



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA EN LA ESCUELA NACIONAL
PREPARATORIA. CRÍTICA Y PROPUESTA A LOS
PROGRAMAS ACTUALES.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS

P R E S E N T A
GUIDO PEÑA REYES

DIRECTORA DE LA TESIS: ROSALINDA SAAVEDRA MORALES

MÉXICO, DF

2009





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.

*A mis padres,
Judith Reyes Anzures y Guido Peña Miraval,
por quienes profeso un amor infinito e inagotable.*

*A mi abuela Esperanza Anzures Sánchez,
quien me enseñó a leer el inagotable libro de la vida,
que no se encuentra en ninguna biblioteca ni librería.*

*A mi amada compañera Yanireth Israde González,
a quien le agradezco estos maravillosos nueve años juntos.
Gracias, amor mío, por ser mi cómplice.*

*A mis tías Martha, Lilia y Tere,
y a mis primos Esperanza, Arturo, Jorge,
Lilia, Gina, Raúl y Adriana, a quienes
admiro tanto como quiero.*

*A mis amigos Héctor Baca Espinoza
y José Maldonado Garnica, por su confianza, compañía
y, por su puesto, desinteresado afecto.*

Índice

Introducción	4
I. La cuestión de la educación	14
A. El sistema educativo	15
1. La educación tradicional	15
2. La educación activa	19
B. Los modelos de enseñanza-aprendizaje	23
1. Positivismo	24
2. Conductismo	26
3. Constructivismo	29
4. Pensamiento crítico	33
II. La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la ENP	35
A. La Escuela Nacional Preparatoria	38
B. La lengua y la literatura en la ENP	42
C. Valoración de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la ENP	58
III. Una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la literatura	62
A. Las competencias requeridas	64
B. Programas sugeridos	69
1. Lengua y Literatura	72
2. Literatura Universal I	112
3. Literatura Universal II	148
Conclusiones	171
Bibliografía	175

Introducción

Desde hace tres años imparto Literatura Universal en un bachillerato particular incorporado a la UNAM, con el mismo plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Conozco, por tanto, el programa de esa asignatura, pues lo he trabajado.

En mi primer año, el de noviciado, seguí fielmente el programa oficial, y casi me quedo sin aliento. Fue una carrera sin tregua, a contrarreloj, en la que en ocho meses revisé cinco mil años de literatura de diversas culturas y corrientes artísticas: desde las civilizaciones orientales antiguas hasta el siglo XX.

A lo largo del curso percibí cierto hartazgo e indiferencia de los estudiantes, todos varones, hacia los contenidos. De cierta forma los comprendía: ¿qué interés puede tener para la *Generación Y*, la del iPod, la que maneja todas las posibilidades de la multimedia en un aparato que le cabe en la palma de la mano, las plegarias a Osiris del *Libro de los muertos*?

Quienes han tratado con ellos, saben que los jóvenes de ahora —no importa su estrato social— son sumamente despiertos, aguzados, intrépidos, pragmáticos... ¿A quién, con esas personalidades, le conmueve la poesía ingenua de Safo o el “llorad Venus y Cupido, que ha muerto el gorrión de mi niña” de Catulo?

Siempre hay excepciones a la regla, pero lo cierto es que a la inmensa mayoría del grupo le tenía absolutamente sin cuidado esas lecturas. Entonces, conforme avanzaba el curso, me quedaba con la idea de que lejos de incentivarlos a que se acercaran a la literatura, los alejaba. Mi tragedia radicaba en que tenía que cumplir con un programa que no satisfacía a mis alumnos y, por tanto, a mí.

Cuando conversaba con otros profesores del área de literatura, confirmaba que el problema era generalizado. Un profesor de Lengua Española, materia antecesora de

Literatura Universal, me comentó: “El programa es demasiado ambicioso; es prácticamente imposible cumplirlo”. Y, según otros testimonios, el curso de Literatura Mexicana e Iberoamericana, que se imparte en el último ciclo de Preparatoria, adolece de un defecto similar: en ocho meses debe abordarse desde las manifestaciones prehispánicas hasta las contemporáneas, pasando por la literatura novohispana, neoclásica, romántica, realista y naturalista, modernista, vanguardista, el *boom*...

La ENP de la UNAM tiene una gran virtud: es el único sistema de bachillerato de la zona metropolitana que cuenta con una asignatura de literatura en cada uno de los tres ciclos que conforman ese nivel educativo. Pero tiene también un gran defecto: la forma en que se conciben tanto la literatura como el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa manifestación artístico-cultural es anacrónica.

En ese sistema de bachillerato, la literatura se considera un producto estético canónico, sublime y excelso, cuyo contenido y características responden a un momento y espacio determinados. Leemos, por ejemplo, en el programa oficial de la asignatura Literatura Universal, correspondiente al segundo ciclo de estudios:

Las obras literarias son productos humanos [*sic*] escritos en un contexto sociocultural e histórico determinado, lo que hace necesaria la interdisciplinariedad de la asignatura, para que el estudiante pueda integrar otros aspectos al conocimiento y comprensión de su lectura con el fin de encontrar la visión que de su propio país o del mundo tiene cada autor y para que el receptor lo integre al suyo propio y pueda comprender mejor su propia realidad al reflexionar sobre aspectos de obras lejanas en el tiempo y en la distancia.

Si pensamos en el problema del hombre como ciudadano del mundo, el estudio de las obras literarias, representativas de diversas épocas y de distintos países, nos podrá ayudar a desentrañarlo.*

Estos postulados, que también se enarbolan en Lengua Española y Literatura Mexicana e

* Programa de estudios de la asignatura de Literatura Universal, p. 4.

Iberoamericana, dan como resultado que el enfoque que predomina en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas asignaturas sea el historicista, es decir, la revisión de una colección de autores y obras, clasificados cronológicamente de acuerdo con el contexto sociocultural en que ocurre la producción artística.

De esta forma, los cursos se consumen en la revisión de pesadas, monótonas y extenuantes referencias sobre la geografía, la forma de organización sociopolítica, los acontecimientos históricos, y las particularidades culturales de cada época. Las producciones y los autores se insertan en esos amplios marcos. La literatura, entonces, se constriñe a menciones de obras y autores. La lectura, entre tanto, generalmente se queda en fragmentos y pasajes poco representativos. Los contenidos de las asignaturas se convierten, así, en una colección de datos enciclopédicos, sin aplicación en la vida cotidiana de los alumnos.

Por la manera en que están planteados y organizados, los tres cursos de lengua y literatura de la ENP son productos ambiciosos en extremo, además de extensos, pesados y con enfoques confusos. No promueven el desarrollo de competencias y capacidades en los alumnos; tampoco se proponen aprendizajes significativos ni fomentan el descubrimiento o los problemas cognitivos como formas de acercarse al conocimiento. Están inclinados a la acumulación de conocimientos más que al desarrollo de competencias y actitudes.

La sobrecarga de contenidos y la defectuosa articulación de éstos producen materias pesadas y desordenadas, que lejos de motivar al estudiante a desarrollar las capacidades básicas (hablar, escribir, leer y escuchar), lo saturan de información sin relación entre sí.

Los cursos estrictamente literarios (Literatura Universal y Literatura Mexicana) se convierten en una historia de la literatura en los que importa más el aprendizaje de un listado de autores, obras, corrientes artístico-literarias y contextos históricos, que el acercamiento desprejuiciado al texto literario, el cual, además, se concibe como producto canónico. El

acercamiento a la obra literaria se concibe como un acto de devoción; son grandes por dogma de fe más que por descubrimiento propio, por disfrute o deleite individual.

Los programas de lengua y literatura de la ENP, en concreto, están enfocados a la memorización y repetición de conocimientos más que al desarrollo de capacidades literarias y lingüísticas. Pero frente a este panorama, la institución se manifiesta reacia a la adopción de enfoques más activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; más aún, profesores de esa institución lo reivindican, pese al estado en que se encuentra:

Si nos plantearan la pregunta “¿por qué debe impartirse la literatura en el bachillerato?”, nuestra respuesta sería que sirve para enriquecer, preparar y dotar a los hombres de hoy y de cualquier época de mejores instrumentos para afrontar los desalientos y las contradicciones de la vida.

El fin primordial de la enseñanza de la literatura en la Escuela Nacional Preparatoria es que propicia el desarrollo de todas las funciones psíquicas, el desenvolvimiento de las aptitudes lingüísticas y la adquisición de hábitos sobre el buen uso de la lengua, considerándola como instrumento de comunicación, como medio de adaptación del individuo y de transmisión de los bienes culturales. Al realizar esta labor de culturización por medio de la lengua se favorece también el desarrollo de los sentimientos humanos, de la sensibilidad estética, así como el del desarrollo intelectual.

Con la enseñanza de la literatura se pretende que el alumno egresado del bachillerato de la ENP, adquiera los elementos básicos para descubrir sus lecturas, autónomamente, las disciplinas de la investigación y del análisis: se propicia el desarrollo de actitudes y habilidades que permiten adentrarse en el conocimiento de las obras literarias de la cultural nacional y universal.

También se busca el desarrollo de su criterio selectivo ante la lectura y que su interés proyecte, como permanente, frente a la posibilidad de que sea ésta la última ocasión que se le presente de entrar en contacto con autores y obras que responden a sus interrogantes, lo aproximan a profundos valores nacionales, y le inspiran fe en la gente y determinación para superar todos los obstáculos; o, por lo menos, le proporcionan el placer del mundo escrito.

Los programas de literatura vigente[s] en la Escuela Nacional Preparatoria, requieren de una

participación activa del alumno con lecturas dirigidas por el profesor, que las comprenda, las analice, las valore y pueda así construir su propio conocimiento y adquirir durante el proceso, hábitos y aptitudes para su vida futura.*

El anterior es un fragmento de un artículo que cuatro profesores de literatura publicaron en una revista de difusión de la ENP. Llama la atención, más allá de la desaseada sintaxis, las bondades que atribuyen al estudio de esa manifestación, incluido el desarrollo de “todas las facultades psíquicas”. Pero los docentes no dicen nada de cómo armonizar esas habilidades con los cursos enciclopédicos, nemotécnicos e historicistas que prevalecen.

Coincido, por supuesto, con ellos en que la literatura es una oportunidad para desarrollar y fomentar en el estudiantado su sentido humanista, es decir, su capacidad para dignificarse y valorarse a sí mismo y a los demás, pero los caminos actuales no son los adecuados para la consecución de esos nobles objetivos.

¿Hacia dónde debe orientarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas lingüísticas y literarias en la ENP? Ésa es, precisamente, la pregunta, el *leit motiv*, de esta tesis. Porque si sólo criticáramos el estado actual de ese proceso en la institución y no propusiéramos mecanismos para corregirlo negaríamos el espíritu universitario. Este trabajo, en consecuencia, es, sí, una crítica, pero también una propuesta.

Comenzamos con la crítica. Dimensionamos, en el primer capítulo, el problema de la cuestión educativa en términos generales, pues en el aprovechamiento de un área del conocimiento (en este caso lingüístico y literario) intervienen varios factores: el sistema educativo, el modelo de enseñanza y la planeación del curso. Estos tres elementos determinan la forma en que se concibe tanto el conocimiento como la manera de abordarlo y asirse de él.

* Dulce Ma. Esquivel R., *et. al.* “La literatura en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria” en *Revista Difusión*, número 3, p. 52.

La ENP se inscribe en un sistema educativo tradicional, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en exposiciones que no parten de problemas cognitivos, construye el conocimiento según un esquema atomístico que se olvida de las relaciones mutuas y pondera la memorización frente a la comprensión integral, lo cual impide al alumno desarrollar un sistema de ideas propio, por lo que, si quiere aprobar, debe repetir las mismas fórmulas del maestro para llegar a sus mismas conclusiones.

Así, en el caso de la enseñanza de la literatura, sabe, por ejemplo, definir que simbolismo, religiosidad y afán didáctico son características de la literatura oriental antigua, pero lo sabe porque se lo dijo el profesor o el libro de texto, no porque él haya llegado, por sí mismo, a esa conclusión. Más aún, si se le pide que identifique esas características en un texto que no sea el que se analizó en clase bajo la conducción del profesor, difícilmente podrá hacerlo, pues se trata de un conocimiento derivado de una exposición, no de una comprensión y aplicación integral.

Hay otros sistemas educativos, como el activo, que ponen el acento no en la adquisición de conocimientos derivados de la exposición o la demostración, sino en la resolución de problemas concretos a partir de las experiencias acumuladas y la interacción con los objetos. El alumno, así, no se ve obligado a memorizar fórmulas, sino a comprender y aplicar el conocimiento, con la consecuente conformación de su propio sistema de ideas.

Cada sistema educativo echa mano de modelos o arquetipos con métodos y técnicas particulares para acercarse al conocimiento, que se adecuan a sus intereses pedagógicos. Así, los sistemas tradicionales recurren, sobre todo, al positivismo y el conductismo, y los activos al constructivismo y el pensamiento crítico.

La ENP es una institución de inspiración positivista que busca formar mentes ordenadas y disciplinadas. Para esa institución de la UNAM, el aprendizaje ocurre cuando el estudiante, a partir de su relación con un entorno determinado, produce respuestas nuevas o modifica las

ya existentes, es decir, transforma su conducta. El docente, en consecuencia, debe cambiar las conductas de sus alumnos en el sentido deseado, mediante los estímulos adecuados en el momento oportuno.

Un ejemplo de la mentalidad positivista en la ENP son precisamente las ideas que defienden los profesores del artículo citado líneas atrás. Ellos tienen la plena convicción de que la literatura en el bachillerato sirve para “enriquecer, preparar y dotar a los hombres de hoy y de cualquier época de mejores instrumentos para afrontar los desalientos y las contradicciones de la vida”; para favorecer “el desarrollo de los sentimientos humanos, de la sensibilidad estética, [y de la capacidad] intelectual”; para que mediante las obras el alumno se aproxime a “profundos valores nacionales, y le inspiren fe en la gente y determinación para superar todos los obstáculos”.

Es decir, estos docentes creen que a partir de una relación con un entorno determinado (en este caso la comprensión, el análisis y la valoración de “lecturas dirigidas por el profesor”) se producen, por sí mismas, respuestas nuevas; esto es: una modificación de la conducta.

El constructivismo y el pensamiento crítico, en contraste, se plantean atribuir un significado a los contenidos escolares, pues el alumno participa en los procesos de crecimiento personal de acuerdo con el marco cultural del grupo al que pertenece, con el propósito de que construya significados (aprendizaje significativo) que enriquezcan el conocimiento de su mundo físico y social (funcionalidad de lo aprendido).

Para estos modelos, el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia, consecuencia de la interacción entre los factores afectivos y los sociales. Por tanto, no parte de la idea de que una relación con un entorno determinado produce, por sí misma, respuestas nuevas; éstas

se dan mediante la articulación sustantiva entre la información novedosa y las ideas previas de los estudiantes, de acuerdo con sus capacidades, aspiraciones e intereses personales.

Evidentemente el sistema y los modelos educativos por los que opte cada institución influirán en la confección misma de los planes y programas de estudio, así como en la organización de las asignaturas. El segundo capítulo de este trabajo da muestras prácticas de este postulado con el análisis de los planes y programas de la ENP.

En el caso concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, nos detenemos en cómo concibe este campo la institución, cómo la fomenta (con qué contenidos y recursos) y qué conocimientos lingüísticos y literarios se promueven en el alumno.

Finalmente, en el tercer capítulo se plantea una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura para la Escuela Nacional Preparatoria, más acorde con las necesidades y aspiraciones actuales, a partir del desarrollo de competencias que permitan al joven de ahora desempeñarse sin dificultades en la vida cotidiana y en el entorno social.

Se trata de una propuesta que prepondera el aprendizaje basado en la resolución de problemas y la adquisición de herramientas, que prioriza el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo, y se nutre del trabajo colaborativo.

La propuesta, basada en el *Núcleo de conocimientos y formación básicos para el bachillerato de la UNAM*, aspira a corregir los defectos detectados en el análisis a los programas de la ENP; renuncia al conocimiento nemotécnico y desvinculado de los intereses y las necesidades de los alumnos, y pondera el dominio y la posesión de procedimientos que le permiten, en el caso del lenguaje, la emisión de mensajes adecuados a sus intenciones y situaciones comunicativas, y en el de la literatura, el desarrollo de una visión humana de sí mismo y de los demás.

Los programas de lengua y literatura propuestos incluyen objetivos, contenidos temáticos,

sugerencias didácticas y bibliografía. Huelga decir que en muchos casos los planteamientos hechos en éstos ya han sido probados en la práctica docente, con excelentes resultados.

Este trabajo, entonces, es una defensa y una reivindicación de la importancia de los contenidos lingüísticos y literarios en el bachillerato más prestigiado de nuestro país, pero desde una perspectiva más provechosa y atractiva. Ojalá cumpla con su cometido y sea de utilidad.

Antes de concluir con esta introducción, debo reconocer a quienes de forma directa e indirecta contribuyeron a este trabajo. En primer lugar, por supuesto, a nuestra Universidad Nacional Autónoma de México, a la que debo mi formación desde el bachillerato, que cursé en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, donde tuve excelentes profesores que inocularon la semilla de la crítica, la reflexión y el gusto por la lengua y la literatura. Todo mi aprecio a Rufino Palacios, Raquel Juárez Albarrán, Austra Bertha Galindo Hernández, Guadalupe Aragón y Edmundo Aguilar, profesores del Área de Talleres. También a los combativos José Antonio Crespo, Jorge Castro y Esther Galindo, profesores de Física/Química, Ética y Ciencias Políticas y Sociales, respectivamente, quienes me enseñaron a defender mis posiciones con pasión y convicción.

A mis profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, donde cursé mi primera licenciatura, Ciencias de la Comunicación, en particular al profesor Raúl Takano Ortiz, un amigo que me dio la oportunidad de incursionar en la docencia con las materias de Géneros Periodísticos de Opinión y Métodos de Investigación Periodística, a quien guardo gran respeto y admiración. También al doctor Jorge Lumbreras Castro, de quien aprendí que a los programas oficiales, como a las palabras, hay que torcerles el rabo, tal como él lo hizo en los tres cursos de Teorías de la Comunicación.

A mis profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, el santuario de las humanidades en México, sobre todo a María Teresa Miaja, Verónica Méndez y Galdino Morán, con quienes

descubrí vetas literarias vedadas hasta entonces, como la fantástica literatura medieval, los pundonorosos Siglos de Oro, y la riqueza escondida del neoclasicismo y el romanticismo hispánicos.

A la maestra Rosalinda Saavedra Morales, mi tutora en dos cursos de Morfosintaxis y en Didáctica de la Lengua y la Literatura, quien con la generosidad y la disposición que le caracterizan aceptó dirigir este trabajo; a la doctora Beatriz Arias, mi profesora de Fonética y Fonología, Filología Hispánica, Gramática Histórica y Seminario de Tesis, con quien apuntalé varios de los contenidos de esta tesis, y a la maestra Leticia Sánchez, con quien en Problemática Educativa desarrollé varias reflexiones en torno de la enseñanza de nuestro campo.

Por supuesto, a los maestros Judith Orozco Abad y Óscar López Camacho, quienes con dedicación y paciencia leyeron, comentaron y nutrieron este trabajo. Mis más infinitos agradecimientos por sus oportunas y valiosas aportaciones, y por su generosidad al compartirme de su experiencia como docentes del Área de Talleres en el CCH.

A las autoridades y los compañeros de la Universidad Panamericana Preparatoria, donde trabajo en un ambiente de respeto, libertad y fraternidad. Agradezco en particular a los profesores Marco Galindo, David Méndez, Mario Castillo, Daniel Ramírez y Edgar Vite, todos docentes ejemplares, su apoyo y confianza.

A todos ellos, mis profesores de antes, de ahora y de siempre, muchas gracias.

I. La cuestión de la educación

La importancia de la lengua y la literatura para el desarrollo individual y social del alumno es prácticamente indiscutible, aun cuando por razones absolutamente pragmáticas haya instituciones que las relegan de sus currículas.

Las asignaturas de este campo representan para el estudiante la oportunidad de crecer en los planos cultural y creativo, al permitirle:

- Afinar la sensibilidad estética, es decir, la capacidad para disfrutar de *lo bello*.
- Conocer diferentes maneras de comprender y caracterizar el mundo de acuerdo con diversos contextos socioculturales.
- Enterarse de diversas concepciones del ser humano y de la vida.
- Descubrirse como producto y agente de una sociedad plural, multicultural y compleja.
- Desarrollar la tolerancia, al escuchar voces que no son las propias, representadas en las obras literarias.
- Potenciar el espíritu crítico mediante la reflexión, el análisis y la crítica.
- Motivar la imaginación y la creatividad.
- Enriquecer el vocabulario y la capacidad de expresión.¹

El conocimiento de la lengua y la literatura, en suma, es un excelente medio de “proyección personal del hombre”²; es decir, una oportunidad para reconocerse a sí mismo como resultado de una cultura nacional y universal, y a la vez como agente participativo en la construcción de ésta. De ahí que varios sistemas de bachillerato incluyan una o varias asignaturas relacionadas con esta área formativa.

Sin embargo, el aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la literatura depende de

1 Este listado de objetivos es resultado de la sistematización del libro *Introducción a la literatura*, de Andrés Amorós. (Vid. Bibliografía.)

2 Julián Moreiro, *Cómo leer textos literarios*, p. 25.

varios factores: el sistema educativo, el modelo de enseñanza y la planeación del curso³. Si estos factores no se articulan de forma precisa, los resultados serán parciales o mínimos, y las asignaturas de lengua y literatura se convertirán en sólo una materia más de currículo, que no reportarán mayor beneficio a los estudiantes.

A continuación explicaremos diversas opciones de sistemas educativos y modelos de enseñanza-aprendizaje. No son, por supuesto, todos, pero sí los más comunes en México.

A. El sistema educativo

Pareciera un lugar común encasillar los sistemas educativos en el binomio “educación tradicional *versus* educación activa”. Empero, esa antítesis permanece vigente, y las instituciones educativas optan por una u otra corriente.

El sistema educativo que adopte una institución determinará los propósitos u objetivos educativos, la organización de los planes y programas de estudio (la currícula), los métodos de enseñanza, y los papeles que profesores y alumnos desempeñarán en la escuela.

Cada sistema educativo, además, tiene raíces históricas bien definidas y sustratos filosóficos que le dan sentido. Empero, en ninguno de ambos casos podemos hablar de monolitos: cada corriente tiene a su vez variantes, matices, que las hacen ricas y complejas.

1. La educación tradicional

La llamada “educación tradicional” tiene sus orígenes en el siglo XVII, centuria en que se publicó *Didáctica magna*, del pedagogo checo Jan Komensky (1592-1670), tan amante de las lenguas clásicas que optó por el latinísimo nombre de Juan Amos Comenio. Los principios asentados en esa obra, que ahora se califican de “tradicionales”, significaron en su momento una verdadera revolución educativa.

³ Cfr. Imideo Nérici G., *Hacia una didáctica general dinámica*, pp. 53-64.

Antes de Comenio privó un plan de enseñanza, de hecho el primero, con dos mil años de antigüedad: el famoso *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y *cuadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música).

El método de enseñanza, en tanto, era el popular escolasticismo, que intentó explicar mediante principios racionales aristotélicos los misterios del cristianismo, que si bien es cierto cultivó mentes ordenadas, también lo es que

a puro de extremar el rigor del razonamiento deductivo de tipo silogístico, hizo imposible la expresión espontánea del pensamiento y cerró todas las salidas a la inteligencia creadora. Cada día el pensamiento y la escuela estaban más anquilosados.⁴

El humanismo renacentista del siglo XVI denunció esta situación, promovió una intensa crítica a las costumbres escolásticas y reivindicó el deseo de que los alumnos aprendan a pensar con originalidad, pero sin proponer una transformación metodológica de fondo. Inclusive en esa época

siguió imperando la enseñanza de autoridad, sin más que novedades parciales en cuanto a la organización y a la extensión; algunas escuelas y maestros usaron procedimientos más humanos y mostraron cierta agilidad en la didáctica de sus lecciones, ayudados por la multiplicación de los libros que trajo consigo la invención de la imprenta.⁵

En ese contexto surgió la propuesta didáctica de Comenio, que propugnó las siguientes ideas:

- Nada hay en el entendimiento que primero pase por los sentidos.
- El aprendizaje debe estar regido por la fórmula *intellectus, memoria et usus* (primero, la comprensión reflexiva; después, la memorización de lo aprendido y, finalmente, la aplicación).

⁴ Santiago Hernández Ruiz, *Metodología general de la enseñanza*, p. 60.

⁵ *Ídem*.

- Evidencia sensible o racional o, mejor dicho, claridad de los opuestos.
- Tránsito de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto.
- División de la materia en tantas partes sean necesarias para su mejor entendimiento.
- Desconfianza en la memoria.
- Contacto directo con las cosas y los hechos, o con sus representaciones.
- Recurrentes recapitulaciones de los conocimientos adquiridos.
- Incentivar al alumno a la actividad.⁶

Un ejemplo de clase *a la Comenio* sería la siguiente: el profesor enseñará en el aula el tema de las fracciones. Saca un pastel, lo muestra a los alumnos, y lo divide en ocho partes iguales. Señala a sus alumnos que acaba de fraccionar un entero, en este caso el pastel, y que cada rebanada es una fracción de ese entero. Toma una rebanada, la muestra y escribe en el pizarrón el cociente “1/8”. Explica que ese cociente está compuesto de un numerador y un denominador. El denominador 8 indica que el entero está compuesto de “ocho partes”, es decir, denomina de cuántas partes está compuesto el entero, mientras el numerador 1 indica cuántas de esas ocho partes se tomaron, en este caso “una octava parte”.

Luego el profesor toma cinco rebanas del pastel, las aparta, y pregunta a los alumnos con qué cociente representarían esa fracción. Un muchacho levanta la mano, pasa al pizarrón y escribe “5/8”. El profesor pide al joven que identifique en ese cociente el denominador y el numerador, y que explique el porqué.

Concluida esa actividad mediante la cual “la clase” aprendió de forma tangible el principio de las fracciones, dicta varios ejercicios para reforzar el conocimiento y deja otros tantos de tarea. Al siguiente día, aumentará el grado de dificultad del tema y enseñará a obtener equivalencias de las fracciones, porque recordemos que el objetivo es ir de lo de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto.

⁶ *Ibid*, p. 62.

La didáctica comeniana, que ahora consideramos “tradicional”,

constituyó un inmenso progreso respecto de la enseñanza verbalista [y nemotécnica] de la Edad Media y del Renacimiento. Su valor se funda [...] en que satisface una de las condiciones indispensables para adquirir la mayor parte de las nociones y las operaciones de ciertos datos intuitivos.⁷

Empero, pese a representar un avance y gozar de popularidad hasta bien entrado el siglo XX, este “sistema tradicional” de enseñanza también es objetivo de vivas críticas:

- Se limita a presentar los objetos y las nociones por medio de demostraciones efectuadas en clase.
- Las demostraciones efectivas las realiza el maestro o, a lo sumo, un alumno llamado al frente.
- La actividad de los demás se constriñe a seguir la demostración, y se limitan a ser espectadores, interesados, indiferentes o totalmente ausentes.
- Las exposiciones no parten de un problema planteado previamente, por lo que se convierten en un impreso que se calca en el conocimiento del alumno.
- El alumno sólo “toma una copia” de esa exposición.
- Aísla el tratamiento de nociones que puedan ser confundidas entre sí por el alumno. La oración, por ejemplo, no se enseña como una unidad lingüística mínima dotada de significación, con sentido completo y autonomía sintáctica, sino mediante sus partes: primero el sintagma nominal y después el sintagma verbal.
- Cree que construye el conocimiento según un esquema atomístico, añadiendo un elemento a otro, pero se olvida que son las relaciones mutuas las que definen y esclarecen las diferentes nociones y operaciones.
- Este aislamiento del conocimiento impide al estudiante comprender y lo obliga a memorizar fórmulas verbales.
- Impide al alumno moverse libremente en un sistema de ideas, y se ve en la necesidad de repetir las mismas fórmulas del maestro para llegar a sus mismas conclusiones y aprobar los exámenes.⁸

7 Han Aebli, *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, p. 15.

8 *Ibid.*, ps. 16-19.

Como respuesta a estos inconvenientes, surge la propuesta de la educación activa, cuyos postulados revisaremos a continuación.

Antes, sin embargo, es justo reconocer que la ahora llamada “educación tradicional” —pues, insisto, en su momento, el siglo XVII, representó una revolución frente al verbalismo y el silogismo escolasticistas— hizo aportaciones incuestionables a la didáctica.

El principal mérito que se le reconoce es sentar las bases de la planeación didáctica. A partir de Comenio se crearon los planes y programas de estudios, regidos por la fórmula *intelectus, memoria et usus*, que sustituyó al *ipsis verbis* que prevaleció hasta el siglo XVI.

Ahora se critica que la fórmula *intelectus, memoria et usus* de Comenio “pecó por seccionar el proceso del aprendizaje en tres etapas separadas artificialmente”, cuando

la comprensión, la retención mnemónica y la aplicación se funden en el mismo proceso unitario de la experiencia; se comprende una cosa cuando se le experimenta y se le maneja directamente; la retención mnemónica resulta natural de toda experiencia vivida intensamente.⁹

No obstante, conforme a la nueva premisa de Comenio, “la enseñanza pasó a ser intensamente expositiva y explicativa, y como complemento se tomaron las lecciones y se corrigieron los ejercicios de aplicación”.¹⁰ Esas innovaciones demandaron de la institución el trazado de planes y programas, y del profesor, la necesidad de preparar la clase, elegir el material que se empleará para las demostraciones y gradar los conocimientos. Exigieron, pues, la planificación.

2. La educación activa

Jean Piaget (1896-1980) es a la educación activa lo que Comenio a la tradicional.

El nombre de educación activa surge a principios del siglo XX en contraposición al

⁹ *Ibid*, p. 33.

¹⁰ Luiz Alves de Mattos, *Compendio de didáctica general*, pp. 32-33.

supuesto inmovilismo del alumno que promueve la educación tradicional, y aunque ciertamente este sistema tiene varios artífices, los estudios psicogenéticos de Piaget sistematizaron y sustentaron teóricamente esfuerzos anteriores al suyo.

Piaget determinó que el ser humano es un sujeto cognoscente que, prácticamente desde el nacimiento, participa *de manera activa* en la adquisición de su conocimiento. El desarrollo cognitivo pasa por cuatro etapas, cada una de las cuales determina el tipo de operaciones mentales que puede aplicar:

- La primera etapa (del nacimiento a los 2 años, aproximadamente) corresponde a la inteligencia sensomotriz. El ser humano pasa de los movimientos reflejos inconexos al comportamiento coordinado.
- La segunda etapa (de los 2 a los 7 años, aproximadamente) es la del pensamiento preoperacional, cuando el ser humano ya es capaz de formar y manejar símbolos, pero aún no es capaz de operar lógicamente con ellos.
- La tercera etapa (de los 7 a los 11 años aproximadamente) se denomina de las operaciones intelectuales concretas, y el ser humano ya es capaz de manejar operaciones lógicas elementales (sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, etcétera).
- La cuarta y última etapa (de los 12 años en adelante), de las operaciones formales o abstractas, indica que el ser humano se caracteriza por su capacidad de desarrollar hipótesis, deducir nuevos conceptos y hacer representaciones simbólicas abstractas sin referentes reales. Es decir, tiene plenamente desarrolladas sus facultades para hacer operaciones lógicas.

En cada una de las etapas referidas, el ser humano descubre e interactúa con el medio que lo rodea, de forma que la adquisición del conocimiento se da mediante *la acción* sobre los objetos circundantes.

El ser humano cuenta con una estructura mental en el que se almacena el conocimiento adquirido a través de su experiencia con el mundo exterior.¹¹

11 Lucero Lozano, *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*, p. 7.

Así, el proceso de desarrollo cognoscitivo está organizado en una serie de unidades, que Piaget llama “esquemas”, que se ejercitan e integran hasta formar una *estructura de conocimiento*, entendida ésta como “una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y transformaciones”,¹² de manera similar a los diversos ladrillos que componen una pared (cada ladrillo es una unidad que dispuesto con otros forman la pared).

De esta forma, en la teoría psicogenética de Piaget la educación es un proceso de asimilación del conocimiento mediante *la acción* del ser humano sobre su entorno.

Como en el caso de Comenio, veamos cómo sería una clase *a la Piaget*, con el mismo ejemplo de las fracciones. El maestro pide a los alumnos que pongan frente a sí el pastel, ya sea redondo o de barra, que les pidió el día anterior, y plantea el siguiente problema: Luis invitó a tres amigos a su fiesta de cumpleaños, pero uno de ellos llegó acompañado de su hermana. Es decir, entre el anfitrión y los invitados son cinco personas, ¿cómo debe repartir Luis el pastel, de forma que a todos les toque una rebanada igual?

Quienes tienen pastel de barra no tienen mayor problema: miden con una cinta métrica la longitud, la dividen entre cinco y trazan los cortes de forma proporcional. Quienes tienen un pastel redondo, en cambio, se enfrentan a un problema, ¿cómo dividir un círculo en fracciones noes?

El profesor organiza una lluvia de ideas para que los alumnos propongan soluciones al problema y las anota en el pizarrón. Un alumno sugiere calcular el área del círculo y dividirla entre cinco; otro recomienda que se mida la circunferencia (es decir, el contorno del pastel) y se divida entre cinco.

El profesor pide a quienes tienen pasteles redondos que se inclinen por una u otra solución, y la apliquen.

Así lo hacen. Unos, con la cinta métrica, miden el radio, lo multiplican por sí mismo y luego

12 Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, p. 62.

por 3.1416, pues ya tienen el antecedente de que el área de un círculo se calcula con la fórmula $r^2 * \pi$. Otros miden la circunferencia, la dividen entre cinco y luego marcan con radios dónde se practicarán los cortes.

Concluida la actividad, el profesor pregunta a unos y otros si se resolvió el problema. Los alumnos que se inclinaron por una u otra solución darán sus conclusiones. Con posteridad, el mentor explicará a todo el grupo que lo acaban de hacer se llama “fraccionar”, y cuestionará: “¿Para que nos sirve fraccionar?” Luego planteará: “¿Cómo se llaman a las partes que resultan del proceso de fraccionar?” “¿Cómo representamos con números las fracciones?”, etcétera.

Como se puede apreciar, y a modo de recapitulación, la educación activa:

- Prefiere la resolución de problemas concretos a la simple demostración.
- La resolución de los problemas planteados corre a cargo del alumno, quien debe echar mano de sus conocimientos y experiencias acumuladas para aplicarlas a un caso concreto.
- Todos participan en la resolución de los problemas y se involucran en el desarrollo de la clase.
- El alumno *aprende haciendo*, es decir, interactuando con los objetos, aplicando acciones sobre ellos.
- Aborda los conocimientos de manera panorámica en vez de aislada y anatómica.
- El alumno no se ve obligado a memorizar fórmulas, sino a comprenderlas y practicarlas.
- El profesor no es el centro de la clase, sino los alumnos. El profesor enfoca los problemas, orienta en su resolución, media en las discusiones y dirige la obtención de conclusiones.
- Los alumnos tienen la libertad de moverse en su propio sistema de ideas, de proponer, de equivocarse y de enmendar, de ayudar a los otros.

Por supuesto que este sistema también demanda del profesor —como en el caso de la educación tradicional— una planificación, a fin de que controle la situación de la enseñanza y la efectividad del aprendizaje.

El mentor debe planear cómo adaptar los contenidos temáticos a ejercicios operatorios

que puedan realizar los alumnos y cómo articular las diversas sesiones para que en sí mismas resulten coherentes con los objetivos del programa.

Si el profesor no planea, se corre el riesgo de que la educación activa derive en anarquía, y se minen las posibilidades de que el alumno capitalice en su beneficio las experiencias adquiridas dentro y fuera del aula.

B. Los modelos de enseñanza-aprendizaje

Si nos atenemos a lo que dice el Diccionario de la Real Academia Española, un modelo es un “arquetipo o punto de referencia” que se imita o reproduce. Los modelos de enseñanza-aprendizaje, entonces, son arquetipos, puntos de referencia, de métodos y técnicas que se emplean en la educación, y que están sustentados en presupuestos filosóficos y psicológicos.

Conocer las características de los diversos modelos nos permite

analizar cuál es la naturaleza de su discurso teórico-práctico, cuál es el tipo de planteamiento epistemológico o metodológico que propone, y cuáles son sus alcances y limitaciones en su aproximación al contexto educativo.¹³

De entre el catálogo de modelos educativos identificados en la actualidad, abordaremos, para objeto de estudio de esta tesis, los siguientes:

- Positivismo.
- Conductismo.
- Constructivismo.
- Pensamiento crítico.

El sistema educativo, ya sea tradicional o activo, se inclinará por uno o varios modelos que encajen con los postulados pedagógicos que enarbolan dichas corrientes. La escuela

¹³ *Ibid*, ps. 16-17.

tradicional, por ejemplo, generalmente echa mano del positivismo y el conductismo; mientras la activa, del constructivismo y el pensamiento crítico.

1. Positivismo

El positivismo es una corriente ideológica surgida en Francia a mediados del siglo XIX, que pronto se difundió en toda Europa e incluso en América, hasta convertirse en la tendencia hegemónica de la cultura y, por supuesto, de la educación.¹⁴

La mentalidad positivista apostó a que el progreso científico y tecnológico, áreas desarrolladas en ese momento, resolvería los problemas de la humanidad, tanto los materiales como los espirituales.

El positivismo interpretó y favoreció las profundas transformaciones del siglo XIX. A mediados del decimonono, Inglaterra ya había pasado por una revolución industrial, es decir, transitó de la economía agrícola tradicional a la fabricación de bienes a gran escala; Francia, Bélgica, Alemania y Estados Unidos, en tanto, experimentaban procesos parecidos. Las ciudades crecían de forma paralela a la mecanización de la producción, y se asentaban como centros industriales cercanos al área rural, fuente de materia prima. Darwin desarrollaba su teoría evolutiva y los principios de la selección natural. Privaba en la sociedad europea la *belle époque*: la región estaba pacificada, los salarios aumentaban un promedio de 60%, la inflación era prácticamente nula y las monedas se encontraban estables.

Esa prosperidad creó un clima social y filosófico de confianza exagerada, que años después derribaría la Primera Guerra Mundial; sin embargo, la convicción de que Europa había entrado en una fase de desarrollo imparable sentó sus reales.

Ante ese panorama, Augusto Comte (1798-1857) decretó el triunfo del “espíritu positivo” y postuló que éste permitiría reformar la sociedad y conciliar el orden con el progreso social.

¹⁴ *Atlas universal de filosofía*, p. 404.

Comte basó su aserto en la llamada “ley de los tres estadios”, contenida en su *Curso de filosofía positiva*, según la cual la historia se habría desarrollado en tres etapas:

- *Estadio teológico* (dividido en tres grados: fetichismo, politeísmo y monoteísmo), propio de los primitivos (y de los niños), que interpretan el mundo con las categorías de la magia, el antropomorfismo y la religión. La fantasía domina sobre el pensamiento racional.
- *Estadio metafísico o abstracto*. Representa una fase de crisis (la adolescencia de la humanidad); los mitos religiosos se disuelven a causa de la consolidación de la filosofía, pero son sustituidos por las nociones abstractas de la metafísica. La razón, de todas formas, da sus primeros pasos y, después de un esfuerzo bimilenario, llega al tercer estadio durante el siglo XVII con la obra de Galileo, Bacon y Descartes.
- *Estadio científico o positivo*. La razón y el respeto hacia los hechos superan la fantasía y la metafísica. La humanidad, ya adulta, deja de preguntarse por la razón de las cosas y opta por concentrarse en el cómo suceden, buscando científicamente sus leyes de transformación.

Según Comte, las matemáticas, la astronomía, la física y las ciencias de la naturaleza han alcanzado ya el estadio positivo; por tanto, el objetivo de una filosofía positiva debe ser extender esta tendencia al saber humano, promoviendo una sociología y una política sobre bases científicas.¹⁵

El juicio histórico hacia esta corriente ideológica es ambivalente, pues por una parte este principio de sustentar científicamente incluso los fenómenos sociales motivaron el surgimiento de modernas disciplinas como la sociología y la antropología, pero por la otra la exaltación fideísta de la ciencia condujo a un cienticismo dogmático y acartonado que prevaleció en la educación.

Con el positivismo se impuso en las escuelas un sistema de creencias mecanizado, que partía de los siguientes principios:

¹⁵ *Ídem*.

- El entusiasmo por el progreso científico y tecnológico como solución a todos los problemas y todos los conflictos.
- La creencia de que la ciencia es capaz de resolver todos los problemas, incluidos los políticos, morales y estéticos.
- La convicción de que todos los fenómenos, tanto naturales como sociales, están ligados entre sí por conexiones necesarias y basadas en el principio de causa-efecto, excluyendo el elemento de la causalidad.
- La pretensión de que todo el conocimiento se debe atener a los hechos y de que todo aquello que no puede ser verificado mediante el método experimental y la repetición escapa a toda posibilidad de comprensión.¹⁶

La positivización en la educación tuvo como consecuencia “el énfasis excesivo en la metodología y en las técnicas de enseñanza, la prioridad del cómo enseñar sobre el porqué y el para qué de los contenidos y objetivos del currículum”.¹⁷

De esta forma, se eliminó la discusión racional sobre las metas y los fines de la educación, se desplazaron del currículum formal las normas y los valores, y la evaluación se convirtió en un mero procedimiento técnico de medición y cuantificación de resultados, lo que daba apariencia de objetividad y neutralidad.

2. Conductismo

Este modelo adquiere su acta de nacimiento en los primeros años del siglo XX con la aparición de *La psicología desde el punto de vista de un conductista*, de J.B. Watson (1878-1958), que propone concentrarse en el estudio de la conducta más que en la conciencia y los procesos mentales, pues, a diferencia de éstos, aquélla sí es observable, medible y cuantificable.¹⁸

¹⁶ *Ibid*, p. 410.

¹⁷ J. Curráís Porrúa y M. Pérez-Froiz, “Pensar la educación desde la ética. Exilio y retorno de la razón práctica” en *Estudios*, números 39-40, p. 58.

¹⁸ Ana María Maqueo, *op. cit.*, 17-18.

El conductismo inspiró sus principios en la teoría del reflejo condicionado de I.P. Pavlov: la capacidad del organismo para responder de manera automática e involuntaria a determinados estímulos ambientales; por ejemplo, cuando el dedo por sí mismo se aparta de una llama.

Los psicólogos estadounidenses tomaron la premisa pavloviana y trabajaron en la posibilidad de condicionar de manera deliberada los reflejos mediante un agente llamado “estímulo condicionante”.

El ejemplo clásico de este principio es el caso de anteceder a la administración de comida a un perro el sonido de una campanilla. Repitiendo varias veces el emparejamiento del estímulo (la campanilla) con la respuesta (la administración de la comida) se tenía como resultado un acto condicionado: la salivación del animal cada vez que sonaba la campanilla, aun cuando no se proporcionaran alimentos.

De esta forma se desarrolló lo que constituye la fórmula rectora del conductismo: a todo estímulo corresponde una respuesta (E-R).

Estos presupuestos hicieron creer a los conductistas que las funciones psicológicas complejas (la conciencia y la inteligencia) también se podían manipular, al igual que los reflejos elementales.

Watson incluso definió la misión de la psicología en los siguientes términos:

Ocuparse de la adaptación al ambiente, de lo que el individuo está en condiciones de hacer independientemente del aprendizaje, de lo que puede aprender a hacer y de cuáles son los mejores métodos para adiestrarlo; estudiar de qué forma se pueden determinar a voluntad sus acciones, una vez que se hayan desarrollado suficientemente los distintos sistemas de instintos y hábitos.¹⁹

Watson aseguraba que si se le confiaba un grupo de niños sanos él sería capaz de

¹⁹ Cit. en *Atlas universal de filosofía*, p. 536.

desarrollar en ellos cualquier tipo de interés hasta convertirlos a voluntad en médicos, jueces, artistas o comerciantes, prescindiendo de su patrimonio genético, sus inclinaciones o sus aptitudes personales.

El conductismo se sostiene principalmente de tres aristas: el ambientalismo, el asociacionismo y el anticonstruccionismo. El ambientalismo parte de la creencia de que el medio ambiente determina la manera en que se comportan las personas; el asociacionismo propugna que los fenómenos mentales se reducen a las leyes de asociación de ideas, y el anticonstruccionismo plantea, como derivación del asociacionismo, que el conocimiento es la suma de relaciones o asociaciones entre estímulos y respuestas, no de estructuraciones internas de las personas o procesos mentales de organización.²⁰

El aprendizaje, en consecuencia, se verifica cuando el estudiante, a partir de su relación con un entorno determinado, produce respuestas nuevas o modifica las ya existentes, es decir, modifica su conducta.

Según este modelo educativo, el docente debe modificar las conductas de sus alumnos en el sentido deseado, mediante los estímulos adecuados en el momento oportuno, esto es, el profesor actúa como programador de las situaciones idóneas para el aprendizaje.

Aunque llevado a su extremo, un ejemplo nítido de lo que pretenden los constructivistas se aprecia en la película *Naranja mecánica* (1971), de Stanley Kubrick, en la que el protagonista, Alex (representado por Malcolm McDowell), es un hombre de 18 años aficionado a la cocaína, la violencia y la música de Bethoven.

Alex lidera una banda de *gamburos* aficionada a las fechorías. En una ocasión, por ejemplo, asaltan la casa de un escritor, a quien golpean hasta dejarlo parálítico, mientras Alex, al tiempo que canta *Singin' in the Rain*, viola a la mujer del desafortunado.

El joven finalmente es arrestado y encarcelado, y tras dos años en prisión, se le ofrece la

²⁰ Ana María Maqueo, *op. cit.*, p. 24.

libertad condicional si se somete a una innovadora terapia de aversión para extirparle la semilla de la violencia y el crimen.

Alex accede. La terapia consiste en exponerlo por la fuerza (él está maniatado y sus ojos permanente abiertos con ayuda de ganchos) a imágenes de violencia extrema que se proyectan en una pantalla de cine.

Al final del tratamiento, el joven efectivamente deja de ser violento, al grado de que es incapaz incluso de actuar en defensa propia; adopta el rechazo al cuerpo de la mujer, pero también desarrolla una resistencia a escuchar a Bethoveen, en particular la *Novena sinfonía*, que servía de fondo musical en las sesiones terapéuticas frente a la pantalla de cine.

El principio planteado (y criticado) en esta cinta es originalmente conductista: la sobreexposición a estímulos violentos arrojará como respuesta la resistencia a éstos.

Al final de la película se comprueba que esto no es así.

3. Constructivismo

“El ser humano no almacena conocimientos,
sino que los construye mediante la interacción
con los objetos circundantes”.

Piaget

“Detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa”.

Vigotsky

“Los aprendizajes han de ser funcionales (que sirvan para algo)
y significativos (estar basados en la comprensión).
Debo tener elementos para entender aquello de lo que me hablan”.

Ausubel

Este modelo, actualmente muy difundido y aceptado, surgió a raíz de las aportaciones de Piaget a la psicología de la educación, de las que ya dimos cuenta anteriormente. Para el constructivismo, el alumno participa activamente en el proceso de adquisición del conocimiento, como explica Teresa Mauri:

La construcción de conocimientos [...] es posible gracias a la actividad que éstos [los alumnos] desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se les presentan. El alumno se muestra activo si [...] se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares [...] ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento.²¹

La concepción constructivista de la educación se sustenta, entonces, en la idea de que el alumno debe participar en los procesos de crecimiento personal de acuerdo con el marco cultural del grupo al que pertenece, con el propósito de que construya *significados* que enriquezcan el conocimiento de su mundo físico y social.

La educación constructiva descansa, en consecuencia, en dos principios o postulados rectores: el aprendizaje significativo (atribuir *significado* a los contenidos escolares) y la funcionalidad de lo aprendido (que los conocimientos enriquezcan la visión social y física).

La concepción constructivista se organiza en torno de tres ideas fundamentales:

1. *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje*, construye o reconstruye los saberes de su grupo cultural, y se convierte en sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa; incluso cuando incorpora otros puntos de vista.
2. *La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración*, esto es, que no todo lo que aprende el alumno es nuevo, pues tiene tras de sí un acervo de conocimientos o experiencias previas que puede aprovechar para enriquecerlas con visiones nuevas.

²¹ Cit. en *Ibid.*, p. 62.

3. *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.* El profesor debe orientar y guiar la construcción del conocimiento del alumno.²²

En síntesis, este modelo educativo propugna que “los seres humanos construimos activamente nuestro conocimiento, basados en lo que sabemos y en una relación también activa con los 'otros' con quienes interactuamos”.²³

A diferencia del conductismo, para el constructivismo “el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores [los afectivos y los sociales]. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.”²⁴

En consecuencia, el aprendizaje

- Implica una reestructuración activa de las percepciones, las ideas, los conceptos y los esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva; en este sentido, es subjetivo y personal.
- Se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros; por tanto, es social y cooperativo.
- Es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- Se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- Tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y las representaciones mutuas.

22 Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, pp. 31-32.

23 Julio H. Pimienta Prieto, *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*, p. 8.

24 Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, p. 24.

- Requiere contextualización; los alumnos deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- Se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.²⁵

Todas las condiciones del aprendizaje mencionadas anteriormente conducen a lo que los constructivistas denominan “el aprendizaje significativo”, es decir, aquel que desemboca en la creación de estructuras de conocimiento, mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

El constructivismo, como decíamos al principio de este apartado, tiene un gran número de adeptos entre la docencia e incluso las instituciones educativas; sin embargo, sus éxitos de dependen del compromiso del profesor y los alumnos.

Un profesor puede reivindicarse como constructivista, pero si ese principio no se manifiesta en la planeación de las sesiones las intenciones sólo se quedarán en el plano enunciativo.

Este modelo reclama al docente creatividad, constante actualización y preparación de materiales de apoyo que ayuden al alumno a construir su conocimiento. Muchas veces, por la carga de trabajo, los profesores limitan la enseñanza al trabajo en equipo, la investigación de contenidos o la exposición de temas por los alumnos. Eso no es constructivismo.

Los alumnos, por su parte, deben tomar conciencia de que son ellos, y nadie más, los responsables de su propio conocimiento. Que depende de su compromiso con la asignatura, su disposición al trabajo y su disposición a colaborar el aprovechamiento académico.

La aplicación del constructivismo es toda una carrera de obstáculos en un país donde la enseñanza tradicional, con sus modelos positivistas y conductistas, se ha señoreado durante décadas en las aulas.

²⁵ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 34.

4. Pensamiento crítico²⁶

La necesidad de fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes surgió con las llamadas “sociedades de la información”. Gracias a la consolidación de los medios de comunicación y la expansión de nuevas tecnologías, sobre todo la internet, los jóvenes de ahora tienen acceso a una cantidad ilimitada de información que no se tenía ni siquiera en la década de los noventa.

Sin embargo, cantidad no significa calidad, por lo que los estudiantes deben contar con herramientas que les permitan discriminar, analizar, sintetizar e interpretar la información a la que tienen acceso.

No obstante, el tratamiento adecuado de la información no es la única aspiración del pensamiento crítico; también se propone dotar a los alumnos de elementos para cimentar su sistema de ideas de manera consciente y responsable, mediante las exploraciones y los cuestionamientos propios, más allá de influencias demagógicas o ideológicas.

En resumen, este modelo se plantea estimular la capacidad de cuestionamiento como recurso de aprendizaje, la organización provechosa del conocimiento y la resolución de problemas concretos, siempre en un ámbito de autonomía y libertad. El fin último del pensamiento crítico es desarrollar en la persona la capacidad de elección y decisión ajena a presiones o manipulaciones exteriores.

El pensamiento crítico es útil para evaluar la consistencia de razonamientos, opiniones o afirmaciones a las que el ser humano se enfrenta en la vida cotidiana, y valorar en éstos su solidez intelectual.

Un alumno con pensamiento crítico desarrollado es capaz de

- Definir un problema, es decir, identificar una situación que resulta insatisfactoria o inadecuada a los

²⁶ Este apartado es resultado de la sistematización de las lecturas *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, de Jacques Boivert, y *Pensamiento crítico*, de Fidel Cázares y José Luis López. *Vid bibliografía.*

intereses personales o colectivos, analizar el origen de esa situación y detectar la necesidad derivada de esa situación.

- Analizar la factibilidad de solución de ese problema.
- Delinear un plan de acción realista —esto es, consciente de las limitaciones y las posibilidades— encaminado a la resolución del problema detectado.
- Seleccionar los mejores recursos y fuentes para la resolución de los problemas.
- Aplicar los recursos y fuentes de acuerdo con el plan de acción.
- Evaluar la satisfacción del resultado, es decir, sopesar si se corresponde la situación obtenida con la esperada.

El pensamiento crítico, entonces, es un proceso intelectual autorregulado que busca llegar a un juicio razonable ante los problemas de la vida cotidiana. Ese juicio es producto de un esfuerzo personal, y no externo, de interpretación, análisis y evaluación.

Este modelo, de hecho, constituye un excelente acompañamiento al constructivismo, pues ambos pugnan por la acción del estudiante, la independencia del pensamiento y el desarrollo de capacidades para desenvolverse en la vida cotidiana.

II. La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la ENP

La educación media superior (EMS) cumple en México con una doble función: por una parte es opción terminal que prepara al joven para su inserción en la vida laboral y, por la otra, es una etapa de tránsito entre la educación básica y la educación superior.

La EMS, define la Secretaría de Educación Pública, debe concebirse

como espacio para la formación de personas [sic] cuyos conocimientos y habilidades les permitan desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.²⁷

Ya sea que sirva para insertarse en el campo de trabajo o para ingresar a los estudios superiores, los egresados de ese nivel de estudios ya son

individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto.²⁸

Además, cursar la EMS representa, en términos socioeconómicos, una posibilidad para superar la pobreza, según estimaciones de la SEP. Cursar un bachillerato, dice la dependencia, “es requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral”.²⁹ Según el Consejo Nacional de Población, quienes tienen ese grado ganan, en promedio, 2 mil pesos más que quienes sólo concluyeron la primaria y mil 300 más que quienes terminaron la secundaria.

²⁷ Secretaría de Educación Pública, *Reforma integral de la Educación Media Superior en México La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, p. 4.

²⁸ *Ídem*.

²⁹ *Ídem*.

El bachillerato, entonces, reviste gran importancia en los planos individual, social y económica; de ahí que, en el momento que se escribe esta tesis, la administración federal impulsa un plan para mejorar ese nivel educativo.

Sin embargo, para que el bachillerato redunde en un mejoramiento personal, social y económico del estudiante debe ser *de calidad*. ¿Qué significa esto? La SEP lo explica:

La calidad incluye diversos aspectos que son imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Es indispensable que los jóvenes logren una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.

La calidad pasa también por la pertinencia. Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas.

En ocasiones los jóvenes encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento y en otras en aspectos relacionados al trabajo. En todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes [...]

Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.

En el pasado la pertinencia podía ser concebida en relación con la educación en ciertos procesos bien definidos y un acervo más bien estático de conocimientos. Hoy en día las trayectorias de vida de los jóvenes son complejas y variadas, por lo que es necesario que la educación esté orientada al desarrollo de herramientas que les permitan desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos.³⁰

30 *Ibid*, pp. 11-12

Empero, la consecución de esa aspiración de “calidad educativa” en la EMS, que tiene espacio para 3 millones de estudiantes, enfrenta varios obstáculos; el principal es el amplio universo de sistemas, cada uno con sus objetivos y estructuras curriculares.

¿Cuáles son estos sistemas? Por un lado se encuentra la Secretaría de Educación Pública, que atiende a la cuarta parte de la población estudiantil que cursa bachillerato y la tercera parte de quienes lo hacen en planteles públicos.

La SEP ofrece dos subsistemas de bachillerato: general (de transición a los estudios profesionales) y tecnológico (terminal). El general es propiamente el Colegio de Bachilleres y las escuelas particulares incorporadas a éste. El tecnológico es más amplio e incluye a los colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos, y Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), así como al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Una tercera vertiente educativa relacionada con la SEP, aunque no propiamente perteneciente a ésta, es la que ofrece el Instituto Politécnico Nacional mediante sus vocacionales.

Luego se encuentra el bachillerato de las universidades autónomas, la mayoría de las cuales cuenta con su propio bachillerato. La UNAM, por ejemplo, dispone para ese fin de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), además de las escuelas privadas incorporadas a ambos sistemas.

Cada una de estas ofertas educativas se adhiere a un sistema de educación (tradicional o activo) y abandera sus propios modelos (positivismo, conductismo, constructivismo o pensamiento crítico); por tanto, cada una de estas ofertas educativas tiene también una forma de concebir la lengua y la literatura en lo concerniente a su inserción en sus currículas y la forma de enseñarla.

En el capítulo I decíamos que prácticamente todos los bachilleratos —sean generales, técnicos o autónomos— incluyen en sus currículas materias o contenidos relacionados con la

lengua y la literatura. Evidentemente cada tipo de bachillerato aborda esa área desde su particular perspectiva, de acuerdo con los sistemas y modelos educativos propios de la institución, lo cual repercute en la forma que se concibe la lengua y la literatura, los contenidos que se ponderan y los conocimientos que adquieren los alumnos.

A. La Escuela Nacional Preparatoria

La Escuela Nacional Preparatoria es parte, junto con el Colegio de Ciencias y Humanidades, del bachillerato de la UNAM. Es, sin duda, una institución de gran raigambre en la máxima casa de estudios, con un origen que se remite a 1867. El surgimiento de la *Prepa*, como se le conoce popularmente, se debe a Gabino Barreda, un médico poblano a quien el gobierno de Benito Juárez le pidió organizar la educación pública, que entonces se había arrebatado al clero.

A mediados del decimonono, Barreda radicó en París, donde estudió filosofía con Auguste Comte. De vuelta en México, trajo bajo el brazo los principios de la filosofía positiva, y encontró en el país terreno fértil para propalarlos.

La etapa posindependiente mexicana se caracterizó por las pugnas entre aristócratas que proponían mantener principios del antiguo régimen, llamados “conservadores” por los, a la postre, vencedores, y la naciente oligarquía, que veía en la aristocracia un obstáculo para sus aspiraciones de ascenso al poder. En un principio, como también sucedió en Francia, los oligarcas sellaron un pacto con las clases populares, e inspirados en una filosofía de combate propia del Enciclopedismo se opusieron a la aristocracia; pero una vez que resultaron vencedores, vieron en el jacobismo un peligro para sus propios intereses.³¹

Ya en el poder, los “reformistas” debían afianzar un orden, pero un orden permanente. En ese sentido el positivismo, caracterizado por su inmovilidad, representó una excelente opción

³¹ Leopoldo Zea, *El positivismo y la circunstancia mexicana*, pp. 46-47.

para la nueva clase gobernante. Era menester, entonces, inculcar en las clases dirigentes el positivismo desde etapas tempranas, es decir, desde la educación misma. Porque, como reconoce el maestro Justo Sierra, para los gobernantes de aquella época las clases populares se encontraban atrapadas en el “estado teológico”; las posibilidades de mejoramiento, entonces, descansaban en la burguesía. Explica Sierra:

Juárez creía [que] su deber, deber de raza y de creencia, [era] sacar a la familia indígena de su postración moral, la superstición; de la abyección religiosa, el fanatismo; de la abyección mental, la ignorancia; de la abyección fisiológica, el alcoholismo, a un estado mejor, aun cuando fuese lentamente mejor, y el principal instrumento de esta regeneración, la escuela, fue su anhelo y su devoción; todo debía basarse allí. Un día dijo al autor de estas líneas, estudiante impaciente de la realización repentina de ideales y ensueños: «Desearía que el protestantismo se mexicanizara conquistando a los indios; éstos necesitan una religión que les obligue a leer y no les obligue a gastar sus ahorros en cirios para los santos». Y comprendiendo que las burguesías, en que forzosamente se recluta la dirección política y social del país, por la estructura misma de la sociedad moderna, necesitaban realmente una educación preparadora del porvenir, confió a dos eximios hombres de ciencia (uno de los cuales tenía toda la magnitud de un fundador) la reforma de las escuelas superiores; la secundaria, o preparatoria, resultó una creación imperecedera animada por el alma de Gabino Barreda.³²

La educación a cargo Barreda se concibió en consecuencia como un instrumento al servicio de una clase, para que sus sucesores tuvieran el mismo credo, los mismos principios; para preservar el orden establecido, para impedir el surgimiento de nuevas revoluciones que pusieran en riesgo los intereses de los nuevos vencedores, para garantizar el respeto a la propiedad privada.

Para Barreda, alcanzado el orden, hay que afianzar la inmovilidad: hacer “imposible toda conmoción que no sea puramente espiritual”, evitar “toda tentativa de reforma constitucional

32 Justo Sierra, *Evolución política del pueblo mexicano*, p. 248.

por la vía revolucionaria”; avanzar hacia el progreso, pero sobre el “sendero florido” del orden material, el respeto a la propiedad privada, y garantizar la libertad, siempre que se ciña a la ideología instaurada.

Así, bajo el signo del positivismo, el 3 de febrero de 1868, con la inauguración del primer ciclo escolar, comenzó actividades la Escuela Nacional Preparatoria, siendo Gabino Barreda su primer director y el Antiguo Colegio de San Ildefonso su sede original. “Amor, orden y progreso” fue el lema que enarboló ese nivel de estudios, que, como su nombre lo indica, servía de etapa preparatoria para ingresar a las escuelas de altos estudios.

Evidentemente el plan de estudios de la *Prepa*, organizado en cinco ciclos anuales (entonces no existía la secundaria), incluía sólo aquellas ciencias verificables, las ciencias positivas: matemáticas en primer lugar; luego, las ciencias naturales conforme al siguiente orden: astronomía y física, geografía y química, y botánica y zoología. Al final estaba la lógica. En el área de lenguaje, se promovían el inglés, el francés y el alemán. El latín, que se impartía en dos cursos, estaba reservado a los estudiantes que necesitasen esa lengua para sus estudios superiores. El español se estudiaba hasta el tercer año, cuando los alumnos tuviesen “una inteligencia desarrollada”.³³

El positivismo y su exaltación fideísta a la ciencia, que ya explicamos en detalle en el capítulo anterior, se enquistaron así en la burguesía. La semilla de esa corriente permaneció inoculada en las mentes gobernantes hasta el porfirismo. Sierra se ufanaba:

Aquí no hay más clase en marcha que la burguesía; ella absorbe todos los elementos activos de los grupos inferiores. En éstos comprendemos lo que podría llamarse una plebe intelectual. Esta plebe, desde el triunfo definitivo de la Reforma, quedó formada: con buen número de descendientes de las antiguas familias criollas, que no se han desamortizado mentalmente, sino que viven en lo pasado y vienen con pasmosa lentitud hacia el mundo actual, y segundo, con los analfabetos. Ambos grupos

³³ Leopoldo Zea, *op.cit.*, pp. 122-123.

están sometidos al imperio de las supersticiones, y, además, el segundo, al del alcohol; pero en ambos la burguesía hace todos los días prosélitos, asimilándose a unos por medio del presupuesto, y a otros por medio de la escuela [...]

Esta burguesía que ha absorbido a las antiguas oligarquías, la reformista y la reaccionaria, tomó conciencia de su ser, comprendió a dónde debía ir y por qué camino, para llegar a ser dueña de sí misma, el día en que se sintió gobernada por un carácter que lo nivelaría todo para llegar a un resultado: la paz. Ejército, clero, reliquias reaccionarias; liberales, reformistas, sociólogos, jacobinos, y, bajo el aspecto social, capitalistas y obreros, tanto en el orden intelectual como en el económico, formaron el núcleo de un partido que, como era natural, como sucederá siempre, tomó por común denominador un nombre, una personalidad: Porfirio Díaz. La burguesía mexicana, bajo su aspecto actual, es obra de este repúblico, porque él determinó la condición esencial de su organización: un gobierno resuelto a no dejarse discutir, es, a su vez, la creadora del general Díaz; la inmensa autoridad de este gobernante, esa autoridad de árbitro, no sólo político, sino social, que le ha permitido desarrollar y le permitirá asegurar su obra no contra la crisis, pero sí acaso contra los siniestros, es obra de la burguesía mexicana.³⁴

Gabino Barreda falleció el 10 de marzo de 1881 sin ningún reconocimiento oficial. Sólo en el Antiguo Colegio de San Ildefonso se le rindió un homenaje. Uno de los oradores, Justo Sierra, cerró de esta manera su alocución *post mortem*: “Tu espíritu aquí queda, mientras la Escuela Nacional Preparatoria viva —y vivirá—, lo juramos en esta hora solemne. No llegará a apagarse la lámpara que hoy encendemos en tu tumba”.³⁵

El 18 de septiembre de 1910 se fundó, con el auspicio de Sierra, entonces secretario de Instrucción de Porfirio Díaz, la Universidad Nacional, que integró a todas las escuelas superiores existentes, entre ellas la Nacional Preparatoria. Desde entonces la Preparatoria y la Universidad, que en 1929 adquiere la autonomía, han caminado juntas.

34 Justo Sierra, *op. cit.*, p. 260.

35 <<http://dgenp.unam.mx/identidadenp/index.html>>

La *Prepa* cuenta actualmente con nueve planteles, todos ubicados en la Ciudad de México, que albergan a 48 mil alumnos y 2 mil 400 profesores.

A diferencia de otros bachilleratos, éste es esencialmente propedéutico, es decir, no se plantea a sí mismo como opción terminal, sino como tránsito hacia estudios superiores, aun cuando en 1984, a instancias del rector Jorge Carpizo, se incorporaron opciones técnicas.

A pesar la institución se propone, según la declaración de principios incluida en su página de internet, “educar hombres y mujeres que, mediante una formación integral, adquieran una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad”. Lo cierto es que, como veremos a continuación, el espíritu de Gabino Barreda aún brilla como lámpara votiva en esa institución, tal como lo preconizó Sierra.

B. La lengua y la literatura en la ENP

La *Prepa* de la UNAM es reacia a los cambios. Tanto es así que su lema sigue siendo el mismo que instauró Barreda hace más de 150 años: “Amor, orden y progreso”. Por su supuesto que una institución con tanta historia tras de sí ha tenido diversas reformas curriculares. Nos referiremos a las últimas dos: la de 1964 y la de 1996. De hecho, el plan vigente data de este último año. Llama sin embargo la atención que el plan de 1996 es prácticamente el mismo que el de 1964; básicamente lo que cambió fue el orden de las materias. Veámoslo gráficamente³⁶:

36 Sólo relacionamos las materias obligatorias con valor crediticio. Se omiten las optativas y extracurriculares.

Mapa curricular de la Escuela Nacional Preparatoria (Plan de 1964)								
Ciclo	Materias							
Cuarto	Dibujo de imitación	Física	Geografía	Historia universal	Lengua y literatura españolas	Lógica	Matemáticas	Idioma
Quinto	Anatomía, fisiología e higiene	Química	Biología	Historia de México	Etimologías grecolatinas	Ética	Matemáticas	Idioma
Sexto	Psicología			Literatura Universal	Literatura Mexicana e Iberoamericana	Nociones de derecho positivo		Idioma

Mapa curricular de la Escuela Nacional Preparatoria (Plan de 1996)								
Ciclo	Materias							
Cuarto	Matemáticas	Física	Lengua Española	Historia universal	Lógica	Geografía		Informática
Quinto	Matemáticas	Química Biología	Literatura Universal	Historia de México	Etimologías grecolatinas	Ética	Educación para la salud	I
Sexto			Literatura Mexicana e Iberoamericana			Derecho	Psicología	

Como se puede apreciar, ambos mapas curriculares son prácticamente iguales, salvo modificaciones menores, como cambiar el nombre de la materia Dibujo de Imitación por Dibujo Artístico, Lengua y Literatura Españolas reducirla a “Lengua Española” (aun cuando su contenido es esencialmente literario), Anatomía convertirla en Educación para la Salud y trasladar Literatura Universal del tercero al segundo ciclo.

En consecuencia, podemos concluir que el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria data de hace 44 años. De ahí que sostengamos que se trata de una institución reacia a los cambios.

La enseñanza de la literatura, entonces, abarca los tres ciclos que conforman la instrucción de este bachillerato. En el primer año (cuarto) se imparte a los alumnos Lengua

Española; en el segundo (quinto), Literatura Universal, y en el tercero (sexto), Literatura Mexicana e Iberoamericana.

Lengua Española, que se imparte de forma obligatoria en el primero ciclo de la ENP, tiene una carga de cinco horas semanales y aproximadamente 150 anuales, todas teóricas, según se consigna en el programa³⁷. La asignatura pertenece al núcleo básico del área de formación lenguaje, comunicación y cultura.

El curso de Lengua española, dice el documento,

satisface los postulados de la doctrina del bachillerato, porque se trata de una asignatura instrumental básica para la transmisión, articulación y consolidación de todo conocimiento que, fundamentada en textos literarios, desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno con el trabajo de comprensión cabal de los mismos, ya que —como ha sido estudiado por diferentes teóricos— existe una relación entre pensamiento y lenguaje que se refuerza con las actividades de la clase de Lengua Española.

Este curso, naturalmente integrado a las asignaturas humanísticas o científicas que conforman el plan curricular del cuarto año de la ENP, debe responder al clamor de la comunidad universitaria, que exige capacidad expresiva oral y escrita de los alumnos egresados del bachillerato.

La ENP parte de que los alumnos que llegan al bachillerato han estudiado tres cursos de Español con enfoque comunicativo, en los que se han hecho lecturas breves —cuentos y poemas de escritores mexicanos e hispanoamericanos contemporáneos— en 1o. y 2o. años, y en 3er. año se ha iniciado el estudio diacrónico de la lengua con la lectura de fragmentos breves de literatura española medieval y renacentista y de literatura mexicana e hispanoamericana moderna y contemporánea.

Para continuar la vertebración con las asignaturas precedentes, indica el programa, Lengua Española prosigue con el enfoque comunicativo, en cuatro ejes que tienen una secuencia horizontal:

³⁷ Cfr. Programa de estudios de la asignatura lengua española.

Práctica de la lectura. En este eje se seguirá una secuencia cronológica de textos literarios que enriquecerá la vida cultural de los alumnos. El acceso a la literatura clásica, moderna y contemporánea española, contrastada con textos cotidianos manejados por el estudiante, con textos literarios mexicanos e hispanoamericanos y con textos diversos: periodísticos, publicitarios, políticos, etc., le permitirán diferenciar las funciones diversas de la lengua.

Lengua hablada, que se considera esencial para mejorar la capacidad de comunicación oral de los educandos. Los temas de lectura y de investigación auspiciarán el ejercicio constante en el aula.

Reflexión sobre la lengua. El habla y la lengua presentan una diferenciación notable. El conocimiento de la norma culta requiere de la reflexión y de la práctica de aspectos significativos, los cuales permitirán al alumno adquirir la competencia lingüística que exige la calidad universitaria del bachiller: ortografía, puntuación, sintaxis, riqueza del léxico, connotación, denotación y propiedad serán [aspectos] revisados cuidadosamente en el salón de clases.

Lengua escrita. Este eje implica la práctica cotidiana de la expresión escrita, bajo la supervisión atenta del profesor, lo cual supone el fortalecimiento de la capacidad de comunicación que le dará al alumno la seguridad para redactar cualquier documento cotidiano o formal que requiera.

El programa sugiere estudiar la literatura con sentido formativo, no como historia de la literatura. El texto literario, plantea,

será el pretexto para ejercitar la comprensión de la lectura (lo que se dice, lo que se sugiere y lo que se oculta); para ampliar el léxico; para observar la lengua y sus funciones; para iniciar al educando en la investigación; para practicar la lengua hablada; para contrastar el texto, la época y las ideas con otro tipo de textos o con la realidad del alumno, lo cual lo llevará a redactar, a la autocorrección y a la corrección; para formar en él un espíritu crítico y reflexivo del mundo, que le permita la libertad de pensar y de ser.

Con la asignatura Lengua Española se pretende que, al término del curso, se hayan alcanzado estos propósitos: habilidad de lectura de textos literarios o de cualquier otro tipo; desarrollo de actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la interpretación de un texto

literario; ampliación del léxico; capacidad para investigar en fuentes documentales; desarrollo de la habilidad para el manejo de la lengua materna —oral y escrita—; destreza para redactar; gusto e interés por la lectura; valoración del goce estético; formación “del criterio selectivo para satisfacer el instintivo deseo humano de verdad, de bondad y de belleza en otras obras, a las que el estudiante llegará por interés permanente, para dialogar en el futuro con otros autores”.

La evaluación constante en el aula, recomienda, requiere de tiempo que permita al maestro subrayar los aciertos, explicar los errores, propiciar la corrección y autocorrección del estudiante en la expresión oral y en la expresión escrita, así como observar los cambios sustanciales en habilidades, competencias, actitudes y valores, tales como la comprensión de lectura, la madurez reflexiva, el juicio crítico en la apreciación de los textos leídos, que favorecerán una mejor comprensión de su entorno y, al mismo tiempo, lo capacitarán para un mejor desarrollo como estudiante universitario.

Respecto del modelo didáctico propuesto, el programa indica que Lengua Española es una materia “importantísima” en la formación integral del bachiller, ya que se trata de “una insoslayable posibilidad curricular del estudiante para superar su habilidad lingüística”.

Sabemos, se añade, “que sólo el dominio de la lengua oral y escrita confiere al hombre confianza en sí mismo y le facilita la comunicación con sus semejantes. Además, el alumno es ya universitario y, como tal, deberá expresarse con la norma culta”.

El estudio formal de las lenguas y la lectura analítica de los clásicos, se define, “constituyen un binomio inseparable en todos los programas de los países más desarrollados del mundo [...] Durante el curso, el alumno partirá del conocimiento de textos españoles clásicos y contemporáneos que le permitirán ampliar su mundo y reconocer las raíces hispánicas de nuestra lengua”.

Estas lecturas proporcionarán un modelo lingüístico, un reflejo del pensamiento y de los

valores de una cultura vinculada a la nuestra desde el Renacimiento —cuando el español alcanzó su madurez— hasta nuestros días. Los textos significativos seleccionados permitirán contrastar lo literario y lo referencial, lo antiguo y lo actual, el concepto de hispanismo peninsular o hispanoamericanismo y, además, desarrollarán la aptitud de enfrentarse a la lectura literaria en forma seria y disciplinada.

Las lecturas deben estar enfocadas a propiciar el placer y disfrute de los textos literarios; sin embargo, se advierte, es imprescindible que el curso propicie en el estudiante universitario el interés por la lectura, mediante la confrontación de textos literarios españoles y otros textos con los que éstos puedan relacionarse. “Esta finalidad podrá cumplirse si la lectura se realiza con profundidad, esto es, no se trata solamente de leer un texto, sino de encontrar el sentido cabal de la obra, reconociendo los elementos que la conforman”.

Dado que el texto literario es “el resultado de una combinación y de una selección, con intenciones estéticas y con predominio de la connotación sobre la denotación”, será preciso “solucionar todos los problemas que plantea dicho texto”, se estipula en el programa de la asignatura.

Las obras literarias, define,

son productos humanos escritos en un contexto sociocultural e histórico determinado, lo que hace necesaria la interdisciplinariedad de la asignatura, para que el estudiante pueda integrar otros aspectos al conocimiento y a la comprensión de la lectura con el fin de encontrar la visión que de su tiempo, de España o del mundo tiene cada autor, para que el receptor lo aúne al suyo propio y pueda comprender mejor su propia realidad.

Cada texto literario plantea un problema literario, lingüístico, estético y contextual. Se deben resolver estos problemas y encontrar, además, otros aspectos humanos como experiencias y referencias diversas, el mundo de las emociones y de las sensaciones.

Y aunque más atrás el documento dice que la literatura no debe adoptar la forma de

historia de la literatura, el curso se plantea con un criterio cronológico que permite el desarrollo lineal de las corrientes literarias en su evolución temporal.

Es importante considerar, se refiere, “que sólo se aprende cuando el profesor y el alumno construyen el conocimiento; por ello, el profesor debe ser un promotor del aprendizaje, un guía que al plantear en cada texto literario un problema logre desarrollar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa, en un proceso de observación, de reflexión y de análisis que estimule un disfrute mayor de la lectura y una evaluación integral del arte”.

Respecto al estudio de la lengua, éste va de la oración simple a la oración compuesta. “Sigue un orden, con la intención de revisar conceptos estudiados en los años anteriores y así complementar y superar la reflexión sobre temas de difícil comprensión. Fueron añadidos aspectos que no se habían estudiado en secundaria, como la voz pasiva o los verbos irregulares, entre otros. La ortografía y la puntuación siguen también una secuencia a través de las ocho unidades.”

Todos los aspectos gramaticales o normativos de la lengua, se aclara, deben tener un enfoque práctico; no se trata de aprender reglas o de repetir definiciones; es preciso buscar la construcción de la lengua. “Los problemas de la lengua son realmente interesantes”, dice el programa, y el conocerla mejor nos lleva a valorar su importancia y utilidad.

Finalmente, se pretende que todo lo estudiado y expuesto en el aula desemboque en la práctica de la redacción, “ya que al finalizar el curso el alumno dominará la expresión oral y escrita”.

En síntesis, Lengua Española abarca los siguientes aspectos:

- Lectura y análisis de obras españolas del renacimiento a la actualidad.
- Comprensión lectora de diversos tipos de textos, con énfasis en el literario.
- Gramática de la lengua española.

- Ejercitación de la expresión oral.
- Investigación documental y redacción de informes académicos.

La descripción del curso, que a cualquiera quita el aliento, concluye con una frase motivadora: “Es importante recordar lo que decía el poeta andaluz Antonio Machado: 'Hay que vencer la solemne tristeza de las aulas'. La clase tendrá que ser dinámica”.

Así, todos estos contenidos se organizan en ocho unidades de acuerdo con el siguiente orden:

Primera unidad. La literatura española del Siglo de Oro [sic] y las funciones de la lengua. La connotación de un texto literario de los Siglos de Oro y la denotación de otros textos no literarios. Estrategias de lectura. Redacción de síntesis y resumen.

Segunda unidad. El romanticismo en España y la estructura de la oración activa. La crítica en los géneros periodísticos del romanticismo y de nuestros días. Elementos estructurales de la oración activa. La concordancia. Redacción de paráfrasis.

Tercera unidad. El realismo español y la estructura de la oración pasiva. Las formas literarias a través de un texto literario del realismo español. Redacción de descripciones, narraciones y diálogos.

Cuarta unidad. La generación del 98 y el verbo. El espíritu crítico en esta generación de escritores. Uso y variedad del verbo. Corrección de barbarismos. Elaboración de distintos tipos de fichas para realizar un trabajo de redacción.

Quinta unidad. El novecentismo y el uso de los derivados verbales. Géneros literarios en el novecentismo. La retórica en el lenguaje literario y en el lenguaje coloquial. Corrección del mal uso del gerundio. La coordinación y la subordinación. Redacción de textos argumentativos.

Sexta unidad. La generación del 27 y/o la generación del 36 y la subordinación sustantiva. La poesía de algún escritor de estas generaciones y la estructura poética. Análisis retórico. Lectura expresiva. Prosificación de poemas. Redacción de una crítica literaria.

Séptima unidad. La literatura española de la posguerra inmediata y la subordinación adjetiva. La literatura en España y en el exilio a partir de 1939. La función apelativa en los textos políticos y

publicitarios. Importancia de la subordinación. La subordinación adjetiva. Redacción de textos políticos y publicitarios.

Octava unidad. La literatura española en la segunda mitad del siglo XX y la subordinación adverbial.

Las preocupaciones diversas en la literatura actual y la trascendencia de la literatura. La unidad textual y la madurez sintáctica. Uso de la subordinación adverbial. Elaboración de una monografía con los requerimientos de un trabajo universitario.

A Lengua Española le sigue Literatura Universal. Esta asignatura se imparte en el segundo ciclo. Tiene una carga de tres horas semanales y 90 horas anuales. También pertenece al núcleo básico del área de formación lenguaje, comunicación y cultura. Igualmente es de categoría obligatoria y de carácter teórico.

Esta materia, expone el programa respectivo,

satisface los postulados de la doctrina de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, porque apoya el desarrollo integral del estudiante, al fortalecer su estructuración humanística en la disciplina de observar, a través de textos representativos de la Literatura Universal, el desarrollo de nuestro sentido humanístico y de nuestra identidad cultural, de la que proviene su actual posibilidad en el propio desarrollo; propicia en él la capacidad analítica y la facultad crítica, para proyectar los valores superiores que derivan de los paradigmas y se consolidan en la experiencia personal.³⁸

La literatura, define, “refleja el pensamiento, la cultura y los valores humanos propios. Con el trabajo de comprensión de la obra literaria se desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno ya que, como ha sido estudiado por diferentes teóricos, existe una relación entre pensamiento y lenguaje que se refuerza con las actividades de la clase de literatura.”

El curso, se indica, deberá continuar con la “lectura esmerada” de textos literarios —ahora de autores universales— que permitirán la integración del educando al mundo para comprender otros modos de ser y de pensar.

³⁸ Cfr. Programa de estudios de la asignatura Literatura Universal.

El plan de estudios anterior ubicaba esta asignatura en sexto año, lo que planteaba dos desventajas: no había continuidad del hábito lector durante los tres años formativos del estudiante y presentaba una fuerte carga de lectura de dos literaturas —Universal y Latinoamericana— en un solo ciclo.

Este programa contempla que el alumno, al haber estudiado textos literarios en cuarto año, “tiene conocimientos retóricos esenciales, hábitos de investigación y de análisis, mayor sensibilidad estética, incremento de su madurez reflexiva y mejor habilidad lingüística. Todo ello coadyuvará a un mejor acercamiento a las obras de distintas concepciones sobre el hombre y sobre el mundo”.

Además, el alumno se acercará a esta asignatura “una vez que ya ha estudiado Historia Universal y tiene ya un panorama que se verá enriquecido al relacionar los acontecimientos históricos, sociales y artísticos con los textos literarios que, como productos humanos, son reflejos y testigos vivenciales de cada época”.

El estudio actual está concebido en ocho unidades. Se pretende que el alumno participe activamente —en forma individual y colectiva— con lecturas dirigidas por el profesor; que las comprenda, las analice, las valore y pueda así “construir su propio conocimiento y adquirir durante el proceso, hábitos y aptitudes para su vida futura”.

El eje de la clase, se pretende, “será siempre la lectura de obras relevantes de cada período y, con estrategias didácticas variadas, se irán logrando los propósitos que se buscan en este curso”.

El estudio de lo universal en este período de profesionalización, se plantea, será una base excelente para facilitar la relación con las corrientes literarias y con las influencias del mundo sobre lo mexicano y lo iberoamericano, es decir, se irá de lo general a lo particular.

En el curso de Literatura Universal se busca que el alumno egresado del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria “adquiera los elementos básicos para descubrir en sus

lecturas, sin ajeno auxilio, las disciplinas de la investigación y del análisis; se propicia, en el transcurso del año escolar, el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan al estudiante adentrarse fundamentalmente en el conocimiento de las obras literarias de la cultura universal, así como el desenvolvimiento de su criterio selectivo ante la lectura y de que su interés se proyecte como permanente, ante la posibilidad de que sea ésta la última ocasión que se le presente de entrar en contacto con autores y obras de las que —especialmente en la juventud— responden a sus interrogantes, lo aproximan a profundos valores, le inspiran fe en la gente y determinación para superar todos los obstáculos; o por lo menos, le proporcionan el siempre factible placer del mundo escrito”.

Es imprescindible, se apremia, que el curso promueva en el estudiante universitario el interés por la literatura de otros pueblos y de otras épocas. Esta finalidad podrá cumplirse “si la lectura se realiza con profundidad, esto es, no se trata solamente de leer para comprender un texto, sino de encontrar el sentido cabal de la obra reconociendo los elementos que la conforman; si se reflexiona que el texto literario es el resultado de una combinación y selección, con intenciones estéticas y con predominio de la connotación sobre la denotación, es preciso solucionar todos los problemas que plantea dicho texto, aunque se trate de obras traducidas a nuestra lengua, por lo que deberán siempre buscarse las mejores versiones.

Las obras literarias, continúa el programa,

son productos humanos escritos en un contexto sociocultural e histórico determinado, lo que hace necesaria la interdisciplinaria de la asignatura, para que el estudiante pueda integrar otros aspectos al conocimiento y comprensión de su lectura con el fin de encontrar la visión que de su propio país o del mundo tiene cada autor y para que el receptor lo integre al suyo propio y pueda comprender mejor su propia realidad al reflexionar sobre aspectos de obras lejanas en el tiempo y en la distancia.

Si pensamos en el problema del hombre como ciudadano del mundo, el estudio de las obras literarias, representativas de diversas épocas y de distintos países, nos podrá ayudar a desentrañarlo.

El curso, indica el documento, “se ha planteado con un criterio cronológico que permite el desarrollo lineal de las corrientes literarias en su evolución temporal; aun así, se debe insistir en que se trata de fomentar, como fin esencial, la lectura y el placer del texto”.

Al final del curso se pretende en el alumno:

- Mejor formación humana y estética al comprender cómo piensan o sienten los escritores de otras épocas y otras latitudes.
- Desarrollo del pensamiento reflexivo, con el análisis individual y colectivo de los textos y de los contextos
- Contribución intensa para crear una sociedad con libertad de espíritu.
- Ampliación cultural al conocer mejor a otros pueblos, a través de su literatura.
- Mejoramiento del uso del lenguaje, tanto en lo oral como en lo escrito.
- Hábito de autoevaluación.

La asignatura de Literatura Universal está organizada en ocho unidades; a saber:

Primera unidad. Las literaturas orientales en la antigüedad. Textos literarios de la antigüedad oriental. Proyección de la historia y de la religión en la literatura. Características esenciales de estas literaturas.

Segunda unidad. Las literaturas clásicas grecolatinas en la antigüedad. Las epopeyas homéricas. El género dramático en Grecia y en Roma. La lírica grecolatina. Valores universales de la cultura clásica en el arte.

Tercera unidad. La Edad Media en Europa. Los géneros literarios en el medioevo. Conceptos importantes de esta etapa. Contexto cultural de la literatura. Los grandes autores de la transición de la Edad Media al Renacimiento.

Cuarta unidad. La literatura en el Renacimiento. Características de la literatura renacentista. Lectura de textos seleccionados. Análisis estructural. El contexto sociocultural. Géneros literarios cultivados en este período.

Quinta unidad. Literatura neoclásica. Lo bello y lo útil en este periodo. El poder de la razón y de la

crítica en el neoclasicismo. El contexto histórico cultural. Los géneros en esta etapa: teatro, fábula, novela y poesía.

Sexta unidad. Romanticismo y realismo literarios. Distinción entre estas corrientes literarias. La transformación de la literatura por el individualismo, por el sentimiento y por el liberalismo. La objetividad del realismo. El contexto sociocultural del siglo XIX.

Séptima unidad. De la literatura moderna a la vanguardia. La singularidad del vanguardismo en el arte. Características de las vanguardias en sus distintas manifestaciones. La filosofía y la historia en este periodo de inseguridad mundial. Las literaturas de vanguardia.

Octava unidad. La literatura actual. La época actual desde el período entreguerras. El mundo contemporáneo en sus variables que propician la angustia y preocupación vitales: La literatura como revelación. Modificaciones estructurales de la obra literaria.

Para concluir este recorrido por la enseñanza de la literatura en la Escuela Nacional Preparatoria, revisemos el caso de Literatura Mexicana e Iberoamericana, que se imparte en el tercer ciclo de este nivel educativo. Al igual que Literatura Universal, tiene una carga de tres horas semanales y 90 anuales, todas teóricas.

Como las asignaturas que le anteceden —Lengua Española y Literatura Universal—, ésta pertenece al núcleo básico del área de formación lenguaje, comunicación y cultura. Es de categoría obligatoria y de carácter teórico.

La materia, apunta el programa oficial,

apoya el desarrollo integral del estudiante, al fortalecer su estructuración humanística en la disciplina de observar, a través de las letras nacionales e iberoamericanas[,] el desarrollo de su identidad cultural, de la que proviene su actual posibilidad en el propio desarrollo [*sic*]; propicia en él la capacidad analítica y la facultad crítica, para proyectar los valores superiores que derivan de los paradigmas y se consolidan en la experiencia personal.³⁹

³⁹ Cfr. Programa de estudios de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana.

La literatura, se continúa en la exposición de motivos, “refleja el pensamiento, la cultura y los valores humanos propios. Asimismo, con el trabajo de comprensión de la obra literaria se desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno ya que, como ha sido estudiado por diferentes teóricos existe una relación entre pensamiento y lenguaje que se refuerza con las actividades de la clase de literatura. El estudio de esta asignatura debe considerarse por su intención, por sus contenidos y por su metodología como formativa”.

Este curso, se estipula, deberá continuar con la lectura “esmerada” de textos literarios —ahora de autores mexicanos e iberoamericanos—, que reforzarán el sentido de lo nacional y de su condición de ciudadanos latinoamericanos, con lo que se logrará la integración del educando al mundo.

El estudio de lo mexicano e iberoamericano, se prevé, “será excelente para afianzar un verdadero nacionalismo sustentado en la riqueza de nuestro pasado indígena y colonial para llegar a la comprensión de lo mexicano y de los países hermanos del continente, a fin de poder comprender mejor nuestra identidad”.

Como en las asignaturas antecesoras, este curso está planteado con un criterio cronológico, aunque —como también se aclara en los casos anteriores— no se trata de hacer historia de la literatura, sino de llegar a las obras mismas para encontrar, posteriormente, la relación de la obra con su contexto. Adicionalmente, “es importante resaltar que la lectura del texto literario tiene como fin último el lograr que los alumnos se acerquen a él para disfrutarlo”.

Este programa contempla que el alumno, al haber estudiado textos literarios en los dos años previos, tiene conocimientos retóricos, hábitos de investigación y de análisis, mayor sensibilidad estética, “incremento de su madurez reflexiva y mejor habilidad lingüística”. Todo ello coadyuvará a un mejor acercamiento a las obras de distintas concepciones sobre el hombre y sobre el mundo.

Además, el alumno ya cursó Historia Universal e Historia de México, y su comprensión de nuestro país “se verá enriquecida al relacionar los acontecimientos históricos, sociales y artísticos con los textos literarios que, como productos humanos, son reflejos y testigos vivenciales de México y de Latinoamérica”.

El curso está concebido en ocho unidades. El estudio cronológico, se asegura, “permite asumir la evolución de las concepciones creadoras y humanísticas de nuestros autores señeros a través del tiempo”.

El estudio por géneros, refiere el documento, “ocasionaba un gran desconcierto en los educandos y el seguimiento de programas que se realizó en la Escuela Nacional Preparatoria en años anteriores señaló que los profesores alteraban la secuencia programática para hacer el estudio más funcional”.

Se pretende que el alumno participe activamente —en forma individual y colectiva— “con lecturas dirigidas por el profesor; que las comprenda, las analice, las valore, y pueda así construir su propio conocimiento y adquirir durante el proceso, hábitos y aptitudes para su vida futura”.

El eje de la clase, se aclara, será siempre la lectura de obras relevantes de cada periodo y, con estrategias didácticas variadas, se irán logrando los propósitos que se buscan en este curso.

Las obras literarias, se insiste, son productos humanos escritos en un contexto sociocultural e histórico determinado,

lo que hace necesaria la interdisciplinariedad de la asignatura, para que el estudiante pueda integrar otros aspectos al conocimiento y a la comprensión de la lectura con el fin de encontrar la visión que de su propio país, de América o del mundo tiene cada autor y para que el receptor lo integre al suyo propio y pueda comprender mejor su propia realidad al reflexionar sobre aspectos de obras que hablan de su entorno y de sus vivencias.

Si pensamos en el hombre mexicano actual, el estudio de las obras literarias representativas de lo

nuestro —a través de diversas épocas y de los distintos países de Iberoamérica— en su relación con lo universal, nos podrá ayudar a desentrañar los problemas de nuestra realidad.

En el enfoque metodológico, se establece, “es importante considerar que sólo se aprende cuando el profesor y el alumno construyen el conocimiento; por ello, el primero debe ser un promotor del aprendizaje, un guía que al plantear en cada texto literario un problema, logre desarrollar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa en un proceso de observación, de reflexión y de análisis que lo lleve a un disfrute mayor de la lectura y a una evaluación integral del arte”.

La exposición concluye con esta reflexión:

Simone de Beauvoir aseguraba, al ver la relación autor-lector, que la literatura identifica al lector con el personaje o con el autor, e implica la entrada en el corazón de otro mundo, y afirmaba: “Ése es el milagro de la literatura... Hay otra verdad que se convierte en la mía sin dejar de ser otra, abdicó de mí yo en favor del que habla y, sin embargo, sigo siendo yo misma”.

Los contenidos, distribuidos en ocho unidades, son los siguientes:

Primera unidad. Literatura prehispánica. La prosa prehispánica maya. Rasgos importantes de la poesía lírica náhuatl. Relaciones entre las diversas manifestaciones del arte prehispánico.

Segunda unidad. Literatura colonial mexicana del siglo XVI. Distintos géneros literarios. Obras representativas. Rasgos históricos y socioculturales significativos.

Tercera unidad. Literatura barroca en México. La obra de escritores sobresalientes: Sor Juana Inés de la Cruz y Juan Ruiz de Alarcón. El estilo barroco como expresión mestiza y criolla de la cultura mexicana.

Cuarta unidad. Neohumanismo, neoclasicismo e Ilustración en la literatura mexicana. La preocupación por la patria en los textos de los jesuitas. El texto argumentativo literario. Los textos poéticos. La novela de Fernández de Lizardi.

Quinta unidad. El romanticismo y el realismo. Géneros literarios en estas dos tendencias literarias.

Los temas románticos y su expresión en la poesía, en la narrativa y en el teatro. Las reuniones culturales. Novela, cuento y crónica realistas. Relación de la literatura con el contexto social.

Sexta unidad. El modernismo. Las renovaciones de esta tendencia literaria. Los elementos culturales y los recursos poéticos. Trascendencia del modernismo. Relación de la literatura con la vida para entender la evolución del país.

Séptima unidad. El vanguardismo. Del posmodernismo a la vanguardia. Reconstrucción de la realidad y renovación literaria en los "ismos". El regionalismo iberoamericano. La novela de la Revolución Mexicana. El ensayo. El contexto histórico socioeconómico de la primera mitad del siglo XX.

Octava unidad. La época actual en la literatura de Iberoamérica. Nuevas técnicas narrativas para crear un arte propio y distintivo en la novelística iberoamericana. Cuentos y novelas del "boom" a nuestros días. El teatro y el ensayo contemporáneos. El mundo actual como contexto de la literatura y sus problemas.

C. Valoración de la enseñanza-aprendizaje en la ENP

Los tres cursos de lengua y literatura de la Escuela Nacional Preparatoria son productos ambiciosos en extremo, extensos, pesados, con enfoques confusos e inclinados a la acumulación de conocimientos más que al desarrollo de competencias, habilidades y actitudes, aun cuando en sus programas enuncien la necesidad de los aprendizajes significativos.

El curso del primer ciclo, el de Lengua Española, es el peor planeado, en primer lugar por la cantidad de contenidos que prevé; pretende que en 120 horas se aborden cuestiones relacionadas con gramática (ortografía y morfosintaxis), comprensión lectora no sólo de textos literarios sino también de otro tipo (periodísticos, publicitarios, científicos, etcétera), una historia de la literatura española del renacimiento a nuestros días, técnicas de investigación documental, redacción de informes académicos y estrategias de estudio, como resúmenes y paráfrasis.

A esa acumulación de contenidos se suma, en segundo lugar, la falta de claridad sobre cómo articularlos y relacionarlos para que el aprendizaje del estudiante sea integral.

Aunque en el programa se pretende constructivista y acorde con el enfoque comunicativo, en los hechos Lengua Española es un curso enciclopédico y nemotécnico, en el que la generación de ideas se limita con el aprendizaje de la “norma culta”, es decir, la gramática; el disfrute de la literatura se vuelve prácticamente imposible ante la obligación de revisar 400 años de corrientes y autores; la escritura se constriñe a informes académicos y resúmenes, y la expresión oral a eventuales exposiciones frente al grupo por el alumno.

La sobrecarga de contenidos y su defectuosa articulación da como resultado una asignatura pesada y desordenada, que lejos de motivar al estudiante a desarrollar las competencias básicas (hablar, escribir, leer y escuchar), lo satura de información sin relación entre sí.

Los cursos de Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana se conducen por el mismo camino.

Con su orientación cronológica, ambas se convierten en una historia de la literatura en las que importa más el aprendizaje de nombres de autores y obras, la revisión de corrientes artístico-literarias y contextos históricos.

Igualmente, ambas son carreras a contrarreloj para que en casi 100 horas se revisen cuatro mil años de literatura en el caso de la primera (de las sociedades orientales antiguas al siglo XX) y tres mil en el caso de la segunda (de las producciones prehispánicas a nuestros días).

Como sucede con Lengua Española, los alumnos se ven obligados a aprender una infinita cantidad de datos e información.

El texto literario se convierte en los tres cursos en productos canónicos cuya lectura por el alumno lo dotará, *per se*, de

valores, creencias, tradiciones, vivencias, ideas, sentimientos, etc., que acrecientan su personalidad, su formación integral, logrando así un desempeño en los ámbitos familiar, social y en su ejercicio profesional. La experiencia lectora de la literatura desarrolla su sensibilidad estética cuyo fruto será el aprecio y goce de las grandes obras de arte.

La literatura transmite una forma de concebir la vida, la que expresa el escritor, la cual puede ser aceptada o rechazada, pero siempre será una experiencia que produce en el lector un placer o satisfacción al interpretarla, comprenderla.

La literatura despierta la imaginación acerca de seres ficticios o mundos posibles: fomenta la creatividad del alumno para elaborar otros productos escolares.

En tanto que es producción lingüística escrita poéticamente, es decir, con riqueza léxica, corrección sintáctica, estilo refinado y originalidad temática, la literatura resulta un medio privilegiado para mejorar su comunicación, su comprensión, ejercitar el razonamiento, analizar el lenguaje y después explicarlos oralmente o por escrito.

La literatura avisa y por ello provee al lector de conocimientos (datos, conceptos, hechos, ideas), habilidades (lectura, comprensión, análisis), valores (poéticos, filosóficos, religiosos, éticos) y actitudes (respecto al otro, al medio, a los animales) para afrontar la compleja realidad del mundo que le tocó vivir.⁴⁰

Así, el acercamiento a la obra literaria se concibe como un acto de devoción, pues ésta, por sí misma, hará seres humanos mejores. No importa que prácticamente no haya tiempo para detenerse en ella, confrontarla, cuestionarla, desmenuzarla, saborearla... Son grandes y ya, por dogma de fe más que por descubrimiento propio.

Los programas de literatura de la ENP están enfocados a la memorización y repetición de conocimientos más que al desarrollo de capacidades literarias y lingüísticas. Prevalecen en ellos el conductismo, pues se considera que un estímulo (el conocimiento de las obras) derivará en una respuesta: mejores seres humanos en los planos cognoscitivo, lingüístico, estético y expresivo.

40 Dulce María Esquivel R., *et. al.* "La literatura...", *op.cit.*, p. 52.

Es justo destacar que la ENP es la única institución metropolitana que incluye en todos sus ciclos cursos de literatura, lo cual en sí mismo es encomiable. La *Prepa* ha cedido a la tentación de compactar esa manifestación artística de su currícula, como sucedió con el otro sistema de bachillerato de la UNAM, el CCH, en su reforma de 1995.

La ENP comprende la importancia de la literatura para la formación integral de sus estudiantes, y está consciente de que el bachillerato es quizá la última oportunidad que tienen éstos para acercarse a ella; de ahí que aun después de su reforma curricular de 1996 mantuviera las tres literaturas que desde 1964 incorporó a su plan de estudios.

Sin embargo, desconcierta que ese sistema de bachillerato universitario se manifieste reacia a la adopción de enfoques más activos en la enseñanza de la lengua y la literatura; pondere la acumulación de información frente a modelos activos; el enfoque comunicativo y la construcción del conocimiento al que alude en sus programas sean meramente enunciativos, pues objetivos, contenidos y actividades están dirigidos al enciclopedismo más que al desarrollo de capacidades y habilidades.

En resumen, los programas de lengua y literatura de la Escuela Nacional Preparatoria:

- Están organizados a partir de la gramática de la frase en vez de la gramática del texto.
- La enseñanza-aprendizaje de la literatura en específico se concibe como una sucesión de movimientos, autores y obras, y la enumeración de influencias y rasgos estilísticos.
- Los contenidos literarios son poco significativos para el alumno, pues se centran en el aprendizaje en abstracto de marcos históricos y caracterizaciones de corrientes, movimientos y escuelas.
- Obvia los efectos de reconocimiento y recepción de la literatura, esto es, no trabaja con la respuesta afectiva del estudiante ni confronta la visión que tiene de sí mismo y del mundo a partir de la obra literaria.
- No se plantea la enseñanza-aprendizaje por descubrimiento, a partir de problemas cognitivos y situaciones actuales.

III. Una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la literatura para la ENP

“Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos”, sentenció Pablo Neruda. Las sociedades, las pautas culturales y las generaciones cambian, y con ellas debe también transformarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que éste responda a nuevas circunstancias y necesidades sociales.

El ser humano, por supuesto, sigue siendo en esencia el mismo que hace cinco mil años, cuando nacieron las primeras civilizaciones, pero sus preocupaciones y prioridades se transforman conforme resuelve unas y surgen otras.

La educación, en consecuencia, debe responder a ambas dimensiones: facilitar al alumno los conocimientos para que se conozca a sí mismo (humanidades) y a su entorno (ciencias), y dotarlo de las herramientas para que enfrente con éxito los retos actuales.

La educación media superior no debe perder de vista quiénes constituyen su población: jóvenes de entre 15 y 19 años, que en esta etapa de su vida toman decisiones fundamentales. Según la *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, en promedio los jóvenes de México tienen su primer trabajo a los 16.4 años, salen de casa de sus padres por primera vez a los 18.7 años y tienen su primera relación sexual a los 17.5 años.⁴¹ Además, a los 18 años se adquiere la mayoría de edad, y con ello los derechos y las obligaciones de la ciudadanía plena.

Adicionalmente, a pesar del atraso de México en la materia, las nuevas tecnologías y la preponderancia de los medios de comunicación cambian la manera en que los jóvenes se relacionan con otros individuos y con su entorno. La internet, por ejemplo, constituye ahora no sólo una fuente de información primordial para los jóvenes, sino también el medio para

41 Secretaría de Educación Pública, *op.cit.*, p. 20.

relacionarse con otras personas mediante el correo electrónico, los chats, las conversaciones en tiempo real, los videos, los blogs y las páginas de intercambio de fotografías, entre otra infinidad de recursos que se ofrecen.

La educación media superior, entonces, no puede perder de vista que quienes constituyen su razón de ser y a quienes se deben son jóvenes en una etapa de transición hacia la adultez, con modernas formas de relacionarse entre sí, con los demás y con su entorno.

Ante ese panorama, ¿qué papel juega la enseñanza literaria y hacia dónde debe apuntar para que sea útil a las generaciones en formación?

La enseñanza de la lengua y la literatura en este nivel, así como de otras materias humanísticas, debe ser obligatoria, pues en la mayor parte de los casos constituye la última oportunidad del alumno para acercarse a éstas y aprovechar las posibilidades que ofrecen, en virtud de que luego se insertará al mercado de trabajo o cursará una licenciatura que, salvo las de letras, ya no abordan estas cuestiones.

Ya al principio del primer capítulo mencioné las ventajas que, *grosso modo*, ofrece a los estudiantes la lengua y la literatura; baste añadir que éstas resultan fundamentales para jóvenes que se encuentran en proceso de maduración y conformación de valores, y que les serán indispensables para afrontar los retos y desafíos de la vida cotidiana.

La lengua y la literatura, no queda duda, es, aquí y ahora, tan importante para la formación integral de los jóvenes como ha sido desde siempre, pero a la luz de las nuevas circunstancias sociales y cambios de las pautas culturales, su enseñanza debe adaptarse a los tiempos modernos, de suerte que siga siendo provechosa y atractiva.

En este capítulo plantearé una propuesta de enseñanza de la literatura para la Escuela Nacional Preparatoria, más acorde con las necesidades y aspiraciones actuales. Como ya se demostró en esta tesis, la *Prepa* de la UNAM tiene el mérito de ser la única institución metropolitana que cuenta en cada uno de sus tres ciclos con un curso de literatura, pero ese

acierto se diluye con el enfoque que imprime, orientado al enciclopedismo, la memorización de conceptos y definiciones, y la acumulación de la información.

Esta propuesta, por supuesto, no pretende sustituir o enmendar el trabajo que seguramente decenas de académicos invirtieron para hacer los programas actuales; esta propuesta se presenta con toda humildad intelectual con un solo propósito: aportar a tan insigne institución para que el estudio de la lengua y la literatura, que tanto aprecia, redunde en más beneficios para sus estudiantes.

A. Las competencias requeridas

Entendemos por competencias al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñarse sin dificultades en la vida cotidiana y en el entorno social. Las competencias “no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes”, sino la integración coherente de esos recursos, con el propósito de que el individuo determine y realice una acción acorde con una situación o problemática concreta.⁴²

De acuerdo con este principio educativo,

los conocimientos por sí mismos no son lo más importante, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Los planes de estudio que adopten el enfoque en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes.⁴³

La enseñanza-aprendizaje por competencias empata con la perspectiva constructivista de la educación, pues prepondera el aprendizaje basado en resolución de problemas y la

42 Philippe Perrenoud. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, p. 15.

43 Secretaría de Educación Pública, *op.cit.*, p. 51-52.

adquisición de herramientas, en la acción, más que en la memorización no significativa. Además, confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo (el “aprender a aprender”) y se nutre del trabajo colaborativo.

Tanto para la perspectiva de las competencias como para el constructivismo es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados, y esto por una razón: porque finalmente la información está prácticamente a la vuelta de la esquina, disponible y almacenada en diversos medios. Los estudiantes, por tanto, deben ser capaces de saber dónde y cómo buscar esa información, decantarla, procesarla y reconstruirla, más que acumularla con un afán enciclopédico, como propone también el pensamiento crítico.

La UNAM, consciente de la importancia de esta concepción, se dio a la tarea en 2000 de definir las competencias que debe fomentar su bachillerato y delineó un *Núcleo de conocimientos y formación básicos* para ese nivel de estudios.

En el apartado relativo a lengua y literatura, el documento establece:

Siendo el lenguaje el medio privilegiado para comunicarse y apropiarse del conocimiento, la enseñanza de la lengua y de sus diversos usos son los elementos fundamentales para alcanzar los propósitos antes mencionados [...]

Hoy en día se puede observar que los alumnos y [las] alumnas egresados de los diferentes niveles educativos no han logrado un desarrollo adecuado en sus habilidades lingüísticas básicas —leer, escuchar, escribir y hablar—.

Este resultado se da, no obstante que la labor de los docentes se ha centrado en instrumentar diversas estrategias encaminadas justamente a superar este problema; sin embargo, algunas de estas estrategias han enfatizado el conocimiento nemotécnico o definiciones y análisis que en la mayoría de los casos están desvinculados de los intereses y [las] necesidades académicas reales que tienen los alumnos. Es por ello que se ven obligados a memorizar o repetir nociones sin entender.⁴⁴

⁴⁴ “Lengua y Literatura” en *Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM*, p. III-1.

En ese caso, dice el texto, se hallan la gramática y la ortografía, que por sí solas no solucionan los aspectos comunicativos y pragmáticos para realizar con éxito un escrito. Lo mismo sucede con la enseñanza historicista de la literatura, que pone más atención a los contextos socioculturales en los que se producen las obras, así como los datos biográficos del autor, y olvidan el análisis, la interpretación, la discusión y la reconstrucción del texto literario y su pleno disfrute.

Ante esa realidad, el reto del bachillerato universitario, indica el documento, reside en dotar a los estudiantes tanto de las herramientas lingüísticas que les permitan comprender, sistematizar, analizar, sintetizar y producir información coherente, como de los recursos de comprensión y expresión para comunicarse con eficacia en diferentes situaciones.

Las competencias que debe fomentar el bachillerato universitario son, entonces, las comunicativas. La competencia comunicativa se refiere

al conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante-oyente/escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido, lo cual supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.⁴⁵

Y el mejor medio para desarrollar estos procesos y conocimientos, define el texto, es el enfoque comunicativo, es decir, que el aula se convierta en un espacio donde se fomente la interacción del alumno entre ellos y el texto, considerado éste como la unidad mínima de comunicación.

Por su parte, la literatura constituye una vía para que el estudiante adquiera una visión

45 Carlos Lomas, *et al. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. pp. 14-15.

humana de sí mismo y de los demás, no sólo durante su paso por el bachillerato, sino a lo largo de su existencia. La lectura de textos literarios es el medio idóneo para desarrollar sus capacidades de comunicación, imaginación y creatividad.⁴⁶

Así, los propósitos generales de la enseñanza de la lengua y literatura en el bachillerato universitario son:

- Dotar a los estudiantes de los recursos de comprensión, producción y reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos.
- Proporcionar estrategias que les permitan utilizar adecuadamente los diversos códigos lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados.
- Incrementar su competencia comunicativa a través del uso consciente de la lengua para comprender diversos tipos de textos, así como utilizarla con diferentes grados de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.
- Cimentar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan lograr un dominio adecuado de su lengua materna, el español.
- Introducirlos al mundo y al gusto por la literatura, y despertar a través de ella el hábito de la lectura.

Lo ideal, por tanto, es que los cursos de lengua y literatura del bachillerato de la UNAM trabajen por una parte en el uso pleno, consciente y efectivo de la lengua, y por la otra en el gusto y el aprecio por la literatura.

El objetivo es que los alumnos desarrollen las capacidades básicas que cualquier educación lingüística debe proporcionar: hablar, escuchar, leer y escribir.

En ese sentido la competencia comunicativa trabajará en varios planos; a saber:

1. Comprensión de textos escritos. Elección de una estrategia de lectura de acuerdo con las características del texto, los objetivos de la lectura y los resultados que espera obtener del proceso; identificación de la situación comunicativa del texto: quién habla o escribe, a

⁴⁶ “Lengua y Literatura”... *op.cit.*, p. III-1.

quién se le habla o escribe, de qué tema o asunto, con qué propósito y en qué contexto, y capacidad para sintetizar, analizar y valorar críticamente las ideas expuestas.

2. Comprensión oral. Identificación de la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de discursos orales; “lectura” de los recursos verbales y no verbales, así como del tono del discurso (asertividad, ironía, humor, sarcasmo...); reconocimiento de las particularidades del habla: variantes dialectales, léxico, pronunciación y entonación que denotan región, profesión, edad, género y registro, y apertura para escuchar con atención y respeto.

3. Producción escrita. Organización de las ideas que se quieren plantear por escrito; exposición de dichas ideas de manera clara, ordenada y sencilla, y adaptación de escritos a diversas situaciones comunicativas (una carta personal, una petición oficial, un trabajo académico, un informe de trabajo, etcétera).

4. Producción oral. Reconocimiento de la estructura y las convenciones de las diferentes formas de expresión oral; planeación de la exposición oral: determinar el propósito, investigar el tema, organizar las ideas, identificar al auditorio y elaborar un esquema o guión; determinación del propósito comunicativo: informar, narrar, persuadir, explicar, demostrar; expresión oral de las ideas con claridad, precisión, coherencia, brevedad, agilidad y sencillez.

5. Literatura. Lectura y valoración de obras clásicas de las literaturas mexicana y universal; identificación de la función poética del lenguaje como clave para entender el fenómeno literario; análisis de la situación comunicativa de un texto literario específico; reconocimiento de los propósitos, estructura general, formas de presentación, marcas y recursos característicos de los principales géneros literarios, y aplicación para la identificación y comprensión de novelas, cuentos, poemas, dramas y ensayos; análisis y valoración crítica de un texto específico; aprecio del texto literario por su relación con los valores éticos y estéticos en los contextos de producción y de recepción de la obra; reconocimiento en el texto literario

de los distintos usos del lenguaje; relación de los textos literarios el discurso literario con otros lenguajes artísticos: cinematográfico, pictórico y musical, entre otros; reconocimiento de la literatura como creación estética con uso específico del lenguaje; valoración de la literatura como transmisora de cultura, valores y tradiciones, así como enriquecedora de la formación humanística y la sensibilidad, y reconocimiento del texto literario como una forma de comunica concepciones de la vida (vivencias, sensaciones, experiencias, ideas, emociones, etc.) y produce en el lector un efecto de identificación con la situación ficticia creada por el artista.

6. Lectura, análisis e interpretación de textos no literarios. Reconocimiento del propósito, el modo discursivo, la estructura, las marcas y los recursos en la lectura, análisis e interpretación de textos periodísticos, históricos, científicos, políticos y publicitarios.

7. Elementos de la investigación documental. Adquisición de técnicas para buscar, registrar y analizar críticamente la información; desarrollar y relacionar ideas, y obtener y fundamentar conclusiones propias.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura basada en la competencia y el enfoque comunicativos con base en los propósitos descritos entraña un problema: cómo articular de manera coherente los contenidos a fin de que se fomenten todas las capacidades, sin que los cursos resulten una carrera contrarreloj o se ponderen unos y se descuiden otros. La siguiente propuesta busca resolver ese conflicto.

B. Programas sugeridos

Mi propuesta de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la Escuela Nacional Preparatoria implica cambios en la estructura de los planes y programas de estudio. Sugiero que se mantengan los tres cursos de literatura, uno por ciclo, que existen en la actualidad,

pues, insisto, es un acierto de la institución preservarlos; sin embargo, planteo también los siguientes ajustes:

Lengua Española muda a Lengua y Literatura, que mantiene tanto su valor crediticio como su carga horaria semanal/anual. En este curso se fomentarán mediante el enfoque comunicativo las competencias descritas: expresiones oral y escrita; comprensión y producción (oral y escrita) de diversos textos, y estrategias de investigación documental. Además, se introducirá al alumno en el estudio de la literatura. Como en el caso de Lengua Española, el texto literario servirá de apoyo y punto de referencia para el desarrollo de las capacidades lingüísticas del alumno, pero se optarán por obras y autores de la literatura mexicana e iberoamericana contemporáneos. Esto por una razón: porque está demostrado que la mejor forma de introducir a los jóvenes en el gusto y el aprecio de la literatura es hacerlo con producciones cercanas a él; a su lenguaje, preocupaciones y realidades. En ese sentido es más probable que el adolescente se sienta identificado con obras actuales de su país y su región. Una vez que adquiere el gusto por la literatura puede incursionar en obras de otros tiempos, reconocer su importancia estética y vigencia universal, y capitalizar los beneficios que éstas nos ofrecen.

Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana se compactan en Literatura Universal, que a su vez se impartirá en dos ciclos: Literatura Universal I, en quinto, y Literatura Universal II, en sexto. Ambas mantienen el mismo valor crediticio y carga horaria semanal/anual que sus antecesoras. El enfoque de ambas asignaturas es primordialmente el genérico o genealógico, es decir, basado en géneros literarios. En Literatura Universal I se amplía la introducción al estudio de esta manifestación artística que se ofreció en Lengua y Literatura y se abordan los géneros narrativos (épica, cuento y novela). En tanto, en Literatura II se trata el análisis y la lectura del resto de los géneros: lírico, dramático y didáctico. En los dos cursos de Literatura Universal se incorpora lo relativo a la literatura

española. El texto literario servirá también de punto de partida para fomentar las capacidades comunicativas del alumno.

Con la disposición propuesta se pretende aligerar la carga de contenidos que actualmente tienen las tres literaturas, dar mayor margen a la aplicación del enfoque comunicativo dentro y fuera del aula, y reorientar de forma más atractiva los cursos vigentes.

Presento a continuación, los programas que sugiero para las nuevas materias:

Escuela Nacional Preparatoria

Programa de la asignatura Lengua y Literatura

I. Datos de identificación

Clave de la materia:		Carga horaria semanal:	5
Ciclo:	Primero	Carga horaria anual:	120
Categoría:	Obligatoria	Valor crediticio:	20

II. Ubicación de la asignatura

El curso de Lengua y Literatura corresponde al primer ciclo de Preparatoria. Es de categoría obligatoria y de carácter práctico. Tiene como antecedente los tres cursos de Español de secundaria.

III. Fundamentación

La comunicación, entendida como el proceso mediante el cual se influye y se es a la vez influido, hace posible que el ser humano se convierta y se conserve como ser social. Gracias a la comunicación, el individuo modela el mundo que le rodea, define su propia posición en relación con los demás y se adapta a su medio ambiente. Sin esta facultad, las personas no podrían unirse ni emprender obras comunes. Además, si partimos de que la cultura son los rasgos espirituales, intelectuales y afectivos que produce y acumula una sociedad en beneficio de sus integrantes, sin la comunicación ésta no podría ser transmitida de generación en generación, y el acervo milenario de experiencias y conocimientos que ahora poseemos simplemente no existiría.

El lenguaje, entendido como la capacidad para expresarse simbólicamente, constituye el medio de comunicación por excelencia, que además sirve de instrumento del pensamiento para representar, categorizar y comprender la realidad, y regular la conducta propia y la de los demás.

Del grado de dominio y uso que cada persona posea de los diversos lenguajes (oral,

escrito, visual, mímico y kinético) dependerá el éxito en su integración social, su capacidad para usar la información y los conocimientos, su habilidad para relacionarse con los demás y, en general, su desarrollo cognitivo.

Sin duda de entre los medios simbólicos de comunicación con que cuenta el ser humano y la sociedad, el más importante, por ser el más útil y acabado, es la lengua, es decir, el conjunto ordenadamente interrelacionado de signos lingüísticos. Si como apunta Pedro Salinas, “el hombre se posee en la medida que posee su lengua”, la capacidad para darse a conocer y conocer a los demás depende del dominio que se tenga de ésta.

La educación media superior, en consecuencia, tiene la responsabilidad de fomentar en su población estudiantil el uso pleno y consciente de la comunicación mediante el dominio de los lenguajes y la forma más acabada de éstos: la lengua. Un individuo *domina* los lenguajes y la lengua cuando sabe emplearlos de acuerdo con las diversas necesidades comunicativas (informar, persuadir, convencer, conmover...), los adapta al contexto sociocultural en que se desenvuelve, y logra entender y darse a entender sin mayores dificultades mediante diversos códigos.

En la medida que una persona domina los lenguajes en general y la lengua en particular, desarrolla la *competencia comunicativa*, es decir, los conocimientos, las habilidades y las destrezas necesarios para comunicarse sin dificultades en la vida cotidiana.

Esta asignatura de Lengua y Literatura está destinada primordialmente a desarrollar en el alumno de la Escuela Nacional Preparatoria su *competencia comunicativa* mediante el dominio pleno, responsable y consciente de los lenguajes y la lengua.

Para ello, se diseñó un curso cuyo eje rector es el reconocimiento del acto comunicativo y los factores que intervienen en ese proceso (enunciador, enunciatario, canal, mensaje, referente y código); luego las funciones de la lengua o usos que damos a ésta para alcanzar ciertos fines comunicativos (informar, expresar sentimientos, persuadir y convencer, y recrear

y conmover) y, finalmente, la comprensión y la producción de textos (orales y escritos) de acuerdo con las diversas funciones.

De entre todas las funciones que se abordan en el curso se pondera la poética, que es propia de la literatura. El texto literario ofrece posibilidades infinitas al estudiante, porque estimula la sensibilidad, la creatividad y el sentido estético, amplía la visión del mundo, desarrolla la capacidad de análisis y crítica, y ayuda a conocer las tradiciones y culturas en las que se desarrolló.

La literatura, en consecuencia, no sólo se trata como un fenómeno lingüístico, porque, como apunta Andrés Amorós, “si la literatura fuera sólo un juego de formas, no sólo sería inútil, sino que ni siquiera se plantearía su existencia”, sino también como expresión cultural que “contiene los indicios más preciosos sobre nuestras 'moradas interiores'” (Alfonso Reyes *dixit*).

El tipo de literatura que se escogió para este curso es la mexicana e iberoamericana contemporáneas, con el fin de que el alumno se introduzca en el gusto y el disfrute de esta manifestación artística a partir de textos con temas, problemáticas y hablas cercanas a él y a su época. Una vez adquirido el gusto por la literatura, estará en posibilidades de apreciar la importancia que ofrecen los clásicos que se revisarán en Literatura Universal I y II.

En consecuencia, la asignatura de Lengua y Literatura trabaja en dos dimensiones: el dominio de la lengua, es decir, su comprensión y producción en los planos oral y escrito, y el disfrute, el análisis y la capitalización de la literatura.

Hay una tercera dimensión intrínseca a lo largo del curso: la investigación. Las actividades y las dinámicas a realizar demandan del alumno un esfuerzo para recurrir a diversas fuentes documentales (bibliográficas, hemerográficas, multimedia, etcétera) y de campo (entrevistas, observación, participación directa), que desarrollarán habilidades para obtener la información que ayude a desarrollar el conocimiento.

III. Estructuración del curso

La asignatura de Lengua y Literatura está organizada en seis unidades:

- I. Comunicación, lenguaje, lengua y habla.
- II. El texto oral, escrito y visual.
- III. Comprensión y producción de textos referenciales.
- IV. Comprensión y producción de textos emotivos y apelativos.
- V. Comprensión y producción de textos poéticos o literarios.
- VI. Comentario del texto poético o literario.

La primera unidad, que sirve de encuadre conceptual, aborda lo relativo a la situación comunicativa; los factores que intervienen en ésta, con énfasis en el código (lenguaje, lengua y habla), los contextos en que se produce (semántico, físico, situacional y cultural), los niveles (intrapersonal, interpersonal, intragrupal, intergrupala y colectiva) y las funciones de la comunicación, así como el factor que predomina en cada una.

La segunda unidad trabaja con el texto oral, escrito y visual, entendiendo por éste a la unidad de comunicación intencional, de extensión variable, dotada de coherencia y vinculada a un contexto. El alumno analiza y genera textos orales, escritos y visuales a partir de las propiedades o condiciones de la textualidad: la cohesión, la coherencia, la significación, la progresividad, la intencionalidad y el final o cierre. Igualmente se introduce en las tipologías textuales: descripción, narración, argumentación y exposición.

A partir de la tercera unidad se conjugan las capacidades adquiridas por el alumno en las dos unidades anteriores, mediante la comprensión de las particularidades identificables en textos que responden a diversas funciones y la generación de productos propios que atiendan esa intencionalidad comunicativa. Se comienza con textos referenciales periodísticos, en particular notas informativas, así como con artículos de divulgación científica.

En la cuarta unidad, el estudiante trabaja en la comprensión y producción de textos emotivos y apelativos personales (diarios, autobiografías, memorias, cartas, anécdotas, etcétera), políticos (discursos y lemas de campañas) y publicitarios.

En la unidad cinco se profundiza en la función poética de la comunicación: la connotación y denotación, las marcas de literariedad y, en general, todos los recursos de desviación de la lengua con fines estéticos. Al igual que en las unidades anteriores, el alumno no sólo desarrolla la comprensión de los textos literarios, sino también genera los propios.

Finalmente, en la sexta unidad se incursiona en el comentario libre, la reseña descriptiva, la reseña crítica y la monografía de textos literarios. Al concluir esta unidad el estudiante entregará para su evaluación un trabajo con todos los requisitos formales de redacción, contenido y presentación, en el que pondrá en juego las capacidades adquiridas a lo largo del curso.

IV. Enfoque didáctico

Dos enfoques interactúan en la asignatura de Lengua y Literatura: el constructivista y el comunicativo.

El enfoque constructivista obligó a esquematizar los contenidos de forma que se promueva la significatividad del aprendizaje, es decir, partir de los intereses y las ideas previas que posee el alumno, generar conflictos cognitivos, alentar el descubrimiento de nuevos conceptos y procedimientos, y propiciar situaciones para la aplicación y el desarrollo de las competencias comunicativas que pretenden estimularse.

El enfoque comunicativo, en tanto, implica abordar el fenómeno de la comunicación desde la propia comunicación, es decir, que el aula se convierta en un espacio donde se fomente la interacción del alumno entre ellos y el texto, considerado éste como la unidad mínima de comunicación.

Dice Aristóteles en su *Magna moralia*, refiriéndose a las cuestiones de la ética, que siempre es preferible el uso a la posesión. El mismo principio puede aplicarse a la asignatura de Lengua y Literatura: es preferible el ejercicio y la aplicación de los contenidos a la adquisición de éstos. Por eso este curso está enfocado a manera de taller, de tal modo que el alumno “aprenda haciendo” mediante ejercicios y actividades dentro y fuera del aula.

V. Objetivos:

Con este curso de Lengua y Literatura se pretende que el alumno:

- Desarrolle los conocimientos, las habilidades y las destrezas necesarios para comunicarse sin dificultades en la vida cotidiana, de forma oral, escrita, visual y kinética.
- Conozca, domine y emplee con éxito los diversos lenguajes (oral, escrito, visual, mímico y kinético) y la lengua de acuerdo con sus necesidades comunicativas (informar, persuadir, convencer, conmover...) y el contexto sociocultural en que se desenvuelve.
- Adopte una posición abierta y tolerante ante las diversas formas de expresión lingüísticas, registros y hablas que confluyen en una sociedad.
- Comprenda y produzca diversos tipos de textos, orales y escritos, de acuerdo con las necesidades comunicativas y el contexto sociocultural en que se generan.
- Comprenda y produzca textos literarios que estimulen la sensibilidad, la creatividad y el sentido estético, además de que amplíe la visión del mundo, desarrolle la capacidad de análisis y crítica, y abrevie de tradiciones y culturas en las que se desarrolló esa literatura.
- Domine estrategias para buscar, discriminar, organizar y presentar información que enriquezca la generación de textos propios y el análisis de ajenos.

VI. Planeación por unidades

Unidad I	Comunicación, lenguaje, lengua y habla	Tiempo	20 horas
Objetivos de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca los factores que intervienen en la situación comunicativa (enunciatorio, enunciador, referente, canal, código y mensaje). • Identifique diversos tipos de códigos que se emplean en el acto comunicativo (lenguaje, lengua y habla). • Diferencie los contextos que influyen en el fenómeno comunicativo (semántico, físico, situacional y cultural), así como los niveles en el que se produce éste (intrapersonal, interpersonal, intragrupal, intergrupala y colectiva). • Conozca las funciones de la comunicación según el factor que predomina en la situación comunicativa. 			

Aprendizaje	Contenidos
<p>Reconoce los factores que intervienen en la comunicación, así como su función e importancia en la acción comunicativa.</p> <p>Diferencia los diversos códigos mediante los cuales es posible la comunicación, muchos de los cuales se emplean inconscientemente.</p> <p>Identifica los diversos tipos de lenguaje y las posibilidades que ofrecen.</p> <p>Concibe la lengua como el código más perfecto y acabado con que cuenta el ser humano.</p> <p>Reconoce la lengua como la combinación significante-significado.</p>	<p>A. La situación comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Factores de la comunicación: <ol style="list-style-type: none"> Enunciador. Enunciatorio. Código. Mensaje. Canal. Referente Diversos tipos de código: <ol style="list-style-type: none"> Lenguaje. <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Mímico • Kinético Lengua. Habla.

Aprendizaje	Contenidos
<p>Reflexiona sobre los factores extralingüísticos que influyen en las situaciones comunicativas y los identifica.</p> <p>Conoce los distintos niveles en los que se produce el acto comunicativo y las características de cada uno.</p> <p>Adquiere conciencia de la importancia de los actos comunicativos para él, su comunidad y el género humano.</p> <p>Comprende las diversas funciones de la comunicación lingüística y los factores que predominan en cada una.</p>	<p>3. Contextos que influyen en la situación comunicativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Semántico. b) Físico. c) Situacional. d) Cultural. <p>B. Los niveles de la comunicación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intrapersonal 2. Interpersonal 3. Intragrupal. 4. Intergrupal. 5. Colectiva. <p>C. La importancia de la comunicación para el individuo y la sociedad.</p> <p>D. Las funciones de la comunicación y el factor que interviene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Función informativa o referencial: referente. 2. Función emotiva o expresiva: enunciador. 3. Función conativa o apelativa: enunciatario. 4. Función fática: canal 5. Función poética: mensaje. 6. Función metalingüística: código.

Estrategias didácticas

El hecho de que esta unidad sea no sólo con la que arranca el curso, sino también la experiencia del alumno en un bachillerato, representa una excelente oportunidad para hacer de las típicas presentaciones una experiencia de aprendizaje significativo.

El profesor puede encuadrar el tema de la experiencia comunicativa con la presentación individual y grupal de la clase.

Puede pedir a los alumnos que completen en su cuaderno los siguientes enunciados:

- Me llamo...
- Me considero...
- Me gusta...
- Me disgusta...

Luego, elegir de forma aleatoria a un integrante del grupo para que pase al frente y lea lo que escribió en su cuaderno. El resto del grupo después debe preguntar aspectos que le gustaría conocer sobre su compañero: dónde vive, qué música suele escuchar, cuál fue el último libro que leyó...

Concluida esta etapa, el profesor organiza al grupo en equipos de cinco personas y les pide que escriban el currículo del equipo: el tipo de secundaria de la que proviene la mayoría, la edad promedio, lo que esperan del curso, etcétera. Luego un representante de cada equipo pasará al frente a leer el currículo.

Finalmente, el profesor pide a un alumno que pase al frente y defina, con base en las presentaciones individuales y por equipo, cómo es el grupo, quiénes lo integran y cuáles son sus características.

A partir de estas presentaciones, el alumno primero esboza el esquema de situación comunicativa: quién (enunciador) dice qué (mensaje), a quién (enunciario), de qué (referente), cómo (código y canal) y con qué propósito o intención (función); después, identifica los diferentes contextos en que se produce esa situación: en las presentaciones individuales y en las del equipo, el enunciador habla en primera persona (yo/nosotros) de él o ellos (referente); en la presentación que hizo un alumno de todo el grupo, el enunciador lo

hace en tercera persona (él o ella/ellos o ellas) del resto de sus compañeros (referente). Cuando en las presentaciones individuales el grupo pregunta al que expone sobre él, el enunciador recae ya no en quien está enfrente, sino en quien cuestiona.

En fin, las posibilidades para relacionar presentación grupal y condiciones de la situación comunicativa son infinitas.

Respecto a los códigos, el profesor encarga a equipos de cinco alumnos que adapten una canción, un poema o un fragmento de cuento a una secuencia de imágenes o a un *collage* que peguen en una cartulina; los trabajos se muestran al resto de los equipos, que deben decodificar el mensaje que se transmite.

El profesor también puede pedir a los equipos que creen su propio código de comunicación; por ejemplo, asignar a cada letra un número: 1, A; 2, B; 3, C, etcétera. Los equipos presentan su código y la manera de codificarlo. Luego, presenta mensajes que el resto de los equipos deben decodificar.

También se pueden plantear a los equipos situaciones como: “Viajas a Arabia Saudita y no dominas la lengua que se habla ahí; te extraviaste y no sabes cómo llegar al hotel, de cuya dirección, además, no te acuerdas y no la traes escrita. ¿Cómo resuelves esas dificultades comunicativas?”. Los equipos exponen sus estrategias y el resto del grupo comenta su factibilidad.

Igualmente se puede encargar a los alumnos que vayan a un espacio público (un parque, una cafetería, una plaza, etcétera) y observen los diversos registros comunicativos: ¿cómo es el lenguaje kinético y mímico de una pareja de novios? ¿De un matrimonio de personas mayores? ¿De un par de amigos o amigas? ¿De dos compañeros de trabajo? ¿De una madre hacia su hijo? El alumno expone los resultados de su observación ante el grupo.

Al cabo de estas actividades los estudiantes estarán conscientes de que el ser humano

tiene una gama infinita de recursos y posibilidades para comunicarse, aun cuando la lengua, ya sea hablada o escrita, constituya la forma más perfecta y acabada.

Para el tema de los contextos de la situación comunicativa, se aprovecha para introducir al alumno en la lectura de textos literarios con *El principio del placer*, de José Emilio Pacheco. Tras la lectura de la novela, equipos de cinco estudiantes extraen ejemplos de los diversos contextos comunicativos.

Igualmente se pide a los alumnos que escriban tres cartas: una a un amigo o familiar que está fuera de la ciudad, otra a una autoridad en la que se haga una petición para mejorar un aspecto de la escuela y finalmente otra a un familiar cercano (hermano, primo, padre, madre, abuelo...). Las cartas se intercambian entre los alumnos, a fin de que destaquen las marcas contextuales.

Respecto del punto "Importancia de la comunicación para el individuo y la sociedad", el profesor puede encargarse de la lectura de *Gaby Bremmer*, de Elena Poniatowska, y proyectar la cinta *El milagro de Ana Sullivan*, sobre la vida de Helen Keller. Luego pide a los alumnos que reflexionen cómo cuando un individuo tiene privada la posibilidad de tener un código de comunicación convencional, inventa uno para satisfacer sus necesidades comunicativas.

El estudiante también puede hacer una bitácora de sus actividades desempeñadas en un día, desde que se levanta hasta que se acuesta, y definir en cuál de esas acciones no intervino la comunicación en ninguna de sus formas.

Igualmente se da a leer el ensayo *El hombre se posee en la medida que posee su lengua*, de Pedro Salinas, para discutir en plenaria lo que plantea el autor. El estudiante además puede buscar ejemplos de comunicaciones poco efectivas y las consecuencias que trae consigo.

Finalmente, para el asunto de las funciones de la comunicación, el profesor proporciona

a equipos de cinco personas diversos mensajes, a fin de que éstos determinen qué función desempeñan. Los mensajes no sólo deben ser sólo escritos, sino también visuales (anuncios publicitarios, fotografías, cómics...) y orales (conversaciones, programas de radio, discursos políticos...). En el caso del mensaje que corresponde al de la función literaria, es ampliamente recomendable el cuento “Los locos somos otros cosmos”, de Óscar de la Borbolla.

Criterios de evaluación formativa

Los enfoques constructivista y comunicativo que imprimimos a la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura demandan una medición permanente, tanto del profesor como del alumno, respecto de la cercanía o el alejamiento de los objetivos trazados, la eficacia de la planeación y la efectividad del trabajo realizado dentro y fuera del aula.

Evidentemente el profesor cuenta con variados y numerosos recursos para evaluar —observación, entrevista, escala, exámenes temáticos, orales y objetivos—, pero sean cual fueren los elegidos, éstos pueden valorar tres tipos de competencias:

- *Declarativas*, es decir, que el alumno comprenda los conceptos trabajados en la unidad: situación comunicativa; código, lenguaje, lengua y habla, y funciones de la lengua.
- *Procedimentales*, esto es, la medición en el manejo de habilidades y destrezas comunicativas trabajadas hasta ahora, tales como el dominio y empleo exitoso de diversos lenguajes (oral, escrito, visual, mímico y kinético) a partir de una necesidad comunicativa concreta y en medio de diversos contextos socioculturales, así como la producción de textos orales y escritos que cumplan con diversas funciones.
- *Actitudinales* o el compromiso del alumno dentro de grupos de aprendizaje, tales como cooperación, tolerancia y respeto hacia las ideas de los demás, empatía, curiosidad y responsabilidad.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. En tanto, los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala de valoración que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

ALCALÁ, Antonio. *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*. México: ANUIES/Trillas, 1986.

ÁVILA, Raúl. *La lengua y los hablantes*. 4a. ed. México: ANUIES/Trillas, 2007.

BERISTÁIN, Helena. *Gramática estructural de la lengua española*. México: UNAM, 1975.

MILLÁN, Antonio. *Lengua hablada y lengua escrita*. México: ANUIES/Trillas, 1973.

ROCA PONS, José. *El lenguaje*. 3a. ed. Barcelona: Teide, 1978.

Unidad II	El texto oral, escrito y visual	Tiempo	20 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciba el texto como una unidad de comunicación intencional, de extensión variable, dotada de coherencia y vinculada a un contexto. • Analice y genere textos orales, escritos y visuales a partir de las propiedades o condiciones de la textualidad: la cohesión, la coherencia, la significación, la progresividad, la intencionalidad y el final o cierre. • Reconozca y aplique las tipologías textuales: descripción, narración, argumentación y exposición. 			

Aprendizaje	Contenido
<p>Comprende el proceso comunicativo como la enunciación de un mensaje o texto codificado que se transmite mediante un canal, y que recibe un enunciatario que descodifica ese mensaje o texto para luego interpretarlo.</p> <p>Concibe el texto como una unidad de comunicación compuesto con una intención específica, que se produce e interpreta de acuerdo con un contexto determinado.</p>	<p>A. El proceso comunicativo</p> <p>B. El texto como unidad de comunicación intencional.</p> <p>C. Las cualidades del texto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cohesión. 2. Coherencia. 3. Significación. 4. Progresividad. 5. Intencionalidad. 6. Final o cierre.

Aprendizaje	Contenido
<p>Conoce, analiza y aplica las cualidades de un texto, siempre con base en su intención y contexto.</p> <p>Analiza la textualidad en mensajes orales, escritos y visuales, y produce los propios.</p> <p>Identifica y compone diversos tipos de textos y los recursos lingüísticos que le caracterizan, según la intención que se pretenda.</p>	<p>D. Texto y contexto.</p> <p>E. Formas de expresión textual: oral, escrita y visual.</p> <p>F. Tipologías textuales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción. 2. Narración. 3. Argumentación. 5. Exposición.

Estrategias didácticas

En esta unidad se introduce al alumno en el análisis y la producción de textos con diversas intenciones (funciones comunicativas) y desde diversos canales (orales, escritos y visuales).

En el curso de Lengua Española de cuarto año de *Prepa* se enseñaba a los alumnos gramática; sin embargo, el estudio que hace ésta se queda al nivel de la oración, cuando ahora es indispensable que los alumnos conozcan productos más complejos a los que se enfrenta cotidianamente, en este caso, el texto, es decir, la concatenación de las oraciones con una intención o función comunicativa determinada (conmover, persuadir, explicar, etcétera), que debe cumplir con ciertos requisitos para su efectividad (cohesión, coherencia, significación, etcétera), con modos de organización, estructuras y convenciones lingüísticas particulares, que llamamos tipologías.

En esta unidad, en consecuencia, se trabajarán con textos completos, a fin de que los estudiantes los analicen y tomen como modelo para producir los propios.

La unidad comienza con el tema del proceso comunicativo, porque es en el que se inscribe el texto, es decir, una unidad de sentido organizada donde confluye la intención del

hablante-escritor y la capacidad interpretativa de un hablante-lector, con el propósito de transmitir algo: una idea, una emoción, un conocimiento...

Para introducir al grupo en estas cuestiones, el profesor puede plantear la siguiente situación a los alumnos: “tus padres te dieron permiso para ir a una fiesta con la condición de que estés en la casa a las once de la noche, pero no cumpliste tu palabra y llegaste a las tres de la mañana. Sabes que tus padres se enteraron de la hora, pues la luz de su recámara estaba prendida, pero no te dijeron nada. En cuanto supieron que entraste a la casa apagaron la luz y se durmieron. Estas consciente de que cuando amanezca, quizá en el desayuno, tus padres te van a preguntar qué paso, pero ignoras en qué tono: si enojados o conciliadores. ¿Qué les vas a decir y cómo? Redacta cómo enfrentarás el problema y qué solución le darás dependiendo del estado de ánimo en que estén tus padres”. Diversos alumnos elegidos aleatoriamente leerán las respuestas, y el profesor destacará cómo cada uno construye su mensaje con un tono e intención determinados, de acuerdo con el contexto.

En este punto el profesor explica que cotidianamente nos vemos obligados a construir textos, es decir, unidades comunicativas organizadas con intención que demandan la decodificación de nuestro interlocutor, y que adaptamos según el efecto que queremos obtener y las circunstancias en que lo producimos.

Luego, los estudiantes pueden intercambiar sus textos y determinar cómo están organizados y con qué intención, y cómo cambian éstos según el contexto en que se producen (con padres enojados o con padres comprensivos).

Para el tema de la textualidad, el profesor presenta palabras sueltas y sin aparente sentido, como éstas.

llovía /el / no /paraguas /los / la / de/ guareció

Después pide a los alumnos que las ordenen de forma que tengan sentido. Con posteridad, presenta láminas con oraciones sueltas y sin aparente sentido entre sí, como éstas, mientras pregunta si se trata de textos:

- Ya no te quiero –le dijo, y le aventó las cosas.
- Ese día, Esteban muy tranquilo descansaba en su casa.
- Cuando vio a Tere detrás de la puerta, con los peluches, las cartas y los globos que le había dado por ser su novia, sabía que algo no estaba bien.
- Sonó el timbre, Esteban se paró con dificultades del sofá tan mullido y cómodo, para abrir la puerta.
- Esteban, desconcertado, parado en el pórtico de su casa sin saber qué pasaba, levantó las cosas mientras veía a Tere alejarse muy enojada.

Luego pega las láminas en el pizarrón, en el orden anterior, y pregunta a los alumnos si se entiende la situación que plantean las oraciones y si pueden organizarlas de forma que se entienda mejor lo que se quiere expresar.

También pide que completen el sentido del texto, pues ninguna de las oraciones explican el motivo del enojo de Tere.

Este mismo ejercicio se puede realizar con una tira cómica, con el orden de los cuadros alterado, a fin de que el alumno los organice de forma que tengan coherencia.

También se pueden presentar textos diversos (narrativos, expositivos, periodísticos, etcétera) con el orden de los párrafos alterado y con el final escindido, con el propósito de que los organice coherentemente y los complete.

Los mismos ejercicios pueden hacerse con textos orales y visuales tomados de la radio, el cine, la televisión y la publicidad.

Para la elaboración de textos de acuerdo con diversos contextos, se puede plantear al

alumno que se imagine la siguiente situación: “tu novia, si eres hombre, o tú, si eres mujer, está o estás embarazada sin previa planeación. ¿Cómo platicas esa situación a tus padres y cómo a un amigo? Recrea los diálogos”. Posteriormente los productos pueden recrearse en un sociodrama.

Para las tipologías textuales, el profesor puede presentar láminas con imágenes a partir de las cuales los alumnos hagan descripciones literarias y técnicas, y luego una narración que les inspire esa imagen.

También pedir descripciones de sus familiares, de costumbres y tradiciones de su comunidad, o de paisajes y edificios públicos.

Igualmente pueden analizar las técnicas descriptivas y narrativas de diversos textos literarios. Especialmente recomendables son los cuentos “La noche de los feos”, de Mario Benedetti; “Instrucciones para subir una escalera”, de Julio Cortázar, y “La muerte tiene permiso”, de Edmundo Valadés.

En el caso de la argumentación, los textos periodísticos de opinión suelen recurrir a esta tipología, por lo que se puede recurrir a ellos.

El profesor puede además plantear temas polémicos a los alumnos (la legalización de las drogas, el aborto, la eutanasia, etcétera) y pedirles que escriban textos argumentativos a favor y en contra.

Para la exposición, lo ideal es que no sólo revisen textos inscritos en esta tipología, sino que además produzcan los propios a partir de temas comunes que fije el profesor: el amor, la amistad, la familia, la política, los valores, la juventud, etcétera. Las exposiciones pueden ser sólo escritas, pero también orales. Deben contener una tesis o idea a demostrar (*inventio*), e información y argumentos que la refuercen y den cuerpo a un contenido (*dispositio*), así como una conclusión. En el caso de las exposiciones orales, el profesor

hará énfasis en las cualidades de la oratoria: voz clara y fuerte, disposición espacial adecuada, dominio kinético, claridad en las ideas presentadas, etcétera.

En todos los casos de producción de textos escritos, el profesor revisará ortografía, claridad, riqueza léxica y lógica interna.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Reconocimiento y explicación sobre la importancia del texto en el proceso comunicativo, así como las cualidades de aquél. Identificación de los modos de organización, estructura y convenciones lingüísticas particulares de las diversas tipologías.
- *Procedimentales.* Sabe analizar en textos orales, escritos y visuales las propiedades o condiciones de la textualidad (la cohesión, la coherencia, la significación, la progresividad, la intencionalidad y el final o cierre). Genera mediante diversos lenguajes textos efectivos que atienden a las cualidades o condiciones de la textualidad y sabe elegir de entre las tipologías (descripción, narración, argumentación y exposición) la que más se adecua a su intención y situación comunicativa. Produce textos orales y escritos claros, ordenados, sencillos y fluidos.
- *Actitudinales.* Grado de cooperación, tolerancia y respeto hacia las ideas de los demás durante las diversas dinámicas que se desarrollan (sociodramas, debates, exposiciones orales, lecturas en voz alta...). Empatía, curiosidad y responsabilidad.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. En tanto, los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala de valoración que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995.

GUIJOSA, Marcela y Bertha Hiriart. *Taller de escritura creativa*. México: Paidós, 2003.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (coordinador). *Saber escribir*. México: Instituto Cervantes / Aguilar, 2007. 513 pp.

Unidad III	Comprensión y producción de textos referenciales	Tiempo	20 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca de entre el universo de textos aquellos que cumplen con la función comunicativa referencial. • Adquiera la competencia de discriminar los elementos referenciales de un texto de los que cumplen con otra función. • Analice textos periodísticos (nota informativa, entrevista, crónica y reportaje) e identifique los elementos referenciales. • Analice textos de divulgación científica e identifique los elementos referenciales. • Producirá sus propios textos referenciales, ya sea en forma de textos periodísticos, de artículos de divulgación científica o de exposiciones. 			

Aprendizaje	Contenido
<p>Entiende la función referencial como aquella en la que un enunciador (el periodista o el divulgador científico) trata, mediante diversos canales (diarios, revistas, radio, televisión...), un acontecimiento trascendente para el enunciatario y construye un referente (la explicación de ese acontecimiento) para causar un efecto de conocimiento.</p> <p>Reconoce las particularidades lingüísticas y paralingüísticas de los textos periodísticos, y las valora críticamente.</p> <p>Discrimina los géneros propiamente referenciales (informativos) de los que desempeñan otras funciones (opinativos)</p>	<p>A. La situación comunicativa en la función referencial.</p> <p>B. El texto periodístico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos paralingüísticos del periodismo. <ol style="list-style-type: none"> a) La portada. b) Los titulares. c) Las gráficas. d) La jerarquización. 2. Géneros. <ol style="list-style-type: none"> a) Informativos b) Opinativos

Aprendizaje	Contenido
<p>Identifica las diversas formas de expresión lingüística que adopta la información: como exposición (nota informativa), como diálogo o conversación (entrevista), como descripción y narración (crónica) y como todas las demás combinadas (reportaje).</p>	<p>C. Características de los textos periodísticos referenciales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La nota informativa. 2. La entrevista. 3. La crónica. 4. El reportaje.
<p>Analiza textos periodísticos y genera los propios.</p>	<p>D. Análisis y producción de textos periodísticos referenciales.</p>
<p>Comprende la importancia y el papel de los textos de divulgación científica como propaladores de conocimiento y cultura.</p>	<p>E. El texto de divulgación científica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos paralingüísticos. <ol style="list-style-type: none"> a) Títulos. b) Resúmenes. c) Imágenes, gráficas e infografías. d) Recuadros. e) Glosarios. 2. Adaptación de la lengua científica a la lengua común: <ol style="list-style-type: none"> a) Sinónimos. b) Paráfrasis.
<p>Señala los facilitadores lingüísticos y paralingüísticos que ayudan a la comprensión del fenómeno científico o cultural de que se da cuenta.</p>	
<p>Analiza y genera textos de divulgación científica.</p>	<p>F. Análisis y producción de textos de divulgación científica.</p>

Estrategias didácticas
<p>Es deseable que al cabo de esta unidad el grupo produzca de forma colectiva un periódico o revista en el que se apliquen las competencias adquiridas.</p> <p>Lo ideal, también, es que ese material final incluya noticias, entrevistas, crónicas, reportajes y artículos de divulgación de acontecimientos y descubrimientos cercanos al</p>

estudiante; por ejemplo, su propia escuela. El grupo se puede dar a la tarea de explorar los problemas del plantel (porrismo, ambulante, inseguridad, transporte deficiente y costoso), las investigaciones en que trabajan los profesores de tiempo completo, acudir a las actividades académicas extracurriculares que se suelen organizar (exposiciones, conferencias, coloquios), y a partir de esos sucesos planear el contenido de su publicación.

Esta unidad representa varias ventajas: primero, introduce al alumno en el hábito de leer diarios y revistas desde una perspectiva crítica; después, le permite generar productos propios que le serán útiles en la vida cotidiana y en su preparación profesional, pues es común la necesidad de componer textos referenciales en el que se explique un acontecimiento de forma puntual y objetiva.

La materia prima de esta unidad serán los diarios y revistas, que los alumnos llevarán a la clase. Es importante que el profesor se asegure de la variedad de publicaciones, a fin de que se destaquen las diferencias entre ellas (cómo jerarquizan la información *El Sol de México, La Prensa, La Jornada y Reforma*; qué asuntos enfatizan *Muy interesante* y *¿Cómo ves?*).

También es importante que los alumnos tengan elementos para discriminar la función referencial de la que no lo es, aun cuando en apariencia lo sea. Por ejemplo, es común en los diarios la inserción de gacetillas o publicidad disfrazada de nota informativa, que los gobiernos pagan para hacerse propaganda. Estos textos no cumplen con una función referencial sino apelativa, pues pretenden convencernos de las bondades de una acción pública. Para ello, el alumno debe tener la capacidad de detectar la información (datos, explicaciones, referencias...) y valorarla.

El profesor puede llevar a la clase textos periodísticos procedentes de diversos medios que den cuenta del mismo acontecimiento, a fin de que se contrasten, se detecten las

diferencias de información e incluso las contradicciones entre ellos, así como el valor que se le da en el conjunto del medio.

También es recomendable presentar notas informativas sin entradas o *leads*, sólo con el cuerpo del texto, con el propósito de que los estudiantes compongan las propias a partir de los elementos diseminados en el cuerpo del texto.

En el caso de las entrevistas, se sugiere la lectura de todo sus tipos: informativas, opinativas, de perfil. Lo mismo en el caso de la crónica: políticas, culturales, deportivas, de sociales, etcétera.

En el caso del reportaje, al ser género periodístico más acabado, pues conjuga nota informativa, crónica y entrevista, se pueden leer productos canónicos de grandes periodistas latinoamericanos, como Gabriel García Márquez (*Noticia de un secuestro*), Fernando Benítez (*Los hongos alucinantes*) y Tomás Eloy Martínez (*Santa Evita*), en los que se conjuga periodismo y literatura.

La revisión de los textos periodísticos representa una oportunidad para afianzar las competencias adquiridas en la anterior unidad: el alumno puede analizar las propiedades de los textos (cohesión, coherencia, significación) y las tipologías a las que recurre. Lo mismo puede aplicarse en los textos de divulgación científica.

En el caso de éstos, el profesor procurará la variedad de los temas: no sólo temas científicos, sino también históricos, culturales, filosóficos y políticos.

Igualmente se pueden proporcionar artículos de revistas especializadas y adaptarlos a textos de divulgación científica. Para ello, el alumno no sólo debe adecuar la lengua especializada o jerga a la común, sino idear los facilitadores: imágenes, gráficos, infografías, diagramas, resúmenes, glosarios, etcétera.

Otra modalidad de este ejercicio es que a partir de una conversación con un especialista

de la UNAM se redacte una nota informativa, una entrevista informativa y un texto de divulgación científica.

Finalmente, es indispensable que el alumno también tenga elementos para valorar las influencias ideológicas en los textos de divulgación científica, sobre todo en temas polémicos, como los transgénicos y la clonación. La mejor forma de identificar éstos es contrastar la forma en que diversas publicaciones tratan estos asuntos, con la finalidad de que el estudiante compare los artículos y obtenga sus conclusiones.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Identificación razonada de texto referenciales de entre varios que cumplen con diversas funciones. Identificación en los textos los elementos referenciales de aquellos que desempeñan otra función. Reconocimiento las particularidades lingüísticas y paralingüísticas de los textos referenciales.
- *Procedimentales.* Análisis de los elementos lingüísticos y paralingüísticos de los textos referenciales. Generación de productos referenciales, ya sea en forma de textos periodísticos, de artículos de divulgación científica o de exposiciones, con las cualidades y características propios de aquéllos. Lectura crítica de periódicos y revistas.
- *Actitudinales.* Participación de manera activa en la generación de textos para el periódico o la revista que se elaborará como producto final de esta unidad; colaboración y cooperación tolerante, respetuosa y responsable en la organización y producción del periódico o revista en cuestión; involucramiento en las dinámicas (trae los materiales de trabajo, muestra interés y curiosidad en las actividades y aporta sus ideas y reflexiones).

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. En tanto, los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala de valoración que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

ARGUDÍN, Yolanda y María Luna. *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós, 2006.

CALVIMONTES, Jorge. *El periódico*. México: Trillas / ANUIES, 1977.

CAMPBELL, Federico. *Periodismo escrito*. México: Ariel, 1994.

HERNÁNDEZ, Miguel Ángel. *Manual para el fomento de la comprensión de textos*. México: SEP, 2000.

RIVADENEYRA, Lucía C. *Taller de prácticas periodísticas I. Hacia la pasión periodística*. México: UNAM/ División del Sistema de Universidad Abierta/ Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1995.

VAN DIJK, Teun A. *La noticia como discurso. Comprensión y estructura de la información*. Madrid: Paidós, 1990.

Unidad IV	Comprensión y producción de textos emotivos y apelativos.	Tiempo	20 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca de entre el universo de textos aquellos que cumplen con las funciones comunicativas emotiva y apelativa. • Adquiera la competencia de discriminar los elementos emotivos y apelativos de un texto de los que cumplen con otra función. • Analice textos emotivos (diarios, autobiografías, memorias, cartas, anécdotas, etcétera) y genere los propios. • Analice textos apelativos políticos (discursos y lemas de campañas) y publicitarios, y genere los propios. 			

Aprendizaje	Contenido
Entiende las funciones emotiva y apelativa como aquellas en las que un enunciador trata de conmovir, influir o persuadir al enunciatario para obtener de él un efecto de reconocimiento.	<p>A. La situación comunicativa en las funciones emotiva y apelativa.</p> <p>B. Los textos emotivos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características estructurales. 2. Léxico.

Aprendizaje	Contenido
<p>Reconoce los rasgos emotivos y apelativos de diversos mensajes, y los valora críticamente.</p> <p>Expresa sin inhibiciones sus ideas, emociones y sentimientos, y escucha desde una posición respetuosa y desprejuiciada los de los demás.</p> <p>Imprime sus ideas, emociones y sentimientos en textos de diversos tipos: diarios, autobiografías, memorias, cartas, anécdotas.</p> <p>Sabe seleccionar el texto personal que se adecua a sus intenciones comunicativas.</p> <p>Reconoce los elementos apelativos o persuasivos de un texto, y los valora críticamente.</p> <p>Identifica los recursos de que se valen publicistas, políticos y académicos para tratar de influir en las decisiones de la gente y obtener un efecto de reconocimiento.</p> <p>Analiza los textos apelativos según las tipologías textuales y los elementos lingüísticos y paralingüísticos que emplea, y genera los propios.</p>	<p>C. Tipos de textos personales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diarios. 2. Autobiografías. 3. Memorias. 4. Cartas. 5. Anécdotas. <p>D. Análisis y producción de textos emotivos.</p> <p>E. Los textos apelativos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características estructurales. 2. Léxico. <p>F. Textos políticos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso políticos y propagandísticos. 2. Lemas de campaña. <p>G. Textos publicitarios.</p> <p>H. Análisis y producción de textos apelativos.</p>

Estrategias didácticas

Esta unidad reviste especial importancia por dos motivos: por la necesidad inherente al ser humano a transmitir cotidianamente ideas, emociones, sentimientos y afectos, y por la exposición constante a la que se está a mensajes ideológicos y consumistas.

Esta unidad, entonces, dota al alumno de herramientas que le permiten expresarse de forma efectiva sin prejuicios ni inhibiciones, y a identificar desde qué posición se expresan los demás y con qué intención.

En concreto, se trata de discriminar entre los mensajes auténticos y los que tienen una pretensión, expresa u oculta, de modificar nuestro comportamiento.

Para abrir boca, el profesor puede proporcionar a los estudiantes textos de diverso talante: el cuento “Diles que no me maten”, de Juan Rulfo; los *Consejos de un padre indígena a su hija*; fragmentos de *Carta al padre*, de Franz Kafka; un discurso presidencial, de aquellos que aseguran que México va por buen rumbo; un comunicado de un grupo subversivo o guerrillero, y láminas con imágenes publicitarias.

Los estudiantes, organizados en equipos de cinco personas, analizan los textos a partir de su propósito, la tipología en que se inscriben, la función comunicativa que predomina, los elementos que intervienen (forma, estructura y recursos semánticos). Con posteridad, hacen un cuadro sinóptico en el que determinen las características de los textos emotivos y de los apelativos, y para contrastarlos, un mapa cognitivo de aspectos comunes y particulares.

En el caso concreto de los textos emotivos, se puede recurrir a textos modelos como *Corazón*, de Edmondo de Amicis; *Diario*, de Anne Frank, o los clásicos juveniles *Mujercitas* u *Hombrecitos*, de Louisa May Alcott, para el caso del diario, la memoria y la autobiografía; la “Carta a un zapatero que compuso mal los zapatos”, contenida en *Confabulario*, de Juan José Arreola, para el caso de la epístola; “El vaso de leche”, de Manuel Rojas, para el caso de la anécdota.

Los estudiantes, sin embargo, en todos los casos deben generar sus propios textos emotivos, que leerán ante la clase en un ambiente de respeto propiciado por el profesor. El docente pedirá un esbozo de diario escolar, un ensayo de autobiografía, un escrito sobre un acontecimiento memorable para el alumno (por ejemplo, “¿cómo recibiste la noticia de que fuiste aceptado en la UNAM y qué sentiste?”), una carta a un compañero o ser querido, y una anécdota propia (“cómo fue mi primer beso”) o de algún familiar (“de cómo mi abuelo entró a *la bola* en la Revolución”).

Esta unidad, insistimos, constituye la oportunidad del alumno para expresarse sin temores ni prejuicios, y para escuchar las expresiones de otros con atención y respeto.

Para los textos apelativos, puede recurrirse a discursos de políticos, candidatos y líderes de opinión, y subrayar las cualidades que se atribuye el enunciador, identificar al antagonista y los epítetos que se le endilgan, y determinar el efecto de reconocimiento que se espera el emisor del mensaje.

Pueden tomarse discursos sobre el mismo tema, pero desde diversas posiciones, para fijar puntos de comparación; tales son los casos del aborto, la eutanasia, la legalización de las drogas, la clonación, los transgénicos, el régimen cubano, etcétera.

También es recomendable analizar los lemas de campaña, y diseccionar su estructura lógica, sintáctica y semántica; *verbi gracia*:

- “Honestidad valiente”. (¿Existe la “honestidad cobarde”?)
- “Los revolucionarios estamos condenados a la victoria”. (De un término peyorativo se pretende hacer algo positivo)
- “Por las libres políticas” (¿?)
- “Otra vez será burlado el voto”. (Lema del PAN de principios de los 80, que motivaba a la pregunta: ¿entonces por qué participan en un proceso *a priori* fraudulento?)

- “Ya no queremos más votos sin convicción”. (Lema del PRI que reconoce la coerción del sufragio y el clientelismo.)

Los alumnos, por su parte, redactarán textos apelativos de un asunto que defiendan en los que cuiden la calidad de la argumentación, el orden de la exposición y la claridad en las ideas.

Respecto a los textos publicitarios, el profesor facilitará anuncios impresos y audiovisuales en los que determinen a quién va dirigido el mensaje, qué características del producto se resaltan, qué atributos otorgan a quien consume ese producto (éxito económico, atracción sexual, belleza, aceptación en el grupo, etcétera) y de qué elementos gráficos se valen (cómo son los modelos, los paisajes, el lema publicitario, etcétera).

El grupo puede diseñar una campaña publicitaria en beneficio de la comunidad (promoción del uso del condón, difusión de hábitos de estudio, ventajas de la lectura, llamados a *no volarse* las clases, convocatoria a cuidar los libros de la biblioteca, etcétera).

La campaña debe incluir anuncios impresos (para lo que pueden aprovechar sus conocimientos de dibujo artístico), auditivos y audiovisuales, y difundirlos en el plantel.

Como se aprecia, el objetivo de estas estrategias es utilizar los aspectos positivos de los textos apelativos y construirlos de manera más inteligente y propositiva a como suelen presentárnoslos, además de incentivar la originalidad y la creatividad de los estudiantes. Lo más importante, finalmente, es que se aprende haciendo.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Identificación razonada de textos emotivos y apelativos de entre varios productos visuales, orales y escritos. Reconocimiento de los diversos tipos de textos emotivos (diarios, autobiografías, memorias, cartas, anécdotas...) y apelativos políticos (discursos y lemas de campañas) a partir de sus elementos, características y tipologías.

- *Procedimentales.* Análisis crítico de los elementos y las características de diversos textos emotivos y apelativos. Generación de productos emotivos, en forma de carta, diario, anécdota, etcétera, y de productos apelativos, ya sea discursos políticos o campañas publicitarias, con las particularidades de las funciones respectivas y mediante diversas tipologías.
- *Actitudinales.* Desinhibición en la manifestación de sentimientos y emociones personales. Tolerancia, respeto y comprensión en las exposiciones del resto de sus compañeros. Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

BAUER, Arnold J. *Somos lo que compramos. Historia de la cultura material en América Latina.* México: Taurus, 2002.

CASSANY, Daniel. "Leer ideología" en *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama, 2003.

GONZÁLEZ LLACA, Edmundo. *Teoría y práctica de la propaganda.* México: Grijalbo, 1981.

PACKARD, Vance. *Las formas ocultas de la propaganda.* 2a. ed. Ecuador: Andina, 1973.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (coordinador). *Saber escribir.* México: Instituto Cervantes / Aguilar, 2007.

Unidad V	Comprensión y producción de textos literarios	Tiempo	20 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca de entre el universo de textos aquellos que cumplen con la función poética. • Conciba la función poética como aquella que desvía la lengua con el objetivo de que el enunciatario centre su atención en la forma del mensaje, a fin de que éste sea perdurable. • Comprenda el lenguaje literario como la combinación de una finalidad práctica (comunicar un mensaje) con una finalidad estética (creación de belleza). • Identifique las cualidades del lenguaje literario. • Analice textos poéticos (poemas y narraciones) y genere los propios. 			

Aprendizaje	Contenido
<p>Entiende la función poética de la comunicación como aquella en las que un enunciador construye un mensaje fuera de las normas convencionales de la lengua para que el enunciatario centre su atención no sólo en el contenido, sino también en la forma, con el propósito de crear un mundo de belleza que permanezca y perdure en el tiempo.</p> <p>Reconoce las cualidades del lenguaje literario: connotación, intensificación y figuras retóricas.</p> <p>Identifica las formas de presentación del texto literario (verso y prosa), y destaca las características de cada una.</p>	<p>A. La situación comunicativa en la función poética.</p> <p>B. El lenguaje literario.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Denotación y connotación. 2. Intensificación. 3. Figuras retóricas. <p>C. Formas de presentación del texto literario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verso. 2. Prosa. <p>D. Géneros literarios.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Líricos. 2. Narrativos. 3. Dramáticos.

Aprendizaje	Contenido
Analiza la lengua y la estructura de los textos poéticos, sean en prosa o en verso, y los toma como modelo para crear los propios.	E. Análisis y producción de textos literarios.

Estrategias didácticas

Con el estudio de esta unidad se agota la revisión de las diversas funciones de la comunicación, pues la metalingüística no mereció un apartado específico, en virtud de que se aborda de manera intrínseca a lo largo de este curso.

Ésta y la siguiente unidad sientan las bases para que el estudiante aproveche sus cursos de Literatura Universal, que cursará en quinto y sexto años de preparatoria.

El estudio de la función poética es especialmente significativo para la formación humanística del alumno, pues adquiere conciencia de que el ser humano no sólo emplea la lengua con fines pragmáticos (satisfacer sus necesidades comunicativas inmediatas), sino también con propósitos recreativos, estéticos y trascendentales.

En la función poética, la forma que adoptan las palabras decide el impacto que produce el texto; por tanto, aquéllas son la materia prima del texto literario. Para introducir al estudiante en estas cuestiones resultan muy recomendables las lecturas “La palabra”, en *Confieso que he vivido*, de Pablo Neruda, y “Las palabras”, en *Puerta condenada*, de Octavio Paz. El alumno, además, puede hacer una lista de veinte palabras con las que de algún modo se identifica (porque lo describen, por su musicalidad, por su fuerza, etcétera) y emplearlas en un escrito emotivo, que leerá ante el grupo, con el objetivo de que el resto de sus compañeros se dé cuenta de que cada quien elige y usa las palabras de acuerdo con motivaciones y personalidades particulares, como sucede con los escritores.

También es recomendable volver al cuento “Los locos somos otro cosmos”, de Óscar de la Borbolla, cuya originalidad no radica tanto en la anécdota que relata (la aplicación de

electroshoks a un enfermo que se dice sano), sino en el empleo de palabras que sólo tienen la vocal “o”. El resultado en este caso es notable.

Para el tema de lenguaje literario, los alumnos, organizados en equipos de cinco, pueden identificar en diversos poemas y narraciones el uso connotativo que el literato da a las palabras, el fenómeno de la intensificación y las figuras retóricas a las que recurre. Para esta actividad se sugieren los textos líricos “Consideración de un poema”, de Carlos Drummond de Andrade, o “La poesía”, de Octavio Paz, contenido este último en *Libertad bajo palabra*.

Igualmente el profesor proporciona una lista de palabras (mar, cielo, desesperación, zapato, etcétera), para que el alumno dé un sentido connotativo a cada una y comente sus resultados con el grupo.

En el caso de las formas de presentación del texto literario, los alumnos deben deducir la estructura (distribución y extensión) del verso y la prosa a partir de textos que reparta el profesor.

También en el caso de los géneros literarios, la identificación de los rasgos de cada uno se debe dar mediante descubrimiento y no a través de pasmosas exposiciones. En este aspecto el docente tiene ante sí un gran reto, pues debe incentivar el gusto de la literatura mediante el contacto y el diálogo del joven con ésta. En ese sentido, es imperativa la cuidadosa selección de textos, que le resulten atractivos y acordes con sus inquietudes y problemáticas.

El estudiante debe encontrar en la literatura un medio para descubrir nuevos mundos, para conocer situaciones inéditas o comunes a su entorno, para abreviar las ideas y concepciones de otros (en este caso el literato) y capitalizarlas en beneficio propio, y para conocer los problemas y las contradicciones de la realidad.

Presentamos a continuación una lista de textos que pueden ser útiles para el profesor para los temas “géneros literarios” y “análisis y producción de textos literarios”:

Lírica:

“Espergesia”, de César Vallejo.

“Poema 20”, de Pablo Neruda.

“A Julia de Burgos”, Julia de Burgos

“Oda a la cebolla”, de Octavio Paz

“Canción”, de Cecília Meireles

“En el filo del gozo” y “Economía doméstica”, de Rosario Castellanos.

“La piedra”, de Gonzalo Rojas.

“Los amorosos”, de Jaime Sabines.

Narrativa:

“El almohadón de plumas”, de Horacio Quiroga.

“Viaje a la semilla”, de Alejandro Carpentier.

“La carne”, de Virgilio Piñeira.

“Dios en la tierra”, de José Revueltas.

“Continuidad de los parques”, de Julio Cortázar.

“Paso del norte”, de Juan Rulfo.

“Crónica de sucesos”, de Rubem Fonseca.

“Chac Mool”, de Carlos Fuentes.

Dramaturgia

“La familia cena en casa”, de Rodolfo Usigli.

“La maestra”, de Enrique Buenaventura.

“Cruce de vías”, de Carlos Solórzano.

Como última sugerencia, análisis y producción de textos literarios deben ir de la mano; incluso el primer proceso da pie al segundo. Por ejemplo, en el caso del poema *Espergesia*, de César Vallejo, se puede cuestionar al alumno: ¿Por qué crees que el poema se llama así? ¿Qué es “espergesia”? Si tuvieras que ponerle otro título, ¿cuál sería? ¿Qué sensación te produjo leer este poema? ¿Qué palabras del poema desconoces? Búscalas en un diccionario. ¿Qué tipo de figura retórica es “el claustro de un silencio que hablo a flor de fuego”? ¿Qué otra figura llamó tu atención? ¿Qué es la Esfinge y por qué crees que el autor la menciona en su poema? Escribe un poema inspirado en éste, pero con la idea “Yo nací un día que Dios se fue de viaje”. ¿Qué tono le darás? ¿Festivo, melancólico?

La intención es propiciar el diálogo con el texto literario; que la literatura se convierta en una experiencia significativa, en una posibilidad de expresión, de goce, no en un acto monótono.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Identificación razonada de textos literarios de entre varios productos visuales, orales y escritos. Reconocimiento de las características del lenguaje literario (connotación, intensificación, tropos...). Ubicación de los textos literarios en forma de presentación y género al que pertenecen.
- *Procedimentales.* Lectura crítica de los elementos y las características de diversos textos literarios. Generación de productos literarios, en forma de poemas en verso libre y narraciones cortas.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula. Preocupación por la originalidad y creatividad en la producción de textos propios. Interés por la lectura y la literatura.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

BORBOLLA, Óscar de la. *Manual de creación literaria*. México: Nueva Imagen, 2002.
 GUIJOSA, Marcela y Bertha Hiriart. *Taller de escritura creativa*. México: Paidós, 2003.
 SOUTO, Arturo. *El lenguaje literario*. 2a. ed. México: Trillas / ANUIES, 1985.
 ROSENBLATT, Loiose M. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

Unidad VI	Comentario del texto poético o literario	Tiempo	20 horas
------------------	--	---------------	----------

Objetivo de la unidad

Se busca que el alumno:

- Desarrolle diversas estrategias para el análisis y el comentario de textos literarios, como el comentario libre, la reseña descriptiva, la reseña crítica y la monografía.
- Analice la forma y el fondo de textos narrativos.
- Conozca y aplique las formalidades del trabajo académico.

Aprendizaje	Contenido
Comprende el comentario como forma de valoración consciente y sustentada del texto literario.	A. El comentario de textos: diversas lentes para ver una obra.
Desarrolla un método de comprensión de textos literarios.	B. Las fases del comentario. <ol style="list-style-type: none"> 1. La lectura. 2. La definición de la forma. 3. La localización del tema. 4. La determinación de la estructura. 5. Valoración del texto.
Redacta comentarios libres, pero razonados, a partir de las sensaciones y las emociones que le produjo el texto literario.	C. El comentario libre y la función emotiva.
Redacta reseñas en las que demuestre que es capaz de identificar la forma y el fondo del texto literario.	D. La reseña descriptiva y la función referencial.

Aprendizaje	Contenido
<p>Redacta reseñas en las que demuestre que es capaz de valorar críticamente y con argumentos la forma y el fondo de un texto literario.</p> <p>Redacta una monografía sobre un texto literario, con las formalidades y la seriedad del trabajo académico, en cuyo contenido aplica las técnicas de investigación documental.</p> <p>Presenta trabajos pulcros, organizados, bien redactados y con sus respectivas referencias bibliohermerográficas.</p>	<p>E. La reseña crítica y la función apelativa.</p> <p>F. La monografía.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación documental: <ol style="list-style-type: none"> a) Fuentes bibliográficas. b) Fuentes hermerográficas. c) Otras fuentes. 2. Las fichas bibliohermerográficas y de trabajo. 3. Organización, valoración y discriminación de la información. 4. La redacción del trabajo académico: <ol style="list-style-type: none"> a) Esquema. b) Composición: introducción, desarrollo, conclusiones, aparato crítico y bibliografía. c) Revisión y corrección. 5. Presentación formal del trabajo académico. <ol style="list-style-type: none"> a) La carátula. b) El índice. c) La cuartilla. d) La foliación. f) El aparato crítico. g) Las referencias bibliohermerográficas.

Estrategias didácticas
<p>Esta última unidad de la asignatura de Lengua y Literatura tiene una importancia fundamental por varias razones: por una parte, permite articular y sistematizar las competencias adquiridas a lo largo del curso en productos más elaborados, como la monografía, que requieren la aplicación de diversas competencias del alumno; por la otra,</p>

representa una oportunidad para continuar con la exploración y el disfrute del texto literario, y finalmente, fomenta en el alumno el trabajo metódico y disciplinado, que le será útil no sólo en lo que le resta de su tránsito por bachillerato, sino también para sus estudios de licenciatura y su vida profesional.

Para el desarrollo de esta unidad es necesario que al principio del curso se le pida al alumno que elija de entre cuatro novelas, todas inscritas en el llamado *boom* latinoamericano.

Cien años de soledad, de Gabriel García Márquez.

La muerte de Artemio Cruz, de Carlos Fuentes.

Rayuela, de Julio Cortázar.

La ciudad y los perros, de Mario Vargas Llosa.

La novela que seleccionó el alumno de acuerdo con sus expectativas e intereses, y que deberá leer a lo largo del ciclo, será el hilo conductor de las actividades que se emprenderán en esta unidad.

De esa novela, el alumno obtendrá cuatro productos: un comentario libre, una reseña descriptiva, una reseña crítica y una monografía.

Antes, sin embargo, es necesario revisar las generalidades del comentario: la lectura atenta, con la consecuente búsqueda en diccionarios y enciclopedias de términos que no se entiendan; determinar *qué dice* la obra y *cómo lo dice*, además de *por qué dice lo que dice* y *por qué lo dice como lo dice*, es decir, ubicar el fondo y la forma. Finalmente identificar los ambientes, tiempos y espacios, voces narrativas y características de los personajes (principales y secundarios). El profesor puede partir de las narraciones leídas en la anterior unidad para que los alumnos detecten esos elementos y los comenten.

Esas competencias se aplicarán en la novela elegida.

Es importante que el profesor proporcione al grupo modelos de los diversos tipos de comentarios que se desarrollarán, los cuales pueden tomarse de publicaciones de divulgación y especializadas, a fin de que los alumnos los analicen y deduzcan sus características y estructura. Los resultados de ese análisis se discutirán en el aula.

El primer producto, el comentario libre, se inscribe en la función emotiva, por lo que el alumno entregará un escrito en el que exprese las sensaciones, emociones, reflexiones e ideas que le produjo la obra.

La reseña descriptiva, inscrita en la función referencial, dará cuenta de manera objetiva de la forma y el fondo de la novela, así como de datos contextuales de producción (quién es el autor, cuándo escribió la obra, en qué circunstancias geográficas e históricas...).

La reseña crítica, propia de la función apelativa, ya incluirá afirmaciones argumentadas y organizadas de carácter personal, relativos a los aspectos estructurales y formales de la obra, la problemática que se plantea, los recursos empleados por el escritor, etcétera.

Es importante insistir al alumno que tanto en el comentario libre como en la reseña crítica evite las opiniones generales.

La monografía se supone como el producto más acabado de la unidad. Ésta contendrá introducción, caracterización del *boom* (situación histórica, situación geográfica, situación político-social), principales representantes de esta corriente, biografía del autor elegido, reseña descriptiva de la novela en cuestión, comentarios personales y críticos sobre la obra, conclusiones y bibliografía.

Para la elaboración de esta monografía deben aplicarse técnicas de investigación documental, en particular elaboración de fichas bibliohemerográficas y de trabajo, que el profesor revisará constantemente. Una vez acopiada la información y organizada en fichas, procederá la redacción del trabajo, con base en un esquema que también deberá revisar el

docente, y que incluirá introducción, desarrollo y conclusiones. La redacción debe cumplir con las condiciones de claridad, orden y sencillez, y contener aparato crítico y bibliografía consultada. Finalmente, el alumno entregará para su evaluación la monografía resultante, la cual deberá ser presentada impresa y engargolada en hojas tamaño carta, a una sola cara, a doble espacio, en letra formal (Times o Arial) de 12 puntos, foliadas, con su respectivo aparato crítico a pie de página y carátula e índice.

No es necesario que el profesor espere al final del curso para señalar estas formalidades. Lo puede hacer desde las primeras sesiones. También es conveniente que introduzca al alumno desde unidades anteriores en el hábito de las fichas bibliohemerográficas y de trabajo y las estrategias de citado.

De esta forma, al final de esta unidad y de este curso, el alumno será capaz de ejercer diversas formas de comentarios de texto y de presentar un trabajo con las formalidades que requiere la academia.

El profesor revisará cada uno de los productos finales y subrayará personalmente a cada alumno las observaciones respecto al trabajo en particular y sobre su desempeño en el curso, en general.

Con el propósito de motivar el estudiante, el docente puede persuadir a los encargados de información del plantel que los mejores trabajos se publiquen en la gaceta local.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Discriminación entre comentario libre, reseña descriptiva y reseña crítica. Reconoce las características y los elementos de cada uno de éstos. Conocimiento de las etapas del proceso de investigación documental. Dominio de la elaboración fichas bibliográficas y de trabajo a partir de la consulta de diversas fuentes. Identificación de los requisitos de una monografía bien estructurada y con las formalidades propias de un trabajo académico.

- *Procedimentales*. Identificación y análisis de la forma y el fondo de los textos narrativos. Redacción de comentarios libres, reseñas descriptivas y reseñas críticas razonados y argumentados. Elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo de manera sistemática y ordenada. Presentación de monografías bien documentadas y estructuradas.
- *Actitudinales*. Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula. Visita habitual a las bibliotecas y demás centros de documentación. Interés por la investigación. Disposición a argumentar las ideas y los asertos. Preocupación por la pulcritud y documentación de sus trabajos académicos.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

MOREIRO, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: Edaf, 1996.

OLEA FRANCO, Pedro. *Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media*. México: Esfinge, 1987.

OSARTE GARAYOA, Xabier. *Comentario de texto*. Barcelona: Edunsa, 1997.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (coordinador). *Saber escribir*. México: Instituto Cervantes / Aguilar, 2007.

Escuela Nacional Preparatoria

Programa de la asignatura Literatura Universal I

I. Datos de identificación

Clave de la materia:		Carga horaria semanal:	3
Ciclo:	Segundo	Carga horaria anual:	90
Categoría:	Obligatoria	Valor crediticio:	12

II. Ubicación de la asignatura

El curso de Literatura Universal I corresponde al segundo ciclo de Preparatoria. Es de categoría obligatoria y de carácter teórico-práctico. Tiene como antecedente el curso de Lengua y Literatura, del primer ciclo.

III. Fundamentación

En un mundo inmediatista, pragmático, tecnificado y consumista, la literatura se erige como abrevadero de vida nueva e intensa, al representar una oportunidad para ampliar el horizonte y enriquecer las perspectivas del estudiante, mediante la revisión de obras en apariencia desprendidas del presente, pero por lo mismo más intensas.

La lectura de las obras literarias de otros tiempos y lugares permite confrontar el mundo conocido, sus creencias y valores, y sus raseros. La literatura, en consecuencia, se manifiesta como fuente insustituible de experiencia, reflexión y conocimiento sobre el mundo, la sociedad y el ser humano mismo.

Por las ventajas que representa, la literatura constituye una manifestación artística que obligatoriamente debe abordarse en todo bachillerato preocupado por la formación humanística y universal de sus egresados.

En virtud de que la Escuela Nacional Preparatoria se fija entre sus propósitos fomentar una sólida estructura cultural a sus alumnos, este curso reviste especial importancia, porque

mediante las obras literarias se estimula la formación de estudiantes conscientes, creativos, tolerantes, críticos y reflexivos.

Si en el curso antecesor de Lengua y Literatura se fomentaron en general las competencias comunicativas del alumno, ahora, a partir de este curso, se desarrollará en particular la competencia literaria, es decir, la aplicación de procesos y conocimientos que permitan generar y comprender textos literarios.

Literatura Universal I y II, entonces, desarrolla sobre todo la competencia literaria y, por tanto, no se constrañe a la transmisión del legado de obras y autores consagrados por la tradición académica, por el canon, sino a la interacción y el diálogo del alumno con las diversas manifestaciones literarias, a fin de que encuentre en éstas una significación y un instrumento al servicio de su crecimiento personal, intelectual y afectivo.

Empero, es justo reconocer que la consecución de estos principios enfrenta valladares que corresponde al profesor remontar con trabajo e ingenio. En primero lugar, el docente debe tomar en cuenta de que se enfrentará a un alumnado indiferente o incluso contrario a los aprendizajes que pretende inculcar; en consecuencia, debe ser lo suficientemente hábil y creativo para conciliar las aspiraciones y prioridades actuales de los estudiantes con la enseñanza literaria, es decir, que los jóvenes no conciban la literatura universal como un área de conocimiento reñido con sus necesidades culturales, sino como una aliada, como una lente original para ver y entender su mundo.

En segundo lugar, el docente debe estar consciente de que en sociedades consumistas, trepidantes y efímeras la literatura debe echar mano de todos los recursos a su alcance para competir con la inmediatez y la simplificación a la que los jóvenes están acostumbrados.

Las sugerencias didácticas incluidas en este programa tratan de dar líneas para superar los obstáculos mencionados; sin embargo, toca al profesor enriquecerlas y adaptarlas a sus circunstancias docentes.

Aun así, este programa está estructurado de forma que la literatura sea lo más atractiva posible para los jóvenes. Para ello, modifica el enfoque historicista que caracterizó la enseñanza de esta manifestación artística en la Escuela Nacional Preparatoria y opta por el enfoque genológico.

En el plan de estudios de 1996 de la *Prepa*, la literatura se concibe como una colección de autores y obras vistos en el contexto de la corriente artística que pertenece. Así, la enseñanza literaria se limita a la revisión de datos biográficos del escritor, su producción, la época y el contexto histórico-social, mientras la lectura se limita a fragmentos poco representativos de la totalidad de la obra, con el consecuente cansancio y fastidio del alumno, que debe estudiar en ocho meses que dura el ciclo lectivo miles de años de literatura. Con ese enfoque, la lectura y la interacción con la obra quedan relegados a segundo plano, aun cuando debiera ser el *leit motiv* de cualquier curso literario.

Si el historicismo se concreta a enseñar literatura como un acervo de nombres, obras y marcos socioculturales, el enfoque genológico lo hace mediante el estudio de los géneros literarios, entendido el género como “la clasificación de las especies de acuerdo con sus atributos correlativos”.

El enfoque genológico permite organizar el curso a partir de la estructura interna y externa, la forma y la historia de los textos literarios, lo que a nuestro juicio resulta más provechoso que hacerlo de manera cronológica.

Aun cuando la concepción genológica de la literatura es el eje rector de Literatura Universal I y II, también confluyen otras, como el pensamiento crítico y el taller literario. Con el pensamiento crítico se plantea estimular la capacidad de cuestionamiento como recurso de aprendizaje, la organización provechosa del conocimiento y la resolución de problemas concretos derivados de la lectura de las obras literarias, siempre en un ámbito de autonomía

* Aristóteles. *Tratados de lógica. El Organón*, p. 6.

y libertad. El taller literario, en tanto, se propone que los diversos textos literarios sirvan como modelo para crear los propios.

De esta manera se pretende que la literatura se convierta en un hecho significativo y vivencial del estudiante, en un medio para mejorar como individuo y ente social, y en un instrumento para continuar con su crecimiento comunicativo, que ya comenzó el año pasado.

En el primer curso de Literatura Universal se ampliarán las nociones adquiridas sobre la literatura, entendida ésta como un mensaje lingüístico, transmitido de forma oral o escrita, que produce un efecto estético y que es opuesto a la comunicación pragmática. También se ahondará en el conocimiento de los géneros literarios que se inició en Lengua y Literatura, y se abordarán en particular los narrativos.

III. Estructuración del curso

La asignatura de Literatura Universal I está estructurada en seis unidades:

- I. El estudio de la literatura.
- II. Los géneros literarios.
- III. El mito como fuente literaria.
- IV. La épica.
- V. El cuento.
- VI. La novela.

La primera unidad, que constituye en sí un encuadre conceptual, se abordará el concepto de literatura, el lenguaje literario y las marcas de literariedad, las características de la obra literaria, y las diferencias entre literatura y la subliteratura.

La segunda unidad trata de lo relativo a los criterios para clasificar las obras en géneros, los diversos géneros y sus particularidades, y las clasificaciones tradicionales y antiguas.

La tercera unidad estudia el mito como fuente primigenia de la literatura no sólo antigua, sino también actual.

La cuarta unidad se concentra en la especie narrativa más antigua y prestigiosa: la épica. Aquí se revisan desde las homéricas hasta las medievales.

La quinta unidad se dedica a la especie narrativa con más raigambre popular: el cuento. Aquí se aprovecha para analizar los elementos internos y externos, su evolución y sus posibilidades.

La sexta y última unidad aborda uno de los subgéneros narrativos más camaleónicos y complejos (por eso se deja al final): la novela. Además del estudio de sus elementos estructurales, retóricos y de contenido, se revisa su evolución, desde la pastoril, con *Dafnis y Cloe*, de Longo, hasta la contemporánea.

IV. Enfoque didáctico

Como en el caso del curso antecesor de Lengua y Literatura, Literatura Universal I se acoge al enfoque constructivista, pero también incorpora el de la educación literaria.

Con el enfoque constructivista se busca que los contenidos promuevan la significatividad del aprendizaje, es decir, partir de los intereses y las ideas previas que posee el alumno, generar conflictos cognitivos, alentar el descubrimiento de nuevos conceptos y procedimientos, y propiciar situaciones para la aplicación y el desarrollo de las competencias comunicativas que pretenden estimularse.

La educación literaria, en tanto, pretende que a partir de la concepción genológica, el enfoque comunicativo y el taller literario el alumno se convierta no sólo en receptor, sino también en productor de textos literarios y en generador de experiencias estéticas significativas.

Como en el caso de Lengua y Literatura, en el curso de Literatura Universal I se prefiere el

uso a la posesión, por lo que el alumno no debe convertirse en mero consumidor de obras artísticas, sino también en generador, en un ambiente de tolerancia, libertad y pluralidad de ideas.

V. Objetivos:

Con este curso de Literatura Universal I se pretende que el alumno:

- Distinga entre textos literarios y no literarios.
- Conciba el mito como fuente primigenia de la literatura.
- Reconozca las características y estructuras de los géneros narrativos, y emplee esos conocimientos para la mejor comprensión de textos narrativos.
- Identifique las variaciones que intervienen en la producción y el disfrute de los géneros narrativos.
- Produzca sus propios textos narrativos, de acuerdo con sus gustos personales, aspiraciones y preocupaciones.

VI. Planeación por unidades

Unidad I	El estudio de la literatura	Tiempo	12 horas
Objetivo de la unidad			
<p data-bbox="196 1472 545 1503"><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Defina qué es literatura y cuáles son sus rasgos. • Identifique las características de la obra literaria. • Conciba la literatura como un producto artístico-cultural. • Discrimine entre literatura y subliteratura. 			

Aprendizaje	Contenido
<p>Reconoce la literatura como un mensaje lingüístico que se pretende atractivo y perdurable, cuya función es crear un mundo de belleza que permanezca en el tiempo.</p> <p>Entiende el lenguaje literario como aquel que conjuga una finalidad práctica (comunicar un mensaje) con una finalidad estética (creación de belleza).</p> <p>Concibe la literatura como baluarte de los rasgos espirituales, intelectuales y afectivos de la sociedad que la produce.</p> <p>Identifica la obra literaria como una creación artística armónica y equilibrada, que persigue fines estéticos, que emplea un lenguaje literario, y que muestra una manera imaginativa de concebir del mundo.</p> <p>Entiende la subliteratura como una manifestación mercantil conformada de clichés y lugares comunes, con argumentos previsibles y basados en modelos reiterativos y elementales.</p>	<p>A. Definición de literatura.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La literatura como desviación del lenguaje común: la literariedad. 2. El lenguaje literario. <ol style="list-style-type: none"> a) Connotación y denotación. b) Figuras retóricas. c) Intensificación. 3. La literatura como expresión cultural. <p>B. Características de la obra literaria.</p> <p>C. Literatura y subliteratura.</p>

Estrategias didácticas
<p>Esta unidad cumple con un doble propósito: como visión panorámica de conceptos y categorías que adquirió en su curso de Lengua y Literatura y como encuadre conceptual de Literatura Universal I.</p> <p>En Lengua y Literatura el estudiante ya se introdujo en el estudio de la función poética y</p>

sus particularidades, analizó y produjo textos literarios inscritos en diversos géneros, e hizo comentarios de varios tipos a una novela. En esta unidad se retoman esos conocimientos y se profundiza en ellos.

Antes, sin embargo, es necesario subrayar la importancia de la motivación en el arranque del curso. Si partimos de la importancia del efecto de la *primera impresión*, el éxito del curso dependerá en gran parte de la habilidad del profesor para despertar en el alumno la curiosidad en la literatura desde el principio.

El profesor debe, entonces, partir de un examen diagnóstico en el que sopesa el grado de interés del grupo por la asignatura, con la finalidad de hacer los ajustes necesarios al programa operativo con base en los resultados.

El examen puede contener reactivos como los siguientes:

1. ¿Qué es la literatura?
2. ¿Qué importancia tiene la literatura en tu vida cotidiana?
3. ¿Para qué crees que le sirve al estudiante de *Prepa* como tú la literatura?
4. ¿Qué pasaría si por algún motivo la literatura desapareciera?
5. ¿Qué esperas de este curso de literatura?

Más allá de los ajustes programáticos, el profesor debe igualmente poner acento desde un principio en el efecto de recepción de la literatura más que en las características lingüísticas y textuales de esta forma de comunicación.

El docente debe esforzarse, además, por relacionar siempre la literatura con situaciones actuales, plantear problemas a partir de las lecturas e involucrar al estudiante en la clase mediante explicaciones suficientes de qué hace, por qué lo hace, para qué lo hace, a fin de que sienta que el curso es suyo.

Ya entrando en materia, para trabajar la definición de literatura, un término que se

caracteriza por su polisemia, se puede proporcionar al alumno varios conceptos tomados de diversas fuentes. Luego, en binas, los estudiantes los discuten, sistematizan y obtienen uno propio, que leerán en plenaria. Al final se puede derivar una definición general. Aquí se insistirá, en aras de ese efecto de apropiación al que ya nos referimos, que esa definición es un producto colectivo, es decir, pertenece al grupo, y por tanto lo honrarán en el transcurso del curso.

Igualmente el profesor puede proporcionar diversos materiales que hablen sobre un mismo tema; por ejemplo, los cuerpos calcinados que se hallaron abrazados, que correspondían a unos amantes, tras la destrucción de Pompeya por el Vesubio. El alumno lee un texto de divulgación científico-histórica, una carta de Plinio El Joven sobre ese descubrimiento, y el poema “Pompeya”, de José Emilio Pacheco. El estudiante compara la forma en que cada texto aborda el mismo hecho, de acuerdo con su estructura, lenguaje, contenido, elementos, etcétera.

Otro recurso para reforzar el tema del lenguaje literario es presentar la definición de “elefante” del Diccionario de la Real Academia Española y el texto “El elefante”, contenido en el *Bestiario* de Juan José Arreola. Ambos abordan el mismo tema desde una posición denotativa y otra connotativa. ¿Cuáles son las diferencias entre uno y otro texto en cuanto a adjetivos, figuras retóricas, intensificación, etcétera?

Muy recomendables para el punto de “La literatura como expresión cultural” son las lecturas *El deslinde*, de Alfonso Reyes, y *Cultura, educación y literatura*, de Joaquín Xirau, ambos contenidos en el libro de texto *Literatura Universal*, de Alicia Pérez Correa y Arturo Orozco Torre. Después, en plenaria, se puede discutir la importancia de la literatura para la cultura en general y para el individuo en particular.

Este punto puede reforzarse con la discusión colectiva de la siguiente idea de Roland Barthes:

“La literatura asume muchos saberes. En una novela como *Robinson Crusoe* hay un saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botánico, antropológico (Robinson pasa de la naturaleza a la cultura). Si, por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie, todas nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una, sería la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario.”

Antes, sin embargo, se puede encargar la lectura de *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, y resumir en una tabla los “saberes” históricos, geográficos, sociales, técnicos... a los que se refiere Barthes.

Debido a que el efecto de recepción es prioritario en el curso, se puede plantear al alumno problemas como los siguientes:

Si, como Robinson Crusoe, naufragaras en una isla, ¿crees que, como él, pudieras sobrevivir veintiocho años, dos meses y diecinueve días? ¿Qué conocimientos y habilidades necesitarías para sobrevivir en una isla desierta tanto tiempo? ¿Crees que tienes esos conocimientos y habilidades? ¿Cuáles te faltan?

Igualmente se puede motivar la imaginación y creatividad del alumno con un ejercicio como el siguiente: Escribe una narración breve sobre el retorno de Robinson Crusoe a casa. ¿Cómo encontró su barrio? ¿Qué paso con su familia? ¿Cómo lo recibieron sus vecinos?

Para el caso de subliteratura y literatura el profesor puede seleccionar fragmentos de novelas rosas como las de Corín Tellado, y *Boquitas pintadas*, de Manuel Puig (que satiriza los clichés de la literatura de consumo). Los alumnos luego comparan los niveles semánticos, retóricos y de contenido, y escriben sus conclusiones, que se discuten en plenaria.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Definición de literatura. Reconocimiento de un texto literario de otros que no lo son a partir de las marcas de literariedad. Identificación de los elementos particulares de un texto literario: connotación, figuras retóricas e intensificación. Discriminación entre un texto literario y otro que aparenta serlo.
- *Procedimentales.* Ubicación de las marcas de literariedad en diversos textos. Generación de ideas, reflexiones y narraciones breves a partir de la obra literaria.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula. Conciencia sobre la importancia de la literatura para el ser humano y la cultura. Inclínación a la lectura de obras literarias.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

- GÓMEZ REDONDO, Fernando. *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Madrid: EDAF, 1994.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, *et. al.* "Definición de literatura" en *Literatura I. Un enfoque constructivista*. México: Pearson, 2007. pp. 2-8
- MOREIRO, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: Edaf, 1996.
- PÉREZ CORREA, Alicia y Arturo Orozco Torre. "Introducción al estudio de la literatura universal" en *Literatura universal*. 2a. ed. México: Pearson, 2004. pp. 2-37.
- SOUTO, Arturo. *El lenguaje literario*. 2a. ed. México: Trillas / ANUIES, 1985.

Unidad II	Los géneros literarios	Tiempo	12 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca la prosa y el verso como las dos formas lingüísticas en que se expresa la literatura. • Comprenda qué es un género literario. • Conozca la manera en que cambiaron los criterios de clasificación de los textos literarios y entienda por qué. • Identifique los rasgos generales de cada género literario. 			

Aprendizaje	Contenido
<p>Concibe la forma como rasgo característico del texto literario y entiende por qué no hay un fondo particularmente literario.</p> <p>Identifica las particularidades de la prosa y el verso.</p> <p>Reconoce el género como la clasificación de textos literarios de diversas especies de acuerdo con sus atributos comunes.</p> <p>Conoce los criterios clásicos y modernos de clasificación de textos literarios.</p> <p>Ubica en términos generales los rasgos característicos de los diversos géneros: poéticos, narrativos, dramáticos y didácticos.</p>	<p>A. Las formas de la literatura.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Forma y fondo. 2. Modalidades de presentación. <ol style="list-style-type: none"> a) Prosa. b) Verso. <p>B. El género literario.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición de género. 2. La concepción clásica de los géneros literarios de acuerdo con la modalidad de presentación. <ol style="list-style-type: none"> a) Arte mayor: verso. b) Arte menor: prosa. 3. La concepción moderna de los géneros literarios de acuerdo con su intencionalidad. <ol style="list-style-type: none"> a) Poéticos. b) Narrativos. c) Dramáticos. d) Didácticos.

Estrategias didácticas

¿Por qué y para qué sirve al estudiante conocer los géneros literarios? Porque el género, en cuanto a categoría dialéctica, nos informa *qué* es una cosa, en este caso una manifestación literaria.

El género junto con el propio forma parte de la definición. Por ejemplo, “el ser humano es un animal político” es una definición que incluye género (animal) y propio (político). El *Diccionario de la Real Academia Española* dice sobre la definición: “*Proposición* que expone con claridad y exactitud los caracteres *genéricos* y *diferenciales* de una cosa material o inmaterial” (subrayados nuestros).

Una definición, entonces, es una proposición que nos expone el género y el propio de las cosas, por ello identificar el género nos acerca al conocimiento de las cosas, en este caso de las manifestaciones literarias.

Si preguntamos “¿qué es *La montaña mágica?*”, la respuesta invariable es: “una novela filosófica de Thomas Mann escrita en 1924”. Al definir, inmediatamente establecemos el género (una novela filosófica) y el propio (de Thomas Mann). El tercer elemento (escrita en 1924) es el accidente, pero éste no forma parte de la definición, porque la obra se pudo escribir en 1923 o 1925 y ello no modifica ni el género ni el propio.

El género, dice Aristóteles en sus *Tópicos*, es “el atributo que comparten cosas de diferentes especies”. La tuna, el melón y la sandía tienen un atributo en común: son frutas. Guatemala, China y Francia también tienen un atributo en común: son países.

Así, en el universo de la literatura, compuesto por obras de distinta especie y talante, la clasificación genológica ayuda a comprender qué es ese texto. Si conocemos los géneros literarios y alguien nos dice que *La montaña mágica* es una novela, de antemano sé que se trata del relato de una sucesión de hechos en el que interviene un número variable de personajes, en un tiempo y espacio determinados, aun cuando no la conozca.

Los alumnos, entonces, deben estar muy conscientes de la importancia de conocer los géneros literarios, a fin de que no tomen el dominio de esta competencia como un mero conocimiento enciclopédico, sino como una oportunidad para conocer mejor una obra.

Ya en Lengua y Literatura el alumno se introdujo en el conocimiento de los géneros literarios; incluso leyó, analizó y produjo diversas obras de cada uno de éstos. Toca ahora profundizar en esa competencia.

La unidad comienza con el tema de la forma y el fondo, no sólo porque son los dos planos que constituyen el texto literario, sino también porque es importante que el alumno entienda que la concepción genológica parte de la forma.

Dentro de la forma, se trabaja con las dos modalidades de presentación del texto literario: la prosa y el verso. De hecho, el conocimiento de estas modalidades es un primer principio para la clasificación de la literatura en géneros. A partir de la modalidad de presentación que adoptaba un texto, los griegos clasificaron la literatura en arte mayor y arte menor. El arte mayor eran todas aquellas obras que adoptaban la forma de verso; de hecho, los géneros literarios más apreciados en Grecia (lirica, épica, tragedia y comedia) estaban presentados en esa modalidad. En tanto, el arte menor lo constituían todas las obras en prosa.

La clasificación genológica moderna abatió esa distinción entre arte mayor y arte menor, y puso todos los géneros al mismo nivel, sin importar si están escritos en prosa, en verso o en ambas. La forma, sin embargo, sigue siendo el principio clasificador.

El alumno puede descubrir las características de cada género a partir de textos que le proporcione el profesor. Puede, por ejemplo, facilitarles el cuento *Ante la ley*, de Franz Kafka; el poema *Oración*, de Paul Verlaine; un fragmento del texto dramático *Salomé*, de Óscar Wilde, y un fragmento de *Cartas a un joven poeta*, de Rainer Maria Rilke.

Cada texto puede someterse a un análisis con base en reactivos como los siguientes:

1. ¿En qué modalidad de presentación está escrito el texto literario?
2. ¿Hay personajes? ¿Cuáles son?
3. ¿Hay narrador?
4. ¿Hay diálogo?
5. ¿Se cuenta una historia?
6. ¿Qué persona gramatical prevalece?

Luego, con base en el análisis a cada texto, el alumno puede deducir las particularidades de los géneros. Por ejemplo, el poema *Oración* adopta la forma de verso, no tiene personajes ni narrador ni diálogo; tampoco cuenta una historia. Está escrito en primera persona. Luego entonces, la poesía es una composición en verso que expresa los sentimientos personales del autor.

Una vez que el alumno estableció su categorización, se le pueden proporcionar otros textos, sin decirle a qué género pertenece, para que él los clasifique de acuerdo con sus atributos.

Además se recomienda que el alumno convierta en prosa textos en verso y viceversa, y que escriba un texto breve inscrito en cada uno de los géneros (poético, narrativo, dramático y didáctico), con la intención de que también se fomente la escritura creativa. El tema puede ser libre o bien a partir de un problema cercano al alumno.

El profesor debe insistir, sin embargo, en que la clasificación de los textos en géneros es sólo una categoría auxiliar y no un corsé. El escritor, con la libertad que le otorga el acto creativo, puede hacer un poema en prosa o inclusive una narración en verso. Si se revisa el tema de los géneros, es porque las producciones literarias no sólo se caracterizan por la presencia de usos particulares del sistema lingüístico, sino también por su organización según estructuras genológicas.

Los conocimientos sobre el tipo de texto, el género al que pertenecen y el uso particular de la lengua que aplica ayudan a un mejor efecto de recepción de la obra que pretendemos en este curso.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Concepto de género y de género literario. Reconocimiento de los rasgos generales de los diversos géneros y sus atributos comunes o correlativos. Conocimiento sobre los criterios clásicos y modernos de clasificación de textos literarios.
- *Procedimentales.* Clasificación de diversos textos literarios en sus respectivos géneros. Traslado de formas de presentación textuales de verso a prosa y viceversa. Generación de textos a partir de los rasgos característicos de un género.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula. Interés y curiosidad por las formas de clasificación de los textos literarios.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

ARISTÓTELES. "Tópicos" en *Tratados de lógica. El organón*. 11a. ed. México: Porrúa, 2004. pp. 301-459.

GÓMEZ REDONDO, Fernando. *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Madrid: EDAF, 1994.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, et. al. "Géneros y subgéneros: narrativo, dramático y poético" y "Modalidades de presentación: prosa y verso" en *Literatura I. Un enfoque constructivista*. México: Pearson, 2007. pp. 9-18.

MOREIRO, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: EDAF, 1996.

Unidad III	El mito	Tiempo	15 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entienda el mito como un relato que interpreta y explica las realidades fundamentales mediante formas simbólicas. • Comprenda el valor universal de los mitos. • Conciba el mito como el fundamento primigenio de la literatura. • Discrimine entre mito, leyenda y cuento folclórico. 			

Aprendizaje	Contenido
<p>Entiende qué es mito, cuáles son sus características y cuál es su importancia para la cultura.</p> <p>Identifica diversos tipos de mitos a partir de textos literarios.</p> <p>Reconoce la importancia del mito en las primeras manifestaciones literarias.</p> <p>Discrimina entre mito, leyenda y cuento folclórico.</p>	<p>A. El mito y la mitología.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición. 2. Características. <ol style="list-style-type: none"> a) Simbolismo b) Universalidad 3. Tipos de mito. <ol style="list-style-type: none"> a) Teogónicos. b) Cosmogónicos. c) Etiológicos. d) De héroes culturales. e) De fundación de ciudades. <p>B. Mito y literatura.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El mito como fuente primigenia de la literatura. 2. La literatura como transmisora de mitos. <p>C. Mito, leyenda y cuento folclórico.</p>

Estrategias didácticas

El mito es la base fundamental de la literatura. No es fortuito, por tanto, que las primeras manifestaciones literarias, tanto de las sociedades orientales como de las occidentales, recrearan y difundieran mitos.

El mito debe entenderse como una interpretación e explicación de las realidades fundamentales mediante formas simbólicas. Esas realidades bien pueden ser el origen del universo, la creación del ser humano, el nacimiento de una nación, el significado de la muerte, las causas de los desastres naturales, etcétera.

La diferencia esencial entre el mito y la filosofía, e incluso la ciencia, radica no tanto en el fondo como en la forma: la mitología expresa sus significados con un lenguaje metafórico (con base en imágenes), mientras el discurso racionalista recurre a las abstracciones.

El mito, entonces, no debe concebirse como una falsificación de la realidad, sino como una explicación simbólica y sagrada de realidades fundamentales y universales. Porque el valor universal del mito se puede corroborar en el hecho de que, a pesar de la diversidad de culturas, el contenido básico de sus mitologías es muy similar.

El profesor puede introducir al alumno en este tema pidiéndole que lea los relatos sobre la creación del mundo que se encuentran en *Rig Veda*, *Biblia*, *Teogonía* y *Popol Vuh*. Los alumnos primero deben investigar a qué cultura pertenece cada texto, dónde se ubicaba geográficamente esa cultura, y a qué época pertenecen la cultura y el texto.

Luego se analiza cada texto a partir de un cuestionario común, como este:

1. ¿Cuál es el tema del texto?
2. ¿A qué género literario pertenece?
3. ¿Qué figuras retóricas emplea?
4. ¿Cuál es la intención de este texto?

Después se elabora un cuadro comparativo con los resultados de la anterior actividad,

así como un mapa cognitivo de aspectos comunes. Finalmente se pide al estudiante que deduzca el concepto de mito y sus características.

Para reforzar esta competencia, se le puede ofrecer otra serie de textos: los relatos sobre un diluvio devastador que aparecen en el *Poema de Gilgamesh*, *Rig-Veda*, la *Biblia* y el *Popol-Vuh*. Como en el caso de los relatos sobre la creación, pueden desarrollar un cuadro comparativo de semejanzas y diferencias, y discutir en plenaria por qué creen que esos textos, a pesar de que pertenecen a culturas separadas geográfica y temporalmente, abordan un mismo acontecimiento.

Con la finalidad de que los alumnos comprendan la necesidad de las primeras civilizaciones de explicarse simbólicamente lo inexplicable mediante el mito, el profesor puede plantear al alumno un problema irresoluble a partir de la cual se ensaye un mito. Por ejemplo, los astrónomos están de acuerdo en que el Universo tiene una antigüedad de entre 13 mil 500 y 15 mil 500 millones de años. Todas las galaxias, según la teoría del origen del Universo, proceden de un único punto en el que se originó una gran explosión o *Big Bang* que causó su expansión. Sin embargo, algo que la ciencia no ha podido explicar es de dónde salió ese único punto que concentraba las galaxias. ¿Cómo explicar entonces la existencia de ese punto? ¿Qué o quién lo creó? ¿Por qué se produjo el *Big Bang*?

Con el propósito de integrar las competencias adquiridas sobre el mito, su simbolismo y su universalidad, el grupo puede entregar un concepto personal de mito, un cuadro sinóptico sobre sus características y una reflexión sobre la importancia de éste.

Para acercar al grupo a los tipos de mitos, el profesor puede presentar un cuadro que sistematice ese tema. Luego, puede proporcionar diversos relatos, a fin de que el alumno descubra a qué tipo de mito pertenece.

Respecto a la relación entre mito y literatura, el grupo se puede dividir en equipos de tres

integrantes, a fin de que cada uno elija las siguientes culturas antiguas: babilónica, egipcia, india, hebrea, griega, maya, azteca, latina y germana. Cada equipo investigará los principales rasgos de la mitología de cada cultura, así como sus héroes y divinidades fundamentales. También indagará sobre las manifestaciones literarias que dan cuenta de esa mitología. Con los resultados de sus investigaciones, cada equipo preparará exposiciones orales que presentará al resto del grupo. Es necesario que se auxilien de diapositivas y láminas iconográficas. Una vez que concluyan las exposiciones, el grupo discutirá en plenaria las particularidades, semejanzas y diferencias de las diversas mitologías.

Los conocimientos resultantes pueden servir para organizar en el plantel una *Expomito*, que incluya exhibición de carteles, representaciones teatrales de mitos, elaboración de historietas, producción de audiovisuales, conferencias de especialistas moderadas por los propios alumnos, etcétera.

Para el último punto, se sugiere encargar la lectura de diversas leyendas (como la del Rey Arturo, Guillermo Tell o Don Juan), y cuentos folclóricos, que bien pueden ser tomados de la tradición oriental (*Panchatantra*, *Las mil y una noches* o *Calila e Dimna*), y contrastarlos con los mitos, para definir sus diferencias.

Finalmente, a modo de recapitulación y como parte del taller de literatura, el alumno puede reconstruir un mito a partir de varias fuentes (la fundación y caída de Tenochtitlan, el rey Midas, la huida de los hebreos de los Egipcios...), redactar una leyenda en torno de un personaje actual (Marilyn Monroe, Elvis Presley, Pedro Infante, El Santo...) y escribir un cuento folclórico sobre una creencia popular (los nahuales, la Llorona, El Chupacabras, Malverde, Chucho *El Roto*...).

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Explicación de qué es mito, su importancia cultural y su literariedad. Identificación de los diversos tipos de mitos a partir de textos literarios. Conciencia sobre la importancia del mito en las primeras manifestaciones literarias.
- *Procedimentales.* Discriminación entre mito, leyenda y cuento folclórico.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula. Interés y curiosidad por el mito. Esfuerzo por generarlos e interpretarlos.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

GARIBAY K., Ángel Ma. *Mitología griega*. 23 ed. México: Porrúa, 2007.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, et. al. "El mito" en *Literatura I. Un enfoque constructivista*. México: Pearson, 2007. pp. 49-56.

POTTER, Robert M. *Mitos y leyendas del mundo*. México: Publicaciones Cultural, 1992.

Unidad IV	La épica	Tiempo	18 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Conciba la épica como una narración extensa, producto de la colectividad, que generalmente exalta las hazañas de un héroe, y mezcla sucesos históricos con leyendas y mitos.• Identifique las cualidades del héroe épico.• Caracterice la participación de los dioses en las narraciones épicas.• Analice el lenguaje, la estructura y los elementos de narraciones épicas clásicas y medievales.			

Aprendizaje	Contenido
<p>Define la épica como una narración extensa, producto de una colectividad, que da cuenta de las hazañas de unos héroes que sirven de ejemplo a la comunidad; reconoce las características de esta especie e identifica sus principales elementos.</p> <p>Analiza las virtudes y las cualidades de los héroes épicos, y determina la importancia de los dioses como “fieles de la balanza”.</p> <p>Identifica el planteamiento, los nudos, el clímax y el desenlace de las épicas.</p> <p>Analiza los epítetos, las metáforas y los símiles en las narraciones épicas.</p> <p>Compara las diferencias y similitudes de diversas narraciones épicas.</p>	<p>A. Particularidades de la épica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características. 2. Elementos. <ol style="list-style-type: none"> a) Narrador. b) Tema. c) Personajes. d) Ambientes. e) Acontecimientos. f) Tiempo. <p>B. El héroe y los dioses en la épica.</p> <p>C. Estructura de la épica.</p> <p>D. Lenguaje de la épica.</p> <p>E. Contexto de producción y recepción de la épica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Épica clásica. 2. Épica medieval.

Estrategias didácticas
<p>La épica es una narración dividida en cantos o rapsodias que relata hechos históricos que pertenecen a un pasado semimitológico, de marcado carácter nacional, es decir, de interés general a los miembros de la comunidad donde el poema ha sido compuesto. El protagonista —un héroe que destaca por sus virtudes (honor, valentía, justicia, etcétera)— emprende acciones que van más allá de lo humano, con el auxilio de dioses aliados.</p> <p>Todas las naciones tienen sus héroes épicos, aun cuando no siempre merezcan una épica. En México, por ejemplo, están los casos de Juan José <i>El Pipila</i> Martínez, aliado de Miguel Hidalgo que con una pesada loza en la espalda para sortear las balas prendió fuego</p>

a la puerta de la Alhóndiga de Granaditas, fortaleza de las tropas españolas en la guerra de Independencia; o de Juan Escutia, cadete del Colegio Militar asignado al Castillo de Chapultepec durante la invasión estadounidense de 1847, quien se lanzó a los riscos del Cerro del Chapulín envuelto en la bandera nacional, para evitar que el lábaro fuera ultrajado por las tropas enemigas.

La exaltación de héroes que contribuyeron a la conformación de una comunidad es inherente a prácticamente todas las culturas, y la literatura ha desempeñado el papel de excelente vehículo para dar cuenta de las hazañas de esos hombres, que sirven de ejemplo y enaltecen el pundonor.

El alumno no debe concebir la épica como algo ajeno a su realidad. El profesor puede motivarlo a que se interesa en el tema reproduciendo en una grabadora corridos de la Revolución y pidiéndole que determine qué cualidades se otorgan a la persona de la que se habla.

Puede también leer biografías de Francisco Villa o Emiliano Zapata, y luego trasladar acciones de estos revolucionarios a un estilo narrativo. Luego el profesor puede explicar que ancestralmente ha habido personas que hacen exactamente eso: adaptar hazañas de héroes a una narración literaria que se denomina épica.

Con el propósito de facilitar el acercamiento de los jóvenes a esta especie narrativa, se sugieren textos adaptados a la lengua actual. No hay necesidad que se lea el *Poema del Mio Cid* en español antiguo, cuando hay muy buenas versiones modernas. Recordemos que nuestros alumnos son bachilleres en proceso de conformación de capacidades que les permita desenvolverse en las vidas cotidiana y profesional, no estudiantes de filología hispánica.

Así, muy recomendables son las versiones incluidas en *Lecturas clásicas para niños*, antología encargada por el educador José Vasconcelos. De este material podemos extraer las siguientes lecturas:

El Ramayana, épica india.

Moisés, épica hebrea.

Ilíada, épica griega.

Odisea, épica griega.

El Cid, épica española.

Adicionalmente, se puede encargar la lectura del segundo canto de *Eneida*, épica latina de Virgilio que da cuenta de la incursión de los aqueos a Troya vista desde la perspectiva de los vencidos. La edición de Gredos de la *Eneida* es sumamente legible y, por tanto, recomendable.

Los alumnos pueden analizar el lenguaje, la estructura y los elementos de cada épica, y hacer cuadros comparativos. Por ejemplo, diferencias y similitudes entre los héroes Rama, Moisés, Aquiles, Ulises, Eneas y El Cid; uso de epítetos, símiles y metáforas en cada épica; nudos, clímax y desenlaces, etcétera.

Igualmente se pueden extraer de las épicas otros productos literarios, como leyendas y mitos redactados *ex profeso* por los alumnos. Por ejemplo, la leyenda de la jura de Santa Gadea, el mito del maná dado por Dios a los hebreos, etcétera.

Otra posibilidad es adaptar a corridos o romances las caracterizaciones de los héroes.

El profesor también se puede apoyar en series y películas que existen sobre estas épicas, y comparar esas adaptaciones visuales con el texto literario.

Con la intención de detonar el efecto de reconocimiento que buscamos en la asignatura de Literatura Universal se pueden plantear problemas actuales a partir de las obras. Por ejemplo, preguntar: “Si tú fueras Menelao, ¿cómo actuarías si te roban a tu novia? ¿Crees que Menelao actuó de forma inteligente apoyando a su hermano Agamenón en la guerra contra Troya?”

Igualmente se puede proponer a los alumnos que cambien el curso de las historias. Por ejemplo: “Si el señuelo del caballo hubiere funcionado, el asalto a Troya habría fracasado. ¿Cuál sería entonces el devenir de los personajes? ¿Qué habría pasado con el matrimonio entre Helena y Paris? ¿Crees que Agamenón y Menelao se hubieran dado por vencidos?”

Las posibilidades creativas son infinitas.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Comprensión de qué es la épica, reconocimiento de las características de esta especie, e identificación de sus principales elementos.
- *Procedimentales.* Valoración de las virtudes y las cualidades de los héroes épicos, y determinación del papel que juegan los dioses en las épicas. Identificación del planteamiento, los nudos, el clímax y el desenlace en esas narraciones. Análisis de los epítetos, las metáforas y los símiles. Comparación las diferencias y similitudes de diversas narraciones épicas.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula. Conciencia sobre la importancia de la épica en la conformación de la identidad nacional. Interés por la lectura, la investigación y la discusión de este tipo de narraciones.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

CORREA PÉREZ, Alicia y Arturo Orozco Torre. “Literaturas orientales” y “Época clásica grecorromana” en *Literatura Universal*. 2a. ed. México: Pearson, 2004. pp. 38-121.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, *et. al.* “La epopeya” en *Literatura I. Un enfoque constructivista*. México: Pearson, 2007. pp. 57-65.

SCHWANITZ, Dietrich. “Dos culturas, dos pueblos, dos textos” en *La cultura. Todo lo que hay que saber*. España: Taurus, 2007. pp. 26-55.

Unidad V	El cuento	Tiempo	15 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca el cuento como una narración breve, pero no por su extensión, sino por las escasas acciones de que da cuenta. • Identifique los elementos estructurales de diversos cuentos. • Discrimine entre la estructura interna y la estructura externa del cuento. • Analice los niveles retórico y de contenido de diversos cuentos. • Relacione elementos, estructuras y niveles del cuento, de acuerdo con el contexto de producción y recepción. 			

Aprendizaje	Contenido
<p>Reconoce el cuento como una narración breve, pero no por su extensión, sino por el limitado número de personajes que participan y las acciones en que intervienen.</p> <p>Conoce los elementos que contienen los cuentos y los identifica en diversos textos de esa especie.</p> <p>Señala el planteamiento, nudo, clímax y desenlace de diversos cuentos.</p> <p>Ubica las figuras retóricas y el sentido connotativo de la lengua que emplean los autores.</p> <p>Explica la evolución que ha tenido el cuento, primero como texto aleccionador, después como obra de entretenimiento y finalmente como atisbo psicológico.</p>	<p>A. Caracterización de cuento.</p> <p>B. Elementos del cuento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tema. 2. Argumento. 3. Secuencias básicas. 4. Narrador. 5. Personajes. 6. Acción. 7. Ambiente. <p>C. Estructuras del cuento: externa e interna.</p> <p>D. Niveles retórico y de contenido del cuento.</p> <p>E. Contexto de producción y recepción del cuento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El cuento tradicional. 2. El cuento clásico. 3. El cuento moderno.

Estrategias didácticas

En esta unidad se trabaja con la especie narrativa con la que probablemente se siente más identificado el alumno, por lo que hay que aprovechar esa motivación intrínseca para consolidar las competencias que se pretenden con este curso.

La primera sugerencia es que la adquisición de todas las competencias de esta unidad ocurra por descubrimiento, mediante la lectura directa de cuentos, de preferencia breves. Es recomendable iniciar con cuentos del siglo XX. Más adelante habrá oportunidad de revisar cuentos orientales, medievales y del siglo XIX.

Así, el desarrollo de los puntos A, B y C de esta unidad se debe dar de la mano con el acercamiento al texto literario. Proponemos una lista de cuentos a los que se puede recurrir.

Europa

“El joven Arquímedes”, de Aldous Huxley.

“El señor Sabelotodo”, de William Somerset Maugham.

“Mi complejo de Edipo”, de Frank O'Connor.

“Sospecha”, de Dorothy L. Sayers.

Estados Unidos

“Mariana”, de Truman Capote.

“Una rosa para Emily”, de William Faulkner.

“Los asesinos”, de Ernest Hemingway.

“Dilema doméstico”, de Carson McCullers.

Adicionalmente, también es conveniente que los alumnos elaboren cuadros sinópticos y mapas de los diversos conceptos y categorías relacionados con el cuento, y que entreguen trabajos en los que analicen los elementos, la estructura y los niveles retórico y de contenido de los diversos cuentos.

La revisión de estos conceptos y categorías, de la mano de la lectura de cuentos,

también puede dar pie a trabajar la educación literaria: los alumnos pueden cambiar la voz narrativa de los cuentos, dar otra caracterización a los personajes, ubicar las situaciones en su comunidad, modificar el final, trastocar la estructura (que el cuento comience, por ejemplo, por el final o por el medio)...

Las estrategias anteriores también pueden detonar la animación a la lectura. El profesor, por ejemplo, entrega un cuento escindido justo antes del clímax. La labor del alumno consistirá en continuar con la narración y, con posteridad, comparar su desarrollo con el del autor.

Para la parte de producción y recepción del texto, el alumno puede identificar tanto el carácter aleccionador del cuento popular y literario, como su particular estructura de una historia central y otras periféricas. Para este punto recomendamos las siguientes lecturas.

“El mendigo ciego”, en *Las mil y una noches*.

“Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde”, en *El libro del conde de Lucanor*, de Don Juan Manuel.

“El amor de Federico”, en *Decamerón*, de Giovanni Bocaccio.

“Cuento de la comadre de Bath”, en *Cuentos de Canterbury*, de Geoffrey Chaucer.

Esta parte de la unidad es oportunidad para explotar el efecto de recepción mediante el planteamiento de problemas cognitivos que los alumnos discutirán en plenaria. Por ejemplo, en “El mendigo ciego” Abdula pierde la vista y se condena a la mendicidad a causa de su avaricia. A partir de ese relato es pertinente plantear a nuestros estudiantes: “¿Te parece justo lo que sucedió a Abdula o consideras excesivo el castigo? ¿Conoces una situación actual en la que se observe algo similar a lo que le sucedió a Abdula? ¿Crees que la avaricia es un vicio inconsciente?”

Finalmente, para el último tema, el cuento clásico y el cuento moderno, vale la pena leer completo *Narraciones extraordinarias*, de Edgar Poe, y una selección de relatos de Chéjov.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Reconocimiento de los rasgos del cuento. Conocimiento sobre los elementos que contienen los cuentos. Explicación sobre la evolución que ha tenido el cuento, primero como texto aleccionador, después como obra de entretenimiento y, finalmente, como atisbo psicológico.
- *Procedimentales.* Identificación de los elementos del cuento en diversos textos de esa especie. Análisis de las estructuras interna y externa del cuento. Ubicación de las figuras retóricas y el sentido connotativo de la lengua que emplean los autores. Reescritura de cuentos. Discusión de problemas cognitivos a partir de las tramas.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula. Curiosidad por el cuento. Interés por plantear y discutir problemas cognitivos. Esfuerzo de creatividad en la reescritura de textos narrativos breves.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

BORBOLLA, Óscar de la. *Manual de creación literaria*. México: Nueva Imagen, 2002.

GUIJOSA, Marcela y Berta Hiriart. "El cuento" y "Construcción del personaje" en *Taller de escritura creativa*. México: Paidós, 2003. pp. 123-139.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, *et. al.* "El cuento" en *Literatura I. Un enfoque constructivista*. México: Pearson, 2007. pp. 67-107.

MOREIRO, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: EDAF, 1996.

Unidad VI	La novela	Tiempo	18 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca la novela como una narración extensa que da cuenta de varias acciones, en la que intervienen varios personajes que se desenvuelven en diversos ambientes. • Identifique los elementos estructurales de diversas novelas. • Analice los niveles retórico y de contenido de diversas novelas. • Relacione elementos, estructuras y niveles de la novela, de acuerdo con el contexto de producción y recepción. 			

Aprendizaje	Contenido
<p>Reconoce la novela como una narración extensa, en la que participa un número variable de personajes y da cuenta de diversas acciones o historias, siendo una la principal.</p> <p>Identifica en diversos textos los elementos y la estructura propios de la novela.</p> <p>Ubica el planteamiento, nudo, clímax y desenlace en diversos textos novelísticos.</p> <p>Determina las figuras retóricas y el sentido connotativo de la lengua que emplean los novelistas.</p>	<p>A. Caracterización de la novela.</p> <p>B. Elementos de la novela.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tema. 2. Historia. 3. Secuencias básicas. 4. Historias secundarias 5. Voz narrativa 6. Personajes. 7. Espacio. 8. Tiempo. 9. Ambiente o atmósfera. <p>C. Estructura de la novela.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planteamiento. 2. Nudo. 3. Clímax. 4. Desenlace. 5. Formas discursivas.

Aprendizaje	Contenido
<p>Explica la evolución que ha tenido la novela, primero como texto meramente fantástico, después como obra que mezcla la ficción con la realidad, luego como una forma de retratar la realidad, y finalmente como una especie literaria amplia que desarrolla preocupaciones filosóficas y delinea perfiles psicológicos.</p>	<p>D. Niveles retórico y de contenido de la novela.</p> <p>E. Contexto de producción y recepción del cuento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La novela pastoril. 2. La novela de caballería. 3. La novela picaresca. 4. La novela moderna. 5. La novela romántica. 6. La novela realista. 7. La novela psicológica. 8. La novela filosófica.

Estrategias didácticas
<p>La novela es una especie narrativa camaleónica y compleja, que actualmente goza de prestigio y auge, en parte —y es justo reconocerlo— a que es la especie literaria favorita de la subliteratura.</p> <p>No es fortuito que la novela cierre nuestro curso de Literatura Universal I, pues a estas alturas el alumno ya cuenta con competencias que le permitirán capitalizar mejor esa especie narrativa que, como dice Carlos Fuentes, “es a la vez arte del cuestionamiento y cuestionamiento del arte” mediante “la más gastada, común y corriente de las monedas: la verbalidad” (<i>Geografía de la novela</i>, p. 31).</p> <p>Como en las anteriores unidades se debe ponderar el conocimiento de la novela mediante el descubrimiento y los problemas cognitivos. El punto de partida puede ser la lectura de una novela contemporánea breve, de la cual el alumno derive las características, elementos y estructuras de la especie y las compare con otras, como el cuento.</p> <p>Los siguientes son, a nuestro juicio, títulos que pueden resultar atractivos a los jóvenes:</p>

Historia del ojo, de George Bataille.

El gran Gatsby, de F. Scott Fitzgerald.

Otra vuelta de tuerca, de Henry James

Las tribulaciones del estudiante Törless, de Robert Musil.

El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hade, de Robert Louis Stevenson.

Frankenstein, de Mary Shelley.

El retrato de Dorian Gray, de Oscar Wilde

La novela de Violeta, de Alexandre Dumas.

Así, la lectura de alguno de éstos u otros títulos se puede acompañar de una estrategia mediante la cual el alumno descubra las particularidades de la novela en cuanto a historia, secuencias y orden cronológico, personajes, espacio-tiempo, voz narrativa y focalización; particularidades que a su vez se contrastarán con las del cuento.

Otro recurso es la lectura de un cuento y una novela de un mismo autor, con una temática similar. Así, por ejemplo, se puede encargar la lectura de una novela de Kafka (*El castillo*) y compararla con el cuento "Ante la ley", del mismo autor, que ya se leyó anteriormente. El estudiante deberá, mediante un sencillo cuestionario, detectar las diferencias respecto al número de acciones, personajes que intervienen, desarrollo de espacios y atmósferas, voz narrativa, etcétera.

Igualmente es posible incentivar la lectura de novelas mediante la escritura y reescritura de textos a partir de pies narrativos. El profesor puede entregar a sus alumnos un fragmento de novela como éste:

Lees ese anuncio: una oferta de esa naturaleza no se hace todos los días. Lees y relees el aviso. Parece dirigido a ti, a nadie más. Distráido, dejas que la ceniza del cigarro caiga dentro de la taza de té que has estado bebiendo en este cafetín sucio y barato. "Se solicita historiador joven. Ordenado.

Escrupuloso. Conocedor de la lengua francesa. Conocimiento perfecto, coloquial. Capaz de realizar labores de secretario. Tres mil pesos mensuales, comida y habitación cómoda. Calle Donceles, 815. Acuda en persona. No hay teléfono".

Recoges tu portafolio y dejas la propina. Piensas que otro historiador joven, en condiciones semejantes a las tuyas, ya ha leído ese mismo aviso, tomado la delantera, ocupado tu puesto...

Carlos Fuentes, *Aura*.

El alumno puede imaginar la continuación de la historia y entregarla por escrito. Los resultados se pueden leer frente al resto de sus compañeros, quienes contrastarán el resultado con el suyo. Con posteridad se comparará la continuación que imaginaron con la del autor.

Aquí es importante subrayar cómo mediante esas estrategias se detonan efectos de reconocimiento y recepción ante la obra. El alumno se acercará a ésta con un interés concreto, para satisfacer una curiosidad, y no por obligación, porque se la encargó el profesor o porque en el examen se preguntará sobre ella.

El planteamiento de problemas actuales a partir de las novelas es otro recurso del que dispone el profesor. Dicen con certeza Alicia Correa Pérez y Arturo Orozco Torre que la novela contemporánea “dejó de ser observación de la realidad para ser revelación de la vida. Por ello también su conformación o estructura interna, antes lógica, ascendente y lineal, se transforma y se convierte en una multiplicidad de niveles vivenciales y artísticos”.

La novela contemporánea, continúan ambos autores, “supera la visión naturalista, inmediata, y nos presenta un mundo mediato, abstraído de la realidad, enfrentando críticamente al hombre con su medio, su ambiente y su sociedad”.

De esta forma, es importante que el alumno relacione las situaciones de los personajes con las humanas, y las cuestione con preguntas como: “¿Por qué el personaje actuó como lo hizo?”

* Alicia Correa Pérez y Arturo Orozco Torre, *Literatura universal. Introducción al análisis de textos*, p. 401.

** *Ibid*, p. 402.

“¿Tú que hubieras hecho?” “¿Por qué tomo esa decisión, qué elementos influyeron?”

El punto E, “Contexto de producción y recepción del cuento”, debe desarrollarse a partir de lo más actual para concluir con lo más antiguo. Si para los puntos A, B, C y E de esta unidad echamos mano de la novela contemporánea, lo ideal sería continuar con la del siglo XIX (realista y romántica). Esta etapa también nos ofrece obras atractivas para los jóvenes, pero para ello se requiere mantener las estrategias de descubrimiento, reescritura y problemas cognitivos que detonen los efectos de recepción y reconocimiento que buscamos.

Para la novela realista y romántica se puede trabajar con algunos de los siguientes títulos:

Realista

Madame Bovary, de Gustave Flaubert.

Germinal, de Émile Zola.

Doña Perfecta, de Benito Pérez Galdós.

La regenta, de Leopoldo Alas «Clarín»

Ana Karenina, de Lev Tólstoi.

Romántica

La dama de las camelias, de Alexandre Dumas.

Los novios, de Alessandro Manzoni.

Don Juan, de Lord Byron.

Para el resto de las etapas, muy recomendable es la lectura de los textos pastoril *Dafnis y Cloe*, atribuida a Longo, considerada de hecho la primera novela occidental, y *El asno de oro*, de Apuleyo, germen de la novela picaresca, que luego resurgirá en el Renacimiento. La lectura de estas obras no representarán mayor problema a los jóvenes si se buscan las

traducciones adecuadas y se explotan los efectos de reconocimiento y recepción que hemos trabajado. Para la novela de caballería, se sugiere la revisión de *Tristán e Iseo* y *Parsifal*. De estas obras ya hay ediciones en español rigurosas y bien cuidadas; sin embargo, costosas y difíciles de conseguir. Una digna opción es *Lecturas clásicas para niños*, de José Vasconcelos, que contiene interesantes versiones. De esta antología también se puede tomar *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra, para el tema de la novela moderna.

El profesor puede encargar como trabajo final del curso y coda de la unidad un trabajo final en el que se explique la importancia de la novela para la literatura y la cultura, las transformaciones que ha sufrido esa especie desde su nacimiento hasta nuestros días y su vigencia en el mundo actual.

Huelga decir que ese trabajo debe cumplir con las formalidades académicas en cuanto a presentación y contenido, a las que el alumno ya debe estar acostumbrado.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Comprensión de las características, los elementos y la estructura de la novela. Discriminación entre novela y otras especies narrativas. Explicación sobre la evolución que ha tenido la novela desde su nacimiento en la Grecia tardía a las innovaciones narrativas contemporáneas.
- *Procedimentales.* Identificación en diversos textos los elementos y la estructura propios de la novela. Ubicación el planteamiento, nudo, clímax y desenlace en diversos textos novelísticos. Determinación de las figuras retóricas y el sentido connotativo de la lengua que emplean los novelistas. Reescritura de textos narrativos a partir de pies tomados de novelas. Lectura analítica y comparativa de diversos tipos de novelas.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula. Curiosidad por el cuento. Interés por plantear y discutir problemas cognitivos. Esfuerzo de creatividad en la reescritura de textos narrativos breves.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

A.A.V.V. "La novela" en *Antología de textos sobre lengua y literatura*. México: UNAM, 1971. pp. 167-198.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, et. al. "La novela" en *Literatura I. Un enfoque constructivista*. México: Pearson, 2007. pp. 109-140.

MOREIRO, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: Edaf, 1996.

Escuela Nacional Preparatoria

Programa de la asignatura Literatura Universal II

I. Datos de identificación

Clave de la materia:		Carga horaria semanal:	3
Ciclo:	Tercero	Carga horaria anual:	90
Categoría:	Obligatoria	Valor crediticio:	12

II. Ubicación de la asignatura

El curso de Literatura Universal II corresponde al tercer ciclo de Preparatoria. Es de categoría obligatoria y de carácter teórico-práctico. Tiene como antecedente el curso de Lengua y Literatura, del primer ciclo, y el de Literatura Universal II, del segundo.

III. Fundamentación

En la “Fundamentación” de Literatura Universal I se argumentó con suficiencia sobre la importancia de contar con una asignatura como ésta; sobre decir que Literatura Universal II continúa en la línea de promover en el estudiantado su formación literaria, a fin de que aproveche esa manifestación artística como abrevadero de experiencias, oportunidad para ampliar el horizonte propio y enriquecer las perspectivas personales, mediante la revisión de obras de distintos géneros.

Como en Literatura Universal I, en este curso también se estimula que a través de la lectura de obras literarias de otros tiempos y lugares el alumno confronte el mundo conocido; sus creencias, valores y raseros.

Igualmente se continúa con el fomento de la competencia literaria, es decir, la aplicación de procesos y conocimientos que permitan al alumno generar y comprender textos literarios de diversos talantes, pero no mediante la transmisión del legado de obras y autores consagrados por la tradición académica, por el canon, como se hacía en la Escuela Nacional Preparatoria; sino a través de la interacción y el diálogo con las diversas manifestaciones

literarias, a fin de que encuentre en éstas una significación y un instrumento al servicio de su crecimiento personal, intelectual y afectivo.

En ese tenor, se sigue con el enfoque genológico que se aplicó en el curso anterior, y se echa mano también de otros, como el pensamiento crítico y el taller literario. El pensamiento crítico se plantea estimular la capacidad de cuestionamiento como recurso de aprendizaje, la organización provechosa del conocimiento y la resolución de problemas concretos derivados de la lectura de las obras literarias, siempre en un ámbito de autonomía y libertad. El taller literario, a su vez, se propone que los diversos textos literarios sirvan como modelo o pie para crear los propios, en un ejercicio de escritura y reescritura en el que el alumno se concibe como agente creador y no como ente pasivo ante la obra.

Se pretende entonces, nuevamente, que la literatura se convierta en un hecho significativo y vivencial del estudiante; en un medio para mejorar como individuo y ente social, y en un instrumento para continuar con su crecimiento comunicativo.

III. Estructuración del curso

La asignatura de Literatura Universal II está estructurada en tres unidades:

- I. El género lírico.
- II. El género dramático.
- III. El género didáctico.

La primera unidad se enfoca a la poesía, los elementos que la caracterizan, las funciones de la lengua que predominan en ella, los niveles intratextuales del poema, y el análisis de textos líricos, a partir de los contextos de producción y recepción.

La segunda unidad aborda el teatro desde sus dos dimensiones: el texto dramático y la representación, con énfasis, por supuesto, en la primera. Primero se revisan los elementos del género dramático, los motivos mítico-religiosos que dieron origen al teatro, la evolución

tanto del arte teatral como del espacio donde se representa, y los principales subgéneros: tragedia, comedia y tragicomedia o drama.

Luego se trabaja propiamente con la representación teatral: los elementos que intervienen en ella, los lenguajes que convergen y las formalidades en la presentación del texto teatral (diálogo y acotaciones).

Se concluye con la lectura y el análisis de textos dramáticos de diversos contextos de producción.

La tercera y última unidad se dedica a otro de los denominados géneros modernos: el ensayo, que junto con la novela modificó significativamente la forma de concebir la literatura. Aquí se revisa el problema de la definición del ensayo, sus orígenes con Montaigne y los elementos estructurales.

IV. Enfoque didáctico

Como en el caso de los cursos antecesores de Lengua y Literatura y Literatura Universal I, Literatura Universal II se acoge al constructivismo y la educación literaria.

Con el enfoque constructivista se busca que los contenidos promuevan la significatividad del aprendizaje, es decir, partir de los intereses y las ideas previas que posee el alumno, generar conflictos cognitivos, alentar el descubrimiento de nuevos conceptos y procedimientos, y propiciar situaciones para la aplicación y el desarrollo de las competencias comunicativas que pretenden estimularse.

La educación literaria, en tanto, pretende que a partir de la concepción genológica, el enfoque comunicativo y el taller literario el alumno se convierta no sólo en receptor, sino también en productor de textos literarios y en generador de experiencias estéticas significativas.

Como en los cursos antecesores, en Literatura Universal II se prefiere el uso a la

posesión, por lo que el alumno no debe convertirse en mero consumidor de obras artísticas, sino también en generador, en un ambiente de tolerancia, libertad y pluralidad de ideas.

V. Objetivos:

Con este curso de Literatura Universal II se pretende que el alumno:

- Reconozca las características y los elementos que determinan los textos líricos, dramáticos y didácticos.
- Analice textos líricos, dramáticos y didácticos a partir de sus niveles intratextuales y de sus contextos de producción y recepción.
- Capitalice el contenido de textos literarios de diversas especies en favor de su crecimiento personal y social.
- Genere sus propios productos líricos, dramatúrgicos y didácticos, y los comparta en un ambiente de libertad, tolerancia y pluralidad.

VI. Planeación por unidades

Unidad I	El género lírico	Tiempo	40 horas
Objetivo de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciba el lírico como un género personal y emotivo, en el que el autor expresa sus sentimientos más íntimos. • Determine los elementos que intervienen en la poesía, las funciones de la lengua predominantes, la ubicación del sujeto lírico, y el contexto de producción y recepción del texto lírico. • Analice poemas a partir de sus niveles intratextuales (fónico-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) y de sus contextos de producción y recepción. 			

- Genere sus propios textos líricos, y los compartirá a la comunidad sin inhibiciones, en un ambiente de libertad, respeto, tolerancia y pluralidad de ideas.

Aprendizaje	Contenido
<p>Explica las particularidades del género lírico como obra intimista.</p> <p>Reconoce los elementos que determinan el género lírico: la particular disposición espacial del verso y las particularidades del metro, el ritmo y la rima.</p> <p>Identifica los elementos contextuales de la obra lírica, a partir del análisis de la función que desempeñan sujeto lírico, destinatario poético y contextos de producción y recepción.</p> <p>Analiza textos líricos a partir de los niveles intratextuales (fónico-fonológico, morfosintáctico, y léxico-semántico y retórico).</p> <p>Produce sus propios textos líricos tratando de atender a los requerimientos fónico-fonológicos, morfosintáctico, léxico-semántico y retórico de este género, y los comparte a la comunidad sin inhibiciones, en un ambiente de libertad, respeto, tolerancia y pluralidad de ideas.</p>	<p>A. Características del género lírico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El verso. 2. Metro, ritmo y rima. 3. Funciones que prevalecen en la lírica: poética y emotiva. <p>B. Elementos contextuales de la obra lírica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El sujeto lírico y el destinatario poético. 2. Contexto de producción y de recepción. <p>C. Análisis del poema lírico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel fónico-fonológico. <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo. • Rima. • Métrica. 2. Nivel morfosintáctico. <ul style="list-style-type: none"> • Verso. • Estrofa. • Encabalgamiento. 3. Nivel léxico-semántico y retórico. <ol style="list-style-type: none"> a) Lenguaje denotativo y connotativo. b) Figuras retóricas. <p>D. Lectura y análisis de textos líricos de diversos contextos de producción.</p>

Estrategias didácticas

“Después de Auschwitz no es posible la poesía”, sentenció Theodor Adorno. Al expresar las emociones más íntimas del ser humano, el género lírico reclama honestidad y sinceridad del poeta, y disposición del receptor poético para conmoverse con los sentimientos que se le comparten. Por eso Adorno creía que una sociedad belicista y genocida no era capaz de apreciar las posibilidades de la poesía.

¿Poesía para qué? ¿Los jóvenes de ahora tienen esa disposición de ánimo para acercarse a esta forma literaria? Creemos que sí, porque todos los seres humanos con una arquitectura psicológica más o menos saludable tenemos la necesidad de compartir nuestros sentimientos y emociones, y la lírica es una oportunidad para expresarlos de manera por demás artística.

Nostalgia, alegría, decepción, admiración, enamoramiento, desilusión, asombro... son emociones que probablemente nuestros alumnos sienten de manera constante. Por eso esta unidad puede comenzar con la exploración de los sentimientos y las emociones de los jóvenes. ¿Qué es lo mejor que ha pasado en tu vida? ¿Qué es lo peor que ha pasado en tu vida? ¿Quién es la persona que más admiras y por qué? ¿Quién es la persona que más aborreces y por qué? ¿Cuál es tu recuerdo más grato? ¿Cuál es tu recuerdo más ingrato? ¿Qué te causa felicidad? ¿Qué te causa tristeza? El estudiante debe resolver en su cuaderno esas y otras preguntas que plantee el profesor, y luego, si se le pide, leer sus respuestas en voz alta ante el grupo. El docente luego puede pedir que se elabore un mapa cognitivo de categorías, en el que sintetice las exposiciones de sus compañeros: cuáles fueron los sentimientos y las emociones más recurrentes en el grupo, cuáles fueron las menos recurrentes, con cuáles se identifican. Luego, el profesor puede solicitar que se escriba un texto emotivo, como los que hicieron en Lengua y Literatura en primer año, a partir de algún sentimiento personal, intercambiarlo y analizar la forma en que se emplea el

lenguaje, y la modalidad de presentación elegida. Luego, el profesor reparte un poema y pide que se identifique qué sentimiento o emoción comparte el autor. Con posteridad también se procede al análisis de la forma y el lenguaje de ese poema. ¿Qué diferencias hay entre el texto emotivo personal y el poema?

Tras estas actividades, el profesor estará en posibilidad de explicar que la lírica es el canto de las emociones, pero mediante el uso artístico de la palabra, es decir, mediante un lenguaje que recurre a ciertas formalidades (como digresiones, repeticiones y figuras retóricas) para que ese sentimiento no se quede sólo en el nivel expresivo, sino que perdure gracias a su belleza.

La poesía va más allá de las manifestaciones íntimas: no sólo las expresa, sino también las “adorna” para producir un efecto estético en quienes se acercan a ellas, y es aquí donde se conjugan las funciones comunicativas emotiva y poética, que ya se estudiaron con suficiencia en el curso de Lengua y Literatura.

Ahora bien, las preocupaciones de los poetas y las formas de transmitirlos han cambiado de acuerdo con el contexto en que producen su obra, aun cuando este género mantiene rasgos históricos. El profesor puede encargarse de la lectura de poemas de diversas épocas para su cotejo entre sí; por ejemplo: fragmentos del *Cantar de los Cantares*, incluido en la Biblia; poemas de Anacreonte y Safo; elegías de Catulo y odas Horacio; textos del *Cancionero* de Petrarca; fragmentos del *Paraíso perdido*, de John Milton; poemas de Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, André Breton, Paul Éluard, Constantino Cavafis y Anna Ajmátova.

Con base en ese material, se puede elaborar un cuadro comparativo sobre la emoción que expresa cada poema, el tono, los tópicos, los adjetivos y las figuras retóricas empleadas. Luego, se le pide al alumno que explique cuáles son las diferencias y similitudes de forma y fonda en los diversos textos líricos, y a qué creen que se deban.

El profesor también puede aprovechar este tema de los elementos contextuales de la lírica para desarrollar una secuencia tematólogica, es decir, para elegir poemas de diversas épocas que tengan el mismo tema (la admiración por el cuerpo femenino, la muerte, los viajes, etcétera), para después analizar cómo se aborda el mismo tópico en diversos contextos de producción.

Es importante que el docente motive al estudiante a enjuiciar, incluso a un nivel impresionista, los diversos poemas: cuál le gustó más y por qué, cuál o cuáles no le gustaron y por qué, con cuál o cuáles se siente identificado y por qué...

Si la poesía se concibe como una fuente de emociones a expresar, la interpretación de esas emociones variará de un alumno a otro. Por ello es importante que no se imponga ninguna interpretación al alumno. No hay que perder de vista que la intención de los cursos de Literatura es contribuir a que los jóvenes descubran por sí mismo el sentido de la literatura mediante el reconocimiento de las complejidades de los textos.

Los puntos C y D de esta unidad se pueden abordar de manera conjunta. Lo ideal, como ha sido estrategia en los cursos anteriores, es comenzar con poemas contemporáneos. Estas son algunas opciones:

Contemporáneos y Generación del 27

“Ruptura”, de Carlos Pellicer.

“Materia de la muerte”, de Bernardo Ortiz de Montellano.

“No aquel que goza, frágil y ligero”, de Jorge Cuesta.

“Nocturno de la estatua”, de Xavier Villaurrutia.

“Hoy no lució la estrella de tus ojos”, de Salvador Novo.

“Booz canta su amor”, de Gilberto Owen.

“El mismo amor”, de Elías Nandino.

“Presencia y fuga”, de José Gorostiza.

“Sabia virtud de conocer el tiempo”, de Renato Leduc.

“Casida del llanto”, de Federico García Lorca.

“Si mi voz”, de Rafael Alberti.

“Unidad en ella”, de Vicente Aleixandre.

“No decía palabras”, de Luis Cernuda

Poesía modernista y Generación del 98

“Cuando sepas hallar una sonrisa”, de Enrique González Martínez.

“Misa negra”, de José Juan Tablada.

“Hoy como nunca”, de Ramón López Velarde.

“Non omnis moriar”, de Manuel Gutiérrez Nájera.

“Yo soy aquel que ayer”, de Rubén Darío.

“He andado muchos caminos”, de Antonio Machado.

Simbolistas y romanticistas

“La canción del pirata”, de José de Espronceda.

“Rimas”, de Gustavo Adolfo Bécquer.

“Brisa marina”, de Stépnane Mallarmé.

“Oración”, de Paul Verlaine.

“El cuervo”, de Edgar Poe.

Renacimiento y barroco

“Soneto V”, de Garcilaso de la Vega.

“Vida retirada”, de Fray Luis de León.

“Mientras por competir con tu cabello”, de Luis de Góngora y Argote.

“Amor constante más allá de la muerte”, de Francisco de Quevedo y Villegas.

“A unas piernas”, de Francisco de Terrazas.

“Sin fe y sin miedo”, de Miguel de Guevara.

“Amor empieza por desasosiego”, de Sor Juana Inés de la Cruz.

Cada bloque de poemas puede servir para abordar los diversos niveles intratextuales de la lírica; por ejemplo, los textos de contemporáneos y modernistas, tanto españoles como mexicanos, pueden servir para revisar las cualidades fónico-fonológicas de la poesía. No todos los poemas sugeridos tienen rima ni métrica, pero sí ritmo; corresponderá entonces al alumno determinar la importancia del ritmo y de qué manera se consigue. Igualmente puede señalar las diferencias y similitudes fónico-fonológicas entre modernistas y contemporáneos. Antes es necesario que determinen de qué trata cada poema, qué tópicos que abordan y por qué prevalece en ellos el orden introspectivo.

Luego, simbolistas y románticos pueden servir para estudiar el nivel morfosintáctico de la lírica, mediante la disposición espacial (el verso y la estrofa) y las repeticiones (encabalgamiento).

Finalmente, renacentistas y barrocos representan excelente materia prima para trabajar con el nivel léxico-semántico y retórico de la poesía, debido a que los autores de estas épocas se caracterizan por la explotación del sentido connotativo del lenguaje y el empleo oportuno y generoso de figuras retóricas.

Tras el desarrollo de estos contenidos, el docente puede pedir a los estudiantes que argumenten con qué tipo de poesía se identificaron más y por qué. Más aún, se les puede encargar una antología que contenga sus poemas favoritos. Ésta puede estar organizada al gusto del alumno de acuerdo con criterios cronológicos (poemas del siglo XIX), temáticos (los mejores poemas de amor y muerte), nacionales (poesía francesa, inglesa, argentina...) o autorales (“mis poemas favoritos de Baudelaire”...)

Para concluir, se puede pedir al alumno que transforme en un poema el texto emotivo que escribió al principio de la unidad; aquél debe observar los principios abordados en esta unidad (ritmo, sentido connotativo de la lengua y figuras retóricas).

Consideramos que con estas estrategias la poesía se puede convertir en una experiencia estética significativa para el alumno. Es necesario, sin embargo, que los contenidos se trabajen con calma (por eso este curso sólo comprende tres unidades), con la finalidad de que el estudiantado aprecie y disfrute los textos que se le ofrecen.

Quizá ya no sea posible la poesía, como sentenció Adorno, pero debemos intentar darle otra oportunidad y acercarla a nuestros jóvenes.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Explicación de las particularidades del género lírico como obra intimista. Reconocimiento de los elementos que determinan el género lírico. Identificación de los elementos contextuales de la obra lírica, a partir del análisis de la función que desempeñan sujeto lírico, destinatario poético y contextos de producción y recepción.
- *Procedimentales.* Análisis de textos líricos a partir de los niveles intratextuales (fónico-fonológico, morfosintáctico, y léxico-semántico y retórico) y contextuales (sujeto lírico, destinatario poético y situaciones de producción y recepción). Producción de textos líricos propios.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en las dinámicas y las actividades fuera y dentro del aula. Desinhibición en la expresión de sentimientos. Respeto y tolerancia a la pluralidad de ideas y emociones. Esfuerzo de creatividad e imaginación en sus producciones literarias.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

A.A.V.V. “La poesía” en *Antología de textos sobre lengua y literatura*. México: UNAM, 1971. pp. 129-166.

CORREA PÉREZ, Alicia y Arturo Orozco Torre. “Literatura española del barroco” en *Literatura Universal*. 2a. ed. México: Pearson, 2004. pp. 193-204.

GÓMEZ REDONDO, Fernando. *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Madrid: EDAF, 1994.

GUIJOSA, Marcela y Berta Hiriart. “Atributos de la poesía” en *Taller de escritura creativa*. México: Paidós, 2003. pp. 99-112.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, et. al. “El texto lírico” en *Literatura II. Un enfoque constructivista*. México: Pearson, 2007. pp. 81-158.

MOREIRO, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: EDAF, 1996.

Unidad II	El género dramático	Tiempo	40 horas
Objetivos de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca los dos componentes del género: el texto dramático y la representación teatral. • Identifique las diversas especies que se desprenden del género dramático: la tragedia, la comedia y el drama. • Conozca los elementos y las estructuras que intervienen el texto dramática, y los ubicará en la lectura de diversas obras. • Comprenda las transformaciones que ha sufrido la dramaturgia a partir de los cambios en las sociedades que la producen. 			

Aprendizaje	Contenido
Discierne entre el texto dramático como obra literaria en sí misma y representación teatral como concreción de ésta a partir de la lectura particular de un director.	A. Modalidades del género dramático.
Ubica el papel que desempeña en el texto	1. El texto dramático. 2. La representación teatral.

Aprendizaje	Contenido
<p>dramático el estilo discursivo, las acotaciones, la historia, el tiempo y el espacio, y las caracterizaciones de personajes.</p> <p>Analiza las estructuras externa e interna de textos dramáticos de diversas épocas y especies.</p> <p>Reconoce las características de la tragedia, la comedia y el drama, y sabe identificarlas en textos dramáticos de diversa especie.</p> <p>Identifica la importancia de los contextos de producción y de recepción para el aprecio de una obra dramática.</p> <p>Produce con el grupo su propia obra de teatro breve y la presenta a la comunicad.</p>	<p>B. Elementos del texto dramático.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El estilo discursivo: el monólogo, el diálogo y el aparte. 2. Acotaciones. 3. Historia. 4. Tiempo y espacio. 5. Personajes. <p>C. Estructura del texto dramático.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interna o de contenido. <ul style="list-style-type: none"> • Situación inicial. • Ruptura del equilibrio. • Desarrollo o nuevo equilibrio. • Desenlace o resolución. 2. Externa o de presentación. <ul style="list-style-type: none"> • Acto. • Cuadro. • Escena. <p>D. Especies dramáticas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tragedia. 2. Comedia. 3. Drama. <p>E. Elementos contextuales de la obra dramática.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto de producción. 2. Contexto de recepción. <p>F. Lectura y análisis de textos dramáticos de acuerdo con su contexto de producción y recepción.</p>

Estrategias didácticas

El Nobel mexicano Octavio Paz consideraba que el teatro es acción, es decir, es para representarse, no para leerse. Evidentemente, a diferencia de otros géneros, el dramático no está concebido para la mera lectura, sino para su puesta en escena. Si Shakespeare no hubiera imaginado su Hamlet sobre las tablas, seguramente hubiera optado por la novela o incluso por el poema épico. Absolutamente todas las tragedias griegas que nos han llegado fueron interpretadas en las Grandes Dionisiácas.

Sí, tiene razón nuestro poeta: el teatro es acción, es representación; pero también es cierto que muchas obras imprescindibles tardan mucho tiempo en regresar a los escenarios. Acceder a ellas, aunque sea mediante la sola lectura del texto dramático, significa una oportunidad para conocerlas y, por qué no, no sólo para representarlas en nuestra imaginación sino incluso ante los demás.

El alumno debe tener presente la importancia de estos dos niveles del género dramático (el texto y su representación), y estar consciente de su estrecha vinculación. Con ese fin, durante el desarrollo de esta unidad se puede preparar una representación modesta y breve, que involucre el trabajo y la responsabilidad colectiva.

El grupo debe elegir mediante la lluvia de ideas y el debate la obra de teatro que representarán, que bien puede ser una de las leídas en la unidad u otra que les apetezca. Una vez elegida la obra, el grupo se divide en los equipos, que tendrán las siguientes responsabilidades: dirección y coordinación, decorados y efectos especiales, vestuario y caracterización, actuación, y periodista-cronista de la experiencia teatral.

Cada grupo debe elaborar su plan específico de tareas y su cronograma. El profesor debe estar atento a que el plan se cumpla.

Las lecturas de la unidad pueden sugerir fórmulas teatrales. ¿Qué puede aportar a nuestra representación el teatro del absurdo de Ionesco o el didáctico de Brecht?

En el ánimo de no cejar en el taller literario, un equipo deberá adaptar la obra elegida a las necesidades de la representación. ¿Qué tal una *Andrómaca* moderna, que estudie en la *prepa* y esté enamorada de uno de sus compañeros de aula?

El profesor en todo caso debe facilitar al grupo el desarrollo de esta representación. Para ello puede acercar al grupo libretos que detallan las exigencias de estos dos niveles y pedirle al alumno que identifique los elementos que se refieren al texto y a la representación. En la página de internet Cervantes Virtual (www.cervantesvirtual.com) hay un apartado de teatro que incluye libretos con profusas descripciones de las necesidades de iluminación, vestuario y escenografía.

Es importante que la adaptación de la obra a libretos teatrales contengan las formalidades de vestuario, utilería, iluminación, escenografía...

Es recomendable también que antes de montar su obra, el grupo asista a la representación de una obra cuyo texto dramático conozca de antemano, a fin de que contraste entre un nivel y otro, y destaque las adaptaciones que hizo el director.

Para el reconocimiento de los elementos que conforman el texto dramático, el profesor puede encargarse de la lectura de diversas obras en las que el alumno subraye el diálogo como estilo discursivo predominante, así como la función y la importancia que desempeñan las acotaciones. Igualmente es conveniente que en esos mismos textos identifique la historia, el tiempo y el espacio, y las caracterizaciones de personajes, y escriba cédulas en las que consigne y sistematice esa información.

Para el estudio de estos puntos y otros subsecuentes son recomendables fragmentos amplios y representativos de obras dramáticas contemporáneas, realistas y románticas, como las siguientes:

Teatro del absurdo

Rinocerontes, de Eugène Ionesco.

La historia del zoológico, de Edward Albee.

Teatro existencialista

Muertos sin sepultura, de Jean Paul Sartre.

El malentendido, de Albert Camus.

Teatro didáctico

No habrá guerra en Troya, de Jean Giraudoux.

Galileo Galilei, de Bertold Brecht.

Teatro estadounidense

Distinto, de Eugene O' Neill.

Todos eran mis hijos, de Arthur Miller.

Un tranvía llamado deseo, de Tennessee Williams.

Teatro expresionista

El espíritu de la tierra, de Frank Wedekind.

Seis personajes en busca de un autor, de Luigi Pirandello.

Realismo

La importancia de llamarse Ernesto, de Óscar Wilde.

Casa de muñecas, de Henrik Ibsen.

Romanticismo

Don Álvaro o la fuerza del sino, de Ángel Saavedra, Duque de Rivas.

Don Juan Tenorio, de José Zorrilla.

Fausto, de Johann Wolfgang Goethe.

Caín, de Lord Byron.

Estas mismas lecturas pueden servir de base no sólo para enriquecer la representación colectiva que se prepara, sino también para diseccionar las estructuras interna y externa del texto dramático, e identificar la situación inicial, la ruptura del equilibrio, y el desenlace, así como la forma en que está organizada la obra a partir de actos, cuadros y escenas.

Para el tema de los géneros y las especies dramáticas, lo recomendable es que, como ha sido costumbre en estos cursos, el alumno los ubique por descubrimiento propio y no por pesadas y monótonas explicaciones.

Para ello se le pueden acercar una tragedia y una comedia clásicas (por ejemplo, *Edipo Rey*, de Sófocles, y *Las nubes*, de Aristófanes), y tras su lectura, desarrollar un cuadro comparativo con tópicos como los siguientes:

- Cuál es la intención del autor.
- Cuál es tema que se desarrolla.
- Cómo es el tono.
- En quién recae la acción.
- Qué características tiene el personaje principal.
- Qué papel desempeña el coro.
- Cómo es el lenguaje empleados.

Con estos antecedentes el alumno estará en posibilidades de determinar qué es tragedia y qué es comedia. Para reforzar esta competencia, es recomendable que lea varios ejemplos de diversos autores, como los que se mencionan a continuación:

Tragedia

Los siete contra Tebas, de Esquilo.

Antígona, de Sófocles.

Helena, de Eurípides.

Las troyanas, de Séneca.

La trágica historia del doctor Fausto, de Christopher Marlowe.

Hamlet, de William Shakespeare.

Comedia

Lisístrata, de Aristófanes.

El misántropo, de Menandro.

El militar fanfarrón, de Plauto.

El avaro, de Molière.

Es pertinente, igualmente, que se promueva la intertextualidad de las obras, es decir, que los textos no se vean como discursos aislados sino como productos de una multiculturalidad que abrevan de otros para recrearse y enriquecerse.

Así, el alumno puede, por ejemplo, leer *Edipo Rey*, *Los siete contra Tebas* y *Antígona*, y después escribir un texto narrativo que se llame “La desgraciada historia de Edipo y su descendencia”. O bien, puede leer *Las troyanas* de Eurípides y Séneca, y determinar las semejanzas y diferencias entre ambos textos.

También puede entregar un apunte con sus reflexiones personales sobre la concepción de la mujer en la comedia, a partir de la lectura de *Lisístrata*, o la caricaturización de la amoralidad presentes en *El misántropo* y *El avaro*.

Se puede además cotejar cómo la lectura de una obra dramática puede sufrir modificaciones contextuales. Un recurso es que se lea el *Hamlet* de Shakespeare y se contraste con el de Juan José Gurrola; o el *Fausto* de Marlowe y el de Goethe. El alumno puede adaptar para la representación que prepara una de las obras leídas a su situación contextual, como lo hace Gurrola con Shakespeare o Goethe con Marlowe.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Discernimiento entre el texto dramático como obra literaria y como representación teatral, es decir, como concreción de aquélla a partir de la lectura particular de un director. Comprensión del papel que desempeñan en el texto dramático el estilo discursivo, las acotaciones, la historia, el tiempo y el espacio, y las caracterizaciones de personajes. Explicación de la importancia de los contextos de producción y de recepción para el aprecio de una obra dramática. Reconocimiento de las características de la tragedia, la comedia y el drama.
- *Procedimentales.* Identificación de los elementos del texto dramático en obras de diversas épocas y especies. Análisis de las estructuras externa e interna de textos dramáticos de diversas épocas y especies. Reconocimiento de tragedias, comedias y dramas. Adaptación, producción y representación de una obra colectiva.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en dinámicas y actividades fuera y dentro del aula. Ánimo de colaboración en la organización de la obra teatral colectiva. Esfuerzo de creatividad e imaginación en las labores encomendadas para esa representación. Trabajo respetuoso y tolerante con el resto del grupo.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

ANDUEZA, María. *Siglo XX: Teatro y ensayo*. México: ANUIES, 1976.

CORREA PÉREZ, Alicia y Arturo Orozco Torre. "Teatro contemporáneo" en *Literatura Universal*. 2a. ed. México: Pearson, 2004. pp. 456-523.

GÓMEZ REDONDO, Fernando. *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Madrid: EDAF, 1994.

GUIJOSA, Marcela y Berta Hiriart. "El texto dramático" en *Taller de escritura creativa*. México: Paidós, 2003. pp. 141-153.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, *et. al.* "El texto dramático" en *Literatura II. Un enfoque constructivista*. México: Pearson, 2007. pp. 1-80.

MOREIRO, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: EDAF, 1996.

Unidad III	El género didáctico.	Tiempo	10 horas
Objetivos de la unidad			
<p><i>Se busca que el alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca la doble vertiente del género didáctico: como expresiones estéticas significativas y, por tanto, literarias, y como textos que pretenden compartir una preocupación. • Identifique diversas especies del género didáctico: la máxima, la epístola y el ensayo. • Conozca los elementos y las estructuras que intervienen en el texto didáctico, y los ubicará en la lectura de diversas obras. • Conciba el ensayo como una especie que modificó la estructura y las finalidades de los textos didácticos. • Manifiesta sus preocupaciones mediante textos didácticos propios. 			

Aprendizaje	Contenido
<p>Reconoce el género didáctico como composiciones en prosa con un contenido que por una parte se pretende atractivo y perdurable y por la otra comparte una enseñanza o preocupación.</p> <p>Identifica las diversas especies del género didáctico y las ubica en su contexto de producción (máximas y epístolas en las sociedades antiguas y ensayos en la era moderna).</p> <p>Explica por qué el ensayo, como la novela, es una especie literaria propia del renacimiento; caracteriza esa expresión literaria, y analiza su estructura interna.</p>	<p>A. Los géneros didácticos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición. 2. Especies. <ol style="list-style-type: none"> a) Máxima. b) Epístola. c) Ensayo. <p>B. Los géneros didácticos en la antigüedad.</p> <p>C. El ensayo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Origen del ensayo. 2. Características. 3. Estructura. <ol style="list-style-type: none"> a) Planteamiento. b) Argumentación. c) Conclusión.

Aprendizaje	Contenido
Produce sus propios ensayos a partir de problemáticas cercanas y de interés particular.	F. Lectura, análisis y producción de diversos textos didácticos de acuerdo con diversos contextos de producción y recepción.

Estrategias didácticas

Una constante de las sociedades antiguas, tanto orientales (sumerios, egipcios, hebreos, chinos, persas, etcétera) como occidentales (griegos y romanos), era la pretensión de que la literatura contribuyera al engrandecimiento del ser humano; en pos de ese objetivo enfilaron sus producciones artísticas. Por ese motivo los géneros didácticos (máximas y epístolas, principalmente) gozaron de fama y popularidad.

El renacimiento, que como las sociedades antiguas apuntaba al mejoramiento del ser humano en todos los aspectos, reivindicó la tradición didáctica, pero con una especie muy sui géneris y particular: el ensayo.

Pero a pesar de las diferencias de forma entre máximas, epístolas y ensayos, todas estas especies tienen un común denominador: arrojan luz en medio de las tinieblas de la existencia humana.

Las máximas fueron una expresión muy socorrida en las sociedades orientales antiguas: se trata de sentencias cortas, pero contundentes, que articulan lecciones sobre el bien y bien vivir, es decir, con sabiduría, lejos de los placeres mundanos e inmediatistas.

El profesor puede introducir al alumno en el conocimiento de la literatura sapiencial antigua encargándole que investigue qué es una máxima y que lleve ejemplos concretos al salón de clase para que los presente y discuta con el resto de sus compañeros.

Luego, estará en posibilidad de acercarse a manifestaciones concretas, como *Las máximas de Ptahhotep* y *Las enseñanzas de Amenemope*, cuyas versiones podemos encontrar en el libro *La sabiduría del Antiguo Egipto*, de César Vidal (Madrid: Alianza, 1994).

El estudiante puede hacer su selección personal de esas máximas y acompañarlas de una reflexión personal.

Igualmente puede leer textos egipcios narrativos con orientaciones sapienciales y obtener de ellos una máxima a modo de conclusión. Para estos fines sirven los cuentos *Diálogo de un cansado de la vida con su alma*, *Historia del campesino elocuente* o *Los dos hermanos*, que podemos encontrar ya sea en *Lectura en voz alta*, de Juan José Arreola, o en *Voces de Oriente*, de Ángel Ma. Garibay K., ambos editados por Porrúa.

En este último libro podemos encontrar también proverbios sumerios que se pueden contrastar con las máximas egipcias para concluir con un cuadro que sistematice las diferencias y similitudes entre máxima y proverbio.

Para el caso de la especie epistolográfica —aquellas obras que están escritas en forma de carta— se recomiendan las *Cartas morales a Lucilio*, de Séneca; la correspondencia de Plinio El Joven, y, por su supuesto, las *Cartas a un joven poeta*, de Rilke. Los alumnos pueden determinar por qué estos productos sobrepasan los límites de la simple comunicación emotiva para convertirse en obras literarias.

Finalmente, para el tema del ensayo, se sugiere que el estudiante redacte un ensayo sobre qué es el ensayo: definiciones de ensayistas, problemas para categorizarlo, características de fondo y forma, etcétera.

Para esa labor ayudan, por supuesto, la lectura de las obras del creador de la especie, Motaigne, pero también acudir a Alfonso Reyes, quien en *Las nuevas artes* definió el ensayo como el “centauro de los géneros en el que “hay de todo y cabe de todo”.

El alumno puede concluir la unidad y el curso con la redacción de un ensayo de tema libre o, si lo prefiere, con una lista de máximas y proverbios, como los egipcios o los sumerios, o inclusive una epístola tipo Séneca o Plinio El Joven.

Criterios de evaluación formativa

El profesor valorará las siguientes competencias en el alumno:

- *Declarativas.* Reconocimiento de las particularidades del género didáctico. Explicación sobre las diversas especies del género didáctico existentes y su ubicación en su contexto de producción. Caracterización y diferenciación entre las diversas especies didácticas: máxima, proverbio, epístola y ensayo. Conciencia sobre la importancia del ensayo para el hombre renacentista.
- *Procedimentales.* Identificación entre el universo de textos didácticos de máximas, proverbio, epístolas y ensayos. Análisis crítico de diversos textos didácticos. Redacción de un ensayo sobre el ensayo y un texto didáctico de tema y forma libre.
- *Actitudinales.* Participación activa y reflexiva en dinámicas y actividades fuera y dentro del aula. Manifestación de preocupaciones. Esfuerzo de creatividad, imaginación y análisis en la redacción de sus productos. Tolerancia y respeto a las ideas y las preocupaciones de los demás. Interés por el ensayo.

La comprensión de contenidos declarativos puede medirse mediante cuestionarios y exámenes orales y objetivos, mientras los procedimentales a través de los productos orales y escritos que el alumno genere dentro y fuera del aula. Los contenidos actitudinales se podrán evaluar mediante la observación y autoobservación, o bien a través de una escala que el mismo alumno resuelva y que revise el profesor.

Sugerencias bibliográficas

ANDUEZA, María. *Siglo XX: Teatro y ensayo*. México: ANUIES, 1976.

CORREA PÉREZ, Alicia y Arturo Orozco Torre. "El ensayo" en *Literatura Universal*. 2a. ed. México: Pearson, 2004. pp. 32-34.

GÓMEZ REDONDO, Fernando. *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Madrid: EDAF, 1994. 334 pp.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, et. al. "El ensayo" en *Literatura II. Un enfoque constructivista*. México: Pearson, 2007. pp. 159-177.

MOREIRO, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: EDAF, 1996. 234 pp.

Conclusiones

El bachillerato constituye una etapa académica fundamental. Como se mencionó en el capítulo II de esta tesis, en ese nivel educativo el estudiante sufre una serie de transformaciones en los planos individual y social, determinantes para el resto de su vida: transita de la adolescencia a la mayoría de edad (con los derechos, las obligaciones y las responsabilidades que ello conlleva); adquiere los conocimientos, las capacidades, las competencias y las habilidades que le permiten continuar sus estudios superiores o insertarse en el mercado de trabajo, y representa el salvoconducto para un estadio socioeconómico más holgado que el que permite la secundaria. No es fortuito, por tanto, que el de bachiller sea el primer grado universitario.

Empero, para que el bachillerato redunde en beneficios para quien lo cursa, es necesario que tenga claras tanto sus prioridades académicas como su importancia en el contexto educativo.

Desde los 90 prácticamente todos los países con un nivel de desarrollo similar o superior al de México comenzaron un proceso de reforma a este ciclo, en el que se identificaron y definieron los aprendizajes que se deben buscar en este nivel.⁴⁷

Tanto la SEP como la UNAM también han emprendido un proceso de revisión de este nivel educativo. La primera con el impulso de un Sistema Nacional de Bachillerato, a finales de 2007, y la segunda con reformas a uno de sus subsistemas (el Colegio de Ciencias y Humanidades, que a mediados de los 90 actualizó un plan de estudios que databa de los 70) y con la elaboración del documento *Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe*

⁴⁷ En Argentina se plantearon los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Polimodal, en Chile se establecieron los Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, en España se elaboraron las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato en España y Estados Unidos estipuló en un documento los Estándares Educativos Nacionales. (*Núcleo de conocimientos...*, *op.cit.*, p. 2.)

proporcionar el bachillerato de la UNAM, que se trabaja desde 2001 y se actualiza constantemente, el cual contiene los aprendizajes esenciales que debe dominar el egresado.

Ambos esfuerzos por redefinir el concepto de bachillerato coinciden en la importancia de identificar, destacar y fomentar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se consideran esenciales para el pleno desarrollo del individuo y de la sociedad.

Entre esos conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe tener el egresado de bachillerato destacan los relativos al uso, el dominio y la comprensión de la lengua y la literatura. En términos más específicos: la educación lingüística y literaria, es decir, por una parte la capacidad del bachiller para comunicarse de forma eficaz y efectiva en diversos contextos y situaciones comunicativas, con diversos propósitos y de manera consciente y responsable, y por la otra el aprovechamiento de las obras literarias en beneficio de la sensibilidad estética, la visión humanista propia y la expresión poética como una posibilidad compleja y bella de comunicación.

En la consecución de esos objetivos, los subsistemas de la UNAM han caído en el defecto o en el exceso. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el defecto, pues en su reforma de 1995 cercenó las asignaturas de Taller de Lectura, que se impartían en los primeros cuatro semestres de ese nivel, y redujo la lectura, el análisis y la comprensión del texto literario a una de cuatro unidades que conforman cada uno de los cuatro talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. La Escuela Nacional Preparatoria, por su parte, peca de exceso, pues el cultivo de la función poética de la comunicación se erige por encima de todas las demás, desdeñando otras competencias y habilidades lingüísticas, que bien podría fomentar en su alumnado.

En esta tesis nos centramos en el caso de la Escuela Nacional Preparatoria por varios motivos: primero porque es el único bachillerato metropolitano que en sus tres ciclos imparte una asignatura de literatura; segundo porque conocemos sus planes y programas, debido a

que impartimos literatura en una institución incorporada a ese subsistema, y tercero por el raigambre y la tradición que tiene como formadora de bachilleres.

Así, nos dimos a la tarea de analizar y criticar los tres programas de lengua y literatura de la Preparatoria: Lengua Española, que se imparte en cuarto grado; Literatura Universal, de quinto, y Literatura Mexicana e Iberoamericana, correspondiente a sexto.

Detectamos que la Escuela Nacional Preparatoria, inscrita en un sistema educativo tradicional y con modelos de enseñanza positivistas, propone en las asignaturas analizadas conocimientos tendientes al enciclopedismo y la memorización, con el consecuente descuido al desarrollo de la educación lingüística plena de sus estudiantes.

Ante ello, propusimos un programa de estudios, es decir, un conjunto de contenidos temáticos con sugerencias de procedimientos, secuencias, recursos didácticos y experiencias de aprendizajes, en los que se equilibrara la atención que la ENP brinda a la literatura (lo cual nos parece encomiable), pero también que incorporaran aprendizajes necesarios para el pleno desarrollo lingüístico y literario del alumno. El justo medio, pues. Que no se cayera en el exceso ni el defecto.

Para ello propusimos un cambio de modelos y enfoques educativos (del positivismo al constructivismo y el pensamiento crítico, de la concepción gramatical a la comunicativa y del historicismo literario al enfoque genealógico y el taller literario); redefinimos prioridades y objetivos; introdujimos contenidos hasta ahora inexistentes, y subrayamos la importancia de los aprendizajes significativos y el fomento a la crítica y la reflexión.

Por supuesto que esta es sólo una propuesta que, sí, se concibe como una realidad y espera su materialización en el plan de estudio de la ENP; pero más allá de que se aplique, lo importante es que constituye un documento que nos permite conocer el estado en que se encuentra la educación lingüística y literaria en un subsistema tan importante como el de la Escuela Nacional Preparatoria, contiene directrices para el mejor aprovechamiento de esa

área del conocimiento no sólo en la ENP sino en cualquier bachillerato, y define las acciones para desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes lingüísticas deseables en el egresado.

Creemos que el bachillerato representa una insuperable oportunidad de contribuir a la formación de ciudadanos conscientes, responsables, críticos, útiles y provechosos para su comunidad. Evidentemente ese nivel de estudios no puede constreñirse a la sola adquisición y acumulación de información, sino es deseable que comprenda, reflexione, invente, recree y solucione problemas cotidianos. Creemos que este trabajo ayudará a que ello sea posible en la Escuela Nacional Preparatoria.

Bibliografía

AEBLI, Hans. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Tr. Federico F. Monjardín. Buenos Aires: Kapelusz, 1958. 208 pp.

AMORÓS, Andrés. *Introducción a la literatura*. Madrid: Castalia, 1989. 238 pp.

ARISTÓTELES. *Tratados de lógica. El organón*. 11a. ed. México: Porrúa, 2004. 389 pp.

(Sepan Cuantos, 124.)

Atlas universal de filosofía. Manual didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos. España: Océano, 1035 pp.

BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. 214 pp. (Colección Educación y Pedagogía.)

CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*. 2a. ed. México: Progreso Editorial, 1997. 160 pp.

CÁZARES, Fidel y José Luis López. *Pensamiento crítico*. México: Pearson, 2006. 136 pp.

CORREA PÉREZ, Alicia y Arturo Orozco Torre. *Literatura Universal. Introducción al análisis de textos*. 2a. ed. México: Pearson, 2004. 537 pp.

CURRÁIS PORRÚA, J. y M. Pérez-Froiz, "Pensar la educación desde la ética. Exilio y retorno de la razón práctica" en *Estudios*, números 39-40. Invierno de 1994/ Primavera de 1995. México: Instituto Tecnológico Autónomo de Monterrey. pp. 42-58.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2a. ed. México: McGraw Hill, 2002. 465 pp.

ESQUIVEL R., Dulce Ma., *et. al.* “La literatura en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria” en *Revista Difusión*, número 3, s/f. México: Escuela Nacional Preparatoria. pp. 51-53.

HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago. *Metodología general de la enseñanza*. México: UTEHA, 1953. 729 pp.

LOMAS, Carlos, *et. al.* *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993. 117 pp. (Papeles de pedagogía,13.)

LOZANO, Lucero. *Didáctica de la lengua española y la literatura*. México: Libris Editores, 2003. 285 pp.

MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Limusa/UNAM, 2004. 406 pp.

MATTOS, Luiz Alves de. *Compendio de didáctica general*. 2a. ed. Tr. Francisco Campos. Buenos Aires: Kapelusz, 1974. 355 pp.

MOREIRA, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: Edaf, 1996. 234 pp.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Hacia una didáctica general dinámica*. Tr. Ricardo Nervi y María Celia Eguibar. Buenos Aires: Kapelusz, 1985. 607 pp.

Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM. México: Consejo Académico del Bachillerato / Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

PERRENOUD, Pierre. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 2004. 168 pp.

PIMIENTA PRIETO, Julio H. *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson, 2005. 134 pp.

———. *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson, 2005. 176 pp.

Programa de estudios de la asignatura Lengua Española. México: UNAM / Escuela Nacional Preparatoria, s.f. 41 pp.

Programa de estudios de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana. México: UNAM / Escuela Nacional Preparatoria, s.f. 37 pp.

Programa de estudios de la asignatura Literatura Universal. México: UNAM / Escuela Nacional Preparatoria, s.f. 40 pp.

Reforma integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. México: Secretaría de Educación Pública, 2008. 102 pp.

SIERRA, Justo. *Evolución política del pueblo mexicano*. México: Porrúa, 1986. 304 pp.

ZEA, Leopoldo. *El positivismo y la circunstancia mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica, 1985. 188 pp. (Lecturas mexicanas, 81.)