



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**HACIA UNA DIDÁCTICA INNOVADORA
DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

ALAN ABARCA SAINT MARTIN

TUTORA PRINCIPAL:
DRA. LAURA GABRIELA GARCÍA LANDA
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

COMITÉ TUTOR:

DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ Facultad de Filosofía y Letras

DRA. GUADALUPE GARCÍA CASANOVA Facultad de Filosofía y Letras

DRA. SARA ROSA MEDINA MÉNDEZ Facultad de Filosofía y Letras

DRA. CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

México, D.F. Octubre, 2015



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.

El derecho a leer cualquier cosa

A propósito del «gusto», algunos de mis alumnos sufren mucho cuando se encuentran delante del archiclásico tema de redacción: «¿Se puede hablar de buenas y de malas novelas?» Como bajo su apariencia de «yo no hago concesiones», son más bien amables, en lugar de abordar el aspecto literario del problema, lo tratan desde un punto de vista ético y sólo consideran la cuestión desde el ángulo de las libertades. De resultas, el conjunto de sus trabajos podría resumirse con esta fórmula: «¡No, no, uno tiene derecho a escribir lo que quiera, y todos los gustos de los lectores son naturales, faltaría más!» Sí..., sí, sí..., posición totalmente honorable.

Que no impide que haya buenas y malas novelas. Se pueden citar nombres, se pueden dar pruebas

Para ser breve, vayamos al grano: digamos que existe lo que llamaré una «literatura industrial» que se contenta con reproducir hasta la saciedad los mismos tipos de relatos, despacha estereotipos a granel, comercia con buenos sentimientos y sensaciones fuertes, se lanza sobre todos los pretextos ofrecidos por la actualidad para parir una ficción de circunstancias, se entrega a «estudios de mercado» para vender, según la «coyuntura», tal o cual tipo de «producto» que se supone excita a tal o cual categoría de lectores.

Sin lugar a dudas, malas novelas.

¿Por qué? Porque no dependen de la creación sino de la reproducción de «formas» preestablecidas, porque son una empresa de simplificación (es decir, de mentira), cuando la novela es arte de la verdad (es decir, de complejidad), porque al apelar a nuestro automatismo adormecen nuestra curiosidad, y finalmente, y sobre todo, porque el autor no se encuentra en ellas, así como tampoco la realidad que pretende describimos.

En suma, una literatura del «prêt a disfrutar», hecha en moldes y que querría meternos en un molde.

No creamos que estas idioteces son un fenómeno reciente, vinculado a la industrialización del libro. En absoluto. La explotación de lo sensacional, de la obrita ingeniosa, del estremecimiento fácil en una frase sin autor no es cosa de ayer. Por citar únicamente dos ejemplos, tanto la novela de caballerías como, mucho tiempo después, el romanticismo se empantanaron ahí. Y como no hay mal que por bien no venga, la reacción a esta literatura desviada nos dio dos de las más hermosas novelas del mundo: Don Quijote y Madame Bovary.

Así pues, hay «buenas» y «malas» novelas.

Las más de las veces comenzamos a tropezarnos en nuestro camino con las segundas.

Y, caramba, tengo la sensación de haberlo pasado «formidablemente bien» cuando me tocó pasar por ellas. Tuve mucha suerte: nadie se burló de mí, ni pusieron los ojos en blanco,

ni me trataron de cretino. Se limitaron a colocar a mi paso algunas «buenas» novelas cuidándose muy bien de prohibirme las demás.

A eso lo llamo sabiduría.

Durante cierto tiempo, leemos indiscriminadamente las buenas y las malas, de la misma manera que no renunciamos de la noche a la mañana a nuestras lecturas infantiles. Todo se mezcla. Salimos de Guerra y paz para volver a sumergirnos en la Bibliotheque verte. Pasamos de la colección Harlequin (historias de médicos guapos y de enfermeras entregadas) a Borís Pasternak y su Doctor Zhivago..., un médico guapo también y Lara, ¡una enfermera de lo más entregada!

Y después, cierto día, vence Pasternak. Sin damos cuenta, nuestros deseos nos llevan a la frecuentación de los «buenos». Buscamos escritores, buscamos escrituras; se acabaron los meros compañeros de juego, reclamamos camaradas del alma. La mera anécdota ya no nos basta. Ha llegado el momento de que pidamos a la novela algo más que la satisfacción inmediata y exclusiva de nuestras sensaciones.

Una de las grandes alegrías del «pedagogo» es —siempre que esté autorizada cualquier lectura— ver cómo un alumno cierra por su cuenta de un portazo la puerta de la fábrica Best-seller para subir a respirar la casa del amigo Balzac.

Daniel Pennac, *Como una novela*

*Los libros sólo funcionan con nuestra energía,
puesto que somos su único motor, se aprende a leer leyendo,
cayendo en la tentación, que es, según se sabe,
el modo más seguro de contraer vicios.*
Juan Domingo Argüelles

INTRODUCCIÓN

¿Qué leen los que no leen?	7
Sobre la estructura de esta tesis	12

CAPÍTULO 1: BREVE RECORRIDO A LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN MÉXICO

Algunos recuentos primordiales sobre la didáctica de la literatura en México	14
Algunos aspectos sobre la importancia para diferenciar la didáctica de la lengua y didáctica de la literatura	17

CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM: LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS; ESTUDIO DE CASO

19

CAPÍTULO 3: ABORDAJE METODOLÓGICO

Algunos aspectos necesarios sobre las representaciones sociales	28
-----------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 4: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADO

35

Eje psíquico-personal del individuo	37
Eje social-personal del individuo	40
Eje emotivo-personal del individuo	43

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

47

HACIA UNA DIDÁCTICA INNOVADORA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, A MANERA DE CONCLUSIÓN

61

BIBLIOGRAFÍA

70

ANEXO

74

INTRODUCCIÓN

¿QUÉ LEEN LOS QUE NO LEEN?

Daniel Pennac en *Como una novela* (Anagrama, 2006), a manera de ensayo literario, nos adentra a un salón de clases en donde los estudiantes escasamente leen. Escrito en cuatro partes (1. Nacimiento del alquimista, 2. Hay que leer (el dogma), 3. Dar de leer, y 4. El cómo se leerá (o los derechos imprescriptibles del lector)), de una manera ágil, las propuestas y el pensamiento del autor francés se diluyen con las acciones que se están presentando, con capítulos cortos, vocabulario ameno, la enseñanza está presente:

1

El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo «amar»..., el verbo «soñar»...

Claro que siempre se puede intentar. Adelante: «¡Ámame!» «¡Sueña!» «¡Lee!» «¡Lee!»
¡Pero lee de una vez, te ordeno que leas caramba!

-¡Sube a tu cuarto y lee!

¿Resultado?

Ninguno

Se ha dormido sobre el libro. La ventana, de repente, se le ha antojado inmensamente abierta sobre algo desagradable. Y es por ahí por donde ha huido para escapar al libro. Pero es un sueño vigilante: el libro sigue abierto delante de él. Por poco que abramos la puerta de su habitación le encontraremos sentado ante su mesa, formalmente ocupado en leer. Aunque hayamos subido a hurtadillas, desde la superficie de su sueño nos habrá oído llegar.

-¿Qué, te gusta?

No nos dirá que no, sería un delito de lesa majestad. El libro es sagrado, ¿cómo es posible que a uno no le guste leer? No, nos dirá que las descripciones son demasiadas largas.

Tranquilizados, volveremos a la tele. Es posible incluso que esta reflexión suscite un apasionante debate colectivo...

-Las descripciones le parecen demasiado largas. Hay que entenderlo, desde luego estamos en el siglo de lo audiovisual, los novelistas del xix, tenían que describirlo todo...

-¡Eso no es motivo para dejarle saltarse la mitad de las páginas!

...

No nos cansemos, ha vuelto a dormirse (11-12, 2006).

Como puede observarse en este breve capítulo, el autor parte de una idea “falsa” generalizada: *El libro es sagrado, ¿cómo es posible que a uno no le guste leer?*, de la misma forma que algunas personas lo guardan en librerías con vitrinas, solo hacen que los libros se vuelvan intocables. Hay una ironía sutil en la escritura de Pennac, pero al mismo tiempo mucha preocupación. Lo peculiar del libro es cómo el chico que tiene que leer 446 páginas en quince días y por diversas distracciones pasa una catorcena, sólo ha leído 48 y le restan 398 para el día siguiente, queda cautivado con el principio de *El perfume* que Pennac lee en voz alta a sus alumnos. Las reflexiones que presenta el autor son sencillas, como el capítulo 5 que dice: “¡Qué pedagogos éramos cuando no estábamos preocupados por la pedagogía!”, sin más. Por último, expone los Derechos que tiene el Lector, donde se rescatan los siguientes: No leer, A saltarse páginas, A no terminar un libro, A releer, A leer cualquier cosa, etc.

En la Encuesta Nacional de Lectura del 2012 se arrojó que 4 de cada 10 personas en México leen, que se lee un promedio de 2.9 libros al año, un gran índice de porcentaje sin hábitos de lectura en la infancia, poco conocimiento de bibliotecas.¹ Se escucha y se leen encabezados en los medios de comunicación donde los mexicanos no leen. Además de que se cae en un error de cantidad, la expresión “los mexicanos no leen” es errónea. Más bien, se debería manejar “a los mexicanos no les gusta leer”, si no se estaría hablando de analfabetismo.

No está demás recordar que estos problemas del poco gusto por la lectura, en la mayoría de los mexicanos, se debe al contexto familiar y es en la escuela donde se refuerza; se generan antilectores por castigos relacionados con la lectura, textos que no les significan o son muy complejos para la edad, términos y listado de características que sólo les permite una confusión. O como plantea Juan Domingo Argüelles (2003):

¹ Encuesta Nacional de Lectura 2012, revisado el 4 de septiembre de 2014 en <http://www.canem.org/Archivos/funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/EncuestaNacionaldeLectura2012.html>

Son por demás interesantes y significativos los resultados de la mayor parte de las investigaciones sobre conducta lectora en niños y adolescentes. Destaca el hecho de que la lectura por obligación (impuesta sobre todo por los profesores) está dirigida a cumplir con los requisitos escolares, bajo la premisa de que la lectura (que en los escolares es por lo general esporádica y de muy breves periodos) tiene fundamentalmente una función práctica, y no se toma en cuenta el interés personal (25).

Con lo anterior, entonces, podría uno preguntarse ¿cuánto es lo que las personas deben de leer?, ¿para qué hay que leer? ¿qué se tiene que leer? Por supuesto, cada persona es libre de responderlas de la manera que ellos prefieran, pero ¿es posible enseñar el gusto por la lectura ya sea en el seno familiar o en la escuela? ¿cómo puede ser posible sin apuntar a una calificación final? Michèl Petit en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (2001) menciona, citado por Juan Domingo Argüelles:

Para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberlo experimentado. En nuestros ámbitos familiarizados con los libros, podríamos suponer que ese gusto es algo natural. Sin embargo, entre los bibliotecarios, los docentes y los investigadores, o en el medio editorial, muchos son los que no leen, o que se limitan a un marco profesional estrecho, o un determinado género de obras (29).

Y nuevamente Argüelles:

Estas investigaciones concluyen también que la actitud del adolescente y del joven hacia la literatura adquiere otra dimensión, evidentemente placentera, cuando más que asignársela como un deber se le transmite por recomendación (sea del profesor, de los padres, de los amigos, del bibliotecario), sin que el estímulo sea la recompensa de una calificación (25).

Considero que la primera idea de Petit es clave para el cuestionamiento del gusto de la lectura: *Para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberlo experimentado.* Si nos acercamos a las personas en la calle, y preguntamos cuestiones relacionadas con el hábito de la lectura, podríamos tener respuestas tan diversas como si fuese algo metódico, que todas las noches leen cierto número de páginas (en el mejor de los casos) o que simplemente no les gusta o que no tienen tiempo. Y lo que pasa es que las personas no identifican que hay mucho tiempo para aprovechar y leer. Por ejemplo:

En las sucursales bancarias de la ciudad de México, por ejemplo, las largas dilas para realizar un pago o cobrar un cheque pueden hacer que las personas inviertan hasta una hora de su tiempo, y durante esta hora 99.9 por ciento de quienes esperan el servicio lo hacen mirando

el techo o las paredes o viendo anuncios comerciales en monitores de televisión que si están encendidos es precisamente para transmitir anuncios comerciales (30-31).

Esta idea puede trasladarse a cualquier transporte, ya sea terrestre, marítimo o aéreo. Siguiendo la idea de Argüelles, el metro es un excelente espacio para aprovechar y leer. Y no sólo se puede decir que en la escuela o en la casa sean los únicos espacios donde puede permitirse la recomendación a la lectura. No hay que dejar de lado las bibliotecas, que escasamente se fomenta su uso, o los espacio denominados como salas de lectura, ya que tienen la promoción e información necesaria para crear nuevos lectores.

¿Pero, entonces, de qué se habla cuando se menciona el *gusto por la lectura*? Felipe Garrido en *Como leer (mejor) en voz alta* (1998) dice que:

Significa que se ha descubierto que la lectura es una parte importante de la vida; que la lectura es una fuente de experiencias, emociones y afectos; que puede consolarnos, darnos energías, inspirarnos. Significa que se ha descubierto el enorme poder de evocación que tienen la lectura. Que alguien lea por puro gusto, por el placer de leer, es la prueba definitiva de que realmente es un buen lector, de que tiene la afición de leer (4).

Se busca que el estudiante desarrolle el hábito de la lectura, con la finalidad de abrir y ampliar sus propias expectativas en cuanto a distintos niveles como son la concepción del y de su mundo, entender problemas desde sus distintos puntos de vista, así como descubrir y expresar sus sentimientos transformándose de manera consciente y con una perspectiva de futuro. El joven como lector también amplía su repertorio lingüístico, socio-pragmático y cultural para desempeñarse en el mundo, al vivir de segunda mano la experiencia discursiva de los personajes y las diversas situaciones en conflicto que logran resolver a través de las intrincadas tramas.

Al identificarse con personajes y situarse en contextos tan diversos y aprender sus realidades, el joven se abre a la oportunidad de entender un poco más acerca de su propia vida, comparando, asociando o diferenciando su día a día con la realidad de los personajes que está leyendo. Todo ello lleva a la necesidad de definir a la identificación no como imitación textual, sino como una representación y explicitación consciente de sus deseos e ideas. Es decir, que a partir de los personajes, de las historias que está leyendo, del desarrollo de las

emociones, pueda decir “esto me ha pasado”, “esto me pasa” e incluso “esto desearía que me pase”. Y, por qué no, “no quiero que esto me pase”.

Al observar cómo el personaje se desarrolla en la historia, el joven comenzará a visualizar sensaciones, sentimientos, opciones, habilidades y capacidades sobre las que los personajes actúan, así podrá o no estimar su correspondencia con las posibilidades de su día a día en la sociedad, podrá tomar decisiones, así como vislumbrarse otro futuro distinto.

El proceso de aprendizaje de la literatura en jóvenes es entendido como distintas direcciones que van desde un requisito escolar, hasta el encuentro con una gran diversidad de opciones y de expresiones humanas de interacción social, como lo son la relación sociedad-individuo, resolución de problemas y toma de decisiones. En este sentido *un replanteamiento de la didáctica de la literatura atendería fundamentalmente la formación del sujeto social que afecta a todo el proceso desde el diseño y selección de contenidos, hasta la evaluación de la enseñanza.*

Entonces, siguiendo con la terminología de Antonio Zamora (1990) se podría hablar de niveles de evolución lectora. Empezar con decir que cualquier libro les dejará algo para su vida, se convertiría en un *sujeto como potencial*, esto es que la lectura sea una manera de conocimiento interpersonal, en donde podrá comenzar a relacionar el tipo de relaciones interpersonales, así como los sentimientos o ideas que ha experimentado y no había podido explicar. Después, intentar que no sólo quede la lectura como parte de una calificación (en algunas ocasiones mal dirigida) sino como un mecanismo de conocimiento alterno, *sujeto actuante*, entendiéndose como desarrollo de nuevas ideas y temáticas a partir de su lectura, en donde el libro funcionará como una guía de conocimientos tanto históricos como sociales. Por último, que el propio joven comience a buscar lecturas afines y se hable de un gusto por la lectura, *sujeto movilizado*, independientemente si existe una calificación de por medio y así pueda leer textos con una mayor complejidad o haga una lectura de varios, simultáneamente (13-33).

SOBRE LA ESTRUCTURA DE ESTA TESIS

En el primer capítulo, titulado “Breve recorrido a la didáctica de la literatura en México”, se hace un muestreo sobre cómo se ha venido enseñando la literatura, desde el Colegio de San Carlos y la Academia de Letrán hasta la actualidad. Nos encontraremos que en un principio era tertulias literarias donde poetas se reunían a leer poesía, a ver las formas como estaban escritos los textos y tratar de imitarlos, para luego buscar una postura y voz propia. Posteriormente, se concibió a la didáctica como una disciplina para dar a conocer y evaluar los procesos históricos, corrientes y sus manifestaciones literarias importantes.

En seguida, se presenta la diferencia entre didáctica de la literatura y del español, aunque sean disciplinas complementarias, sus estudios y enseñanza buscan un fin en particular y distinto. Con esto, se busca comprender por qué en los institutos mezclan en la asignatura de Español el aprendizaje de la gramática española con algunos atisbos de la historia de la literatura.

En el capítulo 2, llamado “La enseñanza de la literatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: Licenciatura en Letras Hispánicas; estudio de caso”, se continuará con el recorrido histórico presentado en el capítulo, pero con la particularidad que sólo se tratará a la FfyL de la UNAM, cómo se ha venido enseñando, cuál es el perfil de ingreso y egreso, el campo laboral, así como el plan de estudios y uno de los problemas que considero se presenta, la visión del estudiante como docente al egresar.

Con la información anterior se dará pie al capítulo 3 denominado “Abordaje Metodológico”, donde explicaré los mecanismos que utilicé para analizar mi problemática, desde el uso de entrevistas a docentes que imparten seminarios en la FfyL, así como alumnos que estudian dicha licenciatura. Justificaré a partir de mis preguntas de investigación, los objetivos específicos a docentes y alumnos, así como el procedimiento que seguí en la recolección de resultados.

En el capítulo 4, “Herramientas conceptuales para el análisis de resultado” se realizará la articulación teórica necesaria para un mayor acercamiento a los resultados de las entrevistas

y cuestionarios. Primero esbozaré las ideas de Sigmund Freud (1927 y 1929) sobre la ilusión, la cultura, las pulsiones y la privación que permitirán esbozar un perfil psíquico del joven lector, luego trataré a Vigotsky (1979) con la internalización, la ontogénesis, filogénesis, microgénesis y posición biológicas, que servirán para comprender cómo se desarrolla el joven en la sociedad tanto individuo como sujeto social. Posteriormente, Berger y Luckman (1979), con la internalización derivada en la socialización primaria y secundaria que permitirá observar el enfrentamiento que tiene el joven dentro del ámbito familiar y su inserción en la sociedad, para luego seguir con Pere Darder (2013) y la importancia de la emoción en la educación y por último Howard Gardner (1994) y su teoría de las inteligencias múltiples los cuales ayudarán a establecer nuevas propuesta en la didáctica de la literatura.

Posteriormente, en el último capítulo (5) de nombre “Análisis y discusión de resultados”, utilizando los conceptos planteados en el capítulo anterior, procederé con la interpretación de las respuestas tanto que me brindaron los docentes como los alumnos, para así observar la situación de la didáctica del español en la FfyL, así como las representaciones sociales sobre la didáctica de la literatura que atisban puntos medulares para una didáctica de la literatura, así como posibles propuestas de aplicación para la enseñanza de la literatura.

CAPÍTULO 1

BREVE RECORRIDO A LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN MÉXICO

*Deseos de que para nuestros discípulos
fuera simpático y amable el estudio de la Literatura,
y no se redujera á repetir de memoria
definiciones infecundas y citas indigestas.*
Rafael Delgado

Algunos recuentos primordiales sobre la didáctica de la literatura en México

¿Cómo es que surge la enseñanza de la literatura en México? ¿Podríamos hablar de un antes y un después en la sociedad mexicana? ¿Por qué se le considera importante a tal grado de crear una Facultad? No está de más recordar que en la época colonial en la Real y Pontificia Universidad de México, como en otras instituciones, se enseñaban la gramática y la retórica, disciplinas que, posteriormente, la literatura retomará. Disciplinas que con textos como la *Gramática* de Antonio de Nebrija y el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés fueron clave para comprender la estructura del idioma.

En el siglo XIX surgen dos colegios que serán primordiales para el desarrollo de las artes en México: El Colegio de San Carlos y la Academia de Letrán; el primero especializándose en artes plásticas y el segundo en literatura. Si bien, la Academia de Letrán era un grupo de poetas, donde figuraban José María Lacunza, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez “El nigromante”, entre otros no era propiamente un lugar de estudios, sino un grupo de poetas reunidos para hablar sobre literatura. Sin embargo, Prieto describió lo siguiente:

Por estricta mayoría se aprobaba o se corregía la composición. Tenían ostensiblemente aquellos ejercicios literarios el aspecto de un juego; pero en el fondo y merced al saber de Lacunza, los nuestros eran verdaderos estudios dirigidos por él las más de las veces. Con el pretexto de una imitación de Herrera o de Fray Luis de León, disertaba sobre la literatura española; otras, presentando alguna traducción de Ossian o de Byron, hablaba sobre la literatura inglesa, y nosotros, para no quedar desairados, con varios motivos la brillábamos dando nuestros saludos a Goethe y Schiller, o yéndonos a las barbas a Horacio y a Virgilio (Prieto, 1906: 166).

Pareciera, entonces, que el acceso a la literatura era sólo para aquellos que se dedicaban a la misma, su manera de estudio era haciendo “composiciones” imitando a los poetas que leían. La formación en historia de la literatura se impartía en la Preparatoria y en la Normal, y aún no existía en México una carrera en Letras.

Ignacio Ramírez, “El nigromante” escribe *Lecciones de Literatura* en donde se adentra en la enseñanza del lenguaje, la fonética, la prosa, el verso, entre otros temas, en su “Introducción” escribe:

El estudio de un instrumento tan poderoso como es el lenguaje, constituye el objeto de la literatura.

El lenguaje presenta dos aspectos diferentes: su peculiar organización, y el placer que derrama á su paso: revestido de todas sus galas, ya se llama elocuencia, y ya poesía. Poesía y elocuencia forman la bella literatura. Pero ¿Cómo comprender ésta, sin un conocimiento profundo sobre la organización de la habla humana? (Ramírez, 1884: 7)

Dentro de su preocupación se encuentra el tipo de conocimientos indispensables para la bella literatura en donde sus lecciones “serán más bien gramaticales que históricas y críticas” (Ramírez, 1884: 7). Él cree que para poder hablar de literatura y que esta sea ciencia se debe de pensar en mundialidad, no localidad. Porque sí, Ramírez la considera una ciencia, ya que “el lenguaje no es más que una manifestación fisiológica de la organización humana; y porque en el mismo lenguaje se distinguen fácilmente los elementos individuales y la funciones sociales (Ramírez, 1884: 9) Para luego terminar con:

La literatura forma una cadena no interrumpida; pero algunos de sus eslabones se extienden y decoran por el genio. El estudio que vamos á emprender sobre la palabra humana no desperdiciará ningún elemento por pequeño que sea; los pasos de un gigante pueden medirse por los pasos de un pigmeo; y nuestro propósito se reduce á sujetar pigmeos y gigantes á un cálculo riguroso que comprenda aquellas leyes sencillas de que se vale la naturaleza para acabar sus obras más sublimes, amasándolas en el polvo que acaso nos sacudimos con desprecio. (Ramírez, 1884: 9)

A su vez, Rafael Delgado, también miembro de la Academia de Letrán, pero ya en sus últimos años, publica, al igual que Ignacio Ramírez, un libro con el mismo título, *Lecciones de Literatura*, dirigido a los alumnos preparatorianos de Jalapa, aborda el estilo, la composición, la corrección de estilo, la narración, la descripción, entre otras y critica los textos anteriores al suyo :

Llamados á profesar Literatura en el Colegio Preparatorio de Jalapa, pronto pudimos advertir que un buen número de los textos generalmente aceptados para la enseñanza de tal asignatura son insuficientes o estorbosos [...] Los hay excelentes, gallardamente escritos, de muy sólida y profunda doctrina, pero inaceptables, por su extensión, en una escuela donde ocupa sitio secundario el estudio de las Bellas Letras. (Delgado, 1904: V).

Lo interesante de este texto radica en la visión del poeta como docente y cómo la literatura “no se redujera á repetir de memoria definiciones infecundas y citas indigestas, como acontece en algunas escuelas, ni hacer de nuestra humilde cátedra trípode ó trono del Fastidio” (Delgado, 1904: VI). Sin duda, 109 años después, esta misma historia se repite. Así es como se ha venido enseñando la literatura a nivel secundaria y medio superior; la memorización de autores, obras, años, corrientes literarias y, en algunos casos, citas de los mismos textos para poder establecer y sentar una calificación.

Elizabeth Rojas Samperio, doctora en Filosofía con una especialidad en Psicología, y autora de libros de texto de Español, hace un recuento sucinto de la enseñanza de la literatura en las últimas décadas:

Así, en la época del ingreso del positivismo al curriculum mexicano, a principios del siglo xx, se concibió a la enseñanza de la literatura como un proceso histórico que debía describir épocas y lugares y con ellas movimientos artísticos y sus manifestaciones en biografía y selección de fragmentos de textos de diferentes autores. El conjunto de situaciones didácticas daban predominio a la descripción de lineamientos sobre la lectura como un compendio de niveles, de pasos, ubicados en un desarrollo histórico social, donde el papel del agrupamiento y memorización de datos cobraba un papel fundamental en el trabajo en la escuela.

Las evaluaciones en este modelo se centraban en la información instalada en la memoria con la posibilidad de reproducción e identificación de características de los movimientos o de las manifestaciones artísticas.

Los programas, entonces, se organizan por épocas históricas y ocasionalmente por lugares o manifestaciones de género. Así encontramos una cantidad de denominaciones curriculares destinadas a señalar estos aspectos: Literatura de los siglos de oro, Literatura mexicana, Cuento latinoamericano. El fin es dar a conocer los procesos históricos reconocidos como tales y ante ellos, las manifestaciones literarias significativas (Rojas. 2011; 69-70)

Y más adelante:

Hacia la década de los setentas, se introduce en México algunas variantes, tanto en los programas de Literatura, como en la propia didáctica. La primera asume que su aprendizaje se debe reflejar en la elaboración de un comentario escrito en el que se aplique una corriente literaria que permita descubrir la estructura básica y particular de cada texto. Se inicia una

búsqueda porque el texto sea analizado en sí mismo, a través de los recursos de la lingüística, semióticos principalmente (Rojas, 2011: 70).

Siguiendo esta cronología, en lugar de atender a la obligación institucional de cumplir con un plan de estudios, así como a una evaluación para determinar que la obra se leyó y, por lo tanto, se comprendió, el aprendizaje debe ser visto como un intercambio de conocimiento por parte del profesor hacia el alumno y viceversa, ya que ambos están sujetos a adquirir nuevos conocimientos. La teoría va ligada con la práctica, están interligadas, se complementan, una necesita tanto de la otra y se ha establecido a partir de convenciones académicas donde se pretende que la praxis se desarrolle. Entonces, se vuelve un proceso paulatino que variará de acuerdo a cada tipo de persona (Popkewitz, 1988: 217-236).

Algunos aspectos sobre la importancia para diferenciar la didáctica de la lengua y didáctica de la literatura

Como ya se vio, en la Academia de Letrán y en los textos de Ignacio Ramírez, es importante conocer el idioma que se habla, en este caso el español. Las reglas son necesarias para una comunicación eficaz, libre de “interpretaciones erróneas” y el diálogo continúe sin ninguna interrupción. Pero esto no quiere decir que para poder entender y, sobre todo, disfrutar la literatura necesitamos conocer las reglas gramaticales. Ahora bien, ¿por qué existen manuales que combinen las dos didácticas (lengua y literatura) como si fuera lo mismo? Para responder la pregunta es necesario diferenciar cada disciplina.

Entiendo a la didáctica de la lengua como aquellos mecanismos necesarios por parte del docente para enseñar la gramática de la lengua en común, los usos de los sustantivos, tiempos verbales, preposiciones, conjunciones, por mencionar algunas para una comunicación correcta. Retomando nuevamente a Rojas: “La lengua tiene como función comunicar y representar. Es imagen del pensamiento y señala la cosmovisión de sus hablantes” (Rojas, 2011, 69) y más adelante: “No olvidemos que la lengua es un reflejo de la realidad, de ahí que ponerle nombre a una cosa, no sea sólo aprender el nombre, sino aprehender la cosa misma. (Rojas, 2011: 71). Si uno entra a la página del Instituto Cervantes, particularmente a la

enseñanza de la lengua la cual es enfocada a extranjeros, siguiendo la evaluación del Marco Europeo por niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), los contenidos van desde la puntuación, la ortografía, las funciones de la lengua, géneros discursivos, hasta tácticas y estrategias pragmáticas o saberes y comportamientos socioculturales, entre otros. La finalidad aquí es, sobretodo, certificarse como hablantes de la lengua española.²

Entiendo a la didáctica de la literatura como aquellos mecanismos necesarios por parte del docente para enseñar la historia de la literatura, figuras retóricas, géneros literarios, características, corrientes, por mencionar algunas para un mayor entendimiento del mismo. Como se observa, son dos disciplinas completamente distintas, se pueden estudiar por separado y en conjunto. Me gusta la definición que propone Rojas al respecto de la literatura:

La literatura es una revelación lingüística que centrada en la función poética de la lengua es una serie de manifestaciones que permiten comprender las funciones de la lengua en su totalidad, penetrando no sólo en los signos y su significado sino en la multiplicidad de sentidos y emergencias (Rojas, 2011: 69).

Se cae en el error, en ocasiones, para poder enseñar literatura es necesario que el alumno conozca términos extraños, confusos que posiblemente no vuelva a utilizar, que se aprendan de memoria hechos irrelevantes, etc. Cuando se estudia para ser licenciado en letras estas cuestiones, entre otras, sí son relevantes justo para observar por qué los libros son considerados como canónicos, por qué se diferencian entre corrientes o cómo es que la lengua ha ido evolucionando. Cuando se enseña de esta manera a chicos con poco interés en la lectura, que quieran estudiar otra cosa, sólo se está logran crear antilectores.

Por lo anterior, es menester identificar cuál es el problema, analizarlo y proporcionar una posible modificación, detectar qué es lo que pasa en la Facultad de Filosofía y Letras, cómo y qué contenidos se están enseñando.

² Esta información puede ser consultada en el hipervínculo:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM: LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS; ESTUDIO DE CASO

La Dra. Gloria Villegas Moreno, actual directora de la Facultad de Filosofía y Letras, en el “Plan de trabajo para la Facultad de Filosofía y Letras 2013-2017” apunta lo siguiente:

La Facultad de Filosofía y Letras, denominada así desde 1924, reconoce sus orígenes institucionales modernos en la Escuela Nacional de Altos Estudios, establecida en 1910 como condición indispensable para que la Universidad Nacional, refundada poco después, cumpliera con sus más elevados fines. Matriz de campos de conocimiento y crisol de diversas corrientes de ideas fue definiendo, a lo largo de varias décadas, los rasgos que la caracterizarían como un escenario emblemático en el cultivo del pensamiento crítico (Villegas, 2013: 1).

Según el Plan de Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras (2009-2013) se cuenta con 8129 estudiantes de licenciatura, 1425 de maestría, 740 de doctorado y 3012 de sistema abierto. A su vez, tiene 8 profesores eméritos, 262 de tiempo completo, 1,328 de asignatura, 419 para efectos curriculares y 209 ayudantes. Por otra parte tiene un total de 130 proyectos de investigación, donde se destacan 4 proyectos CONACYT, 13 proyectos PAPIME, 16 proyectos PAPIIT y 97 proyectos PIFFYL. Cuenta con 28 publicaciones nuevas (12-20).

En 1978, Cristina Barrios Valero publica su libro *La carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas. Una contribución para su análisis*. En donde hace un estudio minucioso de la licenciatura, abarcando aspectos generales como la enseñanza de la lengua y la literatura, los objetivos de la misma, el tipo de profesores, estudiantes, servicios y plan de estudios. Lo peculiar de esta investigación es el “Capítulo IV. Comparación de planes de estudio”, ya que la autora se centra en ver los planes de estudio de distintas facultades en México y Europa; sus similitudes y diferencias. Dicha comparación es recomendable para poder observar los contenidos temáticos, así como el periodo y la línea formativa.

De dicho libro, cito la *Organización Académica 1974 de la Facultad de Filosofía y Letras* que se deriva de la *Ley Orgánica* de 1945:

Formar profesores e investigadores en el campo de la lengua y la literatura. Difundir y estimular la creación literaria a través de talleres y seminarios en Letras clásicas, hispánicas, modernas (alemanas, francesas, inglesas e italianas), dramáticas y teatro. En esta última formar profesionales en el arte de la representación y personal académico a nivel medio y superior. Capacitar profesionales en la crítica teoría, sociología e historia literaria; asimismo en el análisis del lenguaje en sus aspectos gramaticales, estilísticos y estéticos.

Y más adelante al respecto de la docencia:

Ya que el propósito principal de estas carreras es la creación de profesores de enseñanza media, al obtener la Licenciatura y formar investigadores o creadores en los ciclos de Maestría y Doctorado, se tiene como primera fuente de trabajo para ellos la referida a la docencia en instituciones de enseñanza media y superior; en el IPN, Secundarias, Normal y Normal Superior de la Secretaría de Educación Pública; en organismos descentralizados como la UNAM y en general diversas instituciones educativas privadas tanto en la capital como en la provincia.

En este orden de ideas yo me pregunto, ¿si el plan de estudios, que más adelante detallo, está planteado para la docencia, porque no hay materias pedagógicas cuando la autora habla sobre la creación de manuales en la siguiente cita?

La planeación educativa a nivel nacional, la elaboración de libros de texto, de métodos audiovisuales, etcétera, se derivan claramente de una buena formación en literatura y lingüística, y de un conocimiento adecuado del español, según el área que pretenda cubrirse. Es necesario tomar en cuenta también que en los últimos años la técnica didáctica ha cobrado mayor importancia y que algunos planes de estudio, como son los de secundaria y CCH, emplean una terminología y unos conceptos con los que tendría que estar familiarizado quien se dedique a estas importantísimas tareas de la labor docente (Barrios, 1978: 72).

Entonces, ¿un literato es capaz de desarrollar lo antes expuesto? Para la autora así es, aunque refiere que dicha persona tiene que estar familiarizado con los conceptos o técnicas pedagógicas. Volvemos a observar que por el simple hecho de tener el conocimiento, el egresado o estudiante es capaz de desarrollar material educativo, planes de estudio, porque conoce el contenido, así como la lengua española.

Las principales preocupaciones que arroja la autora, a partir de entrevistas y cuestionarios es que la licenciatura está pensada para la docencia y el análisis o crítica literaria, pero no para la creación misma o el trabajo editorial: “En conclusión se puede decir

que a la crítica, a la investigación y a la docencia se añaden otros dos campos que piden una preparación más amplia: el trabajo editorial y las labores de redacción y corrección de estilo; mientras que el resto de los campos pueden cubrirse teóricamente a partir de la formación general que se reciba en la carrera” (Barrios, 1978:73).

Y la controversia continúa:

Esto último es determinante, pues hay que recalcar que los alumnos conocen muy limitadamente las posibilidades que ofrece la carrera. Suelen limitarse a considerar la docencia, la investigación y la creación literaria, y para confirmar lo que ya se había mencionado, casi el 50 por ciento de quienes ingresan a la carrera piensa dedicarse a la creación [...]

Si cuando ingresan a la carrera muestran inclinación por la creación y la docencia en el curso de sus estudios persiste esta última y declina la primera; en cambio aumenta el número de candidatos a investigadores en lingüística y en literatura (Barrios, 1978: 75)

Pareciera que existe una preocupación un poco velada sobre la formación docente, pero es superada por la inquietud lingüística o de creación.

La siguiente información (Objetivo, Ingreso, Plan de Estudios, Egreso, Campo laboral y práctica profesional) puede ser consultada en la página web del Colegio de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM:

Objetivo:

Conocer la evolución de la lengua española desde sus orígenes hasta nuestros días, así como las diferentes corrientes literarias que se han manifestado en España y Latinoamérica.

Ingreso:

Para alumnos provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM:

- Haber concluido el bachillerato.
- Solicitar la inscripción de acuerdo con los instructivos que se establezcan.

Para alumnos provenientes de escuelas incorporadas a la UNAM y de otras escuelas que no pertenecen a ella:

- Certificado de bachillerato con promedio mínimo de 7.
- Haber sido aceptado a través del concurso de selección.

- Solicitar la inscripción de acuerdo con los instructivos que se establezcan.

Plan de estudios:

La carrera se cursa en ocho semestres; los dos primeros están constituidos por siete materias y los seis restantes, por ocho. La estructura del plan se divide en dos niveles de formación: uno básico, del 1º al 4º semestres, y uno de concentración, del 5º al octavo semestres.

Es indispensable que el alumno apruebe el taller de redacción y comprensión de textos (de carácter obligatorio y sin valor en créditos) antes de la inscripción al 5º semestre y el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera (Inglés, Francés o Italiano) antes del 7º. Cabe recordar que éste es requisito para la titulación.

El plan incluye un total de sesenta y dos asignaturas, de las cuales, cuarenta y tres son obligatorias y diez y nueve ofrecen zonas de opción: dos como seminarios de investigación, nueve como optativas de área y ocho como optativas libres.

A continuación presento el Plan de Estudios de la Lic. en Lengua y Literaturas Hispánicas (2015):

**LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Total de créditos: 308**

PRIMER SEMESTRE

04 Teoría de la Literatura 1 (Corrientes Generales de la Literatura)
06 Literatura Mexicana 1 (Prehispánica)
04 Literatura Española 1 (Medieval)
04 Iniciación a la Investigación 1
06 Historia de la Cultura 1 en España y América
08 Latín 1
06 Introducción a la Lingüística 1

TERCER SEMESTRE

04 Teoría de la Literatura 3
04 Literatura Mexicana 3 (Novohispana)
06 Literatura Española 3 (Siglos de Oro)
06 Literatura Iberoamericana 1
04 Introducción a la Filosofía 1
06 Latín 3
08 Español 1
04 Lexicología y Semántica 1

SEGUNDO SEMESTRE

04 Teoría de la Literatura 2 (Corrientes Generales de la Literatura)
04 Literatura Mexicana 2 (Prehispánica)
04 Literatura Española 2 (Medieval)
04 Iniciación a la Investigación 2
06 Historia de la Cultura 2 en España y América
08 Latín 2
06 Introducción a la Lingüística 2

CUARTO SEMESTRE

04 Teoría de la Literatura 4
06 Literatura Mexicana 4 (Novohispana)
06 Literatura Española 4 (Siglos de Oro)
06 Literatura Iberoamericana 2
04 Introducción a la Filosofía 2
06 Latín 4 (Optativa de Área)
08 Español 2
04 Lexicología y Semántica 2

QUINTO SEMESTRE

04 Teoría de la Literatura 5 (Optativa de Área Alternativa: Análisis e Interpretación del Texto 1/ Literatura y Sociedad 1)
 04 Literatura Mexicana 5 (Siglo XIX)
 04 Literatura Española 5 (Moderna y Contemporánea)
 06 Literatura Iberoamericana 3
 04 Fonética y Fonología 1
 06 Español 3
 04 Optativa
 04 Optativa

SÉPTIMO SEMESTRE

06 Literatura Mexicana 7 (Siglo XX)
 04 Literatura Española 7 (Optativa de Área)
 04 Literatura Iberoamericana 5 (Optativa de Área)
 04 Lingüística 1 (Optativa de Área)
 06 Filología Hispánica 1
 04 Español 5 (Optativa de Área Alternativa: Gramática del Texto/Español de América)
 06 Seminario de Investigación 1 (Literatura o Lingüística)

 04 Optativa

SEXTO SEMESTRE

04 Teoría de la Literatura 6 (Optativa de Área Alternativa: Análisis e Interpretación del Texto 2/Literatura y Sociedad 2)
 06 Literatura Mexicana 6 (Siglo XIX)
 04 Literatura Española 6 (Moderna y Contemporánea)
 06 Literatura Iberoamericana 4
 04 Fonética y Fonología 2
 06 Español 4
 04 Optativa
 04 Optativa

OCTAVO SEMESTRE

04 Literatura Mexicana 8 (Siglo XX)
 04 Literatura Mexicana 9 (Optativa de Área) 04
 Lingüística 2 (Optativa de Área)
 06 Filología Hispánica 2
 06 Seminario de Investigación 2
 06 (Literatura o Lingüística)
 04 Optativa
 04 Optativa
 04 Optativa

Egreso.

El alumno deberá acreditar el total de asignaturas. Asimismo, cubrirá cuatrocientos ochenta horas de servicio social desempeñando alguna actividad relacionada con la carrera.

Para la titulación deberá entregar un trabajo escrito (tesis, tesina o informe académico) y replica del mismo.

Campo laboral y práctica profesional.

Docencia: en instituciones de educación media, media superior y superior, y en centros de enseñanza superior como la Facultad de Filosofía y Letras y afines.

Investigación: en institutos dedicados a la investigación literaria y lingüística, en centros de documentación (como el Archivo General de la Nación y bibliotecas públicas), entre otras.

Ejercicio profesional: en trabajos relacionados con el campo editorial, los medios de comunicación (prensa, televisión, radio), corrección de estilo, análisis e interpretación de textos, etcétera.

En labores vinculadas con la difusión cultural y en la creación literaria independiente.³

Como se observa en el plan de estudios, a pesar que se rige en un calendario semestral, está planteado de manera generalizada, por siglos. Por ejemplo, en el 7º y 8º semestre se cursa Literatura Mexicana (Siglo XX). Considero que el plan de estudios debería restringirse por período de años, ya que así podría evitarse la confusión de contenidos en caso que varios docentes la impartan. Además, hay una gran carga temática sobre estudios de la lingüística y sus ramas, la lengua y la historia de la literatura. Además, en su *Cuadernillo de Bienvenida* para alumnos de primer ingreso 2009, editado por la Secretaría de Extensión Académica de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM, apunta que las cuatro tareas fundamentales de esta unidad académica son: docencia, investigación, creación y difusión.⁴ Es importante destacar que en la página electrónica del Colegio de Letras Hispánicas de dicha facultad, en la sección “Acerca del colegio” en los apartados: contexto social, perfil de egreso y mercado laboral, refiere que este profesionista es capaz de laborar en instituciones educativas como docente, a pesar que sólo existe una materia “didáctica de la lengua” que se cursa como seminario optativo en 7º semestre.

En el apartado contexto social se indica:

La carrera responde a la necesidad social de formar a los profesionistas que se requieren en dos áreas: la lengua y la literatura, para su desempeño en los medios de comunicación y las instituciones educativas y culturales del país. El egresado de la carrera será un promotor de la escritura y la cultura en las instituciones educativas, culturales y medios de información [...] El profesionista contribuye a enseñar el uso correcto del idioma y a apreciar las literaturas española, mexicana e iberoamericana.

Ulteriormente, el perfil del egresado es más específico al anotar: “Al combinar el conocimiento adquirido con la valoración crítica de tendencias, el egresado podrá aplicar sus conocimientos en la docencia y en la investigación”.

El apartado de mercado laboral, enfatiza en primer lugar que este profesionista puede ser docente, a pesar de no haber llevado ninguna materia del área pedagógica:

El egresado en Letras Hispánicas puede desarrollar su actividad profesional como *docente*, investigador y crítico. Podrá trabajar en medios de difusión

³ La información fue obtenida de <<http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/hispanicas/licenciatura.html>> Revisada el 18 de noviembre de 2014.

⁴ ----, *Cuadernillo de Bienvenida para alumnos de primer ingreso 2009*, Secretaría de Extensión Académica de la Facultad (ojo Facultad) de Filosofía y Letras, UNAM, pág 10.

como la radio, televisión, revistas, periódicos y casas editoriales o *bien en instituciones educativas públicas o privadas*, institutos de investigación y bibliotecas.

Esta incongruencia en las líneas de formación que no corresponde con lo que apunta el contexto social, perfil de egreso y mercado laboral del licenciado en lengua y literatura hispánica ya ha sido registrado y abordado en la ponencia “¿Nos enseñan a enseñar? La preparación docente en las carreras de letras hispánicas” de Bárbara A. Galindo Nájera, Rosalía Greco Ramírez y Eleonara Saliznas Lazcano, profesoras de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM (Baez, 2007: 437), trabajo presentado en el Primer Encuentro Problemas y perspectivas de la enseñanza del español.

Hasta principios de los setenta, la docencia universitaria era impartida por profesionistas de diversas disciplinas que vivían del ejercicio autónomo de su profesión, e impartían seis o nueve horas de clase a la semana por el sólo gusto de hacerlo y obtener además el prestigio de ser nombrados profesores universitarios. Sin embargo el crecimiento desmesurado de la población y la matrícula, obligó a las instituciones de tercer nivel a contratar en los sesenta a mil quinientos profesores por año, a cuatro mil trescientos en los setenta, tres mil novecientos en los ochenta y cerca de cuatro mil por año en los últimos veinte del siglo anterior (Marín, 2009).

Hoy día persiste esta característica en diversas unidades académicas y no sólo en el área humanística y social, sino en cualquier espacio del conocimiento donde el profesionista conoce, en el mejor de los casos, el *qué enseñar*, pero no el *cómo enseñar* para transmitir los contenidos didácticos.

La misma hipótesis comparten Rueda y Canales (1992) “El crecimiento del sistema de educación superior, operado a partir de la década de los setenta, afectó las pautas tradicionales de incorporación de profesores, dio lugar a la contratación indiscriminada de personal académico, lo cual propició las condiciones para la coexistencias de múltiples prácticas pedagógicas en la universidad (Waldegg, 1995: 185).”

Los hallazgos de Rueda y Canales de esta investigación etnográfica sobre el proceso de enseñanza, destacan elementos tradicionalistas en la práctica docente al afirmar la existencia del “verbalismo” como recurso pedagógico dominante en la praxis académica y que la

participación del estudiante es mínima y “se circunscribe principalmente a repetir lo que expone el profesor o los contenidos de ciertas lecturas (Waldegg, 1995: 185).”

La escasa formación docente o profesionalización de la enseñanza se observa también en la instrumentación de diversos “*diplomados en docencia*” de las diversas facultades de la UNAM, por ejemplo el objetivo del diplomado en docencia en ingeniería pretende “que el participante obtenga los elementos teóricos, metodológicos y prácticos que contribuyan a profesionalizar su labor docente en la ingeniería.”

Caracterizar y trazar aproximaciones que nos describan cómo se están desarrollando la práctica docente en la enseñanza de la materia “Literatura mexicana” en la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica toma relevancia por la escasa investigación de largo alcance que existe en el país sobre didáctica en general de las humanidades en nivel superior.

Guillermina Waldegg (1995) en el prólogo de *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, afirma que la enseñanza de los contenidos humanísticos está con frecuencia en debate entre los educadores y los especialistas de las disciplinas, de esta manera los últimos, trivializan el papel de la didáctica. Afirman: “los contenidos disciplinarios reclaman tratamientos didácticos y pedagógicos específicos y que, recíprocamente las teorías pedagógicas generales adquieren significados cualitativamente distintos cuando se aplican a la enseñanza y aprendizaje específicos (14).

La importancia de esta investigación radica en la escasa investigación que se ha hecho sobre la enseñanza de las humanidades en México, los análisis más sistemáticos y valoraciones de los productos de investigación (estados del conocimiento del COMIE no incluyen aún este campo de estudio; lo más cercano que tenemos de los estados del conocimiento son “Didáctica de las ciencias histórico sociales” (Parte I) (1993-2002) y el de “Español como primera lengua, lectoescritura y Lenguas extranjeras” (1983-1992). El primero resalta en su análisis de los trabajos sobre educación superior:

La enseñanza ocupa un lugar subordinado frente a otros temas [...] Salvo instituciones excepcionales [...] y escasas excepciones de investigadores interesados, la investigación y reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es un asunto que carece de suficiente atención y continuidad dentro de las instituciones de educación superior. (López y Mota, 2003: 138).

Ulteriormente se afirma que en el nivel universitario la disciplina histórica, como otras, es vista como campo a aprender o a investigar y en consecuencia se soslaya el estudio de la enseñanza (López y Mota, 2003: 144).

Por lo tanto es apremiante investigar y desarrollar proyectos de largo alcance sobre lo que sucede en la enseñanza de la lengua y literatura en nivel superior. Pues la investigación y reflexión sobre la enseñanza en este ámbito es casi inexistente en la educación superior de nuestro sistema educativo mexicano. Las autoras, citadas en el libro anterior, que analizan los trabajos de educación superior, afirman que el marco de la crisis económica en México por más de dos décadas las crisis han agudizado el desempeño de la vida académica, pero que el campo histórico-social merece mayor atención y que son indispensables proyectos de investigación para estas áreas, todo esto conducente a transformaciones curriculares y a la mejora de la formación docente. Con esta investigación pretendo describir los procesos de enseñanza que delinean la dinámica en el salón de clases en el momento de transmitir los contenidos de la materia “Literatura Mexicana” para cotejarlos después con lo que proponen los innovadores en la enseñanza de la literatura y lo que los especialistas han recomendado para esta didáctica específica. En el caso de la didáctica de las ciencias histórico-sociales la producción sigue siendo escasa en la última década del siglo XX los productos de investigación en nuestro país, según concluyen Rosalía Velázquez y Eva Taboada, encargadas del análisis de educación superior en Saberes Científicos, Humanísticos y tecnológicos Tomo II “siguen siendo escasos [...] la concentración de la atención en educación superior se encuentra prácticamente en el abandono”.

CAPÍTULO 3

ABORDAJE METODOLÓGICO

Algunos aspectos necesarios sobre las representaciones sociales

Las representaciones sociales privilegian el conocimiento de sentido común pues es ahí donde se gestan y desde donde se adoptan imágenes construidas en interacción social en los múltiples espacios de la vida cotidiana dentro del espacio escolar (Piña, 2003). Dicha teoría se vale de tres dimensiones para su estudio: información, actitud y campo de representación.

La dimensión de información es entendida como: el conjunto organizado de conocimientos que se tiene en un grupo sobre un objeto social (acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social) (Moscovici, 1979; Arbesú, Gutiérrez y Piña, 2008). Esta información llega a los actores sociales de diferentes medios de donde circula. Organiza el conocimiento de sentido común integrando además nociones, opiniones y creencias, así como juicios de valor, de alguien o algo. Las representaciones sociales aquí ayudan a comprender y explicar la realidad empírica de los actores sociales.

La información tiene origen en el conocimiento científico que posteriormente se socializa y es divulgado por distintos medios o “sabios aficionados”, actores informados pero no especialistas (Moscovici, 1979). Este tipo de conocimiento se modifica y genera nuevas representaciones sociales en contextos particulares. De esta manera tanto la información como los actores que la generan, se convierten en entes activos dentro de la sociedad donde no sólo modifican sus estructuras, o formas de pensar, sino también generan acciones e intervenciones sobre el contexto social donde se ubican diversos objetos sociales.

Otra dimensión es la actitud, considerada entre las dimensiones como la más frecuente, ésta descubre la orientación global que se tiene sobre algún objeto social generando un posicionamiento del mismo. De esta manera “nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”

(Moscovici, 1979: 49), es un eje interesante que determina en gran medida cómo actuamos sobre algún objeto social específico.

Finalmente, aunque de antemano enfatizamos que cada una de estas dimensiones no tienen jerarquía sino que están interrelacionadas entre sí, la tercer dimensión nos “remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979: 46). El campo de la representación es el ideal que tenemos del objeto social al cual le asignamos una serie de características, como pueden ser: la forma en que el homosexual hombre viste, actúa, elige una profesión o un empleo, se relaciona con su familia, cuida de su salud o escoge su música, sin que necesariamente corresponda a lo que sucede realmente.

Ante la necesidad de conocer las representaciones sociales sobre el papel de los docentes ante alumnos y catedráticos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se abordó la postura multimetodológica, en ese sentido se retoma a Abric cuando refiere a que “la utilización de una técnica no única es pertinente para el estudio de una representación, y que cualquier estudio de la representación se debe fundar necesariamente en un acercamiento plurimetodológico” (Abric, 2001: 71) Para efectos de este trabajo se utilizó una entrevista y un cuestionario dirigido a cinco docentes de literatura con más de diez años impartiendo seminarios y a veintidos estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas en diversos semestres de la misma para hacer una comparación del tipo de respuestas.

OBJETIVOS DE LA APLICACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES:

- Identificar los procesos que tienen los docentes sobre la enseñanza de la literatura y los principales medios que usan.
- Conocer la actitud que tienen los docentes sobre los procesos pedagógicos necesarios para impartir clases.
- Analizar el perfil docente necesario, por parte de los docentes, para impartir clase de literatura.

OBJETIVOS DE LA APLICACIÓN DE CUESTIONARIO A ALUMNOS:

- Identificar el conocimiento de los alumnos frente a la posibilidad de ser docentes al término de su licenciatura
- Conocer la actitud que tienen los alumnos sobre los procesos pedagógicos necesarios para impartir clases.
- Analizar el perfil docente necesario, por parte de los alumnos, para impartir clase de literatura.
- Analizar el perfil idóneo, por parte de los alumnos, sobre la clase de literatura.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

1. ¿Cuál es la dinámica en el salón de clases que caracteriza la práctica docente al enseñar la materia de Literatura Mexicana en la licenciatura en Lengua y literatura hispánicas de la FFyL de la UNAM?

2. ¿Qué factores motivacionales, relacionales y afectivos se manifiestan y permean los procesos de aprendizaje?

3. ¿Qué sucede mientras el maestro desarrolla los contenidos?

4. ¿Qué significan estas acciones para los alumnos que participan en ellas, en el momento que tuvieron lugar?

5. ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto con lo que sucede en países de primer mundo?

6. ¿A qué factores se debe el éxito o no de estrategias didácticas empleadas por el profesor?

7. ¿En qué marcos habituales se desarrolla la enseñanza y la formación literaria?

PARTICIPANTES:

- 5 Docentes que imparten materias en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- 24 estudiantes de la Lic. en Letras Hispánicas.

INSTRUMENTOS:

ENTREVISTA: Consta de 9 preguntas que permitirán responder las preguntas de investigación en torno a la manera de cómo se enseña la literatura en la facultad:

1. *¿Me podría decir brevemente cómo fue su primer acercamiento a la literatura?* (Con esta pregunta busco conocer los inicios de los docentes en la literatura).
2. *¿Cómo decide dedicarse a la literatura/escritura?* (Aunada a la pregunta anterior, ésta me permite identificar las motivaciones de los docentes para dedicarse a la literatura).
3. *¿Cómo es su llegada a la facultad de filosofía y letras como docente?* (Con esta pregunta pretendo conocer si la docencia en la FfyL fue una primera opción).
4. *Describe por favor como es su manera de impartir la clase...?* (Considero importante preguntar a los docentes esta pregunta para identificar sus propios mecanismos de enseñanza).
5. *¿Considera que la enseñanza de la literatura puede ser abordada desde el gusto e interés de los estudiantes?* (Ya que algunos docentes sólo imparten lo que se *tiene* que enseñar, con esta pregunta veré si es importante hablar de un gusto durante la clase).
6. *Describe, brevemente, cómo enseñaría literatura a estudiantes que se les dificulta o escasamente leen.* (Enseñar literatura a alumnos que les gusta la lectura sería más fácil que a alguien que escasamente lee. Con esta pregunta pretendo ver cuáles son los retos o medidas que los docentes tomarían para impartir dicha disciplina).
7. *¿Cuál considera debe de ser el perfil de un docente de literatura?* (Al igual que la pregunta 4, el perfil que el propio docente considera idoneo me ayuda a vislumbrar como ellos mismos se ven como maestros).
8. *Si bien los alumnos en su perfil de egreso tienen la posibilidad de desarrollarse como docentes, ¿cuál es su opinión sobre que se ofrezca la materia de didáctica del español, no de la literatura como optativa en la facultad de filosofía y letras de la UNAM?* (Con esta pregunta me interesa identificar qué pasa en la FfyL y por qué no hay asignaturas en torno a la didáctica de la literatura al igual que del español).
9. *¿Ha considerado publicar un libro en torno a la enseñanza de la literatura?* (Algunos docentes son escritores, me interesa conocer si, independientemente de algún libro de poesía o narrativa, se encuentra en su haber un texto didáctico y cuál fue su procesos de creación).

CUESTIONARIO: Para su diseño, se consideró sólo dimensiones que permiten construir las Representaciones Sociales (campo de representación y actitud) por lo que dicho instrumento fue construido por nueve preguntas, de las cuales dos sólo permiten “sí” o “no”, mientras que

las otras siete fueron completamente abiertas. De esta manera, lo que se pretende es establecer dos gráficas para observar el conocimiento de las dos primeras preguntas y lo demás con un análisis a partir del discurso. El cuestionario quedó de la siguiente manera:

Semestre

Género

¿Sabes qué como egresado de la licenciatura en letras hispanoamericanas puedes ejercer la docencia? (Con esta pregunta sólo me interesa conseguir un número para poder graficar).

¿Conoces qué dentro de tu curricular existe un seminario enfocado a la didáctica, particularmente del español? (Al igual que la pregunta interior, sólo hay interés numérico).

¿Por qué crees que los libros fusionan la didáctica del español con la didáctica de la literatura? (Con esta pregunta pretendo observar la opinión que tienen los alumnos y hasta dónde están al tanto de los usos de los manuales de dichas disciplinas).

¿Existe algún libro en este momento que haya influido en ti que no hayas visto en alguno de tus seminarios? ¿Por qué? (Si se pretende incluir el gusto en la enseñanza de la literatura, me interesa conocer si existen lecturas “no obligatorias” que hayan permeado en el estudiante).

¿Existe algún libro en este momento que haya influido en ti que hayas visto en alguno de tus seminarios? ¿Por qué? (Al contrario de la pregunta anterior, aquí me interesa saber de las lecturas vistas en alguno de sus semestres).

¿Cómo consideras sería una clase ideal de literatura? (La respuesta a esta pregunta me permitirá observar las necesidades de los alumnos dentro de su salón de clases, así como el desarrollo de la clase).

¿Cuál consideras debe de ser el perfil de un docente de literatura? (Al igual que la pregunta de los docentes, la representación que tienen los alumnos sobre sus maestros permite vislumbrar un perfil idóneo complementario).

¿Crees que los alumnos si te dan de memoria autores y fechas habrá una comprensión y noción de lectura? (Con esta pregunta me interesa vislumbrar qué tanto se sigue enseñando literatura a partir de la memorización excesiva).

En este momento de tu licenciatura ¿puedes decir sí tienes las herramientas necesarias para dar una clase? Si No ¿Por qué? (Por último, esta pregunta me permite identificar la visión que tienen los estudiantes frente a la docencia y si consideran ser idóneos para impartir clases de literatura).

PROCEDIMIENTO:

Para la aplicación de las entrevistas y cuestionarios se realizó una prueba piloto a principios de febrero de 2014 en la Universidad del Claustro de Sor Juana por los siguientes motivos:

1. La licenciatura ha tenido tres cambios tanto en su nombre en su plan de estudios y duración: Literatura y Ciencias del Lenguaje, Letras Iberoamericanas y Escritura creativa y literatura. En donde la primera tenía un mayor enfoque lingüístico con literatura europea y tenía una duración de diez semestres; la segunda con historia de la literatura, sobretodo española de ocho semestres; la última enfocada a la creación literaria y se complementa con historia de la literatura de diez cuatrimestres.
2. Los salones son pequeños, no más de 25 estudiantes. A su vez, sólo hay un salón por generación, lo cual da un aproximado de cuatro grupos al semestre.
3. El mapa curricular ya está establecido, los alumnos solo se inscriben ingresando al sistema las materias que les corresponden y
4. Algunos docentes han impartido o imparten clases en la UNAM y
5. Es escuela privada.

Se hizo una primera revisión de las preguntas para tener una mejor respuesta y depuración de las mismas, y así observar la currícula para poder determinar a cuáles docentes se podría entrevistar. Después, se concertó una cita con ellos para proceder con las preguntas, durante el periodo Marzo 2014 a Junio de 2014.

Lo que permiten las entrevistas es la capacidad de expandir la conversación; a partir de las respuestas pueden surgir temas que generen una mayor información posible. Para la comparación de las respuestas textuales y de carácter cualitativo, me referiré a mis docentes entrevistados como Sujetos Profesores (SP1, SP2, SP3, SP4 y SP5).

En el Anexo 1 presento 9 tablas, correspondientes a las 9 preguntas que se hicieron a los profesores en la entrevista, sólo para hacer un muestreo de sus respuestas. En el Capítulo 4,

como se verá, haré el análisis comparativo correspondiente. A su vez, la aplicación del cuestionario fue realizado en mayo de 2014. Cabe señalar que se pide género y semestre, para así poder contextualizar los resultados a partir de estos dos factores. Con los veinticuatro cuestionarios contestados se optó por hacer un documento, aparte, de Word en donde se copió íntegramente las cincuenta respuestas a cada pregunta para así comparar y poder sacar una idea general. Lo anterior permitía tener mayores elementos para dar inicio a la fase de análisis e interpretación de datos, ya que, como vimos al principio de este capítulo, las representaciones sociales influirán de manera particular en el acercamiento a los maestros y alumnos acerca de la didáctica de la literatura.

CAPÍTULO 4

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADO

Solo censuramos lo que podemos nombrar
George Steiner

Como se vió en el capítulo anterior, sólo se hizo la presentación de los instrumentos, su justificación, objetivos, así como las representaciones sociales que tienen los docentes y los alumnos frente a la didáctica de la literatura. En este capítulo se realizará la articulación teórica necesaria para un mayor acercamiento a los resultados de las entrevistas y cuestionarios. Primero esbozaré las ideas de Sigmund Freud (1927 y 1929) sobre la ilusión, la cultura, las pulsiones y la privación que permitirán esbozar un perfil psíquico del joven lector, luego trataré a Vigotsky (1979) con la internalización, la ontogénesis, filogénesis, microgénesis y posición biológicas, que servirán para comprender cómo se desarrolla el joven en la sociedad tanto individuo como sujeto social. Posteriormente, Berger y Luckman (1979), con la internalización derivada en la socialización primaria y secundaria que permitirá observar el enfrentamiento que tiene el joven dentro del ámbito familiar y su inserción en la sociedad, para luego seguir con Pere Darder (2013) y la importancia de la emoción en la educación y por último Howard Gardner (1994) y su teoría de las inteligencias múltiples los cuales ayudarán a establecer nuevas propuesta en la didáctica de la literatura.

Se sabe que la adolescencia es un momento difícil para el ser humano, ya que en él, influyen muchos cambios tanto físicos y hormonales como los provenientes del entorno familiar, social e institucional del adolescente, para luego conformarse como joven, las decisiones sobre qué se va a estudiar, su despertar sexual, la rebeldía contra la autoridad, lo ideológico, es decir la manera como la sociedad obliga a pensar, lo cultural o la manera de comportamiento en distintos espacios para establecer quién es en su familia, y dentro de una sociedad que se fundamenta por modas efímeras en cuanto al tipo de música para escuchar, las maneras de vestir, el contacto con las drogas o la decisión de una religión. Todos estos

factores juegan en el joven una búsqueda de sí mismo, una búsqueda que se caracteriza por el interés por ser aceptado, ser escuchado y encontrar un equilibrio entre sí mismo y su entorno.

En este sentido, la literatura representa un cúmulo de conocimiento asociado con aspectos muy heterogéneos de expresión humana tales como: las distintas formas en cómo los individuos (autores y personajes) construyen y exploran la diversidad de sentimientos, los pensamientos y maneras de ver al mundo, los aspectos vinculados con el origen social y cultural que dan origen a la producción literaria, entendiéndose ésta última como un acto de creatividad a través de los diferentes géneros textuales como es el cuento, el ensayo, la novela, el poema, en distintos tiempos y lugares. Todas estas formas de expresión literarias con sus respectivas características de forma y contenido evocan la experiencia interpersonal con todas sus variantes, ya que ningún individuo es igual que otro. La experiencia literaria ofrece una diversidad de posibilidades de experiencia interpersonal que se materializa en el actuar constante de las personas, siguiendo sus propios intereses y deseos marcados por un entorno social, cultural, político e ideológico particularizado. La diversidad de géneros bajo los que se expresa la obra literaria da cuenta de distintos caminos desde los personales hasta los sociales, a partir de ideas de acuerdo al momento histórico de quien escribe y, en ocasiones al mismo tiempo, de quienes lo reciben.

Situando al joven y a la literatura en el contexto cultural arriba expuesto, el proceso de enseñanza de contenidos literarios precisa atender al desarrollo físico, emocional, psíquico, social, cultural y político del joven, un desarrollo vinculando a la diversidad de recursos literarios, donde la realidad del autor se refleja a partir de sus ideas como su propia concepción del mundo o el tipo de sentimientos que maneja, las normas literarias o los preceptos, en caso de pertenecer a un grupo o corriente literaria en particular; de esta manera el lector, además de conocer aspectos históricos, comienza a relacionar una multiplicidad de patrones de conducta que, con el tiempo, se volcarán en la experiencia del alumno como joven y como sujeto social (Berger, 1979: 66-91). Ejemplo de ello es cuando una persona se pregunta cómo se cortejaba en siglos anteriores, sin la tecnología y las redes sociales. La respuesta inmediata ofrecida por el material literario sería entre otras, a través de cartas o presentes. Sin pensarlo, el lector joven encuentra un libro y observa que existían ciertos rituales o movimientos de acuerdo a la época; entonces, descubre cómo un texto puede hablar

sobre una realidad histórica que se expresa bajo múltiples formas y experiencias similares a las que él experimenta en la actualidad, independientemente de lo que la obra está contando.

En este orden de ideas, se hace preciso hacer hincapié en dos textos de Sigmund Freud que serán *El porvenir de una ilusión* (1927) y *El malestar en la cultura* (1929), ya que en el primer texto el autor retoma a la religión católica como un aspecto importante y con mucho peso para el desarrollo de algunas culturas y, por ende, de los jóvenes y en el segundo el autor propone qué elementos intervienen en el juicio del individuo sobre el porvenir de una cultura, sobre el futuro que les espera.

EJE PSÍQUICO-PERSONAL DEL INDIVIDUO

En *El porvenir de una ilusión* Freud nos habla que para satisfacer ciertos deseos, a partir de las pulsiones, se generará una culpa, porque el deseo es un placer efímero y dentro de esa temporalidad entra la culpa o remordimiento, elementos netamente religiosos, y particularmente católicos, como una institución. El desconocimiento del pasado y del presente hace que el juicio que se haga sobre el porvenir sea bastante incierto. Es en esta sociedad en donde el joven crece y vive, en donde establece sus relaciones familiares, culturales y sexuales. Es también donde se crean ideales del “óptimo” desarrollo de la sociedad, ilusiones que son propiamente de la religión católica, en donde se debe de sufrir en esta tierra para poder disfrutar de un paraíso. Finalmente, tales juicios se encuentran influenciados por la parte subjetiva del individuo tales como las experiencias y la actitud hacia la vida. Por ejemplo, expone que la cultura humana es distinta a las condiciones y vida animal, diferenciando la cultura y la civilización. Para esto propone dos orientaciones complementarias sobre la cultura:

Estas dos orientaciones de la cultura no son independientes entre sí; en primer lugar, porque los vínculos recíprocos entre los seres humanos son profundamente influidos por la medida de la satisfacción pulsional que los bienes existentes hacen posible; y en segundo lugar, porque el ser humano individual puede relacionarse con otro como un bien él mismo, si este explota su fuerza de trabajo o lo toma como objeto sexual; pero además, en tercer lugar, porque todo individuo es virtualmente enemigo de la cultura, que, empero, está destinada a ser un interés humano universal (Freud, 1986: 6).

De esta cita, considero importante resaltar la idea sobre el enemigo de la cultura, ya que poco a poco Freud comienza a establecer que el individuo será quien se manifieste en contra de la cultura, en la que está inmerso y que nos es útil para comprender la concepción del mundo del joven, por las razones antes expuestas.

Entendiendo que en la cultura es necesario tener una renuncia a las pulsiones y, por otro lado, que existe una compulsión al trabajo, Freud propone que el término “frustración” es lo viable para explicar esa renuncia y sublimación sexual, ya que la expresa como “denegación al hecho de que una pulsión pueda ser satisfecha” (Freud, 1986: 10) además de otros dos términos que lo acompañan como son: “prohibición a la norma que la establece [la frustración] y privación al estado producido por la prohibición” (Freud, 1986: 10). No es casual que el autor plantee estos términos, tanto para los fines prácticos dentro del estudio como para englobar acertadamente las prohibiciones que originaron las frustraciones y cómo es que la propia cultura crea un “desasimiento del estado animal” para que así se cree una “sociedad” compartida. Dentro de la historia de didáctica de la literatura podemos encontrarnos con docentes que coartan la libertad de elección de los alumnos, no se les permiten que lean a partir de sus intereses, sino lo que se *necesita* leer. Nos adentramos, entonces, a aquello que está permitido y lo que no. Es interesante ver los puntos que Freud presenta, las propias contradicciones que la cultura tiene, practica y ordena.

Pero hay algo que aún no se ha tocado y que será la clave del texto de Freud: “Nos referimos a sus representaciones religiosas en el sentido más alto, o, con otras palabras, (que justificaremos en lo que sigue), a sus ilusiones (Freud, 1986:14).” Me pregunto qué es lo más importante que puede existir dentro de una cultura si no es el gobierno o los individuos y que es parte del inventario psíquico de la misma, además de la influencia religiosa que hay en la sociedad mexicana donde nuevamente se observa lo que está *bien o mal*.

¿Por qué es necesario hablar de las representaciones religiosas, así como su significado psicológico? Porque de ellas se aprende, son enunciados hechos de la realidad exterior o interior que pretenden comunicar algo para que el propio individuo las descubra. Por otra parte, nos encontramos ante la idea de la relación entre el deseo y la culpa, netamente religiosos y que tienen mucha carga simbólica en el catolicismo.

Por otra parte, en *El malestar de la cultura* Freud plantea que, a pesar de que una cultura determinada se haya empeñado en realizar una inspección de sus orígenes, e intenta trazar la ruta de desarrollo que tiene esta cultura, existen factores que influyen en ella y que pueden hacer que ésta sea menos relevante, como la búsqueda de un mejor trabajo, el desarrollo económico de la familia para una mejor posición social, por mencionar algunos. También, apunta a esa cultura que permite y al mismo tiempo restringe con leyes el desarrollo “óptimo” de una sociedad, el uso de modas, y cómo es que no se puede separar de ella. El joven la critica y la cuestiona, se comporta rebelde ante la misma. Lo anterior nos es útil para explicar en este estudio cómo el joven será quién produzca sus propios ideales, concepciones de sí mismo, de su familia y de la sociedad en la que vive.

El hombre vive en la miseria que la misma cultura crea y tiene la culpa. Freud se pregunta “¿Por qué camino han llegado tantos seres humanos a este punto de vista de asombrosa hostilidad a la cultura?” (Freud, 1986: 85). Él mismo supone lo siguiente: “ya en el triunfo del cristianismo sobre las religiones paganas tiene que haber intervenido un factor así, de hostilidad a la cultura; la sugiere la desvalorización de la vida terrenal, consumada por la doctrina cristiana (Freud, 1986: 85).” Pero, más adelante, da al punto primordial de su cuestionamiento: la neurosis.

En cuanto al último ocasionamiento, es particularmente familiar para nosotros; sobrevino cuando se dilucidó el mecanismo de las neurosis, que amenaza con enterrar el poquito de felicidad del hombre culto. Se descubrió que el ser humano se vuelve neurótico porque no puede soportar la medida de frustración que la sociedad le impone en aras de sus ideales culturales, y de ahí se concluyó que suprimir esas exigencias o disminuirlas en mucho significaría un regreso a posibilidades de dicha (Freud, 1986: 85).

Pero en la sociedad mexicana esto último es poco usual (si pensamos que puede existir alguna comunidad con menos exigencias), no se busca llegar a la dicha disminuyendo las exigencias, al contrario, pareciera que se necesita tener más para poder sentirse plenos. Lo anterior se ilustra con la supuesta “felicidad” que otorga la posesión de un celular de última generación entre los jóvenes y la poca satisfacción que obtiene al percatarse de que en un tiempo breve su celular ya será obsoleto y pierde valor frente a una nueva generación. Otro ejemplo claro son los ingresos de los trabajadores frente a las “necesidades” creadas conforme a la suma salarial y la frustración y neurosis que crea el no satisfacerlas.

Visto de esta manera se hace preciso introducir la idea de internalización de Vigotsky (1979) que sirve para entender cómo el joven se apropia de todos los estímulos que recibe por parte de la sociedad, así como en los cambios de percepción cultural de su relación diaria.

EJE SOCIAL-PERSONAL DEL INDIVIDUO

Según Vigotsky la “internalización” es “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky, 1979: 92), ya que se entenderá este concepto como la interiorización y asimilación de los instrumentos que recibe el sujeto, en este caso el joven aprendiz de literatura. Para el autor, el proceso de aprendizaje consiste en la internalización progresiva de instrumentos mediadores (los libros que recibe por parte de la sociedad y los que encuentra por sí mismo) a través de los niveles de desarrollo efectivo y potencial: En el primero se representarán los mediadores ya internalizados en el sujeto, mientras que en el segundo consistirá en lo que el sujeto es capaz de hacer con los mediadores proporcionados. Además, la diferencia primordial será la “zona de desarrollo próximo” y será lo importante en el ámbito educativo, porque la “instrucción” tomará especial interés. Para el autor, la zona de desarrollo próximo: “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979: 133). Situando esta idea en la didáctica de la literatura, en donde la instrucción del docente se vuelve primordial, primero ayudando a establecer relaciones de estilo por medio de ejemplo y luego que el joven pueda lograr identificar particularidades de un mismo autor o varios o también, por ejemplo, que diga “esto lo leí en algún lado o se parece a...”.

En la formación de conceptos se parte de la idea que estos no son meras asociaciones, sin embargo no puede ser rechazada la postura, ya que se parte de relaciones entre dos ideas o más para establecer un concepto. Para poder hablar de “concepto espontáneo”, Vigotsky recurre al “método de la doble estimulación”, esto es la presentación simultánea de dos series de estímulos, uno como centro de la actividad y la otra como conjunto de signos que sirven

para apoyar esa actividad. Con esto, se buscaba comprobar cómo el sujeto descubriría el significado de las palabras en relación con los objetos presentados. La formación de significados como un proceso de internalización supone una posición teórica mediadora entre la idea asociacionista de que los significados se toman del exterior y a partir de la interacción se interiorizan. “En sus estudios sobre la formación de conceptos, Vygotski parte de la idea de que ésta no puede reducirse a meras conexiones asociativas, una idea contraria a las teorías pavlovianas que predominarían en la psicología soviética durante muchas décadas” (Herrera, 2008).

Vigotsky establece que los conceptos científicos adquiridos en la instrucción son la vía a través de la cual se introduce en la mente la conciencia reflexiva, que posteriormente se transfiere a los conceptos espontáneos. Los conceptos científicos sólo pueden aprenderse cuando los conceptos espontáneos están relativamente desarrollados.

Al observar cómo el personaje se desarrolla en la historia, el joven comenzará a visualizar sensaciones, sentimientos, opciones, habilidades y capacidades sobre las que los personajes actúan, así podrá o no estimar su correspondencia con las posibilidades de su día a día en la sociedad, podrá tomar decisiones, así como vislumbrarse otro futuro distinto.

Pareciera que es en la adolescencia donde el acercamiento hacia ellos podría ser más sencillo, porque se puede entablar un diálogo, ya tiene sus propias ideas y podrá compartir lo que se le dice. Sin embargo, esto no es del todo cierto, es por lo anterior expuesto que es el momento de mayor dificultad. Ya no tienen la sencillez intelectual o psíquica de los niños donde sólo emulan y preguntan constantemente para satisfacer su curiosidad. Ahora es pregunta por duda, estar en contra, creen que sólo ellos tienen la razón. Por esto mismo, la educación literaria permitirá un conocimiento interpersonal, donde las pulsiones se vean sublimadas y el sentir y pensar de cada uno se vuelque a un camino ni bueno ni malo, más bien digno de cada persona, de acuerdo a sus propios intereses, pensares y sentimientos.

Con lo anterior, podemos adentrarnos un poco más a la teoría sociocultural del propio Vygotsky (1978, 1987) donde se comprende que el desarrollo humano se produce por la interacción humana, como sujetos biológicos con la relación externa (cultural y social) donde la posición biológica, filogenética, ontogenética y microgenética toman importancia.

Russell Cross en “A sociocultural framework for language policy and planning” utiliza los términos antes expuestos y, considero, de una manera muy clara y puntual:

Within his “genetic method”, Vygotsky proposed four levels of analysis according to their relationship with physical time: the phylogenetic, cultural-historical, ontogenetic and microgenetic. While *phylogenetic analysis* is concerned with human development across the course of natural evolution (humankind as a biological species), the *cultural-historical* domain is concerned with the development of the “external” (social and cultural) world within which human relations exist and unfold [...] It is the convergence of these two broader lines of development [...] that creates the basis for *ontogenetic* development; that is, the development of the individual subject across a single lifespan. *Microgenesis* refers to the ongoing and moment-by-moment fragmentary instances of concrete, practical activity that take place as the ontogenetic human subject (as a biological entity with his or her own personal history) interacts with the broader cultural-historical domain around him or her (Cross, 2009; 27).⁵

Entonces, retomando al joven como lector, podemos establecer que el nivel filogenético será aquel que compete a su desarrollo biológico, mientras que el histórico-cultural será el contacto que tiene con su entorno (siguiendo la idea de la internalización), el nivel ontogenético su proceso como estudiante y luego en el ámbito laboral; y por último el nivel microgenético en donde desarrolla su ontogénesis en una situación histórico-cultural, llámese familia, trabajo o escuela.

Un concepto de internalización complementario al anterior es el de Berger y Luckman quienes presentan la “internalización” como la “socialización primaria” y la “socialización secundaria”. La “socialización primaria” referirá a “la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger, 1979). A su vez, ésta será: “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o sector de él. Es la primera [fase de socialización] por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger, 1979: 169). Por último, la “socialización secundaria”: “es la internalización de submundos institucionales basados sobre instituciones que requiere la

⁵ “Dentro de su “método genético”, Vygotsky propuso cuatro niveles de análisis en función de su relación con el tiempo físico: el filogenético, cultural-histórico, ontogenético y microgenético. Si bien el análisis filogenético se preocupó por el desarrollo humano a través del curso de evolución natural (la humanidad como especie biológica), el dominio histórico-cultural tiene que ver con el desarrollo del mundo (social y cultural) “externo” en el que existen y se desarrollan relaciones humanas [...] Es la convergencia de estas dos líneas más amplias de desarrollo [...] que crea la base para el desarrollo ontogenético; es decir, el desarrollo del sujeto individual a través de una sola vida útil. Microgénesis se refiere a los casos fragmentarios en curso y de momento a momento continuo a la actividad práctica que tienen lugar como el sujeto humano ontogenético (como una entidad biológica con su propia historia personal) que interactúa con el dominio histórico-cultural más amplio en torno a él o ella”. [La traducción es mía].

adquisición de vocabulario específico de “roles”, lo que significa, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional”. (Berger, 1979: 170). Nuevamente trasladando estos conceptos a la didáctica de la literatura se trata de trasladar la opinión personal de simple gusto del joven a un análisis más complejo y profundo, donde pueda diferenciar cierto estilo, temática recurrente y formación de personajes utilizando algunos tecnicismos necesarios.

EJE EMOTIVO-PERSONAL DEL INDIVIDUO

Otro elemento a considerar es la importancia de la emoción en la educación (Darder, 2013). Este autor hace una breve, pero precisa, muestra sobre la importancia de la emoción en la educación en “Education, emotion, complexity” en el cual establece que estas son primordiales para que el individuo se autoconozca, conozca al otro y la realidad en la que vive. A continuación presento tres enunciados que resumen la idea de las emociones “aquí y ahora”:

- There is an ongoing relationship between reason, emotion and action, through neural connections. This is called brain plasticity, thus making sense of lifelong learning.
- There is also a strong link between emotions and the body. In fact, we do not have a body, but rather *are* a body. Hence the importance of biology in our lives. This ranges from struggle for survival to the role of emotions in health.
- There is an ongoing exchange between the interior (the self) and the exterior (other people, the world, the universe). The notion of learning system is thus confirmed as the foundation of development and learning dynamics (págs.96-97).⁶

Con lo anterior expuesto cabría la siguiente pregunta ¿qué se entiende por educación emocional? Darder sólo presenta dos tipos de habilidades que existen en el campo de la inteligencia emocional: *Intrapersonal or self-referential*. Estos dos tipos parten de la postura de Gardner donde es importante conocerse para poder conocer al otro. Existen personas que

⁶ “• Existe una relación continua entre la razón, la emoción y la acción, a través de las conexiones neuronales . Esto se llama la plasticidad del cerebro, lo que hace sentido del aprendizaje permanente.

• También hay un fuerte vínculo entre las emociones y el cuerpo. De hecho, no tenemos un cuerpo, sino que *somos* un cuerpo. De ahí la importancia de la biología en nuestras vidas. Esto abarca desde la lucha por la supervivencia al papel de las emociones en la salud .

• Existe un intercambio permanente entre el interior (el yo) y el exterior (otras personas, el mundo, el universo). La noción de sistema de aprendizaje se confirmó así como la base de desarrollo y aprendizaje dinámico”. [La traducción es mía].

son capaces de interactuar con el prójimo sin autoconocerse y viceversa. ¿Cómo es que se crean las relaciones con otros para vivir y trabajar juntos? A partir de la empatía, lo que nos permite acercarnos más a identificar al otro como persona. Entonces, si lo que importa es el conocimiento emocional propio para trasladarlo al ajeno, podría definir a la educación emocional como esa necesidad de conocerse para interactuar con el otro de manera empática.

El papel del docente es primordial, ya que él es el indicado para:

- To integrate thought, emotion, action in all the dimensions of their lives.
- To use emotions as a source of self-awareness and impetus towards personal growth.
- To direct the emotions to have an impact on self-improvement, and that of others and the environment.
- To acquire new emotional habits. Un-train ourselves, review inherited emotions, awaken dormant or forgotten emotions.
- To adopt calm, presence, sensitivity, fairness, affection, as features of an emotional style make us unique (pág. 99).⁷

En este sentido, nos parece pertinente tomar de Howard Gardner en *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples* dos de las inteligencias que pueden ser utilizadas en este estudio: la inteligencia lingüística y las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal).

En la inteligencia lingüística nos encontramos principalmente con la labor creativa del escritor, principalmente el poeta, por la sensibilidad que tiene al saber discernir la mejor manera de escribir los versos; el oficio de escribir, el estilo, etc. Pero también está, y es importante, la función cerebral y el lenguaje. ¿Cómo se desarrollan las habilidades lingüísticas? Gardner parte de los primeros momentos del niño donde comienza a balbucear, luego poco a poco va comprendiendo las palabras de manera aisladas, posteriormente hace discernimientos sintácticos y con una mayor fluidez oral. Noam Chomsky denominó “conocimiento innato” a “las reglas y formas del lenguaje, y que deben poseer, como parte de sus derechos de nacimiento, hipótesis específicas acerca de cómo descifrar y hablar su idioma

⁷ “• Integrar el pensamiento, la emoción, la acción en todas las dimensiones de su vida.

- Para utilizar las emociones como fuente de auto-conciencia y el impulso hacia el crecimiento personal.
- Dirigir las emociones para tener un impacto en la mejora personal, y la de los demás y el medio ambiente.
- Para adquirir nuevos hábitos emocionales. Auto entrenarnos, revise emociones heredadas , despierte emociones dormidas u olvidadas.
- Adoptar la calma, la presencia, la sensibilidad, la equidad, el afecto, como características o de un estilo emocional hacernos único”. [La traducción es mía]

o cualquier lenguaje natural (Gardner, 1994: 116). Dentro de sus propias definiciones de inteligencias, Gardner establece que:

En términos de mis “criterios” para una inteligencia, podríamos decir que la sintaxis y la fonología están cerca de la medula de la inteligencia lingüística, en tanto que la semántica y la pragmática incluyen entradas de otras inteligencias (como las inteligencias logicomatemáticas y la personal) (Gardner, 1994: 117)

Como vemos aunque la semántica y la pragmática radican también en el sujeto, se necesita tener primero un conocimiento interno de la lengua para su aplicación social. Por otra parte está la cuestión cerebral, la sintaxis y la fonética son realizadas por el hemisferio izquierdo, mientras que semántica y pragmática son acciones del hemisferio derecho; pero las cuatro ramas son usadas al mismo tiempo.

Es bien sabido que Chomsky, junto con Claude Lévi-Strauss consideraban que todo el lenguaje fue adquirido en un solo instante, lo que denominó como “gramática universal”. Aquella capacidad que tiene el cerebro para usar una lengua sin haberla aprendido. Por otra parte, Gardner lo discute:

Me parece que es más probable que la capacidad lingüística humana es el resultado que se reuniera una serie de sistemas discretos, cuya historia evolutiva data de muchos milenios. Es muy posible que diversas características pragmáticas del lenguaje humano hayan evolucionado de las expresiones emocionales y capacidades de gestos (apuntar, llamar con señas) que compartimos con los simios (Gardner, 1994: 128).

Con las inteligencias personales, el autor parte de los postulados de Freud y James (1963) donde discuten sobre la centralidad del yo individual; esto es el concepto de persona, personalidad, crecimiento, destino y como el propio individuo tenía conocimiento de sí mismo, así como de la relación con la comunidad exterior. El propio Gardner establecerá dos etapas o procesos de desarrollo de la inteligencia personal. Por un lado el desarrollo de los aspectos internos de la persona (la distinción entre los sentimientos propios y naturales, codificarlo simbólicamente y de normas de regulación de la conducta propia. Por otro, el desarrollo de los aspectos externos, la capacidad de reconocer y diferenciar los estados de ánimo, los temperamentos, motivaciones e intenciones de los individuos (Gardner, 1994).

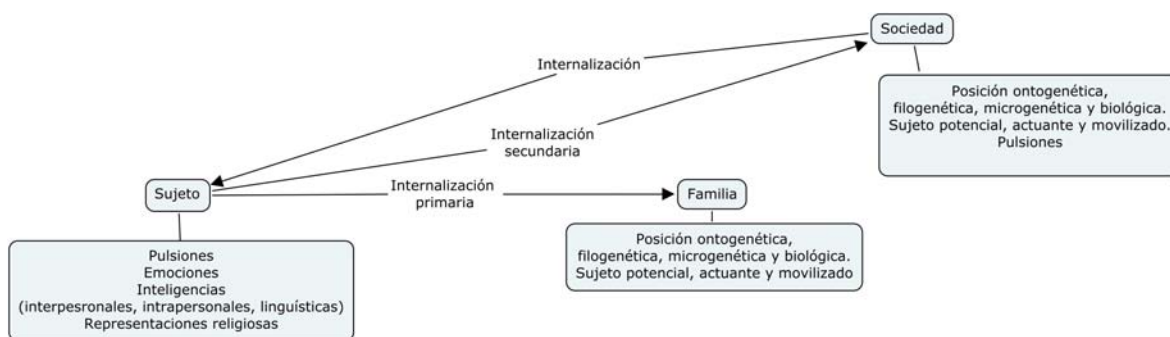
La mezcla o interacción de estas inteligencias darán pie al *sentido del yo* que Gardner define como “el equilibrio que logra cada individuo —y cada cultura— entre los impulsos de los “sentimientos internos” y las presiones de “las otras personas”. (Gardner, 1994: 291).

Y concluye:

Mediante una tutoría formal, o por medio de la literatura, rituales y otras formas simbólicas, la cultura ayuda al individuo que está creciendo a hacer discriminaciones acerca de sus propios sentimientos o acerca de las demás personas de su medio (Gardner, 1994: 303).

Por último, es importante decir que es necesario repensar la labor de la educación, donde la dimensión emocional esté presente, sin dejar de lado que se construirá a partir de la experiencia diaria.

Lo anterior lo podemos agrupar en el siguiente esquema:



Como se observa, existe una relación continua entre el sujeto, la familia y la sociedad, así como las categorías o conceptos que antes se explicaron y que en su conjunto nos permitan comprender y analizar las respuestas a los cuestionario y entrevistas aplicados, con esta perspectiva, y como se verá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

*Jamás le haremos entender a un muchacho que, por la noche,
esta metido de lleno en una historia cautivadora,
jamás le haremos entender mediante una demostración limitada a sí mismo,
que debe interrumpir su lectura e ir a acostarse.*

Franz Kafka

Con base a las herramientas conceptuales descritas en el capítulo precedente y con la finalidad de traer a la luz aquellas representaciones sociales sobre la didáctica de la literatura que a nuestro juicio atisban puntos medulares para una didáctica de la literatura. En el presente capítulo se analizarán los resultados obtenidos en las entrevistas y cuestionarios, así como posibles propuestas de aplicación para la enseñanza de la literatura.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Entrevista:

En una primera instancia, se hará el análisis de las preguntas 1-3 dentro de la categoría “Eje psíquico-personal”, ya que darán muestra de ejemplos sobre la pulsión, la frustración, la culpa a partir de Freud (1927 y 1929). Posteriormente, seguiré con las preguntas 4-6 en la categoría “Eje emotivo-personal” donde las respuestas se abordarán a partir de los principios propuesto por Darder (2013) y Gardner (1994), principalmente, hablando sobre el gusto, la inteligencia, así como el rol del docente dentro del salón de clases en relación a la emoción y sentimientos. Por último, preguntas 7-9, serán analizadas dentro de la categoría “Eje social-personal”, ya que serán ejemplos de los procesos de internalización, de Vygotsky (1979) y Berger y Luckman (1979), así como, la poca o nula agentividad que pueden llegar a tener los docentes en su ámbito diario.

EJE PSÍQUICO-PERSONAL

En este apartado se hará el análisis de las preguntas 1-3 dentro de la categoría “Eje psíquico-personal”, ya que darán muestra de aspectos sobre la pulsión, la frustración, la culpa desde la perspectiva freudiana que nos parece entrecruzan la experiencia literaria de los docentes encuestados. Las preguntas del guión de entrevista que nos permitieron adentrarnos en este orden psíquico de los profesores fueron: *¿Me podría decir brevemente cómo fue su primer acercamiento a la literatura?; Describa por favor como es su manera de impartir la clase y Describa, brevemente, cómo enseñaría literatura a estudiantes que se les dificulta o escasamente leen.*

Primer acercamiento a la literatura

En esta pregunta podemos leer respuestas como: “Mi primer acercamiento a la lectura, en particular, fue en la infancia. A través de cuentos de Edgar Allan Poe, Oscar Wilde y mitos griegos **descubrí el placer de la misma**” [las negritas son mías], “Pues **fue mediante un furor poético, como los que relata Ficcino**. Lo que me sucedió... Yo era una niña normal y un día me puse a leer a José Gorostiza, en las escaleras de la casa de mi bisabuela y “Muerte sin fin” me provocó un arrebato” o “Desde que era niña, mi papá era escritor y era intelectual. Abrías la boca y te metían un libro”. En las respuestas, observamos muy bien el ejemplo de pulsión, la cual se entiende como algo dinámico que está influido por la experiencia del sujeto, ya que los docentes hablan a partir de su experiencia y los primeros acercamientos a la literatura en soledad o en la familia, ya sea por lecturas, programas de televisión o atisbos de creación literaria. Sin embargo, está la respuesta particular de los programas televisivos donde se podría suponer una especie de culpa porque se relaciona a la televisión como un invento de entretenimiento y no como algo para generar u obtener conocimiento. La duda aquí se presenta inclusive en la respuesta: “Eventualmente, aunque parezca extraño, mediante la televisión, pues en esa época el canal 9 de Televisa, con la rúbrica, "El canal cultural de Televisa", transmitía programas cuyos conductores eran escritores como Octavio Paz, Carlos Fuentes, Juan José Arreola y Ricardo Garibay.”.

Mi clase de literatura

Al ser encuestados sobre su forma de impartir la clase de literatura los profesores mostraron estructuras, estrategias de enseñanza que les generan una satisfacción o seducción, expresadas a través de “me gusta” “procuro crear un ambiente de confianza que invite a participar...” De satisfacción de necesidades del otro para satisfacer las propias “voy viendo cómo responden y el rumbo que tiene que tomar la clase, todo a partir de lo que leyeron...” O bien de culpa como “El ambiente de confort no implica falta de disciplina ni de respeto” donde se podría interpretar, como ejemplo de culpa, que los alumnos tienen que estar en un espacio poco agradable para que puedan prestar mayor atención, porque si el ambiente es ameno pueden dispersarse. Por otra parte, la respuesta “Tengo un tema, llevo algunas lecturas y dejo como que algo escénicamente ocurra a partir de esas lecturas” es un ejemplo donde el docente ya tiene una idea clara de lo que se tiene que trabajar, y no construye su clase a partir de los estudiantes.

Enseñar literatura a los que no quieren

Esta pregunta fue de las más difíciles para contestar, ya que hubo momentos de silencio por parte de los docentes. Los docentes parten de su experiencia nuevamente, tienen que ser atractivos los contenidos para que puedan disfrutarlos como ejemplo de pulsión. Con esta pregunta, hay respuestas similares sobre cómo hacen un acercamiento literario: “Leyendo en clase con ellos. No hay más. Hay que buscar que las lecturas sean atractivas y significativas para los alumnos y que no vean las letras como un acto muerto”, “Los discutiríamos iniciando por apreciaciones subjetivas que invitaran a la participación. Eventualmente leeríamos en clase (lectura grupal, lectura individual, lectura por equipos), a fin de que vieran el ejercicio como algo compartido y que les supone tanto un goce estético como un tema de discusión con las y los colegas”, “Buscando que la literatura sea atrayente para ellos, que no es algo aburrido”. Uno de los docentes entrevistado mencionó que no podría dar nada como obligación, como ejemplo de culpa, como si fuese necesario que por medio de la “necesidad” de leer se podría acceder al gusto. Por otra parte, otro profesor responde que no podría hacerlo, lo cual muestra un claro ejemplo de frustración, tal vez porque no ha tenido el porqué de eso y no puede trasladar su experiencia a otras áreas.

EJE EMOTIVO-PERSONAL DEL INDIVIDUO

En este apartado seguiré con las preguntas 4-6 en la categoría “Eje emotivo-personal” donde las respuestas se abordarán a partir de los principios propuesto por Darder (2013) y Gardner (1994), principalmente, hablando sobre el gusto, la inteligencia, así como el rol del docente dentro del salón de clases en relación a la emoción y sentimientos.

El oficio literario, ¿se hace o se nace?

Con las respuestas de esta pregunta nos encontraremos nuevamente con ejemplos de frustración, la relación razón, emoción y acción, así como el intercambio interior-exterior, conformación de un sistema de aprendizaje y muestra de un proceso auto-consciente; porque respondieron: “Opté por las letras porque pensé que a partir de ellas podría abarcar, de diversas maneras, las otras disciplinas”. Con la respuesta del docente podemos ver otro ejemplo de la frustración, porque nos habla de un interés en particular que en otras áreas de estudio no puede acceder a ellos y porque puede complementarse de la mejor manera. A su vez, “Siendo estudiante de secundaria busqué información y comencé a orientar mi formación hacia las Letras. Con el tiempo fue claro que mi orientación apuntaba hacia la investigación literaria mucho más que hacia la creación” hay un intercambio interior-exterior, se observa el mundo para determinar qué se quiere para uno. y “Empecé a escribir desde muy joven y eso quería hacer. Además un novio de mi hermana me regaló un disco de “En voz viva de...” sobre Sor Juana Inés de la Cruz y fue muy importante para mi formación Con la respuesta del docente vemos claramente la relación razón, emoción y acción; está presente los procesos de internalización y socialización primaria y secundaria y lo que menciona Darder (2013) que el sujeto se encuentra en constante interacción personal y social a partir de los conocimientos y de las emociones adquiridas.”. Vemos que la creación literaria se volverá importante porque determinará el gusto y una dirección particular dentro de la literatura.

Literatura: ¿Cuestión de gusto o interés?

Con esta pregunta, se observa que los docentes estan de acuerdo con abordar la literatura a partir del gusto y el interés: “Claro que sí. He armado algunos cursos partiendo de los intereses de los alumnos en relación con los temarios de las asignaturas y he obtenido resultados muy interesantes”, “Desde luego. De otra forma el proceso de aprendizaje puede derivar en una

sensación de inutilidad: ¿para qué aprender nombres, títulos y fechas que no crean sentido en el estudiantado?”, Nuevamente siguiendo a Darder (2013) y a Gardner (1994), los docentes serán los encargados de impartir y contagiar el gusto por la literatura, se vuelven el vínculo y guía para que los propios alumnos vayan reconociendo sus propias emociones y sentimientos en torno a los textos. Se ve ejemplificado con las respuestas de los docentes porque la lectura es placer. “Claro que sí. Porque la literatura es eso, sentimiento”, “Pues es la única manera, yo no creo que la literatura puede prescindir del placer” y “Desde luego, es desde el placer que despierta la lectura se aprende”. Entonces, se integra una dimensión emocional a su práctica de enseñanza cambiando hábitos relacionado con el desarrollo personal de los alumnos.

EJE SOCIAL-PERSONAL DEL INDIVIDUO

Por último, preguntas 7-9, serán analizadas dentro de la categoría “Eje social-personal”, ya que serán ejemplos de los procesos de internalización, de Vygotsky (1979) y Berger y Luckman (1979), así como, la poca o nula agentividad que pueden llegar a tener los docentes en su ámbito diario.

La llegada a la docencia

Esta pregunta es peculiar al respecto de las otras, porque podemos ver nuevamente atisbos de culpa, pulsión y frustración, ya que la mayoría de los docentes respondieron que su llegada fue azarosa, que tenían otro interés y llegaron a la docencia sin pensarlo. Pareciera que la docente no tiene agentividad en su elección pero se infiere que su inserción a la Facultad proviene de su interacción con otros colegas. La respuesta de cuatro docentes es similar:, “Por invitación y sugerencia”, “compaginar armónicamente la docencia con la investigación y eso me pareció lo más viable, pues me permitiría aplicar con estudiantes más jóvenes que yo, aquello que pretendía explorar en mis artículos”, “Bueno, pues porque me invitaron a dar una clase aquí en el SUA (Sistema de Universidad Abierta).” Y “Llegué por invitación. Yo había dado talleres de poesía, estaba acostumbrada a un formato mucho más relajado y lúdico que el de una cátedra académica” Sin embargo, la respuesta de uno de los docentes muestra claramente cómo su experiencia docente le reporta una mirada reflexiva sobre su propia práctica investigativa. Y por último, otro docente al iniciar como adjunto, solicitar una beca y

concurrir por la plaza, pareciera que sí tiene en mente que puede trabajar como docente y no como algo externo a su interés. Vemos como se mueven los docentes en su realidad personal y social, como sujetos históricos dentro de una cultura particular.

Perfil docente de literatura

Con las respuestas en conjunto, se puede construir un “perfil idóneo” que debería tener un docente en letras: “Lo primero que debe tener es interés por las letras y por la enseñanza”, “Pues que les guste leer, principalmente, porque su clase será sobre eso. El perfil idóneo para una plaza en la facultad es que tenga experiencia; ¿ésta como la obtienes? Pues así de que te avientas al ruedo porque alguien te invitó a dar una clase, no porque tomaste la materia de Didáctica de la literatura, garantiza que alguien te va a ofrecer un trabajo y serás el mejor”, “Pues que sea una persona que tenga pasión. Yo recuerdo que para mí los maestros que me contagiaron eso, era porque tenían una mega pasión”. Los docentes presentan nuevamente ejemplos de pulsión, frustración y culpa, ya que determinarán un perfil idóneo a partir de su experiencia comparando con el tipo de docentes que tuvieron en su historia como alumnos. Y “Que sea una persona con mucha fascinación de la lectura, las clases. Que se vuelva un lector público, que pueda ser un lector frente a otros y mostrar lo que aprende en el universo escrito” muestra la necesidad de interacción con el otro. Y por último, la respuesta de otro docente “Pienso que debe ser lo contrario de lo que fueron mis peores profesores” donde nos dicen indirectamente el tipo de maestros que tuvo. Además, esta visión objetiva-subjetiva de su historia de vida demuestra los procesos de socialización primaria y secundaria, porque se vuelven críticos de su realidad.

Didáctica de la literatura frente didáctica de la lengua

Veremos en esa pregunta la visión de los docentes sobre la “profesionalización docente” en el sentido de la nula impartición de un seminario enfocado a la didáctica de la literatura, pero sí la materia optativa “Didáctica del español”. En las respuestas de los docentes ejemplos de frustración principalmente, porque relacionan los contenidos con la realidad que presentan, tanto dentro del salón de clases como en el exterior. Por ejemplo, la respuesta del docente 1 presenta un ejemplo claro de frustración, ya que menciona que la materia “Honestamente creo que la materia se queda corta”, como si no pudiera modificar los contenidos que imparte y

sólo tuviera que atenerse a lo marcado dentro del desarrollo curricular. O la del docente 2 “Es una situación incoherente, pues muchos de quienes egresamos de la licenciatura en Letras impartimos cursos de literatura y no de lengua.” Lo cual se puede comprobar en el desarrollo de este trabajo, porque habla de dos realidades completamente distintas. También podemos observar respuestas como “Son cosas distintas aunque se valga uno del otro, está bien que exista esa materia porque a algunos sí les interesaría ser docentes de lengua en particular”, “No tengo una opinión. Lo que sí creo que sería importante y es un problema que me topo es que hubieran más clases de redacción, porque yo creo que una de las grandes herramientas de los egresados de esta Facultad va a ser el lenguaje, conocerlo y manejarlo, yo me topo con tesis que pueden ser brillantes y entusiastas pero con graves problemas de redacción” y “Me parece bien porque algunos se dedicarán a la docencia del español y así como de la lingüística”, donde pareciera que los docentes evaden la realidad, como si estuviera bien sólo la existencia de la didáctica de la lengua como materia.

¿La enseñanza de la literatura es publicable?

Con la última pregunta vemos respuestas que ejemplifican nuevamente la frustración y la culpa, como la respuesta del docente 1 donde dice “es uno de los libros que la vida no me ha dejado escribir”, donde se presenta un atisbo de muchas actividades en su vida diaria. Mientras que los otros docentes no han tenido interés, aunque la respuesta del docente 4 es peculiar, porque dice que con todo lo que se escribe es ejemplo de creación de enseñanza cuando claramente son fines distintos. Y por último, el docente 5 tiene una respuesta afirmativa y como ejemplo de pulsión está su experiencia en torno a la escritura del mismo, “muy de la experiencia propia” a partir de sus lecturas y cómo veía la literatura.

Entonces, las respuestas de los docentes me permiten determinar, brevemente, los inicios y motivos que tuvieron los docentes para dedicarse al ámbito de la literatura, así como el tipo de perfil de los docentes para impartir una clase de literatura, así como la dinámica de clase:

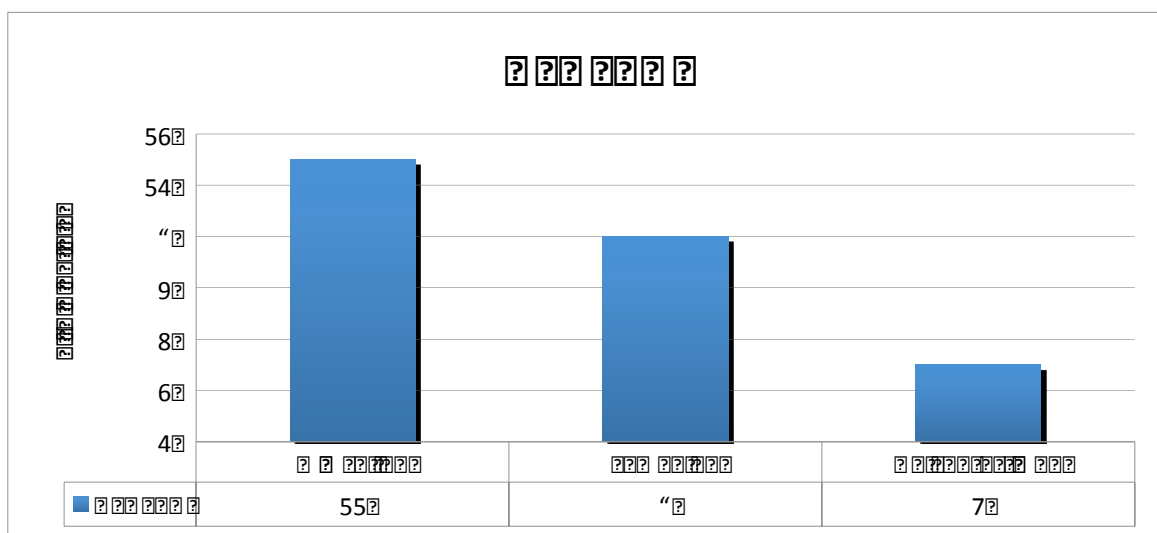
1. Los maestros hablan de su acercamiento a la literatura por la influencia de su núcleo familiar en la infancia, principalmente. A partir de una emulación y repetición de costumbres, lectura en voz alta o programas culturales.

- Su decisión a la literatura se debe porque pueden abarcar tres áreas, existe docencia, investigación y creación literaria.
- Los maestros llegan a la enseñanza por invitación de otros docentes o porque pueden compaginarla con la investigación.

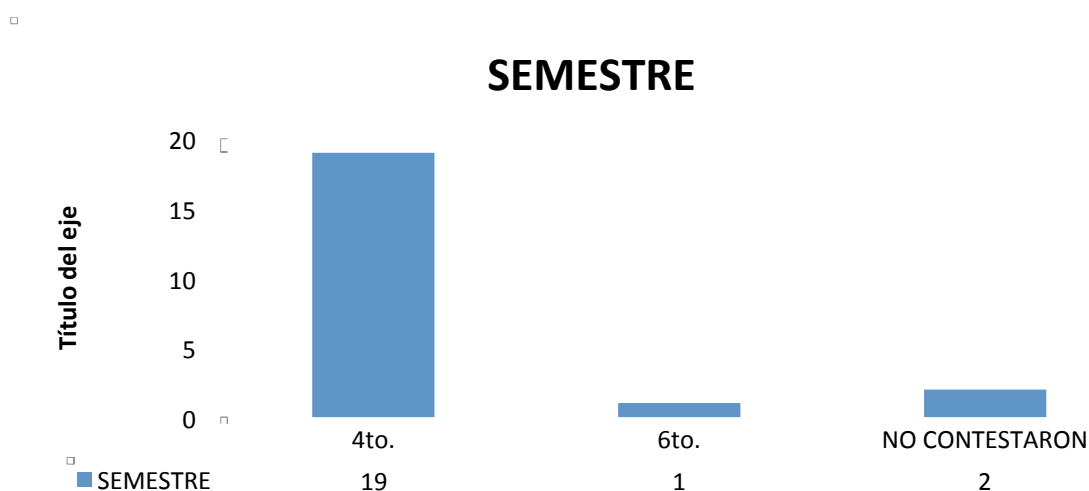
Cuestionario:

La aplicación del cuestionario permitió aproximarse a las representaciones que tienen los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria acerca de la profesionalización docente, así como la importancia de la enseñanza de la didáctica dentro del plan curricular. Una primera parte estuvo orientada a conocer la información con la que cuentan los estudiantes acerca de la posibilidad de trabajo como docentes de literatura, además si conocen un único seminario sobre didáctica. Asimismo se buscó conocer su posicionamiento frente a la didáctica de la lengua y la didáctica de la literatura como disciplinas ajenas, una posible “definición” de clase ideal, un “posible” perfil idóneo de un docente de letras, así como la reflexión en torno a las prácticas docentes. Lo anterior permitirá dar respuesta a los objetivos y las preguntas planteadas para el desarrollo de este trabajo.

Como primera gráfica nos encontramos con la división de género, en la cual se observa casi un equilibrio entre ambos sexos:



En la siguiente gráfica se muestran los semestres de los alumnos, donde se observa que su mayoría se encuentra a la mitad de la licenciatura



EJE PSÍQUICO-PERSONAL Y SOCIAL-PERSONAL DEL INDIVIDUO

Un primer aspecto identificado son los conocimientos con los que cuentan los estudiantes de la FFyL referidos a la docencia como fuente de trabajo. Entre los resultados encontrados, un primer dato referido al conocimiento que estos estudiantes tienen del objeto de representación “docente” muestra que de un total de 22 estudiantes, el 100% de la población señaló sí conocer esta fuente de ingreso. Por otro lado, frente a la pregunta sobre el conocimiento de la materia optativa denominada “Didáctica del español”, el 26% no conoce dicha materia.

Para la pregunta ¿Por qué crees que los libros fusionan la didáctica del español con la didáctica de la literatura? Pude encontrar respuestas como “Para tener una aproximación enriquecedora”, “Porque hacen más digerible la información”, “Porque de la segunda toman ejemplos, adecuados, para la enseñanza de la lengua española”; entre otras, donde lo alumnos justifican que ambas disciplinas se necesitan una a la otra. Se entiende esta postura dentro de la FFyL por la formación que están adquiriendo, poder ver los distintos usos del español para comprender ciertos movimientos o disfrutar lingüísticamente una lectura. ¿Pero qué pasa cuando los contenidos se trasladan a otras áreas o niveles educativos? Se cae en el error de tener que enseñar el disfrutar la lectura y la literatura a partir de reglas gramaticales. Sí, es

necesario conocer el español, pero se puede hacer la diferencia marcada entre didáctica de la lengua y didáctica de la literatura. Como ya se mencionó en el Capítulo 1, los manuales tocan, sobretodo, la parte de la gramática, y la literatura es subordinada de la misma. Es posible que los docentes puedan separar dichas disciplinas entendiendo las funciones de las mismas. Las corrientes y movimientos literarios responden a sucesos históricos, dan muestra de preocupaciones, de la realidad del momento, de la visión nacional, por mencionar algunas. Se valen del idioma para poderlo expresar. Cuando el joven o estudiante tenga ya un gusto o interés propio por la literatura, es posible introducirlo a un análisis estructural más complejo, es decir, que observen los usos gramaticales del español, el tipo de oraciones, así como las figuras retóricas, tal como respondieron los estudiantes en sus cuestionarios.

Siguiendo este orden de idea, una clase ideal de literatura para los alumnos sería aquella donde el docente exponga el contexto para entender la obra, se permita el diálogo a partir del análisis estructural e interno, en algunos casos con creación y reflexión sin hacer mención a lo personal emotivo. Este ideal repercute en la pregunta del perfil docente.

De acuerdo con las respuestas, el perfil de un docente en literatura debe ser una persona con *conocimientos pedagógicos, didáctica* (no explican lo que entienden con el término), abierta al diálogo, que permita integrar otros saberes, haber leído de todo, que sepa realizar un análisis o crítica de cualquier tipo, de mente abierta, en constante estudio, *apasionada, activo con interés en que los alumnos entiendan, que ame la literatura* (las cursivas son mías y son temas que retomaré con la última pregunta).

En su mayoría los alumnos están en contra que la literatura sea enseñada a partir de la memoria, más bien hablan de una opinión del texto dejando de lado la biografía. Para ellos, la memoria estará vinculada sólo para poder catalogar históricamente a los autores, lo que importa es la asimilación de los textos. Similar a lo que Teresa Colomer expone:

Sin duda la primera consecuencia de los cambios combinados con la lingüística y la teoría literaria estructuralistas de los años sesenta y de la base psicopedagógicas de la enseñanza de la lectura fue el abandono de la transmisión memorística de la información sobre el patrimonio literario y su sustitución por el acceso directo del lector al texto. El comentario de texto se convirtió a continuación en la actividad didáctica por excelencia en los niveles educativos donde existía la programación histórica (Colomer, 1991: 24).

¿Qué se entiende por *memoria*? Las dos primeras acepciones del Diccionario de la Real Academia Española definen a la memoria como 1. *Facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado.* 2. *En la filosofía escolástica, una de las potencias del alma.* Si nos quedamos con estas definiciones, estaríamos a un nivel muy básico. La memoria va más allá. Robert Fieldman dice que: *La memoria es una función del cerebro y, a la vez, un fenómeno de la mente que permite al organismo codificar, almacenar y recuperar la información del pasado* (Fieldman, 2005). Entonces, a partir de lo anterior, tenemos que: es una facultad psíquica, era una potencia del alma, una función cerebral para diversas acciones, todo hacia el pasado.

Dentro de *Origen del arte de la memoria en Grecia y Roma de la Época Clásica y su impacto en las prácticas educativas* de María Guadalupe García Casanova, hace un recorrido por diversos autores y definiciones sobre la memoria; con información que se cruza o es diferente. Como son diversas áreas que utilizan a la memoria, la autora menciona: *Por supuesto, hay un gran número de definiciones que no han sido contempladas en este apartado ya que tienen mayor importancia en las secciones destinadas a relacionar la memoria con la inteligencia* (García: 14). Concluye de la siguiente forma:

En síntesis, la memoria es una de las facultades mentales superiores que mediante una serie de operaciones es capaz de recibir, almacenar, clasificar y reestructurar conocimientos, experiencias, aptitudes y hasta material semántico, que posteriormente puede recuperar en forma voluntaria; que actuando de manera paralela al proceso de aprendizaje le sirve de infraestructura o soporte, ya que todo conocimiento nuevo tiene a integrarse al conjunto de conocimientos y experiencias que permitan la adecuada formación de un educando (Casanova: 14).

Por último, la pregunta referente a si los alumnos serían capaces, en ese momento, de impartir clases de literatura. La mayoría de las respuestas son negativas, no cuentan con los conocimientos necesarios o se encuentran especializados en un período para dar clases, otros no están interesados en la docencia. También, hay respuestas positivas; sí creen tener ya los conocimientos para estar frente a grupo y donde dar clases que no presenta dificultad. Nuevamente extraigo tres respuestas que difieren con las demás.

En lo personal pienso que en este preciso momento no, todavía faltan muchas nociones que desconozco que son básicas en la formación e incluso después de terminar el estudio constante es importante para mantenerse actualizado y dar una clase integral y no siempre una y otra vez

No, porque aún no la concluyo y considero aún faltan más temas por conocer; además *no considero poseer herramientas de enseñanza, ni cuestiones pedagógicas*, que creo resultan importantes para dar una cátedra.

No tengo las herramienta mínimas/necesarias porque el hecho de “saber analizar” obras literarias no es sinónimo de saber dar una clase que siembre una semilla cognoscitiva en el alumno.

Para dos alumnos es importante, para dar una clase, tener conocimientos pedagógicos, porque no sólo el conocimiento es necesario. Esto repercute, y vuelvo a la pregunta del perfil docente, ya que vislumbran a alguien pedagógico y didáctico y, de manera contradictoria, ellos en el caso hipotético de dar una clase no tocan estos temas. Para el primer alumno, aunque no habla de dichos término, si existe una preocupación o interés de mantenerse actualizado para que las clases no se desarrollen de la misma manera. Con lo anterior se ve que se replica el pensamiento de los docentes en lo alumnos, importa más el qué enseñar al cómo.

Las siguientes dos preguntas tienen que ver con el perfil de la clase y el docente. Si bien se entiende que en una licenciatura en letras, llámese modernas, hispánicas, dramáticas, son estudiantes con un interés en la lectura, las respuestas son variadas. En su mayoría hablan de una clase en donde el profesor y los alumnos participen, se cree un diálogo con respeto a partir de las concepciones, sobretodo teóricas, con análisis literario profundo de figuras retóricas que los autores utilizan en su obra; otros hablan de reflexión y creación. Existen respuestas donde se espera que la literatura se amplíe a otras áreas como el cine o la fotografía. Nuevamente existen dos respuestas que tienen sus particularidades:

Sería una clase en la que se pueda acceder a distintos textos algunos conocidos por la mayoría de las personas y otros que sean conocidos por especialistas. La clase iniciaría con un contexto sobre la obra lo que se vivía en la época. Después se apreciarían los distintos aspectos de la obra en donde se permita un diálogo entre el profesor y el maestro.

Lo peculiar en esta respuesta es el orden como la estudiante responde sucintamente siguiendo una estrategia didáctica; hablar de los aspectos generales para llegar a lo particular.

La otra respuesta es: “Una clase que proyecte lo que transmite el texto a un lector y no solo (*sic*) el discurso o el contexto”. Con lo anterior podría abrirse la interpretación de la recepción

emotiva del texto. Se enseña a que los alumnos comenten “Me gustó” o “No me gustó”, pero no se abunda a más. Algunos docentes sólo solicitan respuestas académicas, el gusto se elimina.

EJE EMOTIVO-PERSONAL DEL INDIVIDUO

Ahora bien, las preguntas que tienen que ver con el interés e impacto que han dejado los libros en los estudiantes, tanto por gusto como “obligación” curricular. Algunos alumnos respondieron que no tenían libros que hayan influido en su vida, otros que no entienden la pregunta, simplemente no contestaron o que sí existen libros que les han llamado más la atención que otros. Lo que sorprende aquí es, en la influencia de un libro no visto en la licenciatura, los alumnos refieren a títulos no incluidos en su currícula, como es la literatura en lengua inglesa o la literatura infantil y juvenil, que dicho sea de paso son mal vistos en el ámbito académico por parecer más textos de divulgación, sencillos o *light*. Por supuesto que deben existir estas categorías para poder adentrar a los niños y jóvenes a la lectura con libros y temas que les competen directamente. A su vez, la influencia de libros leídos en seminarios tienen que ver a su impacto mundial, como es el caso de Sor Juana Inés de la Cruz o Miguel de Cervantes Saavedra. Hay una respuesta en particular que llama la atención: “*Memorias de Adriano* de Margueritte Yourcenar. Porque me hace sentir miserable”. Este alumno es el único que habla sobre un sentimiento que le provoca la lectura del libro, los demás hablan de su importancia y repercusión en la historia de la literatura.

El análisis de las respuestas de los alumnos al cuestionario me permiten determinar:

1. Los alumnos hablan de una flexibilidad y al mismo tiempo exigencia por parte de los docentes al impartir de la materia, además que deben presentar pasión en la misma.
2. EN su mayoría, los alumnos consideran tienen las habilidades necesarias para poder impartir una clase, sobretodo porque cuentan con el conocimiento del área.
3. En su mayoría están de acuerdo que la literatura no debe impartirse a partir de la memoria, sino del gusto del individuo.

4. Muchos de ellos sólo acceden a los libros que son solicitados en las materias, como si su interés no contara.

Por último, las siguientes preguntas respondieron cuestiones que yo plantee en mis preguntas de investigación a partir de las respuestas de los docentes y los alumnos:

1. ¿Cuál es la dinámica en el salón de clases que caracteriza la práctica docente al enseñar la materia de Literatura Mexicana en la licenciatura en Lengua y literatura hispánicas de la FFyL de la UNAM? Los docentes concluyen que es necesario que los alumnos hayan leído la obra en cuestión para ver dónde situarse y cómo llevar la sesión. A su vez, los alumnos consideran la pasión y el conocimiento importante para que la clase pueda desarrollarse.
2. ¿Qué factores motivacionales, relacionales y afectivos se manifiestan y permean los procesos de aprendizaje? ¿Qué sucede mientras el maestro desarrolla los contenidos? Los maestros responden que no hay otra forma para enseñar la literatura que no sea por el interés, la emoción y el sentimiento de los alumnos. Una manera para atraer a los alumnos a la literatura es leer en voz alta textos y temas que les sean de su interés.
3. ¿En qué marcos habituales se desarrolla la enseñanza y la formación literaria? Los docentes están de acuerdo que la didáctica de la lengua y la didáctica de la literatura tiene que verse por separado, ya que ambas disciplinas responde a conceptos y situaciones particulares.

HACIA UNA DIDÁCTICA INNOVADORA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA,

A MANERA DE CONCLUSIÓN

CÓMO LEER (MEJOR) EN VOZ ALTA

Retomando nuevamente el texto de Garrido (1998) y de acuerdo a la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C. donde dicen que es: “Un extraordinario instrumento que ofrece, de manera ejemplar, una metodología necesaria y adecuada para inculcar en los más pequeños el hábito de la lectura y la voluntad de leer” (Garrido, 1998: 2), vemos eso, es una guía para contagiar la afición por leer, a partir de sugerencias, cifras, situaciones críticas en torno al proceso lector, tanto como actividad íntima, como social.

El autor menciona lo siguiente:

La lectura por gusto se contagia con el ejemplo; leyendo en voz alta. *Hay que leer en familia, en la escuela, en la biblioteca, en los lugares de trabajo, de reunión. Hay que leer con la gente que uno quiere y aprecia, en voz alta, por el puro placer de hacerlo.*

Si los padres leyeran a sus hijos quince minutos cada día; *si los maestros leyeran a sus alumnos quince minutos cada día —no para estudiar, sino por gusto, por divertirse—*; si lográramos fundar muchos Rincones y talleres de lectura para niños, para jóvenes y para adultos, en todo el país; si consiguiéramos aumentar drásticamente el número de lectores auténticos en México, produciríamos la más importante revolución educativa, cultural y social de nuestra historia (Garrido, 1998: 7).⁸

Como se puede ver, Garrido considera que el gusto por la lectura, el contagio de la misma, se da en distintos espacios, e irónicamente, son lugares donde no se fomenta. ¿Cuántas veces se ha visto que un docente lea “quince minutos al día”, sólo por el divertimento, compartir algo a sus estudiantes del tema que sea? Y podemos entrar a otro terreno, que los alumnos se queden dormidos, lo cual pueden considerar como una falta de respeto y es exactamente lo contrario. Algo les produce para que lleguen a un estado de relajación que conlleve al sueño.

⁸ De aquí, en adelante en las citas de Felipe Garrido, las cursivas son más.

Siguiendo esta línea, el autor haciendo mucha énfasis en la familia, en la escuela y en los bibliotecarios, continúa:

Si usted tiene hijos pequeños o alumnos o puede formar un grupo de lectura, *busque un libro fascinante y comience a leer en voz alta hoy mismo*. Podrá ayudarlos a convertirse en lectores. Reforzará sus lazos de afecto e interés. Tendrá una actividad íntima y amistosa con ellos. Tendrá un poderoso instrumento para reforzar la unidad de su familia o de su grupo. No tendrá de qué arrepentirse. Lo menos que usted puede hacer, si no tiene otras personas con quién leer, es ocuparse de su propia carrera de lector (Garrido, 1998: 8).

Porque esa es la cuestión, cómo lograr que el estudiante lea. Justamente, el autor dice “busque un libro fascinante y comience a leer en voz alta hoy mismo”, no está hablando de obras clásicas, ni términos raros o lingüísticos, sólo un libro fascinante; es el docente, padre o bibliotecario quien tiene la total libertad de elegirlo.

Lean en voz alta a sus hijos o a sus alumnos con la mayor frecuencia posible. Lo ideal es que la lectura, como las comidas, sea todos los días. En los Rincones, los talleres y los grupos de lectura las sesiones deben ser al menos una vez por semana, pues la repetición, la frecuentación de una actividad es lo que va formando un hábito, una afición.

Trate de establecer un momento fijo para la lectura en voz alta. Después de la merienda o antes de dormir, en la casa. *Al comenzar o al terminar la jornada, en la escuela*. Así, *el tiempo de lectura se irá convirtiendo en un momento especial, previsible y esperado*. Leer juntos, comentar lo que se lee, ayudará a todos a comprender las lecturas y a expresarse (Garrido, 1998: 9).

Como hemos visto en el desarrollo de este trabajo, se pretende que el alumno internalice las lecturas y sólo lo puede lograr si nos encontramos en un sistema donde la lectura esté presente de manera cotidiana. Al regresar a la cita, se pretende darle una importancia a la lectura, sí, convertir ese momento en algo especial, también, pero lo ideal es que se traslade el acto personal, es decir el docente es quien sólo lee y permita que los estudiantes compartan también lecturas o sean ellos quienes lean en voz alta.

Por último, Garrido divide por etapas el tipo de lecturas y actividades que se sugieren, para fines de este trabajo, sólo me centraré en la última etapa:

5. La fase de crecimiento hacia la madurez (de los trece o catorce a los dieciséis o diecisiete años). El niño —*ya adolescente, más bien*— *comienza a descubrir su realidad interior, a tomar conciencia de su persona, a planear el futuro y a establecer una escala de valores propia*.

*Surge una amplia gana de intereses de lectura, desde el gusto por los usos del lenguaje mismo hasta la política, la historia, el teatro, la poesía y el futuro de la humanidad.

*Las ilustraciones pierden importancia frente al texto; lo complementan y *contribuyen a su interés*, pero no son ya el elemento primordial (Garrido, 1998:17).

[...]

Recuerde que un buen lector se forma más fácilmente si está rodeado de otros lectores. *Los maestros y los padres tienen que hacerse lectores ellos mismos.*

Recuerde la importancia de leer literatura: cuentos, poesía, teatro, leyendas, novelas. Cuando está organizado en forma literaria, el lenguaje tiene un uso muy distinto que cuando lo empleamos para satisfacer las necesidades inmediatas de la vida de todos los días, y esa clase de organización es la que el niño necesitará dominar para enfrentarse a las exigencias de estudio, de pensamiento, de información, de experiencia que encontrará en su vida como adolescente y como adulto (Garrido, 1998; 18).

Entonces, la asimilación es importante, el papel de la literatura como creación literaria, más allá de los contenidos lingüísticos o teóricos serán necesarios, ya que permitirá que, con el paso del tiempo, el estudiante logre encontrar esa experiencia de vida que le servirá en su vida cotidiana. Es labor tanto de la familia, como de la escuela, lograr ese objetivo.

SOBRE LA APLICACIÓN Y ENTENDIMIENTO DE LA DIDÁCTICA

¿Por qué es importante conocer la diferencia entre Didáctica y Pedagogía? ¿Para qué sirve una y otra? ¿Existe una diferencia o es gratuito que las personas lo confundan? ¿Didáctica sólo se refiere al cómo dar clases o existen otros elementos? Según Raúl Gutierrez Saenz en *Introducción a la didáctica*, la primera se refiere a la ciencia que trata del fenómeno enseñanza-aprendizaje en su aspecto prescriptivo de métodos eficaces (Gutierrez, 1994: 16) o, dicho de otra forma, trata de la enseñanza o de la información. También, está ligada con la propia Pedagogía, ya que sin ésta, la Didáctica no podría ser. Por otra parte, la Pedagogía se refiere a la “conducción de niños” (Gutierrez 1994: 16) o, propiamente dicha, a la educación humana la cual es formación.

Y siguiendo el orden de ideas, la Didáctica es un *arte* y, al mismo tiempo, una ciencia. Con *arte*, el autor lo expone como *calidad intelectual práctica, habilidad interna que se manifiesta como una facilidad para producir un determinado tipo de obras* (Gutierrez, 1994: 14). En este sentido, el profesor se verá como el artista que producirá una obra, el alumno, de

acuerdo al conocimiento que le infiere. No está de más decir y confirmar lo que el autor expone con que *nadie nace con el arte de enseñar* (Gutierrez, 1994: 15) y se necesita un ejercicio de por medio, lo cual lleva a la segunda división. La didáctica es considerada una ciencia porque necesita de fundamentos teóricos para que se pueda transmitir ese conocimiento. Además, dicho conocimiento de la ciencia permite la adquisición del arte de manera sencilla.

ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: USO DE LAS TIC

¿Cómo lograr que el estudiante obtenga un gusto por la lectura sin que se vea como obligación o aburrido? Afortunadamente, las nuevas generaciones se ven impregnadas de las tecnologías que día a día van surgiendo, desde la propia computadora hasta celulares, tabletas y videojuegos. Se han hecho varias investigaciones recientes en torno al uso de las TICs en la educación, donde presentan las ventajas y desventajas. Por lo mismo, sólo utilizaré dos *definiciones* de las mismas.

De acuerdo a la Conferencia de Autoridades Iberoamericanas de Informática (CAIBI) se definió en México a las TIC como:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se pueden concebir como resultado de una convergencia tecnológica, que se ha producido a lo largo de ya casi medio siglo, entre las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, la microelectrónica y ciertas ideas de administración y manejo de información. Se consideran como sus componentes el Hardware, el software, los servicios y las telecomunicaciones. (CAIBI, 2001 citado en OSILAC, 2004: 6)

Sin embargo, considero que la definición de Vicente Soler Pérez del Centro Educativo de Sevilla es más completa:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como concepto general viene a referirse a la utilización de múltiples medios tecnológicos o informáticos para almacenar, procesar y difundir todo tipo de información, visual, digital o de otro tipo con diferentes finalidades, como forma de gestionar, organizar, ya sea en el mundo laboral, o como vamos a desarrollarlo aquí en el plano educativo, donde ha llegado como una panacea que todo lo arregla y que sin embargo va a llevar un tiempo encontrar el modelo más adecuado a seguir en la educación, ya que no se puede cometer el error de abusar de su uso, pero hoy en día sería aún más erróneo su ausencia, ya que su uso como herramienta didáctica se antoja ya imprescindible. (Soler, 2008; par. 1)

Ahora bien, ¿cómo puede aplicarse el uso de las TIC en la didáctica de la literatura? Si ponemos como ejemplos nos encontramos con cualquier hardware, llámese PC, laptop, tablet, teléfono celular, redes sociales y videojuegos, podemos llevarnos la grata sorpresa de las herramientas a usar en una clase. Sin embargo, los docentes están acostumbrados a la vieja usanza de enseñar literatura: datos memorísticos y el uso de los libros.

Para poder vislumbrar un poco sobre la visión actual de los jóvenes, su educación y las TICs, la lectura de Marc Prensky llamada *Nativos digitales, inmigrantes digitales* es bastante esclarecedora. Brevemente, el autor hace reflexiones ante las nuevas generaciones de jóvenes y su influencia de la tecnología. El autor menciona: “Los estudiantes de hoy —desde la guardería a la universidad— representan las primeras generaciones que han crecido con esta nueva tecnología. Han pasado toda su vida rodeados de, y usando, ordenadores, videojuegos, reproductores digitales de música, videocámaras, móviles y todos los demás juguetes y herramientas de la era digital”. Y más adelante: “Resulta claro ahora que como resultado de este entorno omnipresente y del enorme volumen de su interacción con él, los estudiantes de hoy piensan y procesan la información de manera fundamentalmente diferente a su predecesor (Prensky, 2001; 1).

Me gusta la reflexión y las categorías que utiliza el autor: “Nativos Digitales” e “Inmigrantes Digitales”, en donde los primeros se referirán a aquellas personas, “hablantes nativos” del lenguaje de la tecnología, mientras que los segundos serán los que no nacieron en la edad digital pero que han ido apropiando aspectos tecnológicos (Prensky, 2001; 2).

Lo siguiente, por supuesto, son ideas y posibles propuestas para los docentes de letras, sobre todo para aquellas personas que les cueste trabajo o no tengan el mismo interés por la lectura.

EJE PSÍQUICO-PERSONAL Y SOCIAL-PERSONAL DEL INDIVIDUO

Es cada vez mayor el número de la población que utiliza las redes sociales. Para algunas personas puede ser considerada como una fuente de problemas, donde se fomentan los chismes y permite demostrar algo que no se es. Para otro es sólo un divertimento, para otros más algo educativo. Si bien, la creación de *Facebook* y *Twitter* fue con fines específicos, con

las constantes modificaciones de las páginas permiten un abanico más amplio. *Facebook* permite la creación de grupos, donde el administrador es quien lleva el control del mismo; puede determinar roles, aceptar o rechazar solicitudes, compartir videos, preguntas, fotografías, y temas. Cualquier tema permite la creación de un grupo, inclusive los propios perfiles. Como docente puede crear, por ejemplo el grupo “Romanticismo y Realismo en Hispanoamérica”, donde los alumnos ingresan con el perfil de un escritor y se asuman como ellos.⁹ Por su parte, *Twitter* maneja la información inmediata con pocos caracteres, contando la persona y los *hashtags*. Se puede fomentar la capacidad y creatividad de las personas para el uso sintético de la información.

El uso de las tabletas pueden presentar una mayor complejidad, ya que la mayoría de las aplicaciones son para entretener. Sin embargo, *iTunesU* es una aplicación donde se pueden extraer videos, audios, libros electrónicos de manera gratuita realizados por diversas universidades tanto nacionales como internacionales. De igual manera, retomando el punto anterior, las redes sociales se pueden usar.

¿Es posible una clase con el uso del celular? Imagino una clase en donde la misma se desarrolle completamente vía mensajería instantánea. Por ejemplo, recopilar el número de todos, el uso de whatsapp como un foro, se crea un chat grupal y el docente va dirigiendo la sesión, deja que los alumnos comenten, el maestro vuelve a intervenir en caso que la conversación se esté saliendo del tema. Además, es buscar que todos cuenten con el servicio. Si no es así, podrían ser a partir de notas que se envían entre ellos vía bluetooth. O inclusive, aprovechar que, en algunos casos, los alumnos cuentan con internet móvil y si surge algún personaje importante, un hecho histórico o algún término, pedirle que busque en ese momento el significado o los datos relevantes.

EJE EMOTIVO-PERSONAL DEL INDIVIDUO

En la década de los 90 hubo un boom en los juegos de computadora como *Los Sims*, *Zoo tycoon* o *Age of Empires* y *Age of Mythologies*. En *Age of Empires* el jugador aprende la necesidad de recolección de cultivos, materias primas, así como su uso para la creación de las ciudades y su armamento, además de estrategias bélicas para pasar entre los distintos escenarios. Lo

⁹ Para ello, es recomendable el sitio web www.fakebook.com.

interesante aquí es que utilizaban personajes históricos reales como Saladino, El Cid, Cuauhtémoc, Juana de Arco y se iba siguiendo la historia de cada uno, desde las culturas antiguas hasta la revolución francesa y la guerra de independencia americana. Por su parte, *Age of Mythologies* sigue la estructura y contenidos del anterior, sólo que se utilizan a personajes de las grandes mitologías: griega, egipcia y nórdica. Con estos dos videojuegos se podrían cubrir épocas históricas específicas. Otro juego que permite el aprendizaje por su alto contenido histórico-literario es *Castlevania* y trata, a grandes rasgos, de una familia de cazavampiros contra Drácula, como el vampiro supremo. A lo largo de los siglos, utilizados en los diversos títulos de la saga, se observa el folclor en torno al personaje del vampiro, inclusive hay dos entregas en particular donde aparece Carmilla (mujer vampiro personaje de la novela homónima).

Por último, afortunadamente para muchas personas, están las adaptaciones cinematográficas de las obras literarias. La lectura de un fragmento y la comparación del mismo con la escena de la película permite discernir sobre la interpretación del director, qué elementos rescató, cuáles eliminó. Sin dejar de lado las animaciones o el anime japonés. Es importante destacar que en el anime también se cuentan con adaptaciones o usos de personajes literarios, así como de épocas específicas que pueden servir como otro ejemplo visual.

Las TIC, sea cual fuere, en la didáctica no deberían de verse como un mal, si no como algo necesario y complementario. Es obligación de los docentes estar al pendiente de las innovaciones, las mejoras de las aplicaciones, así como las propuestas que pueden servir en su labor del día a día. Estamos en una generación tan dinámica donde los alumnos llevan la ventaja. Tener la clara idea que las nuevas generaciones son más visuales y auditivas. Prensky lo concluye de la siguiente manera: “Es muy grave, porque el mayor problema que enfrenta hoy la educación es que nuestros profesores *Inmigrantes Digitales*, que hablan una lengua anticuada (la de antes de la era digital), están luchando por enseñar a una población que habla un idioma completamente nuevo” (Prensky, 2001; 2-3). Y termina su texto: “Por lo tanto, si los educadores *Inmigrantes Digitales* realmente desean llegar a los *Nativos Digitales* —es decir, todos sus estudiantes— tendrán que cambiar. Es hora de que dejen sus lamentaciones [...] Ellos ganarán a largo plazo, y sus éxitos llegarán mucho antes si sus responsables les apoyan” (Prensky, 2011: 8). Ya Juan Domingo Argüelles (2003) decía que:

Leer tiene un carácter en gran medida extracurricular. Las bibliotecas públicas, las salas de lectura y los clubes del libro, junto con los editores, los especialistas en cultura escrita y los autores, pueden incidir de modo determinante para que el hábito de la lectura de calidad adquiera su valor de apoyo a la educación continua y permanente, más allá de la boleta de calificaciones (27).

Ahora, para una mejor comprensión de los textos y de las ideas anteriores a partir de Berger y Luckman, Zimmelman, Zamora, Vygostky y Gardner y Darder, podemos la idea del aprendizaje significativo de Ausubel y el uso de los mapas mentales de Novak ¹⁰, ya que de esta forma el alumno puede aprender a partir de relaciones y no por procesos memorísticos, que si bien es importante, es necesario no abusar de ello.

Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen las características pertinentes. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. Ausubel concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

Novak se sitúa siguiendo la teoría de los aprendizajes significativos de Ausubel, en donde el alumno “ya sabe” el conocimiento y que será una idea profunda pero que tiene muchas implicaciones. Novak relacionará su postura y propondrá la aplicación en clase de mapas conceptuales, ya que permitirán ideas claves del proceso de asimilación: *diferenciación progresiva de la estructura cognoscitiva, reconciliación integradora de nuevos y viejos conocimientos puede “corregir percepciones” y el conocimiento mecánica o casi mecánicamente no se asimila adecuadamente a las estructuras cognoscitivas*. Novak establece

¹⁰ Ambos autores son utilizados a partir del texto *Teorías cognitivas del aprendizaje* de J. I. Pozo, publicado en 2009.

una definición sobre “concepto” que es la que sostendrá en su artículo y servirá para una mejor comprensión de su propuesta: “regularidad percibida en los acontecimientos u objetos, o los registros de los mismos, designada por medio de una etiqueta”. El aprendizaje significativo progresa notablemente hasta que el niño comienza la escolarización formal, momento en el cual gran parte del aprendizaje es esencialmente de naturaleza memorística. Ya Ausubel decía que es necesaria la Institución para que exista un momento de internalización del aprendizaje. La memoria será importante, aunque no se le tiene que dar todo el peso. Según Alex Johnson “la eficacia de la memoria funcional se ve aumentada o disminuida por la cantidad y *calidad* de nuestras estructuras cognoscitivas”.

Bibliografía

Alisedo, Grasiela, Sara Melgar, *et. al.* (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*, Argentina, Paidós.

Arbesú, María Isabel; Gutiérrez, Silvia y Piña, Juan Manuel (coord.). (2008). *Educación superior. Representaciones sociales*. México: Gernika.

Argüelles, Juan Domingo (2003), *¿Qué leen los que no leen?*, México, Paidós.

Baez Pinal, Gloria Estela (coord.) (2007), *La enseñanza del español, Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México, UNAM.

Barros Valero, Cristina (1998), *La carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas. Una contribución a su análisis*. México, UNAM.

Berger, Peter y Thomas Luckman (1979), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Collie, Joann y Stephen Slater (1987), *Literature in the Language Classroom*. Great Britain, Cambridge University Press.

Colomer, Teresa (1991), “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Barcelona.

Conferencia de Autoridades Iberoamericanas de Informática (2001). Indicadores de Tecnologías de la Información en países de la CAIBI. Primer seminario sobre indicadores de la sociedad de la información y la cultura científica. Lisboa, Portugal.

Cross, Russel (2009), “A sociocultural framework for language policy and planning” en *Language Problems & Language Planning*.

Cuadernillo de Bienvenida para alumnos de primer ingreso 2009, Secretaría de Extensión Académica de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Darder, Pere, "Education, Emotion, Complexity" en Massip, Bonnet y Albert Batardas Boada (2013) *Complexity perspectives on languages, communication and society*, Barcelona: Springer, 95- 102.

Delgado, Rafael (1904), *Lecciones de Literatura*, México, Jalapa Enríquez.

Fieldman. Robert (2005). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. México: McGraw Hill. Interamericana.

Freud, Sigmund (1986), "El porvenir de una ilusión" en *Obras completas (Vol. XXI): El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y Otras obras*, Madrid, Amorrortu.

Freud, Sigmund (1986), "El malestar en la Cultura" en *Obras completas (Vol. XXI): El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y Otras obras*, Madrid, Amorrortu.

García Casanova, María Guadalupe, *Origen del arte de la memoria en Grecia y Roma de la Época Clásica y su impacto en las prácticas educativas*. Seminario de Pedagogía Universitaria, México: UNAM.

Gardner, Howard (1994), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México: FCE.

Garrido, Felipe (1998), *Como leer (mejor) en voz alta*, México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C.

Gomís, Anamari (2005), *Cómo acercarse a... la literatura*, México, Limusa.

Lerner Delia, Paula Stella, et. al. (2009), *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*, Buenos Aires, Paidós.

----- (2011) *Leer y escribir en la escuela*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, México, SEP.

López y Mota, Ángel D. (coord.) (2003) *Saberes Científicos, Humanísticos y tecnológicos Tomo II: Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: Libro 07. Didáctica de las ciencias histórico-*

sociales. Tecnologías de la información y comunicación. La Investigación educativa en México 1992-2002: COMIE, 2003.

Mantecón Ramírez, Benjamín (1992), *Didáctica de la Lengua y la Literatura: Teoría, práctica docente e investigación*, Málaga, Librería Ágora.

Marín Marín, Álvaro (2009), *Profesionalización docente y globalización*” (Mayo de 2004) Consultado en la www el 18 de noviembre de 2014 <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.html>

Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.

Observatorio para la Sociedad de la Información en Latinoamérica y el Caribe (2004). *El estado de las estadísticas sobre Sociedad de la Información en los Institutos Nacionales de Estadística en América Latina y el Caribe*. Chile. Santiago de Chile.

Popkewitz, Thomas (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. España, Mondadori.

Pennac, Daniel (2006), *Como una novela*, Barcelona: Anagrama.

Petit, Michèl (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE.

Prensky, Marc (2001). “Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales” en *On the horizon*. MCB University Press, Vol. 9, No. 6. Revisado el 5 de julio de 2014 desde http://ceipbeataines.org/pluginfile.php/582/mod_resource/content/2/nativos_inmigrantes_digitales_marc_prensky_beata_ines.pdf

Prieto, Guillermo (1906), *Memorias de mis tiempos*, México: Conaculta.

Proyecto Iberlingua. La enseñanza de la lengua española y la literatura iberoamericana en el nivel medio, Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ramírez, Ignacio (1884), *Lecciones de Literatura*, México, Impr. de F. Díaz de León.

Rojas Samperio, Elizabeth (2011), “La literatura y formas de ver su enseñanza”, en *Decires*, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros . Vol. 13, Num. 16, México, UNAM.

Sánchez Puentes, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. CESU, UNAM, Plaza y Valdés, México, 2000.

Soler Pérez, Vicente (2008). “El uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) como herramienta didáctica en la escuela” en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Revisado el 6 de febrero de 2014 desde <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/vsp.htm>

Villegas Moreno, Gloria (2013), “Plan de Trabajo para la Facultad de Filosofía y Letras 2013, 2017).

Vygostsky, Lev S. (1979), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Barcelona: Edit. Crítica.

Waldegg, Guillermina (1995). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, col. *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, vol. 1, México: Consejo de la Investigación Educativa/Fundación SNTE para la Cultura del Maestro.

Zamora Arreola, Antonio (1990). “Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras”, en: *Sociológica* Año 5. No. 14. Subjetividad en lo Social. UAM-Azc. México.

ANEXO 1

¿Me podría decir brevemente cómo fue su primer acercamiento a la literatura?

SP1	Mi primer acercamiento a la lectura, en particular, fue en la infancia. A través de cuentos de Edgar Allan Poe, Oscar Wilde y mitos griegos descubrí el placer de la misma.
SP2	Primero, en casa, gracias a que mis padres nos leían cuentos. Luego, a través de los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública; el de lecturas -estupendo, por cierto- fue preparado por Margi Frenk y Antonio Alatorre, ni más ni menos. Eventualmente, aunque parezca extraño, mediante la televisión, pues en esa época el canal 9 de Televisa, con la rúbrica, "El canal cultural de Televisa", transmitía programas cuyos conductores eran escritores como Octavio Paz, Carlos Fuentes, Juan José Arreola y Ricardo Garibay.
SP3	Pues leyendo desde pequeña, en la escuela leíamos en voz alta, también veía a mi familia hacerlo.
SP4	Pues fue mediante un furor poético, como los que relata Ficcino. Lo que me

	<p>sucedió... Yo era una niña normal y un día me puse a leer a José Gorostiza, en las escaleras de la casa de mi bisabuela y “Muerte sin fin” me provocó un arrebató, de pronto me vi en otra acción, yo lo único que supe a partir de ese momento era que lo único que me importaba en la vida era la poesía, nada más. Como si hubiera encontrado una patria en un lugar espiritual de alguna manera. No fui yo quien buscó la poesía, ella fue quien me agarró.</p>
SP5	<p>Desde que era niña, mi papá era escritor y era intelectual. Abrías la boca y te metían un libro-</p>

¿Cómo decide dedicarse a la literatura/escritura?

SP1	<p>Opté por las letras porque pensé que a partir de ellas podría abarcar, de diversas maneras, las otras disciplinas.</p>
SP2	<p>Me gustaba leer y supe que había una licenciatura especializada en ello. Siendo estudiante de secundaria busqué información y comencé a orientar mi formación hacia las Letras. Con el tiempo fue claro que mi orientación apuntaba hacia la investigación literaria mucho más que hacia la creación.</p>
SP3	<p>Porque desde pequeña me ha gustado la</p>

	literatura y a veces intentaba escribir un poco.
SP4	Me puse a leer poesía intensamente y a tratar de escribir. Curiosamente mis poemas tenían éxito, me decían que yo era buena. Se me abrió una puerta extraña, fui una especie de poeta muy muy joven.
SP5	Empecé a escribir desde muy joven y eso quería hacer. Además un novio de mi hermana me regaló un disco de “En voz viva de...” sobre Sor Juana Inés de la Cruz y fue muy importante para mi formación

¿Cómo es su llegada a la facultad de filosofía y letras como docente?

SP1	He impartido clases desde nivel bachillerato hasta licenciatura en diversas instituciones por invitación y sugerencia.
SP2	Dedicarse a la investigación literaria en México no es tarea fácil: una posibilidad consiste en "hacer méritos" como ayudante de una/un especialista del área; otra, en desarrollar labores de variada índole (editoriales, periodísticas, de gestión cultural...) que hagan posible obtener recursos para investigar. La tercera vía es compaginar armónicamente

	la docencia con la investigación y eso me pareció lo más viable, pues me permitiría aplicar con estudiantes más jóvenes que yo, aquello que pretendía explorar en mis artículos.
SP3	Bueno, pues porque me invitaron a dar una clase aquí en el SUA (Sistema de Universidad Abierta). Aunque inicié dando clases de inglés en otro colegio.
SP4	Llegué por invitación. Yo había dado talleres de poesía, estaba acostumbrada a un formato mucho más relajado y lúdico que el de una cátedra académica.
SP5	Empecé a ser adjunta y pedí una beca. Cuando regresé la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DEGAPA) me dio una plaza la concursé y luego la gané.

Describa por favor como es su manera de impartir la clase...?

SP1	La manera de impartir clase varía de acuerdo con el grado, materia y tipo de grupo; no obstante, creo que una constante en mi forma de impartir clase es fomentando la participación de los estudiantes. A partir de sus investigaciones, lecturas y aportaciones voy tejiendo el tema del día. Me gusta fomentar el trabajo grupal, o aquello que
-----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>los nuevos pedagogos llaman trabajo horizontal, donde mi función como profesora es fomentar el diálogo e intercambio de ideas. Al final de la clase, más allá de obtener solamente conclusiones, pretendo que los estudiantes se generen preguntas en torno a los fenómenos y temas estudiados para que continúen investigando.</p>
SP2	<p>Procuro crear un ambiente de confianza que invite a las/los estudiantes a participar, no sólo respondiendo preguntas, sino formulándolas. El ambiente de confort no implica falta de disciplina ni de respeto, sino apertura a un hecho real: en un ejercicio dialéctico, tanto el estudiantado como yo estamos aprendiendo y, si bien me toca guiar ese ejercicio, busco que las necesidades e intereses del grupo enriquezcan el proceso.</p>
SP3	<p>Pues llego al salón, pregunto algunas cosas y voy viendo cómo responden y el rumbo que tiene que tomar la clase, todo a partir de lo que leyeron.</p>
SP4	<p>Tengo un tema, llevo algunas lecturas y dejo como que algo escénicamente ocurra a partir de esas lecturas. Vienen las preguntas que me hacen los alumnos o de alguna manera el montaje de alguna discusión, lo que me sugieren a partir de</p>

	ese espacio es como se desarrolla.
SP5	A partir de la lectura, hablo mucho con los alumnos. Voy, expongo y hago que hagan lo mismo los alumnos. Con mucha pasión, eso sí.

¿Considera que la enseñanza de la literatura puede ser abordada desde el gusto e interés de los estudiantes?

SP1	Claro que sí. He armado algunos cursos partiendo de los intereses de los alumnos en relación con los temarios de las asignaturas y he obtenido resultados muy interesantes
SP2	Desde luego. De otra forma el proceso de aprendizaje puede derivar en una sensación de inutilidad: ¿para qué aprender nombres, títulos y fechas que no crean sentido en el estudiantado? El gusto permite que se involucren la razón, las emociones, la memoria, la creatividad de quien lee, y eso sí facilita la apreciación literaria, le da sentido y significado personal, grupal, nacional.
SP3	Claro que sí. Porque la literatura es eso, sentimiento.
SP4	Pues es la única manera, yo no creo que la literatura puede prescindir del placer y eso digo muchísimo, si no hay placer, no hay literatura, no hay poesía, es fundamental esta sensación de gusto y

	goce.
SP5	Desde luego, es desde el placer que despierta la lectura se aprende.

Describe, brevemente, cómo enseñaría literatura a estudiantes que se les dificulta o escasamente leen.

SP1	Leyendo en clase con ellos. No hay más. Hay que buscar que las lecturas sean atractivas y significativas para los alumnos y que no vean las letras como un acto muerto.
SP2	Les leería textos de su interés (lo que dependerá de sus antecedentes y edad). Los discutiríamos iniciando por apreciaciones subjetivas que invitaran a la participación. Eventualmente leeríamos en clase (lectura grupal, lectura individual, lectura por equipos), a fin de que vieran el ejercicio como algo compartido y que les supone tanto un goce estético como un tema de discusión con las y los colegas.
SP3	Buscando que la literatura sea atrayente para ellos, que no es algo aburrido.
SP4	Yo no podría ponerle a nadie nada como obligación. Trataría de seducir a través de la literatura a un público para que se acerque con mayor interés. Eso es lo que puedo hacer, no puede imponer.

SP5	No sabría cómo hacerlo.

¿Cuál considera debe de ser el perfil de un docente de literatura?

SP1	Lo primero que debe tener es interés por las letras y por la enseñanza. Me parece fundamental que se vea a sí mismo como un ser en proceso, no en acto total, es decir, no como el poseedor del saber, sino como aquella persona que continúa aprendiendo también en el acto de enseñar. En otras palabras, el profesor de literatura debe considerarse abierto a las novedades y hacer de su labor una actividad multidisciplinaria para no encajonarse.
SP2	Pienso que debe ser lo contrario de lo que fueron mis peores profesores; debe ser lúdico, sensible, e interesado en la literatura (y conocedor de la misma) pero también interesado en (y conocedor de) sus estudiantes. Alguien que elige la profesión y no alguien que la toma porque no le quedó más remedio que impartir clases.
SP3	Pues que les guste leer, principalmente, porque su clase será sobre eso. El perfil idóneo para una plaza en la facultad es que tenga experiencia; ¿ésta como la

	<p>obtienes? Pues así de que te avientas al ruedo porque alguien te invitó a dar una clase, no porque tomaste la materia de Didáctica de la literatura, garantiza que alguien te va a ofrecer un trabajo y serás el mejor. En última instancia son los alumnos que han tomado clases con esos maestros quienes te permiten decir cuál es un buen maestro y cuál es un pésimo maestro. Y aún así algunos dirían “Pues a mí me gusta mucho” y otros dirían “No, es horrible, aburrido” o lo que sea.</p>
SP4	<p>Pues que sea una persona que tenga pasión. Yo recuerdo que para mí los maestros que me contagiaron eso, era porque tenían una mega pasión. Lo que agradezco de mis maestros y maestra de la prepa es esta pasión, a mí me llevó, me causó a estar donde estoy.</p>
SP5	<p>Que sea una persona con mucha fascinación de la lectura, las clases. Que se vuelva un lector público, que pueda ser un lector frente a otros y mostrar lo que aprende en el universo escrito.</p>

Si bien los alumnos en su perfil de egreso tienen la posibilidad de desarrollarse como docentes, ¿cuál es su opinión sobre que se ofrezca la materia de didáctica del español, no de la literatura como optativa en la facultad de filosofía y letras de la UNAM?

SP1	<p>Honestamente creo que la materia se queda corta. La enseñanza del español y</p>
-----	------------------------------------------------------------------------------------

	<p>de la literatura son dos caminos que, si bien pueden andar de manera paralela, hay que pensar por separado. Sin menospreciar la enseñanza de la lengua, creo que la enseñanza de la literatura debe poner en práctica habilidades no solo lógicas, sino también sensoriales y anímicas. Por otra parte, lo que se intenta enseñar en la materia es muy poco a diferencia de lo que se vive en un salón de clases.</p>
SP2	<p>Es una situación incoherente, pues muchos de quienes egresamos de la licenciatura en Letras impartimos cursos de literatura y no de lengua. Sin embargo, es sólo una de las incoherencias del programa; otra, grave, consiste en insistir en que los trabajos de final de semestre sean ensayos académicos, cuando no hay cursos de iniciación donde se enseñe a elaborar ensayos académicos.</p>
SP3	<p>Son cosas distintas aunque se valga uno del otro, está bien que exista esa materia porque a algunos sí les interesaría ser docentes de lengua en particular.</p>
SP4	<p>No tengo una opinión. Lo que sí creo que sería importante y es un problema que me topo es que hubieran más clases de redacción, porque yo creo que una de las grandes herramientas de los egresados de</p>

	esta Facultad va a ser el lenguaje, conocerlo y manejarlo, yo me topo con tesis que pueden ser brillantes y entusiastas pero con graves problemas de redacción. Entonces, es algo que yo creo sería prioritario que se abrieran más espacios.
SP5	Me parece bien porque algunos se dedicarán a la docencia del español y así como la lingüística,

¿Ha considerado publicar un libro en torno a la enseñanza de la literatura?

SP1	Sí, es uno de los libros que la vida no me ha dejado escribir. Lo concibo como una antología que abarque la experiencia de docentes valiosos, pues creo que no hay fórmulas básicas para enseñar literatura, pero sí experiencias que nos pueden ayudar a enfocar la actividad docente de acuerdo con el grado y la materia.
SP2	No.
SP3	No, para nada, si he escrito otras cosas, pero todo sobre literatura, no cómo enseñarla.
SP4	Pues de alguna manera, cada vez que uno hace un trabajo de investigación como que está tratando de favorecer la difusión de textos fundamentales.
SP5	Sí, escribí un manual para prepas y

	<p>funciona así, un libro de literatura universal. Se hablan de corrientes, se hacen ejercicios. Me pidieron en conaculta este libro y fue un ejercicio espléndido. Sería como una propuesta de acercamiento a los nuevos lectores. No tuve dificultad para escribirlo, salvo el tiempo. Hablé de la literatura en general y cómo la fui yo leyendo, lo que me motivó para leer. Muy de experiencia propia.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cabe señalar que con el SP3, debido a sus respuestas fueron muy cortas y rápidas, aumenté las siguientes preguntas con el fin de obtener mayor información, sólo inserto fragmentos de su respuesta.

1. Le voy a poner un escenario aunque suene muy exagerado. Supongamos que deja este libro de Joyce (*El retrato del artista adolescente*) que es relativamente corto y muy ágil y por azares del destino le llega el grupo completo con que nadie leyó. En este caso, qué haría, daría la clase por vista, daría toda la clase?

¿Todo el grupo? Bueno, hay clases en que no lo han leído y se quedan callados, pero no todos. Si todo el grupo me dice que no lo leyó, les digo que “Con permiso, hasta luego, nos vemos la semana que viene y el que no lo haya leído no puede entrar a la clase”, por ejemplo, porque se supone que vamos hablar de un libro que todo el mundo tiene que leer, de eso se trata una clase de literatura, no de que yo les diga de qué se trata la novela, eso no sirve de nada. Por más que yo les diga, “es muy bonita novela, es muy interesante, léanla, porque se trata de tal y tal” eso no sirve nada. Que es un poco lo que pretendemos en el SUA, no llegar a tirar rollo, sino que los alumnos participen a partir de lo que leyeron y se supone que a partir de lo que investigaron; que eso es más difícil, porque muchas veces no investigaron, pero por lo menos hayan leído. Tampoco se trata de estar viendo realmente si te los cachas que leyeron o no, sino que es más bien en la dinámica de la clase quién sí de alguna manera tiene claro el asunto y quien tiene vaga la información y el que tiene una vaga información porque

no leyó la novela, sino porque buscó en internet, sabes qué, ese es su problema. Es responsabilidad del alumno no del maestro, si no leyó es su responsabilidad.

2. Le voy a poner otro ejemplo exagerado. Está contratada para dar clases de literatura en la facultad de medicina, lo que le comentaba, enseñar a quienes no están acostumbrado o escasamente leen, ¿qué haría para dar clase, buscaría literatura especializada en medicina o autores que traten la medicina?

No, para nada, yo lo haría más o menos como lo hago aquí en la facultad, excepto que no esperaría que leyeran completo, trataría de ponerles textos que fuera accesibles y que les fueran dando un gusto por leer literatura. Si la clase es de literatura general, buscaría diferentes autores de diferentes países.

3. Suponiendo que desde un principio le dicen “Qué aburrido, no nos gusta leer”, ¿cree que funcionara como una manera de engancharlos que sean sólo textos médicos o que traten estos temas?

Para empezar yo me tendría que poner leer textos literarios que tuvieran que leer con medicina, a lo mejor sí uno que otro, pero no enfocar toda la clase a eso, porque la literatura no sólo habla de cosas que toca la medicina. Y como yo no sé cuáles son los textos literarios que hablen específicamente de la medicina, tendría que hacer yo toda una investigación para ver qué textos. Y estamos hablando hipotéticamente, porque no he estado en esa situación

4. Por último, ¿cuál es su opinión que en primaria y secundaria, sobretodo en secundaria, se les den textos que los niños o jóvenes no comprenden?

Bueno, depende qué tipo de libros y tienes que fomentar que vayan leyendo lo que está adecuado a su edad y no obligarlos a leer cosas que no van a leer, les va aburrir y comiencen a rechazar o incluso odio a los libros, porque qué aburrido. Es darles libros que les vayan diciendo cosas de acuerdo con su edad y que estén escritos de acuerdo a su edad, incluyendo adaptaciones de ciertas obras universales, clásicas.

5. ¿Y de qué lo rayen, subrayen, hagan marcas, dibujos?

Pues depende de quién es el libro. Pero yo creo que si tienes ganas de subrayar cosas por qué no, es mi libro, y eso me hace feliz y eso me hace poner más atención. Dibujos ya no veo mucho, pero subrayas sí. También, alguien te presta un libro y está todo subrayado y no sabes por qué lo subrayó o tú mismo lees un libro que revisaste hace mucho y te preguntas por qué subrayaste esas partes. Cosa que es interesante también, te preguntas cosas sobre ti mismo, resulta que eso también es interesante; siempre y cuando no esté todo rayoneado de ochenta colores.

6. ¿Y ha utilizado comparaciones entre libros y películas?

Sí, aquí lo hacemos muchos (sic). Hemos dado cursos de literatura y cine. Yo con mis alumnos siempre que hay película les digo que vean cómo se adapta una novela o cuento u obra de teatro al cine, siempre es interesante; porque es una lectura más, es una interpretación más.

También con el SP4 se aumentaron las siguientes preguntas para obtener más información:

1. Si bien los alumnos en su perfil de egreso tienen la posibilidad de desarrollarse como docentes, ¿cuál es su opinión sobre que se ofrezca la materia de didáctica del español, no de la literatura como optativa en la facultad de filosofía y letras de la UNAM?

No tengo una opinión. Lo que sí creo que sería importante y es un problema que me topo es que hubieran más clases de redacción, porque yo creo que una de las grandes herramientas de los egresados de esta Facultad va a ser el lenguaje, conocerlo y manejarlo, yo me topo con tesis que pueden ser brillantes y entusiastas pero con graves problemas de redacción. Entonces, es algo que yo creo sería prioritario que se abrieran más espacios.

2. Lo pregunto porque es extraño y casualmente que en escuelas son egresados de la licenciatura en comunicación quienes dan clases de literatura. Además, la materia de Didáctica de la lengua sólo es enfocada al español en secundaria y en un solo semestre.

Pues si a alguien le interesa enseñar español a extranjeros pues está muy bien, pero yo pienso que es un renglón pequeño, sobretodo hacer énfasis en la redacción. Y la didáctica de la literatura, hígole, yo no sé si exista didáctica de la literatura, si es enseñable, enseñar literatura.

3. Y viene con lo siguiente, porque en la mayoría de los manuales fusionan didáctica de la lengua con didáctica de la literatura, no separan las disciplinas y los propios autores establecen que no existe lengua sin literatura y viceversa para enseñar. En este sentido, por qué cree que pase esto.

A mí me parece que si son disciplinas distintas, la enseñanza de lengua tiene un objetivo, la literatura tiene otro. Se deben dar caminos distintos.

