñanza de estados de hecho y de obligaciones culturales imprescriptibles; tampoco en

consideraciones cronológicas e historicistas de la literatura; ni en la versión exclusivamente filológica en la comprensión de la literatura.

- Formar lectores de textos literarios y no especialistas en la institución literaria.
- El campo literario serán los textos en su interacción con el lector (los alumnos), y de estas dos instancias con el autor, inscrito en el texto por medio de marcas lingüísticas reconocibles en el mismo.
- Concebir los conocimientos teóricos de retórica, poética y lingüística como auxiliares de la comprensión e interpretación del texto y no como objetos de estudio por sí mismos.
- Abrir al alumno posibilidades de interpretación, siempre que se funden en el texto con coherencia y pertinencia.
- Desarrollar la formación de lectores activos<sup>1</sup> de textos literarios como una competencia comunicativa, producto de procesos de comunicación.
- Orientar la enseñanza de la literatura hacia una percepción de la plurifuncionalidad del texto literario tomando en cuenta los procedimientos de producción de sentido generados como una estructura dialógica en la que participan lector y autor como interlocutores que coproducen sentido.

Finalmente, resumen su posición, en cuanto a la enseñanza del texto literario, argumentando que contemplan la lectura de este tipo de textos como parte de la **competencia comunicativa** poniendo el trabajo con el texto en primer lugar porque

---

<sup>1</sup>. En este documento de trabajo se entiende como lector activo aquel que tiene posibilidades libres pero no arbitrarias de articulación con el texto.

como **obra abierta** requiere de **lectores activos** que **sepan leer los textos literarios.**<sup>2</sup>

Partiendo de la importancia del lector ( el alumno ) - en el proceso de comunicación con el texto literario y de las características de éste como son la ficcionalidad, el autotelismo, la estructuración formal y la pluralidad, plantean que en este proceso dialógico el alumno, para aprender a leerlo, debe añadir elementos para la producción de sentido, reconstruyendo el mundo creado en el mismo , porque si no es así la ficcionalidad no sería posible. Asimismo, para que se manifieste la pluralidad de sentidos el alumno debe vincularse con la ambigüedad del texto. Éste, en su condición de **abierto**, le permitirá una serie de factibles interpretaciones que le ayudarán a encontrar la mayor cantidad de significados, por lo que se tiende a esta concepción de **lector activo** con posibilidades libres pero no improcedentes en su interacción con el texto.

Por otro lado, ellos argumentan que en cuanto al problema de la ambigüedad y en relación con la formación de lectores de textos literarios es pertinente verlo desde la perspectiva de la **recepción**, donde se sitúa al lector frente al texto de acuerdo a lo que éste es.

En cuanto a la carga ideológica y axiológica del texto literario, consideran que su lectura proporciona efectos sobre la acción de los alumnos, porque los valores implicados en ellos ofrecen posibilidades de reflexión y pueden contribuir a su formación ética. También, además de ayudarlos a estimular su imaginación y

---

<sup>2</sup> Comisión para la revisión del plan y los programas de estudio del bachillerato, Formación de lectores de textos literarios.

creatividad, les permite ejercer el respeto a la diversidad de las interpretaciones de los demás y a la responsabilidad de fundamentar en el texto las propias, produciéndose, de esta manera, un intenso diálogo entre el texto, el profesor, y todos los integrantes del grupo dentro de la dinámica de trabajo en el aula.

Por esta razón, consideran, también, no contentarse con la eficacia derivada de su acción, sino ir más allá, hasta el nivel semántico y profundo para trascender el figurativo de los textos; por eso, es necesario aplicar conocimientos teóricos y metodológicos subordinados al trabajo de comprensión e interpretación.

Todos estos elementos, propiciarán que en la adecuada comprensión del mundo imaginario del texto el alumno trate de analizarlo y reconstituirlo hasta obtener una visión del mundo a partir de sus propias interpretaciones. Visión del mundo que podrá recrear en el texto para que luego lo haga en el real y pueda, asimismo, comprenderlo. “Los significados de la literatura no le ayudarán quizá por sí mismos, pero aprendiendo a buscar significaciones y a construir sentidos, habrá obtenido reglas de un procedimiento que le servirán en la experiencia vivida.”<sup>3</sup>

En cuanto a la función estética del texto literario, sostienen que para la formación del estudiante tendrá que considerarse la percepción de su especificidad y de su papel en la producción de sentido, cuando establezca las diferencias con la especificidad de otro tipo de textos; ahí, el alumno determinará los límites de esta función cuando constate su propia autorrealización, en su mundo cotidiano, en el desarrollo de su individualidad crítica.

---

<sup>3</sup> Formación de lectores del texto literario, op. cit. p. 17

## **5.1 Del planteamiento curricular a la realidad.**

Todos los planteamientos, antes descritos, se intentaron plasmar en los primeros programas que se elaboraron para el nuevo Taller; sin embargo, desde entonces, al ser conocidos fueron cuestionados por algunos profesores porque consideraron, por un lado, que se trataba al texto literario con demasiado rigor teórico, se argumentaba que este tratamiento era inadecuado porque era excesivo y de un nivel muy elevado lo que dificultaba la lectura de los textos; por otro lado, a primera instancia se percibía un método de análisis único, inflexible y mecánico.

A pesar de todas las divergencias, una buena cantidad de profesores coincidíamos con la propuesta de la comisión en el sentido de que para que el alumno pudiera disfrutar el texto literario era necesario la aplicación de nociones teóricas y metodológicas; siempre y cuando estuvieran realmente subordinadas al trabajo de comprensión e interpretación del mismo para permitir, lo más satisfactoriamente posible, la búsqueda de significados y la producción de sentido, pero que no se convirtieran, en la práctica, en el objeto de estudio del trabajo con el texto.

En la primera versión de los programas, aun cuando se percibía un cierto privilegio del texto literario por encima de los otros tipos de textos, se intentó guardar el mayor equilibrio en este aspecto. Desde nuestro muy particular punto de vista creemos que con esto se propiciaba que los alumnos, en la comparación entre las diferentes especificidades de los textos, pudieran descubrir la gratificación afectiva e intelectual tan especial del texto literario. Además, con la concepción del aprendizaje en forma de espiral se posibilitaba que los conocimientos adquiridos en



cada semestre se reforzaran y graduaran en los posteriores lo que permitía, también, asimilar poco a poco la complejidad teórica y conceptual.

Sin embargo, cuando se reelaboraron estos programas el privilegio del texto literario fue definitivo, de tal suerte que además de trabajarlo en el primer y tercer semestres, es objeto de estudio fundamental en el segundo.

Un aspecto positivo de estos programas es que en ellos sí se le otorga mayor valor a las funciones propias del texto y no a la enseñanza de estados de hecho y de obligaciones culturales, y se ha dejado a criterio del profesor la selección de textos sin consideraciones cronológicas e historicistas de la literatura.

Sin embargo, de acuerdo a la manera como quedó estructurado el programa consideramos, como muchos de nuestros compañeros, que el aspecto teórico se privilegia por encima de otros aspectos sustanciales para la formación de lectores de textos literarios, de tal suerte que el programa casi carece de implementación didáctica para que se desarrolle el aspecto dialogal compartido y lúdico y para que el alumno perciba con claridad que, de acuerdo a la especificidad del texto literario, su papel comunicativo con el autor del mismo es la coproducción de sentido.

Por las razones antes expuestas, aún nos está resultando difícil a los profesores ayudar al desarrollo de su competencia comunicativa, en relación con el texto literario, porque éste es un proceso que requiere de muchas estrategias que dediquen, sobre todo al principio, el tiempo necesario para su ejecución y las exigencias del programa no nos lo está permitiendo del todo.

En este orden de ideas, nos atrevemos a afirmar que, por la manera como está estructurado este programa, se esté propiciando que los conocimientos teóricos sean considerados el objeto de estudio de la asignatura y no el trabajo con el texto mismo, lo que nos lleva a cuestionarnos si con estos programas estamos formando lectores activos del texto literario o especialistas en literatura.

Estamos conscientes de que aunque es fundamental aplicar conocimientos teóricos y metodológicos subordinados al trabajo de comprensión e interpretación del texto, estos deben funcionar realmente así, subordinados, pero no como se presentan en el programa, pues parece ser que éstos son los que condicionan tanto las estrategias como la interacción entre el alumno y el texto.

Consideramos también que las estrategias para abordar el texto deben dar más importancia a las posibilidades de interpretación porque de esta manera podremos contribuir a que los alumnos sientan que participan y colaboran más en la construcción de significados y sentidos.

En suma: debemos propiciar, con estrategias adecuadas, la participación consciente de los alumnos para comunicarse con el texto: primero, a participar del juego de la imaginación al recrear el mundo ficticio de la obra y, segundo, a cooperar también con el autor para que a través de esa interacción dialógica puedan coproducir sentido conjuntamente con él.

Lo anterior lo afirmamos porque hemos percibido, durante los pocos años de la aplicación de este semestre, que los alumnos se sienten abrumados por el exceso de teoría y no encuentran todavía muy significativa, para su realidad y su vida cotidiana, la lectura de textos literarios. Creemos, sin la intención de ser repetitivos que parte de este problema se centra en que, como comentábamos en los párrafos

anteriores, los profesores, conscientes de que debemos aplicar los programas tal como están para poder determinar en la práctica lo que es necesario reconstruir, por falta de tiempo no estamos propiciando lo suficiente el aspecto afectivo y lúdico del trabajo con el texto literario.

Consideramos, también, que es fundamental que los alumnos ejerciten su capacidad comunicativa con el texto; asimismo, desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas, por lo que nos atrevemos a proponer una discriminación, selección y adecuación de los contenidos teóricos, para formar, realmente, lectores activos del texto literario. En este sentido, debemos seguir considerando, también, como un aspecto fundamental el contexto de recepción de nuestros alumnos.

De acuerdo con esto, creemos que es necesario seguir investigando sobre algunos de los elementos teóricos y conceptuales de la **recepción** del texto literario, donde el énfasis se pone en el lector dentro de su interrelación comunicativa con el texto y el autor.

## **5.2 Elementos para la aproximación de una propuesta que propicie la formación de lectores de textos literarios.**

### **5.2.1 De los fundamentos:**

A partir de algunos conceptos de la teoría de la recepción se entiende la relación comunicativa que se establece entre el alumno y el texto literario, porque estudia ese diálogo, ese juego entre el lector y el texto. “hay que descubrir el papel del lector que subyace en la obra misma. Toda obra literaria conlleva la imagen de su lector. Podemos afirmar que el lector es un personaje de la obra.”<sup>4</sup>

En esta teoría se argumenta que sin el lector no existirían los textos literarios, y que éstos no fueron escritos para llenar los estantes en las bibliotecas públicas y privadas. Los textos son procesos de significación que se materializan y actualizan mediante la lectura, cuando el lector reconstruye el mundo creado en ellos y construye significados y sentido; cuando transforma el texto en nuevos textos.

Iser, citando a Poulet, opina que los textos constan de ideas que otros han pensado, pero en la lectura el lector se convierte en sujeto de esas ideas. La lectura, dice, hace posible la experiencia ajena. La comunicación se da cuando la conciencia del lector piensa las ideas del autor; por eso los textos obtienen su total existencia a través del lector.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Dietrich Rall, Teoría de la recepción, Acta Poética 3. UNAM., 1981

<sup>5</sup> Iser W. El acto de leer, Ed. Taurus p. 244

Precisamente, para estudiar los procesos de comunicación entre el lector, el texto y el autor, la teoría de la recepción se centra en las funciones del receptor (lector) durante el proceso de comprensión, interpretación y valoración del texto. Por esta razón, es importante entender que las características de los alumnos como lectores son tan importantes como las características del texto; de esta manera, lo que son capaces de comprender e interpretar durante la lectura del texto literario depende, primordialmente, de lo que conocen y creen antes de iniciar el proceso de la lectura.

Durante la práctica de la enseñanza de la literatura en el Colegio hemos constatado que, por la diversidad de contribuciones personales al significado y la producción de sentido, existen grandes diferencias en la comprensión a la que llegan varios alumnos leyendo el mismo texto.

La lectura, según este enfoque, es un proceso dialógico y dialéctico en el que los alumnos utilizan todos sus esquemas referenciales y conceptuales para tratar de comprender; por eso, “El éxito de la lectura dependerá también del modo en que lector y escritor acuerden en las maneras de utilizar el lenguaje, en sus esquemas conceptuales y en sus experiencias vitales.”<sup>6</sup> Por lo tanto, para que el alumno comprenda debe fusionar sus horizontes de suposiciones y significados históricos con el horizonte dentro del cual se ubica el texto.

**Por eso en el desarrollo de la competencia comunicativa del texto literario y en la recepción del mismo** debemos, como ya lo hemos dicho, tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, su estado psicológico, su momento histórico,

---

<sup>6</sup> Goodman, Kenneth, El proceso de lectura, p. 19

su contexto socioeconómico, social y cultural; así como **las expectativas que desarrollan al interactuar comunicativamente con el autor y con el texto.**

El proceso de recepción está condicionado por la relación entre el texto y el horizonte de expectativas del lector como: su experiencia lingüística, su experiencia particular en la lectura de textos, en especial literarios y sus experiencias individuales (emocionales, sociales y culturales).<sup>7</sup>

El papel que los alumnos, como lectores, ejercen en el texto se realiza, tanto histórica como individualmente, de manera distinta según su concepción del mundo y, también, según la comprensión previa que aportan, individualmente, a la lectura. Su ejercicio consiste en dotar de significados a los espacios de indeterminación; en determinar lo que no está determinado.<sup>8</sup>

Como lectores los alumnos se convierten en coautores del texto cuando comparten con el autor el juego de la fantasía; por eso afirmamos que la lectura de textos literarios sólo puede darles placer cuando entre en juego su capacidad creativa, y cuando se activen sus habilidades para llenar con significados los espacios vacíos, los espacios de indeterminación. Es, en ese momento, cuando se desarrolla **la experiencia estética<sup>9</sup> y el proceso de comunicación** entre ellos y el texto, a partir de lo que el texto dice expresamente y lo que calla; pero, sobre todo.,

---

<sup>7</sup> Fokkema, D.W. , Ibsch, Elrud, Teorías de la literatura del siglo XX, p. 138

<sup>8</sup> El concepto de indeterminación se entiende como cualidad fundamental del texto y punto de partida para la comprensión del mismo y para el análisis del proceso de comunicación.

<sup>9</sup> El componente estético de los textos está constituido por la concretización que el lector realiza en el acto de lectura, cuando llena los espacios vacíos de significación.

cuando los alumnos crean la realidad a partir de la ficción que encierra el texto. “La ficción no es pues realidad, sino que lo que la caracteriza es que estructura la realidad haciéndola comunicable”<sup>10</sup>

La lectura es pues, un proceso dinámico, donde los alumnos deben utilizar todos sus esquemas conceptuales y referenciales cuando tratan de comprender. Por eso los profesores que impartimos el segundo semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental debemos estar conscientes de que la edad promedio de nuestros alumnos genera una serie de crisis existenciales, propias de la adolescencia, donde fluctúan valores, intereses, y concepciones del mundo con una intensidad y rapidez que es necesario considerar y aprovechar para formar, realmente, lectores del texto literario.

Asimismo, consideramos que para aprender a leer debemos propiciar el desarrollo de estrategias, que les permitan obtener sentido del texto, y esto solamente puede ocurrir si ellos, como **lectores principiantes**, realizan lecturas de **textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos**.<sup>11</sup>

Debemos, además, proporcionarles elementos para constatar por sí mismos la propiedad de los textos literarios como sistemas abiertos, por lo que no se trata de buscar la lectura “correcta” como la única admitida. Sin embargo, es necesario hacerles entender, también, su papel fundamental en el acto de lectura, porque aunque los autores ponen los significados ellos ponen las significaciones; y aunque

---

<sup>10</sup> Acosta, L:A. El lector y la obra. La pragmática del texto y la teoría de los sistemas, p. 182

<sup>11</sup> Ferreiro Emilia y Gómez Palacios Margarita,(Compiladoras) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, p.25

no hay nada en la naturaleza del texto que los obligue a interpretarlo conforme al significado asignado por su autor, si no respetan ese significado, pueden perderse en interpretaciones sin fundamento pero, sobre todo, del placer de comunicarse con el texto y su autor.

Esto, como dice Dietrich,<sup>12</sup> puede ayudarlos a cambiar su actitud frente a la lectura; sobre todo cuando entiendan que la literatura tiene como finalidad la creación de mundos ficticios, que pueden darles placer en el terreno afectivo y vivencial, además de conmoverlos estéticamente y de comunicarles una emoción.

En otro orden de ideas y tomando en consideración este momento histórico que les ha tocado vivir a los alumnos, sería conveniente reflexionar sobre lo interesante que puede parecerles la lectura, sobre todo de textos literarios, cuando algunos medios de comunicación les han condicionado al consumo de imágenes visuales que, aunque textos, han sido prefabricadas para limitar su capacidad creativa y su imaginación.

La lectura de textos literarios, objetivo fundamental del taller del segundo semestre, parece insignificante en la vida cotidiana de los alumnos frente a lo que la televisión pone ante sus ojos, o frente a lo que los avasalla a través de la publicidad. Por eso, es fundamental que los alumnos entren en contacto con estos textos y, sobre todo, sean capaces de leerlos bien para que puedan desarrollar una actitud crítica, que les permita reflexionar ante la influencia de los efectos seductores de los medios masivos de comunicación; sobre todo, cuando estos

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 127



intenten condicionarlos, ideológicamente, a perderse en el anonimato de una sociedad amorfa y sin individualidad.

De ahí la importancia de la pretensión del Colegio para que a través de la comprensión, interpretación y valoración de textos literarios el alumno pueda comprender y reconstruir el mundo imaginario plasmado en ellos; hacerlo suyo y, a través de la función estética, llegar hasta la reflexión moral. En este sentido, el texto cumple su función social al plantearle una serie de cuestiones y al ofrecerle, al mismo tiempo, una solución de las mismas. También, le propicia su autorrealización y el desarrollo de su capacidad crítica.

Es precisamente esta función social del texto la que hace accesible la experiencia ajena y, también, proporciona normas de comportamiento, en las que se puede mantener un margen de libertad ante la presión de las instituciones sociales, para la integración al proceso uniforme de socialización. Sin embargo, todos estos elementos de la función social del texto literario, sólo podrán influir en el comportamiento social de los alumnos, si éstos pueden relacionar la experiencia obtenida en su lectura y evaluar las alternativas que éste le ofrece con el horizonte de expectativas de su vida cotidiana; siempre y cuando, también, tengan el interés por realizarlo.

“Cuando la literatura pueda hacer comprender a sus lectores que los fenómenos que no conocían antes “son reales y poseen propiedades determinables”, entonces también formará previamente su comportamiento y en algunos casos también lo modificará”.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Dietrich, Rall, En busca del texto, p. 229

### **5.2.2 De las características de los alumnos:**

La edad de los alumnos del Colegio que cursan el segundo semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental oscila entre los catorce y dieciséis años . Casi todos estos jóvenes se dedican exclusivamente a la escuela. El nivel socioeconómico de la mayoría corresponde al de la clase obrera, en la que sus padres por lo regular carecen de instrucción escolar de enseñanza media superior. Un reducido porcentaje de los alumnos pertenece a la clase media y sus padres son profesionistas.

La mayoría, asimismo, proviene de escuelas públicas en donde el ejercicio de la lectura de textos literarios todavía es bastante insuficiente. Su acervo cultural consta, básicamente, de libros de texto y en forma muy esporádica de textos de otro tipo en el que el literario también es deficiente. En sus casas no existe, algunas veces, ni el periódico y sus familiares tampoco leen. Sin embargo, casi ninguna casa carece de televisión y una buena cantidad posee videograbadoras y algunas, juegos de video.

A nivel de estos medios, consumen series y películas donde el sexo, la violencia, la desintegración familiar, el alcoholismo y la drogadicción son temas recurrentes. Por otro lado, la publicidad los condiciona a consumir y exaltar valores superficiales y materialistas. Todos estos elementos, que les produce la ficción de estas imágenes son horizontes de expectativas que relacionan con su vida cotidiana.

Una buena cantidad de estos jóvenes están obsesionados por el sexo y por una forma de erotismo deformada y mitificada. Además, desgraciadamente, algunos ya son víctimas del alcoholismo y la drogadicción, en especial los varones.

El acervo cultural que les permite acceder con más éxito al aprendizaje, es limitado tanto conceptual como lingüísticamente. La gran mayoría no tiene hábitos de estudio por lo que carece, también, del hábito de la lectura; pero lo que sí es evidente es que no les resulta gratificante ni les interesa practicarla.

Sin embargo, también por su edad, son inquietos, juguetones, curiosos, creativos y sensibles; son poseedores, además, de un romanticismo puro e inocente que los motiva a rebelarse contra las injusticias y a desear cambiar su mundo para lograr un futuro mejor. Aún están, afortunadamente, en una edad donde sus mayores intereses y expectativas están todavía por realizarse; están en la etapa inicial para la construcción de su proyecto de vida.

En estas condiciones, el reto para la enseñanza de la lectura sobre todo de textos literarios sigue siendo difícil pero igualmente motivante porque, si tomamos en consideración lo antes expuesto, ¿cómo sería posible despertar el interés y la curiosidad de los alumnos para leer textos literarios por gusto y no por obligación? No es posible formarlos si ellos mismos, a través de este ejercicio, no constatan las enormes posibilidades de gratificación personal, que estos textos pueden ofrecerles. De no ser así, leerán obligatoriamente durante el bachillerato, pero este ejercicio no trascenderá a su vida cotidiana y no continuará con ellos para siempre.

El Colegio habrá logrado mínimamente este objetivo cuando compruebe el cumplimiento de las lecturas asignadas y la aplicación de las nociones teóricas y conceptuales a través de las evaluaciones ; pero, ¿qué tanto podrá ser medible si estas lecturas y esta aplicación realmente se realizaron de manera consciente, reflexiva y crítica?. Acaso no podrá suceder, como dice Mounin, que se confunda producción, estructuración o construcción con creación.

### **5.2.3 De la estrategia:**

Afortunadamente, una de las modificaciones más importantes del Plan de Estudios Actualizado del Colegio fue la asignación de sesiones de dos horas tres veces a la semana para el ejercicio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, ya que esto posibilita, con la debida adecuación de los contenidos teóricos, la aplicación de estrategias tendientes a lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno con el texto literario; en este sentido, proponemos la siguiente estrategia que, sin estar debidamente estructurada, es muy sencilla, por lo que creemos puede contribuir a lograr el objetivo de propiciar en los alumnos sus primeros intentos, para comunicarse con los textos.

En cuanto al proceso de desarrollo de la misma, consideramos importante realizar las siguientes actividades:

- Estimular a los alumnos para que hagan consciente la importancia de su papel como lectores en el proceso de la lectura de textos literarios; asimismo, despertar su curiosidad investigando cómo pueden establecer comunicación con el texto y con un autor que físicamente está ausente y tan alejado de ellos.
- Hacerles entender, también, que en el momento de la lectura ellos no están en una posición distante y externa de la obra, sino que pasan a formar parte de la misma. Constatar, durante ese proceso como, casi mágicamente, se despierta su imaginación y el texto se convierte en un organismo vivo en donde pueden encontrar seres, luces, colores, paisajes, etc., que cobrarán vida en su imaginación cuando recreen el mundo ficticio de la obra; y si se involucran en el juego de la fantasía del texto, abren su mente y dejan libre a su imaginación,

esto se dará casi natural y espontáneamente. Pero que si no es así, y no se permiten jugar con el texto, éste volverá a convertirse en sólo papel y palabras.

- Antes de iniciar la lectura de un texto, propiciar una etapa de motivación en relación con el contenido del mismo, para empezar a despertar su interés y su fantasía.

Se ha comprobado que los alumnos con aptitudes y preferencia por leer textos literarios son aquellos a los que de pequeños se les excitaba su imaginación relatándoles historias; de esta manera creaban, a través de la narración oral, los mundos ficticios de las mismas. Los alumnos, como niños-adolescentes que son, todavía reaccionan satisfactoriamente a estos estímulos.

En esta primera etapa, el profesor también puede constatar cuáles son algunos de sus esquemas referenciales y conceptuales, que pueden aplicar en ese texto, para ayudarles a hacer consciente que todo esto les propiciará una mejor comprensión e interpretación del mismo.

- Después de este momento de motivación, llevar a cabo una primera lectura del texto, lectura fundamental si se quiere determinar la actitud del alumno frente al mismo.

En esta primera lectura no es conveniente aplicar nociones teóricas, sino dejarlos lo más libres posible, para no interrumpir con una actividad intelectual el bienestar que esta lectura libre proporciona, y para que puedan percibir y captar lo que está sucediendo dentro de ellos , pero sin reflexionar ni razonar, para que

no suceda, como dice Mounin,<sup>14</sup> que el estudiante busque estructuras en lugar de cosas bellas.

Además, esta primera lectura, a pesar de toda la connotación subjetiva e impresionista que tiene, proporciona elementos estéticos básicos donde surgen las más auténticas emociones del alumno en su enfrentamiento con el texto.

- En una tercera etapa, durante el proceso dialógico que se da en el Taller, indagar sobre los efectos que el texto produjo en los alumnos. Investigar de dónde provienen en el texto, tanto las sensaciones que experimentaron como las asociaciones que realizaron con su mundo cotidiano; la manera como se encontraron en él; lo que descubrieron; en suma, cómo se identificaron. También, si es el caso, de dónde surgió su molestia, su hastío, su aburrimiento. Esto también tiene que investigarse y descubrirse porque si el texto los aburrió o los dejó indiferentes nunca podrán comprenderlo por sí mismo.<sup>15</sup>
- Después de realizadas estas indagaciones, propiciarles la oportunidad de contrastarlas con sus compañeros y comprobar qué procede del texto y qué de ellos mismos; de su contexto, de su vida, de su forma de pensar. Se trata de indagar sus sensaciones, sentimientos y experiencias. Ayudarlos a captar, a expresar, a precisar, su relación con la obra.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Mounin, George, La literatura y sus tecnocracias. p.121

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 127

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 126

- Al concluir esta etapa, propiciar la realización de una segunda lectura. En esta lectura, con todo el trabajo desarrollado anteriormente, los alumnos estarán lo suficientemente receptivos para que, con la aplicación de las nociones teóricas pertinentes a este texto, puedan emplearlas en su comprensión e interpretación del texto de una manera más sistemática y formal.
- Con esta etapa se pretende que los alumnos puedan vivenciar la emoción estética producida por el texto, porque es posible que durante el proceso de comprensión y con la aplicación de estas nociones, se vayan admirando, poco a poco, cuando descubran todas las significaciones que el texto les va ofreciendo. Si esto sucede, en este momento, todos estos conceptos se volverán significativos para su vida cotidiana.
- Después de realizada la comprensión e interpretación del texto debe volverse, otra vez, a una segunda confrontación con sus compañeros y su profesor para comprobar si existe o no discrepancia entre sus concreciones individuales y las del autor, tomando en consideración el lugar histórico y cultura de cada uno. También, este ejercicio les ayudará a reflexionar, individual y colectivamente, acerca de si el texto, a partir de su contexto histórico-social, les puede ofrecer alternativas de pensamiento y de comportamiento para su praxis vital, independientemente de las diferencias históricas, sociales, culturales y lingüísticas.<sup>17</sup>
- Al finalizar este proceso, donde los alumnos pudieron practicar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de leer, escuchar y hablar, se debe pasar a la concreción del

---

<sup>17</sup> Dietrich, Rall, Teoría de la recepción, p. 199

mismo, con la redacción de un texto ya sea descriptivo o narrativo donde trasladen emociones, vivencias, o reflexiones que el texto les despertó.

Esta estrategia puede parecer extensa, cansada y repetitiva. Asimismo, incapaz de ajustarse a las obligaciones del programa institucional, en cuanto a tiempos y número de sesiones; sin embargo, se propone que se realice, principalmente, en los primeros trabajos textuales del semestre. Por supuesto, para que esto sea posible debe llevarse a cabo una adecuación y selección de los contenidos y una implementación didáctica de las dos horas de clase. Para facilitar este proceso, también es recomendable que, se elijan, de preferencia, textos breves, accesibles y significativos para los alumnos.

Finalmente, consideramos fundamental para el bachillerato la lectura de textos literarios, no sólo porque son representantes de la “cultura”, sino porque, tal vez, a través de ellos los alumnos comprenderán que en su reclamo existencial de ser libres, nunca lo serán tanto como cuando participen de ese momento íntimo, personal y placentero que sólo la lectura les proporcionará.



## CONCLUSIONES

En 1971 inició sus funciones el Colegio de Ciencias y Humanidades. Desde ese momento esta Institución generó grandes expectativas dentro de la educación en el país, de tal manera que a partir de su creación otras instituciones educativas, sobre todo privadas, pusieron en marcha también su sistema de enseñanza.

En esa época, la mayoría de los profesores que conformábamos su planta docente, recién habíamos egresado de nuestros estudios profesionales y conjuntamente con nuestros alumnos propiciamos una dinámica de gran vitalidad y energía.

Durante los primeros años de la aplicación de su Plan de Estudios, los profesores nos fuimos formando en la docencia aprendiendo y construyendo conocimientos al mismo tiempo que los alumnos.

Creemos que las generaciones egresadas del Plan de Estudios Original del Colegio se formaron también, en general, como el mismo proyecto lo requería. Eran alumnos que, sobre todo en el aspecto humanístico, estaban preparados para realizar actividades de investigación con cierta soltura y capacidad; así como para buscar, por sí mismos las fuentes adecuadas para apropiarse de la información necesaria para su vida escolar y personal.

Estos jóvenes desarrollaron un nivel aceptable de sensibilidad y de capacidad de análisis y crítica que les posibilitaba conocer y comprender su realidad circundante, así como comprometerse con ella.

Sin embargo, en el aspecto formativo de las disciplinas propiamente científicas (matemáticas y ciencias experimentales), al incorporarse a sus estudios superiores aún manifestaban, según estadísticas elaboradas por algunas facultades, ciertas deficiencias; no obstante, después de actualizarse en el modo de enseñanza y los requerimientos académicos de las mismas lograban un nivel de egreso satisfactorio en relación con estudiantes de otros subsistemas de enseñanza media superior.

El currículo formal de la Institución, al concretarse en la práctica, fue generando un proceso de grandes logros y avances metodológicos y didácticos, pero también propició que se fueran desvirtuando o diluyendo algunos de sus postulados, que no habían sido precisados con claridad en el proyecto original.

Sin embargo, al transcurrir el tiempo, como era natural, fueron aflorando ciertos aspectos del Plan de Estudios Original que era necesario revisar, reconceptualizar o actualizar; por eso, como se describe en los capítulos de este informe, en 1992 se puso en marcha el proceso de revisión y actualización de este Plan, mismo que culminó en 1996 con la aprobación del Plan de Estudios Actualizado.

Este nuevo Plan caracteriza a su bachillerato como propedéutico, general, único y de cultura básica. Pretende, además, formar a los alumnos intelectual, ética y socialmente e insertarlos reflexiva y conscientemente en la cultura de nuestro tiempo.

Asimismo, reconoce al alumno como sujeto de su propia educación y de la cultura. Como sujeto de su propia educación al aprender cómo se aprende; y como sujeto de la cultura porque para aprender debe comprender, asimilar, adaptar,

reelaborar, trascender, pero sobre todo juzgar los conocimientos recibidos. En este sentido, el enfoque del alumno crítico del Plan Original se enriquece con la concepción de aquél, que no sólo es capaz de analizar y cuestionar su realidad político-social, sino juzgar la validez de los conocimientos que se le presentan, sin lo cual no puede concebirse como sujeto de la cultura.

En relación con el Área de Talleres, dentro del contexto de revisión se puso en evidencia de manera más formal lo que la práctica había demostrado: la necesidad de reconceptualizar el planteamiento de la enseñanza del lenguaje y de la Lengua misma; así como de los procesos para el desarrollo de la lecto-escritura y la investigación.

En cuanto a la enseñanza del lenguaje dentro del Plan Original se constató que su conocimiento, tal como estaba conceptualizado, no propiciaba muy satisfactoriamente la comprensión global de sus implicaciones históricas, ideológicas y sociales, porque las actividades que se instrumentaban durante el proceso de enseñanza- aprendizaje no posibilitaban, totalmente, que los alumnos se iniciaran en la comprensión de procesos lógicos y pudieran resolver, con la debida pertinencia, problemas concretos en su realidad particular y social.

Por lo antes expuesto, en el Plan Actualizado se estudian los procesos de apropiación de la Lengua, para que los alumnos puedan descubrir las implicaciones históricas y culturales que la determinan, y la misma les sirva como un agente de conocimiento de la realidad política y social y de construcción de su mundo objetivo y conceptual; asimismo, para desarrollar una competencia comunicativa satisfactoria que les permita comunicarse en todos los ámbitos y niveles.

Por otro lado, la capacidad de simbolización de la Lengua les ayudará a identificarse con la pluralidad de emociones, sentimientos, pensamientos y acciones de la expresión humana, pero sobre todo para asumirse en la plenitud de su potencial humano.

En relación con la enseñanza de la lectura de textos literarios en el Colegio, tema fundamental de este informe, la experiencia en el ejercicio de nuestra docencia, aplicando el Plan de Estudios Original, nos hizo reconocer que muchas veces utilizábamos este importante espacio, para reproducir esquemas culturales legitimados por la tradición literaria y no propiciábamos realmente el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos, pues les imponíamos nuestras concepciones ideológicas y axiológicas limitando su propia capacidad de interpretación y reflexión.

Esta situación se evidenció cuando se confrontaron, dentro del aula, las diferentes posiciones ideológicas y culturales, tanto de nosotros los profesores como las de los alumnos. En este sentido, la práctica docente nos hizo comprender que el haber leído y trabajado textos literarios en la facultad no nos habilitaba para la enseñanza, no tanto de la literatura sino de la lectura de estos textos. Qué importante resultó para nosotros darnos cuenta de ese juego dialógico, dialéctico y dinámico que propiciaba el taller, sobre todo cuando se confrontaban todos esos esquemas referenciales y teóricos, pero sobre todo personales, al trabajar directamente con los textos. Cuánto nos ubicaron aquellos alumnos más capacitados y avanzados en su nivel de comprensión e interpretación, cuando se atrevieron a cuestionarnos sobre su innegable libertad para acercarse íntima y personalmente al texto.

Creemos que uno de nuestros mayores aprendizajes como profesores fue el de concientizar nuestro papel en este juego ideológico, para tratar de no contribuir a la reproducción de conceptos y valores que culturalmente parecían incuestionables y sí propiciar, realmente, la reflexión y la valoración personal de los alumnos que era lo que les ayudaría a desarrollar su capacidad de juicio.

Otro aspecto que nuestra práctica nos evidenció fue que aun cuando en el taller pretendíamos que los alumnos desarrollaran habilidades para comprender, interpretar y analizar el lenguaje escrito, nos faltaba la suficiente formación para entender con claridad lo que significaba el acto de la lectura.

En este sentido, tenemos que reconocer que nuestra formación académica no era tan sólida como para enseñarlos a leer, con pertinencia, textos literarios; también carecíamos de la suficiente preparación didáctica y metodológica tanto en la enseñanza de la literatura como del proceso mismo de la lectura.

Nuestra experiencia nos ha permitido constatar a la lectura, entre otras cosas, como un proceso intelectual dinámico y dialéctico en constante construcción, donde el alumno debe primero acercarse al texto sin temor, inhibiciones y reticencias para poder involucrarse libremente en la ficción del mismo. Consideramos, que esto es lo que puede permitirle, paulatinamente, la construcción de significados y la cooperación en la coproducción de sentido con el autor del texto; asimismo, la construcción autónoma y personal del conocimiento y la cultura.

Por otro lado, la experiencia nos demostró, también, que muchas veces sólo nos preocupábamos por el objeto de estudio del taller, el texto literario, pero descuidábamos frecuentemente al sujeto de estudio, nuestros alumnos.

A través del tiempo, el constatar la importancia que los alumnos tienen en el acto mismo de la lectura, nos fue derivando a modificaciones en los contenidos de los programas de este taller, sobre todo el del primer semestre, hasta llegar a la consideración de la pertinencia de poner en práctica un curso propedeúico para habilitarlos, antes de la lectura de textos más complejos, de una mayor capacidad para comprender los textos y encontrar significados en los mismos. Este curso se basaba, fundamentalmente, en las concepciones de la experiencia previa de los alumnos, así como de los elementos culturales y personales que poseían

Para lograr este propósito consideramos necesario trabajar, primeramente, con lecturas breves y significativas que permitieran a los alumnos acercarse fácilmente a los textos leídos, encontrarse en ellos e identificar, asimismo, elementos de su propia realidad y problemática. Se intentó, como se describía en el capítulo tercero de este informe, propiciar en los alumnos un acto de leer fructífero y significativo, para que pudieran descubrir por sí mismos, la gratificación del texto literario.

Un aspecto que reforzamos mucho en este curso y que consideramos debe seguirse reafirmando es el aspecto lúdico, porque esto posibilita, en los lectores adolescentes, el desarrollo de su sensibilidad, imaginación y creatividad.

Creemos, también, que debemos seguir propiciando la habilidad para cuestionar al texto, porque esto permite un mayor nivel de comunicación con el mismo y, a través de la interacción de la clase, con sus propios compañeros y profesores. Esta dinámica genera un intercambio de un buen número de posibilidades ideológicas y axiológicas tanto con el autor del texto como con el resto del grupo.

Afortunadamente, con la actualización del Plan de Estudios del Colegio, muchas de las experiencias adquiridas por nosotros los profesores en relación con la enseñanza de la lectura pudieron concretarse, casi en su totalidad, en la conceptualización del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental al adoptar, para la materia, en enfoque comunicativo y con él el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar. Con esto se pretende que con el buen uso de su lengua, los alumnos puedan comprender y producir textos adecuada y pertinentemente.

En este orden de ideas, sabemos que, con la implantación del Plan de Estudios Actualizado, estamos en un proceso de aplicación y de cambio con todos los logros y dificultades que esto conlleva. No obstante, también en estas conclusiones nos atrevemos a considerar que por la manera como están elaborados los programas de esta materia se está dificultando la cabal aplicación del enfoque comunicativo, porque aunque son indicativos no contienen la suficiente adecuación didáctica que permita a los profesores, en la elaboración de sus programas operativos, instrumentar eficientemente estrategias para la asimilación y aplicación del enfoque.

En este sentido, pensamos también que existe un exceso de teoría, pero aunque no fuera así, creemos que ésta sí se privilegia en los cuatro semestres de la materia y que las estrategias que se realizan están elaboradas fundamentalmente para el aprendizaje de estos conceptos y no necesariamente para el desarrollo de habilidades propias del trabajo del taller, en donde la teoría siempre debe estar subordinada a la práctica.

También afirmamos que en el segundo semestre, con este privilegio, se descuida el acercamiento recreativo y placentero del trabajo con el texto lo que,

reiteramos, es un aspecto fundamental en la enseñanza de la lectura de textos literarios en el bachillerato, sobre todo si pretendemos realmente formar lectores activos de estos textos.

Si efectivamente queremos desarrollar el aspecto compartido y lúdico que surge en la interacción entre el lector, el texto y el autor del mismo, debemos trabajar las funciones específicas del texto literario concibiendo los conocimientos teóricos de retórica, poética y lingüística como auxiliares de la comprensión e interpretación del mismo y no como objeto de estudio por sí mismos, porque si no volveremos a caer en la pretensión de formar especialistas en la institución literaria, lo que afirmamos no es la intención actual del Colegio ni del bachillerato.

Nunca formaremos lectores activos de estos textos, si los alumnos se dedican exclusivamente a buscar estructuras y aplicar conceptos y no se les propicia el tiempo suficiente, con estrategias elaboradas para tal fin, para que puedan descubrir que la lectura de estos textos pueden resultarles gratificante y significativa para su realidad inmediata, sobre todo en esta edad de tanta riqueza afectiva y espiritual como contradictoria y problemática.

Pensamos, también, que sólo podremos formar lectores activos de textos literarios cuando a través de procesos de comunicación, el alumno pueda desarrollar una verdadera competencia comunicativa con el texto; cuando pueda, mediante estos procesos dialógicos, añadir elementos para la producción de sentido, reconstruyendo el mundo creado en el mismo; cuando pueda, asimismo, vincularse con la ambigüedad del texto, cooperando con su autor para encontrar significados y sentido; en suma, cuando realmente podamos situar frente al texto a nuestros alumnos lectores de acuerdo a lo que son.



Y es precisamente el situar a nuestros alumnos frente al texto a partir de sus propias experiencias, vivencias y horizontes de expectativas, donde el Colegio debe profundizar más en cuanto a la metodología empleada para el logro de este objetivo fundamental, **sobre todo en los procesos de producción y recepción del texto.**

Creemos, aun con todos los esfuerzos realizados, y todos los logros obtenidos en el Colegio acerca de la didáctica de la lectura de textos literarios, que todavía tenemos un camino largo por recorrer.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael N. "Reproducción ideológica, cultural y económica" en *Antología preparada por Patricia de Leonardo. La nueva sociología de la educación*. México. SEP. 1986.
- ACOSTA, L.A. *El lector y la obra. La pragmática del texto y la teoría de los sistemas*. Ed. Gredos
- BARTHES, Roland. *El placer del texto*. Argentina S. XXI. 1974
- BAZÁN LEVY, José de Jesús. *Informe 1997*. México. CCH. 1998
- BOURDIEU, P. y PASSERON J.C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. E. Laia. 1981
- BRAVO AHUJA, Víctor. *La obra educativa*. México. SEP, 1976
- CASTAÑEDA SALGADO, Adelina. *La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo. El currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis 1986
- COMISIÓN PARA LA REVISIÓN DEL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL BACHILLERATO. *Formación de lectores de textos literarios*. México. UNAM. CCH. 1994
- CONSEJO ACADÉMICO DEL ÁREA DE TALLERES. *Informe sobre problemas de lectura y redacción*. México. UNAM CCH 1984
- DIETRICH, Rall. "Teoría de la recepción" en *Acta Poética 3*. México. UNAM. 1981
- DIETRICH, Rall. *En busca del texto*. México. UNAM. 1981
- EGGLESTON, J. *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires. Troquel. 1980
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIOS, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI. 1984
- FLORES OLEA, Víctor. "El CCH, una institución que exigen la sociedad moderna y el desarrollo social" en *Documenta No 1*. México. Secretaría de Divulgación del CCH. UNAM 1979

FOKKEMA D.W. IBISCH Elrud. *Teorías de la literatura del siglo XX*. Madrid. Cátedra. S.A.

FOLLARI, Roberto. *Interdisciplinarietà*. México. UAM. 1982

FROMM, Erich. *La revolución de la esperanza*. México. FCE. 1970

*GACETA UNAM*. 3a. época- Vol. II. No. Extraordinario. C.U. 1o. febrero, 1971

*GACETA UNAM*. 3a. época Vol. III No. 36. CU 24 de noviembre 1971

GLAZMAN, Raquel y FIGUEROA, Milagros. "Panorama de la Investigación sobre desarrollo curricular" en *Foro Universitario*. No. 15 febrero 1982

GIRAUX, Henry A. *Escolarización y la políticas del currículum oculto*. Theory and Resistance in Education. USA- Bergin and Garvey Publishers. 1983

GIRAUX, Henry A. *Hacia una nueva sociología del currículum*. Washington. Educational Leadership. 1979.

GOODMAN, Kenneth, "El proceso de la lectura" en *Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (Ferreiro y Gómez Palacios. comps.) México. Siglo XXI- 1984

GRUPO DE SÍNTESIS en *Plan de Estudios Actualizado* .Cuadernillo No. 75. CCH. 12 de enero de 1996

HENRIQUEZ UREÑA, Camila. *Invitación a la lectura*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

HUXLEY, Aldous. *La situación humana*. Barcelona. Edhasa. 1979.

ISER, W. *El acto de leer*. Taurus.

JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. Morva 1980

JITRIK, Noe. *Lecturas y Cultura*. México. UNAM. 1990

MOUNIN, Georges. *La literatura y sus tecnocracias*. México. FCE. 1983

MOURALIS, Bernard. *Las contraliteraturas*. Buenos Aires. El Ateneo. 1978

*PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO*. Cuadernillo No. 75. UNAM. CCH. 12 de enero de 1996.

*PRIMERA APROXIMACIÓN A LA PROPUESTA DE MODIFICACIONES DEL PLAN DE ESTUDIOS.* Cuadernillo No. 25. UNAM: CCH: 11 de abril de 1994.

*PROGRAMAS.* Taller de Redacción I-II- Taller de Lectura de Clásicos I-II-III. UNAM: CCH: 1972

*PROGRAMAS.* Documento de trabajo. UNAM. CCH. 1979

*PROGRAMAS.* Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV UNAM. CCH. 1996

“PROYECTO PARA LA CREACIÓN DEL CCH Y LA UACB” en *Gaceta UNAM*. 1o de febrero de 1972

REMEDI, Eduardo y CASTAÑEDA, Adelina, Racionalidad y currículum. en Documentos DIE. México. IPN. 1986

RITTER, Joachim. *Subjetividad. Seis ensayos.* Barcelona-Caracas. Alfa. 1986

ROBLES URIBE, José Eduardo. *La experiencia curricular del CCH en el ciclo bachillerato.* DIE. México. IPN: 1986