



MADEMS

Maestría en Docencia

para la Educación Media Superior

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Leer literatura en el bachillerato: de la resistencia al placer
(Estrategias didácticas para generar un entorno en el aula que propicie la lectura placentera de literatura en alumnos de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación I del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México)

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO
EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR, ESPAÑOL**

P R E S E N T A

Espartaco Rosales Arroyo

Tutor: Maestro Ernesto García Palacios

Entidad: FES Acatlán

México, D.F., Diciembre de 2012

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Resumen

La experiencia de la lectura literaria brinda la posibilidad de abrir mundos y de generar diálogos trascendentes. Sin embargo, muchas veces, la escuela funciona más bien como antídoto que como vía a la lectura. Cuestión permanente es, entonces, preguntarse qué debe hacerse para convertir la lectura de textos literarios en un hecho placentero y provechoso para los jóvenes que estudian bachillerato. Esta tesis aborda cuáles son los lineamientos que deben seguirse para hacer de la lectura de obras literarias un proceso que no sea traumático para los alumnos y sí placentero. Las estrategias didácticas que se plantan ven al alumno como un ser activo que interpreta, reinterpreta y recrea lo que lee. La intención es desarrollar una serie de actividades en las que los muchachos no sólo lean y dialoguen, sino también experimenten, reflexionen y hagan propuestas con relación a la lectura.

Abstract

The literary reading experience offers the possibility of opening worlds and generating transcendental dialogues. However, in many occasions, school functions as an antidote rather than a way to improving the culture of reading. A permanent issue, then, is to ask what should be done to make the reading of literary texts a pleasant and helpful activity for high school students. This thesis focuses on which should be the guidelines to follow, for making reading of literary masterpieces a pleasant process for students. The teaching strategy that arises sees the student as an active being that interpreted, reinterpreted and recreated what s/he is reading. The intention is to develop a series of activities in which the youngsters not only discuss and read, but also experience, reflect and make proposals in relation to the reading.

Para Lupita, porque ella me impulsó, con su ejemplo, a iniciar esta aventura.

Para mis padres, porque cuando necesité un libro, ellos lo habían puesto allí, al alcance de mis manos.

Y para José Miguel, porque leer con él, cada noche, es una hermosa forma de cerrar el día.

A mis hermanos.

*Y a quienes me enseñaron
que, en la vida, soñar no
es suficiente.*

*Si la literatura es verdaderamente
un patrimonio, este patrimonio es, antes
que nada, un patrimonio de debates.*

Jean Paul Bronckart

Índice

Introducción	8
Capítulo 1. Antecedentes	
1.1 ¿Arar en el desierto?: un país de no lectores	13
1.2 Educación y globalización	17
1.2.1 La educación en México: entre las carencias, las limitaciones y los logros con respecto a la situación de la región latinoamericana	21
1.2.2 La situación actual de la Educación Media Superior en México	28
1.3 Leer en la escuela: ¿gusto u obligación?	38
Capítulo 2. Marco teórico	
2.1 Ética profesional, literatura y placer	45
2.1.1 Ética docente	46
2.1.2 Placer y literatura	50
2.2 Leer literatura en el bachillerato	53
2.2.1 Retos y realidades	54
2.2.2 El dilema: entre saber literatura y leer literatura (las visiones de Teresa Colomer, Delia Lerner y Louise Rosenblatt)	57
2.2.3 ¿Listas, corpus o constelaciones de libros?	58
2.2.4 Diálogo, estética y literatura	63
2.2.5 Aportaciones desde el Colegio de Ciencias y Humanidades	65
Capítulo 3. Leer literatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades	
3.1 La transición: del antiguo al nuevo programa de estudios	74
3.1.1 Del Taller de Lectura y el Taller de Redacción, al fusionado Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental	80
3.2 Análisis crítico de los programas actuales de CCH en torno a la lectura de literatura	87

Capítulo 4. Propuesta de estrategia didáctica

4.1	La Institución sede: ubicación, contexto social (general) en el que se desenvuelven los estudiantes	97
	4.1.1. Contexto: infraestructura, procedencia social económica de los estudiantes	99
4.2	En busca de una propuesta de estrategia didáctica	106
4.3	Primer eje: la experiencia lectora de los alumnos	109
	4.3.1. Diagnóstico sobre la importancia de la literatura para los estudiantes del primer semestre	110
	4.3.2. Presentación de libro significativo	115
4.4	Del diagnóstico a la acción	121
5.	Conclusiones	134
6.	Referencias	138

Introducción

La literatura —o más concretamente la experiencia de la lectura literaria— brinda la posibilidad de abrir mundos, universos, de generar diálogos trascendentes. Sin embargo, muchas veces, la escuela funciona más bien como antídoto que como vía a la lectura: los alumnos prefieren hacer muchas otras cosas, antes que leer.

Cuestión permanente es, entonces, preguntarse qué debe hacerse para convertir la lectura de textos literarios en un hecho placentero y provechoso para los jóvenes que estudian bachillerato. ¿Cómo hacerlo? ¿Qué mecanismos didácticos hay que utilizar? ¿Por dónde empezar? ¿Es posible crear un ambiente en el aula que propicie el que los alumnos sientan gusto al leer textos literarios? ¿Cómo se construye este ambiente? ¿Qué factores entran en juego? ¿Y de qué herramientas didácticas puede valerse el docente para propiciar este ambiente? ¿En qué momento hay que hacerlo? Y, por otro lado, ¿de qué se trata: de saber literatura o de leer literatura?

En torno a estas cuestiones centrales es que gira esta tesis. No se trata, por cierto, de agotar la reflexión, sino de generarla. No se pretende, tampoco, ofrecer una receta que resuelva la forma en que debe de encararse la lectura de literatura en el bachillerato. Se trata, más bien, de lanzar una flecha al aire con el ánimo de que sea retomada, derribada o desviada.

A partir de lo apuntado, hay que decir, a manera de hipótesis, que para que los estudiantes de bachillerato lean, es necesario crear un espacio propicio para la lectura. Se trata de un espacio placentero en el que los chicos escuchen lecturas, estén en contacto con los libros, hablen y escuchen sobre lo que leen y puedan generar acciones específicas que se deriven de lo que leen.

Si el espacio es creado, entonces es posible que los estudiantes avancen hacia la adquisición de saberes en torno a la literatura. Pero la base del gusto por la lectura debe

de ser creada y esto debe de ocurrir en el primer semestre del bachillerato (aún alejándose, momentáneamente, del Programa de Estudios).

A partir de esta idea inicial, hay que decir que se trata de que los profesores del bachillerato hagan del encuentro entre el lector (los jóvenes estudiantes del bachillerato) y los autores de textos literarios, un proceso que permita superar la visión que significa saber literatura, para abrir el cauce que representa leer literatura. En este sentido, no se trata solamente de conducir a los alumnos a que reconozcan escuelas literarias o voces narrativas, se trata de que el lector encuentre significado a lo que lee y lo comparta con sus compañeros (sus pares), para darle un nuevo sentido a la experiencia lectora.

No se trata tampoco de que los profesores demanden reportes o exámenes sobre la lectura. Se trata, simple y llanamente, de generar un proceso que se inicie con el acercamiento a la lectura (a través de lo que el propio profesor realice), continúe con la lectura compartida entre profesor y alumnos, se desarrolle con actividades concretas que ellos realicen en torno a la lectura (adaptación de obras, realización de actividades culturales a partir de textos leídos, etcétera) y concluya con la lectura autónoma de los estudiantes.

A partir de lo anterior, es necesario precisar que esta investigación pretende entender y mostrar cuáles son los lineamientos que deberían seguirse para hacer de la lectura de obras literarias un proceso que no tenga nada de traumático para los alumnos y sí mucho de placentero. Para plantear una estrategia didáctica que haga esto posible, es necesario ver al alumno como un ser activo que interpreta, reinterpreta y hasta recrea lo que lee. No se trata, desde luego, de decirle cómo interpretar la lectura. Se trata, más bien, de propiciar que participe en un proceso en el que se busque el surgimiento de lectores autónomos (a partir de la realización de una serie de etapas sucesivas en las que

los muchachos no sólo leerán y dialogarán, sino también experimentarán, reflexionarán y harán propuestas concretas con relación a la lectura).

Específicamente, hay que decir que los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo del trabajo son los siguientes:

- Reflexionar en torno a la necesidad de entender que el proceso de aproximación de los estudiantes a la lectura no se centra en el hecho de que acumulen información sobre literatura, sino de que lean literatura.
- Identificar los mecanismos que permitan que el proceso de aproximación de los estudiantes a la literatura sea un proceso gozoso.
- Elaborar una estrategia didáctica que permita trazar los lineamientos generales para configurar un marco de trabajo que permita a los chicos trascender de ser acumuladores de datos en torno a la literatura, a lectores autónomos, para quienes la lectura puede convertirse en un hecho gozoso.

En cuanto a los textos que servirán de referencia o marco teórico para la tesis, hay que mencionar, centralmente, los trabajos de Teresa Colomer, Delia Lerner y Louise Rossenblatt. A partir de sus reflexiones se retomarán algunos puntos que servirán para el análisis, pero también para concretar la estrategia didáctica.

Finalmente, hay que decir que el trabajo se desarrollará en cuatro capítulos. En el primero, se hará un análisis contextual en torno a la realidad lectora de México, así como el marco en el cual se produce, actualmente, el proceso educativo en general, y el del bachillerato en particular. El capítulo finaliza con una reflexión en torno a cuál es el motor que parece regir a la lectura de literatura en la escuela: ¿gusto u obligación?

Una vez establecido el contexto, se desarrolla el marco teórico. Se trata, en primer lugar, de analizar cuál es el papel docente en la actualidad y así entender el valor

ético que tiene este trabajo. De allí, se avanzará por las reflexiones que diversos especialistas han realizado en torno a la lectura de literatura en la escuela. Fundamental será el análisis en torno al objetivo que debe de perseguirse: ¿leer literatura o saber literatura? Se trata de una definición conceptual que marca la pauta y define rumbos en torno a cómo desarrollar la propuesta didáctica.

En el tercer capítulo, se avanzará por el análisis de lo que ha ocurrido, concretamente, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (modificación de programas de estudios, reflexiones en torno a la lectura de literatura y crítica de los programas de estudio). El propósito es situarse en los alrededores del espacio para el cual está pensada la propuesta didáctica. Esto significa que no se trata de proponer una idea general o global, sino de una propuesta concreta para un sistema educativo con sus propias características y aún para cierto tipo de estudiantes.

El cuarto capítulo constituye la estrategia didáctica en sí. A partir de aportar datos específicos en torno al Colegio de Ciencias y Humanidades (en general) y al Plantel Vallejo (en particular), se hace una descripción general del tipo de estudiantes con los que se trabaja en el primer semestre y después se plantean las estrategias que han sido diseñadas para que estos estudiantes específicos se acerquen de manera gozosa y no traumática a la lectura. Se trata, a grandes rasgos, de definir un espacio de oportunidad hacia la lectura y de que la posibilidad al placer se abra. La idea es que si el espacio existe, entonces hay que dar la oportunidad a los estudiantes de tomarlo y de hacerlo suyo. La intención, a final de cuentas, es que socialicen sobre lo que leen y, así, amplíen su visión en torno a la vida.

Hay que mencionar que algunos de los resultados que se han obtenido a partir de la práctica docente, han sido recogidos y señalados en el propio capítulo cuatro. Se trata

de observaciones, anotaciones y reflexiones que pueden contribuir al análisis y la discusión.

La tesis finaliza con las conclusiones y las referencias consultadas. Vale.

Capítulo 1. Antecedentes

En este capítulo se realizará una contextualización que ponga al lector en antecedentes del objeto de estudio de esta tesis: lo que debería hacerse para convertir la lectura de textos literarios en un hecho placentero y provechoso para los jóvenes que estudian bachillerato. Para lograr esto, primero se describe —a grandes rasgos— la realidad en cuanto a la lectura en el país. Inmediatamente, se realiza una reflexión general en torno a la educación en sociedades globalizadas. Lo anterior da pie a analizar la situación general de la educación en México con respecto a los países latinoamericanos, y la realidad de la Educación Media Superior en el país. Finalmente, se realiza una reflexión en torno a lo que, actualmente, significa leer literatura en la escuela.

1.1 ¿Arar en el desierto?: un país de no lectores

El México pre revolucionario se caracterizó por múltiples contradicciones, injusticias y desigualdades. Amén del problema que significaba la ausencia de una democracia con tintes reales, en el país unos cuantos accedían a la educación y la cultura, mientras la mayoría se debatía en la pobreza y la marginación. A principios del siglo XX, el 80 por ciento de los mexicanos no sabían leer ni escribir, pero según un estudio publicado por el INEGI (2005), en la actualidad el 92.2 por ciento de la población sabe hacerlo.

Sin embargo, el cambio dramático que se ha producido en cuanto al porcentaje de alfabetos en el país, no se ha traducido en una realidad en la que predomine la lectura. Los datos son avasalladores y dolorosos. Y es que como si se fuera a contrapelo de las crisis epidemiológicas en las que el crecimiento de una enfermedad es exponencial y se multiplica rápidamente, el hábito lector de los mexicanos va a la baja. Las estadísticas no pueden ser más reveladoras.

Así las cosas, en la Encuesta Nacional de Lectura (2006, p. 32) realizada por el Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, por encargo del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), se señala que el promedio anual de lectura es de 2.9 libros al año por habitante. Es bueno mencionar que en una encuesta semejante titulada Hábitos de lectura (Guillermo Sheridan, 2007) y que fue realizada por la UNESCO y la OCDE puede verse que en México se leen 2.8 libros al año por habitante.

El dato es frío. Refleja, por decir lo menos, que la mayoría de los mexicanos lee muy poco o no lee. Y es más dramático todavía cuando las estadísticas se desdoblan. Así, en la Encuesta Nacional (2006) se señala que “la mitad de los entrevistados (56.4%) reporta que lee libros; poco menos de la tercera parte (30.4%) reportó haberlos leído en algún momento de su vida; en tanto que 12.7% reportó nunca haber leído libros”.

Significa, entonces, que más de 43 por ciento de la población consultada no lee habitualmente o sólo lo ha hecho en algún momento de su vida. Otro dato estremecedor de la Encuesta Nacional de Lectura (2006) señala que cerca de dos terceras partes de los entrevistados (60.9%) respondió que había leído uno o más libros en el año, en tanto que cerca de la tercera parte (33.5%) respondió no haber leído ninguno. Alrededor de una tercera parte de los entrevistados (30.0%) declaró haber leído tres o más libros, en tanto que un porcentaje similar (30.9%) leyó entre uno y dos libros.

Por otra parte, quienes dicen leer libros (56.4 por ciento) refleja que la literatura se ve relegada por otras preferencias:

“42.5% de los entrevistados acostumbra (...) leer textos escolares, 22.2% libros de historia, 18.7% novelas, 16.0% libros de superación personal, 14.7% biografías, 13.6% enciclopedias, 13.4% científicos y técnicos, 11.3% cuentos y 8.7% religión, entre los de mayores preferencias”.

¡Dieciocho por ciento de los entrevistados dicen leer novelas! La cifra es estremecedora. Refleja que se lee poco y se lee muy poca literatura. Los libros preferidos —de acuerdo con el estudio— son (en ese orden) La Biblia, *Juventud en éxtasis*, *Cañitas*, *Don Quijote de la Mancha*, *Cien años de soledad*, *El Principito*, *Harry Potter* y *Volar sobre el pantano*.

Lo disímulo de los títulos mencionados y, sin duda, de su calidad literaria, mueve a dudas y cuestionamientos; incluso, a suspicacias. ¿Las respuestas responden a realidades concretas y visibles? ¿Oculta el mexicano su verdadero rostro al cobijarse en el anonimato de una encuesta?

Independientemente de este matiz, lo cierto es que si bien hay sectores de la población que dicen leer habitualmente, estos se ven concentrados en áreas geográficas (más bien citadinas) y en grados de escolaridad cada vez más altos (la relación es proporcional: a mayor nivel académico, más lecturas realizadas).

Según la Encuesta Nacional de Lectura (2006) citada, los porcentajes más altos de lectura los registra la zona metropolitana de la Ciudad de México con 74.9%, seguida de Guadalajara con 56.4% y Monterrey con 50.1%. Los niveles más altos de lectura de libros se dan entre los jóvenes de 18 a 22 años, con 69.7%, y de 12 a 17 años, con 66.6%. En los tres grupos de edad entre los 23 y los 55 años los porcentajes son muy similares, de 52.6 a 54.8%, en tanto que tienen una caída significativa para la población de más de 55 años, con 41.0%. Las diferencias asociadas a la escolaridad son las más pronunciadas y los niveles de lectura crecen, conforme ésta aumenta, de 20% entre la población sin escolaridad hasta 76.6% entre quienes tienen educación universitaria.

La consecuencia de las estadísticas presentadas con relación a la lectura de literatura en México —que es el foco de atención para esta tesis— es lógica y contundente: como si no se hubiera progresado mucho desde la época de la Revolución,

la mayoría de los mexicanos son, en realidad, alfabetos disfuncionales. Unos cuantos son los que leen habitualmente y por gusto y los demás se mantienen en las sombras, alejados de la posibilidad de asomarse a la ventana de la narrativa, la poesía o la historia.

La realidad, entonces, habla de una sociedad segmentada entre los que leen literatura (pocos, con cierto nivel educativo y, generalmente, jóvenes) y los que no leen sino carteles, publicidad o señales (muchos, con escolaridad elemental y, frecuentemente, mayores). Como si de una división de clases se tratara, y como si Carlos Marx fuera quien hubiera establecido la categoría, por un lado están los que lo leen y, por el otro, los que al no hacerlo no tienen nada, sino a sí mismos.

La contradicción que refleja la afirmación anterior, hay que decirlo, no es resultante de la voluntad individual. No se trata, en consecuencia, de pensar que la responsabilidad está en quien, habitualmente, ha sido marginado y relegado. El no lector es víctima y no culpable. No es el que debería ser juzgado ni es su culpa no trascender a la lectura. Su situación es la de aquel que está sumergido en un contexto social, cultural y educativo generalmente adverso.

Y es que más allá de cifras en torno a una situación económica compleja o de oportunidades que se cierran para quienes tienen que suspender sus estudios para iniciar su vida productiva, es oportuno referirse al hecho concreto de que —como ha quedado demostrado— en México se lee poco y no se lee bien. Y esto se debe, en gran medida, a que el sistema educativo no está siendo capaz de cumplir con los tres objetivos básicos que plantea Guadalupe Jover (2008, 150): “enseñar a leer, estimular la lectura placentera y autónoma y transmitir un imaginario colectivo”.

Hay que decir, por cierto, que lo anterior tampoco es responsabilidad absoluta ni de los maestros ni del sistema educativo. Lo cierto, es que el entorno lector que

prevalece es débil, pues no se forja en padres que lean a sus hijos habitualmente ni tampoco que dialoguen con ellos para conversar sobre lo que se ha leído. La realidad usual de las casas en México no es la de bibliotecas amplias en las que los niños se acerquen por curiosidad, primero, y luego atraviesen la frontera de la duda para insertarse en la magia de la aventura, las historias fantásticas, las novelas románticas o las imágenes poéticas. El mundo de los niños y los jóvenes, generalmente, se circunscribe al control remoto o el video juego, a los juegos infantiles en pisos de tierra.

La cuestión entonces es ¿qué hacer? ¿Cómo establecer los vasos comunicantes que vinculen el entorno en el que se vive y el papel de la escuela? ¿Y qué es lo que, concretamente, se ha dejado de hacer? ¿Por qué pareciera que los chicos son vacunados contra la lectura, en lugar de ser estimulados hacia ella?

Sin tratar de resolver exhaustivamente todavía estas cuestiones, bien vale la pena adelantar que la escuela debe ser el catalizador entre el lector y los libros y debe ser el espacio en el que se cree el entorno propicio para generar este acercamiento. Es allí en donde se debe de forjar a las nuevas generaciones de lectores. Esto quiere decir que no se les debe dejar a la deriva, hay que vincularlos con ciertos textos y hay que dialogar en torno a ellos y, por ello, es preciso desarrollar estrategias y actividades que fomenten el gusto, el placer por la lectura. Si no se hace esto, la educación seguirá fallando y el propósito de la enseñanza habrá fracasado.

1.2 Educación y globalización

El hecho de que México pueda ser considerado como un país de no lectores (y profundamente un país en el que se lee muy poca literatura) no es, como se ha dicho, responsabilidad individual de quien no lee (víctima, en realidad). Tampoco es culpa,

exclusivamente, de los docentes o de los sistemas educativos nacionales. Si bien cada quien tiene su grado de responsabilidad, no se puede dejar de lado que los sistemas y las relaciones y actuaciones sociales que de ellas se derivan están inscritas en un contexto más amplio que suele favorecer o ponerse a contrapelo de lo que se vive y de las realidades que reflejan las estadísticas. Es necesario, entonces, reflexionar en torno al marco general en el que se inscribe la educación actualmente en México. Y hay que hacerlo poco a poco.

Para no ir más lejos, hay que señalar que el 1 de enero de 2004, México despertó con dos acontecimientos que transformarían su historia reciente y que marcarían caminos divergentes en lo político, económico y social. Por un lado, se dio formalmente la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio (TLC). Por el otro, se produjo el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Como si de un choque de trenes se tratara, la irrupción del EZLN y el inicio formal del TLC mostró el rostro distinto y desgarrado de dos visiones de la realidad. Mientras el discurso gubernamental hablaba de las oportunidades que para México significaban el abrirse a Norteamérica, pues el intercambio comercial entre socios sería la vía para la solución de los problemas nacionales; el planteamiento zapatista mostraba al México profundo, el marginado, el que no cabía en los terrenos de la globalización y el intercambio de bienes y productos.

Sin embargo, tanto el TLC como la aparición del EZLN son en realidad producto de procesos complejos y que se fueron gestando años atrás. La entrada en vigor del TLC es, en este sentido, la culminación de una serie de políticas y estrategias gubernamentales que pretendían, a fin de cuentas, abrir las posibilidades para que México participara de aquello que se convirtió en la meta y hasta obsesión de los políticos neoliberales en el poder: introducir al país en la senda de la globalización.

La consecuencia —es aquí necesario dejar de lado al EZLN— es lo que María José Lamaitre (2001) identifica como los alcances reales de la globalización: la imposición de la cultura y de prioridades políticas y económicas, con la consecuente disminución de la soberanía de los estados y la práctica imposibilidad para resistirse al mercado.

En este sentido, el TLC se convirtió en la punta de lanza para crear las condiciones para que en México —como bien lo señala Lamaitre— las empresas multinacionales y transnacionales hicieran su irrupción y ampliaran su campo de acción, se ampliara (en términos políticos) la ideología neoliberal y se diera auge a una democracia electoral en la que, paradójicamente, existe un menor poder de decisión para los Estados.

Es en este marco estructural en el que se deben entender los efectos de la globalización en el sistema educativo nacional. Pues en este contexto es en el que se da —como sostiene Rosa Nidia Buenfil Burgos (2000)— la formulación de políticas educativas a partir de los estudios que realizan organismos multinacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), la UNESCO o el Banco Mundial.

Tales políticas —a decir de Luis A. Aguilar Sahagún (2002)— generan la proliferación de paradigmas que, se plantea, deben ser aplicados en los diferentes países. Así, al mundializarse la lógica del mercado surge, por ejemplo, la idea de la compensación como vía para resolver los problemas anquilosados en la sociedad.

El problema de tal lógica —y que es un rasgo característico de lo que la globalización ha implicado para la educación en México— es que se pierde de vista el fin, el sentido real de la educación. Como dice Aguilar Sahagún (2002), lo que se ha dado es la búsqueda de la equidad educativa pero como un mecanismo para compensar

las desigualdades que no se atacan. Así, el discurso oficial habla de *oportunidades*, cuando lo que se está haciendo es fomentar la desigualdad (pues la competencia o el pacto entre desiguales, es imposible).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 queda claro lo anteriormente expuesto cuando se lee:

“(…) Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información. Otro reto ligado al anterior es superar la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo”.

Sin embargo, el hablar de “falta de oportunidades” no ataca el problema real, que es estructural. Al contrario, las desigualdades se profundizan porque se privilegian sectores, planes y programas y porque se sigue viendo a la educación como gasto y no como inversión. Es por eso que se habla de la necesaria vinculación de la educación con el trabajo productivo. Pero la intención es hacerlo para que la educación se convierta en espacio en el que se forman los técnicos y los empleados que alimentarán (como trabajadores) a las empresas transnacionales que se instalen en el país.

Y entonces surge la cuestión que bien plantea Lemaitre (2001): ¿la globalización fomenta la conformación de la educación académica tradicional o de la educación operativa? Dicho afirmativamente: la globalización está empujando a la educación hacia fijar su atención al pragmatismo de la producción y a la tecnocracia. Se ve al estudiante como cliente, como consumidor y como pieza de un engranaje. La consecuencia es que la educación debido a la globalización se convierte en una educación que responde a las necesidades del mercado. ¿En dónde se inscribe la lectura de literatura en esta lógica?

Un matiz que es importante resaltar es que Rosa Nidia Buenfil Burgos (2000) sostiene que el hecho de que existan políticas educativas que emergen de los organismos internacionales, no quiere decir que estos sean mecánicamente adoptados por los países. A decir de Buenfil (2000), lo que se produce es una interconexión, pues

la globalización no es solamente homogenización y universalismo. Si bien existe una influencia global, en cada uno de los países se adaptan estas consideraciones para que surja, como en el caso mexicano y para mencionar sólo un ejemplo, el Programa de Modernización Educativa.

Sin embargo, lo que queda claro a final de cuentas es que la globalización, en tanto se desplaza en diferentes planos y se difumina en todas las esferas sociales, permea las políticas públicas que se llevan a cabo en los distintos países y hacen que la educación, por ejemplo, se vea enmarcada en lineamientos generales que buscan hacer de los países piezas de una maquinaria mayor en la que los estudiantes se convierten en engranes que funcionará para la producción.

Así las cosas, el concepto de competencias académicas, por ejemplo, es un claro efecto de políticas trazadas desde organismos internacionales para articular no sólo una forma de enseñar, sino una forma de ver la vida. El problema, a fin de cuentas, es que la globalización y las políticas que impulsa desde órganos ajenos afectan a la sociedad y la conducen por terrenos que no son, necesariamente, los que más convienen a los sectores que están marginados de la toma de decisiones y que siguen siendo excluidos y que siguen sin ser escuchados. La educación puede que ya no sea para unos cuantos (la matrícula se ha ampliado considerablemente), pero sí está enfocada a atender los requerimientos y la visión económica, política y social de unos pocos.

1.2.1 La educación en México: entre las carencias, las limitaciones y los logros con respecto a la situación de la región latinoamericana

El modelo económico dominante y la globalización galopante no han terminado con la pobreza extrema ni han impedido la profundización de terribles desigualdades sociales, económicas y educativas. Todo ello se da, como se ha mencionado, en medio de una

situación de dependencia en la que los dictados neoliberales —que emergen de organismos internacionales— parecen ser guías de acción para la implementación de políticas públicas por parte de Estados y gobiernos.

La educación, como no puede ser de otra manera, está inscrita en este marco. Pero, como si esto fuera poco, Estados cada vez más pequeños, parecieran no ocuparse de lo que les compete. Y la miopía —o imposibilidad de los gobiernos locales de implantar políticas alternativas— hacen que, en general, Latinoamérica tenga serias dificultades para desarrollarse en el campo educativo. La cuestión, una vez planteado lo anterior, es preguntarse ¿qué ventajas o desventajas tiene, en materia educativa, México respecto a los otros países del continente?

Lo que aparentemente salta a la vista es el hecho de que México parece contar con una infraestructura educativa más sólida que la de la mayor parte de los países latinoamericanos. Baste pensar en Centro América. En estos países (excepción hecha de Costa Rica), los conflictos armados internos dejaron heridas graves, que todavía dañan su tejido social, cultural y educativo. En Guatemala, por ejemplo, una consecuencia directa es la llamada cultura de la violencia, que repercute en una situación social crispada por delincuencia común y organizada. La educación, en todos los sentidos, se ha visto rebasada y el Estado no parece capaz de responder con acciones, infraestructura o programas sólidos a una situación cada vez más difícil.

Sin embargo, el hecho de que México cuente con una infraestructura instalada sólida, si bien puede considerarse una ventaja con respecto a otros países, no indica, necesariamente, que las desigualdades al interior del sistema educativo nacional hayan sido superados. Como bien dice Felipe Martínez Rizo (2002, p. 415), “la desigualdad educativa en México ha disminuido, pero lo ha hecho de tal manera que la diferencia entre entidades federativas permanece igual. Los avances educativos parecen más

resultado de procesos generales de crecimiento que de políticas diseñadas expresamente con una intención compensatoria”.

En este sentido, si bien la cobertura educativa en México se ha extendido, la desigualdad entre la realidad educativa de los distintos estados es tal que ésta se convierte en un lastre que frena el avance educativo del país y limita sus expectativas de desarrollo.

Al enfocar la mirada hacia lo estadístico, el recientemente fallecido Alonso Lujambio, entonces Secretario de Educación Pública, afirmó en una carta enviada al periódico Reforma el 16 de mayo de 2011, que “entre los ciclos escolares 1999-2000 y 2010-2011, la cobertura de los servicios educativos pasó, en Educación Media Superior, del 47.5 al 66.7%; la universitaria, del 19.4 al 30.1%. Se crearon 1,684 nuevos bachilleratos, 173 nuevas instituciones de educación superior y 60 nuevos campus de instituciones ya existentes”.

En torno a estos datos, Eduardo Andere, señaló en la revista *Enfoque* (22 de mayo de 2011) que las cifras aportadas por Lujambio no hablan de calidad educativa, sino que reflejan una tendencia hacia la masificación de los sistemas educativos. Sistemas que, señala, están muy rezagados respecto a los de otros países.

La dificultad que esto señala es la tendencia gubernamental de medir resultados macro (que tienen que ver con cobertura escolar o capacidad instalada), y lo que pudiera parecer una ventaja respecto de otros países, puede no necesariamente serlo si uno se circunscribe a regiones del país en las que la situación de la educación puede ser semejante a las estadísticas de Guatemala o Haití.

Así, mientras los números hablan de regiones que arrojan resultados en cobertura educativa que tienden a parecerse a la de los países desarrollados, la de otras regiones es prácticamente igual a la de los países más pobres del mundo. México está, al

mismo tiempo, en los dos extremos del péndulo educativo. Por tanto, la ventaja que podría tenerse en ciudades como el Distrito Federal o Nuevo León, se diluye cuando pensamos en Chiapas o algún municipio de Oaxaca.

A la larga, el resultado no es necesariamente halagüeño para México, y lo es todavía menos cuando se toman en cuenta estudios cualitativos en torno a la educación. Como bien apunta Martínez Rizo (2002, p. 431), “los resultados de México en pruebas internacionales de aprendizaje son (...) inferiores, en promedio, a los de Chile, Uruguay o Costa Rica”.

La desigualdad reinante en México es pues la gran desventaja con respecto al resto de países latinoamericanos (no todos, desde luego). Mientras en algunos de estos países se han logrado consolidar economías con un crecimiento sostenido, en México esto no ha sido posible y, lo que es peor, los índices sociales son alarmantes en muchas regiones del país.

Por otro lado, hay que decir que de acuerdo con datos de la OCDE, el gasto que México hace por alumno a nivel medio superior está por debajo de la media internacional. Así, se gasta un tercio de lo que hacen los países desarrollados. Una de las consecuencias es la masificación de la educación (lo que ayuda en los índices de cobertura) en detrimento del número de profesores que deben atender a los alumnos inscritos (lo que afecta la calidad educativa).

Si bien los analistas están de acuerdo en que es necesario aumentar la inversión para tener una mejor educación, lo cierto es que, en general, esto no ocurre. Los Estados (y aquí hay que hablar en términos generales y referirse a la mayor parte de los países del continente) en lugar de asumir el papel que les corresponde, parecieran transferir esta inversión a la iniciativa privada. De ello resulta la proliferación de escuelas *patito* y, a la larga, del deterioro del sistema educativo nacional. Pero no se trata de algo que

ocurra simplemente porque sí, tiene que ver con la visión de país que tienen los gobiernos que permiten que esto ocurra. Y es una visión que se comparte en buena parte de los países del continente.

Hay que decir, por otro lado, que si bien es cierto que a partir del siglo XX en México cada generación ha sido más educada que la anterior (lo cual no necesariamente ocurre en el resto de los países del continente), las desigualdades del sistema educativo prevalecen y, en algunos casos, se profundizan. Así, para que la educación nacional mejore, debe mejorar la educación en Chiapas o en Oaxaca. Pero no se trata sólo de que mejoren los índices de cobertura. Se trata de que la situación económica y social mejore, para que los estudiantes estén en condiciones de realizar las funciones que realmente les corresponden.

Otro punto que hay que considerar en este análisis, es reflexionar en torno a la innovación educativa. Se trata de un tema que se ha abordado en múltiples seminarios y conferencias internacionales. Es así como ha surgido la necesidad de la descentralización educativa o de la aplicación de políticas de gestión para la educación. Aquí la cuestión es hasta qué punto los países han sido capaces de tomar los lineamientos internacionales, hacerlos suyos y desarrollar sus propias políticas de acuerdo a la realidad que viven y al desarrollo institucional que cada país tiene. En este sentido, México parece tener ventajas considerables respecto de naciones como Honduras, Trinidad y Tobago o Belice (por citar sólo algunas de las más pobres de la región). Si bien en el país se han desarrollado programas valiosos e interesantísimos, su aplicación ha estado envuelta en múltiples problemas (baste pensar en el programa de Modernización Educativa).

Sin embargo, en México la discusión se ha dado, el análisis está en marcha y hay estudios que hablan de la necesidad de adecuar los lineamientos a una realidad todavía

marcada por la desigualdad. Esto es algo que no necesariamente se da en otros países del continente, que están ocupados más que en el debate y el análisis, en hacer lo posible por implementar algún tipo de política educativa.

La problemática, a final de cuentas, tiene que ver otra vez con la disyuntiva en torno al papel del Estado en materia educativa. El problema es que los lineamientos internacionales están cargados de una terminología que acaba por obstaculizar los propios procesos. Así, por ejemplo, cuando se habla de calidad total en educación, esto se traduce en la idea neoliberal de reducir burocracia, reducir costos. A la larga, se cierran espacios públicos y se abren privados. ¿De calidad?

Piedra de toque de la política neoliberal en materia educativa es, primero, el anuncio del gobierno de Felipe Calderón en el sentido de que el pago de colegiaturas será deducible de impuestos en México. Y, después, la reciente iniciativa de otorgar préstamos a estudiantes para que estudien en universidades privadas. Con ello, a decir de Octavio Rodríguez Araujo (2011), Calderón “intenta convertir la educación privada en pública”, pues con el decreto impositivo emitido el año pasado, los ciudadanos, vía impuestos, generarán un subsidio que permitirá que quienes pagan colegiaturas reciban un reembolso proporcional por el pago que realizaron. Así, continúa Rodríguez Araujo, “los que se supone que no pagan colegiaturas en la educación pública (que no siempre es tan gratuita como debiera) estarán subsidiando a quienes sí las pagan, pues alguien tiene que cubrir la diferencia entre lo cobrado en los colegios privados y lo que en realidad pagarán al deducir de las colegiaturas el impuesto correspondiente”.

En artículo publicado en *La Jornada* el 17 de febrero de 2011, Rodríguez Araujo ejemplifica que en el Colegio Alemán, la colegiatura anual en preescolar es de 57 mil 240 pesos. Pero con la deducción, el costo será de 43 mil 40 pesos; es decir, 14 mil 200 pesos menos en favor del contribuyente. Estos 14 mil pesos tendrán que salir de las

arcas públicas, que provienen de contribuciones fiscales (impuestos, derechos y aprovechamientos) del conjunto de la población que, en su mayoría, no puede enviar a sus hijos a los colegios privados pero sí paga impuestos.

A la larga, es como si el Estado aprovechara —en el marco del neoliberalismo rampante— la coyuntura que significa discutir en torno a la calidad educativa, para arrear banderas y trasladar la responsabilidad a otros: que crezca la iniciativa privada y se desarrolle, que sean ellos los que eduquen a los ciudadanos. Y que el Estado se reduzca y cumpla una función de vigilancia. Se trata de un grave error que ha tenido repercusiones en países como El Salvador (en donde llegó un momento, en los años ochenta, que se decía que en cada esquina había una universidad).

De lo anterior se desprende que la agenda política en torno a la educación en el continente americano tiene que ver con la reforma del Estado. La idea que se abre paso es que el Estado se racionalice y reduzca. ¿Puede plantarse esto en educación? ¿Se vale en salud? El Estado debe ser tan grande como las necesidades que debe de resolver. No hay Estado chico o Estado grande: hay carencias que enfrentar, desigualdades que atacar. ¿Se van a atacar estas desigualdades desapareciendo al Estado o llevándolo a su mínima expresión?

En los 80, la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos eran centralizados. Esto ocurría en Brasil y Argentina, que ya hablaban de descentralización (Casassus, 2000). Para los 90, junto con la democratización política en Latinoamérica, se ha producido una reestructuración. Esta reestructuración tiene que ver con la recomendación que emana de la Conferencia de Ministros de Educación llamada PROMEDLAC IV. Se habló de generar cambios profundos en los sistemas de gestión de la enseñanza. Lo implícito fue que había que generar cambios institucionales en el sistema educativo. Se trataba de descentralizar y de generar nuevos espacios

administrativos (más pequeños). Sin embargo, hubo nuevos problemas y pronto se empezó a hablar de re-centralizar. Con estos cambios, se transformaron las reglas del sistema educativo en muchos países latinoamericanos, pero se generaron grandes problemas en la ejecución. Los componentes no fueron bien traducidos o interpretados y esto provocó nuevas carencias.

Así las cosas, las ventajas que posee México con respecto a otros países del continente (infraestructura, institucionalización de procesos educativos, análisis de las propuestas planteadas desde el exterior) no se compensan del todo con la desventaja que significa la grave desigualdad al interior del sistema educativo nacional. Podrá haber grandes proyectos y planes, interesantes propuestas, pero si el país se debate en definir su rumbo económico, si la pobreza sigue siendo un lastre que contrapuntea el desarrollo nacional, difícilmente se podrán traducir estos programas en una educación más sólida. Por otro lado, mientras el continente siga sumido en la dependencia con respecto a las políticas generadas por organismos internacionales y no se tenga claro el papel del Estado en el desarrollo educativo, social y económico de cada uno de los países, la educación seguirá sufriendo de graves problemas y no podrá enfrentar con éxito los duros retos que se le presentan a cada paso.

1.2.2 La situación actual de la Educación Media Superior en México

El 20 de marzo de 1881 murió Gabino Barreda, el filósofo, abogado y médico mexicano que en 1867 fundó la Escuela Nacional Preparatoria y, con ello, dio origen a la Educación Media Superior en el país. El esfuerzo —dirigido en última instancia, por el presidente Benito Juárez— tenía como uno de sus ejes centrales la reformulación de la educación para convertirla en una herramienta que llevara al estudiante a observar,

razonar y pensar. El positivismo, como método de enseñanza, se convirtió también en el vehículo que los liberales de aquellos años utilizaron para alejar a la Iglesia de la educación y abrir fronteras hacia las ciencias abstractas y el método científico. Desde aquel colosal esfuerzo y hasta la fecha, han sido diversos los modelos y proyectos educativos que se han pretendido impulsar en México.

En términos generales el Sistema de Educación Media Superior en México está constituido, actualmente por el bachillerato general (cuyo propósito es preparar a los alumnos para ingresar a instituciones de educación superior), el profesional técnico (que proporciona una formación para el trabajo) y el bivalente o bachillerato tecnológico (que es una combinación de ambas modalidades). En el país operan al menos 25 subsistemas de educación media superior que ofrecen 200 carreras terminales y donde estudian cerca de cuatro millones de estudiantes. Entre ellos figuran los Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales, los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, los Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS), los Colegios de Bachilleres, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos de los estados, los Conalep, las preparatorias de las Universidades Autónomas estatales, las preparatorias y CCH de la UNAM, los bachilleratos de Artes del INBA y las escuelas privadas.

Se trata de proyectos que, desde luego y como hasta aquí se ha apuntado, se inscriben en un marco económico, social y político específicos. La educación, en este sentido, no puede verse como algo aislado de las políticas públicas que impulsa el Estado mexicano. Por el contrario, se trata de un elemento esencial que permite, de alguna manera, vislumbrar cuáles son los propósitos y cuál el perfil que ese Estado quiere dar al país.

Ahora bien, en concreto, la Educación Media Superior en México se inscribe actualmente en la Reforma Integral a la Educación Media Superior, RIEMS, política de Estado impulsada por la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La Reforma, de acuerdo a lo que puede leerse en el sitio electrónico de la SEP, tiene como objetivo “mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato”. Para ello, se plantea la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco en el que se privilegie la diversidad y, a la vez, se integran las diversas opciones de bachillerato a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

La RIEMS —continúa el sitio oficial de la SEP— se desarrolla en torno a cuatro ejes centrales. El primero se refiere a la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. El segundo tiene que ver con la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS. El tercero está constituido por la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan la adecuada implementación de la propuesta. Y, finalmente, el cuarto se refiere a un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

Vale decir, además, que las competencias genéricas incluyen 11 competencias específicas que definen el perfil del egresado de la Educación Media Superior y que son transversales al Sistema Nacional de Bachillerato.

No es el objeto de este trabajo profundizar en torno a los beneficios o no que para la Educación Media Superior en México tendrá la implementación de la RIEMS y al significado que tiene la unificación de programas de estudio, por ejemplo. Lo que sí puede decirse es que esta unificación ocurrirá, indudablemente, a partir de la visión

pedagógica que expresa la opinión de los grupos dominantes en el país. En su momento habrá que discutir y analizar, por otro lado, lo que ya se vislumbra con respecto a la posibilidad de que se produzca una modificación en los programas del estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades. Y habrá que hacerlo, desde luego, a tenor de lo que impulsa la RIEMS, de sus alcances y limitaciones y de los propósitos últimos que se pretendan alcanzar a partir de, por ejemplo, impulsar las materias de computación y el inglés o, si llegara a plantearse, la desaparición de ciertos temas humanísticos en el plan de estudios.

Sin aterrizar en el análisis específico de la RIEMS, sí vale la pena señalar que la situación actual de la Educación Media Superior en México se tiene que inscribir, necesariamente, en las coordenadas de las políticas que sigue el gobierno de derecha que actualmente rige los destinos del país. No se trata, en este sentido, simplemente de calificar o situar a ese gobierno en un punto del espectro político nacional, sino de entender que la perspectiva que traza está inscrita en un marco de referencia que, por un lado, privilegia al sector privado (como generador de empleos y, en consecuencia, de riqueza) y, por otro, a la apertura hacia el exterior (para inscribir al país en el proceso de globalización).

En tal sentido, la Educación Media Superior en México pareciera regida (o arrastrada) por esos dos elementos que atraviesan el qué hacer del gobierno de Felipe Calderón. Tal afirmación se desprende —entre muchos otros— de datos proporcionados por el Observatorio Ciudadano de la Educación (2002). En su comunicado 105, tras examinar cómo a partir de 2000 se ha producido un incremento en el gasto que los diferentes segmentos sociales destinan a la educación, el Observatorio examina el incremento que en torno a esos gastos ha dedicado esa población hacia el pago de colegiaturas a instituciones privadas. No se trata, por cierto, simplemente del

incremento de tales gastos, sino también del incremento del número de personas que recurren al sistema educativo privado, en detrimento de escuela pública.

El hecho de que esto ocurra se debe, en buena medida, a un problema de fondo: el Estado no ve a la educación como inversión sino como gasto. Al convertir el tema en un asunto de salida de fondos públicos, prefiere ahorrarlos en detrimento del propio sistema educativo. Así, la noción parece conducir a la idea de que sean los particulares los que resuelvan las carencias del propio sistema, ofreciendo sus servicios y convirtiendo entonces a la educación en un producto más de compra y venta.

El resultado de esta visión arroja datos fríos. Antes de dejar el cargo de Rector de la UNAM, según Karina Avilés (2007, 21 febrero, p. 12), el doctor Juan Ramón de la Fuente señalaba “que el derecho a la educación media superior todavía no se cumple cabalmente y los 'extremos de la desigualdad' no han podido disminuirse mediante el sistema educativo, por lo que subrayó la urgencia de ampliar la cobertura de ese nivel de enseñanza en el país”.

Para lograr tal objetivo, como es lógico, se necesita de más recursos. Josefina Vázquez Mota, ex Secretaria de Educación Pública y ex candidata del PAN a la presidencia, reconoció en la misma nota periodística (Avilés, 2007) “que sólo 58 de cada 100 jóvenes en edad de cursar el bachillerato tienen acceso y, a escala estatal, la realidad 'se agrava', pues hay cinco estados que tienen una cobertura aún menor: 37 por ciento en el caso de Michoacán; 43 por ciento, en el de Guanajuato; 46 por ciento en Guerrero y estado de México, y 49 por ciento en Zacatecas”.

Esto quiere decir que ninguno de los sub-sistemas de Educación Media Superior está teniendo la capacidad de dar espacio a miles de jóvenes que deberían estar en las aulas. Además, no hay que olvidar el problema de la deserción escolar. Según datos de la propia Secretaría de Educación Pública, esta deserción ronda el 40 por ciento.

Una vez más: el panorama tiene que ver con la realidad del país. Una realidad en la que no hay infraestructura suficiente. Esto explica la existencia de modalidades como la del Bachillerato de Desarrollo Comunitario y Productivo (BDCP), que pretende ser un paliativo a la situación. Es en la propia comunidad en la que se crean espacios de autogestión para que los estudiantes puedan acceder a estudios de bachillerato. Sin embargo, como lo plantean Bertha Salinas y Laura H. Porras (2001, p. 73), se trata más bien de un modelo que se queda a nivel teórico, “pues carece de una metodología operativa en el dominio práctico”. La consecuencia es que si bien se pretende vincular los temas educativos con la vida cotidiana y la productividad, lo que se termina es mostrando las graves “carencias de asesores, materiales, textos, espacios y recursos en general” (Salinas y Porras, p. 73).

Como dice el estudio de Salinas y Porras, las carencias mostradas por el sistema hacen que en muchas comunidades, en lugar de impulsar la política de autogestión y solicitar el impulso del programa, se plantean la necesidad de que en la localidad se desarrollen sistemas estables y completos de bachillerato. En este sentido, la vinculación del trabajo de los estudiantes con su propia comunidad no es compensatoria, pues no termina resolviendo el problema. El desarrollo de proyectos productivos, suele terminar siendo marginal y sin perspectiva.

En el marco de las políticas neoliberales del gobierno, un programa como éste pretende compensar y generar oportunidades. El problema es que se trata de oportunidades que ya han sido negadas por la estructura que rige al propio sistema. Anualmente hay 100 mil aspirantes a ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades. Sin embargo, sólo pueden ser atendidos 33 mil. Como es lógico, muchos de los que no son aceptados, deben dirigirse a la educación privada. El problema no se reduce, hay

que decirlo, al gasto que implica para las familias. Tiene que ver también con las “filosofías educativas” que se imparten en las escuelas particulares.

Los datos duros (Primer Informe de Gobierno de Felipe Calderón, 2007) hablan que de de una población de 33 millones de estudiantes que se atendieron en el ciclo escolar 2006-2007, el 77 por ciento de la matrícula corresponden a alumnos de educación básica, el 11.3 a educación media superior y el 7.7 a la superior.

Lo notable de estos datos es cómo los porcentajes van bajando conforme la escala educativa aumenta. En otros términos: el acceso a la educación primaria es casi universal, mientras en la Educación Secundaria se atendió al 92 por ciento de la población y en la Educación Media Superior al 58.8 por ciento de jóvenes entre 15 y 17 años.

Hay que decir, por otro lado, que el poco más de 40 por ciento de jóvenes que ingresan a la Educación Media Superior, deberá participar en una prueba de selección para el bachillerato y que sólo algunos de ellos podrán inscribirse en las escuelas por las que optaron como primera opción¹.

Así las cosas, de acuerdo con Javier Olmedo, vocero de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), “de los 310 mil 16 jóvenes que (en 2011) realizarán el examen de ingreso al bachillerato, se prevé que 45 mil no aprueben la prueba, no asistan o no acrediten la secundaria” y, por tanto, queden fuera del sistema educativo (*El Universal*: 2011).

En nota de Nurit Martínez, el funcionario precisó que “de los 310 mil 16 solicitantes, se estima que 263 mil 930 jóvenes serán asignables a un lugar al cumplir

¹ De los 263 mil 930 aspirantes que accederán al bachillerato, se calcula que sólo 35% ingresarán a la primera opción y el restante 75% se ubicarán en una de sus cinco opciones [Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/186601.html>].

con los tres requisitos: presentar el examen, tener más de 31 aciertos de un total de 128 preguntas y contar con el certificado de secundaria”.

Olmedo agregó que del total de solicitantes, 155 mil jóvenes aspiran a ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria o el Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, pero sólo 34 mil obtendrán un lugar, lo cual equivalente al 20 por ciento de los aspirantes.

El gran problema está, a final de cuentas, cuando surgen las abismales diferencias que existen entre las condiciones en que reciben educación los alumnos del CCH de la UNAM, por ejemplo, con la que pueden recibir estudiantes de Puebla que participan en una escuela que ha sido organizada a partir de las iniciativas generadas por el gobierno del Estado y las propias comunidades.

Por otro lado, si de resultados se tratara, hay datos que muestran deficiencias en cuando a la calidad educativa que se está brindando en el país. Aunque se trata de estadísticas que habría que examinar con reservas y que no hay que absolutizar, se trata de un marco de referencia que habla de algunas de las carencias que marcan al sistema educativo en general y que afecta los objetivos que se traza la educación media superior en el país. Al respecto, de acuerdo a la OCDE, México en la prueba de lectura ocupó el lugar 38 de los 40 países evaluados. Se trata de otro dato contundente, que sirve para fortalecer la idea de que en México se lee poco y, además, se lee mal.

Si se profundiza en los datos fríos, puede verse que “si bien en la segunda mitad de este siglo la matrícula ha acrecido continuamente (pasó de poco más de 300 mil estudiantes en 1970 a 2.8 millones en 1998) y en los últimos años ha mejorado la tasa de absorción de los que egresan de secundaria (de 82.5 por ciento en 1993 a 94.3 por ciento en 1996), sólo 46 por ciento de la población de 16 a 18 años de edad la cursa” (Observatorio Ciudadano de Educación, 2002).

Se trata, pues, de un sistema que en sus distintas modalidades es insuficiente. Y lo es porque no se destina la inversión necesaria para fortalecerlo. Como se ha dicho, en los últimos años se ha tendido a favorecer la inversión privada en educación (vía exención de impuestos o a través de préstamos tipo beca). Por otro lado, no hay que dejar de lado la otra coordenada planteada arriba: la visión que el gobierno actual da a la educación como parte del proceso de globalización en el que pretende involucrarse a la sociedad mexicana.

Esto se traduce en el hecho de que el gobierno pretende impulsar programas que fomenten una Educación Media Superior encauzada hacia la productividad y hacia la generación de egresados que puedan incorporarse al trabajo productivo. Como dicen Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán (2001), lo pedagógico es sacrificado por la competencia. Se trata de que los egresados sean competentes para el trabajo. Se ha sacrificado buena parte de su experiencia educativa. Naturalmente, una parte del sacrificio (las estadísticas lo muestran) es la lectura de literatura.

El entorno de la globalización, ha hecho que agencias internacionales como el Banco Mundial, haya diseñado toda una serie de políticas educativas que pretenden modificar el perfil de las universidades latinoamericanas. Lo que ahora se pretende es “conformar una universidad que responda fundamentalmente a las demandas expresadas mediante la circulación de recursos y el mercado” (Marín, 1998).

Gerardo González (1998), investigador del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, sostiene que “el problema de fondo es un modelo neoliberal que genera cada vez mayor inconformidad y acumulación de estudiantes sin expectativas. Tal esquema ha colocado la oferta de la escuela en el libre mercado y prueba de ello es que la tercera parte de la educación superior hoy se encuentra en manos del sector privado, con lo cual ‘si ya es una elite lo que logra entrar en la

universidad, en estas condiciones dicha elite se hace más selectiva'. El Estado garante del bienestar social, choca con el modelo neoliberal, por entorpecer su desarrollo, debe ser eliminado, debido a que obstaculiza el desarrollo de la educación privada, por ello paulatinamente deja de intervenir en este renglón y se reducen los gastos de la universidad pública”.

Por otro lado, hay que decir que el estado actual de la Educación Media Superior en México, también está regido por el hecho de que las políticas dictadas desde el exterior y “absorbidas” en el país, suelen dejar de lado la propia visión de los chicos. De acuerdo con Lorenza Villa Lever (2000), es necesario dar voz a ese grupo que busca encontrar su lugar en el mundo. En tal sentido, el centralismo con el que se diseñan los programas ha dificultado, incluso, la vinculación de las escuelas con el sector productivo. Esto significa que aún en ese afán, las políticas han fracasado.

A partir de todo lo señalado, debe decirse que la Educación Media Superior en México es producto y resultado de la política neoliberal que el gobierno impulsa para el país. Allí se inscribe, allí debe entenderse. Sus problemas pasan por la visión estrecha que se tiene en torno a ver la educación como gasto y no como inversión y al hecho de que las políticas parecen impulsarse hacia convertir a los estudiantes en parte de los engranajes de la globalización galopante. De estos problemas estructurales surgen otros como la imposibilidad del propio sistema de absorber a los miles de aspirantes que cada año debieran sumarse a las aulas del bachillerato, la deserción escolar galopante y, desde luego, todo lo que implica la imposibilidad de los maestros por centrarse realmente en su trabajo, al tener que dedicar horas a otras actividades.

Como muy puntualmente lo dice Villa Lever (2000), lo que corresponde hacer en torno a la Educación Media Superior es clarificar objetivos y metas; mejorar la inversión; tomar en cuenta las expectativas de los jóvenes; reflexionar en torno a la

responsabilidad formativa; fortalecer la profesionalización de los profesores; y, tener voluntad política para alcanzar acuerdos.

1.3 Leer en la escuela: ¿gusto u obligación?

El sistema educativo nacional (en todos sus niveles) debería ser elemento central para desarrollar la competencia literaria de cualquier persona. De hecho, el escenario ideal sería que la magia se iniciara en casa, con lecturas que, en voz alta, los padres (o los hermanos mayores) hicieran a los niños. Así, se podría generar lo que Guadalupe Jover (2008) llama un adecuado entorno lector. Después, en preescolar y en la escuela primaria, lo que tendría que hacerse es continuar este proceso y encauzar el torrente de imaginación que despierta un cuento, un poema o una novela. En el aula, con los niños, lo que habría que hacer es leer, leer y leer pero, siempre, en busca de generar un ambiente placentero.

Lo cierto, sin embargo, es que en la escuela básica (primaria y secundaria), lo que se está haciendo es “atacar” el problema desde un punto de vista estrictamente cuantitativo, y no cualitativo. Se trata, en síntesis, de que los estudiantes desde primero de primaria hasta tercero de secundaria lean un determinado número de palabras por minuto. Si están en el rango establecido, entonces, la SEP considera que se está avanzando al desarrollo de la habilidad lectora.

Sin considerar crear las condiciones propicias y agradables para la lectura, lo que el ex Secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, planteó en una carta dirigida a los padres de familia en enero de 2011, y que fue distribuida en julio del mismo año, es construir “una nación de lectores y escritores desde las edades más tempranas”,

invitándolos a que los niños lean diariamente 20 minutos y cubran entre 35 y 59 palabras por minuto en primer año, y de 125 a 134 en sexto de primaria.

El peligro, como ya ha quedado dicho aquí, es convertir el ejercicio en un proceso tortuoso para los niños y no en un hábito que pueda ser agradable y, mucho menos, placentero. La carta no dice nada respecto a generar un ambiente propicio para la lectura y se queda en la búsqueda de resultados numéricos que serán vaciados en una tabla estadística y que, probablemente, podrán arrojar algún tipo de resultado cuantitativo de los que tanto gusta a los tecnócratas. Los números, seguramente, justificarán el trabajo limitado y servirán para ilustrar “avances” en pruebas internacionales como PISA, por ejemplo.

La realidad, a pesar de la propaganda oficial en torno al desarrollo de las habilidades lectoras, es distinta: los padres rara vez leen a sus hijos (por múltiples factores) y la escuela pareciera, cada vez más, convertirse en dique y no en compuerta hacia el fomento de la lectura o la competencia lectora. ¿Por qué sucede esto? Hay muchas razones, sin duda. La primera, tiene que ver con la visión globalizadora de favorecer el desarrollo de estudiantes que se incorporen al trabajo productivo lo antes posible y, que en consecuencia, sean capaces de leer cierto número de palabras por minuto.

La segunda, que se desprende de lo anotado arriba a partir de la carta del ex secretario Lujambio, tiene que ver con que la lectura suele ser convertida por los docentes en una tarea aburrida, en la que no se trabaja con los alumnos con la intención de que perciban el gozo que significa vivir una historia o visualizar las imágenes de un poema, sino que se les conduce, las más de las veces, a leer cierto número de palabras por minuto o a responder cuestionarios que no son significativos para ellos y que convierten la lectura en oscura rutina. El fin real de la lectura se ha perdido en la

enmarañada búsqueda de los profesores por asignar una calificación a la actividad que se ha realizado. ¿De qué sirve que lean rápido si no comprenden o si no lo disfrutan? ¿Para qué agotar las páginas si la magia y la fantasía y el placer no se inician?

Por eso, es habitual que cuando alguien dice que se inició en la lectura gracias a lo que vivió en la escuela, se debe a un docente excepcional que le leía en voz alta, que lo invitaba a soñar, que apelaba a la imaginación y la magia: a un profesor que leía y que era amante de la lectura. El problema, precisamente, es que muchos de los docentes no leen, no les gusta, lo ven como un tema más, hasta lo padecen. La trágica consecuencia es que ni en casa ni en el aula se genera un ambiente o entorno lector propicio no se abren las compuertas al placer sino al tedio o el aburrimiento.

El círculo vicioso se ha cerrado: un sistema educativo que no le ha encontrado la cuadratura al círculo y maestros que no cuentan con las herramientas necesarias para que la lectura se convierta en un hecho gozoso y no en un tormento que no lleve hacia ningún lado. En el peor de los casos, la pinza se cierra con políticas educativas (dictadas desde las élites) que desprecian la lectura pues no la ven como herramienta que sirva de pivote para la función que deberán de cumplir los estudiantes al egresar: piezas de una maquinaria funcional. No se trata de formar seres pensantes, creativos y libres, sino técnicos capaces de realizar ciertas actividades de manera eficiente.

Pero la educación no debe ser vista como un mecanismo para que los alumnos se conviertan en parte de una maquinaria productiva ineludible. No se trata de repetir información. Se trata de que esa información sea útil, que sirva para algo: que ayude a dar sentido a la experiencia humana y esto es algo que se logra, precisamente, a través de la lectura de literatura. ¿Se nos ha olvidado esto?

Desde luego, podría analizarse, detalladamente, lo que ocurre en cada uno de los niveles educativos en el país, revisar programas y propuestas, fijar puntos de

comparación. Sin embargo, éste es un esfuerzo que rebasa este trabajo. En todo caso, más adelante, se realizará un análisis en torno a lo que ocurre, concretamente, en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Por ahora, entonces, baste con decir que el sistema educativo nacional, en general, ha fracasado en los objetivos primordiales de enseñar a leer literatura y de estimular la lectura placentera de literatura entre los estudiantes.

Con Guadalupe Jover (2008) es posible afirmar que, en buena medida, esta realidad se debe a que en los sistemas educativos, suelen utilizar programas de lectura que pesan como losa. Es como si los profesores tuvieran un corsé del que no pueden (o en algunos casos no quieren) liberarse. Además, el responder cuestionarios de los textos literarios suele seguir siendo la actividad principal tras la lectura de una novela, por ejemplo, y los libros de texto son considerados, por muchos docentes, como herramientas imprescindibles para su trabajo (sin sopesar el fastidio que provocan en sus alumnos).

No basta, por cierto, con advertir o reflexionar en torno a estos aspectos. La problemática es mucho más amplia y pasa, por ejemplo, en los cuestionamientos que suelen hacer los docentes en torno al tipo de literatura que deben proponer a los estudiantes. Es entonces cuando surgen las posiciones extremas: “que lean lo que quieran, pero que lean”, versus “los muchachos deben de leer lo que yo les diga y deben hacerlo bien”.

El asunto no es tan simple ni debe de llevar a la pregunta de si los chicos deben o no leer a los clásicos, por ejemplo. Desde luego que deben de leerlos. La cuestión, como bien apunta Jover (2008) es cómo llegar a ellos. Es decir, qué pasos habrán de seguirse para que los chicos (de la manera más natural posible) accedan a la lectura de obras que han sido trascendentales en la historia de la humanidad.

Lo cierto es que incluso ahora hay voces que cuestionan el por qué enseñar literatura en la escuela y, concretamente, por qué hacerlo en el bachillerato. La respuesta natural podría ser (volviendo al punto de partida de esta tesis) que hay que elevar los índices de lectura en el país. Sin embargo, hay que ir más allá: la escuela debe, a través de la literatura, convertirse en ventana abierta hacia la libertad y el gozo y no celda cerrada hacia la oscuridad y las sombras.

Guadalupe Jover (2008) dice —y dice bien— que enseñar literatura a los jóvenes es importante por dos motivos esenciales: el primero es que a través de la literatura es posible conformar imaginarios compartidos, y estos son esenciales para la cohesión social. El segundo motivo es que la escuela no solamente debe ser el medio que enseñe a los jóvenes a ganarse la vida, sino a construir su propia vida.

Se trata, ni más ni menos, de que la literatura se convierta en un vehículo para la formación de seres autónomos y pensantes (en cuanto a los alumnos) y que además propicie el desarrollo profesional de profesores que no pretendan dar la última palabra, sino que se transformen en propiciadores del encuentro gozoso entre alumnos y libros, entre identidad (yo) y realidades distintas (esa cultura de la que formamos parte).

Leer sirve para saber quiénes somos y para elegir quiénes queremos ser. Por tanto, para que los jóvenes logren delinear su futuro, es necesario enseñar literatura. No se trata, por cierto, de que aprendan literatura; se trata de que lean literatura.

Y esto no se ha producido, en buena medida, porque no se ha comprendido que la lectura no es un hecho mecánico y cuantificable (como se le ha visto en el pasado, como se le quiere reforzar con las reformas educativas que actualmente se promueven), sino un proceso a través del cual es posible constituir o afirmar la propia identidad, ampliar la experiencia lectora, entrar en conexión con propuestas vitales y valorar la experiencia estética que significa la literatura.

Se trata, ni más ni menos, de valerse de la lectura para abrir la visión de los chicos, para ampliar su horizonte y hacerlos tolerantes y libres. Como dice Jover (2008), no se busca que la literatura sea medio de evasión de la realidad, sino ruta que permita interpretar la que se vive, para que los jóvenes estén en condiciones de ser partícipes de su transformación.

Para que esto ocurra, de acuerdo a lo que hasta ahora se ha visto en esta tesis, es necesario partir por entender que México es un país en el que se lee poco, se lee muy poca literatura y se lee mal. De esto, desde luego, no hay que culpar al grueso de la población (que es víctima y no culpable), tiene que ver con una realidad social, cultural y educativa en la que a lo largo de los años —y en el pasado reciente— se han impulsado políticas públicas en las que se favorece el adelgazamiento del Estado, la reducción de la inversión en estos sectores clave de la vida nacional y el impulso de políticas —generalmente impulsadas por organismos internacionales— en las que se privilegia la “calidad” y la “eficiencia” en detrimento, incluso, de la lectura. Las dependencias públicas pretenden ser convertidas en organizaciones empresariales, como si de lo que se tratara fuera de obtener ganancias nada más.

El sistema educativo nacional, entonces, se inscribe en esta realidad globalizada en la que los márgenes de maniobra se reducen o se ven guiados por políticas que llegan del extranjero. En el mejor de los casos, se trata de políticas que serán analizadas al interior de los países y que se aplicarán de acuerdo a condiciones específicas y a los recursos con los que se cuenta.

El problema, hay que decirlo, es que la lógica internacional del mercado asigna a los distintos países —y a sus habitantes— tareas específicas. Y, todavía más grave, asigna a los segmentos de la sociedad papeles específicos en las relaciones productivas: las mayorías se convierten en engranajes de maquinarias a los que no hay que educar

más que para que sean competentes, para resolver ciertas situaciones y para actuar en determinadas condiciones.

¿En dónde queda la magia que significa leer y leer literatura? ¿Y qué es lo que hay que hacer para la literatura juegue en la escuela el papel real que le corresponde, no sólo como impulsor de la fantasía, sino de la construcción y reconstrucción del ser humano?

En medio de un ambiente adverso, la lectura de la literatura, precisamente, puede convertirse en uno de los motores que rompan la inercia de una sociedad marcada por múltiples injusticias. Puede ser, además, motor para que cada individuo entienda el papel real que le corresponde en una sociedad como la mexicana y abra candados hacia la construcción de una realidad más justa, tolerante y solidaria.

Es por esto que hay que buscar la manera de crear, como punto de partida, entornos lectores que sirvan de punta de lanza para dar forma a los mecanismos que permitan desarrollar el gusto por la lectura de literatura en el bachillerato. Hacia allá avanzarán estas líneas.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se examinarán elementos teóricos que tienen que ver con la lectura de literatura en el bachillerato. Para ello, en principio, se trabajará en torno a lo que, desde distintas perspectivas, significa el trabajo profesional docente. Inmediatamente, se reflexionará en torno a lo que es el placer y la literatura. Posteriormente, se trabajará en torno a lo que representa leer literatura en el bachillerato y se examinarán algunas propuestas para concretar este propósito.

El capítulo es un punto clave de la tesis. No hay que olvidar que se trata del sustento del trabajo de investigación y que permitirá (a partir de la definición del modelo de la realidad que se utiliza como marco de referencia) fijar la postura ante el problema aquí planteado. Contribuirá, además, a dar orden al estudio y vincularlo con la lógica y síntesis de lo que ya se ha realizado en torno al tema. En pocas palabras: será posible plasmar, en blanco y negro, las teorías base para el desarrollo de la tesis.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Ética profesional, literatura y placer

¿Qué es ser docente? ¿Para qué sirve? ¿Y qué sentido tiene? Las cuestiones anteriores no tienen nada de retóricas. Y vienen al caso porque para poner las bases del marco teórico que ha de dársele a esta tesis, hay que partir por las razones primeras, por las causas fundamentales: sólo si se sabe por qué y para qué se trabaja, sólo si se tiene claro cómo habrá de encararse el trabajo y sólo si se entiende la dimensión real que éste tiene, será posible abordar los otros puntos del trabajo. Es entonces cuando el ser y el actuar adquieren sentido, cuando las palabras se convierten en hechos.

Así las cosas, en términos generales, cuando se habla de actividad profesional, se hace referencia al servicio específico que alguien (el profesionalista) realiza en determinadas condiciones y a ciertas personas. Sin embargo, la diferencia sustancial se marca cuando se busca entender si ese servicio que se brinda está enfocado hacia un beneficio personal (utilitarismo), hacia la posibilidad de cumplir una función social (que implique hacer el bien a alguien), si lo que se pretende es, sencillamente, cumplir con una encomienda específica a partir de lo que se sabe (deber) o si lo que se pretende es, además, alcanzar la felicidad.

En el matiz está la diferencia: no es lo mismo querer hacer el bien y que éste alcance a los demás, que pretender el beneficio personal (económico) solamente. La cuestión, en consecuencia, tiene que ver con la forma de ver la vida, de encarar el trabajo, de afrontar las responsabilidades, de relacionarse con los demás y, en última instancia, del *ethos*, de la forma en que cada uno actúa a partir de los valores que defiende y en los que cree.

Entonces, ¿cómo debe ser y qué significa el trabajo docente? ¿Cuáles son los parámetros a partir de los cuales debe de girar? ¿Qué consecuencias tiene este actuar? ¿Y cómo debe relacionarse con el acercamiento de los estudiantes a la lectura de literatura en el aula? Veamos.

2.1.1 Ética docente

Cuando alguien se inicia en el trabajo docente, lo habitual es que una de sus preocupaciones primeras sea la de cuestionarse si estará preparado para impartir los temas que corresponden a la currícula de las materias que tiene a su cargo. La reflexión, suele girar en torno a las posibilidades reales de cumplir con una labor que,

aparentemente, significaría la posibilidad de trasladar conocimientos, como si los alumnos fueron vasijas que habría que llenar.

Sin embargo, recogiendo lo que dice Javier Etxeberría (2004), esto es limitar el ejercicio de la actividad docente a ciertos deberes que deben de cumplirse. En ese sentido, el docente podría sentirse satisfecho si es que logra trasladar dichos conocimientos y, tras evaluar a los alumnos, darse cuenta si ellos habían captado lo que se les había trasladado.

Sin embargo, la actividad profesional docente (aun si se limita a la cuestión de los deberes) es mucho más amplia que eso. No se trata simplemente de trasladar conocimientos, se trata de que los chicos los construyan. Significa, por tanto, generar actividades de aprendizaje que sean significativas para ellos y también generar diálogos y reflexión. Se trata de planear, de desarrollar la clase, de evaluar de una forma — igualmente— significativa.

Como se ve, con este simple paso del docente tradicional al docente constructivista, hay una diferencia abismal en cuanto a lo que significa la práctica profesional cotidiana. Sin embargo, el camino no ha sido recorrido del todo. Este aspecto —que forma parte de los principios que aquí hay que examinar—, es sólo el principio.

La cuestión pasa entonces por el enfoque o por el carácter que se le dé al trabajo que se desempeña, a lo que se busca y pretende. Allí está el *quid* de lo que plantea Etxeberría (2004), en el sentido de que en el ámbito profesional coexisten distintos polos y que, por tanto, el ejercicio de la profesión docente debe estar marcado por el hecho de que el profesor debe definir el papel que le quiere dar a su trabajo y la trascendencia que pretende alcanzar con él.

Se trata, por tanto, de entender que el ejercicio profesional debiera de conjugar, al menos, tres principios rectores: 1) el trabajo docente tiene, ante todo, un carácter social y, en consecuencia, debe de regirse por valores que tienen que ver con igualdad y libertad. 2) El trabajo docente no debe de buscar solamente cumplir con el deber pretendido (de enseñar), sino con la condición de hacer el bien a las personas con las que se trabaja, lo cual implica responsabilidades morales y éticas. 3) El trabajo docente debe guiar, además, a la búsqueda de la felicidad, lo cual significa avanzar por el camino de la virtud (que quiere decir el tener ciertos hábitos a la hora de realizar el trabajo).

Lo mismo si la materia es Matemáticas o Química o Taller de Lectura y Redacción, o si el tema que se aborda es el de las ecuaciones de primer grado, los polímeros o la lectura de textos literarios, la integración de los tres elementos mencionados es lo que debe de guiar los principios rectores de la práctica profesional docente. Y esto es así porque significa darle las dimensiones reales que debe de tener el trabajo, y no caer en el utilitarismo y, en consecuencia, el ejercicio egoísta de la profesión. Se trata, en última instancia, de actuar de manera generosa, hacia los demás, pero también de trazar un camino que conduzca hacia la autorrealización profesional y personal.

Desde luego, una cosa es decir las cosas o formular un discurso atractivo; otra muy distinta es actuar. Sin duda, los hombres y las mujeres valen más por sus hechos que por sus dichos. Somos, entonces, lo que hacemos. Y actuamos, desde luego, movidos por nuestro *ethos*, por los valores morales que labramos y por la ética en que fincamos nuestra vida.

Así, siguiendo a Félix García Moriyón (1998) —y a partir de su idea de que si bien es posible enseñar ética, lo más importante es desarrollar un comportamiento ético

ante los alumnos—, una parte fundamental del ejercicio profesional docente es la manera cómo se encare el trabajo y, en consecuencia, la práctica que se desarrolle ante los chicos.

Desde luego, no se trata solamente de la práctica docente en tanto tal (referida a las acciones pedagógicas que se desarrollan frente al grupo), sino a la práctica cotidiana que tiene que ver con la forma como cada profesor se relacione con los chicos, con la búsqueda de poder establecer una buena comunicación con ellos, con el ejemplo de responsabilidad que se desee trasladarles en cuanto a los horarios de entrada, la revisión de sus tareas, etcétera.

Aquí se habla, a final de cuentas, de una cuestión que tiene que ver con la moral. Y es que el profesor es, ante todo, un agente moral (Moriyón, 1994). No se trata, desde luego, de alguien que deba andar moralizando. Sino, precisamente, alguien que debe actuar de tal manera que promueva valores con sus alumnos o que reflexione en torno a valores específicos como la tolerancia, la libertad o el respeto.

Así, cuando en el salón se practican estos valores —por sólo mencionar tres—, será posible que el docente no sólo diga, sino haga, no sólo enseñe sino trace caminos, no sólo sea quien provee de conocimientos, sino quien da las coordenadas para que sean los chicos los que lo construyan.

La importancia de manejar valores en la escuela —siempre presentes en la sociedad en la que vivimos— es la de verlos como medios para que los estudiantes definan por sí mismos los marcos de referencia que han de servirles para tomar decisiones, para actuar, para comportarse como seres solidarios y plenos que ven, a su vez, su qué hacer escolar con perspectiva: entienden que no se trata sólo de aprender sino de ser.

Así las cosas, ejercer una práctica profesional docente implica tomar decisiones: es resultado de un proceso de análisis que implica entender, en su justa dimensión, cuál es el papel social que se cumple y cuáles las aspiraciones colectivas e individuales que se persiguen. Se trata, en última instancia, de reunir los elementos necesarios para perseguir la autorrealización y alcanzar la felicidad. Se trata, además, de actuar en función de uno mismo y de otros, de trazar caminos de virtud. Es decir, de seguir hábitos que se entrecruzan con principios morales tales como la libertad, la solidaridad, el respeto o la tolerancia.

Actuar profesionalmente es una manera de encontrarle sentido a la vida. Cuando esto ocurre entonces es posible encarar cualquier temática educativa con perspectiva y enfoque. El trabajo no se convierte en algo rutinario sino en un hecho creativo que se comparte cotidianamente con los chicos. Es entonces cuando surgen preguntas que ayudan a materializar actividades de aprendizaje o todo el trabajo docente desde ópticas que no se atorán en el cumplimiento del deber o en cubrir el programa y punto.

Plantearse, entonces, la posibilidad de acercar la literatura a los chicos desde una perspectiva que busque generar un entorno propicio que incluso los lleve hacia el placer, debe partir desde esta visión porque el docente se debe ver realizado en su trabajo, porque debe entender la dimensión real de lo que pretende, porque debe darse cuenta de que con ello será capaz de buscar que los alumnos le vean el sentido y trascendencia a lo que hacen.

2.1.2 Placer y literatura

Sigmund Freud (1920) escribió que en los seres humanos existen dos principios fundamentales que se contraponen y chocan permanentemente: el principio del placer y

el principio de la realidad. El primero es algo semejante a la utopía, pues es la búsqueda por buscar lo placentero y huir del dolor. Pero se trata de una búsqueda que debe subordinarse a la realidad (el segundo principio), pues el hombre termina sublimando, reduciendo o hasta reprimiendo sus deseos para que estos se vuelvan en otro tipo de acciones tales como el trabajo, el arte o el deporte.

Lo paradójico del asunto —siguiendo con Freud— es que al reprimir los impulsos que pueden provocar placer, se abre al mismo tiempo la posibilidad de generar un camino distinto para llegar a éste: el arte o, más concretamente, la literatura.

Pero entonces, ¿el placer es solamente un producto (resultado del trabajo del artista o del escritor)? ¿O se puede llegar al placer a partir de la percepción de la obra o el libro? Más concretamente, ¿se puede obtener placer de la lectura?

Al respecto, Roland Barthes (2007) escribe que lo que se necesita es la posibilidad, el espacio. Así, el placer no se derivará del hecho de que el autor escriba movido por éste y ni siquiera de que el lector interprete que un texto específico ha sido escrito *desde* el placer. Lo importante es entender que “no es la *persona* del otro lo que necesito, es el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una imprevisión del goce: que las cartas no estén echadas sino que hay juego todavía” (Barthes, 2007, p. 12).

El planteamiento es sensacional, pues en términos de lectura literaria puede trasladarse al hecho de que lo que se requiere para saltar de la obligación al goce o placer literario es crear las condiciones, favorecer el espacio en el que el libro o la obra se conviertan en motivo de deseo, en búsqueda y necesidad. Es claro que los libros están allí y es claro también que hay literatura que a través de los siglos ha generado placer en los lectores. El problema, planteado desde este punto de vista, es que no se ha encontrado las maneras de provocar en los chicos la tentación o el deseo. Los libros están en los estantes, abandonados. Y los chicos están ávidos de acercarse a hechos

placenteros. Lo que falta, en consecuencia, es crear el ambiente lector que propicie el acercamiento de los chicos a la literatura; el placer vendrá por añadidura (la posibilidad ha sido creada).

La lógica inmediata sería, entonces, acercar a unos y otros. Para ello, hay que entender primero, como bien dice Hans Saettele (2005) que el placer remite a necesidad y a actividad. En sus palabras: “se trata del placer como atracción e incitación de los objetos de la necesidad, en la medida en que son cosas cuyo efecto sobre nuestros órganos nos causa sensaciones agradables y nos ligan a su goce” (Saettele, 2005, p. 15).

En otras palabras: hay que abrir las compuertas al deseo y, entonces, convertir esa necesidad gozosa en actividad plena, en materialización que conduzca a la sensación placentera, en hecho gozoso. ¿Cómo lograrlo? ¿Cómo materializar el entorno lector propicio?

Un punto de partida es, como dice C. Reis, citado por Teresa Colomer (2005), anular el manejo exagerado de la teoría literaria, para recuperar el acercamiento al texto literario mismo. Se trata, ni más ni menos, que abandonar la enseñanza de la literatura, para darle paso a la lectura de literatura (más adelante se abordará esto más a fondo).

La intención, nuevamente, es crear un entorno propicio a la lectura que conduzca al gozo. Y ese entorno placentero se abre cuando se acerca al lector a la obra misma y cuando, producto de ese encuentro descubre lo que el artista ha hecho, la estructura que ha creado. Es entonces cuando toma conciencia de lo que las partes hacen para el conjunto, de lo que significa una imagen, una escena, un diálogo, por ejemplo.

Las posibilidades se tornan ilimitadas porque —como dice Aidan Chambers, citado por Guadalupe Jover (2008, p. 170)— cuando alguien disfruta leyendo un libro, “la reacción instintiva es doble: volver a experimentar ese placer, y hablar de ello. Para volver a experimentar ese placer, uno puede optar por volver a leer el mismo libro (...)

leer algo del mismo autor, leer un libro parecido, o buscar la prolongación del placer arriesgándose con otro libro.”.

Si se crea el espacio (el entorno lector) para el placer, será posible entonces concretarlo. Pero para plantear una estrategia didáctica que busque tal afán (motivo central de esta tesis) es necesario examinar antes qué es lo que actualmente pasa, para empezar a entender más claramente, qué es lo que hay que hacer.

2.2 Leer literatura en el bachillerato

Una vez que el docente tiene clara la trascendencia de su trabajo y que entiende que es posible provocar placer a partir de crear un entorno propicio a la lectura de literatura, podrá —como ya ha quedado dicho— tomar decisiones y podrá darle enfoques particulares a los temas o a las actividades que desarrolla en el aula. El trabajo, desde luego, se potencializa pues se tiene claro que éste no sale de la nada, que no se da por generación espontánea y que no es producto, sola y absolutamente, de los programas de estudio o de la aplicación de determinadas estrategias de aprendizaje.

No se trata, por cierto —y es importante recalcar esto—, de un esfuerzo individual o particular. No es suficiente que, aisladamente, los docentes definan el rumbo de su trabajo y tracen las coordenadas que consideren oportunas para realizar una labor que vaya más allá de hacer la chamba.

Lo importante —como bien lo dice Guadalupe Jover (2008)— es impulsar transformaciones estructurales que, por un lado, legitimen algunos de los logros sociales de la escuela y, por otro, permitan la construcción de una nueva realidad escolar en la que —entre otras— se fortalezca la educación literaria de los estudiantes. Continuemos.

2.2.1 Retos y realidades

La literatura —o más concretamente la experiencia de leer literatura— brinda la posibilidad de abrir mundos, universos, de iniciar un diálogo que nos permita reconocernos a través del otro, del que escribe, del que crea. Y es, además, la posibilidad portentosa de encontrar y darle sentido a la experiencia humana, de realizar una transacción entre el lector y el autor y, en última instancia, configurar un espacio específico en el que “se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura” (Louise Rosenblatt, 2002, p 32).

Sin embargo, cuando se lee en la escuela es habitual darse cuenta de que las clases de literatura, frecuentemente, no logran tan siquiera materializar tres objetivos esenciales: “enseñar a leer, estimular la lectura placentera y autónoma y transmitir un imaginario colectivo”. La consecuencia es que “reinan la desorientación y el desconcierto” (Jover, 2008, p. 150).

Se trata de una situación, por cierto, que no es sólo producto de las carencias del sistema educativo o de la imposibilidad (o incapacidad de los docentes y de los programas de estudio) por dotar a los escolares de los elementos y las herramientas necesarias para impulsarlos hacia la lectura. Tiene que ver también con la ausencia de entornos lectores favorables para los chicos. El hábito de lectura no ha sido originado en casa y, por tanto, no se puede reforzar en la escuela. Por tanto, hay que forjarlo y hay que generar ambientes propicios para vincular a los estudiantes con los libros. Es aquí en donde está el *quid* del asunto para este trabajo.

Al referirse a la necesidad de crear entornos lectores en la escuela, Jover (2008) señala que es preciso cuidar los fondos de las bibliotecas escolares, hacer visibles los libros para los muchachos, ofrecer espacios para la lectura, leer a los alumnos en voz

alta y, además, ofrecer oportunidades para que los chicos hablen de los libros, para generar diálogos fructíferos en torno a lo que leen y a lo que les provoca la lectura.

Y es a partir de esta noción portentosa que es necesario diseñar estrategias didácticas que conduzcan a la generación concreta, tangible, de esos entornos lectores que puedan funcionar en el bachillerato del CCH: es necesario hacer en el aula lo que los padres no pudieron hacer en sus casas (no porque no quieran, la mayor parte de las veces, sino porque la realidad los rebasa y termina limitándolos). Se trata, ni más ni menos, que de crear una zona cómoda amplia, apreciada por los chicos y que les haga sentir un entorno placentero. El espacio, entonces, abrirá la posibilidad a la lectura y ésta al placer.

Delia Lerner (2001, p. 118), por su lado, señala que la escuela debe ser ámbito propicio para la lectura, lo cual significa “abrir un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita”. La visión es igualmente formidable, pues habla de la posibilidad real de abrir el mundo de los estudiantes hacia nuevas experiencias y hacia nuevos mundos y así contribuir, como lo define Teresa Colomer (2005), a la “formación de la persona”. Y esto ocurrirá si existe un ambiente propicio, un clima de lectura en el aula que sirva de pivote para el trabajo placentero, que no es otro que el acercamiento de los estudiantes a la literatura.

Sin embargo, no se trata de una cuestión sencilla pues, como bien apunta Delia Lerner (2001), lo que ha ocurrido en la escuela es una suerte de desnaturalización de la lectura. Desnaturalización que se inicia desde el momento en el que, en el ámbito escolar, suele imponerse una interpretación única a los textos literarios. Al hacer esto, es como si lo que se quisiera es asustar a los niños o vacunarlos en contra de la lectura y el mensaje fuera tan aterrador como éste: “lee de esta manera y obtendrás un buen resultado; hazlo de otra forma y te pondré una mala calificación”.

Desde luego, el que esto haya ocurrido no es fortuito. Se debe a todo un proceso que, a decir de Lerner (2001, p. 120), se resume en dos factores esenciales: “la teoría conductista del aprendizaje y un conjunto de reglas, presiones y exigencias fuertemente arraigadas en la institución escolar”. Lo anterior significa, ni más ni menos, que la tradición dicta que es el docente quien tiene no solamente el derecho, sino también el deber, de adjudicar sentido a las actividades que se plantean en el salón de clase. Esto, como se entiende, es trasladado al ámbito de la lectura literaria.

A esta situación han contribuido, además, una serie de teorías y escuelas —tanto didácticas como lingüísticas y literarias— que, en su momento, impulsaron la necesidad de realizar una revisión contextual histórica de las obras literarias. El resultado lo resume Teresa Colomer (2005, p. 29) cuando apunta que los alumnos terminaron memorizando cuadros de tendencias y movimientos culturales. Su actividad era, naturalmente, pasiva y “el conocimiento sobre el texto se hallaba desplazado por el conocimiento del contexto”. Los chicos no leían, sino que tenían que recordar lo que hubieran oído o leído sobre la obra: nunca se adentraron en ella.

Posteriormente —Colomer lo resume de manera formidable—, las teorías literarias se dirigieron a ver la literatura como parte de la comunicación social o a centrarse en el análisis de elementos paratextuales. Estos avances permitieron, después, desarrollar la investigación sobre la lectura y los mecanismos que permiten que el lector construya el significado de los textos. Louise Rosenblatt (2002, p. 51) lo dice muy bien cuando escribe:

Una novela, un poema, una obra de teatro, permanecen tan sólo como manchas de tinta sobre el papel hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos. La obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y emociones.

El salto es portentoso, pues el lector de literatura ha tomado su papel y se le puede visualizar incluso como constructor, como partícipe del proceso creativo. Pero este hecho, además, conlleva a la necesidad de replantearse el papel de la escuela en torno a la enseñanza literaria. No se trata de traspasar un discurso preestablecido sobre las obras, sino que la educación literaria se convierta en la posibilidad de que los estudiantes formen parte del debate sobre la cultura en la que viven.

2.2.2 El dilema: entre saber literatura y leer literatura (las visiones de Teresa Colomer, Delia Lerner y Louise Rosenblatt)

De lo que se trata entonces, como bien afirma Teresa Colomer (2005), es de superar la visión que significaba *saber* literatura, para abrir el cauce que representa *leer* literatura. No se trata, hay que reiterarlo, de llevar a los estudiantes a la acumulación intrascendente de información, sino de buscar su encuentro con la obra con la intención de que este encuentro sea gozoso y permanente. Es decir, de crear el hábito de la lectura y de generar lectores autónomos que sean capaces de reflexionar y de dialogar. Estudiantes que, en otras palabras, están abiertos y dispuestos al cambio en su manera de ver y leer el mundo.

Rosenblatt (2002, p. 65) lo escribe de manera impecable:

La literatura proporciona un *vivir a través*, no simplemente un conocer sobre: no el hecho de que los amantes murieron jóvenes y bellos, sino un vivir a través de *Romeo y Julieta*; no teorías sobre Roma sino un vivir a través de los conflictos en *Julio César* o de las paradojas de *César y Cleopatra*.

El docente, entonces, deberá de entender —y aquí hay que retomar lo que significa ser docente y asumirlo— que su papel pasa por “propiciar interacciones fructíferas —o, más precisamente, transacciones— entre los lectores individuales y las obras literarias individuales” (Rosenblatt: 2002, p. 52-53). Se trata, entonces, de propiciar ese proceso

selectivo que es la lectura. Un proceso que significa la construcción que realiza el lector a partir de los referentes que posee, del contexto en el que vive y de la obra a la que se sumerge. La interacción producirá, según la figura de Rosenblatt, un movimiento en espiral en el que lector y libro se afectan mutuamente. Incluso, será posible distinguir entre el texto (la secuencia de signos) y el significado de la obra literaria en sí.

Así pues, una vez que el lector hace uso de sus experiencias previas, vincula los signos con las palabras y establece incluso asociaciones precisas con los significados especiales presentes en la obra literaria, se producirá un primer resultado: la obra comunica algo particular al lector particular. Y entonces el lector aporta a la obra ciertos rasgos de su personalidad, la revitaliza y convierte el hecho lector en una experiencia.

Se trata de una experiencia que, como bien apunta Rosenblatt, tiene un carácter especial cuando se trata de lectores adolescentes, pues la experiencia que le aporte la obra se da en un momento en el que, muy probablemente, el estudiante no ha arribado a una visión definitiva en torno a su vida y su personalidad no está plenamente integrada.

Así pues, no basta con “enseñar literatura” y dotar a los chicos de un patrimonio que puede ser efímero. Se trata, por el contrario de realizar una mediación que los conduzca a leer textos literarios “en lo que debiera ser un recorrido que no concluyera en la escuela sino que empezara en ella” (Jover: 2008, p. 161). Creada la necesidad (vista, incluso, como posibilidad de alcanzar el placer), será posible entonces avanzar hacia textos cada vez más complejos.

2.2.3 ¿Listas, corpus o constelaciones de libros?

Si se trabaja en el entorno lector y si el docente se convierte en mediador que no provee de datos sino que provoca el encuentro particular entre libros y estudiantes (mediador

que, además, propicia el diálogo permanente), se estarán poniendo bases para lograr que los estudiantes se conviertan en artífices de la propia obra: al convertirse en lectores acuciosos tendrán la oportunidad de participar de un diálogo con la obra, con el autor, con la propia cultura de la que forman parte. Habrán reinterpretado la obra y le habrán dado significado.

Dicho lo anterior, es claro que si no se comprende al lector con el que se trabaja (el lector estudiante, se entiende), no se puede predecir qué texto en particular puede ser significativo o cuál puede servir para su experiencia. Por ello, siempre será útil trazar el perfil general de los alumnos. Pero, particular importancia tiene el proceso que permita identificar los libros que los alumnos han leído y, especialmente, aquellos que les han sido significativos. Se trata de un ejercicio que debe plantearse con cuidado y atención: nadie debiera de juzgar a los chicos por lo que han leído. De allí que no se trate de someterlos a escarnio público si la lectura más significativa que han hecho es, por ejemplo, *Un grito desesperado*, de Carlos Cuauhtémoc Sánchez. Se trata, por el contrario, de tratar de interpretar y entender por qué el libro fue significativo para ellos y cómo lo reformularon al momento de leerlo.

Montserrat Colomina (2002) plantea esta estrategia como el punto de partida en un programa de lectura literaria. Se trata de una actividad que surge de una pauta específica que cada alumno debe de llenar:

- a) Título y autor de la obra.
- b) Cómo llegó el libro a las manos del estudiante.
- c) Breve síntesis.
- d) Por qué fue importante leer ese libro.
- e) Lectura de un fragmento del libro.

La propuesta de Colomina puede ser punto de arranque. Pero igualmente importante es plantearse al principio del trabajo la selección de lecturas que deberán hacer los chicos a lo largo del proceso de lectura literaria en la escuela. Se trata de un punto central, que tiene que ver con la decisión ya tomada: no se trata de saber de escuelas literarias, sino de leer literatura.

Al respecto, Colomina señala que no es conveniente que todo el grupo lea la misma obra literaria, pero tampoco se trata de que cada quien lea lo que quiera. En consecuencia, la salida es encontrar un punto medio que surja a partir de una guía de títulos entre los cuales se pueda elegir. No se trata, por cierto, de agotar todas las posibilidades en la lista, sino que hay que dejar abierta, también, la posibilidad de que los chicos lean libros que estén más allá de esa lista. En este sentido, una alternativa sería alternar lecturas obligatorias con lecturas opcionales, con la intención de que el alumno refuerce lo aprendido y ejerza una lectura autónoma.

Las pautas principales para diseñar la lista de títulos, a partir de la propuesta de Monserrat Colomina (2002, p. 59-60) son las siguientes:

- La lista debe ser amplia. Cuanto más amplia, mejor. Debe incluir todos los géneros literarios. Debe ser heterogénea: combinar títulos clásicos con otros juveniles y contemporáneos.
- Cada título que se incluya en la lista debe ser estratégicamente presentado, de tal manera que exista una justificación suficiente para su inclusión.
- Inicialmente, las propuestas deben ser hechas por el profesor. Paulatinamente, debe abrirse la posibilidad de que los propios chicos hagan sugerencias para ampliar la lista de lecturas.

- La lista no es absoluta. Debe existir la posibilidad de que los chicos lean títulos que estén fuera de ella.

Desde luego, esta no es la única opción. Guadalupe Jover (2008), en *Se está haciendo cada vez más tarde*, realiza una propuesta muy interesante. Como Colomina (2002), señala que es necesario ofrecer libros que valgan la pena y que en tanto el lector *es* también lo que *lee*, la escuela debe de poner mucha atención en la selección del corpus de lecturas que deben realizar los chicos.

Para Jover (2008, p. 163-165), al momento de considerar la elección de los títulos que habrán de leerse con los chicos, debe partirse de dos premisas fundamentales: a) los clásicos son irrenunciables (la cuestión no es si hay que leer o no a los clásicos, sino decidir qué clásicos son los adecuados en determinados contextos), y b) hay que abrir las fronteras literarias: no se trata de regirse por títulos canónicos nacionales, sino buscar en una visión cosmopolita los libros en los que han de encontrarle sentido a lo que ellos son e, incluso, a sus vidas. En este sentido, la clave está en ver más allá de los programas de historia de la literatura y aterrizar en la mirada de los jóvenes lectores, en lo que ellos necesitan y requieren.

Para materializar el corpus de lecturas, Jover plantea que es necesario darle forma a lo que llama “constelaciones literarias”. La intención es crear condiciones para que los chicos lean literatura, para que consoliden hábitos lectores y establezcan vínculos con la cultura de la que forman parte. Esto se logrará, dice, a partir de conformar un corpus mixto en el que se combinen títulos canónicos con literatura juvenil y contemporánea.

La constelación literaria será, entonces, ese corpus flexible y abierto que permita trazar itinerarios distintos de lectura en función de los lectores con los que se esté en el

aula. Se trata, a grandes rasgos —siguiendo a Jover— de planificar la manera como los estudiantes se aproximarán a ciertos textos: avanzarán de lo más próximo a su cultura, a lo más lejano, en pasos sucesivos que los irán dotando de las herramientas necesarias para que ellos interpreten, reinterpreten y hagan suyo el texto (independientemente de cuál se trate).

La intención de Jover con su propuesta es la posibilidad de que se tracen mapas culturales o bisagras que permitan conciliar los intereses particulares del lector con los objetivos del docente. De tal manera, se establecen vínculos (culturales y literarios) que permiten a los chicos ir confeccionando su propio itinerario lector: trazará su particular camino para llegar a una obra como *Hamlet* o *Crimen y castigo*.

Desde luego, para que esto ocurra, el docente tendrá que jugar su papel. Jover señala que deberá convertirse en un mediador que no sólo provea de los títulos a los que hay que llegar, sino que aliente la curiosidad y el interés hacia libros que no están a la vista de los chicos, pero que pueden ser referentes importantes para llegar a los títulos “meta”.

Incluso, Jover plantea los posibles títulos de las constelaciones (*A sangre fría*, *Sentirse raro*, *Querido diario*, *Moverse de casa*, *Amarrados a la tierra*, etcétera). La intención es que estos títulos sirvan como referentes para los trazos que habría de contemplar el docente y que habría de hacer suyo el estudiante. La intención es buscar una gradación que permita partir de la leyenda o el cuento hasta llegar al libro clásico (por ejemplo).

Jover, por último, plantea que el trazado de las constelaciones podría partir de lecturas compartidas en el aula que permitiera abordar ciertos contenidos, que luego conducirían al desarrollo de estrategias de lectura específicas.

2.2.4 Diálogo, estética y literatura

Una vez que se tiene el corpus o los trazos que permitirán la construcción de un corpus flexible, no puede dejar de decirse que la lectura no debiera conducir a que los estudiantes se reduzcan a realizar comentarios de textos, a resolver cuestionarios que no significan nada para ellos o a escribir reportes de lectura intrascendentes.

Es precisamente por eso que hay que “articular la teoría constructivista del aprendizaje (...) para encontrar otra manera de gestionar el tiempo, hay que generar nuevos modos de controlar el aprendizaje, hay que transformar la distribución de los roles del maestro y el alumno en relación con la lectura, hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos” (Lerner: 2001, p. 125).

Hay que replantear las cosas. Y si se entiende que el objetivo real de la educación literaria es, como bien dice Teresa Colomer (2005), contribuir a la formación de la persona y que esta formación conduce a la construcción de la sociabilidad, entonces punto de partida y de llegada es el diálogo, la posibilidad de confrontarse con la obra y trazar un punto de vista y plasmar una idea y generar comentarios, preguntas y respuestas. El resultado será que los chicos encararán la diversidad cultural y social y se iniciarán “en las grandes cuestiones filosóficas planteadas a lo largo del tiempo” (Colomer: 2005, p. 38).

Ahora bien, el hecho de hablar de la importancia que tiene la generación del debate a partir de acercar al estudiante a libros que puedan hacerlos reflexionar en torno a lo que ellos son y hacen, no significa estar reñidos con el saber y el conocimiento literario. Es ésta la otra mitad del círculo. Pero para completarlo, es preciso buscar matices y equilibrios. Matices para encontrar aquello que realmente tiene un significado

para los alumnos y equilibrios para dotarlos de herramientas que le permitan, a la par, apreciar la historia o el poema y también el fenómeno estético producido por el autor.

Louisse Rosenblatt (2002) explica bien este punto cuando señala que al situarse ante el poema o la novela, el lector se convierte en un ser creativo y activo que transforma las manchas de tinta en “símbolos y significados” (p. 51). Pero, insisto, el proceso no se marchita al momento en el que la historia de la novela adquiere sentido para el estudiante o al momento que la imagen poética es comprendida. Un matiz nuevo se abre todavía si el lector “descubre la estructura que el artista está creando” (Rosenblatt: 2002: p. 74), pues gracias a este encuentro se logra realmente alcanzar lo que es la obra en su conjunto: forma y fondo se convierten en detonante y catalizador.

Visto el alumno como ser activo que interpreta, reinterpreta y hasta recrea lo que lee, es lógico que cada lector otorgue un significado distinto a aquello con lo que se ha encontrado. No se trata, en consecuencia, de decirle cómo interpretar algo o de “iluminarlo” para encontrar sentido a lo que lee. Se trata de propiciar que participe en el diálogo que una obra literaria genera y que se acerque a este diálogo lo mismo por el lado del significado que le ha dado (propio, producto de su experiencia, fiel a lo que es como ser humano) como por el valor estético que es capaz de apreciar (y al que hay que aproximarlos con distintas técnicas, actividades de aprendizaje y trabajo colaborativo).

De lo que se trata, en consecuencia, es de situar al alumno ante el texto literario para que, a partir de su experiencia, le encuentre significado y a partir de los rasgos que el texto tiene le encuentre valor estético.

El reto, una vez más hay que decirlo, está por un lado, en la elección de los textos que deberán leer los estudiantes, por otro en la elección de los componentes teóricos a los que hay que acercarlos y en la planeación de las modalidades o estrategias que permitan su acercamiento al diálogo del que aquí se viene hablando con insistencia.

Es hacia aquí hacia donde esta tesis apunta. Y es el punto de destino que se seguirá abordando en adelante.

Pero antes, hay que decir que cuando —siguiendo con esta lógica— el estudiante lector se ha acercado al texto y lo ha desentrañado y también es capaz de distinguir características formales que le den dimensión al valor estético de la obra, le dará realmente sentido a su lectura. Surge la posibilidad de interactuar con la obra misma y aproximarla a su realidad, a su yo.

El mundo del lector y el mundo de la obra se han aproximado y las posibilidades son casi ilimitadas. Y si, además, se trata de una obra en la que a través de la historia y los personajes se rompen esquemas, eliminan prejuicios, abren candados o redimensionan creencias, entonces no hay más: la experiencia humana reflejada en la obra debería casi obligar a que el lector participe del diálogo y que se exprese y busque, entonces, una nueva experiencia de lectura.

El ciclo se ha cumplido: el lector ha pasado del claroscuro que puede significar simplemente la identificación y comprensión de la forma, a la gama absoluta de colores que significa el sentido de la obra, el sentido de lo que somos.

2.2.5 Aportaciones desde el Colegio de Ciencias y Humanidades

Los días 8 y 9 de abril de 2008 el Seminario de Estudio para el Análisis de la Enseñanza de Literatura* del Colegio de Ciencias y Humanidades celebró en el Plantel Vallejo el coloquio “Leer literatura en el bachillerato”. Se trató de un encuentro en el que

* El Seminario, en ese momento, estaba integrado por los profesores José de Jesús Bazán Levy, Cristina Carmona Zúñiga, Austra Bertha Galindo Hernández, José Miguel Góngora Izquierdo, Margarita Krap Pastrana, Gloria Hortensia Mondragón Guzmán, David Ochoa Solís y Carlos Rivas Enciso.

participaron profesores de los distintos planteles del Colegio en mesas redondas y con ponencias diversas.

Producto del trabajo del Seminario, se publicó el material “Comprender el mundo: leer literatura en el bachillerato”, que sirvió como detonante para el trabajo durante el coloquio. En esta parte de la tesis, se presenta un resumen comentado que recoge los elementos centrales del material que fue puesto a consideración de los profesores para su discusión y análisis. La intención es sistematizar y reflexionar en torno a este trabajo desarrollado por docentes del propio Colegio, con la intención de que después sea retomado y reinterpretado para la propuesta didáctica que se elaborará más adelante en esta tesis.

“Comprender el mundo...” recoge, sistematiza y profundiza diversos aspectos que han sido discutidos y analizados en los talleres intersemestrales que se han desarrollado en los diferentes planteles a últimas fechas.

Lo primero que vale la pena destacar es el sentido conceptual del texto: los puntos que explícitamente se mencionan al principio del documento dan un sesgo y un carácter a lo que se quiere decir. Esto es fundamental porque fija coordenadas y establece parámetros en torno a los que el texto se moverá. Esto es fundamental y no hay que tomarlo como límite, sino como el hecho de que se fije una postura y se plantee un punto de vista meditado ante una realidad: la escasa lectura de literatura en el bachillerato. A partir de estas nociones, nada parece gratuito, todo tiene su propia significación.

En este sentido, desde el principio hay una toma de posición en torno a lo que significa el proceso educativo y la práctica docente. Esto es vital cuando se trata de hablar de la lectura de literatura en el bachillerato. Y es magnífico que el planteamiento sea a partir de una visión que ubica a cuatro elementos que se consideran centrales a la

hora de examinar el proceso y plantearlo: a) la necesidad de entender que el objetivo de la educación es que los jóvenes se formen como seres humanos (deben aprender a ser, más que a hacer), b) establecer claramente que el propósito del educador debe ser convertirse en enlace entre los alumnos y los libros (convertirse en bisagra que enlace y, por tanto de alas) c) que se trabaje para superar los límites que plantea una visión tradicional del trabajo (saber literatura y no leer literatura) y d) que exista una propuesta concreta de cómo lograr esto.

El dotar al documento de un marco como éste es fundamental —hay que insistir en ello— porque cuando se hace un diagnóstico, por ejemplo, no se trata simplemente de hablar del “estado de las cosas”. Se trata, sobre todo, de definir una posición ante una realidad concreta para, si es necesario, transformarla. No se parte conceptualmente del vacío, sino que se fija una postura. Es desde la posición que se asuma ante esa realidad que es posible hacer planteamientos y propuestas. En este sentido, los autores del documento aciertan: no sólo diagnostican todos los problemas existentes en torno a la lectura de literatura en el bachillerato, sino que afirman cómo es que hay que encarar el problema y desde qué óptica.

Lo anterior da cauce y sentido a la propuesta que se quiere hacer: la educación no debe ser vista como un mecanismo para que los alumnos se conviertan en parte de una maquinaria productiva ineludible. No se trata de repetir información. Se trata de que esa información sea útil, que sirva para algo: que ayude a dar sentido a la experiencia humana. En este sentido, el documento retoma la visión del CCH en torno a la necesidad de convertirse en un vehículo para la formación de seres autónomos y pensantes (en cuanto a los alumnos) y el desarrollo profesional de profesores que no pretendan dar la última palabra, sino que quieren ser propiciadores del encuentro gozoso

entre alumnos y libros, entre identidad (yo) y realidades distintas (esa cultura de la que formamos parte).

Así, el documento rescata elementos centrales que no se deben perder de vista. Además, hace un examen acertado (aunque no exhaustivo) en torno a lo que significa la acumulación de información y a cómo los métodos tradicionales han propiciado el alejamiento de los jóvenes de la lectura. Lejos de acercarlos a ella, es como si huyeran.

Una vez que se ha presentado ese planteamiento general introductorio, se va al grano y se plantea lo que significa la literatura y la posibilidad de que, a través de ella, el lector pueda gestar “una nueva mirada en torno al mundo”. Éste es un tema vital. La cuestión es cuál es la función de la literatura. En el texto se habla de la posibilidad que significa leer literatura como una vía para comprender el mundo. Pero es una posibilidad, no la finalidad última de la literatura. La literatura puede llevar a que alguien cambie su visión del mundo y puede ser que ese alguien se transforme después de leer un libro, pero eso solamente ocurrirá si el lector vive un proceso de diálogo que se vive en varios niveles. No se trata de algo automático. No significa que uno lea y se transforme, no significa que uno lea y comprenda el mundo. La literatura da esa posibilidad, la abre. Lo que hay que hacer, en consecuencia, es generar la posibilidad de que esto ocurra.

En este sentido, es positivo que en el texto se diga específicamente de la importancia que tiene trabajar con adolescentes, con seres que están construyendo su yo, que están definiendo su identidad. Y es importante porque al dar este enfoque también se está abriendo la idea de que, en consecuencia, serán ellos los que construirán sus propias realidades y los que harán sus propias interpretaciones de las lecturas. Se abre la puerta al diálogo (que es lo que hay que propiciar).

A final de cuentas, como se dice en el texto, la literatura se convertirá en una fuente para apoyar a los alumnos a comprender las aristas de la condición humana. Bien. Pero una vez más: después de un proceso. No basta con leer, no basta con vivir la experiencia.

Al avanzar en el documento se habla de la necesidad de reorientar la práctica escolar de la lectura de la literatura. Esto cae por su propio peso: no hemos sido capaces de generar un pueblo de lectores (por múltiples factores, tampoco hay que echar todas las culpas al sistema educativo). Inmediatamente, se menciona el papel que juegan la radio y la televisión como “satisfactores” de ficción para los jóvenes. Cierto. Pero también hay que examinar lo que están haciendo los videojuegos. Y particularmente, el hecho de que estos los involucran, los convierten en personajes. La ficción se convierte en algo en lo que pueden participar, de lo que pueden formar parte y que pueden alterar. Su forma de hablar lo dice: “ayer visité un pueblo intergaláctico en el que compré una nave”. No hay que perder de vista esto, porque también puede ser una herramienta para el trabajo de discusión posterior a la lectura. Involucrarlos en historias, hacer que participen, que las transformen, que jueguen con ellas. Esto es algo sobre lo que debemos discutir más ampliamente.

En el documento se afirma (y de hecho es el título mismo del documento de trabajo) que se “lee literatura... para comprender el mundo y situarse en él”. Hay que buscar matices, encontrar los filtros adecuados. Los chicos deben leer literatura y esto les servirá, a lo largo del proceso de lectura, para situarse en el mundo en el que viven y les ayudará a comprender algunos aspectos de ese mundo que viven. Pero hay que tener cuidado con los matices. Comprender el mundo es una tarea colosal, casi infinita. Se podrán tener elementos, se podrán dotar de herramientas (una de las cuales y central es

la lectura de literatura). Pero hacer una afirmación tan tajante puede resultar peligrosa, por inalcanzable.

Como se ha dicho, el valor del documento también está en las propuestas que realiza. La primera de ellas es orientar la lectura a tres funciones básicas:

- Constituir o afirmar la propia identidad.
- Ampliar la experiencia lectora.
- Entrar en conexión con las propuestas vitales.

En el texto viene una vez más el acierto: al criticar, propone. No más alumnos que guarden información, sino alumnos que lean. Pero también alumnos que reconozcan (una vez más: no nos riñamos con la belleza del texto, con la estética. Hay que buscarla, ellos deben de buscarla).

Llegados a este punto, en el documento se plantean las actividades concretas, y se van recorriendo cada una:

- * Leer literatura.
- * Ver al lector como actor principal de la actividad lectora.
- * La necesidad de generar el diálogo.

Si bien los puntos no tienen desperdicio, hay que reflexionar en torno al hecho de que se consideren las actividades como prioritarias y que “en el trabajo diario” se priorice la primera sobre las otras. Se corre el riesgo de que el alumno “lea por leer”. Y entonces podría venir otro tipo de acumulación: la acumulación de historias que no reinterpretan y reelaboran. La literatura podría convertirse como en una telenovela que se desempolva sólo para dar lugar a la siguiente. Historias sin trascendencia, experiencias

humanas maravillosas que son vistas sólo como anécdotas. La intrascendencia de lo trascendente. La ruptura de lo valioso en vista de aquello a lo que no se le encuentra sentido. El resultado óptimo del proceso será, no sólo que el alumno se convierta en lector autónomo, sino que sea capaz de dialogar, de interpretar, de entender, de asumir posición ante las cosas. Y esto lo hace por medio del diálogo. Diálogo que genera reflexión y análisis.

En cuanto a las estrategias que se presentan en el documento, hay ocasiones en que es necesario matizar. Y al hablar de lectura extensiva, uno como profesor debería ajustar. Y en el texto hay que hacerlo. Hay que leer todo lo que se pueda, pero siempre y cuando de tiempo de dialogar todo lo que se pueda: de nada sirve leer por leer. Eso puede caer en el vacío. Por eso hay que hacer una lista de textos en el que se incluyan textos breves y extensos, experiencias diferentes, realidades distintas. Esto permitirá que se pase de un texto a otro, pero que haya una planeación y que los muchachos no queden desorientados. Hay que matizar, hay que tener cuidado. No se trata de que supuestamente lean 10 libros, pero no se pueda estar al tanto de esas lecturas. De allí pues la importancia del segundo elemento: compartir las lecturas. Esto es lo realmente vital, porque la literatura es diálogo abierto. Ésa es, en buena medida su esencia. Alguien escribe algo porque quiere generar una respuesta... Y es importante que la experiencia de compartir el texto se genere en distintos espacios, no sólo en salón, pero debe pasar por el salón. El objetivo es que los lectores autónomos recomienden, intercambien, comenten. Hay que buscar los mecanismos para desatar “las tormentas”.

En cuanto al hecho de que la obra sea el punto de encuentro entre el lector y la experiencia, es atendible. Pero hay que insistir en la necesidad de apreciar la obra estética. El peligro es que al “despreciar” el valor estético se pierda la posibilidad de llegar al gozo, al placer a través de la lectura. Y si con Freud enfrentamos el principio

del placer con el principio de la razón, veremos que hay que llegar a aquel, para encontrar sentidos y para liberarnos.

Más adelante, en “Comprender el mundo, leer literatura en el bachillerato”, se habla del papel del profesor. Debe ser mediador. De acuerdo. No debe ser gurú ni profeta. Debe canalizar y escuchar. Debe poner en contacto al alumno y al libro.

Ahora bien, hay en el documento un punto sobre el que hay que volver una y otra vez y que tiene que ser un tema de análisis que hay que tratar de desentrañar y examinar desde todos los ángulos. Es el punto en el que se habla de que la obra literaria, al mismo tiempo que muestra la vida y la valora (a través de las historias que vivieron otros), añade al ser humano una experiencia estética. Esto es fundamental y se dice explícitamente en el texto. La literatura es arte. Y el arte es esencia de lo humano. La literatura es belleza y la belleza debe ser apreciada. Y en el documento también se habla de que el objetivo no debe ser realizar análisis literario, porque se corre el riesgo de perder al lector. No se trata, ya se ha dicho, de saturar a los alumnos de elementos teóricos para que a través de ellos “reconozcan” la obra. Se trata de que sean capaces, eso sí, de apreciar lo que significa un soneto, por ejemplo, porque a través de la forma se darán cuenta de cómo un aparente corsé se convirtió en el arma poderosísima que hizo que el poeta se liberara y cantara. Por eso es que deben leer diferentes tipos de textos, diferentes autores, asomarse lo mismo al cuento que a la novela, lo mismo a la dramática que al poema y a sus diversas formas. Lo mismo a la literatura clásica que a la contemporánea. Pero no puede pasar de noche el hecho de que la forma es distinta, de que hay maneras de construcción distintas, de que en la exploración también está el gozo.

Si se ve a la literatura como valor estético, es posible acercarse a esa esencia que nos hace humanos. Y es que convertida en un acto creativo que busca la belleza, la

literatura hace que el arte se convierta en un instrumento de entendimiento, de razón, de expresión liberadora que conduzca a los seres humanos a la construcción de sí mismos.

Forma y fondo se funden y la literatura se convierte en un arma liberadora (no sólo en sentido estético, emocional y temporal). Dota al ser humano de las herramientas para transformar sus emociones y su entendimiento en herramienta de reflexión y diálogo que lo haga pensar y construir un mundo diferente.

El documento “Comprender el mundo...” abre puertas y ventanas. Lo importante es recorrer ahora el camino del diálogo para aportar más elementos, para llegar a entendidos. A final de cuentas, de la reflexión, el análisis y el diálogo, debe salir la acción y el trabajo.

Capítulo 3. Leer literatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Este capítulo busca ser un eslabón que una la teoría con la práctica. En sentido amplio, se trata de vincular las teorías ya expuestas en torno a la lectura de literatura en el bachillerato con lo que se ha hecho, se hace y se propone curricularmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Para lograr el propósito, será necesario enfocarse a los aspectos de la transición que con respecto a la lectura de literatura se han producido en los programas de estudio en el Colegio y, posteriormente, a desarrollar una revisión en torno a lo que está anotado en blanco y negro en el currículum de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (el foco central estará en el primer semestre).

3.1 La transición: del antiguo al nuevo programa de estudios

En la *Gaceta de la UNAM* —conocida popularmente como “Gaceta amarilla”— de fecha 1 de febrero de 1971, fue publicada, bajo el título de “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, la nota que recoge la información en torno a la creación del Colegio, aprobada por el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova. El primer párrafo de la nota, a la letra, dice:

“En sesión ordinaria del día 26 de enero próximo pasado, el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, del proyecto presentado por la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y por las Comisiones del Trabajo Docente y del Reglamento del propio Consejo”. (1).

La intención —en términos muy generales y tal como se señala en el actual Programa de Estudios del Colegio— fue la de impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza.

De acuerdo a lo declarado por el propio Rector González Casanova a la *Gaceta* universitaria, la creación del Colegio (que no sólo comprendía la constitución de la

unidad académica del bachillerato —el actual CCH—, sino un proyecto mucho más amplio que pretendía unir a distintas facultades y escuelas para generar carreras específicas de licenciatura y posgrado, así como vincular a la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades, escuelas superiores e institutos de investigación) permitiría a la universidad “ser la fuente de innovación más significativa y consistente de un país; de innovación deliberada, previsor, que no espera la ruptura, a la crisis para actuar” (González Casanova: *Gaceta UNAM*, 1 febrero 1971:7).

La propuesta planteaba una novedad en dos sentidos: “por un lado, los programas de estudio debían ser interdisciplinarios, es decir, que combinaran las posibilidades del área de conocimiento a las necesidades de solución de problemas de la realidad concreta del país; por el otro, reclamaba la participación democrática de todos los actores” (*Proyecto académico para la revisión curricular*. Cuadernillo número 7: p. 14).

Se trataba, además, de impulsar un bachillerato de cultura básica “cuyo núcleo consiste en penetrar en el conocimiento con dos formas de pensamiento que se expresan en un lenguaje cada uno: el matemático y el español; con dos métodos para investigar: el experimental y el histórico social y la alternativa de otro idioma distinto al español materno” (*Proyecto...* Cuadernillo número 7: p. 15)

De esta manera —siguiendo con lo que explícitamente se dice en la página web del Colegio—, se trata de que los estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas sólidas; con sensibilidad e intereses artísticos, humanísticos y científicos; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean ciudadanos habituados al respecto y al diálogo y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales.

González Casanova expresaba este sentido al señalar que “la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituye la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional”, en tanto que el modelo educativo permitiría “que el alumno adquiriera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión (...) y a realizar actividades interdisciplinarias” (*Gaceta UNAM*, 1 febrero 1971:7).

Como se dice en el Cuadernillo número 7 citado, se trataba de que el Modelo Educativo estuviera centrado en el estudiante como “sujeto concreto y actuante” (p. 15). En este sentido, la enseñanza se vio como un proceso que no giraba en torno al acopio de información sino a la formación de seres humanos capaces de “aprender a conocer, a aprender a hacer y aprender a ser”. Capaces, en síntesis, de aprender a aprender.

Los cimientos estaban puestos. Sin embargo, en los albores de la vida del Colegio una realidad tangible es que no existía una sistematización clara de los programas de estudio. En virtud de lo anterior, lo que ocurría habitualmente era que los profesores presentaban a sus alumnos un “Temario” (Cuadernillo número 7: p. 16) que, en todo caso y de manera limitada, permitía al estudiante tener una visión general de lo que estudiaría, lo informaba de lo que tendría que hacer durante el semestre y en torno a la forma de evaluar. Los docentes, además, solían presentar a los estudiantes una bibliografía mínima a consultar.

Esto hacía, la mayor parte de las veces, que durante aquellos años los profesores trabajaran su asignatura con contenidos poco definidos, “pues éstos apenas habían sido esbozados en el Plan de Estudios Académicos aprobado por el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971” (*Proyecto académico*. Cuadernillo número 7: p. 16).

Así las cosas, fue entre 1975 y 1979 que en el Colegio se recopilaron y publicaron los Programas de Estudio de las asignaturas.

En el *Proyecto académico...* Cuadernillo número 7 se señala que hacia el 79 cada programa de la asignatura se conformó “con una presentación que incluía los objetivos generales y su relación con el Plan de Estudios; posteriormente se indicaba el nombre de cada unidad temática, los aprendizajes a alcanzar, la temática disciplinaria específica, las horas en que se podía estudiar, un apartado de sugerencias didácticas y, como cierre, la propuesta de bibliografía” (2009: p. 17).

Se trataba de una sistematización necesaria y útil para el trabajo docente. Este primer plan comprendía materias seriadas obligatorias tales como Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia Universal, Historia de México, Taller de Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, Taller de lectura (de clásicos universales, de clásicos españoles e hispanoamericanos, de autores modernos universales, autores modernos españoles e hispanoamericanos) e Idioma extranjero.

Además, comprendía materias optativas (algunas de las cuales eran obligatorias): Lógica, Estética, Ética y conocimiento del hombre, Filosofía, Economía, Ciencias Políticas y Sociales, Psicología, Derecho, Administración, Geografía, Griego, Latín, Ciencias de la Salud, Cibernética y Computación, Ciencias de la Comunicación, Diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica.

El nuevo programa fue producto de una revisión curricular que se inició en 1991 y concluyó en 1996, cuando el Consejo Técnico del Colegio aprobó el Plan de Estudios Actualizado.

La intención —se dice en el *Proyecto académico*, Cuadernillo número 7— no era modificar el modelo del bachillerato del CCH sin atajar la dispersión de programas, coadyuvar a la implementación real de los objetivos de cada materia, favorecer la impartición de los contenidos requeridos para cada asignatura e, incluso, actualizar los contenidos de los programas. Para ello, era indispensable, además, reformar ciertos

métodos de enseñanza, replantear algunas formas de acreditación y, centralmente, actualizar la formación docente de los profesores.

Tras largos años de discusión y análisis en los que se avanzó sucesivamente para definir claramente el perfil de los alumnos egresados y realizar y recoger las propuestas de modificación en cada área, la actualización concluyó.

Los rasgos generales del Plan de Estudios Actualizado (vigente desde 1996, aunque en proceso de revisión) son tres. Por un lado, se reafirma el Modelo Educativo del Colegio. Por otro lado, se mantiene su carácter de bachillerato de cultura básica. Finalmente, se reconocen sus limitaciones, en tanto la aplicación del Plan de Estudios muestra que en los albores del Colegio, sólo el 30 por ciento de los estudiantes inscritos egresaba de manera regular al término de tres años de estudio (*Proyecto académico... Cuadernillo número 7: p. 23*).

Los Programas de Estudio comprenden, del mismo modo que el anterior, materias obligatorias y optativas. Dentro de las primeras (seriadas) hay que mencionar Matemáticas (álgebra y geometría), Taller de Cómputo, Química, Física, Biología, Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, Inglés y Francés.

Las materias optativas y por opciones son: Cálculo, Estadística, Cibernética y Computación, Filosofía, Administración, Antropología, Ciencias de la Salud, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Economía, Geografía, Psicología, Teoría de la Historia, Griego, Latín, Lectura y Análisis de Textos Literarios, Taller de Comunicación, Taller de Diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica.

El hecho de presentar este marco general sirve, en este trabajo, para enfocarse (en el siguiente inciso) en aquellas materias obligatorias del antiguo y nuevo programas que tienen que ver con la lectura de literatura en el bachillerato. De lo que se trata,

entonces, es de detenerse en las materias de Taller de lectura, en el caso del programa antiguo, y de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, en el caso del nuevo programa.

La intención, en términos generales, era salir al paso al hecho de que anteriormente quedaban aparte los temas de redacción, los cuales se veían de manera aislada a la lectura y seguían su propia dinámica de actividades y secuencias didácticas.

Sin embargo, en el fondo de la revisión curricular está también la intención de hacer girar el contenido de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental hacia el eje del enfoque comunicativo.

De acuerdo con Martínez Montes (2004) la implementación de los nuevos programas aprobados permitió “un cambio significativo en la visión que se tenía sobre los contenidos de nuestras asignaturas, y sobre todo en la manera de hacer operativos dichos contenidos. Es decir, los cambios sustanciales se dieron en el qué enseñar y cómo, paralelos al para qué” (p. 67).

De lo que se trataba, en términos llanos, era de enfocar el trabajo hacia el desarrollo consciente de la competencia comunicativa de los estudiantes (Martínez Montes, 2004: p. 68), lo que implicaba la necesidad de desarrollar, de manera simultánea, las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir.

En virtud de la necesidad de respetar el enfoque comunicativo (no en términos teóricos, sino prácticos) fue que se acercó la escritura a la lectura y, consecuentemente, el Taller de Lectura cedió o, mejor dicho, dio un paso al costado para transformarse en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

Desde luego, como bien dice Martínez Montes, “esta visión transformó la perspectiva del valor de las estrategias de enseñanza y aprendizaje” y el énfasis se dirigió hacia estrategias que propiciaran aprendizajes significativos. A la vez, agrega,

“se entendió que el Taller es un espacio para enseñar y aprender a hacer cosas con las palabras” (p. 68).

3.1.1 Del Taller de Lectura y el Taller de Redacción, al fusionado Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental

Como se ha dicho, en 1971 nació el CCH. Posteriormente, entre 1975 y 1979 se dio un proceso de sistematización que permitió la publicación de los Programas de estudio de las diferentes materias que se imparten en la institución. Después, hacia 1991, se inició el proceso de revisión curricular que culminó en 1996 con la aprobación, por parte del Consejo Técnico del Colegio, del Plan de Estudios Actualizado y vigente.

El hecho tangible es, entonces, la existencia de dos programas de estudio a lo largo de los años de existencia del Colegio de Ciencias y Humanidades. Y, concretamente, para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, se produjo un cambio dramático: la materia de Taller de Lectura se fusionó con la de Redacción, para concretarse en Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (en cuatro semestres).

Lo primero que salta a la vista es la dicotomía que existía inicialmente en el programa, lo cual hacía que los estudiantes del bachillerato cursaran de primero a cuarto semestre una materia que estaba enfocada ex profeso a la lectura de textos literarios y otra materia en la que se involucraban temas de redacción. Esta división hacía, además, que en torno a la lectura de literatura —y en cada uno de los semestres— los estudiantes fueran avanzando, sucesivamente y de acuerdo al propio programa, en la realización de lecturas que iniciaban con los clásicos universales, pasaban por los clásicos españoles e hispanoamericanos, transitaban a los autores modernos universales y culminaban con autores modernos españoles e hispanoamericanos.

En aquel momento era frecuente el uso de antologías, preparadas por los propios docentes del plantel, que facilitaban el desarrollo de las actividades programadas. Sin embargo, no existía una sistematización real de los aprendizajes que se pretendía obtener con los alumnos ni tampoco del tiempo destinado para las actividades. Tal y como se dice en el Cuadernillo 7 de la *Revisión Curricular...*, lo que pretendió la fusión de los Talleres de Lectura y Redacción fue amalgamar “una sola materia de seis horas semanales que conjunte las habilidades de lectura y redacción, al tiempo que se atiende a la formación literaria” (p. 24).

Ahora bien, ¿qué resulta, concretamente, con la lectura de literatura una vez que se da la transición? ¿Cuáles son las ventajas? ¿Se ha fortalecido la lectura de literatura en el CCH? ¿O, por el contrario, se ha debilitado en función del enfoque comunicativo?

La profesora Austra Bertha Galindo, del plantel Vallejo del CCH, es tajante cuando afirma que “actualmente se presta muy poca atención al texto literario”. Desde el punto de vista formal, añade la Maestra por la Facultad de Filosofía y Letras, esto se debe al hecho de que la literatura “se ubica en la última unidad de los programas de TLRIID I-III (y) esto significa que muchos profesores no alcanzan a cubrir totalmente esta etapa final del curso, debido a la brevedad de los *semestres*. Aun más, en TLRIID I y II se propone la lectura de relatos y poesía en una sola unidad”.

Sin embargo, añade, hay un aspecto de fondo que incide en el hecho de que la literatura haya sido relegada a segundo plano: la fusión de los Talleres.

En entrevista concedida en junio de 2010, la profesora Galindo profundiza en torno al asunto y sostiene que “de acuerdo con el Enfoque Comunicativo, la materia de TLRIID tiene como finalidad desarrollar las habilidades involucradas en el uso de la lengua, de modo que el texto literario es sólo un tipo de texto entre muchos otros que el estudiante debe conocer. Con esta nueva orientación la materia adquiere un carácter

instrumental, lo cual significa que el buen desempeño de los jóvenes en otras materias y otras esferas de su experiencia depende de su competencia comunicativa, por eso se incluye en los programas una gama de textos que supuestamente permitirá a los estudiantes desenvolverse adecuadamente en diferentes campos”.

Si bien el nuevo enfoque es interesante —añade la profesora de carrera—, “en la práctica no ha dado buenos resultados; en cambio, ha dado lugar a varios problemas. En primer término, la fusión de los talleres se basa en la idea de que leer y escribir son actividades que van de la mano, lo cual es cierto, pero cada cual implica habilidades diferentes que requieren su propio espacio. Ignorar esto último ha conducido a descuidar la escritura y a la práctica de evaluar las habilidades lectoras a través de trabajos escritos, mientras que la experiencia en el aula muestra que los buenos lectores no siempre pueden comunicar sus ideas por escrito. En consecuencia, los estudiantes que obtienen calificaciones altas son aquéllos que desde su educación básica han desarrollado las habilidades involucradas en la escritura”.

Incisiva, agrega que “los programas de estudio actuales dedican mucho tiempo al propósito de que los jóvenes conozcan la estructura y los recursos que caracterizan a diferentes tipos de texto, a que comprendan que esas características están determinadas por el propósito comunicativo del enunciador, de modo que puedan comprender y producir textos similares. Así, tres unidades del tercer semestre se centran a la lectura y análisis de diferentes modalidades argumentativas, pero cabe preguntarse si el estudiante de bachillerato necesita conocer las sutiles diferencias entre la persuasión, la argumentación y la demostración. De no ser así, todo el tercer semestre contradice el carácter instrumental de la materia”.

Tras reflexionar un momento y poniendo el dedo en la llaga, Galindo añade que es necesario preguntarse “si las modalidades textuales incluidas en los programas son

las únicas que necesita conocer el estudiante”. Completamente convencida, responde que no, pues no hay ningún programa que pueda abarcar tanto. “Ése es el problema central”, dice. Y añade que “el procedimiento de ir saltando de un tipo de texto a otro no es el adecuado”.

Tras preguntarse cómo es que cada uno de los docentes aprendió a leer diferentes tipos de textos, apunta que “la competencia comunicativa no implica habilidades diferentes según el tipo de texto, sino la capacidad de transferirlas y adaptarlas a diversas situaciones”.

El *quid* del asunto está, entonces, a decir de la profesora Austra Bertha Galindo, que “al organizar los programas con base en la tipología textual, al dar a la materia un carácter instrumental, al fusionar los talleres, se ha perdido el objeto de estudio”.

Contundente, añade que “el objetivo de TLRIID consistente en lograr que los jóvenes hagan un uso adecuado de la lengua resulta muy vago. Es todo y nada. En la práctica, se dedica mucho más tiempo a la lectura y el análisis que a la escritura. Se da por hecho que si el joven leyó debe ser capaz de expresar sus conclusiones por escrito. En conclusión, la fusión de los talleres provocó más problemas que avances”.

En entrevista por separado, la profesora María de Lourdes Zebadúa señala que en el nuevo Plan de Estudios (1996) se retomó la inquietud de preparar al alumno para que aprenda a aprender (en cuestiones de lengua, operaciones textuales, etcétera). Es entonces, añade, cuando, para la implementación de los programas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se adopta “el famoso Enfoque Comunicativo, en el que la Literatura no tiene un lugar propiamente dicho para el desarrollo de la competencia comunicativa, sino en su lugar ocupa un espacio importante la otra *literatura*: la de divulgación científica, la periodística, etcétera”. La consecuencia es que “la función de lengua predominante no es la poética, sino alguna de las restantes”.

Cuidadosa con las palabras, pero sin dejar de ir al fondo del asunto, la profesora de carrera del CCH Sur añade que si bien en el nuevo plan se buscó abordar el texto literario, ya no se le vio como “un objeto de estudio, sino como parte de una tipología textual, que implica otra forma de ver a la Literatura”.

En términos prácticos y didácticos, agrega la profesora Zebadúa, “el cambio de programas significó el desplazamiento de la Literatura por el desarrollo de la competencia comunicativa”.

Así las cosas, a decir de estas dos profesoras, la fusión de los Talleres dio como resultado el desplazamiento de la Literatura a favor del Enfoque Comunicativo. Se trata de un desplazamiento que no tiene nada de menor, pues le da un giro a la visión y el enfoque del trabajo en el CCH en su conjunto y en el Área de Talleres, en particular, al asignar un valor distinto a la lectura de literatura en el aula. La cuestión, entonces, es que parece privilegiarse lo instrumental (el manejo de la lengua) sobre la posibilidad de ensanchar la experiencia literaria de los estudiantes.

Ante este panorama y al proponer una reflexión en torno a lo que es necesario hacer para que los estudiantes del bachillerato del CCH lean literatura, la profesora Austra Bertha Galindo, del CCH Vallejo, señala sin cortapisas que “la literatura debería ser la columna vertebral de los talleres. Se puede incluir la lectura de otros textos, pero siempre en relación con el literario, a la manera de constelaciones que interrelacionan textos ligados entre sí por su temática y que propician la reflexión sobre un asunto importante”.

La intención, añade, es que el análisis de los textos se subordine al objetivo de formar lectores, “de modo que se destaquen sólo los conceptos necesarios para interactuar mejor con las obras”, lo que permitirá que los alumnos lean más.

Por otra parte, apunta que la “selección de lecturas debe contemplar textos diversos que permitan al estudiante valorar la riqueza de la literatura e identificar sus preferencias: textos clásicos, modernos y posmodernos; teatro clásico, teatro del absurdo, teatro poético; textos que escapan a las clasificaciones genéricas”.

Sin dejar nada en el tintero, la profesora Galindo añade que “las actividades de aprendizaje deben incluir ejercicios lúdicos y la escritura creativa. Ésta es la mejor manera de enganchar a los estudiantes y motivarlos para que aprecien la literatura. En TLRIID se debe evitar la escritura de ensayos, reseñas y comentarios críticos que acartonan la clase y alejan a los estudiantes”.

Finalmente, de modo crítico y certero, señala que “en la formación de lectores también es muy importante la actitud del profesor. Si el docente muestra pasión por la literatura y se esmera en su trabajo, ya no necesita decir verbalmente a los estudiantes que la lectura de literatura es importante, porque se los está comunicando cada día, a través de su actitud y trabajo”.

Puntual y contundente, la profesora Zebadúa señala que “con el cambio de programas y la adopción del enfoque comunicativo, la Literatura pasó a un segundo plano. Las ventajas dependen del punto de vista del que se quiera ver: si lo que se desea es que el alumno aumente su competencia comunicativa en su lengua materna, pues entonces está bien el cambio; si lo que se desea es que los alumnos se acerquen más a la Literatura, pues habría que tomar otras medidas que la volvieran el objeto de estudio, pero no para el desarrollo de la competencia comunicativa, porque ello sí sería un error (por lo menos, hasta lo que por ahora se sabe)”.

Dándole un giro al asunto y enfocándolo de modo global, la profesora Zebadúa añade que si bien con el cambio de Plan de Estudios “se logró tener dos horas para trabajar como un auténtico taller, el cambio de cuatro turnos a dos hizo que los menos

favorecidos económica y socialmente hablando se vieran excluidos de la posibilidad de estudiar en el CCH”.

Una de las consecuencias, agrega, es que “el perfil de alumnos con los que trabajamos ahora es muy distinto al de antes, pues son adolescentes de clase media venidos a menos, cuyo comportamiento dista mucho del alumnado de antes; su comportamiento se asemeja como nunca a los de escuelas particulares (de hecho muchos proceden de ellas), se muestran poco comprometidos con los estudios y, por ende, el abordaje de la Literatura, y su rendimiento escolar, se torna poco menos que imposible; esto es notable en el turno vespertino, en el que anteriormente se tenían a los mejores alumnos, a diferencia de lo que ahora sucede; los grupos, además, se volvieron demasiado numerosos”.

Irritada por las consecuencias de la modificación generada por la desaparición de dos de los cuatro turnos en el Colegio, Zebadúa señala que “si hablamos en términos de justicia social, no valió la pena el cambio y, en términos académicos, tampoco, porque los alumnos no están motivados para aprender”.

Con seriedad y vehemencia remata diciendo que “no vamos, sino ya estamos en el desastre en el turno vespertino (en el matutino dicen que es otra escuela)”. Y tras cuestionarse en torno a lo que hay que hacer curricularmente, señala que es necesario “volver a los dos turnos, por la tarde, para que ingresen nuevamente los estudiantes-trabajadores que ponían alma, corazón y vida a los estudios, y con los que la falta de tiempo no importaba debido al compromiso asumido con su aprendizaje”

En tal sentido, concluye que más que realizar modificaciones curriculares, “habría que poner filtros de índole académica en el turno vespertino, pues de otro modo es imposible trabajar con Literatura o con cualquier otra asignatura”.

3.2 Análisis crítico de los programas actuales de CCH en torno a la lectura de literatura

De acuerdo con los Programas de Estudio vigentes, las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV pretenden desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para que sean capaces de comprender y asimilar la cultura en la que viven.

La premisa es fundamental porque permite ligar la realidad en la que los estudiantes se desenvuelven diariamente (su entorno cultural todo) con la posibilidad de que sea a través de instrumentos como la lengua que los jóvenes se integren a esa sociedad, participen en su desarrollo e, incluso, la transformen.

Los alumnos requieren, entonces, aprehender diversos instrumentos para ser capaces de interactuar con el entorno y poder producir textos verbales o escritos, o también para disfrutar de la lectura e interpretar textos de distinto tipo o manejar procedimientos diversos para investigar.

Esto que podría parecer relativamente simple es sumamente complejo si se considera, por ejemplo, que de lo que se trata es de insertar a los chicos en una realidad que suele ser adversa, y en la que los medios de comunicación parecen absorberlo todo y dominar todos los espacios: la televisión al centro de la sala y de la conversación familiar, los noticieros de Televisa fijan la agenda de lo que debe o no conocerse, los cantantes desechables se convierten en iconos que deprecian el qué hacer del arte y lo tergiversan.

Si bien lo apuntado refleja apenas una partícula de la realidad toda, sirve para ilustrar el ambiente en torno al cual suelen vivir los estudiantes. Se trata de un mundo y una cotidianidad que les resultan normales, pero que ellos debieran examinar con la

visión crítica que debe proporcionarles el universo que es la educación y, concretamente, el CCH.

Para ello, como se apunta en los Programas de Estudio de TLRIID I al IV, la lengua tiene un papel central no sólo como canalizadora de habilidades comunicativas, sino de pensamiento y adquisición de conocimientos. De lo que se trata, en síntesis, es de valerse del Enfoque Comunicativo para dotar a los chicos de herramientas necesarias no sólo para conocer su lengua, sino para usarla en situaciones concretas y específicas.

Visto así, el Enfoque Comunicativo puede convertirse en una verdadera herramienta para el aprendizaje y para el desarrollo del estudiante en el ámbito social. De allí la importancia de que el trabajo en el salón de clases sea interactivo y sin actores principales, que se trate de un espacio dinámico en el que se planteen situaciones reales y en el que —en esto hay que hacer énfasis siempre— los estudiantes establezcan una visión crítica de la realidad en la que se desenvuelven.

Es a partir de este marco general que se pueden entender los propósitos de cada semestre. Grosso modo, en primer semestre se trata de avanzar de las experiencias personales que permitan a los chicos la construcción del yo (enunciador). Se trata de un yo que emite mensajes, que lee e interpreta. Y es éste el que puede avanzar a una segunda etapa en la que el alumno dimensiona la presencia del otro, el tú (el destinatario). De lo que se trata es de darle un propósito más sentido a la enunciación de mensajes. Posteriormente, los alumnos desarrollarán distintas estrategias de comprensión de textos y, finalmente, concluirán con la lectura de textos literarios.

En el segundo semestre, se pretende que los chicos trabajen en la elaboración de textos escritos en los que sean claramente identificables los párrafos, la elaboración de citas textuales o paráfrasis. Además, deben ser capaces de elaborar un trabajo escolar

que deberán presentar a sus compañeros. Finalmente, el semestre concluye con un nuevo acercamiento a la lectura de textos literarios (novelas y cuentos).

Hacia el tercer semestre, los alumnos se acercarán a diferentes formas de textos persuasivos (el estudio de los elementos icónico verbales es central). Posteriormente, los chicos avanzarán por los caminos de la argumentación y serán capaces de escribir textos argumentativos de distinto tipo (lo mismo un ensayo que una reseña). El semestre finaliza con la lectura de obras dramáticas y el acercamiento al espectáculo teatral y sus componentes.

Finalmente, el cuarto semestre se convierte en la culminación de todo lo aprendido por los estudiantes. El trabajo se concreta con la elaboración (paso a paso y a partir de la noción de proceso) de un trabajo de investigación riguroso que deberá, al final, ser presentado a los compañeros del salón. La formación de lectores de textos literarios culmina con el desarrollo de los llamados “Círculos de lectores”.

Como puede observarse —es momento de enfocarse al asunto central que aquí interesa—, la lectura de literatura está presente a lo largo de los cuatro semestres de TLRIID. Se trata, sin duda, de un hecho formidable y aplaudible en el Programa vigente del CCH. La necesidad de acercar la lectura de literatura a los chicos es intrínseca al objetivo de aprehender su cultura y para que esto ocurra no hay mejor manera que acercar a los chicos a la realidad del arte literario y sus distintas manifestaciones, corrientes y posibilidades.

Es en la literatura en donde los estudiantes pueden encontrar las emociones más hondas, las pasiones más bajas o los sueños más profundos y es, en consecuencia, el espacio en el que pueden reconocerse a sí mismos y situarse en el mundo en el que viven: la visión de los narradores o los personajes los sitúa y los dimensiona, los ubica y

les da alas. Les da, hay que insistir en ello, herramientas para entenderse y para situarse como sujetos activos del mundo al que pertenecen.

Ahora bien. Algo que habría que examinar a profundidad es la noción de presentar en los Programas de estudio el espacio de la lectura de literatura enfocadas como unidades temáticas. Si bien puede tratarse de un hecho formal y no de fondo, es indispensable que cada docente otorgue desde el principio, desde la planeación y aun desde su visión didáctica y su *ethos* una dimensión específica al espacio de la lectura de literatura. Para ello, lo que se hace indispensable es subrayar y retomar los breves segmentos del Programa en los que, específicamente, se sugiere que estas unidades — mejor sería hablar, concretamente, de la lectura literaria— se desarrollen a lo largo de todo el semestre y que esto ocurra de manera continua.

Es necesario, entonces, aprovechar la rendija que explícitamente se enuncia en los Programas. Así, en el Programa de cuarto semestre se lee: “si bien los aprendizajes aparecen al inicio como una unidad, lo cierto es que las estrategias deberán repartirse durante todo el semestre” (p. 94).

Este haz de luz debe retomarse no como una posibilidad, sino como un hecho concreto de trabajo. El riesgo de mantener la visión formal por unidades es que tanto el docente como los estudiantes vean la lectura como actividad que hay que hacer en un momento dado del semestre, para luego desprenderse de ella. La carga implícita es que la lectura puede hacerse temporalmente y que una vez que se ha cubierto el programa, no es necesario continuar. La posibilidad de rompimiento con el surgimiento del estudiante lector que pudo haberse iniciado es clara. Y, el riesgo, hay que decirlo, es que la lectura siga siendo una obligación temporal que el alumno hará por compromiso y no por gusto.

Además, el hecho de manejar la lectura a lo largo de una unidad específica contribuye a que el docente —de manera consciente o no— asuma el acercamiento a la lectura de literatura como algo igualmente momentáneo y, en consecuencia, la tendencia sea a desarrollar actividades que se puedan agotar pronto o que se considere satisfecho si ha cubierto el temario. El espacio del placer queda relegado y, en consecuencia, la posibilidad de abrir un escenario en el que los chicos encuentren en la lectura algo más que el destino fatal de escribir un control de lectura o responder un cuestionario engorroso. Es como si se abriera un libro, se leyera un capítulo y se cerrara para siempre.

La cuestión, entonces, rebasa la formalidad de lo escrito en el Programa (unidades temáticas, pero con sugerencias en cuanto a una lectura permanente a lo largo de todo el semestre) y aterriza en el compromiso docente y en la visión que el profesor tenga hacia la lectura y su tratamiento. Se trata, pues, de una cuestión de fondo.

Si existe esa visión globalizadora en torno a la función de la lectura —lo cual implica que el propio docente sea un lector acucioso y ávido— el acercamiento a la lectura de textos literarios debería ser un hecho cotidiano y permanente a lo largo de todos los semestres. Algo que se realice permanentemente tanto dentro como fuera del salón de clase. Se trata de que conscientemente y no sólo de modo formal o de palabra se rompa con la visión de la lectura de literatura como parte de unidades específicas (que pueden aislarse y hasta ser obviadas) para contemplarse como aspectos fundamental y permanente del trabajo docente en el taller. Y no se trata, tampoco, de ver la lectura de literatura como complemento de los temas específicos a abordar. Por el contrario, hay que reconocerla como asunto medular en la formación de los chicos.

Lo primero, entonces, es que los docentes asuman la necesidad de ver la lectura como un hecho continuo y permanente, que hay que desarrollar a lo largo de los cuatro

semestres y no por temporadas. Lo segundo es realizar especificaciones y puntualizaciones en torno a la manera de abordar la lectura de literatura en el bachillerato. De allí que sea necesario incorporar en el programa un claro proceso de acercamiento, sensibilización y diagnóstico en torno a la lectura de literatura por parte de los chicos. Se trata, en pocas palabras, de que en el primer semestre se genere un espacio propicio para la lectura. Hay que abrir una puerta a un mundo mágico y hay que hacerlo con calma, paciencia y amor. En tanto que la mayoría de los chicos no son lectores autónomos, hay que propiciar el encuentro de los chicos con la lectura. Pero esto no se da de manera abrupta ni a empujones. De allí que hay que buscar las estrategias adecuadas pues no hay que arrojar a los estudiantes al agua si no saben nadar (ésta no es sólo una metáfora, es la realidad que se refleja en las protestas generalizadas que suelen surgir en el salón de clases cuando se insinúa la posibilidad de leer un libro).

En este sentido, si bien es excelente pensar que desde el principio los chicos se acerquen a lo que en la cuarta unidad del primer semestre se llama “Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia”, el llegar hacia allí debe ser de manera tersa y no debe ser hasta el final del semestre. Es casi trágico pensar que profesor y estudiantes se acerquen a la lectura como si estuvieran tapando un agujero o cubriendo una formalidad odiosa.

Ahora bien, en abono del Programa actual, hay que decir que explícitamente se menciona el énfasis que debe tenerse “en la lectura placentera, más que en el análisis y la explicación teórica” (p. 30). Se trata de una visión que hay que aplaudir permanentemente y que coincide plenamente con lo que en este trabajo se plantea. De allí que también haya que retomar la idea de acercar a los chicos a textos breves y no con la intención de estudiar el relato como género, “sino por su accesibilidad, variedad y

atractivo para los alumnos, condiciones que favorecen el surgimiento del gusto por la lectura de textos literarios” (p. 30).

Del mismo modo, hay que saludar el hecho de que explícitamente se hable de superar la visión anterior de solicitar a los alumnos comentarios de opinión y analíticos (a modo de controles de lectura) para favorecer la realización de actividades que presenten “una percepción más de conjunto del texto como un todo” (p. 32) y que permitan un acercamiento lúdico y libre a la lectura. Perfecto.

Ahora bien, cuando se leen las estrategias que se plantean en la cuarta unidad del Primer Semestre, “Lectura de relatos y poemas: la ampliación de la experiencia”, se ve de entrada el inicio de un proceso que podría caracterizarse como abrupto. Una vez más: no aparece el diagnóstico y apenas se esboza una sensibilización hacia la lectura. Es como si se aceptara que lo que se ha hecho antes está bien y que los alumnos no requieren abrir un espacio cordial a la lectura. La contradicción se hace evidente, pues si bien el propósito que se plantea es iniciar “una práctica constante de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller, con el fin de ir formando un gusto propio que lo lleve a constituirse como lector autónomo de textos literarios” (p. 34), éste pudiera no concretarse si no se toma conciencia de la importancia que tiene propiciar el entorno lector propicio.

En este sentido, las actividades en el Programa se inician, directamente, con la lectura de un relato propuesto por el profesor o elegido por el grupo. Posteriormente, los alumnos deberán reproducir la historia e identificarán al personaje principal. El docente se encargará de llamar la atención sobre el carácter ficticio del personaje literario.

Si bien se puede decir que se trata de una propuesta de estrategia para abordar temas que tienen que ver con el relato, la historia o el personaje literario, lo que aquí se cuestiona es el que no se plantee en el Programa la necesidad de preparar las

condiciones para la lectura de literatura. No es un tema menor. Se trata de un asunto de fondo que puede permitir sentar las bases para un real inicio de la lectura de literatura y la formación de lectores autónomos. Si se sientan bases para que los chicos lean por placer y no por compromiso y que, además, le encuentren sentido a lo que leen pero lo hagan también en un espacio agradable, habrá más posibilidades de éxito.

Además —esto tampoco es menor—, es indispensable realizar un breve estudio que permita saber con qué tipo de estudiantes-lectores se está trabajando. ¿Qué tan importante ha sido la lectura para ellos? ¿Leen? ¿Qué tanto y con qué frecuencia? ¿Y qué han leído? ¿Qué importancia tienen los libros en su espacio vital? ¿Y qué tan importantes son para sus padres? ¿Alguien les leyó cuando eran niños?

Todo esto es indispensable para poder avanzar en otras actividades y es algo que debería estar consignado, específicamente, en el Programa o, en su defecto, el docente debería contemplarlo como parte del plan de acción para desarrollar el acercamiento de los chicos a la literatura. El riesgo es que de no dar este paso inicial fundamental en el primer semestre, todo lo demás que se haga, se caiga como si se tratara del paso por la funda de una almohada que termina en el piso.

Tomando en cuenta lo anterior, la crítica a esta parte del Programa de primer semestre no se enfoca, necesariamente, hacia la temática o los aprendizajes propuestos. Se centra, más bien en el hecho de que no se da un espacio para establecer los fundamentos, para realizar el diagnóstico o para generar el ambiente lector propicio para la lectura que deberán realizar los alumnos. De hecho, lo que aquí se propone es que a lo largo de todo el semestre, alumnos y docente se encarguen de crear este espacio y estas condiciones. Si esto se logra, entonces será posible continuar con el acercamiento a la lectura en los semestres subsecuentes.

La lógica del Programa, entonces, debería verse de un modo inverso: el primer semestre debe ser el espacio de la sensibilización lectora. En consecuencia, el Programa debería ser sumamente abierto y flexible (como está planteado en el cuarto semestre, a través del Círculo de Lectores de textos literarios). Consecuentemente, en cuarto semestre se podrían incluir en los contenidos temas específicos que concreten los albores de lo que puede ser el análisis literario. Si se trabaja en cuarto semestre con chicos para los que la lectura se ha hecho un hábito, entonces será posible profundizar en aspectos temáticos que están contemplados en el programa de un modo adecuado.

¿Se trata entonces de que en el primer semestre se lea por leer o se lea cualquier cosa? No. Se trata de sensibilizar a los estudiantes hacia la lectura de literatura a partir de reconocer y no condenar lo que han hecho. Lo importante, entonces, es contar con elementos de juicio que contribuyan a abrir un espacio a la lectura y que ese espacio sea armonioso y agradable. Un espacio en el que el diálogo sea primordial y en el que se prescindiera de la evaluación formal en abono de evitar presiones innecesarias. La evaluación formal, ni duda cabe, puede hacerse a través de los otros temas que se abordarán en el Programa. Creado el espacio, es posible que surja el lector.

La lógica en torno a la lectura de literatura en el Programa del CCH debería de —hay que insistir en esto— invertirse: no se trata de hacer que los chicos lean en el primer semestre para que, a fuerza de inducirlos e iniciarlos en ciertos aspectos temáticos, lean en el cuarto semestre de manera autónoma y libre. Se trata de que en el primer semestre se cree el espacio propicio para la lectura y en ese espacio el docente y los chicos lean libremente y dialoguen. Si se trabaja así, entonces en los semestres subsecuentes será viable que los alumnos se acerquen a elementos fundamentales de la literatura como el narrador y sus formas, la importancia de los personajes, el análisis del tiempo narrativo, etcétera. Estos aspectos —que sin duda son también fundamentales

para llegar al placer que provoca la literatura— deberán abordarse con alumnos que ya tienen gusto por la lectura y no con aquellos que la rechazan.

Una vez más: si se crea el entorno lector propicio en el primer semestre, entonces el segundo toma rumbo y entonces atacar la cuarta unidad (una vez más, habría que evitar caer en el esquema de hacerlo hasta el final y mejor realizarlo de modo continuo, a lo largo del todo el semestre), “Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos”, toma sentido porque el propósito de ampliar “su experiencia de vida a través del análisis y discusión de textos literarios que presenten conflictos en torno a grandes temas humanos” (p. 61) será realmente posible: el diálogo está abierto y, en el mejor de los casos, se le ha dado sentido a la lectura de literatura.

Algo similar puede decirse de la experiencia que representa, en tercer semestre, la Lectura e Interpretación del Espectáculo Teatral. Si los chicos llegan sensibilizados en torno a lo que significa leer y sus posibilidades, entonces será factible la lectura en atril, el acercamiento a las obras dramáticas y luego el trabajo que tiene que ver con los elementos escénicos o la representación, por ejemplo. De lo que se trata es que la magia se inicie en primer semestre y que después el proceso continúe ahora sí, de manera tersa.

Capítulo 4. Propuesta de estrategia didáctica

En este capítulo se presentará la estrategia didáctica que reúne y sistematiza los elementos a desarrollar para abrir una ventana hacia la lectura de literatura por parte de los estudiantes del bachillerato del CCH.

Antes de presentar las estrategias de aprendizaje, actividades, propósitos, contenidos y formas de evaluación será necesario, eso sí, realizar algunas puntualizaciones en torno al espacio específico de trabajo para el que esta propuesta está concebida, es decir, el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, y al tipo de chicos con los que, en términos generales, los docentes del Colegio trabajan en el primer semestre del bachillerato.

La intención de realizar estas puntualizaciones es la de desarrollar un marco general que aterrice algunos de los aspectos de la realidad que entran en juego al momento de trabajar con los estudiantes y que, necesariamente, deben considerarse para trabajar, concretamente, con los grupos asignados. Será necesario, además, hacer una reflexión general en torno al sentido que aquí se le da al concepto de estrategia didáctica.

4.1 La Institución sede: ubicación, contexto social (general) en el que se desenvuelven los estudiantes.

La institución para la cual está diseñada esta estrategia didáctica es el Colegio de Ciencias Humanidades (concretamente, el Plantel Vallejo). La ubicación del plantel es Ave. De los Cien Metros, esquina Fortuna, Magdalena de las Salinas, Gustavo A. Madero, cp 07760, México, D.F.

El Colegio se encuentra al norte de la ciudad. Puntos de referencia cercanos al plantel son la Central de Autobuses del Norte, el Instituto Mexicano del Petróleo, Colegio de Bachilleres, plantel 02, Cien Metros, el Centro Cultural Rafael Solana del IMSS, el hospital Primero de Octubre del ISSSTE. Desde luego, también existen en los alrededores del plantel una serie de billares y restaurantes, cafeterías y bares (muchos de los cuales empiezan a funcionar desde las once de la mañana).

Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, Vallejo



Avenida de los Cien Metros (Prolongación Eje Central Lázaro Cárdenas)

Su ubicación geográfica, en consecuencia, es relativamente céntrica, pues la Avenida Cien Metros es prolongación del Eje Central Lázaro Cárdenas. Además, está

ubicado cerca de la estación del metro Autobuses del Norte y cuenta con una importante afluencia de líneas de peseros, camiones de RTP y trolebuses.

4.1.1 Contexto: infraestructura, procedencia social económica de los estudiantes.

Para hablar del contexto en el que se desarrolla el trabajo en el CCH Vallejo, hay que decir, en primer lugar, que la delegación Gustavo A. Madero (en la que se ubica el Colegio), de acuerdo con el INEGI, contaba en el año 2000 con aproximadamente 1.235.542 habitantes. Esto equivale al 14,36 % de la población del DF. Tiene una extensión de 88 km². Cuenta con una población económicamente activa de 506,521 habitantes y cuenta con 26,810 casas particulares.

La delegación Gustavo A. Madero colinda con los municipios de Coacalco, Tlalnepantla, Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl y Tultitlán y con las delegaciones Venustiano Carranza, Cuauhtémoc y Azcapotzalco. Son estos los puntos desde los cuales, en su mayoría, proceden los estudiantes que asisten a CCH Vallejo. Sin embargo, hay algunos que llegan de lugares más lejanos como las Pirámides de Teotihuacan o municipios como Tecamac, por ejemplo.

De acuerdo con datos proporcionados por la Secretaría de Planeación, DPIyAE de la Dirección General del Colegio, la generación 2009 que ingresó al plantel está compuesta por 3,654 estudiantes (52.9% son mujeres y 47.1 son hombres). La edad promedio de quienes ingresaron es de 15,5 años; la mínima es de 14 años y la máxima de 52. La calificación promedio de la secundaria obtenida por los alumnos que ingresaron es de 8,5.

Por otro lado —y para referirse a aspectos socioeconómicos de los estudiantes de CCH Vallejo—, hay que decir que el 98 por ciento de los padres y el 55 por ciento de las madres cuentan con trabajo.

En cuanto al contexto, hay que decir que además del CCH Vallejo, en la delegación Gustavo A. Madero se encuentran asentadas las siguientes instituciones educativas de nivel Medio Superior:

- Escuela Nacional Preparatoria No. 9 "Plantel Pedro de Alba" (UNAM)
- Escuela Nacional Preparatoria No. 3 "Justo Sierra" (UNAM)
- Unidad Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional
- Unidad Ticoman del Instituto Politécnico Nacional
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México Campus Cuauhtépec

Además, es bueno mencionar algunos sitios recreativos de la zona:

- Bosque y zoológico de San Juan de Aragón.
- Ciudad Deportiva Carmen Serdán
- FARO Norte Cuauhtépec (Fábrica de Artes y Oficios)
- Museo del Drenaje Profundo de la Ciudad de México
- Parque Ecológico El Cantil.
- Parque Copos de nieve, ubicado en las faldas de la Sierra de Guadalupe.
- Parque del Mestizaje junto al Acueducto de Guadalupe.

En cuanto a la procedencia social de estudiantes, hay que señalar que para realizar esta parte del trabajo, se utilizó como modelo la encuesta que desde hace más de una década ha realizado la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. y el Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz", entre jóvenes adolescentes de las distintas delegaciones que habitan en el Distrito Federal.

La modelación sirvió para obtener datos duros y son resultado de las respuestas proporcionadas por alumnos de nuevo ingreso de los grupos 138, 141, 154 y 155 del turno vespertino del plantel (semestre 2011-1). Si bien el trabajo no abarca todos los reactivos del trabajo realizado por la Subsecretaría de Servicios Educativos, si es una muestra ilustrativa. A los chicos se les realizó la encuesta durante la primera semana de clase. Se les hizo ver que era para el trabajo de tesis de su profesor.

Al revisar los resultados obtenidos, es posible trazar, a grandes rasgos, un perfil general de los estudiantes que ingresaron en 2010 al CCH Vallejo. Es necesario decir, eso sí, que se trata tan sólo de una muestra y que es un estudio que tiene un carácter puramente informativo para esta tesis y que no puede considerarse, bajo ningún punto de vista, como definitivo.

En este sentido, los datos obtenidos son los siguientes:

Familiares con problemas de alcohol. Un número importante de adolescentes señalan que tienen familiares con problemas por consumo de alcohol (35 por ciento hombres y 44 por ciento mujeres). El papá aparece con el porcentaje más alto de consumo.

Conducta antisocial. De acuerdo con la encuesta, los actos antisociales más frecuentes en los hombres son tomar parte en peleas (28%), dañar un objeto o alguna propiedad (20%) y tomar dinero o cosas con valor de (16%).

Conducta sexual. En relación con la vida sexual de los adolescentes, el 45% de los hombres y el 27% de las mujeres mencionan ya haberla iniciado. De los adolescentes que han tenido relaciones sexuales, el 87% de los hombres y el 81% de las mujeres reportan que han usado métodos anticonceptivos.

Ambiente familiar. En esta área, los estudiantes mencionaron que reciben un importante apoyo de sus padres.

Nivel de Satisfacción de los adolescentes. Los adolescentes señalan en general un nivel de satisfacción adecuado en las diversas áreas de su vida. El área en la que muestran el más alto nivel de satisfacción es en la relación que guardan con su mamá, tanto hombres (85%) como mujeres (86%). En tanto que las áreas donde tienen los porcentajes más bajos son las relacionadas con la escuela; es decir, en cuanto a su rendimiento académico (51% hombres y 57% mujeres).

Fuentes de Apoyo. Tanto los hombres como las mujeres mencionan que cuando tienen algún problema que les preocupa mucho, recurren principalmente a un amigo (60.9% y 79.7%, respectivamente) y a sus padres (58.3% y 57.8%, respectivamente).

Percepción del entorno escolar. En cuanto a la opinión que tienen los estudiantes de cómo perciben a sus maestros, el 5% de los hombres y el 4% de las mujeres consideran que ellos los tratan mal. También, el 58% de los hombres opinan que lo que les enseñan sus maestros en la escuela les servirá para obtener un mejor empleo, mientras que el 70% de las mujeres piensan lo mismo.

Rendimiento escolar y estudio. Al cuestionar a los alumnos sobre los motivos por los cuales están estudiando, el motivo que señalan más es el de superarse (94% hombres y 96% mujeres) seguido por el deseo de tener una profesión (90% hombres y 95% mujeres). En tanto, el motivo menos señalado es porque los obligan (19% hombres y 8% mujeres), y porque es mejor que estar en casa (61% hombres y 53% mujeres).

En cuanto a las actividades que realizan fuera de la escuela, lo que más señalan son las tareas que les deja el maestro (43% hombres y 64% mujeres) y el buscar por sí mismos(as) información (34% hombres y 43% mujeres). Las actividades que menos realizan son repasar con un compañero lo que vieron en clase y el hacer resúmenes y memorizar los apuntes, cada una de ellas con menos del 15%. La calificación que más frecuentemente reportan obtener los estudiantes de este nivel educativo es 8, que en el

caso de los hombres corresponde al 51% y en las mujeres al 56%. El tiempo promedio aproximado que los estudiantes mencionan dedicar al estudio es en los hombres menos de una hora al día (52%) y en las mujeres entre 1 y 2 horas (45%).

En cuanto a las dificultades o facilidades para estudiar, los hombres consideran que el aspecto más difícil es organizar su tiempo para cumplir con las actividades escolares. Las mujeres señalan que les cuesta trabajo concentrarse cuando hacen trabajos escolares. Para ambos sexos, el poner atención al maestro es lo que les resulta más fácil.

Tiempo libre. Las principales actividades que acostumbran realizar los estudiantes de este nivel cuando no se encuentran en la escuela son el escuchar música, tanto hombres (55%) como mujeres (73%). La segunda actividad que habitualmente realizan los hombres, es el practicar algún deporte (39%); mientras las mujeres mencionan ver televisión en casa (41%).

Los datos pueden ilustrar, a grandes rasgos, el perfil de los estudiantes del CCH Vallejo. En este sentido, se trata de datos valiosos, pues permiten tener un panorama general de los adolescentes con los que se trabaja en esta parte de la ciudad, y cuáles son sus gustos, sus inquietudes o dificultades generales.

Así las cosas, resulta claro que el contexto sociocultural juega un papel central en el proceso de aprendizaje. Para decirlo pronto: somos producto de nuestro medio. En tal sentido, los estudiantes llegan al salón de clase *arrastrando* la realidad en la que viven, las relaciones sociales que mantienen, las condiciones socioeconómicas en que viven, las limitaciones o posibilidades que tienen con su entorno y (hasta la) presencia o no de libros en su casa, etcétera.

En este sentido, Guiomar Namó de Mello (2005) tiene razón cuando en “Profesores para la igualdad educacional en América Latina” afirma que “el gran

desafío de la educación en Latinoamérica (...) es superar la desigualdad educacional” (26). Sin embargo, el matiz que da a su texto es riesgoso pues si bien lo mismo en el CCH que en la escuela primaria el papel del docente es fundamental para tratar de disminuir diferencias educativas, no se puede soslayar la responsabilidad del Estado de ser partícipe de la reducción de la pobreza o la marginación social.

Al examinar la situación socioeconómica de los estudiantes y su valor en el aprovechamiento educativo, no basta con señalar —como lo hace Namó de Mello— que el profesor puede marcar la diferencia. Esto es una parte, y es muy importante. Pero no se puede soslayar el hecho de que las diferencias socioeconómicas debieran ser borradas y que en la medida en que los estudiantes cuenten con mejores condiciones de vida, en esa medida estarán en mejores condiciones de dar un aprovechamiento escolar mejor. Y esto, hay que insistir, es lo mismo para estudiantes de primaria que para los de CCH.

En todo caso, lo más grave es que la afirmación de que “el maestro hace la diferencia” puede salir al paso a la necesidad de fondo de mejorar las condiciones sociales de una población agobiada y de apoyar una infraestructura educativa que tiene muchas carencias en países como el nuestro. No basta con ser sobrevivientes y sobrellevar las experiencias de vida negativa. No se trata, tampoco, de que los docentes sean mártires o apóstoles y tener la idea de que si lo son, entonces realizan un trabajo transformador y que esto es suficiente. La visión, para acabar pronto, corta la posibilidad de transformar la realidad y desde ella acentuar la labor educativa (y no necesariamente al revés).

A final de cuentas, el *quid* está en saber ante qué tipo de estudiantes estamos parados. Sólo a partir de ello y sólo si estamos conscientes de la necesidad de que las desigualdades sociales sean reducidas seremos capaces de ser parte del esfuerzo que se necesita para trabajar por el cambio sociocultural en un país como el nuestro y por

enfocarse para un asunto tan importante como es la lectura de literatura en el bachillerato.

Vistas así las cosas, se puede llegar a tener una mirada global y a entender que si bien las condiciones sociales y económicas que viven los estudiantes son importantes (podría decirse, fundamentales), no son los únicos factores a considerar cuando se trata de abordar problemas concretos como puede ser la falta de un hábito lector en un país como México. De hecho, a partir de la experiencia docente, es posible afirmar que los estudiantes de CCH son jóvenes que ven la escuela, esencialmente, como un espacio para la socialización. Si bien suelen mencionar que lo más importante para ellos es el estudio, la realidad es que la escuela se convierte en un espacio de convivencia en el que muchas veces los chicos encuentran la posibilidad de relacionarse con otros adolescentes, de formar grupos sociales o de integrarse a tribus urbanas o grupos que les dan sentido de pertenencia. La escuela se convierte en un espacio en el que se sienten libres, pueden ser ellos mismos y son capaces de expresarse.

Como ha quedado dicho, el hecho de tener este perfil global de los chicos con los que se trabaja es importante para establecer lazos de comunicación con ellos y para entender sus intereses o las dificultades que pueden encarar cuando desarrollan su actividad escolar. No se trata, en consecuencia, sólo de estar consciente de que se trabaja con adolescentes que tienen necesidades específicas y se están reconociendo y construyendo a ellos mismos. Se trata de entender que todos estos factores deben de tomarse en cuenta cuando se realizan propuestas didácticas, estrategias didácticas o planes de trabajo para abordar los temas del programa de los distintos semestres.

Hacer un examen de este tipo ayuda a tener un marco general de referencia. Después, hay que avanzar hacia lo específico.

4.2 En busca de una propuesta de estrategia didáctica

El objetivo último de esta tesis es elaborar una estrategia didáctica que favorezca la creación de un ambiente propicio para la lectura de literatura en el primer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo. Para hacerlo, debe entenderse que aquí se sostiene que toda propuesta didáctica debe de considerar varios elementos. Los centrales son las estrategias de aprendizaje y las actividades que éstas implican, los propósitos educativos que se persiguen, los contenidos programáticos que se abordarán y las formas de evaluación que serán utilizadas.

Se trata, en consecuencia, de una serie de elementos que están relacionados intrínsecamente y que tienen su propio espacio, naturaleza y desarrollo (deben verse como parte de un todo, pero también como elementos independientes). Debe considerarse, además, que son elementos que pueden verse desde distintas perspectivas y que no están pensadas desde una visión unilateral. En otras palabras: una estrategia está diseñada para alcanzar determinados propósitos educativos, pero no necesariamente es la única estrategia que puede servir para tales propósitos (la creatividad de cualquier docente es fundamental para desarrollar el trabajo y hacerlo de modo novedoso).

En este sentido, lo que aquí se proponen son líneas de acción, pero no recetas. No es posible pensar que una estrategia funcionará siempre o que será adecuada con cualquier grupo. La práctica docente demuestra que lo que arroja buenos resultados en un determinado grupo, no necesariamente es la mejor guía de acción para otro (de allí la importancia de conocer al grupo, de realizar un perfil de cada uno). Y, además, no hay nada más trágico que un profesor que se repite a sí mismo y se copia y reproduce eternamente: puede obtener buenos resultados una vez, tal vez dos, pero pronto tenderá

a desdibujarse y llegará el momento en que se convierta en una caricatura de sí mismo y su trabajo se vuelva tedioso y hasta contraproducente.

La esencia, en tal sentido (y esto es lo que aquí se propone), es encontrar un marco general de acción para crear un entorno propicio en el salón de clases hacia la lectura de literatura y a partir de allí, crear y recrear actividades, buscar lecturas, generar nuevos diálogos, etcétera. En este sentido, debe decirse que la concepción específica de la propuesta didáctica gira alrededor de tres ejes centrales (a partir, claro, de la realización del diagnóstico general del grupo con el que se trabaja). Primero, identificar cuál es la experiencia lectora de los alumnos (crear un perfil que conjugue lo que es para ellos la literatura, pero también qué han leído y por qué). Lo segundo es desarrollar en el salón una experiencia lectora específica. Y, finalmente (aunque esto se debe desarrollar a lo largo de todo el proceso), generar espacios de diálogo que permitan socializar la experiencia lectora.

Los tres ejes centrales deberán, entonces, ser matizados, contruidos y reconstruidos, revisados y corregidos permanentemente. Y debe tenerse claro, desde luego, que el objetivo es crear un ambiente propicio al gusto por la lectura en el salón de clase. Si se logra esto, entonces podrá trabajarse con los temas del programa de manera holgada y, sobre todo, poner las condiciones para alcanzar el propósito último de que se dé el surgimiento de lectores autónomos. Se trata, entonces, de abonar el camino en primer semestre y continuar en los siguientes, abordando los aprendizajes explícitamente establecidos en el programa. Lo primero es leer y si se lee, entonces será posible abordar los temas específicos.

Subrayar lo anterior es importante, porque servirá para que se tome esta propuesta a partir de los alcances reales que se le quiere dar al trabajo y no generar expectativas distintas de las que realmente se persiguen.

Dicho lo anterior, es importante reiterar que lo primero que requiere un profesor para generar un ambiente educativo propicio para el trabajo (sea en torno a la lectura de literatura o no) es tener conciencia sobre su papel y reflexionar en torno a lo que hace y por qué lo hace. Es una cuestión de conciencia, algo que debe de asumirse con responsabilidad y que marca sustanciales diferencias entre los docentes.

Después, es necesario que se generen condiciones materiales propicias para el aprendizaje (aquí es en donde entra el papel del Estado y sus instituciones) en materia de infraestructura, pero también de capacitación para los profesores.

En el caso concreto del CCH, hay que decir que a últimas fechas se han realizado una serie de adecuaciones de la infraestructura de los salones de clase que hacen que éstos sean cómodos y funcionales. Las pinturas blancas de las paredes y el mobiliario nuevo hacen que el ambiente de trabajo sea, además, agradable. A esto hay que sumar algo que no es un detalle menor: las mesas y las sillas pueden moverse fácilmente, lo cual permite que se generen distintos tipos de espacios y formas de trabajo al interior del aula. De esta manera, es posible trabajar en equipos de cinco o seis alumnos, se pueden colocar las mesas junto a las paredes y dejar sólo las sillas y generar círculos de discusión, se pueden formar foros en el que hay panelistas y público, etcétera.

Por otro lado, no puede dejar de mencionarse que la existencia de cañones en cada salón de clase permite, por ejemplo, la proyección en la propia aula de películas o videos o la exposición de presentaciones que pueden ligarse con temas y estrategias que tienen que ver con la lectura de literatura. Todo esto, no cabe la menor duda, facilita el trabajo docente y ayuda a que los alumnos, sin casi advertirlo, se sientan en un lugar confortable en el que al sentirse cómodos pueden trabajar de mejor manera y

desenvolverse mejor. De esta manera, si las condiciones materiales son favorables, entonces lo que hay que hacer es crear, además, las condiciones subjetivas.

Para que esto se genere, habrá que valerse, además, de cuestiones puramente procedimentales: dominio y conocimiento de la materia, capacitación adecuada de los profesores, dominio de técnicas pedagógicas y estrategias de aprendizaje, conocimiento de lo que significa la planeación o la evaluación, etcétera. Y junto a ello, propiciar, fundamentalmente, el diálogo y el intercambio entre pares y entre el los estudiantes y el docente.

En este sentido, el modelo educativo del CCH sirve de catalizador que propicia el trabajo de acuerdo a lo que aquí se propone: no existe un *gurú* que todo lo sabe y que tiene la función de proporcionar el conocimiento a los alumnos. Se trata de que el conocimiento se adquiera de modo significativo y de que el docente sea un mediador y facilitador que propicia el acercamiento de los estudiantes a un aprendizaje del que se apropiarán a partir de lo que van descubriendo paso a paso y a procesos reflexivos que los harán independientes, autónomos y críticos.

La *summa* de estos elementos creará un ambiente de trabajo en el que la comunicación sea fundamental y valores como la tolerancia, el respeto o la solidaridad puedan aflorar. Estos elementos son centrales para considerar la propuesta didáctica que aquí se propone.

4.3 Primer eje: la experiencia lectora de los alumnos

El primer eje que aquí se propone para crear el ambiente propicio para la lectura y evitar el recurrente “¡qué aburrido”, que suelen expresar los chicos cuando se les propone leer

en el salón de clases, se ancla en dos acciones fundamentales. La primera, consiste en reflexionar con ellos en torno a lo que significa la lectura y la literatura para nuestras vidas. La segunda, se dirige a examinar algunas de las lecturas que han realizado y por qué lo han hecho. Para desarrollar estos elementos, se proponen aquí dos estrategias didácticas concretas.

Como acotación, es importante decir que además de la estrategia propiamente dicha, en este apartado se harán algunas reflexiones generales y se aportarán algunos resultados (también muy generales y preliminares) de la experiencia concreta que se ha sistematizado con grupos con los que estas actividades han sido desarrolladas.

4.3.1. Diagnóstico sobre la importancia de la literatura para los estudiantes del primer semestre.

La estrategia que a continuación se presenta tiene la intención de propiciar en los estudiantes, simultáneamente, un proceso individual y colectivo de reflexión en torno a lo que significa, en general, la lectura y la literatura. A grandes rasgos, se trata de preguntarles si tiene o no importancia leer literatura. Si la respuesta es afirmativa (en general por convicción o hasta por “conveniencia social”, los estudiantes suelen decir que es muy importante), entonces lo siguiente es preguntar ¿y por qué no leemos? ¿Cuáles son los factores? La intención es que los estudiantes se cuestionen a sí mismos por qué no hacen algo que, en general, todos aceptan es importante. Si leer es importante, ¿por qué no leemos?

Plan de clase

Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo

Materia: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I

Temática: Diagnóstico de lectura

Duración: una sesión (dos horas)

Objetivo general:

- Realizar un diagnóstico en torno a cuál es la experiencia lectora de los chicos con los que se trabajará.

Objetivos particulares:

- Reflexionar en torno a cómo se dio (o no) el inicio lector de los alumnos.
- Elaborar un escrito sobre la importancia de la lectura para nuestras vidas.
- Cavilar en torno a cuáles son los factores (externos e internos) que motivan el acercamiento o rechazo a la experiencia lectora.

Actividad de aprendizaje

Inducción (20 minutos)

El profesor realizará una narración en la cual comparta con los estudiantes cuál fue su inicio en la lectura de literatura. Deberá referirse a cuál era el entorno lector en su casa (¿había o no biblioteca? ¿Cómo era? ¿Eran sus papás lectores? ¿Les leían cuando eran pequeños? ¿Recuerdan esa experiencia?). Inmediatamente, se referirán al primer libro que leyeron. ¿Qué significó? ¿Qué provocó en sus vidas?

La narración será un punto de arranque para que los estudiantes relaten sus propias experiencias lectoras. Será importante que el docente los motive para que se

expresen. No importa si se trata de experiencias cercanas o lejanas o si fueron obligatorias o no, positivas o negativas.

De acuerdo a lo que los chicos vayan expresando, el profesor deberá realizar precisiones, puntualizaciones, preguntas. Debe motivar a los chicos para que se expresen.

Desarrollo (primera parte. 20 minutos)

Una vez que se ha terminado esta primera parte. Se le pedirá a los chicos que escriban, en su cuaderno, cuál es la importancia de la lectura para nuestras vidas (como estudiantes y como seres humanos). Se les dirá que reflexionen un momento antes de responder y se les pedirá que sean tan amplios como puedan, que no se contengan. Habrá que recalcarles que no se trata de que digan si les gusta o no, sino el valor que ellos le asignan a la lectura (independientemente de que la realicen o no lo hagan).

Desarrollo (segunda parte. 20 minutos).

Se formarán grupos de trabajo para que los chicos compartan con sus compañeros el texto que elaboraron. Una vez que terminen de leer, se les pedirá que, en equipo y por consenso, elaboren un esquema (puede ser mapa conceptual, mental o cuadro sinóptico) sobre “La importancia de la lectura”.

Desarrollo (tercera parte. 25 minutos).

Cada uno de los equipos pasará al frente y presentará a sus compañeros el cuadro que desarrollaron.

Cierre (20 minutos)

Una vez que se han oído las exposiciones, se invitará a los chicos a que reflexionen y contrasten lo que han hecho. Si es importante la lectura, ¿por qué se hace tan poco o con tanto desgano? ¿Qué factores hacen que la lectura se convierta en algo tedioso? ¿A qué se debe? ¿De quién es responsabilidad? ¿Es esto inevitable? Esta actividad se desarrollará en plenaria.

Evaluación

En virtud de que se trata de una actividad de diagnóstico, lo importante será pulsar cuál es la experiencia lectora de los chicos y cuál es la reflexión que pueden hacer en torno a este tema. Se tratará de un primer acercamiento que dará pauta a la siguiente actividad (presentación del libro más significativo que se haya leído). La evaluación, por tanto, es importante. Lo más relevante, sin duda, será el diario que realice el docente y que le permita registrar los resultados de la actividad y las reflexiones que realicen los chicos. De cualquier modo, existe la posibilidad de desarrollar un cuadro de control para llevar un récord de las participaciones y elaboraciones de los chicos.

Registro

Nivel de participación de los chicos (control global)

Grupo:

Inicio lector	Muy participativos	Participativos	Poco participativos
Reflexión en torno a la importancia de la lectura	Realizada a profundidad	Poco profunda	Superficial o ambigua
Conclusiones	Los chicos aportan elementos valiosos para el análisis	Surgen algunos elementos para considerar	Insuficientes

Algunas puntualizaciones

Como puede observarse, esta actividad avanza en varios sentidos. En cuanto a la generación de un ambiente propicio para la lectura, desde el principio se pretende que el docente se sitúe en un espacio que le permita establecer reales canales de comunicación con los estudiantes. El hecho de contar sus experiencias es algo que los chicos suelen apreciar y a lo que, por lo general, prestan atención. Si el docente logra desarrollar un relato atractivo y si además éste se combina con el hecho de que se trate de un profesor que es un lector apasionado, entonces esto logrará transmitirlo a estudiantes que empezarán a interesarse y que poco a poco sentirán la necesidad de expresar su propia experiencia.

Además, hay que tomar en cuenta que se trabaja con alumnos del primer semestre que están estudiando, temáticamente, “la construcción del yo a través de textos orales y escritos”. El hecho de interiorizar sus propias experiencias y aún de reflexionar sobre la importancia que tienen los libros o los libreros (como objetos) en sus casas, los puede ayudar a empezar a entender algunas de las razones por las cuales la mayoría de los mexicanos lee poco y lee mal: ellos se entienden como parte de una sociedad en la cual los libros suelen ser poco importantes y la televisión juega un rol fundamental en la sala de la casa, dominando ampliamente a los libreros.

Por otro lado, hay que decir que la infinita mayoría de los alumnos a los que se consulta mencionan, de distintas maneras, la importancia que tiene la lectura y la literatura para nuestras vidas: “Es posible vivir experiencias que de otro modo no podríamos”. “La literatura abre mundos y nos permite conocer lugares que nunca veríamos”. “Leer es sinónimo de aprender”. “No puede haber conocimiento sin lectura”. “Leer es vivir”. Son algunas de las reflexiones que los chicos han hecho en la actividad propuesta.

Hay que decir, además, que cuando se avanza en el ejercicio, los chicos suelen aceptar que leen poco o que no les gusta leer. Algunos lo explican porque “es aburrido”, porque “es cansado” y hasta “porque mis papás nunca me leyeron cuando era niño y no le encuentro el gusto”. Otros más dicen que “es caro comprar libros” o que los libros que seleccionan sus maestros “no les llaman la atención” o son “demasiado viejos” o “no les entienden”.

Algunos otros chicos mencionan que prefieren estar en la computadora y que en ella leen todo lo que necesitan o aun que tienen “miedo al qué dirán” (ser juzgados como “mataditos” o *nerds* puede ser negativo) o que no quieren salir de rutinas que para ellos son confortables y que los hace sentir bien (escuchar música, jugar videojuegos, practicar algún deporte...).

En fin, el ejercicio muestra esa contradicción interesantísima: los alumnos aceptan la importancia de leer y de la literatura, pero también afirman (la mayoría) que no leen y que no les gusta hacerlo. El reto está planteado.

4.3.2 Presentación de libro significativo

Una vez que el primer ejercicio ha demostrado, a grandes rasgos, que los chicos aceptan la importancia de leer pero también que leen muy poco o nada o casi nada, entonces es importante realizar una segunda etapa del diagnóstico que permita visualizar cuáles son los libros que, de alguna manera, han sido significativos para los estudiantes. Esta etapa permite distinguir qué han leído los chicos y por qué.

La intención es reunir a los chicos para que cada uno presente a sus compañeros un libro que haya sido significativo, por alguna razón. La actividad gira en torno a una serie de preguntas generadoras: ¿Cuál es el título del libro? ¿Quién es el autor? ¿Cómo

llegó a tus manos? ¿Por qué es significativo? Además, se les pide que lean un pasaje del texto (hay que insistir en que sea un breve fragmento).

La intención, como puede verse, es que surja el metatexto: los chicos cuentan su experiencia con un libro y esto puede generar muchos entretelones que pueden ser interesantes para hacer un diagnóstico individual y del grupo.

Se trata de una actividad que debe realizarse con mucho cuidado: no se trata de juzgar sino de tratar de empezar a entender. No se trata de señalar con el dedo acusador o levantar el pulgar en señal de victoria. No se trata, en fin, de tachar a algún alumno porque ha leído un texto que el docente considere que no es adecuado o que no es buena literatura.

Y no debe de juzgarse en este momento, porque el hecho de consultar cómo es que el libro llegó a sus manos, permite observar el significado que ellos le dan a un libro que puede no ser el mejor, pero que para ellos es valioso porque se los regaló su mamá o un hermano. ¿Y qué sentido tendría, en ese momento, hacerle ver que el libro que les obsequió la mamá carece de elementos literarios valiosos? Hacerlo sería quebrar las posibilidades de comunicación e incluso herir susceptibilidades. Por eso, lo importante en ese momento es conocer qué es lo que han leído los muchachos, qué es lo que los ha conmovido. Esto permitirá, además y después, acercarles libros que ellos, a la postre, puedan contrastar y, finalmente, elegir qué es lo que leerán y por qué.

Plan de clase

Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo

Materia: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I

Temática: Diagnóstico de lectura

Duración: una sesión (dos horas)

Objetivo general:

- Continuar el diagnóstico en torno a cuál es la experiencia lectora de los chicos con los que se trabajará.

Objetivos particulares:

- Determinar títulos y autores que han leído los chicos.
- Establecer cuál es la razón por la cual los estudiantes califican como significativo un libro.

Actividad de aprendizaje**Previo (y a manera de inducción)**

La sesión es una continuación del diagnóstico iniciado. La intención, hay que reiterarlo, es reunir a los chicos para que cada uno presente a sus compañeros un libro que haya sido significativo, por alguna razón, para ellos. Deberán llevar el libro al salón de clases.

La actividad gira en torno a una serie de preguntas generadoras, que hay que dar a conocer a los chicos la clase previa, para que ellos preparen su presentación. Las preguntas concretas son:

- ¿Cuál es el título del libro?
- ¿Quién es el autor?
- ¿Cómo llegó a tus manos?
- ¿Por qué es significativo para ti?
- Además, se les pide que lean un pasaje (breve) del libro.

En cuanto a la actividad concreta, previo a la entrada del grupo al aula, es oportuno modificar la disposición espacial del salón (ubicación de mesas y sillas). Esto suele generar expectativas diversas en los chicos. Desde allí se inicia la actividad: ellos llegan al salón y se desconciertan o se cuestionan o se interesan. Es algo que puede utilizarse como herramienta motivadora. La sugerencia es colocar una serie de siete u ocho sillas (con su mesa) de frente al resto de las sillas, que se colocarán a manera de auditorio. Uno de los lugares, será utilizado por el profesor, que fungirá como moderador.

Después vienen ciertos detalles (que hay que preparar previamente) y que pueden contribuir al mejor desarrollo de la actividad. Por ejemplo, el hecho de cada chico anote su nombre en una hoja que es doblada en triángulo, a manera de presentador, frente a él. Se busca que los estudiantes le dan importancia a estar ante el resto del grupo y presentar su libro. Se ponen nerviosos, es cierto, pero hay que ayudarlos a que se relajen y se desenvuelvan. A final de cuentas, puede ser toda una experiencia.

Desarrollo (1:45 minutos)

Una vez que los chicos están ubicados como público, el profesor hace una presentación general en la cual menciona que la actividad es importante para conocer lo que han leído y las razones por las cuales el libro que ese día van a presentar es importante para ellos. Les dice que se relajen y que traten de disfrutar la actividad, pues será una manera de conocerse un poco más.

Tras la breve presentación (el profesor conoce a cada grupo, así es que sabrá si es que tiene que dar más instrucciones referentes al respeto al trabajo de los alumnos, por ejemplo), el docente invitará a un grupo de seis o siete chicos para que pasen al

frente con su libro y con el cartel que han preparado con su nombre, para presentar el libro.

En esta etapa es fundamental que el docente esté atento a cada una de las presentaciones y que haga comentarios generales o que auxilie si es que alguno de los chicos tiene dificultades con su discurso de presentación. Es indispensable que el docente se muestre respetuoso de lo que cada uno de los chicos hace y que le de valor a la presentación.

Para que la actividad mantenga dinamismo, será importante que se aprovechen los fragmentos que serán leídos y que, incluso, el maestro lea algún texto que pueda ser como puente entre un grupo de presentadores y otros. Sin que esto altere el orden o distraiga, también es posible solicitar a alguno de los chicos que lleve una guitarra e interprete un par de canciones a manera de intermedio, para luego continuar con las presentaciones.

Cierre

Es importante desarrollar una reflexión final en la cual deberán intervenir tanto los chicos (ubicados como público) y el docente. Habrá que hacer, para el efecto, una serie de preguntas motivadoras y que pueden ser parecidas a las siguientes:

- ¿Cuáles fueron los libros que más llamaron su atención y por qué?
- ¿Qué descubrieron de sus compañeros que antes no conocían?
- ¿Es posible disfrutar el hecho de leer? ¿Por qué?

Evaluación

Es necesario decir que la evaluación de esta actividad no puede ser tradicional. Sin embargo, sí es importante llevar un control en el que se registre que los alumnos hayan incluido en su intervención los elementos propuestos por el docente: título del libro,

autor, forma como llegó a sus manos, razón por la cual es significativo el libro y lectura de breve fragmento. Llevar esta tabla de control permitirá que el docente realice el diagnóstico en torno a las lecturas realizadas por los estudiantes. A la par, desde luego, se puede llevar una tabla de control para evaluar elementos que tienen que ver con el tema de expresión oral (también del primer semestre). Pueden incluirse elementos como tono de voz, no uso de muletillas, estructura del discurso oral, etcétera.

Por otro lado, hay que hacer énfasis —una vez más— que no habrá que juzgar a los estudiantes por los autores o los títulos de libros que hayan realizado y que presenten. No se trata de felicitar a quien haya leído *El amor en los tiempos del cólera*, de Gabriel García Márquez y satanizar y exhibir a quien presente *Juventud en éxtasis*, de Carlos Cuauhtémoc Sánchez. No se deberá tampoco poner más o menos calificación por este hecho. Pero tampoco se trata de que en clase los alumnos lean lo que quieran. Se trata de proponerles lecturas para que, en su momento, establezcan comparaciones (lo cual ocurrirá cuando lejos de tomar como determinante el valor emocional que tiene el libro para ellos, se centren en su contenido).

Es preciso enfatizar que se trata de establecer un registro y también determinar la razón por la cual ellos consideran significativo el libro. Al respecto, hay que decir que, en general, el valor que los chicos asignan al libro se basa en el hecho de que alguien especial se los dio (los padres, un hermano, un amigo). Esto supera por mucho, y de acuerdo a la experiencia en clase, al hecho de asignar un valor significativo al libro por la historia que se narra o a su contenido. La diferencia abismal se centra en el valor sentimental que ellos asignan al regalo o la recomendación. Es, por decirlo así, como el primer amor: suele no olvidarse. Y parece, de acuerdo a lo observado en clase, un inicio propicio para luego continuar con la lectura. Sin embargo, la verdad es que el vínculo

con la lectura no se establece. Se establece, eso sí, una relación con el objeto (libro), pero no con el contenido, con la historia, con las imágenes poéticas.

4.4 Del diagnóstico a la acción

Una vez que el diagnóstico ha sido realizado, es preciso actuar directamente y empezar a leer en el salón de clase. Como ya ha quedado dicho, no se trata de dejar que los chicos lean por la libre. Esto propiciaría lo que ya ocurrió: que se establezca un vínculo emocional con el libro, pero no necesariamente con su contenido (pues seguramente la propuesta vendría de una sugerencia realizada por alguien que tiene un vínculo emocional con el estudiante). De allí que es el maestro quien debe de hacer propuestas. Los caminos, desde luego, son muchos. Las recetas no sirven. Pero lo que sí es importante es ver que una manera de iniciar (probablemente sería mejor decir *reiniciar*) es hacer lo que pocas veces sucedió: hay que leer en voz alta. Elegidos los textos que van a presentárseles (se sugiere empezar con cuentos relativamente breves), el universo debe abrirse por los oídos.

Un primer acercamiento puede darse a partir de una estrategia como la que a continuación se presenta:

Primera experiencia lectora

Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo

Materia: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I

Temática: Lectura de textos literarios

Duración: una sesión (dos horas)

Objetivo general:

- Desarrollar, en el salón de clase, una sesión de lectura (en voz alta) de textos literarios.

Objetivos particulares:

- Presentar a los estudiantes una propuesta de textos narrativos (cuentos) para ser leídos en clase.
- Realizar la lectura en voz alta de cuentos.
- Formar equipos que tras leer, comenten los cuentos.

Actividad de aprendizaje

Inducción (20 minutos)

El profesor hará una presentación a los chicos de seis libros de cuentos que llevará al salón de clase (el número de libros dependerá del número de equipos que puedan integrarse). Los libros estarán situados al centro (la propuesta que aquí se hace es: *Manual de evasiones imposibles*, de Martín Cristal. *Cuentos de Eva Luna*, de Isabel Allende. *Mujeres de ojos grandes*, de Ángeles Mastreta, *Caida libre*, de Rogelio Guedea, *Un gato loco en la oscuridad*, de Emiliano Pérez Cruz y *Narraciones extraordinarias*, de Edgar Allan Poe).

El profesor irá presentando cada uno de los libros. Lo hará de tal manera que exponga sus cualidades. La intención, en buena medida, es motivar a los chicos y generarles expectativas. El profesor podrá leer algún fragmento de algún cuento o

explicar cuál es la intención global del libro o presentar la sinopsis de alguna de las historias o pedir a los chicos que vean las portadas y lean la cuarta de forros.

Desarrollo (Primera parte. 20 minutos)

El profesor tomará uno de los libros que está situado al centro del salón. Lo hará al azar. Elegirá uno de los cuentos y empezará a leerlo en voz alta. La lectura debe de hacerse de tal manera que capte la atención de los chicos. Son fundamentales la entonación, el ritmo, las pausas. Hay que agregar que si el profesor es afecto a escribir y ha elaborado algún cuento, se sugiere la posibilidad de que lea su propio trabajo. Esto estimula mucho a los muchachos, quienes ven que su maestro se dedica a actividades que van más allá de las académicas.

Desarrollo (segunda parte. 15 minutos)

Al terminar la lectura, el profesor invitará a los alumnos a comentar en torno a lo que escucharon. En un primer momento, las intervenciones pueden ser espontáneas. No importará el orden en que se hagan las cosas. Lo que se pretende es que los chicos empiecen a expresarse.

Una vez que se han presentado las primeras impresiones, o si la mayoría de los chicos permanecen en silencio, se formularán preguntas específicas:

- a) ¿De qué se trata, en términos generales, la historia?
- b) ¿A alguien le ha pasado algo similar a lo que le ocurre a los personajes?
- c) ¿Qué les pareció lo más atractivo de lo que escucharon? ¿Por qué?
- d) ¿Podría haberse dado un final distinto a la historia? ¿Cuál?
- e) ¿Quieren escuchar otra historia?

Desarrollo (tercera parte. 30 minutos)

El profesor solicitará seis voluntarios para que le lean a sus compañeros. Los irá numerando conforme vayan alzando la mano. Luego, les pedirá que se aproximen y le dirá, a cada uno, que seleccionen uno de los libros propuestos. La selección la podrán realizar a partir de la portada del libro o de la lectura que realicen de la cuarta de forros. En corto, podrá recordárseles lo que se les dijo en el momento de la presentación (y que debe ser estimulante para que los chicos, sin conocer a los autores o las obras, se decidan por alguno de ellos). Por esta única vez, se sugerirá a cada uno de los chicos los cuentos que le leerán a sus compañeros. La lista es la siguiente:

“Ahora no”, en *Manual de evasiones imposibles*.

“Niña perversa”, en *Cuentos de Eva luna*.

“La máscara de la muerte roja”, en *Narraciones extraordinarias*.

“El indomable, casi”, en *Un gato loco en la oscuridad*.

Sin título. El primer cuento de *Mujeres de ojos grandes*.

“Viaje de ida y vuelta” y “Caída libre”, en *Caída libre*.

Conforme los chicos vayan terminando de leer, el profesor se acercará a cada círculo para observar los diálogos que se generen. El profesor, además, se incorporará con ellos y hará comentarios o preguntas (según sea el caso) para estimular la conversación y que se le saque más provecho a la actividad. Es importante que los chicos se sientan “suelos” y libres. En este primer momento, lo principal es que dialoguen.

Actividad de cierre (20 minutos)

En plenaria, los chicos compartirán (desde sus equipos) cuál fue la experiencia desarrollada. Deberán mencionar cuáles fueron sus expectativas antes de escuchar la historia, qué fue lo que les provocó el relato que escucharon y cómo se sienten después de realizado el ejercicio.

En caso de ser necesario, se formularán preguntas específicas para tratar de enfocar la reflexión hacia lo que significa la lectura, pero también en torno a lo que fue para ellos el que se creara este espacio no sólo de lectura sino de diálogo.

Evaluación

Una vez más, la evaluación tendrá más bien un carácter informal. Para realizarla habrá que hacer un registro de las participaciones de los chicos y de la manera como encaran la actividad de lectura. Será importante registrar las reflexiones que generen los estudiantes. El diario de clase es vital para esta fase y será posible hacerlo en la medida que se tenga claro que evaluar no es simplemente calificar. No se trata solamente de poner un dígito para aprobar o no a los chicos. Lo que se está haciendo es un proceso que, a la postre, deberá permitir ver el acercamiento de los chicos a la lectura. En otros términos: ¿se puede evaluar la ruta hacia la obtención del gusto por la lectura? Es importante que estén allí, es importante que intervengan, es importante que lean a sus compañeros. Todo eso hay que registrarlo para, en su momento, obtener conclusiones.

Desde luego, tras lo que se acaba de decir, puede surgir la pregunta de si se trata de desviarse del Programa de Estudios o si no se van a atender en algún momento los aprendizajes específicos que se plantean para la materia. La respuesta es sí y no. Habrá momentos en que hay que “alejarse” del Programa en cuanto a ciertas temáticas y aprendizajes que están explícitamente planteadas. Sin embargo, al mismo tiempo uno se acerca porque busca crear las condiciones necesarias para el trabajo posterior. Es

importante recordar que estas estrategias pretenden crear un espacio propicio para la lectura, para que los chicos tomen con gusto un libro y lo lean con emoción y entrega. Si se da este paso, entonces estarán dadas las condiciones para avanzar hacia las temáticas específicas y hacia los aprendizajes indispensables que están planteados en el programa. ¿Se trata de alejarse para llegar? Sí, eso es lo que aquí se plantea.

A manera de paréntesis

En el plan general de actividades para generar el ambiente propicio para la lectura de literatura en el aula, el proceso puede enfocarse en este punto a la lectura de un libro en particular.

Tomando como base la lista presentada, un libro con el que se puede trabajar con los estudiantes (lo digo a partir de la experiencia) es *Manual de evasiones imposibles*, de Martín Cristal. En la cuarta de forros de la compilación de cuentos, es posible leer lo siguiente:

Persecución y encuentro, encierro y escape: el ser humano siempre se ha visto atrapado en la dialéctica de hallarse en un lugar mientras desea estar en otro. En este *Manual de evasiones imposibles*, el lector encontrará 14 cuentos donde hombres, mujeres y niños pretenden hallar una salida desesperada frente a algún peligro latente en su propia cotidianidad. Constituyen, para decirlo pronto, el deseo de dar un paso al costado para salir del círculo gris de la rutina y dar, a decir de Albert Camus, un “salto fuera del rito implacable” para emprender “una loca carrera que ofrece todas las posibilidades de esperanza”.

A lo largo del libro —bordado cuidadosamente por el autor— el lector-constructor se irá topando con historias que lo sorprenden en más de un sentido: el adolescente-escritor que trabaja en las noches en un mini súper e inventa historias a cada paso, fundiéndose con sus propios personajes; los hermanos que descubren nuevos juegos durante sus vacaciones veraniegas y sucumben ante la atracción de la luz generada por miles de luciérnagas a las que han atrapado, mientras una risa diabólica se burla de su fatalidad; un hombre que disfruta el placer de observar, sin ser visto, pero que, sin saberlo, está

siendo atrapado por el telescopio de una mujer a la que igualmente le gusta el *vouyerismo*... En fin, un libro para disfrutarse palmo a palmo, en el que la voz narradora es cada vez nueva, en la que se desarrollan juegos estructurales que hacen reflexionar al lector y tratar de encontrarle sentido a lo que lee, en el que existe la posibilidad de ser atrapado en una red deliciosa.

En esta etapa de trabajo —que deberá extenderse varias semanas, de acuerdo a las características de cada grupo—, habrá que leer en voz alta (lo hará el profesor y los propios alumnos) y generar actividades que propicien el diálogo.

En tanto hay cuentos que tienen distintos grados de dificultad para el análisis, se puede recurrir a la realización de esquemas y mapas (“Vouyer”), la elaboración de un *storyboard* (“Encuentro en el Edén”) o la representación teatral (“El cielo azul de las postales”). La intención es que los estudiantes-lectores, interactúen con el texto y lo comprendan, de tal suerte que puedan hablar sobre él y socializar con sus compañeros.

Leídos los cuentos, se pueden realizar otras actividades (todo dependerá del grupo) y se contará con un repertorio de lecturas que pueden servir, posteriormente, para otro tipo de ejercicios de lectura. Se puede, además, proponer la lectura de una novela, con el fin de transitar del relato breve a lo que significa una historia completa con los matices que esto implica. Muy buenos resultados he tenido con la novela *El décimo infierno*, de Mempo Giardinelli.

Hay que insistir que es imposible dar recetas para administrar la lectura. Incluso, vale decir que puede ser sospechoso dar ingredientes para esa receta (inexistente).

Por otro lado, llegado a este punto, es válido preguntarse si se trata, entonces, de leer por leer y de leer cualquier cosa. No y no. Hay que atajar la tentación de dejar a los chicos libres de leer lo que quieran. Se les puede proponer una lista y que de allí elijan, muy bien. Pero dejar el abanico abierto a todas las posibilidades puede conducir a

confusiones innecesarias en este momento. Y, por otro lado, hay que leer para dialogar, para comunicarse, para generar reflexión. Veamos, pues, otras actividades.

Actividad de aprendizaje

La actividad de aprendizaje que ahora se presenta, se deriva de la exhibición de una película que pretende, en principio, generar curiosidad y expectativa en los chicos. Se trata, además, de una película en la que participan jóvenes, lo cual permite entrelazar su realidad cotidiana con la de otros estudiantes.

Tras ver la película y hacer comentarios pertinentes, se involucra a los chicos en el desarrollo de proyectos (que ellos mismos propondrán) para realizar lecturas de textos literarios “en la calle” (es decir, fuera del salón de clases). Para ello, los chicos trabajarán en equipo buscando metas claras. El trabajo en grupos (en el salón y fuera de él) permitirá que se estrechen las relaciones entre los chicos y que afloren sus potencialidades. La evaluación la harán ellos mismos, al analizar los resultados obtenidos tras el desarrollo de la actividad lectora fuera del salón de clase. Por otro lado, hay que decir que esta actividad no se puede ver de manera aislada.

Se trata, como ha quedado dicho arriba, de una acción que debe desarrollarse después de que los chicos ya han leído textos en el salón de clases (preferentemente cuentos y poemas). Se trata de que posean un repertorio de lecturas que les permita elegir, en su momento, con qué trabajar.

Plan de clase

Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo

Materia: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I

Duración: tres sesiones (seis horas)

Objetivo general:

- Ver la película “Noviembre”, de Acheró Mañas.
- Realizar actividades de lectura de textos literarios fuera del salón de clases.

Objetivos particulares:

- Comentar la película “Noviembre” reflexionando, particularmente, sobre el desarrollo de actividades culturales “en la calle”.
- Elaborar proyectos específicos para desarrollar actividades fuera del salón que tengan que ver con lectura de textos literarios.
- Reflexionar en torno a los resultados observados tras la actividad fuera del salón.

Actividad de aprendizaje

Inducción (cinco minutos)

El profesor realizará una breve presentación en torno a la película “Noviembre”², de Acheró Mañas. En su exposición, explicará que si bien el tema central de la película gira en torno al teatro, la intención de observarla tiene que ver con la posibilidad de realizar actividades culturales fuera del salón de clases y llevarlas “a la calle” (eje en torno al que gira la cinta).

² **Sinopsis:** ¡Cierren las salas, el arte está en la calle! Empujado por el grito revolucionario y un espíritu que todavía conserva su barniz de idealismo, el joven Alfredo decide crear "un arte más libre, hecho con el corazón, capaz de hacer que la gente se sienta viva".

Su concepto del teatro empieza más allá del escenario, se traslada a pie de calle, cara a cara con el público. Allí en una plaza cualquiera, en un parque o en la avenida más comercial de la ciudad, Alfredo y su grupo Noviembre comienzan la función: demonios que provocan a los paseantes, actuaciones de denuncia social, acciones llevadas al extremo que ponen en alerta a las fuerzas del orden público. No hay límites ni censuras, sólo hay ideas y todas valen si son capaces de conseguir que el espectador deje de ser espectador y pase a formar parte del guión; se sorprenda, se asuste, ría o lllore. El teatro como la vida, la vida como el teatro... ya no hay diferencia (recuperado en: <http://www.lahiguera.net/cinermania/pelicula/544/sinopsis.php>).

Desarrollo (104 minutos)

Los chicos observarán la película en el salón de clases.

Cierre (15 minutos)

Una vez finalizada la cinta, se conversará con los chicos en torno a lo que les pareció.

Primero se dejará abierto para que hagan comentarios generales sobre la temática.

Posteriormente, se harán preguntas específicas:

- a) ¿Se vale hacer actividades culturales “en la calle”?
- b) ¿Qué se necesita para hacerlo?
- c) ¿Es válido involucrar a la gente en el hecho cultural o artístico?
- d) ¿Qué resultados se tendrían si algo así se desarrollara en la escuela?

Segunda sesión (120 minutos)

Actividad de inducción (15 minutos)

El profesor recuperará el hilo de la conversación iniciada con los chicos en la clase anterior y lanzará el “reto”: ¿es posible realizar aquí, en la escuela, actividades de lectura de textos literarios como los que hacían los personajes de la película “Noviembre”? Y luego: ¿qué podría hacerse? ¿Qué proponen?

Tras las opiniones aisladas (lluvias de ideas), se invitará a los chicos a que conformen grupos de trabajo para empezar a concretar esas ideas. Deberán tener claro que la meta es realizar la actividad planeada, de tal suerte que ellos lleven los textos literarios fuera del salón de clase e involucren a sus compañeros no sólo en la escucha u observación, sino en un diálogo posterior.

Desarrollo uno (75 minutos)

Los chicos dispondrán del tiempo suficiente para empezar a desarrollar el proyecto. El profesor irá a cada uno de los equipos para observar las ideas que van surgiendo. Lo ideal es que los propios chicos empiecen a proponer el texto literario a partir del cual trabajarán. Previamente se les ha pedido que lleven al salón textos breves que hayan sido importantes para ellos. Pueden ser textos poéticos o narrativos, pero deben ser literarios. Una variante es que se invite a los chicos a que visiten sitios web específicos en los que puedan encontrar textos literarios que podrían utilizar. (Un ejemplo es descargacultura.com). Si esto no es así, el profesor hará propuestas a partir de lo que los chicos empiezan a vislumbrar (llevará libros o los invitará a que vayan a la biblioteca o al centro de cómputo a buscar textos que el profesor sugerirá, para que ellos los evalúen y decidan). Se estará abierto a diversas posibilidades: presentación de libros significativos, lectura de textos narrativos o poéticos, representación (a partir de una adaptación) de la obra en cuestión. Será importante fomentar y propiciar la creatividad de los chicos.

Cierre (20 minutos)

Los equipos presentarán, a sus compañeros, los proyectos que concibieron. Habrán de explicarlo lo más detalladamente posible (es decir, todo lo que necesitarán hacer para llevar a cabo el proyecto). Sus compañeros harán preguntas, reflexiones o sugerencias, de tal suerte que se puedan enriquecer las ideas.

Sesión tres (120 minutos)

Inducción (15 minutos)

El profesor reflexionará en torno a la importancia de la actividad que desarrollarán los chicos. Se recuperará la parte de la película “Noviembre” en la que el personaje principal (Alfredo) habla de que no le gusta que el público permanezca impávido ante el

arte, que sólo sean observadores y que no se involucren. Se les insistirá en que es importante dialogar y hacer partícipes del ejercicio a quienes están deambulando en el Colegio. Se les dirá que la meta principal es dar a conocer los textos que eligieron y (una vez más) dialogar con sus pares. Los chicos saldrán del salón para iniciar la experiencia (que podrá repetirse varias veces, de acuerdo al tipo de texto que presentarán).

Desarrollo (90 minutos)

Los chicos, fuera del salón, realizarán el proyecto que diseñaron en clase. El profesor se desplazará con los diferentes grupos para hacer observaciones que le permitan evaluar el trabajo grupal, la participación de los involucrados y darse cuenta de las reacciones que la actividad genera en el resto de los alumnos.

Cierre (30 minutos)

Colectivamente, se hará una evaluación de la actividad. Será importante ver cómo se sintieron los chicos, pero también cuál fue la reacción que obtuvieron. ¿A qué se debió? ¿Qué hicieron o dejaron de hacer sus compañeros? ¿Y qué les dijeron? ¿Qué pasa cuando se desarrolla una actividad como ésta?

Evaluación

Es necesario apuntar que habrá una parte de evaluación que será informal. Se dará a partir de registrar la forma como los chicos se organizan y trabajan en equipo. También en lo que tiene que ver con la creatividad que implementen. Pero, por otro lado, también se tomará en cuenta la selección que hagan de la lectura que realizarán y del propio desarrollo de su actividad. Será importante la evaluación que los propios chicos hagan

del resultado de la experiencia, pues esto les permitirá reflexionar y llegar a conclusiones que pueden ser valiosas para ellos.

Una acotación

Tras realizar una actividad como ésta, hay que decir que los chicos suelen sentirse estimulados por la acción que van a emprender. Esto hace que prácticamente no adviertan que lo que están haciendo es acercarse todavía más a la lectura. El ambiente lector se genera, en buena medida, de manera inadvertida. El espacio se convierte en un espacio lúdico en el que la creatividad y la lectura se entrecruzan de una manera formidable.

Desde luego, ha habido experiencias en las que lo que ha resultado es la lectura en voz alta tal cual, y luego el diálogo. Pero el simple hecho de estar fuera del salón de clase, de leer en los pasillos o en un área verde es estimulante para los estudiantes. También hay otros casos en los que los estudiantes preparan pequeñas obras de teatro e involucran a los espectadores o han desarrollado actividades en las que la lectura y la música, por ejemplo, se intercalan.

Lo importante, como queda dicho, es que el espacio de la lectura puede verse también como algo placentero y no solamente como una obligación enfadosa.

5. Conclusiones

Decir que en México se lee poca literatura y, en general, se lee mal, es una verdad de Perogrullo. Se trata de una situación que se ha ido gestando poco a poco y de la cual, la mayoría, somos víctimas y no culpables. Las condiciones sociales, económicas y educativas se confabulan para que la magia no se inicie cuando debiera, y los niños rara vez escuchan un cuento antes de dormirse o encuentran en sus casas bibliotecas suficientemente amplias para trasladarse de un mundo a otro, de un libro a otro.

Si la lectura no se inicia cuando debiera y si el proceso escolar de acercamiento con la lectura se convierte en algo tortuoso que se debe de padecer, en lugar de disfrutar (pensemos en los controles de lectura o en exámenes en los que se pregunta los nombres de personajes que ni siquiera tienen relevancia en el relato), lo que suele ocurrir es que en el mundo en el que nos encontramos, los chicos terminan por preferir la zona de confort anónimo que le brinda el video juego, el chat, las llamadas redes sociales o la televisión.

La consecuencia es que la lectura se deja de lado, la imaginación suele brillar por su ausencia y el aislamiento se convierte en rutina cada vez más frecuente. En el mejor de los casos, llegará el momento en el que el joven (que logró evitar convertirse en un Ni Ni disfuncional) será una pieza más del engranaje de la producción y el consumo materialista.

Ante esta situación, la escuela debe romper cadenas, inercias, tragedias. Y, concretamente, el espacio del aula debe ser eje en el cual se cree un ambiente propicio para el aprendizaje en general, y para la lectura de literatura en particular. Es allí en donde deben sentarse las bases para recuperar todas las posibilidades que brinda el asomarse a la ventana abierta que es la literatura y encontrar mundos, experiencias y

sueños que sean reflejo de lo que como sociedad somos y de la cultura de la que todos formamos parte.

En tanto esto, en general y por distintas circunstancias, no suele ocurrir ni en la Primaria ni en la Secundaria, en el Bachillerato hay que reencontrar el camino y hay que aprovechar y abrir los espacios que brindan un sistema educativo como el del CCH, en el cual la noción de taller y la riqueza de su programa y la concepción formidable de leer literatura (antes de saber literatura), debe ser retomado como punta de lanza para crear actividades de aprendizaje concretas que acerquen al alumno a la lectura gozosa de literatura.

Se trata de actividades que podrán desarrollarse a partir de que el docente tenga una idea clara de lo que significa su trabajo y establezca un *ethos* en el que se compromete socialmente con el saber, con su posibilidad de enseñar aprendiendo, con la esperanza de sensibilizar a otros y aún con la posibilidad de ser feliz en el proceso. Hablo de un compromiso ético con la sociedad con la que forma parte y con los alumnos con los que compartirá espacio, tiempo y sueños.

Ahora bien, para lograr generar en el salón de clases un espacio que sea propicio para la lectura de literatura —y entonces estudiantes que trasciendan la obligación y encuentren en la lectura fuente de placer—, será necesario hacer un alto en el camino, alejarse momentáneamente de los aprendizajes planteados en el Programa de estudios y entender que para abordar esos aprendizajes es indispensable contar, primero, con un alumno-lector. Lo importante, en este sentido, es evitar la contradicción que representa enseñar literatura en abstracto (lo que significa acumulación y registro de datos versus lectura) y pavimentar la vía de la lectura literaria como camino hacia el placer. En este sentido, se aprehende literatura desde la lectura misma. Y si existe un estudiante que es lector, entonces existirá el estudiante integral que tiene saberes sobre literatura y no el

alumno-acumulador que sabe datos de literatura pero nunca ha cruzado la línea imaginaria entre los capítulos de una novela.

No se trata, hay que decirlo, de leer por leer o de leer cuanto esté al alcance de la mano y ni siquiera de la biblioteca. Se trata de diagnosticar lo que han leído los alumnos y a partir de allí crear una lista de lecturas y actividades que puedan ser significativas para ellos, que los motiven para conversar y dialogar y que creen, sobre todo, un ambiente propicio, agradable, deseable para la lectura. Se trata, a decir de Gabriel Zaid, de lograr que el encuentro entre el lector y el libro sea un encuentro feliz.

En tal sentido, Garduño (1996) sintetiza de manera formidable lo que debe de ser la función docente en torno a la lectura de literatura, cuando apunta que “el trabajo como profesores de lectura debiera ser el propiciar dichos encuentros felices. Es decir, más allá de las habilidades que se deban desarrollar para efectuar la lectura, más allá de saber identificar protagonistas, estilos y artistas, el sentido está en el encuentro feliz entre lector y texto” (*La lectura y los adolescentes*: p. 53).

Lo anterior significa desarrollar actividades que, como ha quedado dicho, conduzcan, básicamente, a la socialización de las lecturas, al diálogo, a la descompartimentación de información. Se trata de que los chicos se conviertan en lectores que interpretan lo que leen y que lo reinterpretan cuando discuten, cuando dialogan, cuando se encuentran con sus pares y comparten los universos leídos.

En este sentido, es importante no tener miedo a que los estudiantes vean los procesos de socialización como ejes de su vida en la escuela. Se trata, más bien, de canalizar y trabajar para fomentar una socialización controlada que permita que la literatura se convierta en un tema para ellos, en algo que pueden compartir y que vale la pena comentar y tratar. Así, si leer se convierte en un hecho placentero (para lo cual, hay que brindar el espacio, darle la oportunidad a la propia literatura: es como si se le

sacara de un desván o de un rincón olvidado de la casa) y si la lectura motiva la necesidad de hablar, de comunicarse entre pares, entonces estaremos ante un proceso de socialización real, útil, valioso. Los chicos hablarán sobre lo que leen y no sólo sobre lo que vieron en la televisión: la vida y su universo se habrá ampliado.

6. Referencias

Aguilar, L. (2002), Pobreza, desigualdad y educación. Más allá del horizonte de la ilustración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [Revista electrónica] 04. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27032403>

Andere E. (2011, 22 de mayo), “Calidad educativa: dimes y diretes” en Revista Enfoque del periódico *Reforma* de México.

Avilés, K. (2007, 21 febrero). El derecho a educación media superior, sin cumplirse cabalmente: De la Fuente. *La Jornada* de México. p. N12.

Barthes, R. (2007). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.

Buenfil, R. (2000) Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, [Revista electrónica] 03 Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27030303>

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO. Disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

Colomer, T. (2005). Leer en la escuela: los libros de lectura. *Andar entre libros* (pp. 28-48). México: Fondo de Cultura Económica.

Colomina, M. (2002). *Creecer entre líneas. Materiales para el fomento de lectura en la educación secundaria*. México: Praxis.

Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista electrónica] 25. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>

Etxeberría, X. (2004). Ética fundamental para la ética profesional. *Revista Académica de la Universidad de Maule* (pp. 41-48). Chile.

Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. *Obras completas*. Volumen XVIII (pp. 7-19). Buenos Aires: Amorrortu.

Gaceta UNAM. 1 de febrero de 1971. Tercera época. Volumen 2 (Número extraordinario). Guillermo Carvajal Moreno, director general.

García Moriyón (1998). La ética del profesorado. *Conocimiento moral y filosofía para niños* (pp. 293-310). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

García, N. (2006). Leer ya no es lo que era. En Daniel Goldin (editor). *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones* (pp. 27-39). México: CONACULTA.

Garduño, S.A. (1996). *La lectura y los adolescentes*. UNAM. México.

Gobierno de la república. Plan Nacional de Desarrollo (2007). Disponible en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/>

Jover, G. (2008) Se está haciendo cada vez más tarde (por una literatura sin fronteras. *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* .(pp. 149-178). Barcelona: Graó.

Lamaitre, M. J. (2001). La calidad colonizada: universidad y globalización. *Revista de la Educación Superior*. [Revista electrónica] 133. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/133/04.html

Lerner, D. (2001). ¿Es posible leer en la escuela? *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario* (pp. 115-132) México: Fondo de Cultura Económica.

Marín, A. (1998): La educación superior en México mediante la Teoría del Caos. *Sincronía* [Revista electrónica] Disponible en: <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/caos.htm>

Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad: la distribución de la escolaridad en México 1970-200. *Revista mexicana de investigación educativa* [Revista electrónica] 16. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001603>

Martínez, N. (2011). Crece la demanda de jóvenes por bachillerato de la UNAM. *El Universal*. [On line.] Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/186601.html>

Observatorio Ciudadano de Educación. Gasto privado en educación (2002). Disponible en: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun105.html>

Rossenblatt, L. (2002). La experiencia literaria. *La literatura como exploración* (pp. 51-79). México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Araujo, O. (2011). La educación al revés. *La Jornada*. [Edición electrónica]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/02/17/opinion/024a2pol>

Saettele, H. (2005). *Palabra y silencio en psicoanálisis*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Salinas, B. y Porras, L. (2001). Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo: aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores. *Perfiles educativos*. [Revista electrónica] 091. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13209104.pdf>

Sheridan, G. (2007). La lectura en México. *Letras libres* [Versión electrónica]. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/index.php?art=12023>