



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ACATLÁN

GUÍA DIDÁCTICA PARA LEER EL CUENTO

EN EL BACHILLERATO

T E S I S

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA

IXTACCIHUATL ADRIANA ÁVILA BRAVO

ASESORA: ARCELIA LARA COVARRUBIAS

MÉXICO DF

OCTUBRE DE 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradezco sinceramente a mi directora de tesis Arcelia Lara Covarrubias y al jurado Reyna Barrera López, Nora Hilda Trejo Durán, Rafael de Jesús Hernández Rodríguez, Benjamín Barajas Sánchez quienes me han enseñado mucho.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1. El Colegio de Ciencias y Humanidades

Marco institucional. Normatividad del bachillerato

Concepciones generales del modelo educativo en el bachillerato del Colegio

El Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) en comprensión lectora

Los resultados del Examen Diagnóstico de Ingreso en comprensión lectora, generación 2003

Capítulo 2. Importancia psicopedagógica

Discriminación-generalización

Zona de desarrollo próximo

Desarrollo de la inteligencia

Tipología de los aprendizajes

El aprendizaje significativo

Capítulo 3. Aprender a ser lectores del cuento en el bachillerato

La historia y el discurso

La historia

La elección del tema

Interés del tema

El discurso
Situación inicial, intriga, desenlace
Trama
Ruptura del equilibrio
Desenlace regresivo

Formas del cuento

Del análisis estructural al análisis textual

Verosimilitud y realidad

Capítulo 4. Estrategias didácticas

Análisis textual para un comentario

Aplicación de un comentario de texto. Dos ejemplos: “El hombre muerto” y “No oyes ladrar los perros”

Estrategia para el análisis del cuento, material para el maestro

Cuentos para hacer lectores (selección de cuentos)

“Adios”, Maupassant

“La suerte tiene un límite”, Beatriz Escalante

“Historia de Abdula, el mendigo ciego”, *Las mil y una noches*

“El sueño del rey”, Lewis Carroll

“Viaje a la semilla”, Alejo Carpentier

“El criado del rico mercader” y “Acerca de los cuentos”, Bernardo Atxaga

“La siesta del martes”, Gabriel García Márquez

“La bella durmiente del bosque”, Charles Perrault

CONCLUSIONES

FUENTES CONSULTADAS

Introducción

La propuesta de trabajo conforma, principalmente, un material didáctico (capítulo cuatro) y con una selección de cuentos, que por su naturaleza lúdica se prestan para aplicar un método de análisis literario, que constituye el capítulo tres. Desde luego parte de una problemática específica del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH): la comprensión lectora, ésta comprende ciertas habilidades: la de leer para aprender, comprender y aplicar los conocimientos adquiridos en otros contextos de lectura y análisis.

Este trabajo es una guía para apoyar la práctica en el aula de bachillerato y podrá aplicarse a los alumnos para interesarlos en el hábito a la lectura y la redacción, con las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje a partir de técnicas didácticas que involucran las habilidades cognitivas individuales y grupales. Los resultados se verán en la calidad de sus trabajos académicos.

El bachillerato del Colegio plantea en el plan y programas de estudio¹ la modificación y actualización del plan vigente, cuyas orientaciones esenciales se confirman, y de buscar una profunda puesta al día de sus programas, concebidos desde el primer momento no como temarios exhaustivos, sino como propuestas indicativas específicas para el desarrollo de habilidades en cada una de las asignaturas y crear condiciones para la puesta en

¹ En 1991 el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM impulsó como actividad académica e institucional prioritaria, la revisión del plan y programas de estudio de la Unidad Académica del Bachillerato. Esta revisión culminó en julio de 1996 con la aprobación, por parte de los órganos colegiados correspondientes. *Plan de Estudios Actualizado, Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM / CCH, 1996.

práctica y efectiva. Una de ellas, es el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)

Las bases teóricas y la metodología para el análisis de la obra literaria, esta concepción educativa se debe al aprendizaje con bases científicas, oponiéndoles concepciones subjetivas. La literatura tiene por objeto fijar sus bases teóricas y crea un lenguaje específico que sirva para definir científicamente diversos conceptos. El punto de arranque, como hoy se entiende, es el *formalismo* ruso, teoría que posee cierta utilidad para el trabajo posterior de Greimas quien sistematizó las funciones actanciales o roles que juegan los personajes en el relato.

En el *Curso de Lingüística General* (1916) Ferdinand de Saussure y los formalistas rusos, sientan las bases teóricas que siguen rigiendo a la obra literaria, que debe ser estudiada como una estructura cuyos mecanismos han de ser observados con el mismo principios de cualquier otra ciencia. En el capítulo 3 la base teórica del cuento es una propuesta reflexiva sobre el relato, una visión que pudiera servir como manual de la disciplina literaria aunque no exhaustiva pero con la posibilidad de involucrar a otros autores que por las limitaciones naturales de espacio y tiempo podrá ampliarse todo lo que sea necesario.

La base teórica y la selección de cuentos pretenden construir un instrumento didáctico que nace del interés que puedan tener para los estudiantes y que vaya más allá de un concepto y una antología, es decir, que estos principios puedan desplegar, disparar, activar el deseo por la lectura, deseo que se alcanza y empezar por ahí a cubrir ciertas habilidades lectoras.

Esta selección mínima de cuentos, además de apoyar algunas enseñanzas y aprendizajes de las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, se inscriben en un marco referencial contextual con las corrientes literarias y con la historia de la literatura.

Para La antología o selección de cuentos propuestos para la lectura debe partir de una actividad lúdica, después podrían esperarse de los estudiantes resultados más elaborados como el análisis y la crítica. La literatura estimula el goce, el placer de la recreación en los efectos estilísticos y expresivos; pero aun en esos casos de recepción lúdica, el efecto se incrementa cuando se es capaz de establecer relaciones sobre el modo, la forma del contenido y las peculiaridades de estilo, entre otros.

La competencia lectora permite interpretar la pluralidad de textos literarios que es inherente a su esencia como lo muestran las diferentes lecturas que aporta cada lector. Con Roland Barthes, (1915-1980) crítico y semiólogo francés, autor del *Grado cero de la escritura*, dice que el texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significados, el cual será necesariamente plural.

El lector receptor interviene con la aportación de datos y saberes extrínsecos (biografía, historia de la literatura, sociología de la literatura y más) y los articula estableciendo una lógica interpretativa, intertextualidad que le permite aceptar, reconocer los convencionalismos del contexto socio histórico, cultural y literario, principalmente, sobre el que se apoyan los textos de otros textos, de manera consciente o inconscientemente, o que se citan, ya sea parcial o totalmente. El lector articula las referencias dentro de un modelo (el semiótico textual, intertextual) y de una perspectiva (la interpretativa, teoría de la recepción).²

La literatura como materia de estudio y aprendizaje curricular, siendo de naturaleza obligatoria en todos los planes de estudio –cuando menos hasta la especialización universitaria- no deja de sorprender que tenga tan escasa contribución a la creación de hábitos lectores y al desarrollo de la competencia literaria en los miles y miles de alumnos que pasan por las aulas y cuyo número

² Helena Beristain, *Diccionario de retórica y poética*, 8ª. ed., México, Porrúa, 1998, S. V. intertexto.

guarda tanta desproporción con los exiguos porcentajes de lectores que señalan los estudios estadísticos sobre la materia.

Para plantear algunas soluciones al respecto debemos acudir a explicaciones psicopedagógicas y trabajar con los estudiantes en los ámbitos afectivos y cognitivos como se trata en el capítulo 2. Además la orientación didáctica se resolverá de acuerdo a algunas teorías psicopedagógicas con el fin de cubrir y desarrollar sus capacidades cognoscitivas y habilidades de pensamiento en los estudiantes.

El propósito didáctico de formación literaria, centrado en la actividad receptora del alumno, es el de potenciar y guiar su necesaria libertad como lector para apreciar, comentar e interpretar la literatura según su competencia literaria, su sensibilidad y su subjetiva capacidad de asimilación recreadora.

Los propósitos didácticos del comentario de textos tiene muchas posibilidades, -los tópicos, los personajes-; no obstante, se debe subrayar cuestiones metodológicas: una en relación con el estudiante y otra en relación con los textos. El profesor no debe partir de un esquema cerrado que intente imponer, como culminación del proceso de lectura, el comentario; debe estar abierto a lo imprevisible, a lo sorprendente, es decir contar con materiales o textos contrapunteados, donde se pueda volar de un extremo a otro, saltar de una corriente literaria o otra para encontrar más la sorpresa, lo inesperado, lo impensable como sucede en *Los días enmascarados* con “Chac Mool” de Carlos Fuentes o en *Confabulario* con “En verdad os digo” de Juan José Arreola o *Las mil y una noches*, por ejemplo.

La lectura y análisis de textos sí deben tener propósitos didácticos y declararlos de modo preciso y claro desde el principio a los estudiantes, para desarrollar habilidades y capacidades de aprendizaje, de lo contrario sería muy difícil la evaluación curricular.

Los aprendizajes, estrategias y temática poseen información actualizada. Esto guarda congruencia entre lo que profesionalmente el profesor debe implementar con respecto a los dominios que se pretende que los estudiantes deben adquirir como competencia literaria, es decir, el trabajo estará organizado por secuencias didácticas adecuadas. Véase el capítulo 4. La dificultad gradual en el tratamiento estará acorde con las necesidades, los intereses, edad y nivel académico de los estudiantes.

La estructura del trabajo final será una propuesta didáctica; no quiere decir que será un trabajo total y terminado, sino al contrario, un espacio donde el que pueda consultarlo encuentre una guía, un respaldo, que a su vez el profesor debe adaptar de acuerdo a las necesidades de cada grupo de estudiantes, porque se debe tener presente que los jóvenes de la mañana no poseen las mismas características que los del turno vespertino.

La justificación de apoyar este esfuerzo hacia el nivel medio superior, toda vez que puede ser pertinente no sólo a una institución y a una asignatura, sino arrojar resultados más universales, ya que las diferentes teorías de análisis literarios, concretamente del relato, tienen sus bases en el estructuralismo y que hasta hoy siguen siendo las más pertinentes y viables.

Los Programas del Plan de Estudios, y con los actuales ajustes³, el enfoque de las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, la lengua tiene un lugar privilegiado en la educación de los alumnos del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades en el desarrollo de habilidades de pensamiento y de adquisición de conocimientos son el punto de partida, análisis y crítica; la experiencia institucional, como la de muchos profesores del Colegio no se pueden dejar de lado; la misma se refleja en las propuestas de trabajo.

³Revisión y ajustes a los Programas del TLRIID I a IV, UNAM / CCH, 2003.

El modelo educativo del Colegio define tres rasgos distintivos como “un bachilleraro *universitario*, de *cultura básica* y que el alumnos es *sujeto de la cultura*”⁴, concepto que se explica en el capítulo 1 así como los sus componentes: habilidades intelectuales, conocimientos disciplinarios y actitudes y valores. Estos componentes serán el perfil del egresado:

- Incrementar la comprensión, interpretación y producción de textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de escuchar, leer, hablar y escribir.
- Incrementar el disfrute de la lectura, la comprensión e interpretación de textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza.
- Manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.⁵

El trabajo que se presenta logra un balance óptimo entre el contenido disciplinario y el pedagógico, será una didáctica que contribuya a entusiasmar a los alumnos. Contendrá los principios pedagógicos y psicológicos de una enseñanza significativa, es decir, considerando los conocimientos previos de los estudiantes, que sea una invitación a la formulación de hipótesis y la problemática, que contribuya a desarrollar habilidades específicas de las ciencias y humanidades y promueva el desarrollo de actitudes y valores.

La cumbre de este saber, hacer y deber ser se desprende en gran modo de la competencia literaria y valoración de la literatura y de otras concreciones de la realidad de nivel similar, como las bellas artes (la pintura, escultura, películas).

⁴ *Ibidem*, p. 2

⁵ *Ibidem*, p. 4

CAPÍTULO 1

El Colegio de Ciencias y Humanidades

1.1. Marco institucional. Normatividad del bachillerato

De acuerdo al Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, esa unidad tiene la función "...impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad, en particular, del artículo 2 y los artículos del 1 al 5 y 10 de estos ordenamientos legales, respectivamente"¹. Tal responsabilidad se concreta en una organización y planes de estudio, que se orienten, en sus contenidos y organización, a dotar al alumno "de una cultura básica, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores."² Líneas adelante se podrá ver el concepto de cultura básica.

1. El estudiante que haya cubierto todos los créditos del presente plan podrá seguir cualquier carrera de la Universidad o cualquiera de las combinaciones de carreras interdisciplinarias que establezca el CCH a nivel de licenciatura.³

¹ *Plan de Estudios Actualizado, Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM / CCH, 1996, p. 34.

² *Idem*.

³ Cfr. la siguiente numeración 1 a 8 son citas textuales a las *Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades, 1978*, p. 6 y 7.

Su dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como la posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés y el francés, le permitirán, con posibilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen.

Se buscará que al final de su formación *sepa aprender, sepa informarse y estudiar* sobre cualquier materias, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera del programa, sin pretender que la unidad le dé una cultura enciclopédica, sino las técnicas y métodos necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.

La Universidad Nacional Autónoma de México extenderá diploma de bachiller a los que hayan cubierto todos los créditos.

En la última revisión del Plan de Estudios y vigente desde 1996 el estudiante egresado estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios por su capacidad de decisión, innovación, estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico. Los puntos esenciales del plan de estudios vigente y del proyecto educativo del Colegio:

2. Unidades Técnicas y de Artes Aplicadas. La unidad Académica elaborará próximamente planes de estudio para el adiestramiento de los alumnos en técnicas, artes aplicadas u oficios que se impartirán a los alumnos: a) en las propias escuelas de la Universidad que ya participan en este tipo de enseñanza, como la Escuela Nacional de Artes Plásticas, en la escuela Nacional de Música, los Centros de extensión universitaria; b) en las unidades que se funden en lo sucesivo; c) en los centros de producción o de servicio que establezcan planes de cooperación para la formación de personal técnico. Estos estudios tendrán carácter optativo. Se extenderá diploma de técnico, nivel de bachillerato que cumplan con los planes respectivos y podrán extenderse antes de que el estudiante termine el plan académico del bachillerato.

3. Permanentemente el Colegio revisará y, en su caso, actualizará el plan de estudios. Los programas deberán ser publicados anualmente.

4. Cada plantel de la Unidad Académica organizará conferencias destinadas a explicar el presente plan de estudios y sus reglas de aplicación. Organizará conferencias y mesas redondas explicando el significado de las materias por las que tiene que optar; las combinaciones de materias útiles para los distintos tipos de trabajo interdisciplinario, etc.

Las conferencias de orientación deberán versar también sobre técnicas, oficios y artes aplicadas. Se publicarán cuadernos de orientación profesional sobre las distintas materias y su relación con la formación humanística, científica, tecnológica y artística.

5. Los alumnos podrán, sin asistir a clase, acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen en que demuestren su capacidad de traducción y comprensión del inglés o francés.

6. La metodología de la enseñanza hará énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos.

7. En los planteles se organizarán y estimularán actividades deportivas y estéticas permanentemente.

8. En cada plantel de la Unidad Académica deberá haber una planta de profesores de carrera y de asignatura y de ayudantes. Se procurará integrar esta planta con profesores y alumnos de las facultades y escuelas de la Universidad y de manera especial se tratará de asegurar la máxima movilidad y las posibilidades de intercambio de los profesores con las dependencias mencionadas. Se propondrá a las facultades y escuelas que otorguen créditos equivalentes de materias optativas de licenciatura, maestría y doctorado, a los alumnos de las mismas que trabajen en la Unidad como profesores.

De acuerdo con las concepciones del bachillerato de Colegio de Ciencias y Humanidades y los propósitos del Plan y Programas de Estudios Revisado y Actualizado (2003), también tienen como meta responder a las demandas sociales y culturales que la sociedad mexicana le formula, el alumno egresado de este ciclo escolar se caracteriza por los conocimientos, habilidades, valores y actitudes siguientes:

- Poseer una formación científica y humanística que hace posible su desarrollo como

universitario responsable, en lo personal y en lo social, y su prosecución con éxito de estudios superiores.

- Acrecentar, como universitario, su capacidad de integrar la acción, al pensamiento, la palabra y la pasión por los grandes temas de la cultura, comprometido con la razón, con la verdad y los valores de la justicia y la solidaridad

- Aprender por sí mismo y, en los campos del saber básicos –las matemáticas, las ciencias naturales, la historia y las ciencia sociales, la lengua materna-, poseer habilidades de trabajo intelectual generales y propias de cada uno de aquellos, las grandes generalizaciones o síntesis y los conocimientos específicos que le permiten adquirir o construir otros e ir generando estrategias propias para alcanzar aprendizajes cada vez más independientes y complejos.⁴

Las ciencias y las humanidades son una creación humana que desempeñan un papel indiscutible en el proceso de civilización; son una actividad intelectual cuyos resultados repercuten en todos los ámbitos de la existencia y por lo tanto parte de la cultura.

1. 2. Concepciones generales del modelo educativo en el bachillerato del Colegio

El Colegio como institución única, desde su fundación, constituye en el paradigma de las instituciones de enseñanza media superior (Preparatoria y Vocacionales) una diferencia, un modelo educativo que cambia relaciones y perspectivas.

Sabemos que el Colegio frente a la multiplicación de conocimientos juzgados útiles en el currículo, el Colegio ve al

⁴ *Plan de Estudios Actualizad. Op. cit.*, p. 68-73.

alumno como sujeto de la cultura y no su mero receptor ni destinatario, es decir, la cultura entendida no como un legado inerte, sino como un conjunto de principios, de conocimientos, como elementos productores de saber y de hacer, por cuya combinación puede accederse a mejores conocimientos y prácticas. Leer, escribir, hablar, escuchar, observar, relacionar, unirán conocimientos al dominio, inicial de metodologías, procedimientos de trabajo intelectual, prácticas tecnológicas, cultura que debe transmitir el Colegio.

Algunas concepciones de la educación exponen de la siguiente manera las causas de la crisis educativa nacional: el fracaso en la enseñanza proviene de la escasez presupuestaria y de la difícil actualización de los profesores, tanto en su propia disciplina como en su formación pedagógica.

Determinar algunos de los criterios básicos que deben regir el desarrollo académico en el Colegio es el objetivo que ha sido formulado como el bachillerato universitario, eminentemente formativo; predominantemente propedéutico; centrado en las habilidades más allá de la sola asimilación de conocimientos, de fuentes donde los alumnos aprendan a obtener por sí mismos conocimientos en los distintos campos y a trascender el comentario del profesor.

En resumen, el Colegio considera al estudiante como sujeto de su aprendizaje, de su formación y de su cultura y, por consiguiente, elige utilizar procedimientos pedagógicos participativos, que configuran al profesor como guía autorizada de un aprendizaje del que responde en primer lugar el propio alumno.

En las formulaciones comunitarias acerca del bachillerato del Colegio están las famosas consignas:

- APRENDER A APRENDER
- APRENDER A HACER
- APRENDER A SER
- ALUMNO CRÍTICO
- INTERDISCIPLINARIEDAD

Aprender a aprender significa la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos congruente con la edad de los alumnos, desarrollando capacidades y destrezas que implica el uso adecuado de estrategias cognitivas:

Aprender a aprender en el marco del paradigma socio-cognitivo, parte de este supuesto: contenidos (formas de saber) y métodos-procedimientos (formas de hacer) son medios para desarrollar capacidades-destrezas (objetivos cognitivos) y valores-actitudes (objetivos afectivos).⁵

Aprender a hacer se refiere, en primera instancia, a la adquisición de habilidades, supone conocimientos y elementos de técnicas y métodos diversos; implica técnicas pedagógicas y la participación activa en clase:

Contenidos procedimentales, se refiere al *saber hacer*, constituyen el tipo de conocimiento relativo a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. El conocimiento procedimental es de tipo práctico, porque se basa en la realización de

⁵ Martiniano Román Pérez y Eloísa Díez López. *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001, p. 97.

varias acciones u operaciones dirigidas hacia la consecución de una meta determinada.⁶

Estos principios educativos están asociados con la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, es decir, el aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y, en este sentido, es personal. El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.

Aprender a ser, enuncia el propósito de atender la formación del alumno, no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de sensibilidad estética:

Contenido actitudinal-valores. Incide en el ámbito del *saber ser*. Las *actitudes* son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se presentan en forma verbal o no verbal que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona. A su vez, un *valor* es una cualidad por la que una persona, una cosa o hecho, despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores morales o éticos y los cívicos, relacionados con la educación de los derechos humanos, para la paz o el cuidado del ambiente, han construido el foco de los cambios recientes en el currículo escolar.⁷

El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales, el grado de aprendizaje depende del nivel de

⁶ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, 2000, p. 429.

⁷ *Ibidem*. p.428 y 429.

desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras del conocimiento.

El punto de partida de todo aprendizaje son las experiencias y los conocimientos previos que tiene el estudiante, porque implica un proceso de reorganización interna de esquemas.

Alumno crítico apunta a la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adaptados. Díaz-Barriga habla de contenidos declarativos, el *saber qué*, al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios: “Dentro del conocimiento declarativo hay una distinción taxonómica con consecuencias pedagógicas: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual.”⁸

Se entiende por alumno crítico cuando su aprendizaje es resultado de la puesta en conflicto, lo que el alumno ya sabe, con lo que debería saber; es decir tiene un componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento de motivos y metas personales, la disposición de aprender; las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones propias.

El aprendizaje del estudiante será interdisciplinario siempre y cuando requiera de contextualización: los alumnos deben trabajar con tareas significativas y culturales, se necesitan aprender a resolver problemas con sentido.

⁸ *Ibidem.* p.429.

Interdisciplinaria sirve en este contexto para significar la atención a las relaciones entre los distintos campos del saber y el propósito de considerar problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, de manera que se constituya en el conocimiento la unidad de los aspectos de la realidad que la división disciplinaria de nuestro tiempo obliga a examinar por separado.⁹

De acuerdo con Ausubel el aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar y con materiales de aprendizaje potencialmente significativo.¹⁰

Estas ideas contienen valores académicos significativos, sin embargo tienen limitaciones importantes. En una definición precisa de conceptos no se ha hecho explícita la interacción que debe existir entre ellos. Por otra parte, la mera enunciación de ideas dista mucho de conferirles carácter operativo. De estas carencias se han derivado muchos de los problemas internos del Colegio, y crece el volumen de información disponible y es más fácilmente asequible, pero carece de valor por sí misma sin operaciones rigurosas de búsqueda, discernimiento, evaluación y organización que cada profesor pueda realizar para sus propios fines, en el marco de las distintas disciplinas.

De estas concepciones se derivan consecuencias académicas para organizar la insistencia en el aprendizaje, el procedimiento para promover el trabajo intelectual entre los

⁹ *Plan de Estudios Actualizado. Op. cit.*, p. 39.

¹⁰ Cfr. David Ausubel P. *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. 2ª. ed., México: Trillas, 1998, p. 144- 163.

profesores, en pocas palabras, promover la importancia de aprender a aprender.

En este punto se hace necesario plantearse lo esencial o, mejor como lo dice el apartado “Las Áreas en el contexto de la cultura básica”:

...se busca que los egresados del bachillerato sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos, y posean los principios de una cultura científica y humanística. Deben además saber para qué sirve todo ello y relacionarlo con las diversas situaciones que se les presentan en su vida, es decir, su aprendizaje será significativo para ellos mismos.¹¹

Generar otros conocimientos, conceptos, operaciones y leyes que ofrecen una percepción e integración de los conjuntos de conocimientos. Seleccionar conocimientos básicos a partir de problemas concretos, los más frecuentes para la vida intelectual de los alumnos. Este trabajo es condición indispensable de un desarrollo académico específico del Colegio.

En un primer momento hay que definir de manera precisa los programas de las asignaturas y estructurarlos sobre las respuestas que podamos dar en cada caso a la pregunta: ¿qué forma parte de una cultura básica en esta asignatura? Y claridad en los objetivos de aprendizaje.

Todo parece indicar que por este camino se llega a una solución ante los problemas en el aula de clases, porque se les define y se insiste en la necesidad de resolverlos, pero no se advierten respuestas que apunten en el sentido de una solución verdadera y que posiblemente impliquen no tanto una

¹¹ *Plan de Estudios Actualizado, Op. cit, p. 46.*

redefinición, como una tarea de investigación, de parte de los profesores, y poner en condiciones de responder sólidamente a la necesidad de:

- a. Fundamentar el objeto de estudio que corresponde a la materia: La naturaleza del saber de que ésta se ocupa.
- b. Fundamentar los principales conceptos que permiten operar en el campo del saber de que se ocupa la asignatura.
- c. Sistematizar, con base a las aportaciones de la experiencia, las diversas estrategias, técnicas, destrezas y habilidades que han sido de más utilidad para una orientación de la materia en el sentido de aprender a resolver problemas.
- d. Seleccionar, describir y formalizar aquellas actividades que mejor se adecuen al propósito de formar conductas y generar valores que expresen la naturaleza del trabajo que se desempeña en el taller.

Estos aspectos, sobre lo que es necesario investigar, son los que señalan como constituyentes del elemento básico del Plan de Estudios, en él se concentra con toda claridad, los diferentes niveles en los que es posible detectar las dificultades inherentes a cada asignatura. Refiriéndose específicamente a los del Taller del lenguaje encontramos que donde se han intentado respuestas abundantes en los designados con las letras c. y d. Lo que indica que, hasta cierto punto, los profesores no han rebasado aún el nivel de comentario en torno de aquellas cuestiones que se sitúan principalmente en el terreno de las dificultades prácticas, es decir, si el salón de clase es el mejor laboratorio con el que cuentan los profesores es ahí donde se debería obtener resultados positivos.

Se ha hecho abundante reflexión a cerca de la experiencia docente, pero sin que ésta haya pasado por un sistematización previa y fundándola, la mejor de las veces, en los programas de estudio, que los profesores mismos han producido.

La posibilidad de un desarrollo teórico que dé contenido y legitime las prácticas, está indicada en la investigación que pudiera desarrollarse sobre los aspectos indicados en a. y b. Esta investigación deberá iniciarse, aunque sea tentativamente, bajo la consideración de estos aspectos. Algunos puntos de vista:

a. Precisar el objetivo de estudio que corresponde a los talleres del lenguaje es un problema viciado de origen a causa de que lo que se propone a nivel de fundamento general para la práctica docente. En el Plan de Estudios se pone el acento en el aspecto metodológico, dando por sentado que el objeto del estudio está por demás claro: el objeto del taller es orientar la lectura, la redacción y la investigación documental procurando un equilibrio de textos de naturaleza diversa (filosóficos, políticos, literarios, artículos de opinión).

Lo que sí aparece de forma transparente en esos documentos fundadores son los objetivos que debe cubrir el estudio en el taller. Sólo que estos objetivos son lo suficientemente amplios como para dar cabida a un taller que se concibe como un aprendizaje de distintos discursos que tienen en común el tener al lenguaje como materia constitutiva de sus formas de significación.

La concepción de taller del lenguaje es muy parecida a la que se puede encontrar en un taller de carpintería o electricidad, todos ellos cuentan con una serie de herramientas especiales, singulares, fundamentales que se articulan o funcionan de forma específica, propias y cada usuario de la

lengua tiene que conquistar las habilidades para usarlas de acuerdo a ciertos propósitos comunicativos.

Ambas perspectivas remiten a un método para leer los textos y, por eso, es posible plantear la siguiente interrogante: ¿Cuál de ellas permite una mayor precisión y operatividad metodológica teniendo en cuenta tanto las estrategias de aprendizaje que deben cubrirse, como el tipo de alumnos con los que debemos trabajar y la formación real de los profesores?

No es casual que un gran número de profesores haya visto en el taller el campo de trabajo más apropiado para la literatura. El que esto sea así no se explica, apelando solamente al origen profesional de los profesores (no muchos de ellos son egresados de la carrera de Letras Hispánicas). Este hecho tiene su explicación en el tipo de exigencias que plantea el conocimiento del lenguaje como instrumento de comunicación y codificación en sus diferentes campos de realización: lectura, escritura, expresión oral. Significativamente es la lingüística, como ciencia, la que proporciona las explicaciones a partir de las cuales es factible “descubrir métodos, rutinas o procedimientos” que faciliten este conocimiento.

Las investigaciones de la sociolingüística y el análisis del discurso complementan el valor epistemológico que este concepto tiene en la lectura de textos literarios. Profundizar en este camino de la información de los que estas disciplinas aportan, sin duda será de gran utilidad para que los alumnos resuelvan los problemas de interpretación y crítica que los textos plantean.

La orientación metodológica se produce con base en un conjunto de hechos (en este caso los literarios) que son los que, en función de su naturaleza muy particular, (históricos y lingüísticos al mismo tiempo) determinan teorías que a su vez

generan técnicas por medio de las cuales será posible explicarlos.

Esta orientación metodológica debe corregirse, depurarse y, en su caso, reconstruirse sobre la base de las aportaciones que las investigaciones de la lingüística, la psicología, la sociología, o las teorías de la comunicación pueden proporcionarnos para una lectura cada vez más amplia y conveniente al carácter plural de los textos. Pero esta pluralidad del texto literario nada tiene que ver con un pretendido enfoque plural en que se empeña el análisis del discurso.

Seguir explotando el concepto de lectura con referencia a su empleo en el conocimiento de la literatura:

b. Desde esta perspectiva la lectura (de textos literarios) es un concepto cuya operatividad se potencia en un sentido didáctico muy amplio que sobrepasa la actividad escolar, hasta cubrir todas las exigencias que plantean textos complejos, polisémicos o plurales. Didácticamente su apertura o estrechamiento se produce en vista de las necesidades y carencias de los alumnos a las que auténticamente se les puede dar una alternativa de solución. El objetivo de estudio en la literatura encuentra en un concepto como es el de lectura su justificación didáctica y el camino (el método) que la concreción práctica del propio concepto presupone. Leer es un concepto básico del que se derivarán otros en función de la diversidad de intenciones y planos en que es posible efectuar esta operación: lectura de exploración, lectura para el análisis, lectura de investigación, lectura de placer, etc.; lectura indicial, literal, crítica; sentido literal, ideología del autor, estilo, entre otros.

Del mismo modo el concepto de lectura conlleva los niveles en que es posible descomponer un texto desde la perspectiva que aporta el análisis estructural: nivel semántico,

sintáctico y morfológico. La presencia misma de disciplinas a las que hay que recurrir para una lectura cabal de los textos está garantizada en este concepto de lectura que sirve para denominar a la asignatura de que nos ocupamos: hay muchas lecturas por efectuar, todas en función de las que los propios textos demandan.

Las consideraciones generales del bachillerato llenan las expectativas de los alumnos, podríamos preguntarles si la escuela les ha dado el sentido de la cultura básica. El éxito de una pedagogía no consiste solamente en hacer asimilar un cierto volumen de conocimientos, el que define el programa de una clase determinada, consiste, sobre todo, en promover el gusto por el esfuerzo y el trabajo intelectuales. Preguntémosnos en qué medida esto ha funcionado; pensemos en todos estos alumnos del nivel medio superior para quienes la lectura está unida de un modo indisoluble al fastidio, o en todos aquellos en cuyo espíritu la noción de “libro” está asociada a la de “manual”.

1.3. El Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) en comprensión lectora

El fracaso escolar de un modo global en el caso de la lectura es un reglón importantísimo de los actuales trabajos de la Secretaría de Planeación del Colegio, que está construyendo sistemas complejos de seguimiento del aprendizaje y de reconocimiento de las características culturales de los alumnos en los cinco planteles. El Colegio cuenta con rapidez con

estadísticas completas que responden a las necesidades de información actualizada sobre sus educandos¹².

La lectura es una actividad resultante de la compleja coordinación de los sistemas de procesamiento de la información en los niveles de lo visual, lingüístico y conceptual.

En el reporte, que proporciona SEPLAN se dará cuenta del rubro de comprensión lectora, el cual tuvo como objetivo general, diagnosticar el grado de dominio de la comprensión lectora, detectando los aciertos y errores de los estudiantes a partir de los perfiles académicos del nivel de secundaria.

Desde esta perspectiva, la evaluación de la comprensión de lectura en este diagnóstico implicó varias consideraciones. En primer lugar, la selección del texto de base para elaborar el cuestionario correspondiente, se hizo considerando su uso real, un cuento breve al que se le aplicaría la prueba, coincidiendo con investigadores que señalan la conveniencia de

La comprensión de textos es una actividad *constructiva* compleja de carácter *estratégico*, que implica la *interacción* entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la

¹² La Secretaría de Planeación (SEPLAN) cuenta con tres importantes publicaciones del Colegio bajo la coordinación de Lucía Laura Muñoz Corona sobre estos resultados: *Ingreso estudiantil al CCH, 2003*; *Ingreso estudiantil al CCH (generaciones) 2002-2005, 2005*; y *Egreso estudiantil del CCH, 2005*.

intención de lograr una representación fiel y profunda de los que autor quiso comunicar (por supuesto el lector en un momento dado puede incluso ir más allá del mensaje comunicado).¹³

Así, la forma específica que asuma la interpretación dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos), del texto (las intenciones presentadas explícitas e implícitamente por el autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social) en que ocurra.

El objetivo central del examen en el apartado de lectura es conocer la capacidad de comprensión que tiene el alumno de nuevo ingreso al CCH a través de un examen de lectura de opción múltiple, que pretende indagar qué tan desarrolladas están las habilidades lectoras.

Partiendo de la mencionada necesidad de establecer la demanda cognitiva del texto, es decir, de determinar su complejidad textual, se procedió a analizarlo a fin de identificar los posibles obstáculos en los distintos niveles de lengua, a saber:

...la elaboración del cuestionario sobre comprensión lectora se fundamentó en aspectos y temas que el alumno estudió en la secundaria; además de considerar los objetivos didácticos que el programa de secundaria comprende, conocimientos generales sobre:

1. Idea principal, asunto, tema, tópico,
2. resumen, anécdota, síntesis, paráfrasis,
3. narrador, personajes, espacio, tiempo, secuencia,

¹³ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Op. cit.* p. 275.

4. estructura del texto: inicio, desarrollo, desenlace;
5. clímax, conflicto, momento de mayor tensión; posibles finales
6. ideas que se hizo el lector durante la lectura,
7. análisis de la conducta del protagonista
8. opinión sobre la acción de los personajes,
9. reconocimiento del tono irónico,
10. opción sobre la situación que experimenta el protagonista.¹⁴

Se eligió un examen de lectura con un relato sencillo, debido a la importancia cultural y pedagógica de la materia. El objetivo central es el de conocer el nivel de comprensión que tiene el alumno de nuevo ingreso al CCH. Comprender significa, entre otros aspectos, conocer el nivel de percepción de la superestructura del texto narrativo.

1. Nivel de coherencia lineal. Conocer las capacidades para textualizar, con lo cual se conocen las ideas principales, se anticipa el sentido constitutivo del texto, se tiene una percepción de la superestructura global y una percepción de la estructura esquemática.
2. Nivel de coherencia global. Conocer la capacidad para contextualizar, el lector piensa en posibles situaciones semejantes o diferentes, rescata los sentidos directos y figurados a través de las claves del texto (lexías semánticas y sintácticas), pone en juego los referentes previos como los conocimientos gramaticales, de análisis literario y otros, no de manera formal sino a través de los indicios, que ayudan, mediante inferencias a lograr la interpretación.

Conocer se capacidad para interpretar, hacer inferencias forma parte de la contextualización, que llevará al lector a

¹⁴ Reyna Barrera López, “Comprensión de lectura”, *Op. cit.*, p. 104-105.

hacer inferencias lógicas o conjeturales, advertirá la verosimilitud de las inferencias de ésta ante la situación. Distinguirá entre situaciones semejantes, reales o virtuales, cuando se aporta al texto información conocida por el lector. Sabrá contextualizar cuando capte ciertos sentidos figurados, que sirven para interpretar el sentido general del texto y cuando se refiere a partir de éste.

3. Nivel proposicional. Conocer su capacidad para captar la intertextualidad, conocer la capacidad de interpretación de los elementos que han sido tomados de otros textos e incorporados al texto actual subtexto (palimpsesto cuyo sentido está determinado por la competencia del lector¹⁵) paratextos intertexto, infratexto (epígrafes, notas, citas, el título, datos anexos)¹⁶

Se sugiere que el maestro ejercite la lectura dando mayor atención al desarrollo de la capacidad de análisis e interpretación de textos a través de comentarios orales y resúmenes, para reafirmar este proceso de la lectura de comprensión.

Las asignaturas de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), del Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación del CCH están planteadas en cuatro semestres sucesivos, de I a IV; dos para cada año escolar. Dichas asignaturas están inscritas con la finalidad absoluta de leer, escribir, hablar, escuchar e introducir a los estudiantes en el conocimiento de los métodos de investigación.

Cuando los alumnos recién ingresados llegan al Colegio, los profesores de TLRIID se muestran interesados en conocer su

¹⁵ Gérard Genette, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus, 1989.

¹⁶ Reyna Barrera López, "Comprensión de lectura" en Lucía Laura Muñoz Corona *et al*, *Ingreso estudiantil al CCH 2002-2005*. México, CCH / UNAM, 2005, p.106-107.

nivel académico, su capacidad de aprendizaje, pero sobre todo por la capacidad lectora, que comprende ciertas habilidades, como la de leer para aprender, comprender o aplicar conocimientos adquiridos.

De modo tal que “aprender a aprender” implica sacarle provecho a la lectura, obtener información necesaria, distinguir conceptos de ejemplos, reglas y normas, comparaciones o conclusiones. Así como también saber subrayar las definiciones, resumir y destacar las teorías. La autorreflexión y autoevaluación es una actividad dinámica que realiza el estudiante sobre las acciones de aprendizaje realizadas, ya sea durante ellas o al término de las mismas. Estas ejecuciones juegan un papel importante en la atribución de sentido del aprendizaje logrado y en el establecimiento de enlaces entre el conocimiento metacognitivo y las acciones autorreguladoras.

Las asignaturas de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) del Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación del CCH están planteadas en cuatro semestres sucesivos, de la I a la IV. Dichas asignaturas están inscritas con la finalidad primera de leer, escribir, escuchar e introducir a los estudiantes en el conocimiento de los métodos de investigación.

La Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de su Secretaría de Planeación (SEPLAN) llevó a cabo diferentes estudios para conocer la realidad de los estudiantes de nuevo ingreso al Colegio. Algunas de sus preguntas giraron en torno de su ambiente social y cultura, formación académica, parte sustantiva de los rasgos que caracterizan a las generaciones 2002 a 2006, tanto en sus carencias como en sus cualidades. Este tipo de información

ofrece elementos de análisis sobre los problemas fundamentales de la población estudiantil del Colegio.

La parte que corresponde a la comprensión lectora a través de un modelo teórico que busca evaluar la comprensión textual, intertextual y contextual. Todos los datos del anexo fueron proporcionados por la Secretaria de Planeación de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades. Si se desea mayor información, se puede acudir a solicitarla.¹⁷

¹⁷ Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación.

1.4. Los resultados del Examen Diagnóstico de Ingreso, EDI, en comprensión lectora, generación 2003¹⁸

Los estudios y resultados sobre el ingreso son una fuente importante para elaborar diagnósticos sobre el alumno. Este resultado es el punto de partida del estudio de la trayectoria escolar.

Esta información fue proporcionada por SEPLAN, Secretaría de Planeación del Colegio. Los datos corresponden a los 18 mil alumnos que integran la generación 2003, plantel Vallejo.

Esta generación se elige sin ninguna importancia en especial. Se puede consultar el libro *Ingreso estudiantil al CCH, 2002-2005*, publicación de DGCCH/SEPLAN para obtener información del EDI y otras variables (socioeconómicas, de hábitos de estudio o del ambiente cultural de los estudiantes por plantel, edad, género, promedio de secundaria, concurso de ingreso a la UNAM. Así como los datos en matemáticas, química e historia).

Aquí se podrá consultar algunos de esos datos de la generación 2003 y las consideraciones académicas que se concluyen del análisis de los resultados del EDI y sugerencias para los profesores.

¹⁸ *Idem..*



**Dirección General del
CCH**

**Secretaría de
Planeación**

*Departamento de
Procesamiento
y
Análisis Estadístico*



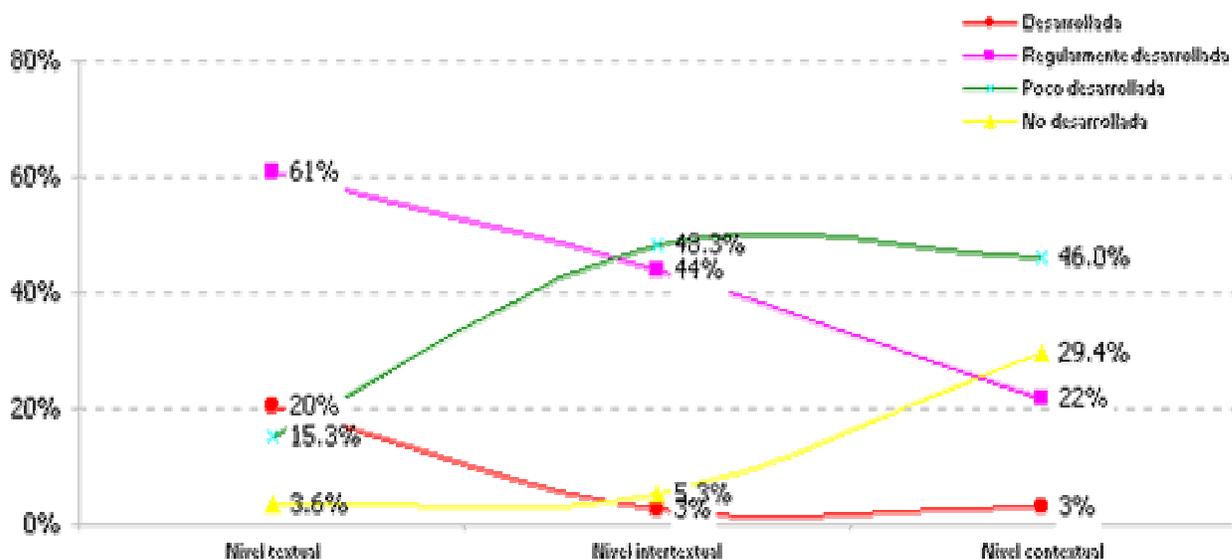
Resultados de la aplicación del Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) en la asignatura de Comprensión de Lectura a la Generación 2003 del CCH Plantel Vallejo Género femenino

Tabla de Frecuencias Absolutas

Habilidad	Estrategias de comprensión		
	Nivel textual	Nivel intertextual	Nivel contextual
Desarrollada	284	36	41
Regularmente desarrollada	851	613	303
Poco desarrollada	214	676	644
No desarrollada	50	74	411
Totales	1,399	1,399	1,399

Tabla de Frecuencias Relativas

Habilidad	Estrategias de comprensión		
	Nivel textual	Nivel intertextual	Nivel contextual
Desarrollada	20.3%	2.6%	2.9%
Regularmente desarrollada	60.8%	43.8%	21.7%
Poco desarrollada	15.3%	48.3%	46.0%
No desarrollada	3.6%	5.3%	29.4%
Totales	100.0%	100.0%	100.0%



La siguiente información es cita textual pero con otro formato que entrega la Secretaría de Planeación a los profesores del Colegio.

INGRESO ESTUDIANTIL (Generación 2003)¹⁹

Estimado profesor: La Secretaría de Planeación de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades te proporciona información general sobre los **alumnos que ingresaron** este año al Colegio. Es importante que conozcas algunas características de su formación académica ya que este conocimiento puede servirte para tu práctica docente.

ALGUNOS DATOS GENERALES DE LOS 18 MIL ALUMNOS QUE INTEGRAN LA GENERACIÓN 2003 SON:

Las gráficas nos aportan información de las cuatro variables:

EDAD: La gran mayoría (89%) de los alumnos que ingresa son menores de 16 años.

GÉNERO: El porcentaje que corresponde al género femenino se ha incrementado año con año.

PROMEDIO DE SECUNDARIA: Destaca el alto porcentaje (42%) de estudiantes con promedio inferior a 8.

CONCURSO DE INGRESO A LA UNAM: Si este examen hubiese sido diseñado para otorgar una calificación (en el cual el diez correspondiera a los 128 aciertos) se

¹⁹ Los datos que aparecen en esta hoja son los mismos que se entregan a cada uno de los profesores de Colegio, al inicio del ciclo escolar para ubicar mejor la problemática en el salón de clase.

observa que el 60% de los alumnos obtuvieron una calificación de 5 a 6 mientras que un 20% obtuvo una calificación superior a 6.

EL COLEGIO COMPLEMENTA LA INFORMACIÓN ACADÉMICA DE LA GENERACIÓN MEDIANTE LA APLICACIÓN DE UN EXAMEN DIAGNÓSTICO DE INGRESO, EDI.

¿Qué es el EDI? Es un instrumento de evaluación diagnóstica, válido y confiable, elaborado por la Secretaría de Planeación. Para su elaboración se tomó como referencia el perfil de egreso de Secundaria y los programas de los dos primeros semestres del Plan de Estudios del Colegio.

¿Qué evalúa? El nivel de desarrollo de habilidades adquiridas por los alumnos, como estudiantes de Secundaria, en Matemáticas, Lectura; y de conocimientos en las materias de Química e Historia.

¿Para qué sirve? Para elaborar un diagnóstico sobre las habilidades y/o conocimientos, además de permitir identificar deficiencias específicas que pueden ser un obstáculo para el mejor desarrollo académico de los alumnos en nuestra institución.

¿Qué utilidad institucional puede tener? Aportar indicadores que ayuden en la planeación de programas institucionales para el mejoramiento escolar, como es el caso del Programa de Tutores, Asesorías a alumnos y Cursos de regularización entre otros.

¿Qué información proporciona? Datos, por categorías de desempeño, de las habilidades desarrolladas por cada alumno en Matemáticas y Lectura, y de conocimientos en Química e Historia.

EL COLEGIO COMPLEMENTA LA INFORMACIÓN ACADÉMICA DE LA GENERACIÓN MEDIANTE LA APLICACIÓN DE UN EXAMEN DIAGNÓSTICO DE INGRESO, EDI.

¿Qué es el EDI? Es un instrumento de evaluación diagnóstica, válido y confiable, elaborado por la Secretaría de Planeación. Para su elaboración se tomó como referencia el perfil de egreso de Secundaria y los programas de los dos primeros semestres del Plan de Estudios del Colegio.

¿Qué evalúa? El nivel de desarrollo de habilidades adquiridas por los alumnos, como estudiantes de Secundaria, en Matemáticas, Lectura; y de conocimientos en las materias de Química e Historia.

¿Para qué sirve? Para elaborar un diagnóstico sobre las habilidades y/o conocimientos, además de permitir identificar deficiencias específicas que pueden ser un obstáculo para el mejor desarrollo académico de los alumnos en nuestra institución.

¿Qué utilidad institucional puede tener? Aportar indicadores que ayuden en la planeación de programas institucionales para el mejoramiento escolar, como es el caso del Programa de Tutores, Asesorías a alumnos y Cursos de regularización entre otros.

¿Qué información proporciona? Datos, por categorías de desempeño, de las habilidades desarrolladas por cada alumno en Matemáticas y Lectura, y de conocimientos en Química e Historia.

RESULTADOS DEL EXAMEN DIAGNÓSTICO DE INGRESO DE LA GENERACIÓN 2003

CONSIDERACIONES ACADÉMICAS QUE SE CONCLUYEN DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL EDI²⁰ Y ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LOS PROFESORES, AL FINAL SE AGREGAN LOS RESULTADOS GLOBALES DEL EDI.

COMPRENSIÓN DE LECTURA:

Casi el 59% de los alumnos -al contestar los reactivos del EDI después de leer un texto que se les proporcionó- demostraron tener de *regularmente a bien desarrollada*

²⁰ El Examen Diagnóstico de Ingreso, en la página anterior se encuentra una breve definición de este instrumento diagnóstico.

la estrategia lectora aquí denominada de Coherencia lineal pues interpretaron de manera adecuada las conexiones entre proposiciones contiguas; establecieron vínculos entre los hechos denotados; distinguieron la coherencia entre las partes y el tópico del texto y las relaciones de causalidad, finalidad y condicionalidad.

En relación a la capacidad de establecer relaciones entre conceptos o partes ubicadas **a distancia** en el texto (estrategia denominada Coherencia global) sólo el 30% de los estudiantes mostraron tenerla de *regular a desarrollada*. Mientras que el 70% no fue capaz de realizar inferencias del contenido de los segmentos del texto que leyeron.

También se midió el grado de dominio del Nivel Proposicional en el cual se reconoce un **predicado** y uno o más **argumentos**, así como sus respectivos **modificadores**, en donde únicamente el 18% de los alumnos encuestados contestó correctamente para alcanzar el grado de *regular a desarrollada*.

Se sugiere que el maestro ejercite la lectura dando mayor atención, al inicio del semestre, a la lectura de comprensión de breves textos descriptivos o narrativos y que el alumno haga comentarios orales y resúmenes para confirmar su comprensión. Asimismo el docente puede presentar las posibles inferencias que se siguen de partes distantes del texto y ejercitar a los estudiantes en la identificación de los elementos que permitan identificar la superestructura de los textos.²¹

Habilidad	Nivel proposicional	Nivel de coherencia lineal	Nivel de coherencia global
Desarrollada	2.8%	14.9%	2.0%
Regularmente desarrollada	18.5%	49.7%	34.6%
Poco desarrollada	38.3%	19.5%	43.1%
No desarrollada	40.4%	15.8%	20.3%
Totales	100.0%	100.0%	100.0%

²¹ Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades Secretaría de Planeación Diciembre de 2002.

La comprensión de lectura de un texto literario implica la construcción de significados que ocurren en contextos comunicativos y socioculturales. Cuando leemos un texto realizamos procesos complejos de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la información que éste provee. Las habilidades de codificación y descodificación deben permitir desarrollar la competencia cognitiva y comunicativa de los estudiantes, es decir, obliga a cualquiera a emplear recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales.

Capítulo 2

Importancia psicopedagógica

Leer, escribir, hablar, escuchar son habilidades que implican la construcción de significados y que ocurren en contextos comunicativos y socioculturales. Cuando leemos un texto, se realizan procesos complejos de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la información que éste nos provee. De igual forma, cuando se redacta un texto coherente con ciertas finalidades comunicativas y retóricas, también se involucran en un proceso de construcción de significados que nos puede conducir a transformar lo que sabemos.

Estas habilidades no son innatas, o se desarrollan con la maduración o la mera ejercitación o práctica. En la actualidad el modelo educativo y los planes y programas de estudio del CCH lo plantean, así como también las innovaciones disciplinarias para el análisis del cuento desde una didáctica que involucra los intereses de los estudiantes del bachillerato que es el caso de este trabajo.

En lo que se refiere a la enseñanza, no todo se basa en decir. El aprendizaje no es una consecuencia automática de verter información en la cabeza del alumno. Requiere de la propia participación mental del estudiante y también de la acción. Por sí solas, la explicación y la demostración jamás conducirán a un aprendizaje real y duradero. Sólo un aprendizaje que sea activo, colaborativo, participativo lo logrará.

En el aprendizaje activo los alumnos realizan la mayor parte del trabajo. Utilizan la mente: estudian ideas, resuelven problemas y aplican lo que aprenden. El aprendizaje activo es ágil, divertido, útil y

personalmente atractivo. En la siguiente cita se analiza mejor el fenómeno del aprendizaje:

*Lo que **escucho** lo olvido.*

*Lo que **veo** lo recuerdo.*

*Lo que **hago**, lo comprendo.*

Confucio

*Lo que **escucho**, lo olvido.*

*Lo que escucho y **veo**, lo recuerdo un poco.*

*Lo que escucho, veo y **pregunto** o **converso** con otra persona, comienzo a comprenderlo.*

*Lo que escucho, veo, converso y **hago**, me permite adquirir conocimiento y aptitudes.*

*Lo que **enseño** a otro, lo domino.¹*

Para aprender algo bien, conviene escucharlo, verlo, formular preguntas al respecto y conversarlo con otros; fundamentalmente, los estudiantes necesitan hacerlo, descubrir las cosas por su cuenta, encontrar ejemplos, probar sus aptitudes y realizar tareas que dependan de los conocimientos que ya poseen o deben adquirir.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades sabemos que los estudiantes asimilan mejor cuando hacen, en este sentido, en el capítulo 1 se manejan las diferencias entre el hacer, el ser y el aprender, así como también, en el capítulo 4 el diseño de algunas estrategias destinadas a profundizar el aprendizaje y la retención.

Las teorías del aprendizaje son las que le van a dar el marco teórico a cualquier trabajo curricular². Las circunstancias que se dan

¹ Mel Silberman, *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*, Trad. Adriana Oklander, Buenos Aires: Troquel, 1998, p.15.

² El término currículo, del que deriva el adjetivo curricular, campo al que pretendemos aplicar criterios de racionalidad, ha sido objeto de múltiples

para planear ya sea una clase, ya sea una asignatura, ya sea un plan de estudios de cualquiera de las materias del nivel escolar o para los diversos campos disciplinarios, deben preciar de un fundamento teórico psicopedagógico.

Saber y conocer las teorías educativas de aprendizaje no bastan, debemos llevarlas a la práctica porque el trabajo en el aula es otro asunto todavía más complejo; reflexionar sobre todos los factores internos (la institución, el modelo educativo, las instalaciones) y externos (la sociedad, la familia, la cultura, la economía de un país y de la familia) como se ven involucrados en el cuadro 1.

Así, la práctica docente tendrá un espacio de formación integral, en donde se puede proyectar la realidad social e individual dentro de un contexto educativo / formativo / de aprendizajes de los alumnos. Dicha reflexión sería en gran medida la clave del éxito en el aula.

Los autores que vamos a tratar son los más significativos de las teorías pedagógicas y psicológicas: Piaget, Vigotsky, Gagné y Ausubel, Vygotsky, Gagné y además son los que se apegan teóricamente al modelo educativo del CCH. Piaget (1896-1980) elaboró una de las sobre el desarrollo de la inteligencia más influyentes en el campo de la psicología; Vigotsky (1896-1934) desarrolló una propuesta teórica en la que se integran los aspectos psicológicos y socioculturales desde la óptica marxista; Gagné (1916-) desarrolló una teoría jerarquizada, teoría de la instrucción, que postula cómo algunos tipos de aprendizaje son requisitos previos de otros más complejos, y sus investigaciones han sido aplicadas con éxito para determinar estas secuencias en el aprendizaje; Ausubel (1918-) creó la teoría sobre el aprendizaje

definiciones, conceptualizaciones, reconceptualizaciones, interpretaciones, síntesis más o menos operacionales, dimencionalizaciones, etcétera. Véase al capítulo "Aproximación al concepto de currículo" en la obra de José Gimeno, *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata, 1988.

significativo que constituye uno de los aportes más relevantes dentro de la teoría psicopedagógica actual.

Al señalar una teoría para diseñar una propuesta didáctica, vamos a encontrarnos con las diferentes escuelas: el conductismo, métodos memorísticos, modelos de sociabilización, la de la esfera del individuo, la constructivista, que está más en boga, muchas de las elecciones realizadas tienen que ver con los objetivos de aprendizaje que queremos alcanzar con nuestros alumnos. Empecemos pues esta larga tarea.

En el cuadro 1 se ven comprendidos los 10 factores que conforman este gran sistema de la enseñanza, cómo se integran, se vinculan e interrelacionan. Estos nos deja ver la problemática, la pertinencia y porque no, los beneficios para objetivar nuestro trabajo diario

En el cuadro 1, el sistema de los diez puntos conceptuales para la comprensión de la enseñanza desde la perspectiva psicológica, se puede observar el lugar central que en él ocupa el inseparable binomio enseñanza / aprendizaje. El sistema de factores o red semántica recorre los diez puntos temáticos por las estrechas relaciones entre la psicología y la didáctica, entre el conocimiento de los diversos ámbitos científicos que estudian las causas del comportamiento humano y el conocimiento descriptivo y prescriptivo, de los procesos de enseñanza / aprendizaje.

La relación de la psicología y la enseñanza, como un territorio complejo. No se trata de que la sociología, la filosofía, la economía o la biología, por ejemplo, tengan menos que decir, o menos importante, sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje. Los argumentos son más simples, en primer lugar, la cercanía espaciotemporal del mundo psíquico del alumno, del profesor y de su interacción respecto de los procesos didácticos que aquí nos ocupan; en segundo lugar, y como

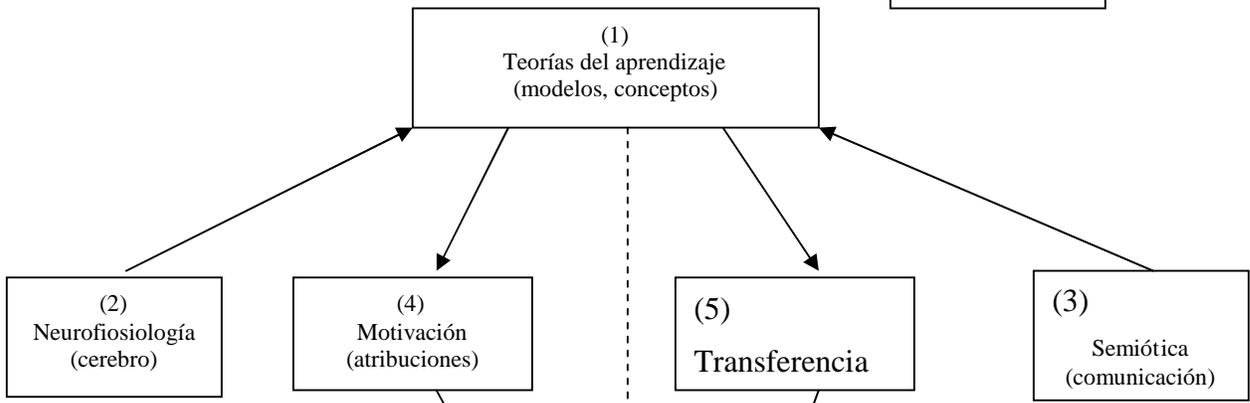
consecuencia de la razón anterior, la mayor posibilidad de los profesores (y demás interlocutores directos en los procesos de enseñanza / aprendizaje sobre la magnitud psicológica de la educación, que sobre la magnitud sociológica, o económica, o biológica, etcétera; en tercer lugar, desde el punto de vista histórico de la percepción profesional de los docentes como el conocimiento psicológico que necesitamos para la práctica docente.

Sistema de factores (red semántica) para la comprensión de la enseñanza desde la perspectiva psicológica

³

Cuadro 1

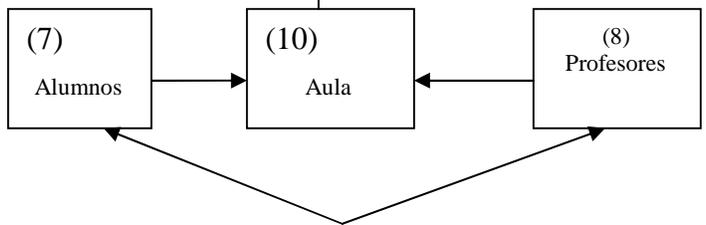
Descripción fenomenológica



Alternativas de intervención



Condiciones de creación



³ Miguel Fernández Pérez, *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular: Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI de España, 1994. (Manuales Educación) p. 167.

La interposición de tres niveles de análisis en el sistema conceptual, el nivel, de la parte superior del esquema, la descripción fenomenológica (lo que acontece), con un centro en el nudo conceptual “teorías del aprendizaje”; el nivel de las alternativas de intervención con el centro del nudo “enseñanza/ aprendizaje”, objeto central de nuestra búsqueda de comprensión y, el tercer nivel, el de las “condiciones reales de concreción” en que el proceso de enseñanza / aprendizaje se dan con sus correspondientes complicaciones y complejidades que se añade el aula.

La riqueza de perspectivas analíticas que podemos ejecutar sobre el cuadro 1 es muy positiva, pues nos ilustra acerca de la polivalencia psíquica del fenómeno que estudiamos, enseñanza / aprendizaje para la práctica docente.

Esta perspectiva analítica, en síntesis, se trata de un sistema conceptual con los siguientes nudos problemáticos:⁴

- ¿Qué es lo que se aprende?
- ¿Qué función tiene el refuerzo en el aprendizaje?
- ¿Cómo resuelve los problemas la mente humana?
- ¿Cuáles son los supuestos que se hacen acerca del discente?
- ¿Cómo se explica el fenómeno de la transferencia del aprendizaje?

2.1. Discriminación - generalización

Con base en los estudios que hizo Pavlov sobre los estímulos del entorno que reciben los seres vivos a principios del siglo XX y a pesar de un siglo de muchos avances en el terreno de las teorías del aprendizaje, la aplicabilidad de este concepto sigue vigente.

⁴ Hay diferentes autores que hablan de las teorías del aprendizaje que hacen parecidas consideraciones a la práctica docente, Miguel Fernández Pérez hace una constante referencia a B. R. Hergenhahn, *An intruduction to theories of learning*, Englewood Cliffs (NJ) Prentice- may, 1988.

El individuo aprende a discriminar, a seleccionar determinados estímulos de entre las innumerables solicitudes perceptivas de su entorno (sonidos, luces, imágenes, movimientos, etcétera), dejando fuera de su captación, registro de atención la multitud de otras solicitudes y relegando a la penumbra perspectiva del fondo el resto de la oferta sensorial, o imaginativa, o conceptual, o motivador, etcétera.⁵

La propuesta es un camino procesal, de ahí su vigencia, debemos profundizar en su comprensión y aplicaciones. El hombre aprende a discriminar / seleccionar determinados símbolos, de su entorno. Este proceso de discriminación se da en el recorte que el hombre hace, de entre el alud de sensaciones que lo invaden, tanto en la más elemental percepción de un objeto por parte de un bebé, como del más brillante profesor.

Tal vez este concepto de los estímulos los compartamos más con el término de motivación, de atención que las dos deben ser significativas para despertar interés, en este caso entre los estudiantes.

El aprendizaje significativo está condicionado no sólo por factores de orden intelectual, sino que requiere como condición básica y necesaria una disposición o voluntad por aprender, sin la cual todo tipo de ayuda pedagógica estará condenada al fracaso.⁶

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa moverse, ponerse en movimiento o estar listo para actuar; dar motivo para algo; persuadir, inducir o iniciar a ello.⁷ Para Moore la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de manera que lo hacemos”.⁸ La motivación es un

⁵ Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p. 173.

⁶ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Op. cit.*, p. 65.

⁷ DRAE, 22ª. ed., Madrid: Espasa Calpe, 2001, S. V. motivación.

⁸ K. Moore, *Classroom teaching skill*, Boston: McGraw-Hill, 2001.

factor cognitivo afectivo que determina los actos volitivos de los sujetos. En el plano pedagógico se relaciona con la posibilidad de estimular la voluntad, interés y esfuerzos por el aprendizaje.

El siguiente cuadro se observa algunos enfoques comparativos sobre la motivación escolar:⁹

MOTIVACIÓN ESCOLAR

ENFOQUES

Conductista	Humanista	Cognoscitivista
<p><i>Enfatiza:</i> eventos del entorno y consecuencias de la conducta.</p> <p><i>Fomenta:</i> la motivación extrínseca.¹⁰</p> <p><i>Mediante:</i> reforzamiento, recompensa, incentivos y castigos.</p>	<p><i>Enfatiza:</i> necesidades de realización personal, autodeterminación y autoestima.</p> <p><i>Fomenta:</i> motivación intrínseca.</p> <p><i>Mediante:</i> programas de desarrollo humano, autoconocimiento, fomento de la autoestima.</p>	<p><i>Enfatiza:</i> papel activo del aprendiz en el inicio y regulación de su comportamiento mediado por sus representaciones.</p> <p><i>Fomenta:</i> la motivación intrínseca.</p> <p><i>Mediante:</i> manejo de expectativas, metas y atribuciones, habilidades de autorregulación y diseño instruccional.</p>

La explicación de qué es lo que da energía y dirección al comportamiento resulta compleja y ha sido abordada desde diferentes

⁹ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Op. cit.*, p. 68.

¹⁰ Motivación extrínseca, motivación que depende más bien de los que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno, o de lo que éste obtenga como consecuencia tangible de su aprendizaje. Motivación intrínseca, motivación que se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Op. cit.*, p. 434.

teorías psicológicas que estudian los aspectos motivacionales. Entre ellas, las que más han repercutido en el campo educativo, se encuentran el conductismo, el humanismo y el cognoscitivismo.

Sin descartar el papel que pueden tener las recompensas externas o la búsqueda de la aprobación de los demás, tanto el enfoque humanista como el cognitivo consideran a las personas como activas y curiosas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosos y competentes; por ello dichos enfoques anteponen la motivación intrínseca a la extrínseca.

2.2. Zonas de desarrollo próximo

Desde el punto de vista pedagógico, el psicólogo ruso Vygotsky ha hecho aportaciones enormemente significativas, dadas sus aplicaciones directas a las tareas de la enseñanza aprendizaje, como son:

1. La mediación social
2. Zona de desarrollo próximo
3. Significado y sentido¹¹

Esta perspectiva complementa y potencia interpretaciones anteriores como en Piaget, Ausubel. Vygotsky atribuye singular importancia al entorno socio comunicativo de los sujetos para su desarrollo intelectual y personal, en el amplio sentido del término: “Frente a otras perspectivas teóricas, quizá excesivamente centradas en lo que acontece en el ser humano que se desarrolla mentalmente y aprende, como unidad innegable de individualidad propia.”¹²

Vygotsky tiene muy en cuenta, junto con los procesos individuales de aprendizaje y desarrollo, los orígenes sociales imprescindibles: “Es

¹¹ Miguel Fernández Pérez, *Op cit.*, p. 177.

¹² *Idem.*

tan radical este hecho, y tan universal, que incluso la noción del “yo” no podría ser aprendida, adquirida por el individuo sin el eco comunitario de un “tú” presente, a través del espejo del diálogo proyectado entre el adulto, ya “yoificado”, y el niño.”¹³

La primera tiene que ver con el desarrollo integral y personal contra las posturas cerradas, innegables de la individualidad, porque la noción del “yo” está presente el “tú”, es decir no hay desarrollo individual sin la mediación social. “Todas las funciones superiores de la mente proceden de una transformación que hace el sujeto, en su interior, de una relación social extrema con un entorno humano comunicativo “mediación social.”¹⁴

La cubana Nina Talicina, quien ha investigado la obra de Vigotsky, hace una interesante propuesta sobre el ser social como producto de un discurso: “El hombre, sin embargo, al devenir en ser social, adquiere nuevos procedimientos sociales de conservación de la experiencia en los objetos de la cultura material y espiritual, en el lenguaje. El progreso de la humanidad no está regido por leyes biológicas, sino por leyes sociales.”¹⁵

La mediación social es, pues, para Vigotsky la razón lógica, pues las funciones de la mente proceden de una transformación que hace el sujeto, en su interior, de una relación social externa con su entorno social comunicativo.

El concepto de “zona de desarrollo próximo” es definido por Vigotsky como la diferencia entre el desarrollo actual (los conocimientos previos) y el desarrollo potencial, es decir, lo que el sujeto sería capaz de llegar a adquirir con la mediación social. El cuadro 2 explica mejor este concepto.

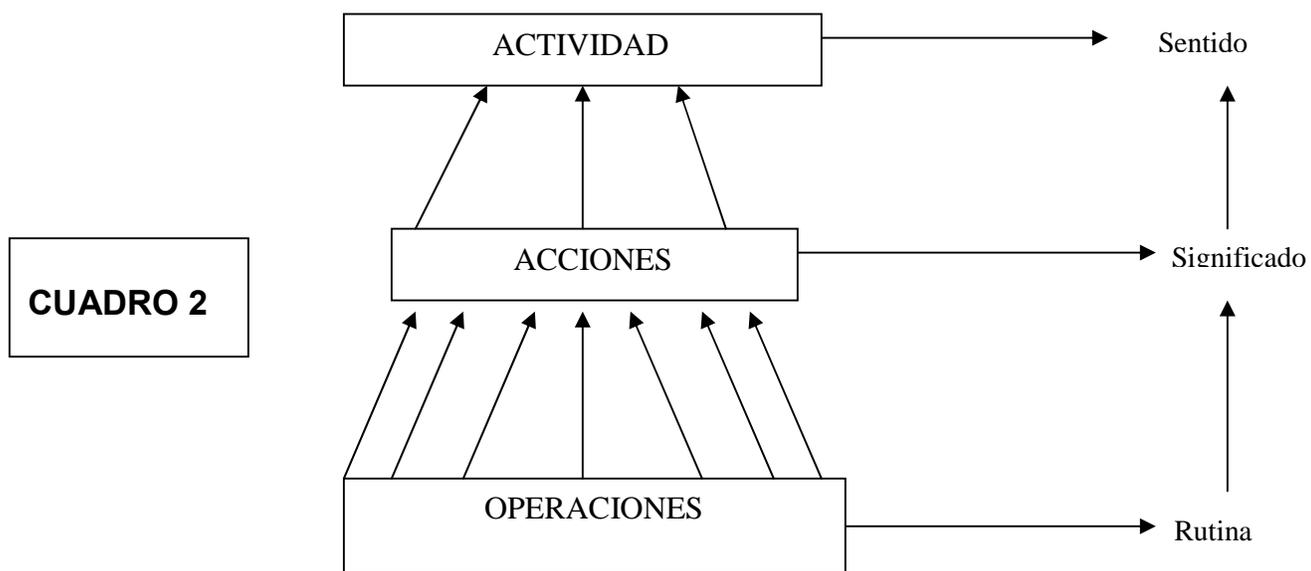
¹³ *Idem.*

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ Nina Talicina, *La formación de actividad cognitiva de los escolares*, México; Ángeles, 1992, p. 7.

Zonas de desarrollo próximo, significados y sentidos

Niveles de acción y de significación aplicables al aprendizaje y a la enseñanza educativa de Leontiev¹⁶



¹⁶ Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p.179.

En el cuadro se observa las diferentes operaciones, acciones y actividades que el profesor puede promover; el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, pero si el profesor se queda en el nivel de las operaciones donde sólo él participa se convierte en un repetidor monótono que además de ser una actividad rutinaria de conocimientos sabidos para él, los alumnos poco aprenderían de ahí; el profesor debería ser corresponsable del crecimiento personal de los alumnos: lo que el estudiante practica o lleva a la acción se vuelve relevante. Así, el profesor es parte o un vehículo de la mediación social de una educación científica, racionalmente diseñada, y el resultado sería el concepto de “significado y sentido” en el aprendizaje. En el esquema observamos los tres niveles, el de las operaciones rutinarias, el de las acciones, dotadas de un significado instrumental (*homo sapiens*) el mundo de las representaciones y (*homo faber*) el mundo de las acciones, y el de la actividad, intención última, el sentido, proceso representado en el esquema.¹⁷

En resumen “la zona de desarrollo próximo” tiene que ver con las aplicaciones curriculares, es la diferencia entre el desarrollo actual (ya aprendido) y el desarrollo potencial, es decir, el alumno o alumna llegan a adquirir con la mediación social ayuda de los adultos, de los profesores de su entorno para su horizonte de desarrollo y aprendizaje potencial. El “significado y sentido” estaría en la acción, en la eficacia didáctica, el sentido personal tanto para el alumno como para el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje, que va más allá de la significación instrumental, operaciones y rutinas.

Llegar a un consenso acerca de cuáles son los conocimientos y habilidades que un “buen profesor” debe poseer, pues ello depende de la opción teórica y pedagógica que se tome, de los valores y fines de la

¹⁷ Ver Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p. 237-256.

educación con los que se asuma un compromiso; el rol del docente en que pueden identificarse algunas áreas generales de competencia docente, según señala Díaz-Barriga y Hernández Rojas:

1. Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.¹⁸

El profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno, como también lo dice Gangé.

2.3. El desarrollo de la inteligencia

En sus trabajos, Piaget distinguió cuatro estadios del desarrollo cognitivo del niño¹⁹, que están relacionados con actividades del conocimiento como pensar, reconocer, percibir, recordar y otras. En el estadio sensoriomotor, desde el nacimiento hasta los 2 años, en el niño se produce la adquisición del control motor y el conocimiento de los objetos físicos que le rodean. En el periodo preoperacional, de los 2 a los 7 años, adquiere habilidades verbales y empieza a elaborar símbolos de los objetos que ya puede nombrar, pero en sus razonamientos ignora el rigor de las operaciones lógicas. Será después, en el estadio operacional concreto, de los 7 a los 12 años, cuando sea capaz de manejar conceptos abstractos como los números y de establecer relaciones, estadio que se caracteriza por un pensamiento lógico; el niño trabajará con eficacia siguiendo las operaciones lógicas, siempre

¹⁸ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Op. cit.*, p. 4.

¹⁹ Cfr. Dale H. Schunk, *Teorías del aprendizaje*. Trad. José Francisco Javier Dávila Martínez. México: Pearson Educación, 1997, p. 94-119.

utilizando símbolos referidos a objetos concretos y no abstractos, con los que aún tendrá dificultades.

Por último, de los 12 a los 15 años (edades que se pueden adelantar por la influencia de la escolarización), se desarrolla el periodo operacional formal, en el que se opera lógica y sistemáticamente con símbolos abstractos, sin una correlación directa con los objetos del mundo físico.

Diversas teorías del aprendizaje, como las teorías de la inteligencia ayudan a los psicólogos a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano. Por ejemplo, los psicólogos han desarrollado teorías matemáticas de aprendizaje capaces de anunciar la posibilidad que tiene una persona de emitir una respuesta correcta; estas teorías son utilizadas para diseñar sistemas de aprendizaje programado por ordenador en asignaturas como lectura, matemáticas o idiomas.

También con la teoría del desarrollo de la inteligencia se puede comprender la aversión emocional que le puede provocar a un niño la escuela, o una materia o un profesor²⁰; a veces se utiliza la teoría del condicionamiento clásico elaborada por Iván Pávlov. Para explicar el porqué un niño altera el orden en su clase, se puede apelar a la teoría del condicionamiento instrumental u operante de B. F. Skinner que describe cómo los refuerzos forman y mantienen una conducta determinada. La violencia en la escuela puede explicarse, en parte, a través de la teoría del psicólogo canadiense Albert Bandura que hace referencia a las condiciones en que se aprende a imitar modelos. La teoría del procesamiento de la información se emplea a su vez para

²⁰ Sobre este tema hay un texto que propone una serie de actividades para aplicar la teoría de Piaget y explorar el pensamiento infantil y también de cualquier otra edad, me refiero a Labinowicz, Ed. *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Trad. Humberto López Pineda, México: Pearson, 1998, p. 309.

comprender cómo se resuelven problemas utilizando analogías y metáforas.

La teoría del psicólogo suizo Jean Piaget, quien señala distintas etapas del desarrollo intelectual, postula que la capacidad intelectual es cualitativamente distinta en las diferentes edades, y que el niño necesita de la interacción con el medio para adquirir competencia intelectual. Esta teoría ha tenido una influencia esencial en la psicología de la educación y en la pedagogía, afectando al diseño de los ambientes y los planes educativos, y al desarrollo de programas adecuados para la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias.

El estudio científico de la enseñanza es relativamente reciente; hasta la década de 1950 apenas hubo observación sistemática o experimentación en este terreno, por otro lado la investigación posterior ha sido consistente en sus implicaciones para el logro del éxito académico, concentrándose en las siguientes variables relevantes: el tiempo en el aula que los profesores dedican a la enseñanza, los contenidos que cubren, el porcentaje de tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje, la congruencia entre lo que se enseña y lo que se aprende, y la capacidad del profesor para ofrecer directrices (reglas claras), suministrar información a sus alumnos sobre su progreso académico, hacerlos responsables de su comportamiento, y crear una atmósfera cálida y democrática para el aprendizaje.

2.4. Tipología de los aprendizajes

Robert Gagné desarrolló una teoría jerarquizada que postula cómo algunos tipos de aprendizaje son requisitos previos de otros más complejos, y sus investigaciones han sido aplicadas con éxito para determinar estas secuencias en el aprendizaje.

En las escuelas, la psicología educativa se ha aplicado para crear un sistema de instrucción conocido como aprendizaje controlado, que se basa en la creencia de que la mayoría de los alumnos pueden

alcanzar notable éxito si se siguen ciertos procedimientos, entre ellos: (1) el programa se divide en sucesivas unidades estructuradas de una forma lógica, cada una de dos semanas de duración; (2) los alumnos pasan un examen al final de cada unidad antes de pasar a la siguiente; (3) hay suficientes alternativas para la enseñanza y la evaluación con el objeto de que los alumnos puedan recuperar la materia si fracasan la primera vez, y (4) los alumnos determinan el tiempo que precisan para completar una unidad. Esta forma de instrucción tiene éxito normalmente en cursos que hacen hincapié en la adquisición de conocimientos.²¹

Gagné habla de la inteligencia de un profesional de la práctica de varios tipos de aprendizajes, podemos fijar:

- qué hay que aprender
- sus objetivos
- operativizar sus condiciones
- establecer secuencias adaptables a la diversidad de las situaciones didácticas

La memoria sería otro instrumento de garantía (registro de la disponibilidad de la mente a largo plazo, recuperable de modo pertinente).

Los aprendizajes que Gagné distingue, con vistas a su aplicación inmediata al aprendizaje escolar (a la profesión de enseñar), son los siguientes:

1. El aprendizaje de información verbal, instrumento previo para el resto de los aprendizajes
2. Aprendizaje de las habilidades intelectuales jerarquizadas, conforme al siguiente orden:
 - Habilidad descriptiva (entre objetos, símbolos, conceptos)

²¹ Robert Gagné, "La necesidad pedagógica de una tipología de los aprendizajes en Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p. 175.

- Habilidad conceptual (para formar conceptos de objetos, de cualidades, de situaciones, etc.)
 - Aprendizajes de reglas, que permiten manejar productivamente los conceptos, operando con ellos para dar lugar a configuraciones más complejas (reglas para operaciones matemáticas, por ejemplo.)
 - Aprendizajes de reglas de orden superior, que permitan la resolución de problemas nuevos, sobre la base de lo aprendido, pero sin que ellos hayan constituido objeto expreso de enseñanza.
3. Aprendizajes de estrategias cognitivas, reglas de reglas o aprendizajes metacognitivos, aprender a aprender, que el alumno se convierta en autodidacta.
 4. Aprendizajes de actitudes, referido al mundo de las decisiones del sujeto, no sólo no separable de los aprendizajes antes enumerados, sino sustancialmente basado en ellos.
 5. Aprendizaje de habilidades motoras. Con lo que ello conlleva, como establecimiento de cadenas motoras, registro de memoria de las mismas unidades y micro unidades de operaciones, reversibilidad de las secuencias en la búsqueda ascendente efecto-causa, etc.²²

Normalmente, en la investigación y el desarrollo de un programa educativo hay involucrados psicólogos educativos que intentan que los planes y las preguntas de los exámenes se adecuen a los objetivos pedagógicos específicos. Los planes así elaborados se evalúan y, si es necesario, se replantean sobre la base de los hallazgos empíricos, método también empleado para crear programas educativos televisados y de material pedagógico auxiliar.

Los psicólogos de la educación han creado programas de formación permanente del profesorado para mejorar el aprendizaje de asignaturas como lectura o matemáticas, según los hallazgos empíricos recientes. Estos estudios demuestran que las investigaciones sobre la enseñanza pueden utilizarse para formar a los profesores, de manera que aumenten la capacidad de aprendizaje de sus alumnos.

²² *Ibidem*, p. 175 y siguientes.

2.5. El aprendizaje significativo

Los psicólogos educativos se interesan cada vez más en cómo la gente recibe, interpreta, codifica, almacena y recupera la información aprendida. La comprensión de los procesos cognitivos ha esclarecido la resolución de problemas, la memoria y la creatividad. Debido a la aparición de nuevas teorías sobre las formas de aumentar la capacidad y aptitudes de un individuo, los psicólogos educativos también trabajan en la actualidad en el área del desarrollo de los cuestionarios psicológicos.

El impacto de los últimos avances tecnológicos, como los microordenadores, será relevante durante las próximas décadas en el campo de la pedagogía. Las recientes leyes que exigen la integración de los niños discapacitados, con problemas emocionales e incluso de aprendizaje, ha extendido el campo de la investigación empírica, ya que las nuevas situaciones originadas por estos cambios requerirán de nuevas soluciones por parte de los psicólogos de la educación.

Es la propuesta psicopedagógica de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): que el trabajo escolar esté diseñado para superar el memorismo tradicional de las aulas y lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo y autónomo. La práctica del aprendizaje comprensivo arranca de una muy concreta propuesta: partir siempre de lo que el alumno tiene, conoce, respecto de aquello que se pretende aprender. Sólo desde esa plataforma se puede conectar con los intereses del alumno y éste puede remodelar y ampliar sus esquemas perceptivos.

La capacidad intelectual del aprendizaje significativo está directamente ligada al entrenamiento del mundo escolar, desde horizontes mentalistas. D. P. Ausubel y J. D. Novak, entre otros, han desarrollado la concepción de la inteligencia, que es un factor relevante del aprendizaje. Se trata de potenciar, educar habilidades intelectuales,

no como pasiva acumulación de materiales, más o menos ordenados y sistematizados, sino como una activa estructura de relaciones significativas. La inteligencia es una red expansiva de significaciones. Es una alternativa razonada, a la dominante tendencia escolar, a lo memorístico.

Lo aprendido eminentemente como memorización mecánica, en un corto tiempo, tres meses, prácticamente está perdido, no hay recuerdo de nada; por ejemplo, lo aprendido de memoria, es decir, datos aislados y no relacionados a los días previos a los exámenes, sirve para bien poco. No sólo hay olvido, desprendimiento de materiales de información, no retenidos en red significativa oportuna. Lo menos inteligente es que ese tipo de estrategia memorizante sin red no genera entrenamiento intelectual, no provoca expansión cognitiva, ni metacognitiva.

La memoria de constructor, andamios o estructuras conceptuales, se consiguen por medio de la elaboración de modelos conceptuales (redes conceptuales, marcos conceptuales, mapas conceptuales) y también por medio de la elaboración de estructuras gráficas (dibujos). Facilita el recuerdo a medio-largo plazo.²³

Este recurso pretende facilitar la relación entre los conceptos por medio de imágenes visuales que trata de convertir en imágenes mentales.

En el cuadro 3 se ve lo que podrían llamar Ausubel y Novak como el proceso dinámico en los que el profesor realiza aportaciones muy activas:

1. Significación. Incorpora al nuevo conocimiento a la nueva información a un sistema organizado de conocimientos y conceptos previos, en el que existen elementos pertinentes (que guardan alguna relación) respecto de los nuevos

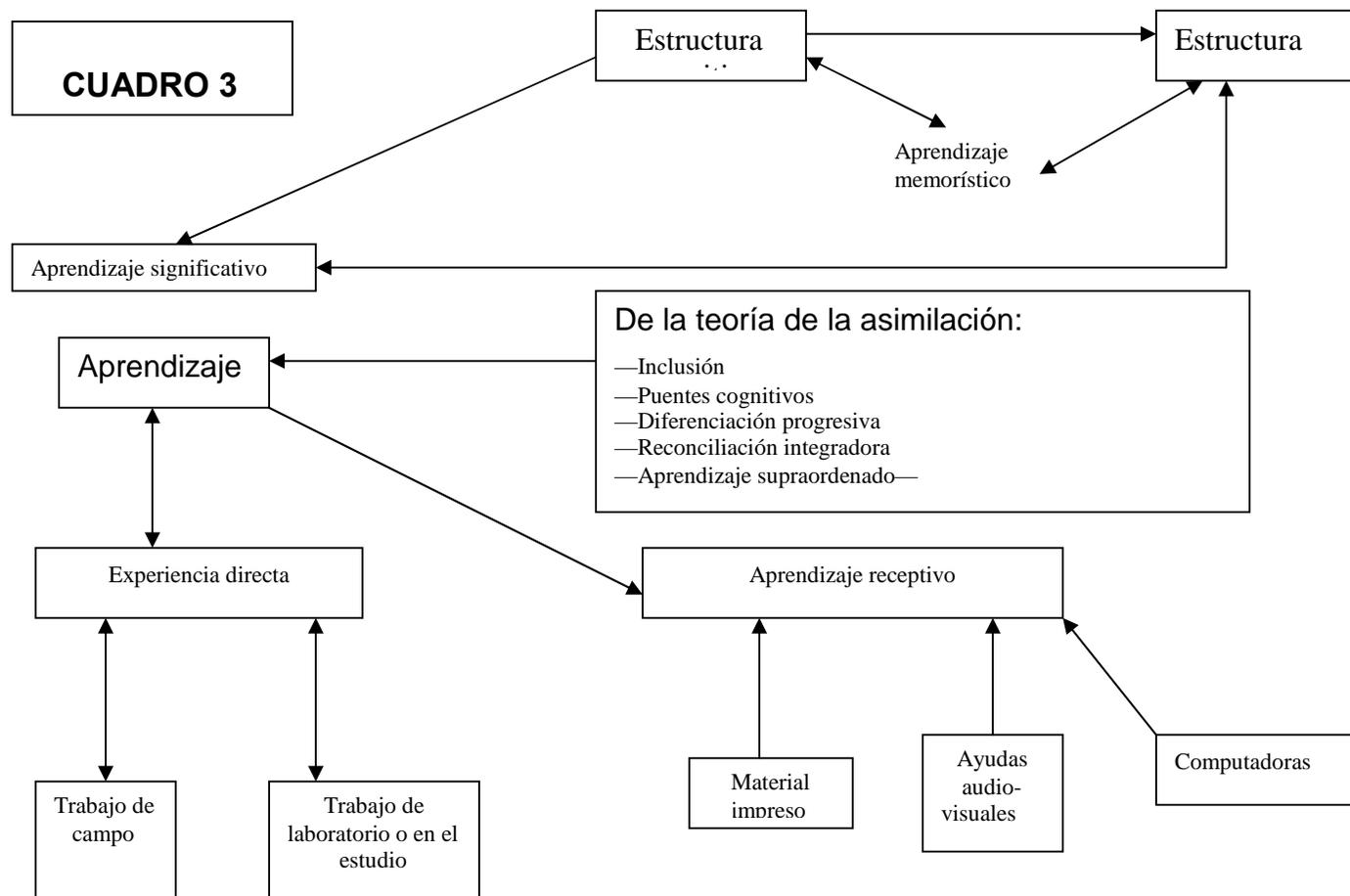
²³ Martiniano Román-Pérez y Eloísa Díez López. *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001, p. 103.

contenidos (*input*) que el aprendizaje aporta. Contenidos y sus relaciones.

2. Inclusión. Beneficio recíproco del nuevo objeto del conocimiento con lo recientemente aprendido y la estructura conceptual disponible hasta entonces por el sujeto, adquisición de nuevos conceptos inclusores.
3. Jerarquía conceptual, ver cuadro 3.
4. Conflicto cognitivo, reconciliación integradora. El hombre necesita saber, impele el sujeto a la indagación con todas sus implicaciones, en medio está la desazón intelectual.²⁴

²⁴ Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p. 175.

Ejemplo de jerarquía conceptual de aprendizaje propuesta por Novak²⁵ para esquematisar su propia exposición del aprendizaje significativo



²⁵ Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p.191.

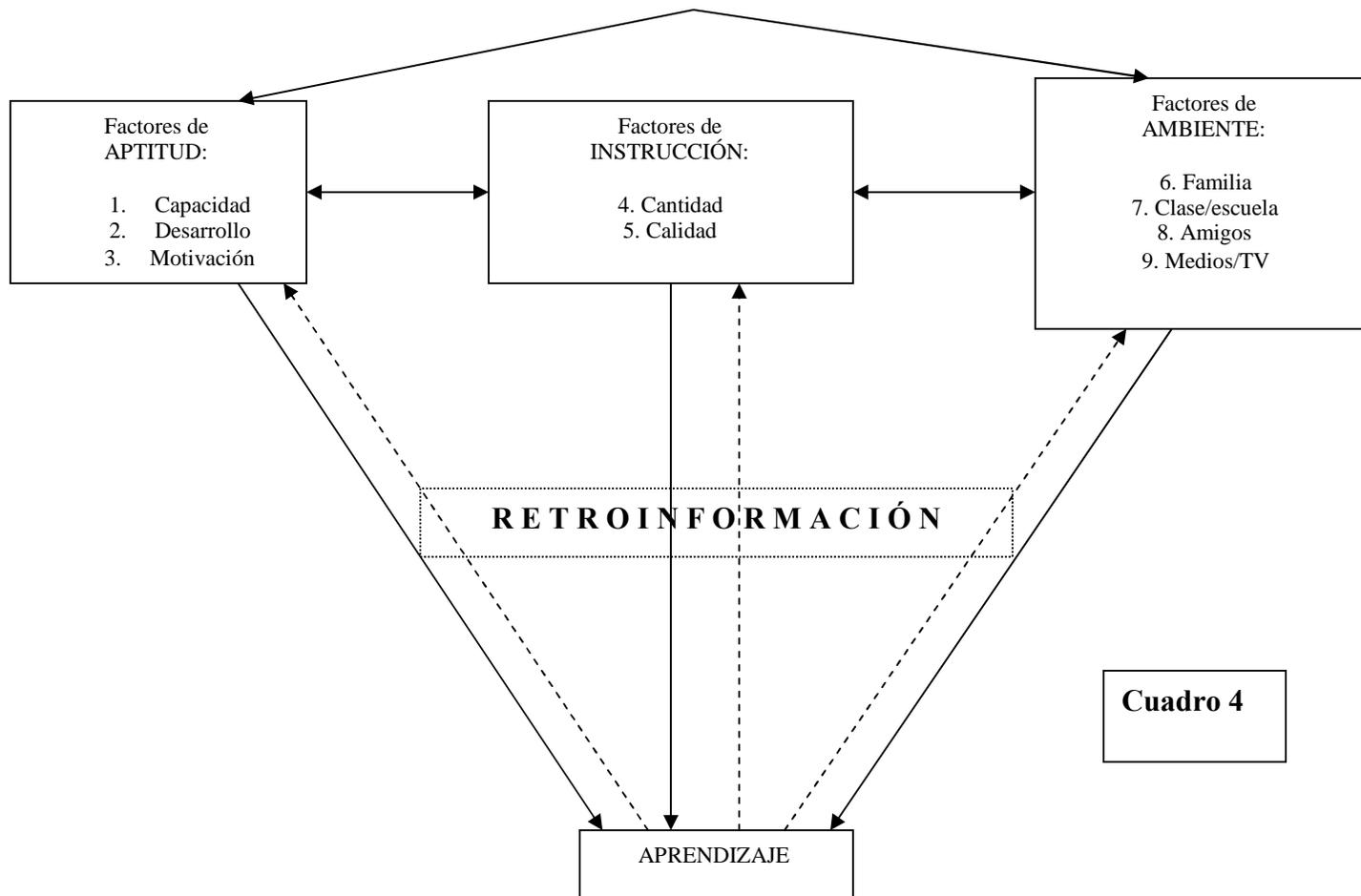
La propuesta de Ausubel del aprendizaje significativo es un acicate hacia el entrenamiento intelectual constructivo, relacional y autónomo. La última finalidad del planteamiento significativo puede definirse como una perspectiva de la inteligencia como habilidad para la autonomía: aprender comprendiendo la realidad e integrarla en mundos significativos. También Ausubel y Novak, a diferencia de Piaget, enfatizan el desarrollo cognitivo en la expansión del lenguaje, y menos en los periodos evolutivos de Jean Piaget: sensorio-motor (nacimiento-dos años), preoperacional (dos-siete años), operacional concreto (siete-doce años), operaciones formales (desde los once años)

En el cuadro 4 tenemos ideas de Walberg, investigador norteamericano, quien nos muestra allí las dimensiones de la calidad de la enseñanza que tienen que ver con la calidad del aprendizaje

- a. Lo cualitativo y lo cuantitativo, útiles para estimar el efecto de la enseñanza
- b. Los factores de una enseñanza eficaz
- c. ¿Cuáles son los factores causantes del aprendizaje escolar?
- d. Orientar la investigación educativa y la práctica pedagógica²⁶

²⁶ Walberg, “Una panorámica pedagógica” en Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p. 197 y 198.

Modelo de Walberg con las interacciones producidas entre los nueve factores causantes del aprendizaje escolar²⁷



²⁷ Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p. 199.

En lo que se refiere a Bloom, Allan David (1930-1992) USA, filósofo y profesor, nos muestra una perspectiva muy clara (Cuadro 5) sobre las condiciones previas del alumno en los ámbitos cognitivo y afectivos que si son tomadas en cuenta mediante las tareas de la enseñanza aprendizaje, se obtienen resultados tanto en lo cognitivo como lo afectivo.

Como corolario o refuerzo de lo afectivo-cognitivo, podemos apoyarnos de los cuadros del 6 al 8 Goodwin Watson,²⁸ en el apartado “El psicoanálisis y el futuro de la educación”, nos habla del modelo de la salud mental para profesores en ejercicio, que es un programa para la promoción de la salud mental entre los profesores; la información sobre los problemas de salud mental entre profesionista ocupan el primer lugar los docentes. Tal vez una de las razones sea, por ejemplo, que en el aula, un profesor que atiende, en cinco años a cuatro grupos de 45 jóvenes por grupo serían, 900 alumnos, en 20 años serían 3,600. Las cantidades no son para espantar sino para reflexionar sobre la labor que tenemos diariamente en el aula para no victimar ni tampoco victimizarnos.

Alguna propuesta parcial a la actividad docente, sería las preguntas que hace Díaz-Barriga y Hernández Rojas, *¿qué conocimientos deben tener los profesores y qué deben hacer?*

1. Conocer la materia que han de enseñar.
2. Conocer y cuestionar el pensamiento docente.
3. Adquirir conocimientos teórico-práctico sobre la enseñanza de la materia
4. Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual.

²⁸ “Psicoanálisis and the future of education”, en *Teacher Collegey Record*, 1957 / febrero, pp. 241-147 [Thomas Roberts, *Cuatro psicologías aplicadas a la educación*, Madrid: Narcea, 1978.

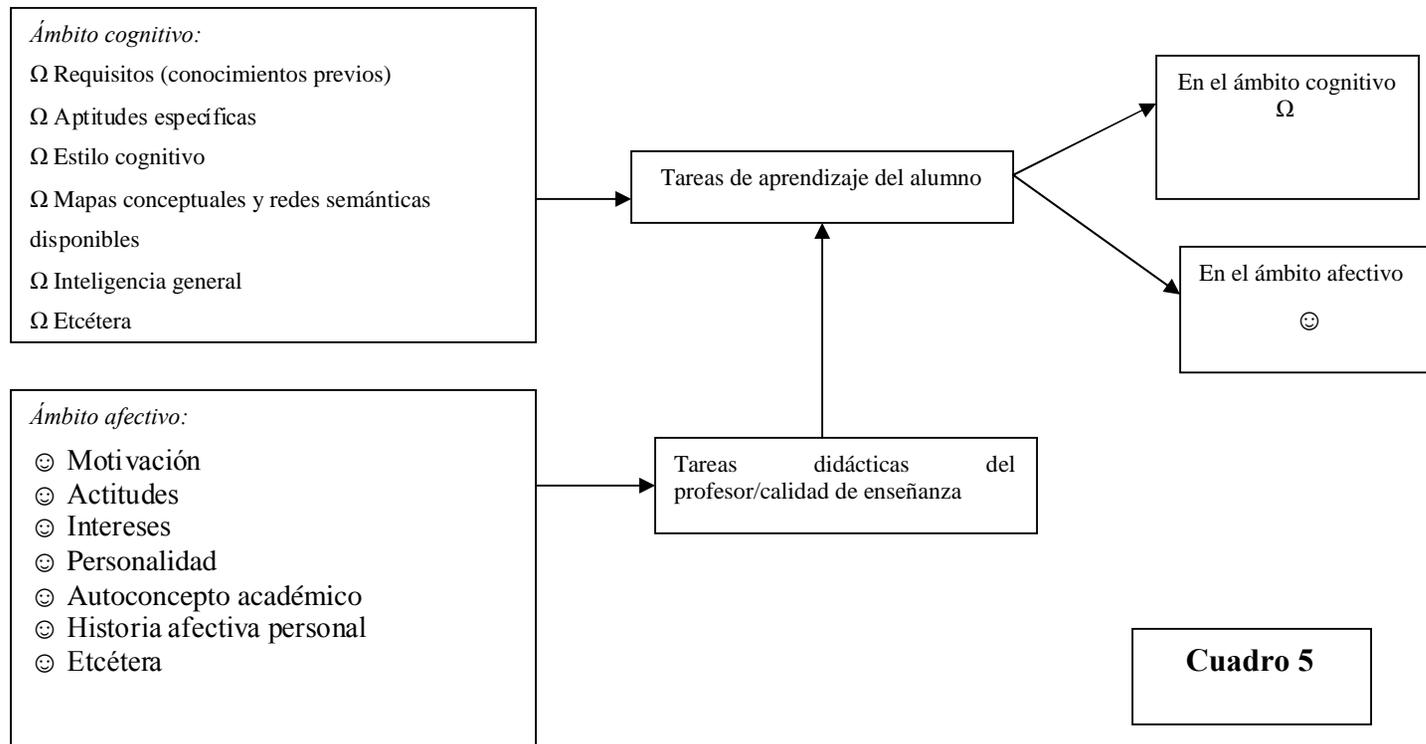
5. Saber planifica, preparar, actividades, diseñar apoyos, crear clima favorable.
6. Enseñar estratégicamente contenidos y habilidades de dominio.
7. Saber evaluar.
8. Utilizar la investigación e innovación disciplinaria y psicopedagógica.²⁹

Se puede ver que hay toda una serie de exigencias y posibilidades para la actividad docente sobre el saber y saber hacer de los profesores.

²⁹ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Op. cit.* p. 4 y 6. Estas ideas aparecen en una adaptación esquemática en la página 5 que hace D. Gil *et al.* *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E. / H.O.R.S.O.R.I., 1991. (Cuadernos de Educación núm. 5)

Modelo teórico del aprendizaje escolar de Bloom, centrado en las variables más modificables por la intervención didáctica del profesor, con vistas al éxito sistemático³⁰

<i>Condiciones previas del alumno</i>	<i>Tareas de enseñanza aprendizaje</i>	<i>Resultados/aprendizaje obtenido</i>
---------------------------------------	--	--

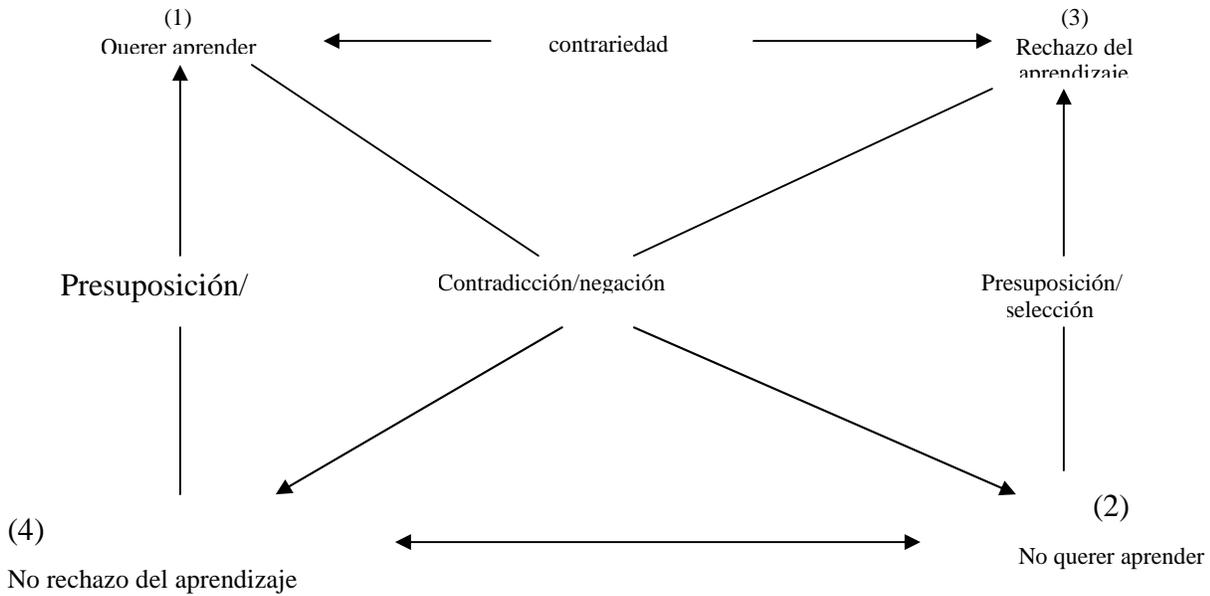


Cuadro 5

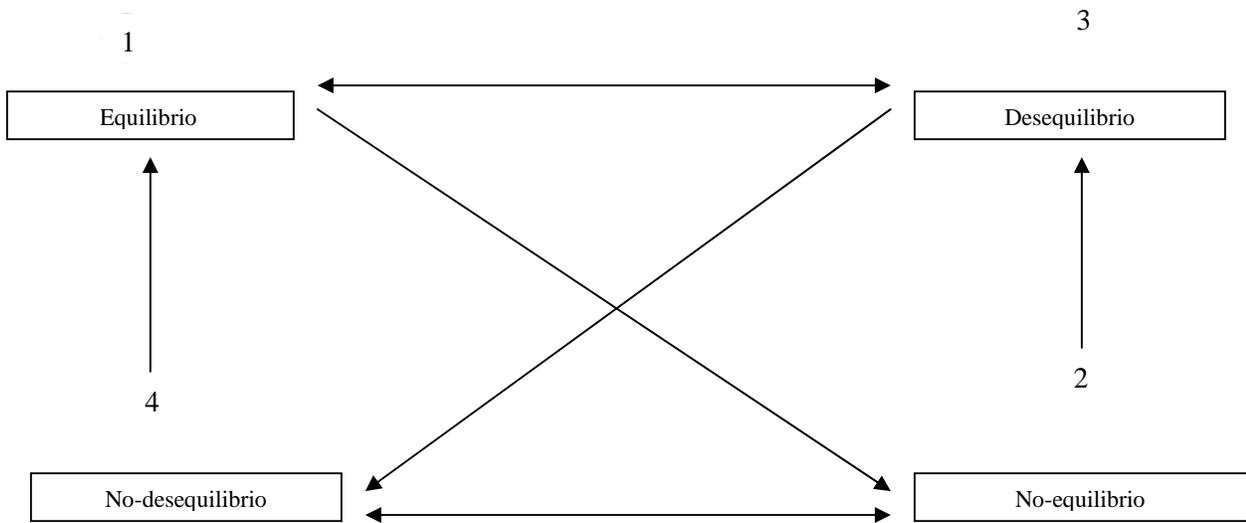
³⁰ Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p. 204.

Modelo de integración cognitivo-afectiva de Alvés y colaboradores, recurriendo al cuadrado semiótico de Greimas y partiendo del valor "querer aprender"¹³¹

Cuadro 6



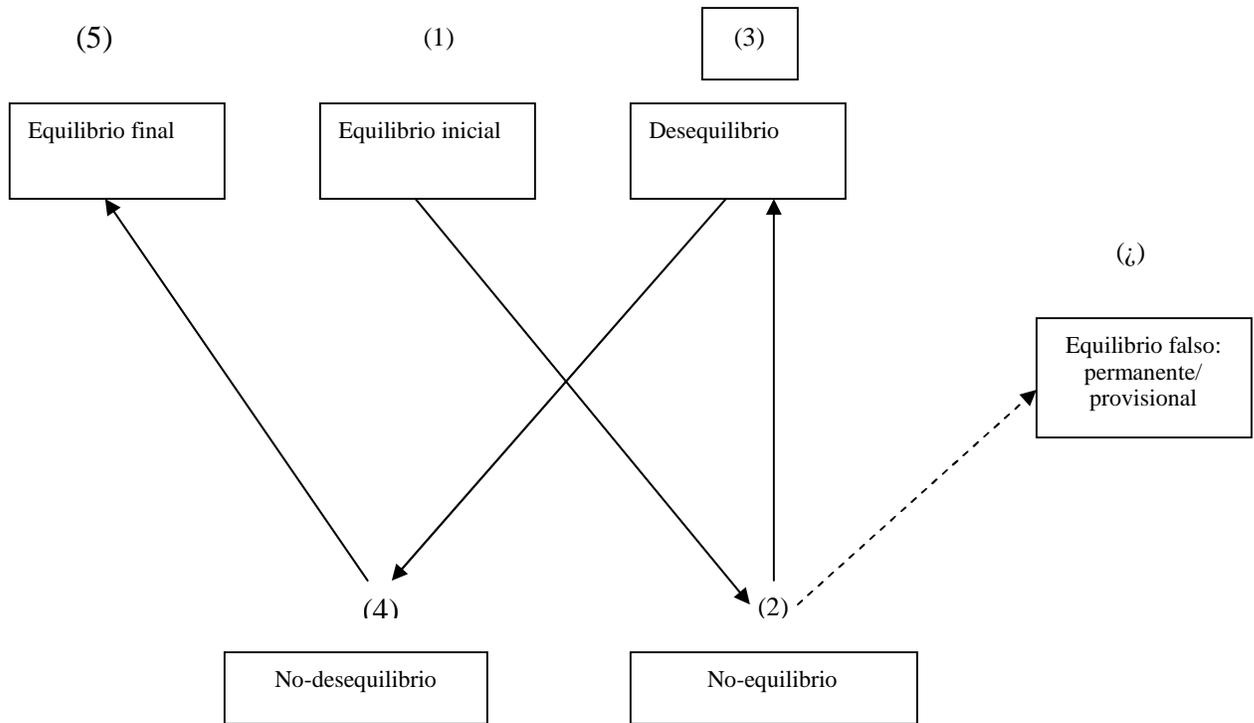
Esquema formal del cuadrado semiótico de Greimas que indica el recorrido básico aplicable a interpretaciones más complejas de procesos de integración cognitivo afectiva de aprendizaje



Cuadro 7

¹³¹ Los cuadros 6 y 7 fueron tomados de Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p. 208.

Modificación de los esquemas de los cuadros 6 y 7, según Alvéz y colaboradores, para incorporar la complejidad de los caminos reales del aprendizaje concreto en el contexto de la investigación cognitivo-afectiva¹³²



Cuadro 8

¹³² Miguel Fernández Pérez, *Op. cit.*, p. 210.

La serie de cuadros que preceden a estas líneas, las tres páginas anteriores presentan una secuencia determinada por el ámbito cognitivo y afectivo que determinan los aprendizajes en los estudiantes, elementos básicos en la psicopedagogía en el aula de clase. Porque la educación está centrada en el alumno y el profesor debe entender lo que los alumnos “quieren”/necesitan/ sea significativo aprender; el profesor como mediador genera el aprendizaje estratégico, es decir, las actividades que realizarán los estudiantes de manera integrada e inteligente. El profesor conjunta procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales que se estructuran de forma armónica en función de contextos y demandas de aprendizaje.

En el cuadro 5 se señala el ámbito afectivo que es tarea didáctica del profesor –motivación, actitudes, intereses, personalidad, autoconcepto académico, historia afectiva personal- tiene resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes.

Por ejemplo, si en el salón de clase se va leer “El día de las madres” de Carlos Fuentes en *Agua quemada*¹³³ la focalización del relato está en boca de un personaje, de la edad de cualquier estudiante del bachillerato, se puede motivarlos por esa relación, un joven igual que ellos.

En los cuadros 6 y 7 se puede hacer una lectura comparativa por la puesta en práctica entre ellos y con el cuadro 5 que se puede leer como si fuera la teoría de los elementos que intervienen en el estrategias de aprendizaje, las transformaciones que se logran en el salón de clase pueden ser de fracaso o éxito, si el estudiante tiene claridad sobre cómo son las actividades de trabajo, en qué consiste su participación y desempeño seguramente habrán buenos resultados. Sin embargo la exigencia será gradual y la complejidad de las actividades también. Los riesgos de actuar de manera contraria, el estudiante

¹³³ Carlos Fuentes, *Agua quemada*. México: FCE, 1987.

supone, reconoce, sabe la importancia del éxito o el fracaso escolar, tal vez no con las dimensiones sociales, culturales y políticas que su naturaleza implica, pero al enfrentarse a tareas “difíciles” la mayoría de la veces causas docentes, la perspectiva inicial, la deja abandonada y encuentra más fácil rechazar el aprendizaje. Por eso uno de los retos y preocupaciones en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior es volcar todos los esfuerzos didácticos, disciplinarios, psicopedagógicos para superar el rechazo, la negación de los estudiantes.

El cuadro 8 ofrece una respuesta al desequilibrio que se podría retomar y transformar en equilibrio. Los programas del Colegio ofrece esta posibilidad para desarrollar habilidades intelectuales, conocimientos disciplinarios, actitudes y valores. Con estos planteamientos el profesor tendrá que evaluarse, autoevaluarse y reformular su papel en la práctica docente.

Capítulo 3

Aprender a ser lectores del cuento en el bachillerato

¿Aprender literatura o convertirse en lector? Con esta disyuntiva se abre una encrucijada de la literatura y de la didáctica asociadas en la práctica docente, siguiendo los itinerarios del cuento. De esta manera la propuesta de este capítulo se centra en el valor didáctico con orientaciones críticas para acceder a la lectura y a la comprensión de las obras desde una perspectiva analítica.

En el artículo “Por la literatura a la competencia literaria”¹⁰¹ qué hay realmente tras la literatura como materia de estudio y aprendizaje curricular. Siendo de naturaleza obligatoria en todos los planes de estudio –cuando menos hasta la especialización universitaria- no deja de sorprender que la literatura, como materia curricular, tenga tan escasa contribución a la creación de hábitos lectores y al desarrollo de la competencia literaria en los miles y miles de alumnos que pasan por las aulas y cuyo número guarda tanta desproporción con los exiguos porcentajes de lectores que señalan los estudios estadísticos sobre la materia.

El objetivo didáctico de formación literaria, centrado en la actividad receptora del alumno, es el de potenciar y guiar su necesaria libertad como lector para apreciar, comentar e interpretar la literatura según su competencia literaria, su sensibilidad y su subjetiva capacidad de asimilación recreadora.

La función de la historia de la literatura, basada en la funcionalidad estética, recreativa y formadora de la literatura, desplaza, sin anularlas, la orientación y la metodología de referencia históricas y preceptivas en la actividad receptora del

¹⁰¹ José Vidal A, “Por la literatura a la competencia literaria” en *Obras maestras del relato breve*. Barcelona: Océano, s/a., p. 3-22.

lector. No se anulan así los referentes históricos y preceptivos del currículum escolar, sino que pasan a ocupar su función de marco de referencia temporal y de contextualización de época y estilo.¹⁰²

Con estos objetivos en la enseñanza se crea un cómodo refugio con las edades de la historia a la aventura de leer. La literatura en si misma no es historia y tampoco ajena a la historia, porque sólo existe en el acto de la escritura y el acto de la lectura:

La narrativa cumple la importante función de llevar el pasado a la conciencia del tiempo presente. A saber, la narrativa procura un sentido de continuidad de uno mismo y la sociedad. Según la filosofía de Heidegger, cuando elaboramos narraciones sobre el pasado, las aprehendemos en términos de lo que ellas implican para el presente y el futuro.¹⁰³

Heidegger en *El ser y el tiempo*¹⁰⁴ afirma que los seres humanos experimentan el tiempo como una fusión de pasado, presente y futuro. Nos experimentamos a nosotros mismos en el mundo del tiempo presente pero con un recuerdo del pasado a nosotros mismos en el mundo del tiempo como y una ansiedad hacia el futuro, es decir, las narraciones a sucesos pasados son también narraciones sobre el presente y el futuro.

Paul Ricoeur nos dice: “el tiempo narrativo es el tiempo humano no es el tiempo del reloj”¹⁰⁵. El tiempo es una de las categorías sobre las que se articula la estructura de las obras narrativas, dramáticas o líricas con componentes narrativos. La forma más sencilla de contar una historia parecer contar por el principio y terminar por el final, pero ya desde la antigüedad los narradores fueron conscientes de los efectos que con la alteración del tiempo podían conseguir, gracias a ella lograban establecer relaciones imposibles en una cronología ordenadamente sucesiva.

¹⁰² *Ibidem*, p. 4.

¹⁰³ Elinor Ochs, “Narrativa. Ámbitos narrativos” en Teun A. Van Dijk, (compilador) *El discurso como estructura y proceso (volumen 1)*, Barcelona: Gedisa, 2000, p. 280.

¹⁰⁴ Martin Heidegger, *El ser y el tiempo*. Trad. Manuel Garridos, Madrid: Tecnos, 2000.

¹⁰⁵ Paul Ricoeur, *Tiempo y narración. Vols. I y II*. Madrid: Cristiandad, 1987.

El esquema siguiente nos da una idea como se trabaja el tiempo en la narración:

Contextualizar el presente —→ contextualiza el pasado y el futuro

Contextualizar el pasado, —→ contextualiza el presente y el futuro

Contextualizar el futuro, —→ contextualiza el pasado y el presente

Es decir, el desarrollo de la *trama* puede hacerse con *tiempo lineal*, *tiempo retrospectivo*, *tiempo prospectivo*, *tiempo simultáneo*.

Leer desde el “yo” y el “aquí”

El texto literario se presenta en un plano horizontal, sincrónico, que le confiere una riqueza formal, conceptual y creativa adquirida o formada en su propio contexto. Pero, además, tiene la cualidad de pervivir en el plano vertical diacrónico e histórico de la palabra hecha cultura, lo que le confiere significación adicional depositada, acumulada por el tiempo y las sucesivas interpretaciones culturales. La recepción del texto literario requiere su apreciación como un signo semiótico.¹⁰⁶

Un trabajo académico ideal para los alumnos y para evaluar parcialmente el taller sería solicitarles un cuadro histórico literario diacrónico y sincrónico (a manera de sábana) que reflejen los elementos contextuales.

Cuando un alumno lee una obra literaria es esencial que se sienta lo suficientemente libre para interpretarla, comentarla y valorarla según su competencia literaria y su propia sensibilidad, es decir no podemos bombardearlo de terminologías o modelos de análisis, conceptualizaciones aisladas que lo alejan y lo vacunan contra lo que puede ser el placer del texto.

Por el contrario, el análisis al que pueda llegar deberá partir de las necesidades que vaya involucrando al lector, según la psicología, la motivación se deriva del vocablo *movere* que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para actuar. Es un efecto cognitivo afectivo que determina los actos

¹⁰⁶ “Por la literatura a la competencia literaria”, José A. Vidal, *Op. cit.*, p. 6.

volitivos de las personas. En el plano pedagógico se relaciona con la posibilidad de estimular la voluntad, interés y esfuerzo por el aprendizaje.¹⁰⁷

Para la antología o selección de cuentos que propongo, la lectura debe ser lúdica para tener resultados críticos. La literatura estimula el goce, el placer de la recreación en los efectos estilísticos y expresivos; pero aun en esos casos de recepción lúdica, el efecto se incrementa cuando se es capaz de establecer relaciones sobre el modo, la forma del contenido, las peculiaridades de estilo, etc.

La competencia lectora permite interpretar la pluralidad de textos literarios que es inherente a su esencia como lo muestran las diferentes lecturas que aporta cada lector. Con Roland Barthes, se sabe que el texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural. El lector receptor interviene con la aportación de datos y saberes extrínsecos (biografía, historia de la literatura, sociología de la literatura, etcétera) y los articula estableciendo una lógica interpretativa que le permite aceptar los convencionalismos del contexto socio histórico, cultural y literario, principalmente, sobre el que se apoyan los textos. El lector articula las referencias dentro de un modelo (el semiótico textual) y de una perspectiva (la interpretativa).

Humberto Eco ha advertido que, a pesar de que los textos estén “abiertos” a las posibilidades interpretativas de sus lectores, no refrendan cualquier interpretación arbitraria, sino que quedan restringidos a las que marcan el contexto cultural, la ideología o el movimiento literario al que pertenecen.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Ver el Capítulo 3 “La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje” en Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Op. cit.*, México: McGraw-Hill, 2000, p. 63- 96.

¹⁰⁸ Ver Humberto Eco, *Obra abierta*, Trad. Roser Berdagué. México: Planeta, 1984, (Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo), p. 98-103.

3.1. La historia, el discurso

Nos hemos imbuido de la existencia de dualidades –tierra y mar o tierra y cielo, frío y calor, luz y tiniebla, cuerpo y alma, bien y mal, vida y muerte, amor y odio, forma y fondo- que, aunque inexistentes como tales, fundamentalmente arraigadas coincidencias y consensos entre nuestros sistemas de valores en las que ningún extremo puede existir sin el otro ni alcanzar realidad alguna lo uno sin lo otro.

En el texto literario, pero no sólo en él, el fondo está en la forma, ese mismo significado nunca podrá darse sin ese mismo significante. O dicho con un ejemplo: *eran las 17 horas* nunca será igual en significado a los conocidos versos elegíacos de Federico García Lorca:

¡Eran las cinco en todos los relojes!

¡Eran las cinco en sombra de la tarde!

Sólo la forma nos explica el fondo, y a la inversa. Y cuanto más es así, más cerca estamos de la obra literaria.

3.2. La historia

Escribir una novela o un cuento, ante todo, es contar una historia, pero qué es la historia. Cortázar llama *tema* a lo que nosotros llamamos *historia*.

La vida real, la de las personas que nos rodean o que conocemos por referencial lo que leemos en los periódicos son fuentes de historias, de sucesos, acontecimientos, anécdotas. Lo que hace la literatura es elegir una de esas historias y completarla o modificarla, enriquecerla con la imaginación para darle un sentido, para que corresponda a un tema, como veremos más adelante.

La historia como género científico, didáctico que tiene como finalidad principal la relación de hechos verdaderamente sucedidos. Participa de lo literario en cuanto que muchos de sus cultivadores han sido extraordinarios prosistas. Por otro lado, componentes históricos pueden mezclarse con los más variados géneros literarios.

Serie de hechos sometidos a una ordenada sucesión temporal y causal, similar al discurrir de la vida, que forman la *trama*¹⁰⁹ de una novela o cuento; convertidos ya en palabras constituyen el *discurso*. Sólo a expensas de los leído o escuchado podemos reconstruir la historia, que es una elaboración mental, pues los hechos de una obra literaria únicamente existen en la medida y con el orden con que se cuentan en ella.

En seguida presento una clasificación de la *historia* que forma la parte central de la mayoría de los cuentos o las novelas que suelen pertenecer a varios tipos, dicha clasificación resulta de las necesidades didácticas para apoyar la práctica docente en el bachillerato como un trabajo de Alicia Correa Pérez,¹¹⁰ los ejemplos son míos:

- *Historia de una vida*, desde el nacimiento de un personaje o infancia o primera juventud, hasta su muerte. Un ejemplo puede tratarse de varias vidas entrelazadas: una pareja, una familia, un grupo de amigos... Las historias podrían ser infinitas.

El *Lazarillo de Tormes* es la vida de un pícaro desde su nacimiento hasta su madurez; *Madame Bovary* de Flaubert que abarca casi toda la vida de dos personajes, Charles Bovary y Emma, su esposa.

- *Historia de un momento representativo en la vida de uno o varios personajes*: No es un momento marcado por nada especial; simplemente, una pequeña parte nos deja adivinar el todo: una vida, una familia, una época, un grupo social, una ciudad... Las novelas o cuentos de la Revolución mexicana que se desarrollan con una galería de personajes o sucesos de la historia de la Revolución mexicana¹¹¹.

- *Historia de una crisis*, de un período o acontecimiento que dará un vuelco a la vida de los personajes. Esta crisis puede ser prolongada en el tiempo,

¹⁰⁹ Las palabras en cursivas de este capítulo que usaré de aquí en adelante resaltan términos literarios.

¹¹⁰ Alicia Correa Pérez *et. al*, *Lengua y literaturas hispánicas*. México: Alambra Mexicana, 1992, p. 15-31.

¹¹¹ Novela histórica, historia novelada

ocupar meses o años, como en el *Quijote*, cuya historia es la larga crisis de Alonso Quijano, que empieza con su locura por leer demasiados libros de caballerías y termina cuando recobra la razón en el lecho de muerte; o puede presentarse en períodos más breves: un verano, la semana santa; en “El Chac Mool”¹¹² la vida de Filiberto el burócrata se sitúa alrededor de la semana santa: es un momento crucial en su vida, la muerte que se relaciona con el mito maya y la religión católica; otro verano en la novela *Historias del Kronen* de José Ángel Mañas, tras el cual nada volverá a ser igual para los protagonistas.

La diferencia y división entre uno y otro de estos tipos o modelos no es tajante; por ejemplo, la novela *La muerte de Artemio Cruz* (1962) de Carlos Fuentes toma a su personaje Artemio Cruz, un licenciado prototipo de la clase dominante en México en el que el autor condiciona la vida, el ascenso, la riqueza y la muerte de Artemio Cruz en las doce horas que dura la agonía del personaje. En cada hora se mezclan los doce días que él considera definitivos en su vida. Se hallaría en los tres modelos.

3.2.1. La elección del tema¹¹³

En este punto manejaremos la parte teórica de Boris Tomaševskij,¹¹⁴ considerando los puntos más importantes sobre el *tema, fábula y trama, motivación, formas de la novela, etc.*

En la obra literaria, las distintas fases, al asociarse, según su significado, dan como resultado una construcción que se mantiene por la comunidad del contenido o del tema (aquello de lo cual se

¹¹² “El Chac Mool” aparece en la serie de cuentos de Carlos Fuentes, *Los días enmascarados*. México: Era, 1986.

¹¹³ A partir de este subcapítulo los términos literarios empleados irán en letra cursiva y fueron tomados de Boris Tomaševskij, “La elección del tema” en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Antología preparada y presentada por Tzvetan Todorov. 10ª ed., México: Siglo XXI, 2002, p. 199-232.

¹¹⁴ Boris Tomaševskij, (1890-1957) Se inicia en los estudios literarios con análisis estadísticos del metro de Pushkin, recogidos más tarde en su antología *Sobre el verso* (1929). De la época del formalismo provienen otros dos libros *La versificación rusa* (1923) y *Teoría de la literatura* (1925). Durante toda su vida se interesó en la obra de Pushkin. Murió en un accidente. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos, Op. cit.*, p. 235.

habla) está constituido por la unidad de significados de los diversos elementos de la obra. Puede hablarse del tema de toda la obra, o de temas de las distintas partes.

Para que una construcción verbal constituya una obra unitaria, debe tener un tema unificador que se concrete en el desarrollo de toda la obra.

En la elección del tema, tiene una cierta importancia el modo en que será escogido por el lector. Con el término “lector” se alude, en general, a un círculo bastante impreciso de personas y, frecuentemente, el escritor no sabe con certeza quién le lee; sin embargo, en sus planes tiene siempre en cuenta al lector.

Esta referencia a un lector abstracto se expresa en el concepto de “interés”. Algunos ejemplos aclararán un poco un concepto tan difuso como es el tema. El cuento de Ana María Matute “Cuaderno para cuentas” en *Madres e hijas*¹¹⁵, que narra la rivalidad entre las hijas legítimas y la ilegítima de un cacique rural, puede leerse como una reflexión sobre la opresión, la venganza, el odio fratricida, la pérdida de la inocencia... Como en todo texto denso, los temas se desarrollan a distintos niveles: político (la guerra civil española y sus consecuencias), social (diferencia de clases), moral (egoísmo, injusticia), bíblico (Caín y Abel, el paraíso...)

La expresión poética de esos temas pasa por la historia, que puede verse como una ejemplificación de las ideas que quiere transmitirnos la autora, por los personajes que, como veremos en el apartado correspondiente, encarnan distintas actitudes (resignación, crueldad, ingenuidad...) y también por ciertos elementos simbólicos. Así, la alusión a “la huerta y al árbol” que la narradora recuerda de su infancia puede ser una referencia

¹¹⁵ *Madres e hijas*. 12ª ed., Edición y prólogo de Laura Freixas, Barcelona: Anagrama, 1999, (Narrativas Hispánicas).

subliminal al paraíso perdido, es decir, a la ignorancia del bien y del mal, de la sexualidad y de la muerte.

El que la autora haya buscado o no este efecto deliberadamente no tiene importancia, como tampoco importa para su eficacia el que el lector sea consciente o no de él: basta con que esté en el texto.

En *La de Bringas*, Galdós¹¹⁶ retrata a la esposa de un mezquino funcionario del Madrid decimonónico, obsesionada por vestir con elegancia. Los temas son aquí el contraste entre realidad y fantasía, entre la mediocridad y los sueños de grandeza. Hay una crítica social y moral de esas clases medias conformistas, estériles, únicamente preocupadas por el “aparentar”, y hay también cierta compasión hacia esos personajes atrapados en una vida prosaica y sin interés.

Como en el ejemplo anterior, también aquí los decorados y los objetos contribuyen a perfilar los temas. Así Bringas y su mujer viven en uno de esos pequeños apartamentos, casi desvanes, que se esconden detrás de la solemne fachada, y encima de los suntuosos salones, del Palacio Real de Madrid: se nos da a entender que ésta es la realidad insignificante oculta tras las pomposas apariencias de la monarquía. Y para obsequiar a su protector, cuyo hijo ha muerto, el protagonista compone un cuadro fúnebre, a modo de *collage*, con mechones de pelo de niño: con sus pretensiones artísticas y su ridículo mal gusto, ese objeto por sí solo es más elocuente que un tratado sobre la mediocridad.

El cuento de Borges “La lotería en Babilonia” en *Ficciones* es una meditación sobre cómo la arbitrariedad y el azar rigen la vida humana. Cuenta que los habitantes de Babilonia organizan un sorteo cuyos premios son dinero o regalos –como en cualquier

¹¹⁶ Benito Pérez Galdós, *La de Bringas*. Madrid: Cátedra, 1985.

lotería-, hasta que a alguien se le ocurre que además de premios se repartían castigos. Poco a poco, todos los acontecimientos, buenos y malos, de la vida humana, serán regidos por esa lotería.

Si *El corazón de las tinieblas* de Joseph Conrad es algo más que una novela de aventuras, se debe a que su relato de un viaje infernal por el río Congo en busca del misterioso Mr. Kurtz no es una mera suma de anécdotas: nos ofrece una reflexión implícita sobre la colonización, las diferencias e identidades entre los seres humanos de distintas razas, el poder, la hipocresía, el mal.

3.2.2. Interés del tema

El tema a elegir debe ser interesante o, en principio, de interés para los lectores, porque, de ahí, radica el punto fundamental, el eje como despegue didáctico; quién no se deja seducir por temas como el amor, el honor, el erotismo, el menosprecio, que van ligados o se le integran los *motivos*; después, de acuerdo a su configuración temática hay desenlace o conclusión, así el tema va tomando forma conjuntamente, que enunciado así, los estudiantes aprecian la utilidad de los elementos de análisis textual.

El motivo para elegir el tema dependerá de las experiencias que tenga el lector, es él el que podrá elegir una historia, de él dependerá el criterio para completar, alternar un tema.

La actualidad no debe entenderse como representación de la contemporaneidad. Si, por ejemplo, en este momento es actual el interés por las exigencias culturales del momento la revolución, eso significa que puede ser actual una novela histórica relacionada con una época de movimientos revolucionarios en un ambiente fantástico.

Un tema histórico ligado a una época determinada puede ser actual, es decir, puede despertar acaso mayor interés que la descripción del presente. Por último, también dentro de la realidad

contemporánea, es preciso saber lo que se ha de representar. No todo lo que es moderno es actual, no todo suscita el mismo interés.¹¹⁷

Este interés general por el tema está determinado, pues, por las condiciones históricas en que nace la obra literaria; entre esas condiciones, además, corresponde un papel importante a la tradición literaria y a los problemas que ésta plantea.

Este apartado está incluido en el tema porque considero que el interés de lector podría partir por el interés de la temática. Pero no es suficiente elegir un tema interesante. Hay que mantener vivo el interés, estimular la *atención* del lector. El *interés* atrae, la *atención*¹¹⁸ nos mantiene prendidos.

El aspecto emotivo del tema desempeña un papel fundamental en la tarea de mantener viva la atención. No es casual que las obras destinadas a ejercer un efecto inmediato en un público masivo como sucedía con las puestas en escena de las obras dramáticas griegas. Recordemos que el teatro de la época de Pericles equivalía a la escuela de ahora. Atenas era la capital de los dramaturgos que concurrían a los certámenes; Esquilo, Sófocles y Eurípides vieron representar ahí sus tragedias, lo mismo que sus comedias Aristófanes y Menandro. Las emociones suscitadas por la obra son el medio principal para mantener despierta la atención. No basta registrar con el frío tono del narrador las etapas principales de los acontecimientos revolucionarios: es preciso participar en ellos, disentir, alegrarse, indignarse. La obra se convierte así en actual, en un sentido auténtico, pues actúa sobre el lector, suscitando en él determinadas emociones que dan una orientación a su voluntad.

¹¹⁷ Ver Boris Tomaševskij, “La elección del tema” en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, *Op. cit.*, p. 199-224.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 200 y 201.

La mayor parte de la obra poética se funda, precisamente, en la simpatía y el disgusto, en el juicio expresado respecto al material de que se trate. El tradicional héroe virtuoso (positivo) y el malvado (negativo)¹¹⁹ son una emanación directa de este aspecto valorativo de la obra de arte. El lector debe ser orientado según las propias simpatías y emociones.

Por eso el tema de la obra literaria tiene, en general, un color emotivo, es decir, suscita sentimientos de repulsa o de simpatía, y se elabora según el plan de la valoración.

3.3. El discurso

El tema es una unidad compuesta por pequeños elementos temáticos, dispuestos en una relación determinada.

En la disposición de estos elementos temáticos, se observan dos tipos principales¹²⁰: 1) un nexo causal-temporal liga el material temático; 2) los hechos son narrados como simultáneos, o en una diversa sucesión de los temas, sin un nexo causal interno. En el primer caso, tenemos obras *con fábula* (cuentos, novelas, poemas épicos); en el segundo, obras *sin fábula, descriptivas* (poesía descriptiva y didáctica, lírica, viajes).

Hay que tener presente que la fábula debe contar, no solo con la ilación temporal, sino también con la causal. Un viaje se puede contar también según la ilación temporal, pero si en él se narra solamente lo que se ha visto, y no las aventuras personales del narrador, se tiene una narración carente de fábula.

Cuanto más débil es el nexo causal, tanto más fuerte resulta el puramente temporal. De la novela con fábula, debilitado progresivamente

¹¹⁹ Entre los investigadores, no hay ninguna unanimidad acerca de la forma que debe darse al esquema de actantes y a la definición de sus funciones, las variantes no son una simple cuestión de detalle en la presentación. La idea básica es de Propp (1929) a Greimas (1966). Ver "Modelos actanciales" en Patrice Pavis, *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Prefacio de Anne Ubersfeld, Traduc. Jaime Melendres. 3ª. ed., Barcelona: Paidós, 1998, p. 28-31.

¹²⁰ La clasificación la tomo de Boris Tomaševskij, "La elección del tema" en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos. Op. cit.*, p. 199-224.

esta última, se llega a la “crónica”, es decir, a una descripción en sucesión temporal.

Detengámonos ahora en las obras del primer tipo (con fábula), puesto que a ellas pertenece la mayor parte de las obras literarias, mientras las obras sin fábula se sitúan en el límite entre la producción literaria y la trivial (en sentido amplio), porque no es fácil para un lector neófito distinguir los valores estético y ético entre, por ejemplo, entre Cuauhtémoc Sánchez y Gabriel García Márquez.

El tema de la obra con fábula constituye un sistema más o menos unitario de hechos, derivados el uno del otro, y recíprocamente relacionados. Es precisamente al conjunto de los acontecimientos en sus recíprocas relaciones internas a lo que llamamos *fábula*.

El desarrollo de la fábula puede definirse, en general, como el paso de una situación a la otra;¹²¹ cada situación se caracteriza, a su vez, por un contraste de intereses, por la *colisión* o por el conflicto entre los personajes. La obra literaria supone la creación de obras de compromiso, sobre todo social. El desarrollo dialéctico de la fábula es análogo al desarrollo de los procesos histórico-sociales, en los que cada nuevo estadio histórico es el resultado de la lucha sostenida por diversos grupos sociales en la fase precedente, pero es, al mismo tiempo, el campo de batalla de los intereses de los nuevos grupos sociales que componen el “sistema” social existente. Jean-Paul Sastre defendió la literatura comprometida, pero rechazó la baja calidad artística y declaró que la literatura se envilece cuando es propagandística.

¹²¹ La situación no cambia si en lugar de una serie de personajes, tenemos una novela psicológica, en la que se expone la íntima historia psicológica de un personaje. Los distintos motivos psicológicos de sus acciones, los diversos aspectos de su vida espiritual, los instintos, las pasiones, etc., no hacen más que desempeñar el papel de los personajes habituales. Desde este punto de vista, puede generalizarse todo lo anterior y todo lo que sigue.

3.3.1. Situación inicial, intriga, desenlace¹²²

En general, el desarrollo de la fábula se efectúa mediante la introducción en el relato de algunas personas (“personajes”, “protagonistas”), ligadas entre sí por intereses y por relaciones diversas (por ejemplo, de parentesco). Las relaciones recíprocas entre los personajes, en cada momento preciso, constituyen la *situación*. La fábula está compuesta por el paso de una situación a otra, que puede producirse mediante la introducción de nuevos personajes (complicación de la situación), con la eliminación de los viejos personajes (por ejemplo, con la muerte del rival) y con el cambio de las relaciones.

Los intereses opuestos, la lucha entre los personajes, van acompañados por la disposición de estos últimos grupos, cada uno de los cuales adopta respecto del otro una táctica determinada. Esa lucha se llama *intriga* (típica de la forma dramática).

El desarrollo de la intriga (o de las intrigas paralelas, en el caso de que nos hallemos ante un sistema complejo de reagrupamientos de los personajes) conduce a la eliminación de las *situaciones* o a la creación de otras nuevas. Por lo general, la final de la fábula, tenemos una *situación resultante* en la que todas las *situaciones* anteriores se resuelven y los intereses se concilian.

Mientras una *situación* que contiene *contrastos* pone en movimiento la fábula, porque entre dos principios en lucha uno debe prevalecer y es imposible que coexistan durante mucho tiempo, una situación en la que se hayan superado los motivos, en cambio, no da lugar a ulterior movimiento, ni suscita expectativas: por ello, esta situación se encuentra al final, y se llama *desenlace*.

Las antiguas novelas moralizantes *Clemencia* de Fernán Caballero, *El sombrero de tres picos* de Pedro Antonio de Alarcón,

¹²² Estos términos literarios, como dije antes, están tomados de Boris Tomaševskij, “La elección del tema” en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, *Op. cit.*, p. 199-224.

Pepita Jiménez de Juan Valera, *Los pazos de Ulloa* de Emilia Pardo Bazán tenían una característica situación de paso, en la que la virtud era oprimida y el vicio triunfaba (un contraste de orden moral), mientras en el desenlace la virtud era premiada y el vicio castigado.

A veces, se encuentra una análoga situación de equilibrio al comienzo de la fábula (del tipo: “Los protagonistas vivían tranquilos y pacíficos; de pronto ocurrió”. etc.) Para poner en movimiento la fábula, se introducen en la equilibrada situación inicial unos *motivos dinámicos*¹²³ que destruyen el equilibrio. El conjunto de estos acontecimientos, que violan la inercia de la situación inicial y la ponen en movimiento, se llama *exordio*. El exordio determina, en general, todo el curso de la fábula, y la intriga se reduce a la variación de los motivos que determinan el contraste fundamental, introducido por el exordio. Estas variaciones reciben el nombre de *peripecias* (pasos de una situación a otra).

Cuanto más complejos son los contrastes que caracterizan una situación, y cuanto más fuerte es el contraste de intereses entre los personajes, tanto más *tensa* es la situación. La tensión aumenta a medida que nos acercamos a un cambio radical de la situación, y se obtiene, en general, con una adecuada preparación de este cambio. Así en la novela de aventura clásica, los adversarios del protagonista, que quieren su muerte, están en constante ventaja en sus confrontaciones, y preparan su ruina;

¹²³ Los motivos son elementos menores que, funcionando como unidades temáticas mínimas no susceptibles de descomposición, contribuyen, combinándose entre sí, a la configuración del *tema*, en este caso hemos usado *fábula*, término equivalente. Si el motivo es recurrente se convierte en *leitmotiv*. Los motivos (la carta, el amor desechado, los celos, la mentira, la generosidad...) pueden ser originales, *tópicos* literarios, dinámicos, estáticos, principales, secundarios... Tomaševskij clasifica los motivos en *dinámicos* (los que cambian la situación) y *estáticos* (los que no la cambian); criterio que luego acepta Greimas al hablar de *semas predicativos* (estatismo, dinamismo) capaces de suministrar informaciones ya sea sobre los estados o sobre los procesos que conciernen a los *actantes*. Helena Beristáin. *Diccionario de retórica y poética*. 8ª. ed. México: Porrúa, 1998.

pero en último instante, cuando el protagonista parece ya perdido, es liberado inesperadamente y las maquinaciones son desbaratadas. Mediante esta preparación, la tensión de la situación se refuerza.

Antes del desenlace, la tensión alcanza el punto culminante; este punto culminante suele definirse con el término alemán *Spannung*. En la estructura dialéctica más sencilla de la fábula, la tesis está constituida por el exordio, la antítesis por la *Spannung*, la síntesis por el desenlace, es decir, el *climax* como lo explica Helena Beristáin:

En la actualidad, la palabra *climax* se emplea con mayor frecuencia para denominar el punto culminante del proceso de acumulación de efectos expresivos que provienen del lenguaje como la elección u disposición de otros elementos estructurales tales como *acciones*, *personajes*, datos espaciales y temporales, etcétera; es decir el punto de máxima tensión y mayor interés (al que Tomaševskij llamaba -en alemán- "*spannung*" que desde un punto de vista lógico., funciona como *antítesis*, sucede al *nudo* (que sería la *tesis*) y precede al *desenlace* (que funge como *síntesis*)¹²⁴

En la narrativa la gradación se concentra una gran tensión emocional y suelen combinarse los momentos climáticos con el anticlímax. El anticlímax es un momento de distensión que sigue al clímax y la relación entre clímax y anticlímax supone una *gradación*.

¹²⁴ Helena Beristáin, *Op. cit.*

3.3.2. Trama

Siguiendo con la teoría de Tomaševskij ¹²⁵ y su clasificación sobre la trama a partir de motivos no dice que no basta inventar una cadena apasionadamente de acontecimientos, delimitándolos con un principio y un fin. Es preciso *distribuir* estos acontecimientos, darles un cierto orden, exponerlos, hacer del sencillo material narrativo una combinación literaria. La distribución, la estructuración literaria de los acontecimientos en la obra, se llama *trama*. El concepto de *trama*¹²⁶ es complejo, y para precisarlo es necesario introducir algunos términos auxiliares.

Antes de dar una sistematización al tema, hay que dividirlo en partes, “descomponerlo” en unidades narrativas más pequeñas, para disponerlas luego a lo largo de la armazón narrativa.

El concepto de tema es un concepto *acumulativo*, que unifica el material verbal de la obra. Puede haber un tema de toda la obra, pero también cada parte de la obra tiene su tema. Esta división de la obra en partes, de modo que cada una tenga una unidad temática en sí misma, se llama *descomposición*¹²⁷ de la obra.

Mediante esta descomposición de la obra en partes temáticas, llegamos, por último, a las partes “*no descomponibles*”, a las divisiones más reducidas del material verbal. “Llegó la noche”, “Raskolnikov mató a la vieja”, “El héroe murió”, “Llegó una carta”, etc. El tema de una parte indivisible de la obra se llama *motivo*¹²⁸. En resumen, cada unidad sintáctica de análisis contiene un

¹²⁵ La clasificación sobre la trama a partir de motivos la tomo de Boris. Tomaševskij, “La elección del tema” en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. *Op. cit.*, p. 199-224.

¹²⁶ *Trama* viene a ser el *relato* de Genette o la *intriga* de Segre (ver Segre, Cesare. *Principios del análisis literario*. Barcelona: Grijalbo, 1985). El *cronotopo* de Bajtín también se puede relacionar con la trama.

¹²⁷ La *descomposición* equivale a *segmentación* (Sagre)

¹²⁸ *Motivo* es otro de los conceptos básicos del formalismo y de la narratología. En buena parte están en el origen del concepto de función de Propp. Cfr. Vladimir Propp, *Morfología del cuento*, México: Colofón, s/a, p. 25 y siguientes.

fragmento de material temático, ya que cada proposición posee su propio *motivo*.

a. Trama a partir de motivos

Asociándose entre sí, los motivos forman los nexos temáticos de la obra. Desde este punto de vista, la fábula es un conjunto de motivos en su lógica relación causal-temporal, mientras que la trama es el conjunto de los mismos motivos, en la sucesión y en la relación en que se presentan en la obra. No tiene importancia para la fábula en qué parte de la obra entra el lector en conocimiento de un hecho, ni si éste le es comunicado directamente por el autor o en el relato de un personaje o mediante un sistema de alusiones indirectas.

En la trama, en cambio, lo que importa es, precisamente, la *introducción de los motivos* en el horizonte del lector. Puede servir como fábula también un hecho real, no inventado por el autor, mientras que en la trama es una reconstrucción enteramente literaria.

b. Motivos ligados y libres

Los motivos de una obra pueden ser heterogéneos. Basta parafrasear la fábula de una obra para comprender inmediatamente qué es lo que se puede “eliminar” sin perjudicar la cohesión del relato, y qué es, en cambio, lo que no se puede omitir sin destruir el nexo causal entre los hechos. Los *motivos* que no se puede omitir se llama *ligados*; los que pueden eliminarse sin perjudicar la integridad de la relación causal-temporal de los hechos se determinan, en cambio, *libres*, veamos la siguiente tabla:

- ligados (o asociados, según Todorov)¹²⁹
- libres

Motivos

- estáticos
- dinámicos

Para la fábula, tienen importancia solamente los motivos *ligados*; en la trama, en cambio, son, a veces, precisamente los motivos libres (“las digresiones”) los que desempeñan una función dominante, que determina la estructura de la obra. La introducción de tales motivos viene determinada, en buena parte, por la tradición literaria, y cada escuela posee un repertorio característico de motivos, los motivos ligados se distinguen, en general, por su “vitalidad”, es decir, a los que no pueden excluirse sin perturbar la sucesión lógico/temporal de las acciones, mientras que los motivos libres sí pueden excluirse y se encuentran en idéntica forma en las escuelas más diversas. Por otra parte, es evidente que también en la elaboración de la fábula pueden las tradiciones literarias desempeñar un papel importante.

Entre los diversos motivos, hay que distinguir una clase especial de motivos *introductivos*, que requieren una completa integración con otros motivos. En los cuentos, por ejemplo, se tiene la típica situación en que al protagonista se le confía un encargo.

Este motivo del *encargo* requiere integrarse concretamente con la narración de los encargos, y sirve de introducción al relato de las aventuras vividas por el protagonista en el cumplimiento de su misión. Una función análoga tiene el motivo del relato que retrasa la narración. En *Las mil y una noches*, Sheherezada aplaza

¹²⁹ Tzvetan Todorov, “Los temas de lo fantástico: Introducción” en *Introducción a la literatura fantástica*, Trad. Silvia Delpy, 2ª. ed., México: Premia, 1991, (La red de Jonás) p. 73- 84.

el suplicio que la espera narrando cuentos. El motivo de la narración es un procedimiento para introducir los cuentos mismos. Idéntica función tienen, en las novelas de aventuras, los motivos de la persecución y otros elementos similares.

En general, la introducción de los motivos libres en el relato sirve para integrar el motivo introductorio, que en sí mismo es ligado, o sea, no eliminable de la fábula del relato.

c. Motivos dinámicos y estáticos

Los motivos que modifican la situación son *dinámicos*, mientras que los que no la modifican son motivos *estáticos*. Los motivos se clasifican según su objetivo, contenido de la acción.

Los motivos libres suelen ser estáticos, pero no todos los motivos estáticos son libres. Supongamos, por ejemplo, que, para realizar un asesinato es indispensable para el desarrollo de la fábula, que el héroe tenga un arma (un revólver, por ejemplo), de lo contrario no podría llevarse a cabo el asesinato.

Motivos estáticos típicos son las descripciones de la naturaleza, de un lugar, de una situación, de los personajes, de su carácter, etc. La forma típica de los motivos dinámicos está representada por la conducta de los héroes, por sus acciones.

Los motivos dinámicos son los motores principales de la fábula, mientras en la organización de la trama pueden, a veces, exaltarse fácilmente en orden de importancia. El lugar principal corresponde a los dinámicos; luego vienen los motivos que sirven para preparar los motivos dinámicos, después los que determinan la situación, etc. Su grado de importancia, desde el punto de vista *de la fábula*, puede establecerse comparando un resumen conciso de la fábula con uno más pormenorizado.

En el proceso de estructuración de la fábula en trama, es preciso tener en cuenta los siguientes aspectos que veremos en seguida.

3.3.3. Ruptura del equilibrio¹³⁰

Es indispensable una introducción narrativa a la situación de partida. La narración de las circunstancias que determinan la

¹³⁰ La terminología usada en este y el siguiente subtema, también la tomo de Boris Tomaševskij, "La elección del tema", *Op. cit.*, p. 199-224.

composición inicial de los personajes y sus relaciones se llama *exposición*.

No todas las narraciones comienzan con la *exposición*. En el caso más sencillo, en el que el autor nos da a conocer, ante todo, los personajes del material de la fábula, tenemos una *exposición directa*. Pero está bastante extendido también el *comienzo inesperado (ex abrupto)*, en el que la narración se abre con una acción ya en curso, y el autor sólo gradualmente nos pone al corriente de la situación de los protagonistas. En este caso, nos encontramos ante una *exposición retardada*.

El retraso de la exposición puede ser, a veces, muy prolongado; la introducción de los motivos que componen la exposición puede ser de diversos tipos. A veces, llegamos a conocer la situación por las alusiones indirectas, y sólo por el conjunto de estas observaciones, aparentemente dejadas caer como de pasada, nos formamos una idea coherente. En este caso, no tenemos una auténtica exposición, es decir, no tenemos un fragmento de narración continua, en el que se hayan recogido los motivos de la exposición.

Pero, a veces, una vez trazadas las líneas generales de un hecho cuyos nexos de unión todavía no comprendemos, el narrador, a modo de esclarecimiento (o en forma de comunicación suya, o como palabras atribuidas a un personaje), agrega la exposición, es decir, la narración de lo que había expuesto ya con anterioridad. En este caso particular de los *desplazamientos temporales*, frecuentes en el desarrollo del material de la fábula.

3.3.4. Desenlace regresivo

El aplazamiento de la exposición puede prolongarse hasta el final del relato: a veces, en el curso de toda la narración, el lector no tiene todas las indicaciones necesarias para la comprensión de lo

que está desarrollándose. En general, la ignorancia del lector entra a formar parte de la narración misma. El grupo principal de los personajes ignora estas circunstancias, y al lector se le comunica solamente lo que un determinado personaje conoce. En el desenlace, se comunica precisamente la circunstancia que se ha mantenido oscura. Este tipo de desenlace, que incluye elementos de la exposición y arroja una luz retrospectiva sobre todas las peripecias conocidas a través de la narración que precede, es el *desenlace regresivo*.

3.4. Formas de la novela y el cuento

El cuento es la forma literaria con más intensidad y extendida, al tener su origen en la cultura oral, el cuento ha sobrevivido a lo largo de siglos y sigue formando parte de tradiciones de todos los países y lenguas. La popularidad de los cuentos y el placer que sigue produciendo no significa, sin embargo, que el género sea fácil de definir.

La definición del cuento, que dada la diversidad de términos (*nouvelle*) significa que no resulta fácil encontrar una definición general para esta modalidad de relatos. Sin embargo, puede entenderse por cuento una narración, en prosa, relativamente breve, mediante el cual se relatan sucesos ficticios, presentándolos como reales o fantásticos. Los *Cuentos de Canterbury* de Geoffry Chaucer de finales del siglo XIV, fueron escritos en verso y algunos relatos que forman parte de la tradición cuentística universal pueden tener una extensión considerable.

Al cuento es aplicable el conocido consejo de Horacio Quiroga: “Toma a los personajes de la mano y llévalos firmemente hasta el final, sin ver otra cosa que el camino que les trazaste. No te distraigas viendo tú lo que ellos no pueden o no les importa ver”¹³¹. No así la novela, que

¹³¹ Cfr. Horacio Quiroga. “Manual del perfecto cuentista” en *Teorías de los cuentistas. Teorías del cuento I*. Selección, introducción y notas de Lauro Zavala. 2ª. ed. México: UNAM, 1995, p. 31 – 36.

dentro de su estructura más amplia y compleja, con multitud de personajes y de tramas, admite momentos “bajos” o de anticlímax, digresión y disquisiciones. Para Gabriel García Márquez, quien ha practicado ambos géneros:

Romper los cuentos es algo irremediable, porque escribirlos es como vaciar concreto (cemento). En cambio, escribir una novela es como pegar ladrillos. Quiere esto decir que si un cuento no fragua en la primera tentativa es mejor no insistir. Una novela es más fácil: se vuelve a empezar.¹³²

En el cuento se relatan sucesos ficticios porque la literatura es arte y, como tal, ficción mimética, metáfora de lo real. La ficcionalidad en la literatura sigue siéndolo por más que en la obra observemos nombres de lugares conocidos, un tiempo que parezca real o personajes históricos, incluso, aunque el autor dé su nombre dentro, el texto se ha ficcionalizado y convertido en un ser hecho de palabras. Sus límites son muy inciertos y sus diferencias con la novela, en especial con la novela corta, difícilmente de establecer: suele ser más breve que ella y caminar rápidamente hacia el final, pero a veces ninguna de las características se cumple; suele tener menos personajes, pero a veces tiene más; suele ganarle en intensidad y concentración narrativas, concentrándose en la anécdota y prescindiendo de descripciones y de digresiones, pero a veces no lo hace; suele tener poco diálogo, pero a veces no es así.

La forma del cuento es más trabada y artística que la novela; hay cuentos que en reducido espacio contienen mucha fuerza y tensión que la novela; con un tono y un estilo menos elevados se centra en el reflejo del mundo circundante, y muestra personajes que se inspiran en personas corrientes, dotados de caracteres entreverados (ni totalmente buenos ni negativos del todo), cuya psicología trata de ser presentada a lo largo del relato.

¹³² Cfr. Gabriel García Márquez. “La idea parte de un imagen” en *Teorías de los cuentistas. Teorías del cuento I. Op. cit.*, p. 53 – 59.

La novela, como forma narrativa, en general, es la unión de varias anécdotas que van acumulando cierta tensión que irá a desembocar a la anécdota principal. El relato breve o cuento, también novela corta, se distinguen de la novela por su menor extensión, evidentemente (suele decirse que un cuento ha de poder leerse “de una sentada”), pero también por otros rasgos: suceso único, efecto único, tensión de principio a fin.

Tanto el cuento como la *nouvelle* no pasan de ser versiones deliberadamente limitadas del conflicto humano. Para obtener el todo, la historia completa, debemos recurrir a la novela. En este género (el más representativo, no sólo de la literatura moderna, sino también de la época que la nutre) cada hecho, cada transformación, no aparece aislada del resto, como un solista a quien destacan los reflectores.¹³³

Desde tiempos remotos, las narraciones breves fueron una manera de describir la realidad, de contar la anécdota y de darle forma a las necesidades del ser humano. La eficacia del cuento se construye sobre la base de una contradicción, de una falta de coincidencia, de un error, de un contraste, etcétera. Pero esto no es suficiente, en el cuento todo tiende hacia la conclusión. El cuento debe lanzarse con impetuosidad de principio a fin.

Es indudable que el cuentista maneja un género que se caracteriza por sus elementos estrechos, apretados. Cada palabra tiene su color, vale por sí misma, y el lector tiene derecho a someterla a un análisis exigente, microscópico. El cuento se sostiene particularmente en el detalle; de ahí que el narrador lleve al máximo su rigor estilístico y procure mantener de principio a fin una tensión indeclinable.¹³⁴

El investigador ruso Vladimir Propp caracterizó los relatos maravillosos como verdaderos cuentos y demostró que existían en ellos

¹³³ *Idem.*

¹³⁴ Cfr. Mario Benedetti, “Cuento, *nouvelle* y novela: tres géneros narrativos” en *Teorías de los cuentistas. Teorías del cuento I. Op. cit.*, p. 217 – 232.

una tendencia a la uniformidad, al margen de su lugar de origen, como si todos procediesen de una misma fuente. De esta forma trazó las líneas fundamentales para el estudio de la morfología de los cuentos folclóricos y fantásticos. Su teoría reduce lo esencial del cuento a las funciones (acciones) de los personajes. Propp establece varios principios:

1. Los elementos constantes, permanentes en el cuento son las funciones de los personajes y sean cuales fueren esos personajes y sea cual fuere la manera en que se realizan esas funciones. Las funciones son esas partes constitutivas del cuento.
2. El número de funciones (31) que comprende el cuento maravilloso es limitado
3. La sucesión de funciones es siempre idéntica.
4. Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en los que respecta a su estructura.¹³⁵

El número de funciones es de treinta y una, pero como un mismo personaje puede realizar varias, y también varios compartir una misma son siete los personajes que se reiteran en los cuentos asumiendo funciones diversas: (fechoría inicial, partida del héroe, unión a un auxiliar mágico, combate victorioso, retorno triunfal...):

- ❖ héroe
- ❖ agresor
- ❖ donador
- ❖ auxiliar
- ❖ princesa
- ❖ mandatario y
- ❖ falso héroe

¹³⁵ Ver Vladimir Propp, *Op. cit.*, p. 141-167.

3.5. Del análisis estructural al análisis textual

Con el análisis estructural del relato y las investigaciones tienen un mismo origen científico: la semiología o ciencia de las significaciones; pero facultan entre sí divergencias según la mirada crítica que cada una de ellas haga recaer sobre el rango científico de la semiología, es decir, sobre su propio discurso. Estas divergencias pueden unificarse bajo dos grandes tendencias: según la primera, el análisis, frente a la totalidad de los relatos del mundo, intenta establecer un modelo narrativo, evidentemente formal, una estructura o una gramática del *relato*, a partir de los cuales cada texto particular será analizado en términos de apartados; según la segunda tendencia, la historia está inmediatamente subsumido¹³⁶ bajo la noción de “texto”, espacio, proceso de significaciones en operación, en una palabra *significación* que se observa como un producto no terminado, sino como una producción en plena elaboración sobre otros textos, otros códigos, es la *intertextualidad*, articulada de esta manera sobre la sociedad, por la huella de citas. Es necesario por consiguiente, de alguna manera, distinguir entre análisis estructural y análisis textual¹³⁷, sin ser antagónicos, el análisis estructural propiamente dicho se aplica sobre todo al relato oral, al mito; el análisis textual, que intentaré practicar en las páginas siguientes, se aplica al relato escrito.

El análisis textual no intenta describir la escritura de una obra; no se trata de registrar una estructura, sino más bien de producir una estructuración móvil del texto¹³⁸, es decir, estructuración que se desplaza de lector en lector a todo lo largo de la historia literaria. El

¹³⁶ Subsumir, incluir algo como componente en una síntesis o clasificación más abarcadora. Considerar algo como parte de un conjunto más amplio o como caso particular sometido a un principio o norma general. DRAE. 22ª ed., Madrid, 2001.

¹³⁷ Roland Barthes hace un análisis textual de un relato entero en su libro *S/Z*, Madrid: Siglo XXI, 1980.

¹³⁸ Cfr. Roland Barthes, “Análisis textual de un cuento de Edgar Allan Poe”, en *La aventura semiológica*, Trad. R. Alcalde, Barcelona: Paidós, 1990.

análisis textual no trata de averiguar mediante qué está determinando el texto, sino más bien cómo estalla y se dispara.

Tomemos un texto narrativo, un relato, y lo leeremos, todo lo lentamente que sea necesario, deteniéndonos con tanta frecuencia como sea necesario (dimensión del capital cultural y de nuestro trabajo), intentando descubrir y clasificar sin rigor no todos los sentidos del texto, esto sería imposible porque el texto está abierto al infinito: ningún lector, ningún sujeto, ninguna ciencia puede detener al texto, sino las formas, los códigos, según los cuales los sentidos son posibles. Buscaremos las “avenidas” o “calles” del texto.

Nuestro objetivo es llegar a concebir, a imaginar, a vivir lo plural del texto, la apertura de su significación.

Para proceder al análisis estructural de un relato sugiere Barthes un cierto número de disposiciones operativas, reglas rudimentarias de manipulación:

1. División del texto en segmentos continuos (una oración, un fragmento de oración)
2. Los sentidos (connotaciones) que las lexías suscitan: asociaciones, relaciones
3. Intercambio del lector, desplegado de la misma lectura, intentar seguir su estructuración de la lectura más que de la composición.
4. Mostrar puntos de partida de sentido, no de llegada. Lo que funda el texto no es una estructura interna, cerrada, contabilizable, sino la desembocadura del texto en otros textos, otros códigos, otros signos: lo que hace al texto es lo intertextual.¹³⁹

Para seguir contando con la parte del análisis, es necesario acudir a la noción de *código*, la misma palabra de código no debe entenderse, aquí, en el sentido riguroso, científico del término. Los códigos son simplemente campos asociativos, una organización supratextual de

¹³⁹ Ver “Introducción al análisis estructural de los relatos” en Roland Barthes, *La aventura semiológica*, *Op. cit.*, p. 163-201.

señalizaciones que imponen cierta idea de estructura; la instancia del código, para nosotros, es esencialmente cultural: los códigos son ciertos tipos de *ya visto, ya leído, ya hecho*: el código es la forma de esa *ya* constitutivo de la escritura del mundo.

Aunque todos los códigos sean culturales, hay sin embargo, uno, que llamaremos *código cultural*: es el código de saber, o más bien de los saberes humanos, de las opiniones públicas, de la cultura, tal como es transmitida por el libro, por la enseñanza y, de una manera más general, más difusa, por toda la sociedad; este código tiene como referencia el saber, en tanto cuerpo de reglas elaborado por la sociedad. Hay muchos códigos de la cultura general: el código científico, que se apoya en nuestro cuento a la vez sobre los preceptos de la experimentación y sobre los principios de la deontología médica; el código retórico, que reúne todas las reglas sociales del *decir*: formas codificadas del relato, formas codificadas del discurso (anuncio, resumen, etc.): asociación metalingüística (el discurso habla de sí mismo) forma parte de ese código; el código cronológico: la datación, que nos parece hoy en día natural, objetiva, es de hecho una práctica muy cultural, cosa que es normal, puesto que implica cierta ideología del tiempo (el tiempo histórico no es lo mismo que el tiempo mítico) el conjunto de hitos cronológicos constituye por lo tanto un poderoso código cultural, una manera histórica de segmentar el tiempo para los fines de la dramatización, de apariencia científica, de efecto de realidad; el código sociológico permite movilizar, en la enunciación, todo el conocimiento que tenemos de nuestra época, de nuestra sociedad, de nuestro país.

El código de la comunicación podría ser llamado también código de la destinación, destinatario, receptor. La comunicación tiene que ser entendida en un sentido restringido; no cubre toda la significación; designa solamente toda relación que en el texto está enunciada como un dirigirse a alguien (es el caso de la función fática, encargada de acentuar

entre el narrador y el lector), o como intercambio (el relato cambia por la verdad.¹⁴⁰).

El campo simbólico es, por supuesto, muy vasto, tanto más cuanto que tomamos aquí la palabra símbolo en el sentido más general posible, sin preocuparnos por ninguna de sus connotaciones habituales; el símbolo, en resumen, es ese rango de lenguaje que desplaza el cuerpo y deja entrever otra escena distinta de la enunciación, tal como creemos leerla: la noche la oscuridad, la media luna, la bandera.

El código de las acciones sostiene el armazón anecdótico del relato; las acciones, o las enunciaciones que las denotan, se organizan en secuencias; las secuencias tienen una identidad aproximativa (es difícil determinar su contorno con rigor o de una manera indiscutible); se justifica de dos maneras: porque nos vemos impulsados espontáneamente a darle un nombre genérico (por ejemplo: la picadura de la serpiente, la mala salud, el deterioro, la mortificación del cuerpo, la agonía,) se agrupan naturalmente en una idea estereotipada, la de la “muerte médica”, es decir, cuando la persona sólo espera irremediablemente el último aliento; y además porque los términos de la secuencia están ligados entre sí, uno al otro, puesto que se suceden a lo largo del relato por una figura de lógica. La temporalidad y la causalidad, aunque, en el relato, no sean nunca puras, nos parecen fundar una suerte de naturalidad, de inteligibilidad, de legibilidad de la anécdota.

¹⁴⁰ Verdad literaria tiene que ver con el término verosímil, lo que es creíble, que aparenta ser verdadero y que puede tomarse como posible dentro de las circunstancias que finge el autor. Cualidades de la verosimilitud en los textos narrativos, dramáticos e incluso líricos que, pertenecientes a la ficción del arte literario, son creíbles desde el concepto de la verdad poética (y no de la realidad histórica) ya establecida por Aristóteles y que Cervantes hace suyo en el *Quijote*: “uno es escribir como poeta, y otro como historiador: el poeta puede contar o cantar las cosas, no como fueron, sino como debían ser y el historiador la ha de escribir, no como debían ser, sino como fueron, sin añadir ni quitar a la verdad cosa alguna” [Miguel de Cervantes Saavedra, *El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha II*, Introd. y notas de Joaquín Casaldueiro, Madrid: Alianza Editorial, 1984 (El Libro de Bolsillo, Sección: Clásicos 1001), Cáp. III, p.31]. El autor tiene que partir de la verdad, porque él refleja lo que pasa en la vida. El lector tiene que creer como si fuera verdad. Así lo inverosímil se vuelve verosímil.

El último código ha atravesado, desde el comienzo, el cuento: el del enigma. El código de enigma reúne los términos mediante el encadenamiento que se plantea un enigma y, tras algunas “demoras” que constituye toda la virtud de la narración, se revela la solución. Todo relato tiene evidentemente interés en retrasar la solución del enigma que plantea, ya que esta solución hará sonar la hora de su muerte como relato.

En el capítulo 4 se encuentra el análisis textual en dos cuentos.

Cortázar compara el cuento con la fotografía, pensaba que el cuento es a la novela lo que la fotografía al cine; es decir, no presentan un encadenamiento de hechos sino que recorta una situación intrascendente que mediante un desenlace sorprendente se convierte en una verdadera clave de la condición humana:

Recortar un fragmento de la realidad, fijándole determinados límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre de par en par una realidad mucho más amplia, como una visión dinámica que trasciende espiritualmente el campo abarcado por la cámara. Mientras en el cine, como en la novela, la captación de esa realidad más amplia y multiforme se logra mediante el desarrollo de elementos parciales, acumulativos [...] La novela, en general, procede por acumulación (de puntos de vista, hechos, tiempos, espacios), mientras que el relato moderno actúa por selección, elige un momento en el tiempo y lo paraliza para interiorizar en él, para penetrarlo; elige un ángulo de mira y, por encima de todo, selecciona rigurosamente lo narrado para provocar un solo efecto. En el cuento todo conduce hacia ese efecto que se desea producir con la precisión de un mecanismo de relojería. Es necesario eliminar cualquier adorno que no participe del engranaje estrictamente imprescindible.¹⁴¹

Un procedimiento típico de enlace entre cuentos es el de narrarlos ligándolos a un héroe y exponerlos de acuerdo con su sucesión

¹⁴¹ Julio Cortázar, “Algunos aspectos del cuento” en *Teorías de los cuentistas. Teorías del cuento I. Op. cit.*, p. 303–324.

cronológica. Algunas novelas de este tipo se estructuran como biografías del héroe, o narraciones de sus viajes (por ejemplo, el *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes).

La situación final de cada cuento, es al propio tiempo, la inicial del cuento siguiente; así, en los cuentos intermedios, no hay exposición, y el desenlace es incompleto.

Para mantener un orden progresivo en el cuento, es necesario que cada nueva anécdota amplíe su propio material temático respecto al precedente (por ejemplo, cada nueva aventura debe atraer personajes siempre nuevos a la esfera de acción del protagonista), o que cada nueva aventura del héroe sea más compleja y difícil que la precedente.

Una novela así construida, con varios cuentos, se llama *escalonada*¹⁴² o en cadena. La estructura escalonada se caracteriza, no sólo por los elementos ya indicados, sino también por otros procedimientos de enlace entre los cuentos: 1) Falso desenlace: el desenlace propuesto en un cuento resulta luego erróneo o mal interpretado. Por ejemplo, a juzgar por las circunstancias, se da por muerto a un personaje. Después nos enteramos de que ha escapado de la muerte, y aparece en los cuentos sucesivos. El héroe es salvado, en una situación difícil, por un personaje episódico que acude en su ayuda. Inmediatamente sabemos que el salvador era un enviado de los enemigos del héroe, el cual, en lugar de salvarse, cae en una situación más difícil todavía. 2) A este primer procedimiento, se une un sistema de motivos, el del misterio. En los cuentos, se encuentran motivos cuyo papel en la fábula es oscuro, y de los que no se nos facilitan todas las relaciones. Posteriormente, se produce la “revelación del misterio”.

Por ejemplo, en el ciclo de los cuentos de Hauff, este papel corresponde al misterio del asesinato en el cuento de la mano cortada. 3)

¹⁴² La terminología usada, así como la clasificación de las formas de la novela, en este subtema, también la tomo de Boris Tomaševskij, “La elección del tema”, *Op. cit.*, p. 199-224.

Habitualmente, las novelas con la estructura escalonada son ricas en motivos introductorias, a los que es necesario dar un complemento narrativo: por ejemplo, los motivos del viaje, de la persecución, etc.

Otro tipo de construcción de la novela es el representado por la estructura en *redondel*. Su técnica se basa en el hecho de que en un cuento (el marco) se amplía, y su narración se extiende a toda la novela, en la cual se insertan todos los demás cuentos como episodios incidentales. En la *estructura en redondel*¹⁴³, los cuentos no son equivalentes ni se suceden coherentemente. La novela, en sustancia, no es más que un cuento de narración lenta y extendida, respecto al cual todo el resto constituye una serie de episodios destinados a retrasar e interrumpir. La novela de Julio Verne, *El testamento de un excéntrico* tiene como marco un cuento sobre la herencia del protagonista, sobre las cláusulas del testamento. Las aventuras del personaje que participan en el juego requerido por el testamento no son más que cuentos episódicos intercalados.

Por último, el tercer tipo está representado por la estructura *paralela*. Por lo general, los personajes se reúnen en grupos autónomos, cuyo elemento de cohesión es la suerte de los personajes (la fábula). La historia de cada grupo, de sus acciones y de su esfera de actividad constituye el “plano” característico de cada grupo. La narración se desarrolla en varios planos: se da noticia de lo que ocurre en un determinado plano narrativo, luego en otro, y así sucesivamente.

Los héroes de un plano se trasladan a otro, y se tiene un constante intercambio de personajes y motivos entre los diversos planos. Ese intercambio sirve también para justificar los traslados de un plano a otro. Por ejemplo, se narra simultáneamente varios cuentos que, en su desarrollo, se entrecruzan, se entretejen y, a veces, se funden (unificando

¹⁴³ La estructura en redondel recibe también el nombre de estructura en *anillo*, *circular*, *enmarcada* o *engastada*. Esta segunda terminología y la de la siguiente nota de pie de página son de Mijaíl Bajtín, ver “La palabra en la novela” en *Teoría y estética de la novela*, Trad. H. S. Kriúkova y V. Cazcarra, Madrid: Taurus, 1989, p. 139-144.

en uno solo dos grupos de personajes), y, a veces, también se escinden; la *construcción paralela*¹⁴⁴ va acompañada también del paralelismo en las vicisitudes de los héroes.

En general, la suerte de un grupo es temáticamente contrapuesta a la de otro (por ejemplo, en virtud del contraste de caracteres, de situaciones, de desenlace, etc.) y, de este modo, uno de los cuentos paralelos parece derivar luces y sombras del otro. Esta estructura es típica de la serie de cuentos en *Agua quemada*¹⁴⁵ de Carlos Fuentes.

Al utilizar el término “paralelismo”, es preciso distinguir el paralelismo como simultaneidad de desenvolvimiento narrativo (paralelismo de la trama), y como contraposición o confrontación (paralelismo de la fábula). En general, los dos tipos coinciden, pero no están, en absoluto, condicionados el uno por el otro. Frecuentemente, los paralelismos del cuento están sencillamente yuxtapuestos, pero pertenecen a tiempos y personajes distintos. En este caso, uno de los cuentos suele ser el principal, mientras el otro es secundario, y es presentado en el relato, en la narración de un personaje.

3.6. Verosimilitud y realidad

Italo Calvino en “Los niveles de la realidad en la literatura”¹⁴⁶ dice “Yo escribo”. Esta afirmación es el primer y único dato de realidad del que un escritor puede partir. O “En este momento yo estoy escribiendo.” Lo cual equivale también a decir:

Tú, que estás leyendo, estás obligado a creer una sola cosa: que lo que estás leyendo es algo que alguien ha escrito en un momento anterior: lo que lees sucede en el universo especial que es el de la palabra escrita. Puede ser que entre el universo de la palabra escrita y otros universos

¹⁴⁴ La *construcción paralela* también se llama *alternada* o *entrelazada*.

¹⁴⁵ Carlos Fuentes, *Agua quemada*, México: FCE, 1983.

¹⁴⁶ Italo Calvino, “Los niveles de la realidad en la literatura”, en *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*, Trad. G. Sánchez Ferlosio, Barcelona: Tusquets, 1995, p. 341-345.

de la experiencia se establezcan correspondencias de distinto tipo y que tu hayas de intervenir con tu juicio sobre dichas correspondencias, pero tu juicio sería siempre erróneo si leyendo creyeras entrar en relación directa con la experiencia de otros universos que no sean el de la palabra escrita.¹⁴⁷

Italo Calvino habla de “universos” de experiencia y no de “niveles de realidad”, porque en el interior del universo de la palabra escrita se pueden localizar muchos niveles de realidad, así como en cualquier otro universo de la experiencia.

Se establece, que la afirmación “yo escribo” sirve para fijar un primer nivel de realidad. Éste ha de tener presente de manera explícita para toda la operación que ponga en relación niveles distintos de realidad escrita y, también, cosas escritas con cosas no escritas. Este primer nivel puede servir como plataforma sobre la cual montar un segundo nivel, que puede pertenecer a una realidad heterogénea respecto del primer, o mejor aún, remitir a otro universo de la experiencia.

Otro ejemplo: “yo escribo que Ulises escucha el canto de las Sirenas”; afirmación incontrovertible que tiende un puente entre dos “universos” no contiguos: el universo inmediato y empírico, en el que desde siempre sucede que Ulises está escuchando a las Sirenas atado al mástil de su barco. La misma proposición puede escribirse también: “Ulises escucha el canto de las Sirenas”; en la que está implícito “yo escribo que”. Pero para dejarlo sobreentendido se debe de estar dispuestos a correr el riesgo de que el lector, confunda los dos niveles de realidad y creer que el acto de la escucha por parte de Ulises se realiza en el mismo nivel de realidad en que se realiza la acción de escribir esa frase.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 341.

En las relaciones entre los niveles de realidad Calvino utiliza la expresión “el lector cree”¹⁴⁸, pero conviene aclarar enseguida que la credibilidad de lo que está escrito puede entenderse de muy distintas formas, a cada una de las cuales puede corresponder más de un nivel de realidad. Nadie impide que alguien se crea el encuentro de Ulises con las Sirenas como si fuera un hecho histórico, de la misma manera en que se cree en el desembarco de Cristóbal Colón el 12 de octubre de 1492. Pero aquí entra en el terreno de la interpretación religiosa, en que la palabra escrita tendría sólo una función de mediación. En todo caso la credibilidad que interesa no es la una ni la otra, sino esa credibilidad especial de los textos literarios.

Los pronombres personales habitualmente en la novelas se escriben en tercera o primera persona, y sabemos que la elección de una de estas formas no es en modo alguno indiferente; no es lo mismo poder contar en uno y otro caso y, sobre todo, la situación de lector en relación a lo que se dice, se transforma.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 342.

Capítulo 4

Estrategias didácticas

Todo está muy bien, todos estos cuentos leídos de un tirón, todas estas historias explicadas, este festín anárquico de lectura por el mero placer de la lectura, pero, ¿y el programa de la asignatura? ¡Dios mío, el Programa! Las semanas pasan volando y el programa aún sin empezar.

Daniel Pennac, *Como una novela*¹⁰¹

El sentido más elemental de una antología es su valor representativo y su razón de ser es la selección. Por eso hay siempre en su fondo un componente de arbitrariedad. ¿Por qué unos textos sí y otros no? ¿Por qué tal o cual autor y tal o cual texto? Estas preguntas darían lugar a una argumentación tan extensa como inútil para describir las razones de una selección impulsada por el más sincero ánimo para que los estudiantes encuentren en sus páginas una fuente de recursos de interés, de motivación, de hacerse lectores; reforzando con ello a un mismo tiempo el aprendizaje de la literatura y de la historia literaria y el gusto por la lectura en plenitud, como ejercicio intelectual y como actitud placentera. Para no dejar de lado la misma preocupación del epígrafe, esta selección tiene también como objetivo cubrir algunos aprendizajes en los programas de talleres.

La construcción de la competencia literaria como objetivo debe ser entendida como conjunto de obras de creación y no como una serie

¹⁰¹ Daniel Pennac, *Como una novela*, Material de lectura preparado por René Nájera Corvera e impreso en los talleres del CCH Vallejo, UNAM, s/a., p. 81. Daniel Pennac, escritor francés, nace en 1944 se plantea el papel de la lectura en la escuela.

de saberes sobre ellas, sólo permite un aprendizaje homogéneo y tipificado. Parece más acertado referirse al tratamiento didáctico para aprender a valorar, apreciar e interpretar las creaciones por sus signos estéticos. La literatura ni se “aprende” ni se “estudia”, se vive, se experimenta, se asimila. Resulta que la actividad formativa de estos matices se orienta hacia la construcción de la competencia literaria.

La antología en su función de herramienta didáctica, aspira a la perfección, es decir, a contenerlo, mostrarlo y a ejemplificarlo todo. De este modo, las referencias que contiene y el número de textos se multiplican y su estructura se hace más compleja, al tiempo que los textos que la integran se hacen por necesidad más breves, por lo tanto la antología corre el riesgo de empequeñecerse, pero esta limitante se salva con la contextualización que puede darse en el aula.

Con el siguiente juego de espejos o desdoblamiento, la antología como recurso didáctico, para la adquisición de la competencia literaria, está en el enfoque didáctico, no en la antología misma. Cuando la literatura se inscribe en un contexto comunicativo adecuado, en el que la lectura es ante todo experiencia lectora y comunicativa, la antología puede ser un instrumento excelente, una fuente de recursos de eficacia extraordinaria para ampliar horizontes —abrir caminos, establecer relaciones, centrar análisis, marcar cruces, entablar diálogos, extraer conceptos—, con base en la metáfora “Esto no es un violín” dice José Vidal, quien plantea los inconvenientes de una antología para la adquisición de la competencia literaria o lectora porque es un sistema abstracto:

*Esto no es un violín*¹⁰²



Remedando el conocido cuadro de René Magritte *Ceci n'est pas une pipe*, podemos decir esto no es un violín. Esta paradoja nos conduce a un círculo vicioso de afirmación negación; este violín no es un violín. No obstante, lo es, porque representa un violín, y no lo es, porque no es un instrumento que alguien pueda hacer sonar. El arte como simple metáfora o signo de la realidad o bien el arte como una más de las múltiples concreciones de una realidad poliédrica que nunca abarcamos plenamente. Este juego de paradojas se repite en las antologías literarias cuando estas se subordinan a los objetivos de literatura; “esta literatura” no es “literatura”, podríamos decir, aunque también lo sea en cierto sentido.

Un sistema abstracto en que no basta leer y reconocer las palabras, las combinaciones de las letras y que se descifra el significado de estas combinaciones, que sería uno de los propósitos en el aula, la metalectura:

La metalectura va más allá del simple hecho de descifrar unos rasgos visibles (letras y palabras); comprende el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué elementos influyen positiva o negativamente en el proceso de leer y cómo se controlan...¹⁰³

Saber qué es leer y qué hay que hacer para leer, son aspectos previos al aprendizaje de la lectura.

¹⁰² José A. Vidal, “Por la literatura a la competencia literaria” en *Obras maestras del relato breve*. Barcelona: Océano, s/a., p. 12.

¹⁰³ Javier Burón, *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*, 6ª. ed., Vizcaya: Mensajero, s/a., (Recursos e Instrumentos Psico-Pedagógicos, 4) p. 29.

En la cumbre del proceso de lectura, el texto se desprende, en cierto modo, de su “literalidad” y adquiere un nivel similar al de otras concreciones de la realidad. El lector, como en su día lo hiciera el autor, asimila o explica el mundo, una parcela de realidad, a través de la literatura. El texto se convierte en una encrucijada donde se encuentran o por donde transitan distintas realidades y experiencias. Así, el arte se puede comprender o explicar por la literatura y ésta a su vez puede ser explicada a través del arte, de la historia, de la sociedad o de la cultura. La Edad Media, por ejemplo, es para cualquiera de nosotros una realidad o un concepto que se explica tanto por la historia como por la literatura, la música o el arte. La obra literaria se convierte en núcleo de un sistema de relaciones de reciente complejidad.

La valoración literaria se establece a partir de dos criterios: uno derivado del efecto de la recepción individual y otro establecido por la comunidad cultural. La formación para ese saber valorativo debe buscar el equilibrio entre ambas proyecciones, de manera que las interpretaciones personales sean matizadas desde los supuestos convencionales.¹⁰⁴

El comentario de textos, como culminación de la lectura, se convierte en una actividad fundamental del taller de lectura. Expertos en didáctica pueden señalar con toda precisión los distintos pasos de la técnica y sus secuencias; sin embargo, no existen fórmulas fijas ni esquemas invariables para su desarrollo. La decisión de leer, basada en alguna información previa, en algún preconcepto, es anterior a la lectura; la lectura precede a la reflexión sobre la misma; la comprensión precede a la reflexión, porque penetrar en un texto literario es abrir un puente desde la propia realidad (yo, mi entorno, mi cultura, mi cotidianidad) hasta la realidad del autor, y ésta precede a la

¹⁰⁴ José A. Vidal, “Por la literatura a la competencia literaria”, *Op. cit.*, p. 16.

interpretación y a la valoración; y todas ellas, sin ser definitivas ni cerradas a nuevos cambios en los lectores y en la interacción comunicativa.

4.1. Análisis textual para un comentario

Los objetivos didácticos del comentario de textos son muchas las posibilidades para el abordaje didáctico del comentario y no vamos a entrar en ellas; no obstante, sí debemos subrayar cuestiones metodológicas: una en relación con el profesor y otra en relación a los textos. El profesor no debe partir de un esquema cerrado que intente imponer, como culminación del proceso de lectura, el comentario; debe estar abierto a lo imprevisible, a lo sorprendente, es decir contar con materiales o textos contrapunteados, que se pueda volar de un extremo a otro, saltar de una corriente literaria o otra para encontrar más la sorpresa, lo inesperado, lo impensable como sucede con “Chac Mool” de Carlos Fuentes o los cuentos fantásticos de *Confabulario* de Juan José Arreola o *Las mil y una noche*.

La lectura y análisis de textos sí deben tener objetivos didácticos y declararlos de modo preciso y claro desde el principio a los alumnos para desarrollar habilidades y capacidades de aprendizaje, de lo contrario sería muy difícil la evaluación curricular.

También es importante la consecución de estos objetivos, pero no necesariamente éstos deberán ocupar de modo absoluto, ni tampoco jerarquizar el desarrollo del proceso.

Si se analiza detenidamente cualquier obra literaria, se comprueba que, además de lo artístico, forma parte de ella muchos otros componentes que resultan básicos. Los elementos

lingüísticos, culturales, ideológicos, enciclopédicos y vivenciales son utilizados por el escritor para crear un determinado texto, aportándole así las ideas, los conocimientos, las experiencias y los componentes culturales que dan forma al conjunto.

Cualquier texto es válido para el comentario, mientras el objetivo sea la competencia literaria; es conveniente que los textos cumplan con ciertas características: deben ser completos y deben ser próximos a los estudiantes (de fácil acceso y manejo para optimizar tiempo y espacio, el tiempo que se llevan los alumnos en comprar o buscar en la biblioteca el texto y si pensamos en grupos de más de cuarenta alumnos), también deben prevalecer los intereses lectores de jóvenes del bachillerato, porque cuanto más profunda y participada es una experiencia lectora, tanto mayor es su capacidad para conducir al lector hacia los saberes más específicamente literarios.

En el comentario de textos, los márgenes que se abren para la especulación con base en la comparación, las relaciones, la intertextualidad son ilimitados.

El cuadro que está en la página siguiente es una propuesta para diseñar un plan de trabajo con sus diferentes fases, actividades y funciones para orientar el comentario de análisis textual en el aula.

Fases, actividades y funciones del análisis textual¹⁰⁵

Fases	Actividades	Funciones
Precomprensión	<p>Formulación de una primera hipótesis respecto a la significación global. En función de sus anticipaciones el lector opta por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La elaboración de una expectativa genérica o particularizada. • Por varias expectativas bien definidas 	<p>Aproximación a la idea general expuesta en el texto. Identificación de la tipología textual. Determinación del tema.</p>
Relectura explicación	<p>Observación y análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activación de los conocimientos textuales, temáticos, enciclopédicos que requiere el texto a comentar. • Contextualización: texto, época, movimiento literario, autor. • Identificación de los rasgos y elementos específicos en el discurso literario, género, unidades, etc. • Identificación de estructuras textuales. • Identificación de estructuras semánticas. • Observación de la coherencia entre los distintos recursos retóricos estilísticos. • Adopción de una lógica que determine la coherencia para la comprensión del texto. 	<p>Comentario del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura general del texto. • Observación y justificación de las relaciones respecto a la fase anterior.
Comprensión e interpretación	<p>Interpretación y valoración personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características personales de la recepción • Justificación y comentario de las relaciones entre el texto de lectura y el texto del lector. • Síntesis de las evocaciones, asociaciones, etc. Derivadas de la lectura y del análisis del texto. 	<p>Valoración personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de las interpretaciones personales.

¹⁰⁵ El cuadro es de José Vidal en “¿Aprender literatura o convertirse en lector?” *Op. cit.*, p.18.

4.2. Aplicación. Comentario de texto. Dos ejemplos: “El hombre muerto” y “No oyes ladrar los perros”

Este ejercicio es pertinente para cualquier texto narrativo. En esta ocasión los autores elegidos, Horacio Quiroga y Juan Rulfo, son de reconocido prestigio literario, los estudiantes los han oído mencionar, por lo menos. El profesor o profesora debe motivar al grupo para trabajar los textos literarios y será por las vías de la seducción, punto que se relacione directamente con ellos y después hablar un poco del autor y la importancia del comentario escrito, hacer hincapié en que la narración del cuanto no se limita a su lectura, porque el describir y el escribir es pensar, es estructurar. Así podríamos pedir a los estudiantes, en el taller, que hagan un comentario del texto sobre algunos elementos narrativos, que de alguna manera ellos ya manejan en prácticas escolares anteriores, desde la primaria y aquí se justificaría, también, la actividad para recordar y revisar estos elementos narrativos básicos.

Lo más importante en la narración es la técnica que desarrolla el autor para lograr una conveniente *intensidad* o una adecuada *tensión*:

La intensidad consiste en zambullirse directamente en la acción eliminando todas las ideas y situaciones intermedias, ya sea descripciones pormenorizadas del espacio o datos biográficos de los personajes. La tensión, por lo contrario, se logra cuando el narrador nos va acercando lentamente a lo narrado, con la deliberada intención de “crear una atmósfera”, en lugar de introducirnos directamente a la situación.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Marieta Gargatagli, “Estructura narrativa del cuento. Criterios y pautas para el comentario del texto” en *Obras maestras del relato breve*, *Op. cit.*, p. 29.

Podríamos partir de esta base, después leer con ellos el cuento, dar un punteo de los elementos del relato a comentar (historia, discurso, espacio, tiempo, personajes, lenguaje y estilo) para que de pie a la retroalimentación del comentario oral y luego escrito. Si hubiera un resultado positivo ya no sería necesario presentarles los comentarios que aparecen justo después del cuento.

El hombre muerto ¹⁰⁷

Horacio Quiroga

El hombre y su machete acababan de limpiar la quinta calle del bananal. Faltábanles aún dos calles, pero como en estas abundan las chircas y malvas silvestres, la tarea que tenían por delante era muy poca cosa. El hombre echó por consecuencia, una mirada satisfecha a los arbustos rosados, y cruzó el alambrado para tenderse un rato en la gramilla.

Mas al bajar el alambre de púa y pasar el cuerpo, su pie izquierdo resbaló sobre un trozo de corteza desprendida del poste, a tiempo que el machete se le escapaba de la mano. Mientras caía, el hombre tuvo la impresión sumamente lejana de no ver el machete de plano en el suelo.

Ya estaba tendido en la gramilla, acostado sobre el lado derecho, tal como él quería. La boca, que acababa de abrirse en todo su extensión, acababa también de cerrarse. Estaba como hubiera deseado estar, las rodillas dobladas y la mano izquierda sobre el pecho. Sólo que tras el antebrazo e inmediatamente por debajo del cinto, surgían de su camisa el puño

y la mitad de la hoja del machete, pero el resto no se veía.

El hombre intentó mover la cabeza, en vano. Echó una mirada de reojo a la empuñadura del machete, húmeda aún del sudor de su mano. Apareció mentalmente la extensión y la trayectoria del machete dentro de su vientre y adquirió, fría, matemática e inexorablemente, la seguridad de que acababa de llegar al término de su existencia.

La muerte. En el transcurso de la vida se piensa muchas veces en que en un día., tras años, meses, semanas y día preparatorios, llegaremos a nuestro turno al umbral de la muerte. Es la ley fatal, aceptada y prevista; tanto que solemos dejarnos llevar placenteramente por la imaginación a ese momento, supremo entre todos, en que lanzamos el último suspiro.

Pero entre el instante actual y esa postrera espiración, ¡qué de sueños, trastornos, esperanzas y dramas presumimos en nuestra vida! ¡Qué nos reserva aún esta existencia llena de vigor, antes de su eliminación del escenario humano! Es éste el consuelo, el placer y la razón de nuestras divagaciones mortuorias: ¡tan lejos está la muerte, y tan imprevisto lo que debemos vivir aún!

¿Aún...? No han pasado dos segundos: el sol está exactamente a la misma altura; las sombras no han avanzado un milímetro. Bruscamente, acaban de resolverse para el hombre tendido las divagaciones a largo plazo: se está muriendo.

Muerto. Puede considerarse muerto en su cómoda postura.

¹⁰⁷ "El hombre muerto" pertenece a Horacio Quiroga en *Los desterrados*. 4ª. ed., Buenos Aires: Losada, 1970, (Biblioteca Clásica y Contemporánea) p. 69-74.

Pero el hombre abre los ojos y mira. ¿Qué tiempo ha pasado? ¿Qué cataclismo ha sobrevenido en el mundo? ¿Qué trastorno de la naturaleza trasuda el horrible acontecimiento?

Va a morir. Fría, fatal e ineludiblemente, va a morir.

El hombre resiste-¡es tan imprevisto ese horror! Y piensa: es una pesadilla; ¡eso es! ¿Qué ha cambiado? Nada. Y mira: ¿no es acaso ese bananal su bananal? ¿No viene todas la mañanas a limpiarlo? ¿Quién lo conoce como él? Ve perfectamente el bananal, muy raleado, y la anchas hojadas desnudas al sol. Allí están, muy cerca, deshilachadas por el viento. Pero ahora no se mueven... Es la calma de mediodía; pronto deben se las doce.

Por entre los bananos, allá arriba, el hombre ve desde el duro suelo el techo rojo de su casa. A la izquierda, entrevé el monte y la capuera de canelas. No alcanza a ver más, pero sabe muy bien que a sus espaldas está el camino al puerto nuevo; y que en la dirección de su cabeza, allá abajo, yace en el fondo del valle el Panamá dormido como un lago. Todo, todo exactamente como siempre; el sol del fuego, el aire vibrante y solitario, los bananos inmóviles, el alumbrado de postes muy gruesos y altos que pronto tendrá que cambiar.

¡Muerto! ¿Pero es posible? ¿No es éste uno de los tantos días en que ha salido al amanecer de su casa con el machete en la mano? ¿No está allí mismo, a cuatro metros de él, su caballo, su malacara, oliendo

parsimoniosamente el alambre de púa?

¡Pero sí! Alguien silba... No puede ver, porque está de espaldas al camino; mas siente resonar en el puentecito los pasos del caballo... Es el muchacho que pasa todas las mañanas hacia el puerto nuevo, a las once y media. Y siempre silbando... Desde el poste descascarado que toca casi con las botas, hasta el cerco vivo de monte que separa el bananal del camino, hay quince metros largos. Lo sabe perfectamente bien, porque él mismo, al levantar el alambrado, midió la distancia.

¿Qué pasa, entonces? ¿Es ése o no natural mediodía de los tantos de Misiones, en su monte, en su potrero, en su bananal raro? ¡Sin duda! Gramilla corta, cono de hormigas, silencio, sol a plomo...

Nada, nada ha cambiado. Sólo él es distinto. Desde hace dos minutos su persona, su personalidad viviente, nada tiene ya que ver ni con el potrero, que formó él mismo a azada, durante cinco meses consecutivos; ni con el bananal, obra de sus solas manos. Ni con la familia. Ha sido arrancado bruscamente, naturalmente, por obra de una cáscara lustrosa y un machete en el viento. Hace dos minutos: se muere.

El hombre, muy fatigado y tendido en la gramilla sobre el costado derecho, se resiste siempre a admitir un fenómeno de esa trascendencia, ante el aspecto normal y monótono de cuanto mira. Sabe bien la hora: las once y media... El muchacho de todos los días acaba de pasar sobre el puente.

¡Pero no es posible que haya resbalado...! El mango de su

machete (pronto deberá cambiarlo por otro; tiene ya poco vuelo) estaba perfectamente oprimido entre su mano izquierda y el alambre de púa. Tras diez años de bosque, él sabe muy bien cómo se maneja un machete de monte. Está solamente muy fatigado del trabajo de esa mañana y descansa un rato como de costumbre.

¿La prueba...? ¡Pero esa gramilla que entra ahora por la comisura de su boca la plantó él mismo, en panes de tierra distantes un metro uno de otro! ¡Y ése es su bananal; y ése es su malacara resoplando cauteloso ante las púas del alambre! Lo ve perfectamente; sabe que no se atreve a doblar la esquina del alambrado, porque él está echado casi al pie del poste. Lo distingue muy bien; y ve los kilos oscuros de sudor que arrancan de la cruz y del anca. El sol cae a plomo, y la calma es muy grande, pues ni un fleco de los bananos se mueve. Todos los días, como ése, ha visto las mismas cosas.

...Muy fatigado, pero descansa sólo. Deben de haber pasado ya varios minutos...y a las doce menos cuarto, desde allá arriba, desde el chalet de techo rojo, se desprenderán hacia el bananal su mujer y sus dos hijos, a buscarlo para almorzar. Oye siempre, antes que los demás, la voz de su chico que quiere soltarse de la mano de su madre: ¡Piapiá! ¡Piapiá!

-¿No es eso...? ¡Claro oye! Ya es la hora. Oye efectivamente la voz de su hijo...

¡Que pesadilla...! ¡Pero es uno de los tantos días, trivial como todos, claro está! Luz excesiva, sombras amarillentas, calor silencioso de horno sobre la carne,

que hace sudar al malacara inmóvil ante el bananal prohibido.

...Muy cansado, mucho, pero nada más. ¡Cuántas veces, a medio día como ahora, ha cruzado volviendo a casa ese potrero, que era capuera cuando él llegó, y que antes había sido monte virgen! Volvía entonces, muy fatigado también, con su machete pendiente de la mano izquierda, a lentos pasos.

Puede aún alejarse con la mente, si quiere; puede si quiere abandonar un instante su cuerpo y ver desde el tajamar por él construido, el trivial paisaje de siempre: el pedregullo volcánico con gramas rígidas; el bananal y su arena roja; el alambrado empequeñecido en la pendiente, que se acoda hacia el camino. Y más lejos aún ver el potrero, obra sola de sus manos. Y al pie de un poste descascarado, echado sobre el costado derecho y las piernas recogidas, exactamente como todos los días, puede verse él mismo como un pequeño bulto asoleado sobre la gramilla, descansando porque está muy cansado...

Pero el caballo rayado de sudor, e inmóvil de cautela ante el esquinado del alambrado, ve también al hombre en el suelo y no se atreve a costear el bananal, como desearía. Ante las voces que ya están próximas -¡Piapiá!-, vuelve un largo, largo rato las orejas inmóviles al bulto: y tranquilizado al fin, se decide a pasar entre el poste y el hombre tendido - que ya ha descansado.

Comentario del texto “El hombre muerto” de Horacio Quiroga

Historia

Al atravesar una alambrada un hombre se hiere con su cuchillo y muere.

Discurso o trama

La narración es referida por una voz omnisciente que empieza focalizada en el protagonista. Explica el incidente del cuchillo y describe al hombre tendido en el suelo: descansando. Poco a poco, desde dentro del personaje, con el mismo tono impersonal, se exponen los pensamientos postreros del hombre herido. La mirada del hombre herido, como si fuera una cámara, registra el espacio circundante. La cámara se aleja poco a poco de la escena y el narrador describe el paisaje que rodea al herido que ya agoniza. Por fin, el foco de la narración pasa del hombre al caballo cuya mirada recorre el bulto ahora inmóvil y se aleja.

Espacio

Los hechos ocurren en un lugar semiselvático que aparece descrito a través de la mirada del hombre que agoniza. Es una mirada interior que, más que ver, imagina lo que lo rodea y que para él va a desaparecer. Este paisaje, que está a sus espaldas y en su mente, no funciona como un decorado: aumenta la tensión del cuento y señala todo lo que perdurará cuando se agote la existencia de un mero individuo. Aunque Horacio Quiroga es un escritor que compartió los principios del modernismo, esta representación trágica del entorno recuerda la larga supervivencia del romanticismo en escritores del siglo XX.

Tiempo

La narración marca con rigor la cronología de la historia. Repetidamente se menciona que han pasado dos minutos, cinco minutos. Estas observaciones revelan una coincidencia entre la duración de la narración y la duración de los hechos. A esta coincidencia entre el relato y la agonía se le llama narración en “tiempo real”, Aumenta la tensión y anuncian el fatídico desenlace otras notaciones temporales: la hora del día en que sucede la tragedia, la hora en que pasa un muchachito por un puente cercano, la hora en que la mujer y los hijos del hombre salen de la casa a buscarlo para almorzar.

Personajes

Resulta sugerente la utilización del plural en el comienzo de la acción. El hombre y su machete forman una suerte de doble personaje en tanto fueron compañeros de trabajo y luego compañeros de muerte y agonía. El machete y el caballo, pese a su carácter de cosa y de ser irracional, forman parte de la acción, porque el mundo representado es una suerte de frontera entre la civilización y la naturaleza virgen. Es un espacio donde se confunde y se mezcla lo humano con lo no humano.

La presencia de la mujer y de los hijos del hombre que está muriendo crean un plano dramático que no necesita un desarrollo. El lector puede anticipar el dolor y la tragedia que caerá sobre ellos. De la misma manera, no se desarrolla de forma explícita la psicología del protagonista. No se dice cómo es, pero es posible saberlo: se trata de un luchador, un individuo fuerte, aventurero, pero muy amarrado a los suyos y a ese paisaje por fuertes lazos de afecto. Es imposible no sentir pena por el destino de este sujeto que se muere cuando debería vivir.

Lenguaje y estilo

Salvo una excepción, la reproducción del habla de uno de los niños que nombra a su padre con un diminutivo guaraní, la lengua del relato pertenece por entero a la forma estándar de la época.

La narración se construye con frases cortas intercalando preguntas o exclamaciones que señalan las reflexiones del personaje en ese momento externo.

Ciertos elementos anafóricos: muerte, último suspiro, umbral de la muerte, se está muriendo, muerte, considerarse muerto, constituyen el hilo dramático del relato. En el desenlace, sin embargo, se apela a un eufemismo: “ya ha descansado”, más eficaz narrativamente que la palabra muerte.

No oyes ladrar los perros¹⁰⁸

Juan Rulfo

Tú que vas allá arriba, Ignacio dime si no oyes alguna señal de alguno o si ves alguna luz en alguna parte

-No se ve nada.

-Ya debemos estar cerca.

-Sí, pero no se oye nada.

-Mira bien.

-No se ve nada.

-Pobre de ti Ignacio.

La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante.

La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda.

-Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio.

-Sí, pero no veo rastro de nada.

-me estoy cansando. Bájame.

El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque

después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.

-¿Cómo te sientes?

-Mal.

Hablaba poco. Cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba. Sabía cuánto le agradaba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja.

Él apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

-¿Te duele mucho?

-Algo –contestaba él.

Primero le había dicho: “Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco”. Se o había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía.

Ahí estaba la luna. Enfrente de ellos. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

-No veo ya por dónde voy – decía él.

Pero nadie le contestaba.

El otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y él acá abajo.

-¿Me oíste, Ignacio? Te digo que no veo bien.

Y el otro se quedaba callado.

Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego

¹⁰⁸ “No oyes ladrar los perros” pertenece a la serie de cuentos de Juan Rulfo en *El llano en llamas*, 2ª. ed., México: Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 145-150.

se enderezaba para volver a tropezar de nuevo.

-Éste no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. ¿Por qué no quieres decirme qué ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?

-Bájame, padre.

-¿Te sientes mal?

-Sí.

-Te llevaré a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.

Se tambaleo un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

-Te llevaré a Tonaya.

-Bájame.

Su voz se hizo quedita, apenas murmuraba:

-Quiero acostarme un rato.

Duérmete allá arriba. Al cabo te llevo bien agarrado.

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, morada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo.

-Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconvendría si yo lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen, como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos., no usted. Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades,

puras mortificaciones, puras vergüenzas.

Sudaba al hablar. Pero el viento de la noche le secaba el sudor. Y sobre el sudor seco, volvía a sudar.

-Me derrengaré, pero llegaré con usted a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y estoy seguro de que, en cuanto se sienta usted bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa. Con tal de que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de usted. Con tal de eso...Porque para mí usted ya no es mi hijo. He maldecido la sangre que usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: “¿Qué se le pudra en los riñones la sangre que yo le di!” Lo dije desde que supe que usted andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y si no allí está mi compadre Tranquilino. El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con usted. Desde entonces dije: “Ése no puede ser mi hijo”.

-Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.

-No veo nada.

-Peor para ti, Ignacio.

-Tengo sed.

-¡Aguántate; Ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos debías de oír si ladran los perros. Haz por oír.

-Dame agua

-Aquí no hay agua. No hay más que piedras. Aguántate. Y aunque la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie me ayudaría a subirte otra vez y yo solo no puedo.

-Tengo mucha sed y mucho sueño.

-Me acuerdo cuando naciste. Así eras entonces. Despertabas con hambre y comías para volver a dormirte. Y tu madre te daba agua, porque ya te habías acabado la leche de ella. No tenías llevadero. Y eras muy rabioso. Nunca pensé que con el tiempo se te fuera a subir aquella rabia a la cabeza... Pero así fue. Tu madre, que descansa en paz, quería que te criaras fuerte. Creía que cuando tú crecieras irías a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. El otro hijo que iba a tener la mató. Y tú la hubieras matado otra vez si ella estuviera viva a estas alturas.

Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolos de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza, allá arriba, se sacudía como si sollozara.

Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas como de lágrimas.

-¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre, ¿verdad? Pero nunca hizo usted nada por ella. No pagó siempre mal. Parece que, en lugar de cariño, le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. Pero ellos no tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: "No tenemos a quién darle nuestra lástima". ¿Pero usted, Ignacio?

Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las corvas se le doblaban en el último esfuerzo. Al legar al primer tejabán, se recostó sobre el pretil de la acera y soltó el cuerpo y, al quedar libre, oyó como por todas partes ladraban los perros.

-¿Y tú no los oías, Ignacio? – dijo-. No me ayudaste ni siquiera con eso.

Comentario de texto “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo

Historia

Un hombre intenta llevar a su hijo herido hasta un pueblo para que lo curen. Cuando llegan ya ha muerto.

Discurso o trama

El relato se abre con un diálogo que prosigue a lo largo de toda la narración y que se intercala con frases dichas por un narrador en tercera persona omnisciente. El diálogo tiene a un padre y a su hijo, llamado Ignacio.

El narrador describe la escena desde fuera, con absoluta imparcialidad, y las circunstancias del hombre que transporta al hijo a hombros desde su perspectiva. En los diálogos que mantienen el padre con Ignacio por un lado manifiesta su angustia por llegar y por el otro le reprocha su mala conducta, y le explica que hace ese inmenso sacrificio sólo por su madre. El narrador exterior no informa del cansancio tremendo del viejo, primero se limita a describir las sombras, después los efectos dramáticos de la luna sobre los rostros de estos individuos, finalmente los tejados brillantes bajo la luz de la misma luna.

Las insistentes preguntas formuladas a Ignacio sobre si oye algún ruido o si se oye ladrar los perros (lo que indicaría la presencia del pueblo que están buscando) abren y cierran el relato.

Espacio

Los hechos suceden en un lugar montañoso y agreste, barrido por un viento frío, donde sólo hay sequía y rocas. Los hombres están perdidos en ese lugar más allá del cual, oculto en las sombras, está Tonaya, el pueblo que están buscando. La austeridad del paisaje, la falta de elementos de referencia contribuye a fundar una doble pérdida. Los personajes, el viejo y el hijo, están perdidos en ese espacio, pero también están perdidos el uno para el otro.

Tiempo

Los hechos suceden por la noche, algunas horas de esa noche, pero la historia se remonta hacia muy atrás. El padre lleva a su hijo sobre las espaldas, pero traslada también sus recuerdos y su rencor. Y estos sentimientos remiten a un tiempo pasado más largo que la narración de esa noche postrera. El relato en “tiempo real” contribuye a aumentar la tensión de lo que se va

narrando. El diálogo entre padre e hijo se supone a la agonía y la llegada al pueblo coincide con la muerte.

Personajes

Los dos personajes del relato, el padre y el hijo, constituyen una pareja dramática en la que se oponen los sentimientos del progenitor y la mala conducta del hijo: “trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente”.

Pese a la brevedad, la historia de ambos sufre una evolución; al final del trayecto, cuando el padre ha terminado de exponer sus recuerdos y sinsabores, el hijo llora o el padre cree que llora.

Lenguaje y estilo

Dijo Juan Rulfo en una ocasión: “el sistema aplicado fue utilizar el lenguaje del pueblo, el lenguaje hablado que yo había oído de mis mayores, y que sigue hasta hoy”. Sin duda la eficacia de esta oralidad es uno de los prodigios de este relato. La voz del padre, las palabras, los tonos, las inflexiones dan cuenta de su psicología y hacen innecesaria cualquier descripción exterior. En este lenguaje, que corresponde a una zona de México, se reconocen arcaísmos (faltan ejemplos). La construcción de este lenguaje oral y poético crea un efecto inusitado en la lectura: las palabras siguen sonando largo rato después de leídas. El contrapunto entre esta oralidad y la austeridad general del narrador no sólo tiene un gran poder dramático; también alargan la historia que, en la imaginación de los lectores, puede equivaler perfectamente a la historia de los hombres del campo y no sólo del mexicano.

4.3. Estrategia para el análisis del cuento, material para el maestro

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

Estrategia para la primera sesión, primer aprendizaje de la cuarta unidad:

PROPÓSITO

El alumno redactará comentarios analíticos en los que dé cuenta de su comprensión del sentido global de un cuento y que presente, en un trabajo escrito, los recursos del relato empleados por el autor

Tiempo 3 sesiones

APRENDIZAJE	ESTRATEGIA	TEMÁTICA	EVALUACIÓN
El alumno redactará comentarios analíticos en los que da cuenta de su comprensión del sentido global de un cuento y los presenta en un trabajo escrito a máquina con los recursos del relato empleados por el autor.	-El alumno planeará, escribirá y corregirá un comentario analítico sobre un cuento	-Análisis de recursos del relato presentes en un cuento. -Reconstrucción del sentido global de un cuento. -El comentario analítico.	-Cuento analizado -Glosario de términos del relato para el análisis. -Borrador del comentario analítico. -Comentario analítico (Forma de registro: firmas de los análisis, apuntes y borrador. Redacción del comentario analítico de acuerdo con el protocolo de redacción)

PRESENTACIÓN

El propósito de este aprendizaje es que el alumno planee, escriba y corrija un comentario analítico sobre un cuento. Las habilidades de análisis y escritura que se promueven en este aprendizaje exigen del alumno que tenga una actividad reflexiva frente a textos que, en primera instancia, aluden al mundo emotivo y que sea capaz de dar cuenta por escrito del análisis realizado. La guía de análisis que se propone conviene que se aplique a “El sino del escorpión” y a un par de

cuentos más para hacer sistematizar la actividad y no caer en el fastidio, porque las actividades son muchas y de diferente grado de dificultad, se debe poner especial atención en las particularidades que se observen con los grupos de trabajo para aplicar la pertinencia de las mismas.

La lectura y el análisis de relatos están planteados en el programa como una unidad, con quince sesiones que preferentemente deben atenderse a lo largo del semestre. La presente estrategia considera esta recomendación; por tanto, se sugiere que las actividades que se muestran se realicen al inicio de la unidad para que en el resto del semestre los estudiantes puedan ir redactando los comentarios analíticos de los cuentos (fábulas, leyendas, mitos) que elijan y formen una antología para el final del semestre y ofrecerles un compendio de relatos.

Es pertinente recordar que este aprendizaje guarda cierta relación de continuidad con las tres unidades anteriores del primer semestre, en los que se plantea la construcción de textos orales y escritos desde la primera y segunda persona, tomando en cuenta la percepción y construcción del otro y las habilidades de lectura, procesamiento de información y escritura para presentar trabajos académicos.

Las tres sesiones están pensadas para que en una se analice el cuento, en la segunda, se elaboren los apuntes sobre el sentido con base en los elementos para el análisis narrativo (guía didáctica), y en la tercera, se planifique el trabajo y se escriba el borrador del comentario. Se requerirá de una actividad extra clase que consistirá en hacer las correcciones marcadas y pasar en limpio el trabajo.

DESARROLLO TEÓRICO DEL CUENTO

[Exposición del maestro / actividades / recapitulación]

Definición de cuento

Al definir el género literario llamado *cuento* es necesario distinguir entre cuento clásico, el cuento moderno y el cuento posmoderno.

El cuento literario de carácter *clásico* es una narración breve donde se cuentan dos historias de manera simultánea creando así una tensión narrativa que permite organizar estructuralmente el tiempo de manera condensada, y focalizar la atención de manera intensa sobre una situación específica.

La tensión narrativa que define al cuento es creada por la existencia de una historia subterránea que sale a la superficie al final del texto, y a cuyo efecto en el lector lo llamamos *epifanía*. Esta tensión define la naturaleza metafórica del cuento, y lo distingue de género narrativos claramente metonímicos, como la novela.

Algunos de los elementos narrativos del cuento (título, inicio, narrador y final) están ligados a las estrategias del suspenso. A su vez, el género y el intertexto están relacionados con la tradición, ya sea para asumirla, rechazarla o jugar con ella. Los demás elementos determinan que el texto narrativo alcance un nivel artístico: el tiempo (estructurado en una forma compleja), el espacio (que pueda alcanzar un carácter alegórico o crear una atmósfera particular), el lenguaje (que pueda estar particularmente trabajado) y los personajes (cuya profundidad humana puede ser sugerida de manera intensa).

Por otra parte, el cuento literario de carácter *moderno* (también llamado *relato*) se caracteriza por la multiplicación, la neutralización o el carácter implícito de la epifanía, así como por una asincronía deliberada entre la secuencia de los hechos narrados (historia) y la presentación de estos hechos en el texto (discurso). La segunda historia

permanece implícita, y el texto requiere entre líneas o varias relecturas irónicas.

Por último, en el relato llamado *posmoderno* hay una coexistencia de elementos clásicos y modernos en el interior del texto, lo cual le confiere un carácter paradójico. Las dos historias pueden ser sustituidas por dos géneros del discurso (lo cual define una escritura híbrida), y el final cumple la función de un simulacro, ya sea un simulacro de epifanía (posmodernidad narrativamente propositiva) o un simulacro de neutralización de la epifanía (posmodernidad narrativamente escéptica).

Por supuesto algunos lectores prefieren el cuento clásico o moderno, y se interesan más por que se cuente una historia o por la fidelidad a las vanguardias que por las posibilidades que ofrece el diálogo intertextual y la presencia de recursos como la parodia, el pastiche y la polifonía que caracteriza al cuento posmoderno y a la minificción.

En síntesis, el cuento posmoderno puede ser cualquier cosa que no cabe en el canon del cuento clásico o moderno, al integrar elementos de ambas tradiciones. Incluso puede ser un simulacro de cuento.

Análisis de relatos, recursos. Perspectiva o focalización del narrador

En la narración literaria, el papel del narrador es necesariamente ficcional, lo que no ocurre en la narración noticiosa o en la histórica. El narrador no coincide necesariamente con el autor que escribe el cuento o la novela. El narrador que es un personaje, asume la tarea de construir el relato y es capaz de permanecer tanto dentro o fuera de la narración.

El narrador que habla en primera persona es el *sujeto* en el plano de la enunciación y también en el de *lo enunciado* (la *historia* narrada); es decir, es el *agente* que produce el proceso discursivo y, a la vez, es el

protagonista de los hechos relatados (por lo que “la forma canónica” de este tipo de narración opera sobre la correlación *yo-yo*) El narrador en segunda persona narra también desde la primera y se dirige a la segunda. Aparece como una primera persona *implícita* que se dirige a un personaje, al lector, a sí mismo –desdoblándose—tanto en presente como en pretérito o en futuro. La forma de este tipo de narración opera sobre la correlación *yo-tú* [*yo* (de la enunciación) –*tú* (de lo enunciado)].

En esta segunda persona, el *discurso* puede aparecer como imperativo o como profético. La narración en tercera persona también es realizada por una primera persona implícita. Lo que en ella se explicita es la tercera persona cuyo *referente* es *lo otro*, todo aquello que no es ni el *emisor* ni el *receptor*. La forma canónica de este tipo de narración opera sobre la relación *yo-él*. En torno al *enunciador* de la narración se organizan las demás instancia del discurso que aparece designada por términos indicadores. En general, el narrador suele relatar hechos pretéritos en relación con un *presente* que corresponde al momento en que él realiza el acto de narrar.¹⁰⁹

Estrategias de representación del discurso

El discurso puede presentarse a través de dos estrategias, estilo directo y estilo indirecto. El directo, además de la narración, la descripción y el monólogo, mediante la cual el discurso muestra los hechos que constituyen una historia relatada, prescindiendo del narrador e introduciendo al lector en un cuento, por ejemplo, o al público, en el caso del drama, directamente en la situación donde se producen los actos del habla, ficcionales, de los personajes, o los reales, en la historia. Presenta directa y finalmente un enunciado producido por otro sujeto de la enunciación. Hay pues dos sujetos de la enunciación, uno explícito, (María saluda) u otro implícito (él dice que

¹⁰⁹ Helena Beristáin, *Op. cit.*, p. 356.

María saluda) por lo que ofrece dos posibilidades imbricadas y, como ambos diferentes sujetos son uno solo, constituyen un mismo actante. Cuando los sujetos no son diferentes sino idénticos, no hay estilo o discurso directo, sino énfasis.¹¹⁰

El discurso indirecto resulta del uso de distintas estrategias de presentación de conceptos, situaciones o hechos realizados en el tiempo por protagonistas relacionados entre sí mediante acciones.

La narración o estilo indirecto es la exposición de unos hechos. La existencia de la narración requiere la existencia de sucesos relatados. En general, la relación de una serie de eventos se llama relato, y puede ofrecer la forma de la narración, como en un cuento, o bien de las representaciones, como en el teatro, es decir, según esta acepción técnica, hay relatos narrados y relatos representados.¹¹¹

El comentario analítico, planeación, borrador y reescritura

El comentario analítico es un texto explicativo en el que el enunciador expone los resultados de un análisis. Algunas de sus características que deben observarse son objetividad al presentar la información, enunciación en tercera persona y uso de la exposición como modo discursivo. El propósito de un comentario analítico es proponer una lectura fundada sobre algún asunto, en este caso, un cuento; lo que implica que se aclaren expresiones, que se haga notar al alcance de los recursos del relato, que se muestre la originalidad (o falta de ésta) con determinadas expresiones, etc.

Como en todo escrito, el comentario analítico deberá planearse; los posibles pasos que pueden seguirse son los siguientes: análisis, redacciones parciales de los elementos analizados y esquema inicial. Una vez que se ha decidido qué decir (y en qué orden), se redacta el

¹¹⁰ *Ibidem.*, p. 141- 149.

¹¹¹ *Ibidem.*, p. 352-355.

borrador, esto es, un primer escrito. La importancia del borrador reside en la posibilidad de perfeccionar el texto corrigiéndolo cuantas veces sea necesario. La reescritura es la versión final y más acabada de un texto, por tanto, el seguimiento de todos los pasos debe reflejarse en este último momento de la escritura.

ACTIVIDADES

Análisis textual de un cuento

Las diferentes actividades que aparecen a continuación son muchas y de diferentes niveles de habilidades, porque esta es la realidad del trabajo en el papel pero no del aula, esto último va a depender de las dinámicas que se establezcan con el grupo de estudiantes. Aquí es más bien un abanico de habilidades pero pueden ser trabajadas dependiendo de la dinámica del grupo, avance, prioridades, e incluso, excluir algunas o agregar otras. Recordemos que el aula de clase es un laboratorio y constantemente la práctica docente está a prueba y las dinámicas grupales son tan abiertas e impredecibles.

1ª. Sesión

ACTIVIDAD 1

a) Leerás el título del cuento y escribirás un párrafo sobre las predicciones de la lectura del texto.

b) Lectura grupal de “El sino del escorpión”, y después cada alumno hará una segunda lectura para subrayar lexías. Actividad que se hará despacio, tomando el tiempo necesario y sobre todo dándole al cuento su propio tiempo, el que necesita para madurar las ideas y no se escape ningún detalle.

Tiempo 20’

El sino del escorpión

José Revueltas

Ninguna maldición pesa sobre los escorpiones aparte de la fatalidad de que todo el mundo los considere como tales, de modo que se ven en la necesidad de vivir bajo las piedras húmedas y entre las hendiduras de los edificios, en los rincones sin luz, una vida enormemente secreta y nostálgica, después de haber devorado dulce y lentamente a su madre, Ahí están los escorpiones, sin saber nada de sí mismos, mientras otros animales cuando menos tienen una vaga referencia de su propio ser; pero los escorpiones no. En su tremendo mundo de sombras, únicamente les está permitido mirar a sus semejantes, a nadie más. Y aun la estremecedora circunstancia de haber devorado a su madre les impide obtener la información que hubiese podido proporcionarles, respecto del mundo, alguien de mayor experiencia que ellos.

Al escorpión sus semejantes lo trastornan y lo hacen sufrir de un modo indecible porque, sobre todo, no sabe si sus semejantes son diferentes a él en absoluto, no se le asemejan en nada, como suele ocurrir.

Trata entonces de verse de algún modo y comprende que ninguna mejor forma de verse que la de ser nombrado. Pues él ignora como se llama y también que no puede ser visto por nadie.

Anhela el mundo. Trata de conocer a los otros seres de la naturaleza, en particular –ignorándolo- a los que menos lo quieren y menos lo comprenden. Se imagina que sería bello estar a su lado, servirles y adorarles la piel con su hermoso cuerpo de oro. Pero es imposible.

Así, sufre un sobresalto espantoso cuando, sobre la pared blanca –esa superficie lunar y ambicionada que tan enfermizamente le fascina-, se abate sobre él la persecución injusta y sin sentido, ya que no trataba de hacer mal a nadie. Su estupor no tiene límites: más bien muere de estupor antes de que lo aplasten, porque en cierta forma aquello le parece de una alevosía indigna de aquel ser a quien tanto deseaba observar, contemplar y tal vez amar, ¿por qué no?, si ese ser, que lo hace con otros, se dignara darle algún nombre a él, al pobre escorpión.

Nadie ha podido explicarle –por supuesto- que esa secreción suya es veneno. ¿Quién podría decírselo? Ningún otro animal, ningún otro ser viviente podría decírselo, ya

que, al sólo verlo, sin averiguar sus intenciones, lo matan enseguida y aun él mismo muere, si nadie lo mata, después de hundir sus amorosas tenazas en cualquier cuerpo. (Él piensa que aquello es un simple acto amoroso, unas nupcias en que se comunica con el mundo y se entrega desinteresadamente, sin que cuente siquiera con la parte de suicidio inesperado que tal acto contiene.) De aquí que entre los escorpiones no pueda existir la tradición; ninguno puede decir a sus descendientes: no hagas esto o aquello, no salgas bajo la luz, no aparezcas en las paredes blancas, no te deslices, no trates de acariciar a nadie, pues ninguno de ellos ha vivido para contarlo. Sufren de tal surte la más increíble soledad, sin saber cuando menos que son bellos. Aparecen, cuando lo hacen, tan sólo por curiosidad de sí mismos: es el único ser de la naturaleza al que le está prohibido ser Narciso y sin embargo se empeña en verse, porque nadie se ve si no lo han visto, ni cuando, si lo ven muere.

Como no pueden otra cosa y se pasan la vida escuchando lo que ocurre en el mundo exterior, los escorpiones se dan entre sí los más diversos nombres: amor mío, maldito seas, te quiero con toda el alma, por

que llegaste tan tarde, estoy muy sola, cuándo terminará esta vida, déjame no sabría si te quiero. Palabras que oyen desde el fondo de los ladrillos, desde la podredumbre seca y violenta, entre las vigas de algún hotelucho, o desde los fríos tubos de hierro de un excusado oloroso a creolina. Porque ellos, repetimos, no saben que se llaman escorpiones o alacranes. No lo saben. Y así, sin saberlo, luego se sienten requeridos por alguien en las tinieblas, entre los besos húmedos o pobres centavos que suenan sobre una mesa desnuda, y salen entonces para ser muertos y para que se hable de ellos en los lavaderos donde las mujeres reprenden a los niños, y los niños de pecho devoran a sus madres a penas sin sentirlo. Aquellos resulta un espantoso fraude –piensan los escorpiones- ¿Para qué nos dijeron aquellas palabras que nosotros creímos nuestro nombre? ¿Para qué llamarnos malditos, ni eso de ya no trajiste el gasto otra vez, ni aquellos de andas con otro, ni lo absurdamente final de te quiero como a nadie en el mundo, si todo era para matarnos, si todo era para no dejarnos ser testigos de lo que amamos con toda el alma y que a lo mejor es el hombre?

1976

ACTIVIDAD 2

1. Enseguida lo copiarás en tu libreta y un compañero o tú mismo verificarás que no eches en falta ni una coma.
2. Estudia el glosario de manera individual, primero y, después discute en equipo algunos aspectos que se pudieran observar en el cuento.
3. En equipos de cinco personas trabajarás el cuento al que podrás regresar cuantas veces desees y contesta la siguiente guía didáctica. La guía de análisis engloba al texto y al lector en cada itinerario de lectura particular. Los elementos señalados pertenecen a la narrativa clásica. Tiempo 40' En caso de no terminar la actividad completar la tarea en casa. Al inicio de la siguiente sesión podrán completar en equipos los resultados.

1. Título

¿Qué te sugiere el título?

Sintaxis: organización gramatical

Polisemia: Diversas interpretaciones posibles del título

Anclaje externo: Umbral con el universo exterior al texto

¿Cómo se relaciona el inicio y con el resto del cuento?

Anclaje interno: Alusión a elementos del relato

El título “El sino del escorpión” es una frase sustantiva compuesta en primer lugar por el adjetivo *el* que determina al sustantivo *sino*, que, a su vez, es modificado indirectamente por *el escorpión* que es la palabra con la mayor polisemia en el título. En primer lugar, el arácnido goza, entre la gente, de muy mala fama, porque la gran mayoría sabe que la picadura de uno de ellos puede ser mortal; en segundo lugar, ocupa el octavo signo del Zodiaco y que para la cultura popular significa: traición o que se te voltea (la persona) cuando menos te lo esperas.

En el diccionario la palabra escorpión va a tener varias entradas: alacrán, arácnido; pez parecido a la escorpina; máquina de guerra en figura de ballesta para arrojar piedras; instrumento con cadenas rematadas en garfios de hierro que sirvieron para atormentar a los mártires; en la astronomía, constelación zodiacal.

Sin embargo en el cuento se refiere a la primera acepción: arácnido. El título es rico en significados, sin embargo queda algo acotado por el sustantivo *sino*, destino, que denota también excepción, adición. Por lo tanto tenemos el

sino del escorpión, igual a la muerte del escorpión y que de hecho lo comprobamos al final del relato.

2. Inicio

¿Cuál es la función del inicio?

Extensión y funciones narrativas

¿Existe una relación entre el inicio y el final?

Intriga de predestinación: Anuncio del final. (Explícalo a partir del subrayado de algunas lexías)

Con las siete primeras líneas del cuento, que poseen una extensión muy breve, así como el cuento (dos cuartillas), se establece la tesis o intriga de predestinación que se sostiene en el desarrollo de la trama, y se cumple en el final. Es decir, en el inicio se enumeran los elementos que hablan de la mala fama y fortuna del escorpión; viven en la oscuridad y los lugares más desafortunados y como alcanza la muerte:

Ninguna *maldición* pesa sobre los escorpiones aparte de la *fatalidad* de que todo el mundo los considera como tales, de modo que se ven en la necesidad de *vivir bajo las piedras húmedas* y entre las *hendiduras de los edificios, en los rincones sin luz, una vida enormemente secreta y nostálgica*, después de haber *devorado dulce y lentamente a su madre*.

Y en el final del relato y de la vida del escorpión que se lamenta al morir porque creía que el hombre que le dio nombre y figura, finalmente acaba con ellos, los mata. Hay un poema de José Emilio Pacheco, en donde es evidente el destino de estos pequeños animales:

ESCORPIONES

El escorpión atrae a su pareja
y aferrados de las pinzas se observan
durante un hosco día o una noche
anterior a su triste cópula. Y al término
del encuentro nupcial,
sucumbe el macho
que es devorado por la hembra
-la cual (dijo el Predicador)
es más amarga que la muerte.¹¹²

José Emilio Pacheco

¹¹² José Emilio Pacheco, *Fin de siglo y otros poemas*, México: FCE / SEP, 1984. (Lecturas Mexicanas 44), p. 44.

3. Narrador

¿Desde qué perspectiva (temporal, espacial, ideológica) se narra?

Sintaxis: Persona y tiempo gramatical

Distancia: Grado de omnisciencia y participación

Perspectiva: Interna o externa a la acción

Focalización: Qué se menciona, qué se omite

Tono: Intimista, irónico, épico, nostálgico, etc.

Tenemos un narrador omnisciente en tercera persona del singular que habla en presente y la distancia que toma en la historia es muy cercana al universo del escorpión, desde las revelaciones entomológicas hasta la relación que se da con el hombre para acabar con ellos. Así todas las cualidades y características de los escorpiones hacen que los lectores del cuento llegamos a sentir compasión, dolor y tristeza por el animal. Esta estrategia discursiva provoca un tono de compasión y pena por el escorpión.

4. Personajes

¿Quiénes son los personajes?

Personajes planos: Arquetipos y estereotipos

Protagonista: Personaje localizador de la atención

Conflicto interior: Contradicción entre pensamientos y acciones

Conflicto exterior: Oposición entre personajes

Dimensión psicopedagógica: Evolución moral del protagonista

En este cuento, los personajes en los que se centra la atención, son los escorpiones o alacranes, pequeños seres estereotipados, porque las personas al verlos los quiere matar debido a las características que poseen estos animalitos, al secretar veneno y por tal razón todo mundo les huye y los mata; en la historia padecen esta situación. La dimensión psicológica de estos protagonistas es fabulosa porque reflexionan, sufren y luchan por transformar su condición de marginados, es decir ellos reconocen su realidad porque saben que si osan salir de sus escondites morirán aplastados y antes de morir piensan

¿Para qué llamarnos malditos, ni eso de ya trajiste el gasto otra vez, ni de aquello de andas con otro, ni lo absurdamente final de te quiero como a nadie en el mundo, si todo era para matarnos, si todo era para dejarnos ser testigos de lo que amamos con toda el alma y que a lo mejor es el hombre? (José Revueltas “El sino del escorpión”)

Con esta cita, final del cuento, nos encontramos con una focalización interna del personaje que vive un conflicto interior: la aceptación con los otros seres.

5. Lenguaje

¿Cómo es el lenguaje del cuento?

Convencionalidad: Lenguaje tradicional o experimental

Figuras: Ironía, metáfora, metonimia

Relaciones: Repeticiones, contradicciones, tensiones

Juegos: Similitudes, polisemia, paradojas

El lenguaje es tradicional, pertenece a la clase social media, media baja que se da en los condominios entre los diálogos de las parejas o los amantes en los que caben los reproches; o en los lavaderos con las pláticas entre mujeres con las quejas de sus esposos y los regaños a sus hijos y las súplicas de amor de no me abandones en los hoteluchos en sectores marginales de la ciudad. También podríamos pensar en la limpieza del lenguaje porque al tratarse de un relato breve debe ser preciso, directo y contundente.

Llama mucho la atención el diálogo metonímico de los personajes, es decir, de causa y efecto a través de los cuestionamientos

¿Para qué nos dijeron aquellas palabras que nosotros creímos nuestro nombre? ¿Para qué llamarnos malditos, ni eso de ya no trajiste el gasto otra vez, ni aquellos de andas con otro, ni lo absurdamente final de te quiero como a nadie en el mundo, si todo era para matarnos, si todo era para no dejarnos ser testigos de lo que amamos con toda el alma y que a lo mejor es el hombre?

Este final opera como adición, completa todavía más la desgracia del escorpión, como si al insecto le perteneciera una misma realidad material, la del “ser humano”

Otro ejemplo metonímico sería cuando los niños de pecho devoran a sus madres a penas sin sentirlo como también hacen los escorpiones con sus madres.

6. Espacio

¿Dónde transcurre la historia?

Determinación: grado de precisión del espacio físico

¿Qué importancia tiene el espacio y los objetos?

Espacio referencial: Dimensión ideológica del cronotopo

Desplazamientos: Significación en el desarrollo narrativo

Objetos: Descripción y efecto de realidad

Vivir bajo las piedras húmedas o en los fríos tubos de hierro de un excusado oloroso a creolina son sitios húmedos, inmundos y miserables, a los que han llevado a vivir a los escorpiones por ser personajes venenosos, porque se piensa que representan un peligro para el hombre y sobre todo el urbano; en el campo la convivencia se da de un modo más natural.

El lugar representa la propia historia de los alacranes, pero a la vez agrega una dimensión social, es decir, el hombre social, el “humanizado”, porque ha pasado por un proceso de sensibilización, es más bien un ser despreciable. Tal vez no aceptamos vivir con otros seres humanos.

7. Tiempo

¿Cuándo ocurre lo narrado?

Tiempo referencial: Dimensión histórica del cronotopo

¿Cuál es la secuencia de los hechos narrados? (Historia)

Tiempo secuencial: Verosímil causal, lógica y cronológica

¿Cómo es narrada la historia? (Discurso)

Tiempo diegético (Relación entre Historia y Discurso): Duración, Frecuencia, Orden (prolepsis, analepsis, anáfora, catáfora)

¿Qué otros tiempos definen al cuento?

Tiempo gramatical: Voz narrativa

Tiempo psicológico: Interno de los personajes (espacialización del tiempo)

Tiempo de escritura: Cuentos sobre el cuento

Tiempo de lectura: Ritmo y densidad textual

El tiempo referencia puede ser cualquier época a partir de la modernidad urbana que refleja la problemática económica y cultural que tienen las personas en la población, como puede ser en el hacinamiento en los condominios tan pequeños y ciertas áreas son comunes como los lavaderos, los hoteles de paso que los encontramos en cualquier lugar de la ciudad sobre toda la de México, en Madrid y Barcelona

encontramos muchas casa convertidas en cuartos de huéspedes. La problemática del hacinamiento humano también genera (secreta) veneno, también recurso metonímico usado por el autor, que como los escorpiones los hombres se acaban entre sí por sus intolerancias, falta de sinceridad, incomunicación...

El discurso presenta una estructura lineal, es decir no hay salto hacia atrás o adelante en la historia, así tenemos: situación inicial, desarrollo y final. Y la serie secuencial sirve para acusar al hombre como el principal agresor contra la vida del escorpión.

8. Género

¿Cuál es el género al que pertenece el texto?

Estructuras convencionales: Fantástico, policiaco, erótico, etc.

Tono: Trágica, Melodramático, Moralizante, Irónica

El género es fantástico o maravilloso porque los elementos discursivos dotan a los escorpiones de atributos sorprendentes: sienten, luchan sufren y reflexionan de su condición.

9. Intertextualidad

¿Qué relaciones intertextuales existen en el texto?

Estrategias: Citación, alusión, pastiche, parodia, simulacro...

Intercodicidad: Música, pintura, teatro, arquitectura...

Híbridos: Liminalidad (poema en prosa, recreación documental...)

¿Hay subtextos?

Temas: Sentido alegórico, metafórico, mítico, irónico...

Tiene un sentido alegórico, porque de esa manera se establece la crítica hacia el hombre como comparándolo con el destino de los escorpiones que más bien le pertenece a él, el ser civilizado, social, "humanizado" que tal parece que vive para acabar con su vida y la de los otros, sus iguales y la de los animales. En la historia del hombre se cuentan muchas calamidades y que en el gran libro de biología, él apenas ocupa las dos últimas páginas.

En la siguiente fábula se establece entre los elementos pertenecientes a un mismo texto, los cuales constituyen en su conjunto un entramado de cuyas interrelaciones dependen tanto la composición interna, es decir el modo en que está hecha la obra, como su significación general.

La tortuga y el escorpión

Hace algún tiempo, una pequeña tortuga se encontraba retozando en un riachuelo, disfrutando de una soleada mañana, sin ninguna preocupación, al poco tiempo escuchó que una voz la llamaba desde una de las orillas del río -Tortuga, tortuguita, ven por favor-, como todos sabemos, las tortugas de río son básicamente animalillos de buen corazón, así que sin dudarle un segundo la tortuga se acercó confiadamente a la voz que la llamaba.

Al llegar a la orilla del río, la tortuga se llevó un gran susto al advertir que el dueño de la voz que la llamaba era un escorpión negro, como todos sabemos esos animales son extremadamente peligrosos por lo que la tortuga (ingenua al fin y al cabo) le preguntó sin acercarse a la orilla:

-¿Qué quieres de mi escorpión?- a lo que el otro respondió.

-Pequeña tortuga, tengo una urgencia y debo cruzar hacia el otro lado del río, ¿serías tan amable de ayudarme a cruzar llevándome sobre tu lomo?

La tortuga sólo tardó un instante en pensar que ahí había gato encerrado y rápidamente le contestó:

-No te llevo, porque eres un escorpión y en cuanto me acerque a ti, me vas a picar y me vas a matar.

Al escuchar estas palabras el escorpión rompió a llorar a mares y usando un tono lastimero le dijo a la tortuga:

-En verdad necesito cruzar al otro lado y no tengo tiempo para dar un rodeo, es una pena que no me quieras ayudar solo por que soy un escorpión, yo no tengo la culpa de ser lo que soy.

La pobre tortuga, que era de buen corazón, estuvo a punto de ayudarle al escuchar el llanto del que pedía su ayuda, pero recordó los escorpiones son animales que son capaces de picar a otro y matarlo solo por placer, así que comenzó a alejarse y le dijo al escorpión:

-Lo siento mucho, pero no debo de ayudarte, por que me matarías.

El escorpión desesperado le dijo:

-Tortuguita, por favor espera, te propongo lo siguiente; ¿tú sabes que yo no sé nadar verdad?

-Sí -contestó la tortuga un poco intrigada.

-¿Y sabes también, que lo único que a mí me interesa es cruzar al otro lado verdad?

-Sí -dijo una vez más la tortuga.

-Pues entonces que te parece si sólo te acercas a la orilla lo suficiente para que yo pueda llegar a tu lomo mediante un salto, de ese modo estarás segura de que no te puedo picar cuando te me acerques, también estarás segura de que no te puedo picar cuando me estés llevando, por que si te hundes tú, pues yo también me hundiría y moriría junto contigo, además al llegar a la otra orilla me dejas a la distancia justa de un brinco y si desperdicio mis fuerzas en tratar de picarte, pues no voy a llegar a la orilla y me voy a ahogar- Dijo el escorpión y por último agregó -Por favor tortuga, por favor hazme ese gran servicio, sabes que si te pico pierdo yo tanto o más que tú.

La pobre tortuguita no sabía qué hacer y repasó mentalmente el plan del escorpión y pensó para sus adentros “Debe estar muy desesperado para pasar al otro lado ya que está poniendo su vida en mis manos” y sin más, se decidió. -Está bien -dijo- súbete, te llevo.

El escorpión muy agradecido salto al lomo de la tortuga y ésta inicio su recorrido silbando una alegre melodía, sin embargo al llegar a la mitad exacta del río la tortuga sintió el terrible piquete del escorpión en la base de su cuello, atónita al tiempo que sentía como su cuerpo se entumecía y comenzaba a hundirse, sólo pudo voltear a ver al escorpión y preguntarle -¿qué paso?- a lo que el escorpión respondió antes de ahogarse. -No lo pude evitar, es mi naturaleza...

Moraleja: Lo único a lo que nadie puede traicionar, es a su propia naturaleza.

10. Final

El final es epifánico?

Cuento clásico: Final epifánico

Cuento moderno: Final abierto

Cuento posmoderno. Final paradójico (Simulacro: A la vez epifánico y abierto)

En el final del cuento tenemos una condición especial porque en general y sobre todo, los finales de los cuentos clásicos son epifánicos; en este caso el cuento es abierto porque el escorpión con un discurso directa pregunta a los lectores sobre el hombre urbano y su sensibilidad, lo que lleva al lector a imaginar distintos sentidos posibles y no solo

como finales sino actitud frente a la vida.

2ª Sesión

ACTIVIDAD 3

La cita será en la biblioteca, sala de consulta, para trabajar con las enciclopedias especializadas sobre astronomía, entomología, biología, diccionarios mitológicos.

Contesta en equipos de cinco personas el siguiente cuestionario para apoyar el análisis del cuento, apóyate de las enciclopedias.

Tiempo 40'

1. Culturalmente el escorpión despliega una serie de significados para el hombre a partir de sus cualidades biológicas o entomológicas. Realiza una explicación a partir de esta relación.

La entomología del escorpión es:

El escorpión representa para la cultura popular:

Como signo zodiacal:

2. La relación que se da con el hombre para acabar con los escorpiones es

3. ¿Cómo podemos explicar por qué el hombre mata o extermina?

4. En los últimos cinco renglones del cuento nos encontramos que el personaje –escorpión- vive un conflicto interior, ¿cómo se explica? o ¿cuál es el propósito de este recurso?

5. ¿Cuál es la relación que hay entre el hacinamiento humano y el destino del escorpión?

ACTIVIDAD 4

Redacta individualmente, con base en las actividades anteriores, es decir, en donde puedas incorporar los elementos del análisis y después compáralos con otros compañeros del grupo y completa tu ejercicio

Tiempo 20'

a) Escribe un párrafo en el que relaciones el tema del cuento con las predicciones que hiciste de él.

b) Elabora un párrafo con los elementos del discurso y establece las relaciones con el tema del cuento (anota ejemplos).

c) Lee tus apuntes a tu grupo y escucha los de tus compañeros. Completa tus apuntes, a partir de la retroalimentación de las lecturas.

ACTIVIDAD 5

a) Elabora en equipos de cinco personas un esquema para la redacción de tu trabajo académico (tres cuartillas). Recuerda que por lo menos deberá contener tres partes: inicio, desarrollo y conclusión.

Ejemplo:

Inicio / Introducción (1 párrafo)	Presentación del cuento (autor, obra en la que aparece, propósito del trabajo, intuición, tema, etcétera)

Desarrollo (4 párrafos)	Resultados del análisis discursivo Resultados del análisis de la historia, tema
Conclusión (1 párrafo)	Recapitulación del análisis y efecto global de sentido.

Tiempo 15'

b) Escribe en tu casa el borrador del comentario crítico siguiendo el esquema anterior, por lo menos tendrás tres cuartillas.

3ª Sesión

ACTIVIDAD 6:

Lectura en grupo de cinco trabajos en voz alta y observar desde ahí las fallas más sobresalientes. Actividad de recursividad.

1. Corrige tu trabajo siguiendo la pauta de corrección que se te presenta: (puede ser una actividad individual y después darle el texto a un compañero de la clase o si se prefiere, intercambiar los trabajos con otro grupo para que termine de hacer las correcciones.

a) Corrección ortográfica: subraya las palabras en las que tengas dudas sobre su forma de escribirse. Búscalas en el diccionario.

Corrige la ortografía en caso necesario.

b) Corrección gramatical. Lee cada frase y revisa lo siguiente:

c) Que los sujetos concuerden con los verbos (en la persona conjugada)

d) Que los adjetivos concuerden en género y número con los sustantivos.

e) Que las oraciones estén bien construidas (que cada sujeto tenga un verbo)

f) Que las subordinaciones no provoque que se pierda el sentido de la oración principal

- g) Que la coordinación sea pertinente (por ejemplo: adversar cuando realmente las ideas muestren cierta oposición)
 - h) Que no haya exceso de subordinación o coordinación.
 - i) Que no haya párrafos frase.
 - j) Que esté enunciado en tercera persona.
 - k) Corrección estructural: Destaca que tu texto guarde una estructura general de inicio, desarrollo y conclusión.
 - l) Corrección textual: Lee cada párrafo y revisa lo siguiente
 - m) Que cada párrafo esté compuesto por diferentes oraciones.
 - n) Que los párrafos estén nivelados en cuanto a la cantidad de información que se presenta en cada uno (de 5 a 10 líneas)
 - o) Que haya unidad temática en cada párrafo.
 - p) Que tenga el registro léxico de acuerdo con el propósito y el tipo de texto.
 - q) Que se usen correctamente los conectores intraoracionales e interoracionales
 - r) Que haya un desarrollo lógico de párrafo a párrafo.
2. Corrección semántica: Lee el comentario completo y observa (y corrige si es necesario) los siguientes elementos:
- a) Que el propósito del texto se cumpla.
 - b) Que la información esté presentada con objetividad (mención de ejemplos, cifras.)
 - c) Que se recupere parte esencial del análisis.
 - d) Que el análisis esté anclado en el sentido global del poema.

ACTIVIDAD 7 (actividad extractase)

Una vez que hayas hecho las correcciones siguiendo la pauta anterior, rescribe el trabajo en forma de cuartilla y entrégalo para revisión.

Los criterios de calificación son los siguientes:

Podrán tener 10 de calificación si

- a) Asistencia a estas tres sesiones
- b) Participación y realización de los ejercicios y borradores
- c) Entrega puntual del análisis del cuento escrito a máquina

El trabajo corresponde al 20% de la calificación total del semestre.
Este puntaje se distribuye como sigue:

6 puntos: 10 elementos de análisis

4 puntos. Fecha de entrega

5 puntos: ortografía

5 puntos: sintaxis

Trabajo escrito (un modelo)

Comentario analítico para “El sino del escorpión” de José Revueltas¹¹³

El contexto de interpretación es necesario para el análisis del cuento “El sino del escorpión”. José Revueltas (1914-1976), escritor mexicano, nació en el estado de Durango. Adaptador de guiones cinematográficos, activista y teórico político, fue miembro de una brillante familia artística junto con sus hermanos Silvestre (músico, 1899-1940), Fermín (pintor, 1905-1935) y Rosaura (actriz, 1920-1995). En 1928 ingresó al Partido Comunista Mexicano, del que fue expulsado en 1943; sus desacuerdos con esa burocracia política están tratados en sus novelas *Dios en la tierra* (1944), *Los días terrenales* (1949) y *Los errores* (1964), y en su obra de teatro *El cuadrante de la soledad* (1950). Encarcelado numerosas veces por sus ideas, dejó testimonio en varias novelas: *Los muros de agua* (1941) narra su estancia en las islas Marías, *El apando* (1969), su paso por la penitenciaría, después de los sucesos de Tlatelolco, en los cuales participó. Su novela *El luto humano* (1943) emplea procedimientos estilísticos innovadores y anticipa problemas filosóficos y formales que después aparecerán en *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz y *Pedro Páramo* de Juan Rulfo.

Para empezar este análisis el título “El sino del escorpión” es una frase sustantiva compuesta en primer lugar por el adjetivo *el* que determina al sustantivo *sino*, que, a su vez, es modificado indirectamente por *el escorpión* que es la palabra con la mayor polisemia en el título. En primer lugar, el arácnido goza, entre la gente, de muy mala fama, porque la gran mayoría sabe que la picadura de uno de ellos puede ser mortal; en segundo lugar, ocupa el octavo signo del Zodiaco y que para la cultura popular significa: traición o que se te voltea (la persona) cuando menos te lo esperas.

¹¹³ Trabajo inédito escrito por I: Adriana Ávila Bravo.

En el diccionario la palabra escorpión va a tener varias entradas: alacrán, arácnido; pez parecido a la escorpina; máquina de guerra en figura de ballesta para arrojar piedras; instrumento con cadenas rematadas en garfios de hierro que sirvieron para atormentar a los mártires; en la astronomía, constelación zodiacal.

Sin embargo en el cuento se refiera a la primera acepción: arácnido. El título es rico en significados, sin embargo queda algo acotado por el sustantivo *sino*, destino, que denota también excepción, adición. Por lo tanto tenemos el sino del escorpión, igual a la muerte del escorpión y que de hecho lo comprobamos al final del relato.

Con las siete primeras líneas del cuento, que poseen una extensión muy breve, así como el cuento (dos cuartillas), se establece la tesis o intriga de predestinación que se sostiene en el desarrollo de la trama, y se cumple en el final. Es decir, en el inicio se enumeran los elementos que hablan de la mala fama y fortuna del escorpión; viven en la oscuridad y los lugares más desafortunados y como alcanza la muerte:

Ninguna *maldición* pesa sobre los escorpiones aparte de la *fatalidad* de que todo el mundo los considera como tales, de modo que se ven en la necesidad de *vivir bajo las piedras húmedas* y entre las *hendiduras de los edificios, en los rincones sin luz, una vida enormemente secreta y nostálgica*, después de haber *devorado dulce y lentamente a su madre*.

Y en el final del relato y de la vida del escorpión que se lamenta al morir porque creía que el hombre que le dio nombre y figura, finalmente acaba con ellos, los mata. Hay un poema de José Emilio Pacheco, en donde es evidente el destino de estos pequeños animales:

ESCORPIONES

El escorpión atrae a su pareja
y aferrados de las pinzas se observan
durante un hosco día o una noche
anterior a su triste cópula. Y al término
del encuentro nupcial,
sucumbe el macho
que es devorado por la hembra
-la cual (dijo el Predicador)
es más amarga que la muerte.¹¹⁴

José Emilio Pacheco

En cuanto al narrador, es un narrador omnisciente en tercera persona del singular que habla en presente y la distancia que toma en la historia es muy cercana al universo del escorpión, desde las revelaciones entomológicas hasta la relación que se da con el hombre para acabar con ellos. Así todas las cualidades y características de los escorpiones hacen que los lectores del cuento llegamos a sentir compasión, dolor y tristeza por el animal. Esta estrategia discursiva provoca un tono de compasión y pena por el escorpión.

En cuanto a los personajes, en el cuento, los personajes en los que se centra la atención, son los escorpiones o alacranes, pequeños seres estereotipados, porque las personas al verlos los quiere matar debido a las características que poseen estos animalitos, al secretar veneno y por tal razón todo mundo les huye y los mata; en la historia padecen esta situación. La dimensión psicológica de estos protagonistas es fabulosa porque reflexionan, sufren y luchan por transformar su condición de marginados, es decir ellos reconocen su realidad porque saben que si osan salir de sus escondites morirán aplastados y antes de morir piensan

¹¹⁴ José Emilio Pacheco, *Fin de siglo y otros poemas*, México: FCE / SEP, 1984. (Lecturas Mexicanas 44), p. 44.

¿Para qué llamarnos malditos, ni eso de ya trajiste el gasto otra vez, ni de aquello de andas con otro, ni lo absurdamente final de te quiero como a nadie en el mundo, si todo era para matarnos, si todo era para dejarnos ser testigos de lo que amamos con toda el alma y que a lo mejor es el hombre? (José Revueltas "El sino del escorpión")

Con esta cita, final del cuento, nos encontramos con una focalización interna del personaje que vive un conflicto interior: la aceptación con los otros seres.

Por otro lado, el lenguaje es convencional, tradicional, pertenece a la clase social media, media baja que se da en los condominios entre los diálogos de las parejas o los amantes en los que caben los reproches; o en los lavaderos con las pláticas entre mujeres con las quejas de sus esposos y los regaños a sus hijos y las súplicas de amor de no me abandones en los hoteluchos en sectores marginales de la ciudad. También podríamos pensar en la limpieza del lenguaje porque al tratarse de un relato breve debe ser preciso, directo y contundente.

Llama mucho la atención el diálogo metonímico de los personajes, es decir, de causa y efecto a través de los cuestionamientos

¿Para qué nos dijeron aquellas palabras que nosotros creímos nuestro nombre? ¿Para qué llamarnos malditos, ni eso de ya no trajiste el gasto otra vez, ni aquellos de andas con otro, ni lo absurdamente final de te quiero como a nadie en el mundo, si todo era para matarnos, si todo era para no dejarnos ser testigos de lo que amamos con toda el alma y que a lo mejor es el hombre?

Este final opera como adición, completa todavía más la desgracia del escorpión, como si al insecto le perteneciera una misma realidad material, la del "ser humano"

Otro ejemplo metonímico sería cuando los niños de pecho devoran a sus madres a penas sin sentirlo como también hacen los escorpiones con sus madres.

En cuanto al espacio si se vive bajo las piedras húmedas o en los fríos tubos de hierro de un excusado oloroso a creolina, son sitios húmedos, inmundos y miserables, lugares a los que han tenido que vivir los escorpiones por ser personajes venenosos, porque se piensa que representan un peligro para el hombre y sobre todo el urbano; en el campo la convivencia se da de un modo más natural.

El lugar representa la propia historia de los alacranes, pero a la vez agrega una dimensión social parecida a la del hombre, es decir, el hombre social, el “humanizado”, porque lejos de pasar por un proceso de sensibilización, más bien se ha convertido en un ser despreciable. Tal vez no aceptamos vivir con otros seres humanos.

El tiempo al que se hace referencia puede ser cualquier época a partir de la modernidad urbana que refleja la problemática económica y cultural que tienen las personas en la población, como puede ser el hacinamiento en los condominios tan pequeños y en ciertas áreas son comunes, como los lavaderos, los hoteles de paso que los encontramos en cualquier lugar de la ciudad, sobre toda la de México, en Madrid y Barcelona encontramos muchas casa convertidas en cuartos de huéspedes. La problemática del hacinamiento humano también genera (secreta) veneno, recurso metonímico usado por el autor, que como los escorpiones los hombres se acaban entre sí, por intolerancia, falta de sinceridad, incomunicación...

El discurso presenta una estructura lineal, es decir no hay salto hacia atrás o adelante en la historia, así tenemos: situación inicial, desarrollo y final. Y la serie secuencial sirve para acusar al hombre como el principal agresor contra la vida del escorpión.

El género es fantástico o maravilloso porque los elementos discursivos dotan a los escorpiones de atributos sorprendentes: sienten, luchan sufren y reflexionan de su condición.

Tiene un sentido alegórico, porque de esa manera se establece la crítica hacia el hombre como comparándolo con el destino de los escorpiones que más bien le pertenece a él, el ser civilizado, social, “humanizado” que tal parece que vive para acabar con su vida y la de los otros, sus iguales y la de los animales. En la historia del hombre se cuentan muchas calamidades y que en el gran libro de biología, él apenas ocupa las dos últimas páginas.

En el final del cuento tenemos una condición especial porque en general y sobre todo, los finales de los cuentos clásicos son epifánicos; en este caso el cuento es abierto porque el escorpión con un discurso directa pregunta a los lectores sobre el hombre urbano y su sensibilidad, lo que lleva al lector a imaginar distintos sentidos posibles y no solo como finales sino actitud frente a la vida.

BIBLIOGRAFÍA

-Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. 8a. ed., México: Porrúa, 1998.

-*Diccionario de la Real Academia Española. Tomo I y II*. 22 a. ed., Madrid: Espasa Calpe, 2002.

-*Cuentos mexicanos inolvidables. Tomo I*. Antología y selección de notas de Edmundo Valadés. México: SEP/ Cámara Nacional de la Industrias Editorial/ Asociación Nacional de Libreros, 1993. p. 15-17.

-*Programa Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, México: UNAM/ CCH, 2003.

-Curso de Narrativa Contemporánea por el profesor Lauro Zavala para la Maestría en Letras Mexicanas de la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM, 2003.

4. 4. Cuentos para hacer lectores (selección de cuentos)

La selección de textos que presento a continuación, cada uno cuenta con un preámbulo que orienta de manera general el propósito de la lectura, la importancia del autor y desde luego los posibles intereses de estudiante lector.

La verdadera universidad son los libros es una verdad que ha inspirado a muchas generaciones de profesores a pesar del desarrollo que modernamente han tenido las instituciones docentes, es en la actualidad más cierta que nunca. Nada aprende mejor el hombre que lo que aprende por sí mismo, lo que le exige un esfuerzo personal de búsqueda y de asimilación; y si los maestros sirven de guías y orientadores, las fuerzas perennes del conocimiento están en los libros.

La intención de esta selección mínima de cuentos son un pretexto, un disparador de expectativas para provocar en el estudiante del bachillerato la necesidad de construir su propia antología. Claro está pensada la lista de diez textos son pensado pretexto. La justificación académica está al inicio de los capítulos tres y cuatro de este trabajo.

Los preámbulos a la lectura son guía también de lectura, así que cada cuento incluye una breve anotación sobre el autor y la obra para, que podrá ampliarse según las dinámicas que se vayan alcanzando en el salón de clase, como por ejemplo: las motivaciones de los alumnos, los intereses académicos del profesor, las inquietudes que provengan del contexto temporal, espacial, temático, etcétera.

El orden de los cuentos (diez) también tienen una justificación, porque las exigencias lectoras, así como la complejidad estilística de los cuentos, deben ser graduales; los textos de Juan José Arreola salen de los cánones clásicos, por lo tanto el estudiante tendrá que hacer un lectura más atenta, pues

se involucran una complejidad estilística que va a requerir de tiempo y trabajo en el aula para ofrecer más ejemplos y por supuesto más lecturas.

“Adios”, Guy de Maupassant en *Grandes cuentistas*. Selección y estudio de Julio Torri, noticias bibliográficas de José Manuel Conde, 13ª. ed., México: Grolier/Cumbre, 1979, p. 93-97.

Guy de Maupassant nació en Normandía en el castillo de Miromesnil, Tourville-sur-Arques, Francia en 1850. Trabajó en la administración pública hasta los treinta años y fue amigo de Gustavo Flaubert. Los relatos breves de Moupassant (escribió doscientos quince) son reconocidos como la cumbre del género en lengua francesa. Una enfermedad nerviosa, unida a una vida desordenada, lo llevaron a la enajenación mental y a la muerte, el 6 de julio en París.

Obras: *La Maison Tellier* (1881), *Una vie* (1883), *Mademoiselle Fifi* (1883), *Les Rondoli* (1884), *Miss Harriet* (1884), *Bel-Ami* (1885), *Le Horla* (1887), *Pierre et Jean* (1888).

“Bola de sebo” (“Boule de Suif”) significó la consagración de Maupassant como escritor, al ser seleccionado por Émile Zola para el volumen colectivo *Les soirées de Médam*, publicado en abril de 1880.

La obra de Maupassant se caracteriza por sus variaciones sobre el tema de la crueldad humana, su realismo y su estilo sencillo. Maupassant es también autor de tres colecciones de recuerdos de viajes y seis novelas: *Una vida* (1883), que narra la enternecedora historia de las desventuras de una mujer casada; *Bel Ami* (1885), basada en el personaje de un periodista sin escrúpulos; *Los dos hermanos* (1888), *La mano izquierda* (1889) y *Nuestro corazón* (1890).¹¹⁵

¹¹⁵Vida y obra de Guy de Maupassant, en *Grandes cuentistas*. Selección y estudio de Julio Torri, noticias bibliográficas de José Manuel Conde, 13ª. ed., México: Grolier/Cumbre, 1979, p. 93.

ADIÓS

Los dos amigos acaban de comer. Desde la ventana del café veían el paseo lleno de gente. Sentían pasar esos hálitos tibios que corren sobre París en las dulces noches de estío y hacen levantar la cabeza a los paseantes y dan ganas de partir, de ir allá abajo, no se sabe dónde, bajo el follaje y hacen soñar en ríos iluminados por la luna, en brillantes luciérnagas y en ruiseñores.

Uno de ellos, Enrique Simon, dijo suspirando profundamente:

— ¡Ah! Estoy envejeciendo. Es triste. En otro tiempo, en noches parecidas, sentí el diablo en el cuerpo. Ahora, sólo penas. ¡La vida marcha de prisa!

Estaba ya un poco obeso, de más de cuarenta y cinco años quizás y muy calvo.

El otro, Pedro Carnier, de más edad, pero más delgado y más firme respondió:

—Yo, querido, he envejecido sin darme cuenta. Fui siempre alegre, gallardo, vigoroso y lo demás. Pero como uno se mira todos los días en el espejo, no ve el trabajo de la edad, porque es lento y regular, y modifica el rostro tan suavemente que las transiciones son insensibles. Por esto no morimos de tristeza después de dos o tres años de estragos, pues no los podemos apreciar. Se necesitaría, para darse uno cuenta, quedarse seis meses sin ver su cara. ¡Oh! entonces, ¡qué impresión!

Y las mujeres, amigo; cómo compadezco a esos pobres seres. Toda su dicha, todo su poder, toda su vida está en su belleza, que dura diez años escasos.

Así que he envejecido sin sospecharlo, creyéndome casi un adolescente, cuando ya tenía cerca de cincuenta años. No he padecido enfermedad alguna y me sentía feliz y tranquilo.

La revelación de mi decadencia me llegó de una manera simple y terrible, que me ha aterrado durante cerca de seis meses...Después me he conformado con mi suerte.

Como todos los hombres, me he enamorado con frecuencia pero sobre todo una vez.

La había encontrado a la orilla del mar, en Etretaty, hace alrededor de doce años poco después de la guerra¹¹⁶. Nada tan encantador como esa playa, en la mañana, a la hora del baño. Es pequeña, en forma de herradura, encuadrada por acantilados blancos horadados de singulares agujeros llamados Puertas; uno, enorme, alarga en el mar su pierna de gigante; el otro, en frente, acurrucado y redondo; un tropel de mujeres se reúne, se amontona sobre la estrecha lengua de guijarros¹¹⁷ que se cubre de un deslumbrante jardín de toaletas claras, en ese cuadro de altas rocas. El sol cae de lleno sobre la playa, sobre las sombrillas de todos matices, sobre el mar de azul verdoso, alegre, atractivo y sonrío a los ojos. Va uno a sentarse uno a orillas del agua y mira a las bañistas. Descienden cubiertas con un peinador de franela, que arroja con gracioso movimiento al tocar la franja de espuma de las pequeñas olas y entran en el mar, con pasitos rápidos que detiene algunas veces un escalofrío delicioso, una corta sofocación.

Bien pocas resisten a esta prueba del baño. Allí se les juzga, desde la pantorrilla hasta la garganta. La salida, sobre todo, revela los defectos, a pesar de que el agua del mar es un socorro para las carnes fofas.

La primera vez que yo vi así a esta joven, me quedé arrobado y seducido. Se mantenía esbelta y bella. Por otra parte, hay rostros cuyo encanto entra en nosotros bruscamente, nos invade de golpe. Parece que encuentra uno a la mujer que había

¹¹⁶ La franco-prusiana de 1870-71

¹¹⁷ terrenos

nacido para amar. Tuve esa sensación y esa sacudida.

Me hice presentar y fui bien pronto atrapado como no lo había sido jamás. Me destrozaba el corazón. Es una cosa sorprendente y deliciosa sufrir así la dominación de una mujer. Casi en un suplicio y, al mismo tiempo, una increíble dicha. Su mirada, su sonrisa, los cabellos de su nuca cuando la brisa los levanta; todas las más pequeñas líneas de su cara, los menores movimientos de su rostro, me arrastraban, me trastornaban, me enloquecían. Me poseía totalmente, por sus gestos, por sus actitudes, lo mismo que por las prendas que vestía, que se volvían hechiceras. Me enternecía al ver su velo sobre un mueble, sus guantes arrojados sobre una mecedora, sus vestidos me parecían inimitables. Nadie tenía sombreros semejantes a los suyos.

Era casada, pero el esposo venía sólo los sábados para volverse los lunes. Me era, por otra parte, indiferente y sin estar celoso, no sé porque jamás un ser me pareció tener tan poca importancia en la vida, ni llamó menos mi atención.

¡Ella, cómo la amaba! ¡Y cómo era bella, graciosa y joven! Era la juventud, la elegancia y la frescura misma. Jamás había experimentado de esta manera, cómo la mujer es un ser hermoso, fino, distinguido, delicado, hecho de encanto y de gracia. Jamás había comprendido lo que hay de belleza seductora en la curva de una mejilla, en el movimiento de un labio, en el pliegue redondo de una orejita, en la forma de ese órgano tonto que se llama la nariz.

Esto duró tres meses, después partí para América, con el corazón destrozado de desesperación. Pero su recuerdo quedó en mí, persistente, triunfante. Me poseía de lejos, como me poseía de cerca. Los años pasaron. No la olvidé nunca. Su imagen encantadora quedaba ante mis ojos y en mi corazón. Y mi ternura le permanecía fiel; una ternura tranquila, algo así como el

recuerdo amado de los que había encontrado de más bello y de más seductor en la vida.

¡Doce años son poca cosa en la existencia de un hombre! ¡No se le siente pasar! ¡Van uno tras otro, tranquilamente y aprisa, lentos y apresurados, cada uno es largo y tan pronto concluido! Sé sumar tan rápidamente, dejan tan poca huella detrás, se desvanecen tan completamente, que al volverse para ver el tiempo transcurrido, no se percibe nada y no se comprende lo que pasó para que sea viejo.

Me parecía, verdaderamente, que algunos meses apenas me separaban de aquella temporada agradable sobre los guijarros de Etretat.

Fui, en la primavera última, a comer a Maisons-Laffitte, en casa de unos amigos. Casi en el momento que el tren partía, una gruesa dama subió a mi vagón, escoltada por cuatro niñas. Dirigí apenas una mirada sobre esta madre-gallina corpulenta, muy redonda, con cara de luna llena que encuadraba un sombrero encintado.

Respiraba fuertemente, sofocada de haber caminado aprisa. Y las niñas se pusieron a parlotear. Yo desplegué mi periódico y comencé a leer.

Acabábamos de pasar Asnières, cuando mi vecina me dijo de repente:

—Perdón, señor ¿no es usted el señor Carniere?

—Sí, señora.

Entonces ella se puso a reír; era un reír contento de mujer simple, pero un poco triste, sin embargo.

¿No me reconoce usted?

Dudé. Creía, en efecto, haber visto en alguna parte esa cara; pero ¿dónde?, ¿cuándo? Le contesté:

— Sí...yo... La conozco, ciertamente, sin recordar su nombre.

Ella enrojéció un poco.

— La señora Julio Lefèvre.

Jamás había recibido semejante golpe. ¡Me pareció que en un segundo todo había acabado para mí! Sentía que un velo se desgarraba delante de mis ojos y que iba a descubrirme cosas horribles y dolorosas.

¡Era ella esta señora vulgar y gordinflona! Y había tenido esas cuatro niñas desde que dejé de verla. Y estos pequeños seres me asombraban tanto como su madre misma; eran sus retoños; grandecitas ya, habían tomado lugar en la vida. Mientras que ella, aquella maravilla de gracia coqueta y fina, ya no contaba más. ¡Me parecía haberla visto ayer y la volvía a encontrar así! ¿Era esto posible? Un dolor violento me oprimía el corazón y también una sublevación contra la naturaleza misma, una indignación irracional contra esta obra brutal, infame, de destrucción.

La miraba azorado. Después le cogí la mano; y las lágrimas me subieron a los ojos. Lloraba su juventud, lloraba su muerte. Pues no conocía a aquella dama gorda.

Ella, conmovida también, balbuceó:

—Estoy muy cambiada, ¿verdad?

¡Qué quieres, todo pasa! Ya lo ves, me he convertido en una madre, nada más que una madre. Adiós a lo demás, se acabó. ¡Oh! Pensaba bien que no me reconocerías al encontrarnos de pronto. Tú, también, por otra parte, has cambiado; he necesitado algún tiempo para estar segura de no equivocarme. Te has vuelto muy pálido. ¡Figúrate, hace doce años! ¡Doce años! Mi hija tiene ya diez...

Miré a la niña. Y encontré en ella alguna cosa, del antiguo encanto de su madre; pero algo de indeciso aún, de poco formado. Y la vida me pareció rápida, como un tren que pasa.

Llegábamos a Maisons-Laffitte. Besé la mano de mi vieja amiga. No había encontrado nada que decirle más que horribles trivialidades. Estaba demasiado trastornado para hablar.

En la noche, solo, en mi casa, me he contemplado largo tiempo. Y acabé por recordar lo que había sido, por volver a ver en pensamientos mi mostacho oscuro y mis cabellos negros y la fisonomía joven de mi cara. Ahora, era viejo. ¡Adiós!

Traducción de Julio Torri

Beatriz Escalante. Nace en la ciudad de México en 1957. Estudio pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México y el doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Es autora del volumen de varia invención *Tiempo Mágico* (UAM, 1995), de *El paraíso doméstico y otros cuentos para mujeres* (Tava, 1995) y de las novelas *Amor en aerosol* (Planeta, 1995), la *Magia de la inmortalidad* (Selector, 1996) y *El paraíso secreto*.

Escribió la exitosa novela *Júrame que te casaste virgen*. También dos volúmenes de narrativa breve: *El marido perfecto y otros cuentos para mujeres* y *Cómo ser mujer y no morir en el infierno* en la editorial Nueva Imagen. Ha recibido becas nacionales y extranjeras por su obra literaria y gramatical. Es autora del varias veces editado *Curso de redacción para escritores y periodistas*, cuya investigación auspició el FONCA.

Los pegasos de la memoria su más reciente obra (2006), afirma René Avilés Favila: “es uno de los libros más valiosos que se hayan editado en México, la autora se ha convertido en una de las mejores narradoras del país y la que mayores posibilidades tiene de crecer por su gran perfección y trayectoria culta”¹¹⁸. En *Los pegasos de la memoria* está compuesta de ensayos breves sobre el tiempo, el calendario, los sueños, la novela gótica, el horror cósmico del escritor Lovecraft y el amor entre otros temas como el de la mujer. Algunas de sus obras: *Como ser mujer y no morir en el infierno*, *Júrame que te casaste virgen*, *El marido perfecto*.

¹¹⁸ <http://www.bellasartes.arts-hystori.mx.betrizescalante-login-pago>

“La suerte tiene un límite”, Beatriz Escalante en *El cuento mexicano. Homenaje a Luis Leal*. Edición de Sara Poot Herrera. México: UNAM / Difusión Cultural UNAM, 1992, (Serie el Estudio) p.517-524.

LA SUERTE TIENE UN LÍMITE

BEATRIZ ESCALANTE

Estamos saliendo de la zona de turbulencias —anuncia el piloto— mientras las aeromozas, depositan las últimas bebidas sobre la mesa de los pasajeros más nerviosos entre los que, obviamente, está mi marido. Por sexta vez un brazo uniformado está a punto de chocar con mi nariz. Fue espantoso. Yo jamás me habría dejado. Ni por mi tabique. Pero como siempre, fue mi marido quien decidió que me hiciera la cirugía plástica. Sabe que estoy criticándolo mentalmente por eso bebe todo el whisky de un trago y, como era de esperarse, me dice: Ya dejé de beber, Jessica, ya, ya... ¡siempre te doy gusto en todo! Para distraerme, trato de ver las luces, me encantan las ciudades de noche, cuando parecen maquetas... él baja la cortina de plástico. Desde que le dije que me gustan las luces de las ciudades, escoge la ventanilla. ¿Estás contenta?, me pregunta con el tono arrogante, de quien tiene los negocios en la cúspide. Quiere que le agradezca por enésima vez el viajecito. Pero yo no quería venir a las Vegas, hubiera preferido Nueva York. ¡Estás contenta!, ¿eh, Jessica?, insiste con su voz cansada. Mis labios contestan

cualquiera de los parlamentos que lo dejan tranquilo. Por fin se calla. Y se me ocurre, no sé por qué, la idea de que en las Vegas todos tienen buena suerte. No puedo evitarlo. Me imagino una ciudad prodigiosa en donde todos son felices, donde hay suerte para los que se sienten como yo; la verdad, prefiero seguir hojeando esta revista repleta de anuncios de cosméticos.

Sé que vamos a aterrizar porque ya puso su mano regordeta y sudorosa sobre la mía: primer contacto físico desde hace meses, sin incluir el “contacto” que me envió a la plancha del cirujano plástico.

El hotel es lujosísimo, estilo griego. Voy a meterme a la tina. Hay sales, espumas champaña. ¡Apúrate!, cenaremos con mis socios. Obedezco.

En uno de los recibidores del hotel nos encontramos con parejas idénticas a la que hacemos mi marido y yo: un hombre viejo, rico, con cuerpo flácido, toma de la cintura a una mujer joven, sin más patrimonio que un montón de huesos y músculos firmes, bien distribuidos. Hay una pareja que desentona: uno de los viejos le hace acompañar por su contemporánea: su primera esposa, una vieja cinco o seis años menor que él. No le toca la cintura. Caminan separados.

¡Las señoras no juegan, no es elegante!, ordena uno, ahumándonos con su habano la seda de los vestidos. Una de nosotras dice, con esa voz aniñada y caprichosa, que los hombres pagan por oír: ¡Ustedes ganen mucho para que

nosotras tengamos para gastar! De inmediato su gordo la premia: le da un buen fajo de billetes de cien dólares. El mío se pone tenso, no le queda más remedio que hacer otro tanto. Tomo los dólares y sonrío. Ya sé que debo regresar por lo menos con el ochenta por ciento y con la explicación de que no vi nada digno de mi gusto.

Las parejas se dividen: ellos se van al mejor casino; ellas, comandadas por Evelyn, las más antigua en el mundo y en años de conocer Las Vegas, a un show de magia. ¿Quién quiere ir de compras?, pregunta y, sin esperar a que le contesten, agita una mano cubierta de joyas y maquillaje que disimula las manchas de la piel. Acostumbradas a que siempre sea otro quien decida sus destinos, todas abordan la limusina sin replicar. Jessica se entusiasma. Le gusta todo lo que tenga relación con la suerte. Desde luego, el mago no es un adivino que lee el tarot o el café turco; pertenece a la estirpe de los ilusionistas: Vean ustedes esta moneda —pide al público— es la forma más simple de comprar un sueño, un secreto y, entonces, almoneda crece, reaparece transformada ante los ojos de todos, sobre todo de los Jessica que por primera vez, desde hace tiempo, se interesa en lo que la rodea. Piensa en el tarot. Siente deseos de conocer su futuro, de saber si habrá otro hombre en su vida, otros viajes... El mago saca un mazo de cartas: el tarot. Por su puesto es parte de la secuencia, así está armada; pero Jessica insiste en establecer otras relaciones: fue ella, al pensar en el tarot, la causa de que el mago... y sí, él se aproxima. Claro que él debe ir a cada una de las mesas: es magia de *close up*; pero ella no lo sabe y no quiere saberlo.

Jessica observa a las bailarinas que parecen papagayos semidesplumados y recuerda, sin nostalgia, la época en que soñó con ser actriz de comedias

musicales. La luz del escenario cambia de color: el mago va a despedazar a una de las bailarinas emplumadas. Sonriente, ella se introduce en un baúl; el mago abre y cierra compuertas: todos ven a la joven con el cuerpo perfecto: ni un solo gramo de grasa o celulitis; las curvas y las rectas se suceden logrando una armonía que por fin, para catarsis y dicha del público, es destrozada: el serrucho a partido a la joven en dos. Aunque todos conocen ese acto, aplauden felices, especialmente Jessica que nunca vio a la muchacha sino que imaginó a su marido, primero en el baúl y luego en pedazos. La tina, del color y la textura de la sangre, hace su efecto. Algunos de los espectadores ponen cara de repulsión. El mago saluda, la joven reaparece reparada, el marido de Jessica, por su puesto, también continúa vivo.

De pronto, cuando están a punto de irse, Evelyn exclama: ¡estuvo genial!, mañana volvemos con los señores. Jessica siente una esperanza en la boca del estómago: en su puño cerrado apareció un papelito. No sabe en que momento ni como fue a dar allí.

Para estas señoras, el show fue interesante, asombros cuando mucho; para Jessica, fue un acontecimiento fatídico. Tarde y noche piensa en encontrarse con el mago, en pedirle un favor.

El mago duerme de día. Sueña que aparece minúsculo en la retina de uno formidables ojos negros que miran como si pidieran auxilio. A causa del número que anotó en un papelito, suena su teléfono. Él responde en español, porque no ha terminado de despertar; Jessica piensa que esto es obra del destino, y se alegra, pues domina el inglés como a su esposo. Soy yo, dice, y el mago entiende. Se la imagina con una bata de baño, fingiendo que habla al *room service*, mientras su dueño remoja sus flácidas

carnes en el agua perfumada de la tina. ¡Apúrate, Jessica!, exige el gordo. Y el mago alcanza a decir: en el bar de lobby del hotel Flamingos a las 12. Sí, no olvides los jugos de naranja, responde ella.

A las 12 del día, el mago no es el mago. Es como encontrarse con una estrella de cine en una farmacia de descuento. En cambio Jessica sí es la misma- Incluido es mejor a plena luz del: su piel morena clara se ve más suave; su cabello negro, lacio, le brilla desde el fleco hasta la cintura. Su encanto es natural, a excepción de la nariz: está operada —piensa el mago— que siempre ha querido una mujer como ésta y que —aunque está pasando por una racha de buena suerte— sólo puede tenerlas como público o por un rato, como ahora. Y es que la magia, a pesar de que roza lo sobrenatural, nunca transforma realmente el cobre en oro.

-¿Ese número, el del serrucho — pregunta ella titubeante—, puede interrumpirse?

-¿Cómo? ¿en qué parte? pregunta él un tanto sorprendido de que ella quiera enterarse del aspecto técnico del show.

Ella sonrío nerviosa. Calla. Él la anima:

—Explícame —pide— y hace un gesto de estar interesadísimo.

Jessica se atreve:

—¿Podría ocurrir que el cuerpo cortado no fuera reunido?

—¿Qué? ¡Ah! Sí, sí, —se ríe- eso se hizo en Francia, en el Gran Guñol.

—Pero ¿si murió la persona?

—¿Qué persona?

—Cualquier persona, digo, ¿cualquiera podría morir así, en el escenario, sin que nadie... o sea que la gente pensara que es parte del show?

Se miran. Ella cruza las piernas. Él no pierde ni un instante el desplazamiento: lo sigue atentamente: el

zapato negro de tacón se eleva, luego traza medio círculo frente a la otra pantorrilla y se detiene a 30 centímetros del piso de bar, entonces se agita en el aire, en la cama del mago, donde él imagina a Jessica desnuda, sin medias, sólo con zapatos de tacón. Él traga saliva.

—¿Cuánto tiempo estarás en Las Vegas?

—Quedan dos días —responde con una vocecita que hace recordar a las princesas que eran capturadas por dragones.

Cuando Jessica mira el reloj, el mago siente —como en cada día de su existencia— que él, su persona, carece de atractivo, que es la magia el imán que atrae a los otros, y lo reconoce. Saca una baraja americana y le pide a Jessica que elija una carta. Ella toma una reina de corazones y la esconde entre ambas manos. ¿Fue ésta?, le pregunta desplegando con maestría el mazo: todas las cartas se han convertido en reina de corazones ante la vista de la gente que se acerca admirada. Jessica se alegra. Olvida su prisa. Durante los veinte minutos en que el mago hace un truco tras otro, ella no ve el reloj. Cuando él se detiene para tomar un trago, ella recuerda que tiene un marido y decide irse; pero él la detiene:

—Yo puedo cambiar tu destino.

—¿Sí?, —murmura ella dulcemente— ¿de verdad lo harías por mí?

—Siempre y cuando tú hagas algo conmigo...

Jessica agita el cabello. Se imagina viuda, libre, salvada pro un baúl, un serrucho y un par de espadas. Por un mago que... total, no será más desagradable que con mi marido, piensa ya en el elevador.

El mago no hace nada fuera de lo común. Ninguno de sus movimientos es para merecer un premio o un contrato. Sólo piensa en sí mismo; en cambio

Jessica piensa en su esposo. Y por primera vez al pensar en él se siente feliz. En el hotel estilo griego, el marido de Jessica discute con las esposas de sus socios.

-A una persona no se le olvida como a un paquete, —dice colérico.

Un botones le acerca un teléfono inalámbrico, él lo toma de mal modo.

-¿Dónde estás? Hace media hora que ellas llegaron... Está bien, está bien —grita—. Cuelga el teléfono y ordena que un taxi vaya a recogerla a tres calles del centro comercial en donde, según Jessica, estuvo esperando a las otras.

—Dijo que estaba mirando un escaparate y que ustedes se fueron. Ninguna lo contradice. Tampoco hacen comentarios entre ellas.

Es de madrugada. Alrededor de una mesa de ruleta, mucha gente contiene la respiración, entre ellos, desde luego, está mi marido: ha colocado veinte fichas rectangulares de 500 dólares. Sus dedos chatos y rojizos tamborilean sobre su encendedor de oro. Ojalá que pierda, ojalá que pierdan todos. ¡Maldita suerte! ¿Por qué siempre estás con los ricos? ¡Estás contenta! ¿eh, Jessica? Tu marido es un triunfador, chiquita. Detesto que me diga chiquita. Ahora nos toca festejar. Va a querer que vayamos al cuarto a que yo le...; pero no, al parecer la suerte no me abandona por completo: vamos a otro casino.

En Las Vegas, salgo a la intemperie, todos los días y las noches son iguales. En cualquier momento se puede beber, jugar, ver un espectáculo. Los hoteles, con sus casinos y bares, lucen exactamente igual a cualquier hora. No es difícil perder la noción del tiempo: hace mucho —quién sabe cuánto— el marido de Jessica está perdiendo en la ruleta. Pero no deja de apostar: no quiere que la suerte decida aparecer cuando él no esté jugando. Sigue y sigue. No baja la

apuesta. Pero no tendrá éxito: él lo comprende cuando ha dejado ya sobre la felpa verde de la mesa una cantidad inmisericorde. Está deprimido, muy deprimido: no perdió ni el dos por ciento de su fortuna, pero no soporta perder. Observa a su esposa. Tú me has costado más, le dice con rencor. Ella suspira.

El destino, que según Jessica todo lo decide, los ha llevado precisamente al bar en donde actuará el mago. Jessica prefiere no recordar las causas maritales: fue Evelyn quien decidió que volverían. Ahora el mago no está allí, en cuanto termine su show en el Fitzgeralds se desplazará, descansará quince minutos en el camerino y se acomodará en un segundo piso, en la tarima que han puesto sobre el escenario. Verá a Jessica con el invariable grupo de parejas mexicanas y, por supuesto, al lado de su esposo que, a causa del whisky, se encuentra cada vez más aturdido.

—Ese mago está de moda, o cada vez están peor los espectáculos aquí, se queja uno de los socios, el esposo de Evelyn.

Se trata de un número de escapismo, al modo del gran Houdini. En el centro de la pista, una pecera vertical, gigantesca, recibe al mago que cae al agua desde el segundo piso, cubierto de cadenas. Tiene tres minutos para liberarse. Algunas personas están angustiadas; otras, platican indiferentes: he visto mil veces ese truco por televisión, —dice el socio ahumando las palabras.

Ahora aparece otro mago. Un cómico, la gente ríe. Jessica no presta atención, está tratando de adivinar cómo hará su mago para que el marido entre al baúl, no tanto por el ancho, ya le prometió resolver ese problema técnico, sino porque el marido no es del tipo de gente que se presta a participar, entonces... tal vez lo hipnotice. Ni por un

segundo se le ha ocurrido que el mago no cumpla. Está convencida de que siempre que pone su cuerpo entre un hombre y algo que ella desea, el hombre hace lo esperado. Bueno, así le sucedía siempre antes de casarse.

Cuando el mago, su mago, hace girar el baúl vacío ante la vista del público, Jessica se entusiasma. Todo ocurre como ella quiere: él no le pide a su ayudante que se introduzca en el baúl, sino que solicite un voluntario mientras se dirige, obviamente, adonde está Jessica. El mago invita al marido, quien titubea. El whisky lo anima. Los labios pintados de rojo insisten: ¡tienes que hacerlo! El marido de Jessica sube.

El mago piensa el Gran Guiñol y se esfuerza: mueve los hilos capaces de crear durante un instante esa realidad ficticia que se toca con los ojos; logra que todos los presentes juren haber visto al hombre gordo entrar al baúl y ser cortado. Del serrucho gotea un líquido de color y textura de la sangre. Jessica, acostumbrada a que alguien más perfile su futuro, espera impaciente que corra el telón. Casi se siente libre, dueña de su destino cuando el mago, que pertenece a la estirpe de los ilusionistas, concluye su número: esa inusual mezcla de zig-zag con cirugía psíquica, entonces truena los dedos y devuelve al marido a la vida, a la vida de Jessica.

Las mil y una noches es una antología de relatos breves de Oriente, cuyos antecedentes se reconocen en la narrativa oral. Su recopilación en forma de libro se supone realizada entre el siglo XII y XVI. Fue conocida en Europa gracias al numismático y orientalista francés Antoine Galland. Presentada como una serie de relatos que la princesa Schahrasad refiere cada noche a su esposo el Rey para postergar un día su propia muerte. *Las mil y una noches* es una obra vastísima en la que no están ausentes el erotismo, la fabulación y la intriga.¹¹⁹

Borges escribió en 1986 en el prólogo a *Las mil y una noches* de su Biblioteca Personal: “El libro es una serie de sueños cuidadosamente soñados. [...] Los siglos pasan y la gente sigue escuchando la voz de Schahrasad”.

¹¹⁹ *Las mil y una noches. Tomo I II y III*, Trad. R. Cansinos Sáenz, México: Aguilar, 1989, p. 18-21.

“Historia de Abdula, el mendigo ciego”, *Las mil y una noches. Tomo I II y III*, Trad. R. Cansinos Sáenz, México: Aguilar, 1989.

HISTORIA DE ABDULÁ, EL MENDIGO CIEGO

Las mil y una noches, famosa compilación de cuentos árabes, hecha en el Cairo, a mediados del siglo xv. Europa la conoció gracias al orientalista francés Antoine Galland. En inglés hay versiones de Lane, de Burton y de Payne; en español de Rafael Cansinos Assens.

El mendigo ciego que había jurado no recibir ninguna limosna que no estuviera acompañada de una bofetada, refirió al Califa su historia:

-Comendador de los Creyentes, he nacido en Bagdad. Con la herencia de mis padres y con mi trabajo, compré ochenta camellos que alquilaba a los mejores mercaderes de las caravanas que se dirigían a las ciudades y a los confines de nuestro dilatado imperio.

Una tarde que volvía de Bossorah con mi recua vacía, me detuve para que pastaran los camellos; los vigilaba, sentado a la sombra de un árbol, ante una fuente, cuando llegó un derviche que iba a pie a Basora. Nos saludamos, sacamos nuestras provisiones y nos pusimos a comer fraternalmente. El derviche, mirando mis numerosos camellos, me dijo que no lejos de ahí, una montaña recelaba un tesoro tan infinito que aún después de cargar de joyas y de oro los ochenta camellos, no se notaría mengua en él. Arrebatado de gozo me arrojé al cuello del derviche y le rogué que me indicara el sitio, ofreciendo darle en agradecimiento un camello cargado. El

derviche entendió que la codicia me hacía perder el buen sentido y me contestó:

-Hermano, debes comprender que tu oferta no guarda proporción con la fineza que esperas de mí. Puedo no hablarte más del tesoro y guardar mi secreto. Pero te quiero bien y te haré una proposición más cabal. Iremos a la montaña del tesoro y cargaremos los ochenta camellos; me darás cuarenta y te quedarás con otros cuarenta, y luego nos separaremos, tomando cada cual su camino.

Esta proposición razonable me pareció durísima; veía como un quebranto la pérdida de los cuarenta camellos y me escandalizaba que el derviche, un hombre harapiento, fuera no menos rico que yo. Accedí, sin embargo, para no arrepentirme hasta la muerte de haber perdido esa ocasión.

Reuní los camellos y nos encaminamos a un valle, rodeado de montañas altísimas, en el que entramos por un desfiladero tan estrecho que sólo un camello podía pasar de frente.

El derviche hizo un haz de leña con las ramas secas que recogió en el valle, lo encendió por medio de unos polvos aromáticos, pronunció palabras

incomprensibles, y vimos, a través de la humareda, que se abría la montaña, que había un palacio en el centro. Entramos, y lo primero que se ofreció a mi vista deslumbrada fueron unos montones de oro sobre los que se arrojó mi codicia como el águila sobre la presa, y empecé a llenar las bolsas que llevaba.

El derviche hizo otro tanto; noté que prefería las piedras preciosas al oro y resolví copiar su ejemplo. Ya cargados mis ochenta camellos, el derviche, antes de cerrar la montaña, sacó una jarra de plata una cajita de madera de sándalo que, según me hizo ver, contenía una pomada, y la guardo en el seno.

Salimos; la montaña se cerró; nos repartimos los ochenta camellos y valiéndome de las palabras más expresivas le agradecí la fineza que me había hecho; nos abrazamos con sumo alborozo y cada cual tomó su camino.

No había dado cien pasos cuando el numen de la codicia me acometió. Me arrepentí de haber cedido mis cuarenta camellos y su carga preciosa, y resolví quitárselos al derviche por buenas o por malas. El derviche no necesita esas riquezas –pensé–; conoce el lugar el tesoro; además, está hecho a la indigencia.

Hice parar mis camellos y retrocedí corriendo y gritando para que se detuviera el derviche. Lo alcancé.

-Hermano-le dije-, he reflexionado que eres un hombre acostumbrado a vivir pacíficamente, sólo experto en la oración y en la devolución, y que no podrás nunca dirigir cuarenta camellos. Si quieres creerme quédate solamente con treinta; aun así te verás en apuros para gobernarlos.

-Tienes razón –me respondió el derviche-. No había pensado en ello. Escoge los diez que más te acomoden, llévartelos y que Dios te guarde.

Aparté diez camellos que incorporé a los míos; pero la misma prontitud que había cedido al derviche, encendió mi codicia. Volví de nuevo atrás y le repetí el mismo razonamiento, encareciéndole la dificultad que tendría para gobernar los camellos, y me llevé otros diez. Semejante al hidrópico que más sediento se haya cuanto más bebe, mi codicia aumentaba y la condescendencia del derviche. Logré, a fuerza de besos y de bendiciones que me devolviera todos los camellos con su carga de oro y pedrería. Al entregarme el último de todos, me dijo:

-Haz buen uso de estas riquezas y recuerda que Dios, que te las ha dado, puede quitártelas si no socorres a los menesterosos, a quienes la misericordia divina deja en el desamparo para que los ricos ejerciten su caridad y merezcan, así, una recompensa mayor en el Paraíso.

La codicia me había ofuscado de tal modo que el entendimiento que, al darle gracias por la cesión de mis camellos, sólo pensaba en la cajita de sándalo que el derviche había guardado con tanto esmero.

Presumiendo que la pomada debía encerrar alguna maravillosa virtud, le regué que me la diera, diciéndole que un hombre como él, que había renunciado a todas las vanidades del mundo, no necesita pomadas.

En mi interior estaba resuelto a quitársela por la fuerza, pero, lejos de rehusármela, el derviche sólo sacó la cajita del seno, y me la entregó.

Cuando la tuve en las manos, la abrí; mirando la pomada que contenía, le dije:

-Puesto que tu bondad es tan grande, te ruego que me digas cuáles son las virtudes de esta pomada.

Son prodigiosas –me contestó-. Frotando con ella el ojo izquierdo y cerrando el derecho, se ven distintamente

todos los tesoros ocultos en las entrañas de la tierra. Frotando el ojo derecho se pierde la vista de los dos.

Maravillado, le rogué que me frotase con la pomada el ojo izquierdo.

El derviche accedió. Apenas me hubo frotado el ojo, aparecieron a mi vista tantos y tan diversos tesoros, que volvió a encenderse mi codicia. No me cansaba de contemplar tan infinitas riquezas, pero como me era preciso tener cerrado y cubierto con la mano el ojo derecho, y esto me fatigaba, rogué al derviche que me frotase con la pomada el ojo derecho, para ver más tesoros.

-Ya le dije-me contestó- que si aplicas la pomada al ojo derecho, perderás la vista.

-Hermano -le repliqué sonriendo- es imposible que esta pomada tenga dos cualidades tan contrarias y dos virtudes tan diversas.

Largo rato porfiamos; finalmente el derviche, tomando a Dios por testigo de que me decía la verdad, cedió a mis instancias. Yo cerré el ojo izquierdo, el derviche me frotó con la pomada el ojo derecho. Cuando los abrí, estaba ciego.

Aunque tarde, conocí que el miserable deseo de riquezas me había perdido y maldije mi desmesurada codicia. Me arrojé a los pies del derviche.

-Hermano -le dije-, tú que siempre me has complacido y que eres tan sabio, devuélveme la vista.

-Desventurado -me respondió-, ¿no te previne de antemano y no hice todos los esfuerzos para preservarte de esta desdicha? Conozco, sí, muchos secretos, como has podido comprobar en el tiempo que hemos estado juntos, pero no conozco el secreto capaz de devolverte la luz. Dios te había colmado de riquezas que eras indigno de poseer, te las ha quitado para castigar tu codicia.

Reunió mis ochenta camellos y prosiguió con ellos su camino, dejándome solo y desamparado, sin atender a mis lágrimas y a mis súplicas. Desesperado, no sé cuantos días erré por esas montañas; unos peregrinos me recogieron.

El libro de las Mil y una noches

Lewis Carroll (1832-1898) Carroll es el seudónimo de Charles Lutwidge Dodgson. Dodgson era un matemático, publicó un tratado de geometría analítica en 1860, un libro sobre *Euclides y sus opositores modernos* en 1879-1895, *Curiosa Mathematica* en 1888-1893. Se transformó en un novelista poeta del absurdo y, al mismo tiempo, en un maravilloso autor de cuentos para niños. Escribió *Alicia en el país de las maravillas* (1865) y *Al otro lado del espejo* (1872) son libros lo bastante conocidos, especialmente el primero.

Muy pronto se reconoció en Lewis Carroll un sentido poético excepcional, si entendemos por poesía una actitud espiritual vuelta hacia lo irreal (o lo super real). Lewis Carroll es también el poeta asombroso de *La caza del snark* (1876), poema del absurdo, tratado en una forma heroico-cómica.¹²⁰

“El sueño del rey”, Lewis Carroll en *Antología de la literatura fantástica*. Pról. Adolfo Bioy Casares, Trad, Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo, México: Hermes, 1987, 441 p.

EL SUEÑO DEL REY

- Ahora está soñando. ¿Con quién sueña? ¿Lo sabes?
- Nadie lo sabe.
- Sueña contigo. Y si dejara de soñar, ¿qué sería de ti?
- No lo sé
- Desaparecerías. Eres una figura de su sueño. Si se despierta ese Rey te apagarías como una vela.

Through the Looking-Glass (1871)

¹²⁰ Carroll, Lewis. *Alicia en el país de las maravillas*. Pról. De Jaime Ojeda, Álbum de Mercedes Monmany, Ilustraciones de John Tenniel, Madrid: Alianza Editorial, 1998. p. 11-17.

Carpentier, Alejo (1904-1980), novelista, ensayista y musicólogo cubano, que influyó notablemente en el desarrollo de la literatura latinoamericana, en particular a través de su estilo de escritura, que incorpora todas las dimensiones de la imaginación —sueños, mitos, magia y religión en su idea de la realidad.

Nació en La Habana el 26 de diciembre de 1904, hijo de un arquitecto francés y de una cubana de refinada educación. Estudió los primeros años en La Habana y a la edad de doce años, como la familia se trasladó a París durante unos años, asistió al liceo de Jeanson de Sully, y se inició en los estudios musicales con su madre, desarrollando una intensa vocación musical. Ya de regreso a Cuba comenzó a estudiar arquitectura, pero no acabó la carrera. Empezó a trabajar como periodista y a participar en movimientos políticos izquierdistas. Fue encarcelado y a su salida se exilió en Francia. Volvió a Cuba donde trabajó en la radio y llevó a cabo importantes investigaciones sobre la música popular cubana. Viajó por México y Haití donde se interesó por las revueltas de los esclavos del siglo XVIII. Marchó a vivir a Caracas en 1945 y no volvió a Cuba hasta 1958, año en el que se produjo el triunfo de la Revolución castrista. Desempeñó diversos cargos diplomáticos para el gobierno revolucionario, murió en 1980 en París, donde era embajador de Cuba.

Carpentier recibió la influencia directa del surrealismo, y escribió para la revista *Révolution surréaliste*, por encargo expreso del poeta y crítico literario francés André Breton. Sin embargo, mantuvo una posición crítica respecto a la poca reflexiva aplicación de las teorías del surrealismo e intentó incorporar a toda su obra la *maravilla*, una forma de ver la realidad que, mantenía, era propia y exclusiva de América.

Entre sus novelas *El reino de este mundo* (1949), escrita tras un viaje a Haití, centrada en la revolución haitiana y el tirano del siglo XIX Henri Christophe, y *Los pasos perdidos* (1953), el diario ficticio de un

músico cubano en el Amazonas, que trata de definir la relación real entre España y América siguiendo la conquista española. Se considera que es su obra maestra, un intento de llevar a cabo su idea de construir una novela que llegue más allá de la narración, que no sólo exprese su época sino que la interprete. *Guerra del tiempo* (1958) se centra en la violencia y en la naturaleza represiva del gobierno cubano durante la década de 1950. En 1962 publicó *El siglo de las luces*, en la que narra la vida de tres personajes arrastrados por el vendaval de la Revolución Francesa. Más que una novela histórica, o una novela de ideas es, en la interpretación de algunos críticos, una cabal novela filosófica. *Concierto Barroco* (1974) es una novela en la que expone sus visiones acerca de la mezcla de culturas en Hispanoamérica. Finalmente *El recurso del método* (1974) y *La consagración de la primavera* (1978), obras complementarias y difíciles; la primera suele “considerarse como la historia de la destrucción de un mundo”, la caída del mito del hombre de orden, mientras que la segunda representa la larga crónica del triunfo en Cuba de un nuevo mito, que Carpentier trata de explicar desde su imposible papel de espectador: el autor trata de explicar el inconciliable desajuste entre el tiempo del hombre y el tiempo de la historia.

“Viaje a la semilla”, Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos*.
Viaje a la semilla, Santiago de Chile: Andrés Bello, 1997,
p. 291-306.

VIAJE A LA SEMILLA

—¿Qué quieres, viejo...?

Varias vedes cayó la pregunta de lo alto de los andamios. Pero el viejo no respondía. Andaba de un lugar a otro, figoneando, sacándose de la garganta un largo monólogo de frases incomprensibles. Ya habían descendido las tejas, cubriendo los canteros muertos con su mosaico de barro cocido. Arriba, los picos desprendían piedras de mampostería, haciéndolas rodar por canales de madera, con gran revuelo de cales de yeso. Y por las almenas sucesivas que iban desdentando las murallas aparecían —despojados de su secreto— cielos rasos ovales o cuadrados, cornisas, guirnaldas, dentículos, astrágalos, y papeles encolados que colgaban de los testeros como viejas pieles de serpientes en muda. Presenciado la demolición, una Ceres con la nariz rota y el peplo desvaído, vetado de negro el tocado de mieses, se erguía en el traspatio, sobre su fuente de mascarones borrosos. Visitados por el sol en horas de sombra, los peses grises del estanque bostezaban en aguas musgosas y tibia, mirando con el ojo redondo aquellos obreros negro sobre claro de cielo, que iban

rebajando la altura secular de la casa. El viejo se había sentado, con el cayado apuntando la barba, al pie de la estatua. Miraba el subir y bajar de los cubos en el que viajaban restos apreciables. Oíanse, en sordina, los rumores de las calles mientras, arriba, las poleas concertaban, sobre ritmos de hierro con piedra, sus gorjeos de aves desagradables y pechugonas.

Dieron las cinco. Las cornisas y entablamentos se desplomaban. Sólo quedaron escaleras de mano, preparando el salto del día siguiente. El aire se hizo más fresco, aligerando de sudores, blasfemias, chirridos de cuerdas, ejes que pedían alcuza y palmadas en torsos pringosos. Para la casa mondada de crepúsculo llegaba más pronto. Se vestía de sombras en horas en que su ya caída balastrada superior solía regalar a las fachadas algún relumbre de sol. La Ceres apretaba los labios. Por primera vez las habitaciones dormirían si persianas, abiertas sobre un paisaje de escombros.

Contrariando sus apetencias, varios capitales yacían entre las hierbas. Las hojas de acanto descubrían su condición vegetal. Una enredadera aventuró sus tentáculos hacia la voluta jónica, atraída por un aire de familia. Cuando cayó la noche, la casa

estaba más cerca de la tierra. Un marco de puertas se erguía aún, en lo alto, con tablas de sombras suspendidas de sus bisagras desorientadas.

II

Entonces el negro viejo, que no se había movido, hizo gestos extraños, volteando su cayado sobre un cementero de baldosas.

Los cuadrados de mármol, blancos y negros, volaron a los pisos, vistiendo la tierra. Las piedras, con saltos certeros, fueron a cerrar los boquetes de las murallas. Hojas de nogal claveteadas se encajaron en sus marcos, mientras los tornillos de las charnelas volvían a hundirse en sus hoyos, con rápida rotación. En los canteros muertos, levantadas por el esfuerzo de las flores, las tejas juntaron sus fragmentos, alzando un sonoro torbellino de barro, para caer en la lluvia sobre la armadura del techo. La casa creció, traía nuevamente a sus proporciones habituales, pudorosa y vestido. La Ceres fue menos gris. Hubo más peces en la fuente. Y el murmullo del agua llamó begonias olvidadas.

El viejo introdujo una llave en la cerradura de la puerta principal, y comenzó a abrir ventanas. Sus tacones sonaban a hueco. Cuando encendió los velones, un estremecimiento amarillo corrió por el óleo de los retratos de familia, y gente de negro murmuraron en todas las galerías, al compás de cucharas movidas en jícaras de chocolate.

Don Marcial, Marqués de Capellanías, yacía en su lecho de muerte, el pecho acorazado de

medallas, escoltado por cuatro cirios con largas barbas de cera derretida.

III

Los cirios crecieron lentamente, perdiendo sudores. Cuando recordaban su tamaño, los apagó la monja apartando una lumbre. Las mechas blanquearon, arrojando el pabilo. La casa de vacío de visitantes y los carruajes partieron en la noche. Don Marcial pulsó un teclado invisible y abrió los ojos.

Confusas y revueltas, las vigas del techo se iban colocando en su lugar. Los pomos de medicina, las borlas de damasco, el escapulario de la cabecera, los daguerrotipos, las palmas de la reja, salieron de sus nieblas. Cuando el médico movió la cabeza con desconsuelo profesional, el enfermo se sintió mejor. Durmió algunas horas y despertó bajo la mirada negra y cejuda del Padre Anastasio. De franca, detallada, poblada de pecados, la confesión se hizo reticente, penosa, llena de escondrijos. ¿Y qué derecho tenía, en el fondo, aquel carmelita, a entrometerse en su vida? Don Marcial se encontró, de pronto, tirado en medio del aposento. Aligerado de un peso en las sienes, se levantó con sorprendente celeridad. La mujer desnuda que se desperezaba sobre el brocado del lecho buscó enaguas y corpiños, llevándose poco después, sus rumores de seda estrujada y su perfume. Abajo, en el coche cerrado, cubriendo tachuelas del asiento, había un sobre con monedas de oro.

Don Marcial no se sentía bien. Al arreglarse la corbata frente a la luna de la consola se vio

congestionado. Bajó al despacho donde lo esperaban hombres de justicia, abogados y escribientes, para disponer la venta pública de la casa. Todo había sido inútil. Sus pertenencias se irían a manos del mejor postor, al compás del martillo golpeando una tabla. Saludó y le dejaron solo. Pensaba en los misterios de la letra escrita, en esas hebras negras que se enlazaban y desenlazaban sobre anchas hojas afiligranadas de balanzas, enlazando y desenlazando compromisos, juramentos, alianzas, testimonios, declaraciones, apellidos, títulos, fechas, tierras, árboles y piedras; marañas de hilos, sacada del tintero, en el que se enredaban las piernas del hombre, vendándole caminos desestimados por la Ley; cordón al cuello, que apretaba sus sordina al percibir el sonido temible de las palabras en libertad. Su firma lo había traicionado, yendo a complicarse en nudo y enredos de legajos. Atado por ella, el hombre de carne se hacía de papel.

Era el amanecer. El reloj del comedor acaba de dar las seis de la tarde.

IV

Transcurrieron meses del luto, ensombrecidos por un remordimiento cada vez mayor. Al principio, la idea de traer a una mujer a aquel aposento se le hacía casi razonable. Pero, poco a poco, las apetencias de un cuerpo nuevo fueron desplazadas por escrúpulos crecientes, que llegaron al flagelo. Cierta noche, Don Marcial se ensangrentó las carnes con una correa, sintiendo luego un deseo mayor, pero de corta duración. Fue entonces cuando la Marquesa

volvió, una tarde, de su paseo a las orillas del Almedares. Los caballos de la calesa no traían en las crines más humedad que la del propio sudor. Pero, durante todo el resto del día, dispararon coces a las tablas de la cuadra, irritados, al parecer por la inmovilidad de nubes bajas.

Al crepúsculo, una tinaja llena de agua se rompió en el baño de la Marquesa. Luego, las lluvias de mayo rebosaron el estanque. Y aquella negra vieja, con tacha de cimarrón y palomas debajo de la cama, que andaban por el patio murmurando: “¡Desconfía de los ríos, niña; desconfía de lo verde que corre!” No había día en que el agua no revelara su presencia. Pero esa presencia acabó por no ser más que una jícara derramada sobre vestido traído de París, al regreso del baile aniversario dado por el Capitán General de la Colonia.

Reaparecieron muchos parientes. Volvieron muchos amigos. Ya brillaban; muy claras, las arañas del gran salón. Las grietas de la fachada se iban cerrando. El piano regresó al clavicordio. Las palmas pedían anillos. Las enredaderas soltaban la primera cornisa. Blanquearon las orejas de la Ceres y los capiteles parecían recién tallados. Más fogoso, Marcial solía pasarse tardes enteras abrazando a la Marquesa. Borrábanse patas de gallina, ceños y papadas y las carnes tornaban a su dureza. Un día un olor de pintura fresca llenó la casa.

V

Los rubores eran sinceros. Cada noche se abría un poco más las hojas de los biombos, las faldas caían en rincones menos alumbrados y eran

nuevas barreras de encajes. Al fin la Marquesa sopló las lámparas. Sólo él habló en la oscuridad.

Partieron para el ingenio, en gran tren de calesas —relumbrante de grupas alazanas, bocados de plata y charoles al sol. Pero, a la sombra de las flores de Pascuas que enrojecían el soportal interior de la vivienda, advirtieron que se conocían apenas. Marcial autorizó danzas y tambores de Nación, para distraerse un poco en aquellos días olientes a perfumes de Colonia, baños de benjuí, cabelleras esparcidas y sábanas sacadas del armario que, al abrirse, dejaban caer sobre las losas un mazo de vetiver. El vaho del guarapo giraba en la brisa con el toque de oración. Volando bajo, las auras anunciaban lluvias reticentes, cuyas primeras gotas, anchas y sonoras, eran sorbidas por tejas tan secas que tenían diapasón de cobre. Después de un amanecer alargado por un abrazo deslucido, aliviados de desconciertos y cerrada la herida, ambos regresaron a la ciudad. La Marquesa trocó su vestido de viaje por un traje de novia, y, como era costumbre, los esposos fueron a la iglesia para recobrar su libertad. Se devolvieron presentes a parientes y amigos, y, con revuelo de bronce y alardes de jaeces, cada cual tomó la calle de su morada. Marcial siguió visitando a María de las Mercedes por algún tiempo, hasta el día en que los anillos fueron llevados al taller del orfebre para ser desgrabados. Comenzaba, para Marcial, una vida nueva. En la casa de altas rejas, la Ceres fue sustituida por una Venus italiana, y los mascarones de la fuente adelantaron casi imperceptiblemente el relieve al ver

todavía encendidas, pintada ya el alba, las luces de los velones.

VI

Una noche, después de mucho beber y marearse con tufos de tabaco frío, dejados por sus amigos, Marcial tuvo la sensación extraña de que los relojes de la casa daban las cinco, luego las cuatro y media, luego las cuatro, luego las tres y media... Era como la percepción remota de otras posibilidades. Como cuando se piensa, en enervamiento de vigilia, que puede andarse sobre el cielo raso con el piso por cielo raso, entre muebles firmemente asentados entre las vigas del techo. Fue una impresión fugaz, que no dejó la menor huella en su espíritu, poco llevado, ahora, a la meditación.

Y hubo un gran sarao, en el salón de música, el día en que alcanzó la minoría de edad. Estaba alegre, al pensar que su firma había dejado de tener un valor legal, y que los registros y escribanías, con sus polillas, se borran de su mundo. Llegaba al punto que los tribunales dejan de ser temibles para quienes tienen una carne desestimada por los códigos. Luego de achisparse con vinos generosos, los jóvenes descolgaron de la pared una guitarra incrustada de nácar, un salterio y un serpentón. Alguien dio cuerda al reloj que tocaba la Tirolesa de las Vacas y la Balada de los Lagos de Escocia. Otro embocó un cuerno de caza que dormía, enroscado en su cobre, sobre los fieltros encarnados de la vitrina, al lado de la flauta transversal traída de Aranjuez. Marcial, que estaba requebrando atrevidamente a la de Campoflorido, se sumó al guirigay, buscando en el

teclado, sobre bajos falsos, la melodía del Trípili-Trápala. Y subiendo todos al desván, de pronto, recordando que allá, bajo vigas que iban recobrando el repello, se guardaban los trajes y libreas de la Casa de Capellanías. En entrepaños escarchados de alcanfor descansaban los vestidos de corte, un espadín de Embajador, varias guerreras emplastradas, el manto de un Príncipe de la Iglesia, y largas casacas, con botones de damasco y difuminados de humedad en los pliegues. Martizáronse las penumbras con cintas de amaranto, miriñaques amarillos, túnicas marchitas y flores de terciopelo. Un traje de chispero con redecillas de borlas, nacido de una mascarada de carnaval, levantó aplausos. La de Campoflorido redondeó los hombros empolvados bajo un rebozo de color de carne criolla, que sirviera a cierta abuela, en noche de grandes decisiones familiares, para avivar los amansados fuegos de un rico Síndico de Clarisas.

Disfrazados regresaron los jóvenes al salón de música. Tocando con un tricornio de regidor, Marcial pegó tres bastonazos en el piso, y se dio comienzo a la danza de la valse, que las madres hallaban terriblemente impropio de señoritas, con eso de dejarse enlazar por la cintura, recibiendo manos de hombres sobre las ballenas del corset que todas se habían hecho según el reciente patrón de “El Jardín de las Modas”. Las puertas se oscurecieron de fámulas, cuadrerizos, sirvientes, que venían de sus lejanas dependencias y de los entresuelos sofocantes, para admirarse ante fiesta de tanto alboroto. Luego, se jugó a la gallina

ciega y al escondite. Marcial, oculto con la de Campoflorido detrás de un biombo chino, le estampó un beso en la nuca, recibiendo en respuesta un pañuelo perfumado, cuyos encajes de Bruselas guardaban suaves tibiezas de escote. Y cuando las muchachas se alejaron en las luces del crepúsculo, hacia las atalayas y torreones que se pintaban en grisnegro sobre el mar, los mozos fueron a la Casa de Baile, donde tan sabrosamente se contoneaban las mulatas de grandes ajorcas, sin perder nunca —así fura de movida una guaracha— sus zapatillas de alto tacón. Y como se estaba en carnavales, los del Cabildo Arará Tres Ojos levantaban un trueno de tambores tras de la pared medianera, en un patio sembrado de granados. Subidos en mesas y taburetes, Marcial y sus amigos alabaron el garbo de una negra de pasas entrecanas, que volvía a ser hermosa, casi deseable, cuando miraba sobre el hombro, bailando con altivo mohín de reto.

VII

Las vistas de Don Abundio, notario y albacea de la familia, eran más frecuentes. Se sentaba gravemente en la cabecera de la cama de Marcial, dejando caer al suelo su bastón de ácana para despertarlo antes de tiempo. Al abrirse, los ojos tropezaban con una levita de alpaca, cubierta de caspa, cuyas mangas lustrosas recogían títulos y rentas. Al fin sólo quedó una pensión razonable, calculada para poner coto a toda la locura. Fue entonces cuando Marcial quiso ingresar en el Real Seminario de San Carlos.

Después de mediocres exámenes, frecuentó los claustros, comprendiendo cada vez menos las explicaciones de los dómínes. El mundo de las ideas se iba despoblando. Lo que había sido, al principio, una ecuménica asamblea de peplos, jubones, golas y pelucas, controversistas y ergotantes, cobraba la inmovilidad de un museo de figuras de cera. Marcial se encontraba ahora con una exposición escolástica de los sistemas, aceptado por bueno lo que se dijera en cualquier texto: “León”, “Avestruz”, “Ballena”, “Jaguar”, leíase sobre los grabados en cobre de la Historia Natural. Del mismo modo “Aristóteles”, “Santo Tomás”, “Bacon”, “Descartes”, encabezaban páginas negras, en que se catalogaban aburridamente las interpretaciones del universo, al margen de una capitular espesa. Poco a poco, Marcial dejó de estudiarlas, encontrándose liberado de un gran peso. Su mente se hizo alegre y ligera, admitiendo tan sólo un concepto instintivo de las cosas. ¿Para qué pensar en el prisma, cuando la luz clara del invierno daba mayores detalles a las fortalezas del puerto? Una manzana que cae del árbol sólo es incitación para los dientes. Un pie en una bañera no pasa de ser un pie en una bañera. El día que abandonó el Seminario, olvidó los libros. El gnomon recobró su categoría de duende; el espectro fue sinónimo de fantasma; el octandro era bicho acorazado, con púas en el lomo.

Varias veces, andando pronto, inquieto el corazón, había ido a visitar a las mujeres que cuchicheaban, detrás de puertas azules, al pie de las murallas. El

recuerdo de la que llevaba zapatillas bordas y hojas de albahaca en la oreja lo perseguía, en tardes de calor como un dolor de muelas. Pero, un día, la cólera y las amenazas de un confesor le hicieron llorar de espanto. Cayó por última vez en las sábanas del infierno, renunciando para siempre a sus rodeos por calles poco concurridas, a sus cobardías de última hora que le hacían regresar con rabia a su casa, luego de dejar a sus espaldas cierta acera rajada — señal, cuando andaba con la vista baja, de la media vuelta que debía darse para hollar el umbral de los perfumes.

Ahora vivía su crisis mística, poblada de detentes, corderos pascuales, palomas de porcelana, Vírgenes de manto azul celeste, estrellas de papel dorado, Reyes Magos, ángeles con alas de cisne, el Asno, el Buey, y un terrible San Dionisio que se le aprecia en sueños, con un gran vacío entre los hombros y el andar vacilante de quien busca un objeto perdido. Tropezaba con la cama y Marcial despertaba sobresaltado, echando mano al rosario de cuentas sordas. Las mechas, en sus posillos de aceite, daban luz triste e imágenes que recordaban su color primero.

VIII

Los muebles crecían. Se hacía más difícil sostener los antebrazos sobre el borde de la mesa del comedor. Los armarios de cornisas labradas ensanchaban el frontis. Alargando el torso, los moros de la escalera acercaban sus antorchas a los balaustres del relleno, Las butacas eran más hondas y los sillones de mecedora tenían tendencia a irse

para atrás. No había ya que doblar las piernas al recostarse en el fondo de la bañera con anillas de mármol.

Un día que leía un libro licencioso, Marcial tuvo ganas, súbitamente, de jugar con los soldados de plomo que dormían en sus cajas de madera. Volvió a ocultar el tomo bajo la jofaina del lavabo, y abrió una gaveta sellada por las telarañas. La mesa de estudio era demasiado exigua para dar cabida a tanta gente. Por ello, Marcial se sentó en el piso. Dispuso los granaderos por filas de ocho. Luego, los oficiales a caballo, rodeando al abanderado. Detrás, los artilleros, con sus cañones, escobillones y botafuegos. Cerrando la marcha, pífanos y timbales, con escolta de redoblantes. Los morteros estaban dotados de un resorte que permitía lanzar bolas de vidrio a más de un metro de distancia.

—¡Pum...! ¡Pum...!
¡Pum...!

Caían caballos, caían abanderados, caían tambores. Hubo de ser llamado tres veces por el negro Eligio, para dedicarse al lavarse las manos y bajar al comedor.

Desde ese día, Marcial conservó el hábito de sentarse en el enlosado. Cuando percibió las ventajas de esa costumbre, se sorprendió por no haberlo pensado antes. Afectas al terciopelo de los cojines, las personas mayores sudan demasiado. Algunas huelen a notario —como Don Abundio— por no conocer, con el cuerpo echado, la frialdad del mármol en todo tiempo. Sólo desde el suelo pueden abarcarse totalmente los ángulos y perspectivas de una habitación. Hay

belleza de la madera, misteriosos caminos de insectos, rincones de sombra, que se ignoran a altura de hombre. Cuando llovía, Marcial se ocultaba debajo del clavicordio. Cada trueno hacía temblar la caja de resonancia, poniendo todas las notas a cantar. Del cielo caían los rayos para construir aquella bóveda de calderones —órgano, pinar al viento, mandolina de grillos.

IX

Aquella mañana lo encerraron en su cuarto. Oyó murmullos en toda la casa y el almuerzo que le sirvieron fue demasiado suculento para un día de semana. Había seis pasteles de la confitería de la Alameda —cuando sólo dos podían comerse, los domingos, después de misa. Se entretuvo mirando estampas de viaje, hasta que el abejo creciente, entrando por debajo de las puertas, le hizo mirar entre persianas. Llegaban hombres vestidos de negro, portando una caja con agarraderas de bronce. Tuvo ganas de llorar, pero en ese momento apareció el calesero Melchor, luciendo sonrisa de dientes en lo alto de sus botas sonoras. Comenzaron a jugar al ajedrez. Melchor era caballo. Él, era Rey. Tomando las losas del piso por tablero, podía avanzar de una en una, mientras Melchor debía saltar una de frente y dos de lado, o viceversa. El juego se prolongó hasta más allá del crepúsculo, cuando pasaron los Bomberos del Comercio.

Al levantarse, fue a besar la mano de su padre que yacía en su cama de enfermo. El Marqués se sentía mejor, y habló con su hijo con el empaque y los ejemplos usuales.

Los “Sí, padre”, y los “No padre”, se encajaban entre cuenta y cuenta del rosario de preguntas, como las respuestas del ayudante en una misa. Marcial respetaba al Marqués, pero era por razones que nadie hubiera aceptado a suponer. Lo respetaba porque era de elevada estatura y salía, en noches de baile, con el pecho rutilante de condecoraciones; porque le envidiaba el sable y los entorchados de oficial de milicia; porque, en Pascuas, había comido un pavo entero, relleno de almendras y pasas, ganando una apuesta; porque, cierta vez, sin duda con el ánimo de azotarla, agarró a una de las mulatas que barrían la rotonda, llevándola en brazos a su habitación. Marcial, oculto detrás de una cortina, la vio salir poco después, llorosa y desabrochada, alegrándose del castigo, pues era la que siempre vaciaba las fuentes de compota devueltas a la alacena.

El padre era un ser terrible y magnánimo al que debía amarse después de Dios. Para Marcial era más Dios que Dios, porque sus dones eran cotidianos y tangibles. Pero prefería el Dios del cielo, porque fastidiaba menos.

X

Cuando los muebles crecieron un poco más y Marcial supo como nadie lo que había debajo de las camas, armarios y bargueños, ocultó a todos un gran secreto: la vida no tenía encanto fuera de la presencia del calesero Melchor. Ni Dios, ni su padre, ni el obispo dorado de las procesiones del Corpus, eran tan importantes como Melchor.

Melchor venía de muy lejos. Era nieto de príncipes vencidos. En

su reino había elefantes, hipopótamos, tigres y jirafas. Ahí los hombres no trabajaban, como Don Abundio, en habitaciones oscuras, llenas de legajos. Vivían de ser más astutos que los animales. Uno de ellos sacó el gran cocodrilo del lago azul, ensartándolo con una pica oculta en los cuerpos apretados de doce ocas asadas. Melchor sabía canciones fáciles de aprender, porque las palabras no tenían significado y se repetían mucho. Robaba dulces en la cocina; se escapaba, de noche, por la puerta de los cuadrerizos, y, cierta vez, había apedreado a los de la guardia civil, desapareciendo luego en las sombras de la calle de la Amargura.

En días de lluvia, sus botas se ponían a secar junto al fogón de la cocina. Marcial hubiese querido tener pies que llenaran tales botas. La derecha se llamaba *Calambín*. La izquierda, *Calambán*. Aquel hombre que dominaba los caballos cerreros con solo encajarles dos dedos en los belfos; aquel señor de terciopelos y espuelas, que lucía chistera tan alta, sabían también lo fresco que era un suelo de mármol en verano, y ocultaba debajo de los muebles una fruta o un pastel arrebatados a las bandejas destinadas al Gran Salón. Marcial y Melchor tenían en común un depósito secreto de grageas y almendras, que llamaban el “Urí, urí, urá”, con entendidas carcajadas. Ambos habían explorado la casa de arriba abajo, siendo los únicos en saber que existía un pequeño sótano lleno de frascos holandeses, debajo de las cuerdas, y que en desván inútil, encima de los cuartos de criadas, doce mariposas polvorientas acababan de perder las alas en caja de cristales rotos.

XI

Cuando Marcial adquirió el hábito de romper cosas, olvidó a Melchor para acercarse a los perros. Había varios en la casa. El atigrado grande; el podenco que arrastraba las tetas; el galgo, demasiado viejo para jugar; el lanudo que los demás perseguían en épocas determinadas, y que las camareras tenían que encerrar.

Marcial prefería a Canelo porque sacaba zapatos de las habitaciones y desenterraba los rosales del patio. Siempre negro de carbón o cubierto de tierra roja, devoraba la comida de los demás, chillaban sin motivo, y ocultaban huesos robados al pie de la fuente. De vez en cuando, también, vaciaban un huevo acabado de poner, arrojando la gallina al aire con brusco palancazo del hocico. Todos daban de patadas al Canelo. Pero Marcial se enfermaba cuando se lo llevaban. Y el perro volvía triunfante, moviendo la cola, después de haber sido abandonado más allá de la Casa de Beneficencia, recobrando un puesto que los demás, con sus habilidades en la caza o desvelos en la guardia, nunca ocuparían.

Canelo y Marcial orinaban juntos. A veces escogían la alfombra persa del salón, para dibujar en su lana formas de nubes pardas que se ensanchaban lentamente. Eso costaba castigo de cintarazos. Pero los cintarazos no dolían tanto como creían las personas mayores. Resultaban, en cambio, pretexto admirable para armar concertantes de aullidos, y provocar la compasión de los vecinos. Cuando la bizca del tejadillo calificaba a su padre de

“bárbaro”, Marcial miraba a Canelo, riendo con los ojos. Lloraban un poco más, para ganarse un bizcocho, y todo quedaba olvidado. Ambos comían tierra, se revolcaban al sol, bebían en la fuente de los peces, buscaban sombra y perfume al pie de las albahacas. En horas de calor, los cantaros húmedos se llenaban de gente. Ahí estaba la gansa gris, con bolsa colgante entre las patas zambas; el gallo viejo del culo pelado; la lagartija que decía “urí, urá”, sacándose del cuello una corbata rosada; el triste jubo, nacido en ciudad sin hembras; el ratón que tapiaba su agujero con una semilla de carey. Un día, señalaron el perro a Marcial.

—¡Guau, guau! —dijo

Hablaba su propio idioma. Había logrado la suprema libertad. Ya quería alcanzar, con sus manos, objetos que estaban fuera del alcance de sus manos.

XII

Hambre, sed, calor, dolor, frío. Apenas Marcial redujo su percepción a la de estas realidades esenciales, renunció a la luz que ya le era accesoria. Ignoraban su nombre. Retirado el bautismo, con su sal desagradable, no quiso ya el olfato, ni el oído, ni siquiera la vista. Sus manos rozaban formas placenteras. Era un ser totalmente sensible y táctil. El universo le entraba por todos los poros. Entonces cerró los ojos que sólo divisaban gigantes nebulosas y penetró en un cuerpo caliente, húmedo, lleno de tinieblas, que moría. El cuerpo, al sentirlo arrebozado con su propia sustancia, resbaló hacía la vida.

Pero ahora el tiempo corrió más pronto, adelgazando sus últimas horas. Los minutos sonaban a glissando de naipes bajo el pulgar de un jugador.

Las aves volvieron al huevo en torbellino de plumas. Los peces cuajaron la hueva, dejando una nevada de escamas en el fondo del estanque. Las palmas doblaban las pencas, desapareciendo en la tierra como abanicos cerrados. Los tallos sorbían sus hojas y el suelo tiraba de todo lo que le perteneciera. El trueno retumbaba en los corredores. Crecían pelos en la gamuza de los guantes. Las mantas de lana se destejían, redondeando el vello de carneros distantes. Los armarios, los bargueños, las camas, los crucifijos, las mesas, las persianas, salieron volando en la noche, buscando sus antiguas raíces al pie de las selvas. Todo lo que tuviera clavos se desmoronaba. Un bergantín, anclado no se sabía dónde, llevó presurosamente a Italia los mármoles del piso y de la fuente. Las panoplias, los herrajes, las llaves, las cazuelas de cobre, los

bocados de las cuadras, se derretían, engrosando un río de metal que galerías sin techo canalizaban hacia la tierra. Todo se metamorfoseaba, regresando a la condición primaria. El barro volvió al barro, dejando un yermo en lugar de la casa.

XIII

Cuando los obreros vinieron con el día para proseguir la demolición, encontraron el trabajo acabado. Alguien se había llevado la estatua de Ceres, vendida de víspera a un anticuario. Después de quejarse al Sindicato, los hombres se fueron a sentar a los bancos de un parque municipal. Uno recordó entonces la historia, muy difuminada, de una Marquesa de Capellanías, ahogada, en tarde de mayo, entre las malangas del Almendares. Pero nadie prestaba atención al relato, porque el sol viajaba de oriente a occidente, y las horas que crecen a la derecha de los relojes deben alargarse por la pereza, ya que son las que más seguramente llevan a la muerte.

Atxaga, Bernardo (1951-), seudónimo de Joseba Irazu, poeta y novelista español que escribe en vasco y castellano, nacido en Asteasu Guipúzcoa.

Publicó su primer libro de poemas *Ziutateak (Las ciudades)* en 1976, y dos años más tarde *Etiopía*, por el que le fue concedido el Premio de la Crítica. A lo largo de las dos últimas décadas ha publicado más de una veintena de libros de literatura infantil y juvenil, ha realizado guiones radiofónicos y obras teatrales y ha mantenido una estrecha relación con la música vasca, para la que ha escrito numerosas letras de canciones. Pero su mayor impacto literario lo ha llevado a través de sus novelas, con las que ha obtenido un gran éxito, y que han sido traducidas a varios idiomas. La primera, *Bi anai (Dos hermanos)*, fue Premio de la Crítica 1985, y *Obabakoak (Los de Obaba, 1988)*, obtuvo el Premio de la Crítica, el Euskadi y el Nacional de Literatura. Considerado ahora mismo el autor más representativo de la literatura vasca, ha publicado también recientemente en castellano las novelas *El hombre solo* y *Esos cielos*. Entre las vanguardias y el realismo mágico, en sus obras tiene un gran protagonismo la naturaleza y sus personajes suelen ser gentes del pueblo vasco, enfrentados a ese paisaje y a las condiciones sociales de nuestro tiempo.¹²¹

¹²¹Bernardo Atxaga, *Obabakoak*, Introd. Ibon Sarasola, 13ª. ed., Madrid: Punto de Lectura, 2000, pp. 7-21.

“El criado del rico mercader” y “Acerca de los cuentos”, Bernardo Atxaga en *Obabakoak*. Itroduc. Ibon Sarasola, 13ª. ed., Madrid: Punto de Lectura, 2000, 500 p.

EL CRIADO DEL RICO MERCADER

Érase una vez, en la ciudad de Bagdad, un criado que servía a un rico mercader. Un día, muy de mañana, el criado se dirigió al mercado para hacer la compra. Pero esa mañana no fue como todas las demás, porque esa mañana vio allí a la Muerte y porque la Muerte le hizo un gesto.

Aterrado, el criado volvió a la casa del mercader.

—Amo —le dijo—, déjeme el caballo más veloz de la casa. Esta noche quiero estar muy lejos de Bagdad. Esta noche quiero estar en la remota ciudad de Ispahán.

—Pero ¿por qué quieres huir?

—Porque he visto a la Muerte en el mercado y me ha hecho un gesto de amenaza.

El mercader se compadeció de él y le dejó el caballo, y el criado partió con la esperanza de estar por la noche en Ispahán.

Por la tarde, el propio mercader fue al mercado, y, como le había sucedido antes al criado, también él vio a la Muerte.

—Muerte —le dijo acercándose a ella—, ¿por qué le has hecho un gesto de amenaza a mi criado?

—¿Un gesto de amenaza? —contestó la Muerte—. No, no ha sido un gesto de amenaza, sino de asombro. Me ha sorprendido verlo aquí, tan lejos de Ispahán, porque esta noche debo llevarme en Ispahán a tu criado.

Acerca de los cuentos

Tras escuchar el cuento del criado, mi amigo se quedó pensativo. Tenía la mirada fija en la taza de café, como quien busca adivinar algo en los posos.

—Yo también soy de la opinión de Boris Karloff. Es un cuento muy bueno —dijo después. Y como en toda conversación nocturna que merece ese nombre, aquel comenario trajo consigo una pregunta algo metafísica y no muy fácil de responder:

—¿Por qué es bueno? ¿Qué le hace falta a un cuento para ser bueno?

—Yo conozco un cuento muchísimo mejor —exclamó alguien cerca de nosotros con acento extranjero.

Extrañados por la presencia de aquel inesperado testigo, mi amigo y yo volvimos la cabeza.

—Soy yo —nos dijo entonces.

Pero no le conocíamos de nada. Era un hombre mayor, de pelo y barba blancos. Aunque estaba inclinado hacia nosotros y casi en cuclillas, me pareció muy alto; debía de medir cerca de dos metros.

—Yo conozco un cuento muchísimo mejor —repitió. Su aliento olía a whisky.

—Pues cuéntenoslo —le pedimos finalmente. Me preguntaba a mí mismo de qué país sería aquel individuo. Su indumentaria le delataba como extranjero.

Levantó una mano con solemnidad, y nos pidió que aguardáramos un momento. Camino del mostrador, su cabeza y su cuello sobresalían de entre la

mesa de clientes del Restop. Realmente era muy alto.

—Tendremos que marcharnos a algún otro lado —le dije a mi amigo. Y argumenté mi decisión añadiendo que, de lo contrario, no íbamos a poder charlar con tranquilidad de nuestras cosas.

Aquel abuelo de cabeza blanca tenía aspecto de ser un hombre interesante, pero parecía muy bebido. Además, teníamos que seguir hacia Obaba.

—¿Has hablado ya con tu tío de Montevideo? ¿Sabe que yo también voy?

—Sí ya le he avisado. Se alegró mucho cuando le dije que tú también leerías algo. Ya sabes cómo es. Cuantas más víctimas tiene, mejor se la pasa.

—Entonces nos convendría retirarnos pronto. La jornada de mañana será dura.

—En seguida nos vamos —asentí riendo.

Pero el hombre ya estaba de vuelta. Ahora llevaba sombrero, y tenía un whisky en la mano.

—Mi relato es muy interesante. Lo digo de verdad —insistió. Cuando fue a sentarse, tropezó y se nos cayó encima.

—*I'm sorry* —se excusó.

—Somos todo oídos —le dijo mi amigo. Él sacó un magnetófono pequeño del bolsillo de su chaqueta y lo puso sobre la mesa.

—El cuento se titula *El monkey de Montevideo*. O, mejor dicho, *El mono de Montevideo* —afirmó después de pulsar la tecla de grabación.

Pero no pudo continuar. Tenía la lengua espesa y las palabras —algunas de ellas en inglés— se le trababan. Apagó el magnetófono lanzando un suspiro.

—No se puede —se disculpó. Y se llevaba las manos a las orejas, una y otra vez.

—Sí, es verdad. Aquí hay mucho ruido —le dijo mi amigo levantándose de

su sitio—. Además tenemos que marcharnos. Otra vez será.

—*It's a pity* —nos dijo cuando los tres estuvimos levantados.

—Así es. ¡Pero qué le vamos a hacer! A ver si nos vemos de nuevo. Estaremos encantados de escuchar su cuento.

Estuve a punto de invitarle a la sesión de lectura que íbamos a tener unas horas más tarde en Obaba, pero —aunque esa clase de iniciativas sorpresa solían gustarle a mi tío—al final no me atreví. Su afición a la bebida me asustaba un poco. Cuando fuimos a la barra, el camarero nos dijo que nuestra consumición estaba pagada.

Le hicimos un saludo de agradecimiento al abuelo de la cabeza blanca, y él nos correspondió llevándose la mano al ala del sombrero. Después salimos del Restop y fuimos hacia el coche.

—Nos habíamos quedado en lo de las características de un buen cuento —me dijo mi amigo cuando aún no habíamos recorrido ni un kilómetro de la autopista. Estaba claro que aquel tema le interesaba.

Le tomé un poco el pelo, bromeando acerca de lo aficionado que era a las conversaciones serias. En realidad, yo admiraba mucho al adolescente que, lleno de inquietudes y absolutamente ajeno a lo frívolo, seguía viviendo en el interior de aquel médico. No parecía una persona de finales del siglo veinte.

—Podríamos empezar por recordar algunos de los que nos parecen buenos, y comprobar si los dos estamos de acuerdo acerca de su calidad —le propuse a la vez que ponía las luces cortas para no molestar al Lancia rojo que nos acababa de pasar.

—Creo que era Ismael —me dijo mi amigo.

—¿Cómo?

—Que era Ismael el que conducía ese Lancia. Al menos eso es lo que me ha parecido.

—Irá a Obaba a pasar el domingo, como nosotros —le dije.

—Tal como te decía, la historia del lagarto todavía va dar mucho de sí —se rió mi amigo.

—Igual que ese otro que nos quería contar el abuelo, el del mono de Montevideo. Estoy seguro de que algún día podremos oírlo entero.

—Y otra vez estamos donde nos habíamos quedado. Es necesario que aclaremos nuestras ideas antes de que se nos presente la ocasión. De lo contrario, no podremos decirle si su cuento es malo o bueno, y el abuelo se sentirá defraudado —dijo mi amigo. Le notaba cada vez más animado.

—Tú empiezas. Dime algún cuento que te parezca bueno.

—Elijo uno de Chejov.

Mi amigo me resumió el titulado *Sueño*:

Varka, una criada muy joven que servía en una casa bien, nunca podía dormir. Se lo impedía el bebé que debía cuidar, un bebé insomne que no dejaba de llorar durante la noche. Ella le acunaba y le cantaba canciones dulces, pero todo era inútil. Cuanto mayor era su deseo de dormir, cuanto más extenuada estaba ella por la falta de sueño, tanto más berreaba el niño. Y así un día y otro, hasta que una mañana, por fin, los padres de la criatura se reclinaron hacia la cuna para darle los buenos días y comprobaron con espanto que...

En cuanto mi amigo acabó, yo empecé a contarle un relato de Waugh titulado *El breve paseo de Mister Loveday*:

Una dama de la alta sociedad se compadece de un anciano bonachón y de trato agradable que lleva veinticinco años internado en un manicomio. *¿Por qué le tienen internado? Parece una persona tan*

bondadosa, tan normal...le dice la dama al médico. Está por voluntad propia. Es él quien no quiere salir. Antes debía de ser diferente porque, según nos dijeron, mató a una chica joven que paseaba tranquilamente en bicicleta, y sin ningún motivo. Pero ahora la situación es muy distinta. Después de tanto tiempo, tendría que estar en la calle. Entonces la dama trata de convencer al anciano de que estaría mucho mejor fuera, de que la libertad es algo maravilloso, y le ofrece su ayuda para llevar a cabo todas las gestiones necesarias. *No tengo muchas ganas de salir de aquí*—dice el anciano— *pero me ha convencido con lo que me ha dicho. Sí, me parece que no me sentiría mal cambiar de aires. Además hay algo que me gustaría hacer.* Y así, aquel anciano bonachón y de trato agradable recobra su libertad. Pero resulta que, pocas horas después de haber salido, ya está de vuelta en el manicomio. Mientras tanto, en una carretera cercana, un camionero descubre una bicicleta tirada por el suelo, y...

—Muy bien. Estamos de acuerdo. A mí también me parece un cuento muy logrado. Y ahora otro de un collar. Es de Maupassant. ¿Lo conoces?

—Lo leí hace mucho —le dije mientras adelantábamos a un trailer.

—La protagonista se llamaba Matilde Loisel, ¿no? Sí, creo que ése era su nombre —empezó mi amigo.

Pero tuvo que callarse un momento antes de proseguir, porque el chófer del trailer —molesto por nuestro adelantamiento, o con ganas de jugar— aceleró hasta colocarse a nuestra izquierda, muy cerca, haciendo un ruido de mil diablos.

Frené el coche y dejé que nos cogiera ventaja. Mi amigo y yo necesitábamos silencio.

—Que te vaya bien por Francia —le dijimos al ver que su matrícula era francesa.

—Matilde Loisel también anduvo por Francia. Vivió en París —siguió mi amigo—. En aquel coqueto París del siglo dieciocho. Estaba casada con un funcionario de mala muerte, y su vida junto a él no era nada estimulante. Y sucedió que un día recibió una invitación para ir al baile del ministro Ramponneau. La buena noticia, sin embargo, hizo que Matilde se entristeciera aún más. Ella por supuesto, deseaba con toda su alma asistir al baile, pero ¿cómo iba a ir? ¿Qué vestido se pondría? ¿Qué joyas llevaría? Así estaba cuando de repente, se acordó de una amiga de la infancia que estaba casada con un hombre rico. ¿Qué tendría de malo pedirle prestadas unas cuantas joyas? Se decidió a hacerlo y consiguió las joyas. Y entre esas joyas había y precioso collar de perlas...

—¡Ah, sí! Ahora me acuerdo. Si no me equivoco, Matilde Loisel, tras haber disfrutado del baile hasta el agotamiento, se dio cuenta que el collar de perlas que le había dejado su amiga ya no estaba en su cuello. Lo había perdido...

—Exactamente. Matilde había perdido el collar. Pero claro, no podía decírselo a su amiga. Tenía que devolvérselo. Y así hipotecó todo cuanto poseía, también su vida, para poder comprar otro collar.

—Sí, aquello fue para ella una verdadera debacle. Tuvo que trabajar día y noche para recuperar la cantidad de dinero que costaba el collar. Y mira por dónde, unos años después, paseando por la calle, se encuentra con su amiga de la infancia. ¿Y de qué se entera entonces? Pues de que las perlas del collar que le había prestado eran falsas, ¡eran de bisutería!

—“No te lo vas a creer, Matilde —le dijo su amiga— pero, desde que tú lo llevaste en aquel baile, el collar no parece

el mismo, las perlas tienen un color distinto, como si fueran auténticas.”

A este cuento le siguió otro de Schwob, y al de Schwob otro de Chesterton; y así, contando cuentos, dejamos la autopista y tomamos la sinuosa carretera que, metiéndose entre montañas, llega hasta Obaba. Bajamos las ventanillas del coche.

—A esta carretera la llamábamos, de pequeños, *la de las mariposas* —le dije a mi amigo.

—No me extraña —me contestó. Iluminadas por las luces del coche, infinidad de mariposas blancas volaban entre nosotros.

—Se diría que está nevando —añadió mi amigo.

—Cuando éramos pequeños andábamos mucho por aquí. En bicicleta, claro, igual que las chicas del cuento de Waugh. Nos pasábamos todo el verano montando en bicicleta —recordé.

—¿Por qué habrá tantas mariposas? —quiso saber mi amigo.

—Me parece que esta variedad de mariposas blancas se alimenta de hierbabuena. Y en el bosque que estamos atravesando ahora esta planta abunda. Me imagino que será por eso.

Incitado por lo que acababa de decir, saqué la cabeza de la ventanilla del coche y aspiré con fuerza el aire tibio del verano. Sí, efectivamente, aquellos bosques seguirían oliendo a hierbabuena.

Recorrimos los siguientes dos kilómetros en silencio, absorto cada uno en sus pensamientos, observando a las mariposas, escrutando los movimientos del bosque. De vez en cuando, al pasar por algún tramo de carretera de orillas despejadas, divisábamos luces de casas en las laderas de los montes, lejanas, solitarias, nítidas.

Cuando nos faltaba una media hora para llegar a Obaba, vimos formarse en el cielo, entre las estrellas, una nubecilla

blanca. A la nubecilla siguió el estampido de un cohete.

—Son las fiestas de un pueblo cercano —dedujo mi amigo.

—Desde ése de ahí —le respondí, señalándole un campanario cuya silueta sobresalía del bosque.

—Parece que a las mariposas no les gustan las fiestas. Mira, han desaparecido.

Mi amigo tenía razón. En aquel momento los faros del coche sólo mostraban los banderines de color que adornaban la carretera.

Aparcamos el coche justo a la entrada del pueblo, en un alto. Desde ahí, igual que de un balcón elevado, dominábamos toda la plaza y podíamos contemplar el baile. La música de la orquestina nos llegaba a intervalos, según las ráfagas de viento.

—Entonces, ¿en qué quedamos con el asunto de los cuentos? —me preguntó mi amigo.

No quería ir a mezclarse con la gente sin antes haber dejado mínimamente clara la cuestión. Y, a decir verdad, a mí me pasaba exactamente lo mismo. Se estaba muy bien en aquel alto. Daban ganas de soñar despierto y de fumar.

No nos quedamos mucho rato, pero, aun así, conseguimos analizar con bastante calma qué era lo que, a la hora de escribir sus cuentos, perseguían escritores como Chejov, Waugh o Moupasant; y, sacando conclusiones, creíamos establecer cuáles eran las peculiaridades del género. Nos quedamos con la sensación de que habíamos tenido una conversación muy provechosa.

En primer lugar, nos pareció evidente el paralelismo entre el cuento y el poema. Como dijo mi amigo al hacer el resumen de lo hablado, ambos provienen de la tradición oral, y suelen ser breves. Además, y debido quizás a esas dos características, ambas han de cumplir el

requisito de ser muy significativos. Prueba de ellos es que los malos cuentos y los malos poemas, resultan, como escribió alguien *vanos, huecos y miserables*.

—Visto de esta manera, la clave no está en inventar una historia —concluyó mi amigo—. La verdad que historias hay de sobra. La clave está en la mirada del autor, en su manera de ver las cosas. Si es realmente bueno, tomará como material su propia experiencia, y captará en ella algo que sea especial; extraerá de ella algo que tenga validez para cualquiera. Si es malo, nunca traspasará la frontera de lo meramente anecdótico. Por eso son buenos los cuentos que hoy hemos recordado. Porque expresan cosas esenciales y no simples anécdotas.

La orquestina que amenizaba las fiestas estaba interpretando una pieza sentimental, muy lenta. Las parejas que hacía poco bailaban dando saltos, lo hacían ahora en completa intimidad, sin apenas moverse.

—Por eso se han escrito tantos cuentos en torno a los grandes temas —le apoyé, retomando el hilo de la conversación—. Quiero decir que siempre giran en torno a temas como la muerte, el amor y otros parecidos. Exactamente los mismo que sucede con las canciones, dicho de paso.

—¿No te pasó Valentín algo referente a eso? —me dijo.

—¿Quién? ¿El que vive en Alaro?

—Él mismo.

Mi amigo se refería a un escritor con el que solíamos salir a menudo.

—¿Es verdad! —me acordé—. Me envió un manual de Foster Harris. Si no me equivoco —continué—, Harris tenía una teoría muy curiosa acerca del cuento. Según el cuento no vendría a ser más que una simple operación de aritmética. Pero no una operación de cifras, claro, sino hecha a base de sumas y restas de elementos tales como *amor, odio,*

esperanza, deseo, honor y otros por el estilo. La historia de Abraham e Isaac, por ejemplo, sería una suma de *piedad* más *amor filial*. La de Eva, en cambio, sería una resta limpia, amor a Dios menos amor al mundo. Según Harris, además, las sumas suelen dar origen a cuentos con final feliz. Los originados por restas, en cambio, suelen tener finales trágicos.

—Pues, más o menos, viene decir lo mismo que nosotros, ¿no?

—Sí, pero su teoría es aún más restrictiva. De todas maneras, ¿quién sabe? A lo mejor no somos más que eso, unos infelices regidos por la aritmética más elemental.

—Con todo, no me parece que con lo dicho sea suficiente. No basta con la mirada que sabe captar lo esencial. Un buen cuento también necesita un final fuerte. Al menos eso me parece a mí —planteó entonces mi amigo.

—A mí también me parece que un buen final es imprescindible. Un final que sea consecuencia de todo lo anterior y algo más. Y esa necesidad explicaría, creo yo, la abundancia de cuentos que acaban con una muerte. Porque la muerte es un acontecimiento definitivo, total.

—Sin ninguna duda. Fíjate, si no, en el cuento de Chejov, o en el de Waugh, o en el del criado de Bagdad que me has contado en el Restop. Todos ellos están llenos de significado y tienen un final muy fuerte. El de Bagdad me recuerda a lo que le sucedió a García Lorca. Huye de Madrid pensando que lo van a matar, y después... un cuento profético, muy bueno. Para mí, el mejor de esta noche.

Sonreí al escuchar las palabras de mi amigo. Por fin se acordaba del relato que le había contado en el Restop. Había llegado el momento de enseñar la carta que llevaba escondida en la manga.

—Sí, no hay duda de que es bueno. Pero de todas formas yo le cambiaría el final. No me gusta ese fatalismo —le dije.

Mi amigo puso cara de asombro.

—Estoy hablando en serio, no me gusta el fatalismo de ese cuento. Me parece un fatalismo implacable, el mismo que se refleja cuando se dice que la vida es como una tirada de dados. Lo que se nos quiere decir de él es que, al nacer, tenemos ya un destino, y que nuestra voluntad no cuenta para nada. Tenemos que aceptar nuestro destino, querámoslo o no. ¿Qué la muerte viene por nosotros? Pues no nos queda otro remedio que morir.

Encogiéndose de hombros, me dio a entender que no veía otra opción.

—Como quieras. Pero a mí me parece que es el único final posible para el cuento —me aclaró.

—Pues yo le he dado otro.

—¿Has escrito una variación del cuento? —dijo enarcando las cejas.

—Así es. Aquí la tengo.

Y de una carpeta que tenía en el asiento trasero del coche extraje dos folios completamente escritos.

Mi amigo se echó a reír.

—¡Ajá! Ahora lo entiendo. Cuando has empezado con los gustos literarios de Boris Karloff y todo eso, me he quedado con la mosca detrás de la oreja. Estábamos hablando de los lagartos y de las andanzas de Ismael, de repente, vas y cambias de tema sin ninguna explicación. ¡Claro! Te morías de ganas de enseñarme lo que habías escrito. ¿Será posible? ¡Siempre serás el mismo!

Esto último me lo decía por mi mala fama. Todos mis amigos coincidían en que yo era capaz de cualquier estratagema con tal de tener la oportunidad de leerles mis trabajos.

—¡Señor, perdona a este tu incorregible siervo! —dije levantando los ojos al cielo.

—De acuerdo, pero vayamos antes a la plaza. No estoy dispuesto a escuchar tu variación si no es con una cerveza en la mano —propuso mi amigo.

—Tendré que pagar yo la cerveza, claro.

—Por supuesto.

—¡Hay que ver lo dura que es la vida del escritor! Hay que sobornar a la gente hasta para poder trabajar —exclamé antes de bajar del coche.

Ya en la plaza, vimos que los músicos de la orquestina se retiraban a descansar, y que un acordeonista lo sustituía en el tablado. La gente se agolpaba ahora en los dos o tres bares que había, o en sus inmediaciones, riendo y hablando a gritos.

Casi nos resultó más difícil conseguir las bebidas que determinadas características de los cuentos. Por fin las conseguimos y —viendo que había bancos donde sentarse en el paseo cercano al cementerio— huimos a toda prisa de aquel jaleo.

Los dos estábamos contentos. Nuestra noche se iba pareciendo cada vez más a la que en Inglaterra celebran los miembros de la *Other Society* una vez al año. La única diferencia era que nosotros nos reuníamos en un hotel de Picadilly, y que nuestros cuentos —al menos en cierto sentido— no eran góticos.

Y una vez llegado a este punto del camino vuelvo a hacer una nueva parada y paso a transcribir la variación que le conté a mi amigo. El viaje hacia la última palabra proseguiría después.

García Márquez, Gabriel (1928-) escritor, periodista y premio Nobel colombiano, considerado una de las figuras más representativas de la narrativa del siglo XX. Nacido en Aracataca (departamento de Magdalena), muy pronto su familia abandonó esta población atlántica para trasladarse a Bogotá. Allí se formó inicialmente en el terreno del periodismo, aunque también estudió derecho. A mediados de la década de 1940 comenzó a publicar en varios periódicos sus primeros artículos, cuentos y crónicas de cine; en 1946 trabajó como redactor de *El Universal*, periódico de Cartagena de Indias; entre 1948 y 1952 en *El Heraldo* de Barranquilla y a partir de 1952 en *El Espectador* de Bogotá. Entre 1959 y 1961 fue representante de la agencia cubana de noticias *La Prensa* en Bogotá, La Habana y Nueva York. Debido a sus ideas políticas, se enfrentó con el dictador Laureano Gómez y con su sucesor, el general Gustavo Rojas Pinilla, y hubo de pasar las décadas de 1960 y 1970 en un exilio voluntario en México y España.

El compromiso político de García Márquez está integrado en su obra y se originó en el marco histórico de la Colombia del Bogotazo y todo el periodo de violencia que le siguió. Como otros escritores del boom de la literatura latinoamericana defendió la Revolución Cubana pero, a diferencia de muchos de ellos, continúa apoyando a Fidel Castro y mantiene polémicas en la prensa y en encuentros con otros escritores sobre la actual situación de ese país, especialmente en lo que respecta a los derechos humanos.

En 1986, ya premio Nobel, y precisamente por la repercusión internacional que tiene cualquiera de sus actividades, promovió la fundación de la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños (Cuba) junto con el cineasta argentino Fernando Birri, participando en varios guiones cinematográficos, tanto de obras propias como en colaboración con otros escritores. Esta escuela, que impulsa la formación de realizadores del llamado Tercer Mundo, forma

parte de la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, que también impulsó y de la cual es presidente.

Sus primeras novelas reflejan el ambiente de violencia e intolerancia que Colombia vivía en el momento en que las escribió: *La hojarasca* (1955), *El coronel no tiene quien le escriba* (1961) y *Los funerales de la Mamá Grande* (1962). En estas obras ya se percibe una evolución estilística que va desde la prosa barroca y elaborada de *La hojarasca* y de algunos de los cuentos de *Los funerales de la Mamá Grande*, hasta el laconismo y la frase desnuda, al estilo de Graham Greene o de Hemingway, de otros relatos del mismo libro y de *El coronel no tiene quien le escriba*, una dramática historia en la que ya aparecen algunos de los personajes que intervendrán en su obra más conocida: *Cien años de soledad*.

Cien años de soledad (1967), escrita durante su exilio en México, narra en tono épico la historia de Macondo, pueblo que acaba sepultado y destruido por las guerras y el progreso, y la de sus fundadores, la familia Buendía, a lo largo de cien años. El nombre de Macondo era el de una hacienda próxima a Aracataca, que García Márquez convirtió en uno de los referentes geográficos literarios más inolvidables, como el escritor estadounidense Faulkner había hecho con su condado de Yoknapatawpha (Mississippi).

Esta novela, que escribió en dieciocho meses, muestra ya el estilo consolidado del autor, en el que están presentes sus mundos y obsesiones, y que, con pequeños matices, constituye el núcleo principal de toda su obra. Al parecer, el mundo mágico de García Márquez proviene de las leyendas y relatos fantásticos que leyó en su infancia y que le permitieron desarrollar una imaginación desbordada cargada de imágenes obsesivas. Por otro lado, su formación literaria le llevó a escribir historias lineales (con principio y final secuencial) sobre situaciones comprensibles y reales, y personajes identificables, situando como fondo la historia de Colombia y la denuncia de la

injusticia social, es decir, el mundo real. De la combinación de estos dos mundos surge el realismo mágico, término que aunque no agrade a muchos autores y críticos, sirve perfectamente para explicar este género literario.

Otras obras narrativas son: *El otoño del patriarca* (1975), en torno al poder y la corrupción políticas; *Crónica de una muerte anunciada* (1981), historia de un asesinato cometido en una pequeña ciudad latinoamericana; *El amor en los tiempos del cólera* (1985), historia de amor que sigue las pautas clásicas del género pero con un trasfondo de sabia pasión, y *El general en su laberinto* (1989), narración ficticia de los últimos días de vida de Simón Bolívar, enfermo y despojado de su poder. García Márquez también es autor de los libros de cuentos *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972) y *Doce cuentos peregrinos* (1992).

Ha recibido numerosos premios, como el Rómulo Gallegos en 1973 y el Nobel de Literatura en 1982. Después de obtener este galardón fue formalmente invitado por el gobierno colombiano a regresar a su país, donde ejerció de intermediario entre aquél y la guerrilla. García Márquez ha despertado admiración en numerosos países por la personalísima mezcla de realidad y fantasía de sus textos periodísticos, como en *Noticia de un secuestro* (1996), un reportaje novelado sobre el narcoterrorismo colombiano. En 1998 publicó *La bendita manía de contar* y su autobiografía *Gabriel García Márquez*, y decidió comprar la mitad de las acciones de la revista colombiana *Cambio* para poder hacer realidad sus ideas sobre el periodismo.¹²²

¹²² Vida y obra de Gabriel García Márquez en la página electrónica: <http://www.cvc.cervantes.es-actcult-garciámárquez-> (México, D F a 24 de mayo de 2006).

“La siesta del martes”, Gabriel García Márquez,
Los funerales de mamá grande, México: Diana,
2001.

LA SIESTA DEL MARTES (1962)

El tren salió del trepidante corredor de rocas bermejas; penetró en las plantaciones de banano, simétricas e interminables, y el aire se hizo húmedo y no se volvió a sentir la brisa del mar. Una humareda sofocante entró en la ventanilla del vagón. En el estrecho camino paralelo a la vía férrea había carretas de bueyes cargadas de racimos verdes. Al otro lado del camino, en intempestivos espacios sin sembrar, había oficinas con ventiladores eléctricos, campamentos de ladrillos rojos y residencias con sillas y mesitas blancas en las terrazas entre palmeras y rosales polvorientos. Eran las once de la mañana y aún no había empezado el calor.

—Es mejor que subas el vidrio — dijo la madre—. El pelo se te va a llenar de carbón.

La niña trató de hacerlo pero la persiana estaba bloqueada por óxido.

Eran los únicos pasajeros en el escueto vagón de tercera clase. Como el humo de la locomotora siguió entrando por la ventanilla, la niña abandonó el puesto y puso en su lugar los únicos objetos que llevaban: una bolsa de material plástico con cosas de comer y un ramo de flores envuelto en papel de periódico. Se sentó en el asiento opuesto, alejada de la ventanilla, de frente a su madre. Ambas guardaban un luto riguroso y pobre.

La niña tenía doce años y era la primera vez que viajaba. La mujer parecía

demasiado vieja para ser su madre, a causa de las venas azules en los párpados y del cuerpo pequeño, blando y sin formas, en un traje cortando como una sotana. Viajaba con la columna firmemente apoyada contra el espaldar del asiento, sosteniendo en el regazo con ambas manos una cartera de charol desconchado. Tenía la serenidad escrupulosa de la gente acostumbrada a la pobreza.

A las doce había empezado el calor. El tren se detuvo diez minutos en una estación sin pueblo para abastecerse de agua. Afuera, en el misterioso silencio de las plantaciones, la sombra tenía un aspecto limpio. Pero el aire estancado dentro del vagón olía a cuero sin curtir. El tren no volvió a acelerar. Se detuvo en dos pueblos iguales, como casas de madera pintadas de colores vivos. La mujer inclinó la cabeza y se hundió en el sopor. La niña se quitó los zapatos. Después fue a los servicios sanitarios a poner en agua el ramo de flores muertas.

Cuando volvió al asiento la madre la esperaba para comer. Le dio un pedazo de queso, medio bollo de maíz y una galleta dulce, y sacó para ella de la bolsa de material de plástico una ración igual. Mientras comían, el tren atravesó muy despacio un puente de hierro y pasó de largo por un pueblo igual a los anteriores, sólo que en este había una multitud en la plaza. Una banda de músicos tocaba una pieza alegre bajo el sol aplastante. Al otro lado del pueblo, en una llanura cuarteada por la aridez, terminaban las plantaciones.

La mujer dejó de comer.

—Ponte los zapatos —dijo.

La niña miró hacia el exterior. No vio nada más que la llanura desierta por donde el tren empezaba a correr de nuevo, pero metió en la bolsa el último pedazo de galleta y se puso rápidamente los zapatos. La mujer le dio la peineta.

—Péinate —dijo.

El tren empezó a pitar mientras la niña se peinaba. La mujer se secó el sudor del cuello y se limpió la grasa de la cara con los dedos. Cuando la niña acabó de peinarse el tren pasó frente a las primeras casas de un pueblo más grande pero más triste que los anteriores.

—Si tienes gansas de hacer algo, hazlo ahora —dijo la mujer—. Después, aunque te estés muriendo de sed no tomes agua en ninguna parte. Sobre todo, no vayas a llorar.

La niña aprobó con la cabeza. Por la ventanilla entraba ardiente y seco, mezclado con el pito de la locomotora y el estrépito de los viejos vagones. La mujer enrolló la bolsa con el resto de los alimentos y la metió en la cartera. Por un instante, la imagen total del pueblo, en el luminoso martes de agosto, resplandeció en la ventanilla. La niña envolvió las flores en los periódicos empapados, se apartó un poco más de la ventanilla y miró fijamente a su madre. Ella le devolvió una expresión apacible. El tren acabó de pitar y disminuyó la marcha. Un momento después de detuvo.

No había nadie en la estación. Del otro lado de la calle, en la acera sombreada por los almendros, sólo estaba abierto el salón de billar. El pueblo flotaba en el calor. La mujer y la niña descendieron del tren, atravesaron la estación abandonada cuyas baldosas empezaban a cuartearse por la presión de la hierba, y cruzaron la calle hasta la cera de sombra.

Eran casi las dos. A esa hora, agobiado por el sopor, el pueblo hacia la

siesta. Los almacenes, las oficinas públicas, la escuela municipal, se cerraban desde las once y no volvían a abrirse hasta un poco antes de las cuatro, cuando pasaba el tren de regreso. Sólo permanecían abiertos el hotel frente a la estación, su cantina y su salón de billar, y la oficina del telégrafo a un lado de la plaza. Las casas, en su mayoría construidas sobre el modelo de la compañía bananera, tenían las puertas cerradas por dentro y las persianas bajas. En algunas hacía tanto calor que sus habitantes almorzaban en el patio. Otros recostaban un asiento a la sombra de los almendros y hacían la siesta sentados en plena calle.

Buscando siempre la protección de los almendros, la mujer y la niña penetraron en el pueblo sin perturbar la siesta. Fueron directamente a la casa cural. La mujer raspó con la uña la red metálica de la puerta, esperó un instante y volvió a llamar. En el interior zumbaba un ventilador eléctrico. No se oyeron los pasos. Se oyó apenas el leve crujido de una puerta y en seguida una voz cautelosa muy cerca de la red metálica: “¿Quién es?”. La mujer trató de ver a través de la red metálica.

—Necesito al padre —dijo.

—Ahora está durmiendo.

—Es urgente —insistió la mujer.

Su voz tenía una tenacidad reposada.

La puerta se entreabrió sin ruido y apareció una mujer madura y regordeta, de cutis muy pálido y cabellos color hierro. Los ojos parecían demasiado pequeños detrás de los gruesos cristales de los lentes.

—Sigán —dijo, a acabó de abrir la puerta.

Entraron en una sala impregnada de un viejo olor de flores. La mujer de la casa le condujo hasta un escaño de madera y les hizo señas de que se

sentaran. La niña lo hizo, pero su madre permaneció de pie, absorta, con la cartera apretada en las dos manos. No se percibía ningún ruido detrás del ventilador electrónico.

La mujer de la casa apareció en la puerta del fondo.

—Dice que vuelvan después de las tres —dijo en voz muy baja—. Se acostó hace cinco minutos.

—El tren se va a las tres y media —dijo la mujer.

Fue una réplica breve y segura, pero la voz seguía apacible, con muchos matices. La mujer de la casa sonrió por primera vez.

—Bueno —dijo.

Cuando la puerta del fondo volvió a cerrarse la mujer se sentó junto a la hija. La angosta sala de espera era pobre, ordenada y limpia. Al otro lado de una baranda de madera que dividía la habitación había una mesa de trabajo, sencilla, con un tapete de hule, y encima de la mesa una máquina de escribir primitiva junto a un vaso con flores. Detrás estaban los archivos parroquiales. Se notaba que era un despacho arreglado por una mujer soltera.

La puerta del fondo se abrió y esta vez apareció el sacerdote limpiando los lentes con un pañuelo. Sólo cuando se los puso pareció evidente que era hermano de la mujer que había abierto la puerta.

—¿Qué se le ofrece? —preguntó.

—Las llaves del cementerio —dijo la mujer.

La niña estaba sentada con las flores en el regazo y los pies cruzados bajo el escaño. El sacerdote la miró, después miró a la mujer y después, a través de la red metálica— de la ventana, el cielo brillante y sin nubes.

—Con este calor —dijo—. Han podido esperar a que baje el sol.

La mujer movió la cabeza en silencio. El sacerdote pasó del otro lado

de la baranda, extrajo del armario un cuaderno forrado de hule, un plumero de palo y un tintero, y se sentó a la mesa. El pelo que le faltaba en la cabeza le sobraba en las manos.

—¿Qué tumba van a visitar? —preguntó.

—La de Carlos Centeno —dijo la mujer.

—¿Quién?

—Carlos Centeno —replicó la mujer.

El padre siguió sin entender.

—Es el ladrón que mataron aquí la semana pasada —dijo la mujer en el mismo tono—. Yo soy su madre.

El sacerdote la escrutó. Ella lo miró fijamente, con un dominio reposado, y el padre se ruborizó. Bajó la cabeza para escribir. A medida que llenaba la hoja pedía a la mujer los datos de su identidad, y ella respondía sin vacilación, con detalles precisos, como si estuviera leyendo. El padre empezó a sudar. La niña se desabotonó la tablilla del zapato izquierdo, se descalzó el talón y lo apoyó en el contrafuerte. Hizo lo mismo con el derecho.

Todo había empezado el lunes de la semana anterior, a las tres de la madrugada y a pocas cuerdas de allí. La señora Rebeca, una viuda solitaria que vivía en una casa llena de cachivaches, sintió a través del rumor de la llovizna que alguien trataba de forzar desde fuera la puerta de la calle. Se levantó, buscó a tientas en el ropero un revólver arcaico que nadie había disparado desde los tiempos del coronel Aureliano Buendía, y fue a la sala sin encender las luces. Orientándose no tanto por el ruido de la cerradura como por un terror desarrollado en ella por 28 años de soledad, localizó en la imaginación no sólo el sitio donde estaba la puerta sino la altura exacta de la cerradura. Agarró el arma con las dos manos, cerró los ojos y apretó el gatillo.

Era la primera vez en su vida que disparaba un revólver. Inmediatamente después de la detonación no sintió nada más que el murmullo de la llovizna en el techo de zinc. Después percibió un golpecito metálico en el andén de cemento y una voz muy baja, apacible, pero terriblemente fatigada: “Ay, mi madre”. El hombre que amaneció muerto frente a la casa, con la nariz despedazada, vestía una franela a rayas de colores, un pantalón ordinario con una soga en lugar de cinturón, y estaba descalzo. Nadie lo conocía en el pueblo.

—De manera que se llamaba Carlos Centeno —murmuró el padre cuando acabó de escribir.

—Centeno Ayala —dijo la mujer—. Era el único varón.

El sacerdote volvió al armario.
Colgadas de un clavo

El cuento *La bella durmiente de bosque*, es uno de los clásicos de la literatura universal y del cine de Walt Disney, es interesante leer una de sus versiones originales y porqué no, hacer una comparación con otras que se puedan conocer de ellas y sólo variarán en los recursos de animación o prolongando la intriga o el desenlace. Conocer y aplicar la metodología de Vladimir Propp y de Greimas hace que el estudiante encuentre una gramática de las acciones y establecer una serie de valoraciones y reconocerlas en otros textos, el estudiante podrá anticiparse en la predicción de las acciones de los personajes cuando haga la lectura de otros cuentos o incluso de películas de acción o *thriller*.

Se sugiere se lea cualquier cuento fantástico, conocidos como los clásicos infantiles, en general contienen una enseñanza o moraleja para educar a los jóvenes y pedirles que intenten aplicar las funciones actanciales de Vladimir Propp y Greimas y entreguen un informe por escrito. Los resultados no van a ser del todo justos, pero sí van a encontrar una serie de similitudes en la estructura de las acciones y roles actanciales en los personajes.

LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE¹²³

Charles Perrault¹²⁴

HABIA una vez un rey y una reina que vivían sumidos en la más honda tristeza, pues no tenían hijos. Pero, por fin, después de años de rogar al cielo, les fue concedida una niña, y el reino entero lo celebró con enorme alegría.

El día del bautizo, el rey dio una fiesta maravillosa, e invitó a siete hadas que por aquel entonces vivían en sus dominios, esperando que cada una concediera a la princesita un don especial,

¹²³ En la versión original de *La bella durmiente*, escrita por el italiano Giambattista Basile en 1636, hay una violación y un intento de canibalismo. *Muy interesante*, Revista mensual, Año XXIII No. 1, México, D. F., enero de 2006, p. 22.

¹²⁴ En el año de 1697, publica Perrault los *Cuentos de mamá Oca*, título que es una deliciosa estampa evocadora en que esa Mamá Oca de la fábula convoca a sus patitos para relatarles aleccionadoras historias y prevenirlos contra las asechanzas de la vida. En este cuento el autor los escribe para divertir a los niños aunque no deja de pensar también en los que ya no lo eran. *Cuentos de Perrault. Griselda. Piel de asno. Los deseos ridículos, La bella durmiente del bosque. Caperucita roja. Barba Azul. El gato con botas. Las hadas. Cenicienta. Riquete el del capote. Pulgarcito*. Pról. María Edmée Álvarez, Ilustra. de Staal y Rackham. México: Porrúa, 2000, (Sepan Cuantos No. 263) p. 13.

como ha sido siempre la costumbre de las hadas. Y mandó poner, en la mesa en el lugar de cada una de las hadas, un hermoso estuche de oro que contenía un cuchillo, un tenedor y una cuchara del mismo material, pero guarnecidos de brillantes y piedras preciosas.

Las hadas mismas admiraban tan espléndido regalo y disfrutaban del banquete, cuando, inesperadamente, se abrió la puerta del salón comedor, y entró un hada muy vieja, que no había sido invitada. Hacía cincuenta años que no se veía por los alrededores, y como seguramente había permanecido encerrada en su torre del bosque durante ese tiempo, todo el mundo la creía muerta o encantada.

El rey ordenó en el acto un lugar para ella, pero no pudo obsequiarle un estuche de oro, como a las otras hadas, pues solamente había mandado hacer siete. La vieja hada estaba furiosa; anunció que el rey pagaría caro el insulto, y amenazó entre dientes a la princesita.

Al escucharla, el hada más joven se retiró silenciosamente de la mesa y se ocultó cerca de la cuna de la recién nacida. Deseaba ser ella la última en conceder su regalo de bautizo, pues temía que el hada vieja, enojada como estaba, intentara vengarse, y ella podría tal vez, contrarrestar en parte cualquier amenaza.

Al terminar de comer, las hadas rodearon la cuna para conceder sus dones a la recién nacida. La primera, le anunció que llegaría a ser la princesa más hermosa del mundo; la siguiente, que tendría el ingenio de un ángel; la tercera, que todo lo que hiciera, lo haría con gracia inigualable; la cuarta que bailarían divinamente; la quinta, que cantarían como un ruiseñor; la sexta, que tocarían

instrumentos musicales, con toda perfección.

Llególe el turno a la hada vieja. Se inclinó sobre la cuna, con la cabeza temblorosa, tanto por el despecho, como por la edad, predijo con voz chillona:

-¡Princesa, un huso atravesará tu mano y morirás! Al escuchar este terrible augurio, todo el mundo tembló. La reina y sus damas no pudieron contener el llanto.

Pero en aquel momento, el hada joven salió de su escondite, y mirando a la princesita, dijo a sus padres:

-No os aflijáis, amados reyes vuestra hija no morirá. Cierto es que no puedo desbaratar lo que un hada más vieja que yo ha hecho, pero si puedo suavizar el rigor de su sentencia. La princesa se atravesará la mano con un huso, es verdad, pero no morirá; solamente dormirá durante cien años, al cabo de los cuales, un príncipe que yo escogeré y vendrá a despertarla y a conquistar su corazón para hacerla feliz.

Esto consoló al rey y a la reina, pero no pudo evitar que se estremecieran ante la idea de cien años de sueño. El monarca, queriendo impedir que se cumpliera el vaticinio del hada vieja, proclamó un edicto prohibiendo, bajo pena de muerte, que se usaran o guardarán dentro de su reino, husos y ruecas de hilar; y todos los que existían se llevaron a las plazas, y se quemaron públicamente.

Pasó el tiempo, y la princesa creció tan hermosa y tan inteligente como las hadas habían prometido. Y había cumplido los dieciséis años sin haber visto ni oído hablar de un huso, de una rueca, ni de la manera de usarlos.

Pero un día que el rey y la reina habías salido al campo la princesa quiso curiosear por la parte más antigua del castillo, que no conocía. Al extremo de una vieja y polvosa escalera, encontró una

habitación muy pequeña, en donde una viejecita, que jamás había oído ni mencionar el edicto del rey, hilaba en su rueca.

-Dime buena mujer, ¿qué haces?- preguntó la princesa.

-Estoy hilando, querida niña- contestó la viejecilla, que no tenía idea de quién era la que le hablaba.

-¡Oh, debe ser entretenido! –exclamó la princesa-. ¿Cómo lo haces? ¡Por favor déjame probar!

La princesa tomó el huso de manos de la mujer, y al cogerlo, tal vez por el entusiasmo con el que lo hizo, o por la magia del hada vieja, se atravesó un dedo, y calló a su lado como si estuviera muerta.

La viejecita, muy sorprendida, trató de levantar a la doncella. Pero al ver que no podía hacerlo, empezó a gritar pidiendo ayuda. Llegó gente de todas partes del castillo, y cuando vieron a la princesa en el suelo, creyéndola desmayada, trataron de reanimarla, probando todos los remedios, desde el agua fría hasta las drogas más eficaces, pero todo fue en vano.

Poco después regresó el rey y la reina al castillo, y al enterarse de lo sucedido, recordó la maldición del hada vieja, pero también la promesa del hada joven. Ordenó que llevaran a la princesa al mejor salón del castillo, y que la acostaran en una cama de oro y plata.

Allí quedó, hermosa como un ángel, con las mejillas sonrosadas y los labios de coral, respirando suavemente. Todos pudieron ver que no estaba muerta, que solamente había caído en un sueño encantado que duraría cien años.

Mientras tanto, el hada que había salvado su vida, se encontraba a miles de leguas de distancia, en el reino de Matakín. Pero un duende, con sus botas de siete leguas, salió inmediatamente en su busca. En unos minutos, el hada

regresó al castillo en su hermoso carro conducido por dragones alados.

-Habéis obrado bien- le dijo el rey, cuando vio a la princesa, ataviada con sus más hermosas ropas, en el lecho real-. Haré algo más por ella. Cuando despierte, dentro de cien años, si se encuentra sola no podrá evitar sentir miedo. Así, pues, haré dormir a todos los habitantes del castillo, excepto a vos y a la reina, pues os debéis a vuestros súbditos, y todos despertaran cuando ella lo haga.

Recorrió el castillo con su varita mágica en la mano, y con ella fue tocando a los soldados, los cocineros, los criados, las doncellas de honor, lo pajes, hasta los caballos, y, por supuesto, el pequeño spaniel consentido de la princesa, que no se apartaba del lecho de su ama.

Todos quedaron dormidos bajo el hechizo del hada; no despertarían hasta que la princesa despertara y necesitara de sus servicios. El hada encantó también el castillo entero, el fuego de las cocinas en donde se asaban los faisanes y las perdices, y hasta el humo que salía de las chimeneas.

El rey y la reina besaron a su hija, abandonaron el castillo y se fueron a vivir al palacio real de una gran ciudad, en el otro extremo de su reino. Hubieran querido dejar una guardia, pero en el momento de salir, el hada, con su varita mágica, hizo crecer los árboles de los jardines hasta que formaron una gruesa muralla; y entre sus troncos brotaron arbustos espinosos que también crecieron, cubriendo todo el castillo, excepto las torres, que sólo podían distinguirse a gran distancia.

“El Bosque Dormiente”, fue el nombre que le dieron los habitantes del país; era tan espeso, y las zarzas y arbustos tenían tan afiladas espinas, que nadie podía pasar a través de ellos, ni mucho menos acercarse al castillo.

Y así continuó, aislado y solitario, durante cien años, hasta que un día llegó un príncipe de un reino cercano, en busca de aventuras. Había contemplado las torres que asomaban entre los árboles gigantes y se detuvo a preguntar sobre al misterioso castillo, tan bien guardado por el sombrío y espeso bosque.

-¡Ah! -dijo el hombre a quien interpeló-es un castillo muy antiguo, está en ruinas, y dicen que tiene fantasmas.

-No es así -dijo otro hombre al escuchar la conversación-, Yo he oído que en él viven brujas, que vuelan sobre sus escobas, y tienen ahí sus reuniones nocturnas.

-¡No, no! -exclamó un tercero- Ese castillo es hogar de un ogro, y en él guarda todos los niños que puede robar, para comérselos cuando siente hambre. Solamente él conoce el secreto para penetrar en el bosque durmiente.

El príncipe no pudo evitar un estremecimiento al escuchar todo aquello, pues su propia madre era hija de un ogro, aunque su padre, el rey, lo ignoraba, al casarse con ella.

En ese momento, un campesino, muy anciano, se acercó a él, y le dijo:

-Noble príncipe, hace cincuenta años que mi padre me refirió la historia de la bella durmiente, como él, a su vez, la escuchó de su padre. Mi abuelo, que tendría ahora más de cien años, si viviera, decía que en ese castillo está la más hermosa princesa del mundo, durmiendo un sueño encantado; que después de cien años, la despertará el príncipe que las hadas le han escogido.

El joven sombrero al escuchar la última historia, se sentía ya enamorado de la bella durmiente encantada en el castillo y creía que era él para quien las hadas habían reservado tal princesa.

Se dirigió solo al bosque; y al avanzar notó con sorpresa y alegría que los árboles y las zarzas se abrían dándole

paso, pero volvían a cerrarse inmediatamente para que nadie pudiera seguirlo.

Llegó al gran patio central del castillo, y se detuvo a contemplar una escena que hubiera producido escalofríos de terror al más valiente. Un terrible silencio rodeaba todo; no se escuchaba el canto de un pájaro, ni el susurro de una hoja al ser movida por el viento, pero por todas partes se veían hombres y animales que parecían muertos. Pero al mirarlos con detenimiento, comprendió que no estaban muertos, sino que dormían el sueño encantado, pues sus rostros aparecían sonrosados y en las copas que sostenían algunos de los soldados, se veía vino; y cuando entró en la cocina, las carnes en el asador estaban frescas y tiernas.

Subió el príncipe las escaleras, pasando frente a más guardas dormidos en sus puestos; y en los salones, pudo ver a las damas y a los caballeros de la corte, que también dormían, sentados o parados, como si hubieran sido bruscamente sorprendidos, y sumidos en el sueño encantado. Llegó, por fin, a una cámara, regiamente decorada en oro, donde contempló el espectáculo más hermoso que jamás soñara contemplar: una princesa, como de unos dieciséis años, bella como la luz, dormida apaciblemente en su lecho real.

El príncipe se acercó, intimidado por tanta belleza, y se arrodilló junto a la joven. Al hacerlo, se rompió el hechizo; la princesa despertó de su largo sueño y dirigió al joven una dulce mirada a la vez que le decía.

-¿Eres tú, príncipe mío? ¡Has tardado mucho en venir!

El príncipe se sentía embargado de felicidad al escuchar estas palabras, y no sabía cómo demostrar su alegría y su gratitud. Pero sí logró decirle que la

amaba más a su propia vida; después, fue ella la que habló.

Tenía mucho que contar, lo que durante cien años había soñado que haría cuando despertara.

Al mismo tiempo, el castillo entero había despertado con la princesa, y todos reanudaron sus labores, como si hubiera sido ayer y no un siglo atrás, cuando las habían suspendido. Como ellos no estaban enamorados, lo primero que sintieron fue un hambre atroz. La azafata mayo, después de muchas cavilaciones, se atrevió, por fin a tocar con la cámara real para anunciar a la princesa que la cena estaba servida.

El príncipe ayudó a levantarse a la joven, y en un momento se vistió con sus mejores galas, para su cena de esponsales. El príncipe tuvo buen cuidado de no mencionar que la ropas de la princesa estaban muy pasadas de moda y que los volantes plisados no se usaban desde que su abuela era joven.

Se dirigieron al gran comedor del castillo, en donde los músicos tocaron melodías ya olvidadas, pero con tal maestría, que nadie hubiera podido decir que no habían ensayado durante cien años. Después de la cena, el príncipe y la princesa se casaron en la capilla del castillo, y el mismo capellán que había bautizado a la joven, los casó; la madrina fue la azafata mayor, que en otro tiempo había sido su niñera.

A la mañana siguiente, el príncipe dijo a su esposa que él tenía que regresar a la corte de su padre, y que ella debería esperarlo en el castillo, pues su matrimonio debería conservarse en secreto, por razones de Estado. Al alejarse, el bosque se cerró tras él, guardando a su princesa.

Cuando hubo llegado a la corte de su padre, éste le preguntó donde había estado, y el príncipe le explicó que se había perdido en el bosque y que se había

refugiado en la choza de un carbonero, quien le había dado queso y pan negro. El rey, que era ya muy viejo y que nunca pensaba mal de nadie, creyó todas las palabras de su hijo; pero la reina empezó a tener sus dudas cuando notó que el príncipe salía todos los días a cazar y que siempre tenía una buena excusa para regresar a la mañana siguiente.

-Estoy segura de que te haz casado en secreto –le decía la reina continuamente.

El príncipe no se atrevía a confesarle la verdad; y menos aún cuando nacieron sus dos hijos, la princesa Aurora y el príncipe Lucerito, quienes permanecían escondidos, con su esposa, en el castillo del bosque durmiente, pues temía a su madre, debido a los rumores que corrían en la corte, se decía que cuando la reina veía a un niño, se despertaban en ella terribles deseos de volver a comer aquello con lo que se había alimentado cuando joven, pues no podía evitar el ser hija de un ogro.

Pero, un día, murió el rey y cuando el príncipe ocupó el trono, no tuvo más remedio que sacar a su esposa del bosque durmiente y presentarla en la corte, en donde hizo una entrada triunfal entre sus dos hijos, que para esa fecha tenían ya cuatro y tres años.

El nuevo rey fue coronado. Poco después, estaba su país en guerra con un vecino. El joven monarca se vio obligado a pelear contra el rey de Cantalabute, y al partir, dejó a la reina madre encargada del gobierno de su pueblo. Prometió ésta solemnemente cuidar de su nuera y sus dos hermosos nietos. Pero no habían pasado muchos meses, cuando se apoderó de ella un deseo irresistible de comer lo que comen los ogros.

Lo primero que hizo, fue mandar a su nuera con sus dos pequeños hijos a pasar el verano en una finca en el campo, rodeada de bosques, para evitar que

hubiera gente a su alrededor, que pudiera oponerse a sus propósitos.

A los pocos días fue a visitarlos, y tan pronto como llegó, se dirigió a la cocina, ordenando al cocinero mayor:

-Quiero para cenar a la pequeña princesa Aurora.

-¡Oh, no, señora! –grito el cocinero mayor.

-Se hará como lo he ordenado – replicó la reina madre, y su voz era ya la de un ogro, con terrible deseo de saborear su platillo favorito-. Y deseo que la prepares con salsa blanca.

El cocinero verdaderamente atribulado, pues sabía que no podía engañar a una ogra, cogió su cuchillo más grande y se dirigió la habitación de la princesita Aurora. Ésta al verlo entrar, fue hacía él, sonriéndole mimosa, y rodeando su cuello con sus bracitos, le pidió una barra de azúcar cande.

El pobre hombre no pudo contener las lágrimas, dejó caer el cuchillo, llevó a la princesa Aurora a su casa, en el extremo más alejado del castillo, y la entregó a su mujer. Se dirigió al corral, donde mató a un borreguito que guisó tan bien, en una excelente salsa blanda, que la reina madre juró más tarde, que en su vida había comido un platillo tan delicioso.

Una semana después, volvió a la cocina y ordenó al cocinero:

-Hoy prepararás al príncipe Lucerito para mi cena, y espero que la salsa blanca te quede tan buena como la última vez.

El cocinero no contestó. Y aun cuando llevaba su gran cuchillo, se alejó en busca del pequeño príncipe, solamente para llevarlo a su cabaña, lejos del castillo, con su hermana.

Cocinó esa noche un cabrito muy joven y muy tierno, y lo sirvió a la reina madre en su salsa favorita.

Por un tiempo, la ogra pareció quedar satisfecha. Pero un día, volvió a sentir hambre, y se dirigió a la cocina, ordenando al cocinero:

-Esta noche cenaré a la reina en salsa blanca, exactamente como preparaste a sus dos pequeños.

El cocinero estaba desesperado. ¿Qué animal podría tener el mismo sabor que una hermosa y joven reina de veintiún años, sin mencionar los cien que había estado dormida? Y sin otra alternativa, se dirigió a la habitación de la reina, con su enorme cochillo, y le refirió lo que la reina madre le había ordenado.

-¡Hazlo, hazlo inmediatamente! – Sollozó la reina, deshecha en llanto, pues desde que sus hijos habían desaparecido misteriosamente, los creía muertos y lloraba noche y día- ¡Mátame, para que pueda ir a reunirme con mis hijos que amaba tanto! ¡Ah! ¿Por qué no permitió el hada que muriera cuando el uso atravesó mi dedo?

-No, Majestad –contestó también llorando el cocinero-, no moriréis y no debéis culpar al hada. Veréis a vuestros hijos otra vez. Venid conmigo a mi cabaña en el extremo del bosque, en donde están escondidos. Y trataré de engañar a la reina madre, sirviéndole una cierva, y claro con salsa blanca.

Llevó a la joven a su cabaña y la dejó allí embargada por la felicidad a la vista de sus pequeños hijos, mientras el preparaba la cierva con la salsa de costumbre. Y la reina madre saboreó, golosamente, su cena, creyendo que lo que había servido, era la joven reina.

Pero un día mientras paseaba por el bosque, en busca de niños que comer, escuchó llorar a la pequeña princesa Aurora en la cabaña del cocinero; y poniéndose a escuchar por una rendija, oyó también la voz de la reina, consolándola, y un momento después, la

del príncipe Lucerito que decía algo a su madre.

Su rabia no tuvo límites y hasta se olvidó de su hambre. Pero con la voz terrible de una ogra decidida a todo, ordenó a los criados que pusieran una enorme tinaja en el centro del patio, que la llenaran con sapos, víboras y culebras de todas clases, y que arrojaran en ella, con las manos atadas a sus espaldas, al reina, a los pequeños príncipes, al cocinero, y a su esposa.

Aterrorizados por la ogra, los criados tenía que obedecerla, y cuando se disponían a arrojar a las desgraciadas víctimas en la tinaja, repentina e inesperadamente, apareció el rey en el patio, gritando con iracunda voz:

-¿Qué significa todo esto?

Al escuchar su voz, la ogra dio un paso atrás, y al tropezar, cayó de cabeza en la tinaja, donde fue devorada, en unos instantes, por lo horribles animales que ella misma había mandado traer para sus victimas.

El rey no pudo evitar el entristecerse por la muerte de su madre; pero pronto fue consolado por su hermosa mujer y sus dos pequeños hijos.

Y desde entonces vivieron todos muy felices.

CONCLUSIONES

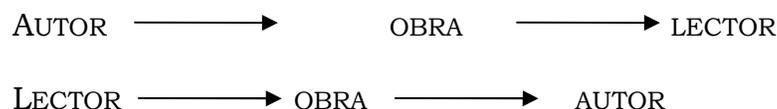
El Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) se fundamenta y da respuesta a razones de carácter social y académicas, una de estas razones se refiere a la problemática específica que actualmente vive la educación media superior caracterizada, pese a sus logros y avances, por los bajos porcentajes en sus niveles de aprobación y de eficacia terminal, por la heterogeneidad y dispersión curriculares, así como a la insuficiente formación profesional de su planta docente, este programas inició hace un par de años y lo ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México.

Efectivamente, uno de los factores más trascendentes que constituye la problemática del bachillerato de la UNAM (CCH y ENP) y de la EMS en su totalidad, es la falta de profesores formados para el ejercicio de la docencia en este nivel educativo, de tal suerte que éstos han venido desarrollando la práctica docente sin contar con la formación psicopedagógico-didáctica profesional necesaria; asunto que, sin duda, se presenta como una de las causas principales de la situación crítica actual.

La MADEMS representa este reto al diseñar y operar un programa que nos permite participar y actualizar los conocimientos disciplinarios y desarrollar nuevas competencias y habilidades docentes

para propiciar experiencias de aprendizaje significativas, y un desarrollo profesional y humano y con mayores posibilidades de éxito para los alumnos.

Todo parece indicar que por este camino se llega a una solución ante los problemas en el salón de clases, y en particular en las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el CCH en donde elegí desarrollar este trabajo. Este planteamiento se hace desde una didáctica, práctica docente como se proyecta en el capítulo 4 que tiene que ver, desde luego, con la literatura como instrumento didáctico porque la literatura es la creación comunicativa más especial, involucra el pensamiento de los autores a través de la palabra, es el código de símbolos mágicos, es el lenguaje literario que se encuentra en libros o en el escenarios para un lector o un receptor que por sus diferentes contextos va a ser él o hacer él el autor:



El propósito estético de la literatura exhibe el mundo imaginario del autor y uno de los objetivos de la literatura es el de entretener (función lúdica), aunque desde la antigüedad se le consideró también un arte docente, adoctrinador “ser útil y deleitar”, “enseñar y deleitar”. A través de la obra literaria el lector amplía su cultura y sus conocimientos de otros mundos más o menos cercanos cronológica o físicamente y penetra en el pensamiento, en el sentimiento, reacciones, sufrimientos y pasiones de personajes ficticios que reflejan de un modo artístico las más diversas facetas del ser humano.

La didáctica literaria o lectores competentes sobre todo, en este caso a través del cuento, tiene el propósito de desarrollar habilidades,

equilibrando las finalidades estéticas, didácticas y de las ciencias de la educación.

Los cuentos analizados y la selección de cuentos confirman el interés para los estudiantes con sus propios procesos de conformación histórica, por ser un género vigente, dinámico, esta afirmación debe ser tomada como lo que es, un punto de partida y no de conclusión, hay que encontrar los cruces, el diálogo. La literatura se relaciona con las demás artes y ciencias (filosofía, sociología, antropología, teología, historia, pintura, arquitectura, cine, música y cualquier clase de descubrimiento o avance científico). De ahí que pueda ser considerada un crisol en el que se funden y reflejen estéticamente todos los saberes.

En el enfoque comunicativo están presentes varios saberes y habilidades para lograr la competencia comunicativa; el alumno debe saber qué es la lengua en uso, en función de los diversos contextos y situaciones de comunicación, la que aprenderá como una actividad regulada y socializada que desde luego incluye sus diversas etapas escolares.

Leer y comprender bajo el principio de competencia comunicativa son dos procesos de aparente sencillez pero de gran complejidad, porque generalmente ocurren en los currículos de educación básica y media la atención que se les proporciona es insuficiente. En el estudio realizado en el EDI ha quedado demostrado que en las aulas apenas se destina tiempo para enseñar dichos procesos de forma explícita, desplegando prácticas ingenuas o estereotipadas que escasamente conducen a aprender como verdaderas actividades constructivas y estratégicas con sentido.

La comprensión y producción de textos deben considerarse como formas de actividad que permiten nuevos modos de pensamiento y de acceso a la cultura literaria. Estos requieren de agentes activos y constructivos que realice el estudiante actividades con cierta

complejidad gradual que le obliguen a emplear recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales para la solución de problemas.

Un texto comprendido demanda al lector un problema complejo a quien lo comprende, analiza o discute, un texto producido implica la solución de un problema que exige comunicar ideas con suficiente destreza retórica para lograr los propósitos comunicativos deseados.

Los criterios para elegir a un autor para la teoría del cuento se debe a razones prácticas, sencillas y manejables para los estudiantes, porque el fin es formar lectores y no hacerlos especialistas en la materia. Una de las dificultades con que se enfrenta quien quiere estudiar el cuento y su definición, o por lo menos, caracterización. El origen de la palabra *nouvelle*, al tiempo que no es fácil distinguir novela y cuento con criterios que no sean cuantitativos. El relato de extensión inferior a la novela es un cuento resulta ambiguo; la longitud no es criterio que carezca de importancia, puesto que tiene que ver con las posibilidades de tratamiento de la historia y su conversión en trama y por eso el cuento es un recurso didáctico ideal.

El legado estructuralista, tamizado por la semiótica, sigue siendo útil como lectura de introducción, *historia y discurso*, hechos sometidos a una ordenada sucesión temporal y causal, similar al discurrir de la vida, que constituye la trama o *discurso*.

La elaboración de cartas descriptivas y planes de clase para la práctica docente que se diseñaron, presupone que el profesor adquiere información factual, o a quien se le dan instrucciones del cómo hacer, podrá extrapolar tales conocimientos y aplicarlos casi instantáneamente en el aula. No obstante la realidad es otra. Tanto la experiencia docente como la investigación sobre los procesos de enseñanza indican lo contrario. Una mejora sustancial en la enseñanza no ocurrirá si el profesor no logra articular esos saberes con los problemas y dilemas reales que enfrenta cotidianamente en el salón de

clases; menos aún si no es un conocimiento que ha reflexionado a profundidad y que le permite generar propuestas de cambio.

Esta nueva perspectiva en la MADEMS, que integra el acercamiento a los profesores a los saberes de la teoría y la investigación educativa, pero en un contexto de pensar críticamente su práctica y de solución situada en problemas reales, es la que animó a entregar este trabajo que emana de la psicología educativa y constructivista.

FUENTES CONSULTADAS

- Adler, Mortimer J. y Charles Van Doren, *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*, México: Plaza y Janés, 1972. (Debate)
- Aguilar Idáñez, María José, *Cómo animar un grupo. Técnicas grupales*, 7ª. ed., Madrid: Editorial CCS, 2000.
- Anaya, Héctor, *Palabras en juego*, México: Patria, 2004. (Serie Patria Infantil-Juvenil)
- Argudín, Yolanda y María Luna, *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*, 3ª ed., México: Plaza y Valdés/Universidad Iberoamericana, 2001.
- Arreola, Juan José. *Cuentos fantásticos*. Pról. de Jorge Luis Borges, Barcelona: Hyspamérica Ediciones Argentinas/Ediciones Orbis, 1987.
- Arrienza Mayas, Juan Carlos, *Cuantos para hablar. Cuentos para la estimulación del lenguaje oral: Praxis, ritmo, vocabulario, comprensión y expresión*, Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 2003. (Narraciones Breves para Hablar, Leer y Hacer, 4)
- Atxaga, Bernardo, “El criado del rico mercader” y “Acerca de los cuentos”, en *Obabakoak*. Itroduc. Ibon Sarasola, 13ª. ed., Madrid: Punto de Lectura, 2000.
- Austin, J. L. *Palabras y acciones, cómo hacer cosas con palabras*, Compilación J. O. Urmson, Buenos Aires: Paidós, 1971.
- Ausubel, David P. *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*, 2ª. ed., México: Trillas, 1998.

- Avanzini, Guy, *El fracaso escolar*, Barcelona: Herder, 1994.
(Biblioteca de Pedagogía, 10)
- Bajtín, Mijaíl, “La palabra en la novela” en *Teoría y estética de la novela*, Trad. H. S. Kriúkova y V. Cazcarra, Madrid: Taurus, 1989.
- Barthes, Roland, *S/Z*, Madrid: Siglo XXI, 1980.
- _____, *La aventura semiológica*, Trad. R. Alcalde, Barcelona: Paidós, 1990.
- Beristáin, Helena. *Diccionario de Retórica y poética*. 8ª. ed. México: Porrúa, 1998.
- Bleger, José, *Psicología de la conducta*. México: Paidós, 2002.
(Biblioteca de Psicología General)
- Buchholz, Quint, *El libro de los libros. Historias sobre imágenes*, 2ª. ed., Barcelona: Lumen, 1998.
- Burón, Javier, *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. 6ª. ed., Vizcaya: Mensajero, s/a. (Recursos e Instrumentos Psico-Pedagógicos, 4)
- Buxarraís et al, *La educación moral en la primaria y en secundaria*, Madrid: Edelvives / Ministerios de Educación y Ciencia, 1990. (No.19)
- Cairney, T. H, *Enseñanza de la comprensión lectora*, 2ª. ed., Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Morata, 1996.
- Calvino, Italo, “Los niveles de la realidad en la literatura”, en *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*, Trad. G. Sánchez Ferlosio, Barcelona: Tusquets, 1995, p. 341-345.
- Carpentier, Alejo, “Viaje a la semilla” en *Los pasos perdidos. Viaje a la semilla*, Santiago de Chile: Andrés Bello, 1997.
- Carroll, Lewis. *Alicia en el país de las maravillas*, Pról. de Jaime Ojeda, Álbum de Mercedes Monmany, Ilustraciones de John Tenniel, Madrid: Alianza Editorial, 1998.

- _____. "El sueño del rey" en *Antología de la literatura fantástica*, Pról. Adolfo Bioy Casares, Trad, Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo, México: Hermes, 1987, 441 p.
- Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*, 4^a. ed., Barcelona: Anagrama, 1996. (Colección Argumentos, 162)
- _____. *Describir el escribir, Cómo se aprende a escribir*. 8^a. ed., México: Paidós, 1997. (Paidós Comunicación, 37)
- _____. *et al, Enseñar lengua*, 7^a. ed., Barcelona: Graó, 2001. (Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, 117)
- Cervantes Saavedra, Miguel de. *El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha II*, Introd. y notas de Joaquín Casaldueiro, Madrid: Alianza Editorial, 1984. (El Libro de Bolsillo, Sección: Clásicos 1001)
- Cheybar y Kiri, Edith. *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, 2^a. ed., México: UNAM – Plaza y Valdés, 2000.
- Coll, C. *et al, El constructivismo en el aula*, 14 ed., Barcelona: Graó, 2004. (Biblioteca de Aula, Serie Didáctica/ Diseño y Desarrollo Curricular 111)
- Correa Pérez, Alicia *et al, Lengua y literaturas hispánicas*, México: Alambra Mexicana, 1992.
- Cuentos de Perrault. Griselda. Piel de asno. Los deseos ridículos. La bella durmiente del bosque. Caperucita roja. Barba Azul. El gato con botas. Las hadas. Cenicienta. Riquete el del capote. Pulgarcito*. México: Porrúa, 2000. (Sepan Cuantos No. 263)
- Delval, Juan, *Aprender en la vida y en la escuela*, 2^a. ed., Madrid: Morata, 2001. (Razones y Propuestas Educativas, 2)
- Devalle de Rendo, Alicia y Viviana Vega. *La diversidad en la docencia. El modelo de rizoma*, Buenos Aires: Troquel, 2004.
- Diaz Barriga, Ángel. *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México: UNAM / Nueva Imagen, 2003.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill, 2000, 232 p.

Díez Ulzurum Pausas, Ascen (coord.) *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol I y II Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*, 4ª ed., Barcelona: Graó, 2003. (142 y 142)

DRAE. 22ª ed., Madrid, 2001.

Eco, Umberto. *Obra abierta*, Trad. Roser Berdagué. México: Planeta, 1984. (Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo)

“El cuento español” en el siglo XX” en *Quimera. Revista de Literatura*. Número 242-243, Barcelona, abril 2004, p.10-72.

“El Colegio de Ciencias y Humanidades: Modelo y prácticas” en *Gaceta CCH*. Número extraordinario 4 (México D. F. a 10 de octubre de 2001) p. 1 – 11.

Ehnis Duhne, Erika *et al*, *Pido la palabra. 1er nivel* 6ª. ed., México: UNAM / Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2002.

Escalante, Beatriz, “La suerte tiene un límite”, en *El cuento mexicano. Homenaje a Luis Leal*, Edición de Sara Poot Herrera, México: UNAM / Difusión Cultural UNAM, 1992. (Serie el Estudio) p.517-524.

Escamilla, Amparo y Eva Llanos. *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*, Zaragoza: Edelvives, 1995. (No. 15)

Fernández Pérez, Miguel. *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular: Didáctica aplicable*, Madrid: Siglo XXI de España, 2002. (Manuales Educación)

Fuentes, Carlos. *Los días enmascarados*, México: Era, 1986.

_____. *Agua quemada*, México: FCE, 1983.

- García Márquez, Gabriel, “La siesta del martes” en *Los funerales de mamá grande*, México: Diana, 2001.
- Gargatagli, Marieta, “Estructura narrativa del cuento. Criterios y pautas para el comentario del texto” en *Obras maestras del relato breve*, Barcelona: Océano, s/a.
- Garralón, Ana. *Historia portátil de la literatura infantil*, Madrid: Anaya, 2001. (La Sombra de la Palabra, 3)
- Gras, David. *Aprender a leer y escribir textos de información*, Trad. Roc Fililla, Madrid: Morata, 2000.
- Genette, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus, 1989.
- Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*, Trad. Manuel Garridos, Madrid: Tecnos, 2000.
- Hernández, María Teresa *et al* (compiladoras): *Pido la palabra. Nivel II*. México: UNAM, 2004.
- Hilgard, Ernest y Gordon H. Bower. *Teorías del aprendizaje*, México: Trillas, 1976.
- Jakobson, Roman *et al*. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Antología preparada y presentada por Tzvetan Todorov, 10^a. ed., México: Siglo Veintiuno Editores, 2002. (Crítica Literaria)
- Jorba, Jaume y Ester Casellas. *La regulación y autorregulación de los aprendizajes. Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. Volumen I*. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona / Síntesis, 1997.
- Labinowicz, Ed. *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*, Trad. Humberto López Pineda. México: Pearson, 1998.
- Las mil y una noches Tomo I, II y III*. “Historia de Abdula, el mendigo ciego”, Trad. R. Cansinos Sáenz, México: Aguilar, 1989.

- Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: FCE, 2001. (Espacios para la Lectura)
- Madres e hijas*. 12^a ed., Edición y prólogo de Laura Freixas, Barcelona: Anagrama, 1999. (Narrativas Hispánicas)
- Maupassant, Guy de. *Grandes cuentistas*. Selección y estudio de Julio Torri, noticias bibliográficas de José Manuel Conde, 13^a. ed., México: Grolier/Cumbre, 1979, p. 93-97.
- Meneses Morales, Ernesto. “¿Constituye una filosofía de la educación la tendencia educativa del porfiriato?”
Tendencias educativas oficiales en México.
- Molina Bogantes, Zaida. “Elementos del planteamiento didáctico” en *Planeamiento didáctico: fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para el desarrollo*. San José, C. R.: E U N E D, 1997, p. 59-80.
- Muños Corona, Lucía Laura et al, *Ingreso estudiantil al CCH 2003*, México: UNAM / CCH, 2003.
- Murguía Zatarain, Martha Elena: *Elementos de poética histórica. El cuento hispanoamericano*, México: Colegio de México, 2002. (Estudios de Lingüística y Literatura, XLVI)
- Muy interesante*, Revista mensual, Año XXIII No. 1, México D. F., enero de 2006.
- Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH, 1978.
- Not, Luis. *Las pedagogías del conocimiento*. México: FCE, 1987.
- Novak, Joseph D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- Ochs, Elinor, “Narrativa. Ámbitos narrativos” en Van Dijk, Teun A. (compilador) *El discurso como estructura y proceso (volumen 1)* Barcelona: Gedisa, 2000.

- Oviedo, José Miguel: *Historia de la literatura hispanoamericana. 4 de Borges al presente*, Madrid: Alianza, 2001, (Alianza Universidad Textos, 170)
- Pacheco, José Emilio. *Fin de siglo y otros poemas*, México: FCE/SEP, 1984, (Lecturas Mexicanas 44)
- Paredes, Alberto, “Mirar así: Un cuento de Julio Cortázar” en *Revista de la Universidad de México*. Nueva Época, No. 1, México, marzo 2004.
- Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Prefacio de Anne Ubersfeld, Traduc. Jaime Melendres, 3^a. ed., Barcelona: Paidós, 1998.
- Pennac, Daniel. *Como una novela*. México: C.C.H. Vallejo, s/a.
- Pérez Galdós, Benito. *La de Bringas*. Madrid: Cátedra, 1985.
- Plan de Estudios Actualizado, Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM / CCH, 1996,
- Platas Tasende, Ana María. *Diccionario de términos literarios*, Madrid: Espasa, 2004.
- Programa Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental I a IV*. México: UNAM–CCH, 2003.
- Propp, Vladimir. *Morfología del cuento*, México: Colofón, s/a.
- Quezada Castillo, Rocío. *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México: Limusa, 2003.
- Quiroga, Horacio, “El hombre muerto” en Horacio Quiroga, *Los desterrados*, 4. ed., Buenos Aires: Losada, 1970, (Biblioteca Clásica y Contemporánea)
- Revueltas, José, “El sino del escorpión” en *Cuentos mexicanos inolvidables. Tomo I*. Antología, selección y notas de Edmundo Valadés, México: SEP/Cámara Nacional de la Industria Editorial/Asociación Nacional de Libreros, 1993.
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración. Vols. I y II*, Madrid: Cristiandad, 1987.

Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López. *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001.

_____. *Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS, 1994. (Fundamentos psicopedagógicos)

_____. *Aprendizaje y currículum: Diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

_____. *Diseños curriculares de aula: un modelo de planificación como aprendizaje enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.

Rulfo, Juan. *El llano en llamas*, 2ª. ed., México: FCE, 1987.

Saint-Onge, Michel. *Yo explico pero ellos... ¿Aprenden?* Burgos: Ediciones Mensajero, 1997, (Pedagogía)

Serafín, María Teresa. *Cómo se escribe*. Trad. Francisco Rodríguez de Lecea, México: Paidós, 1997. (Instrumentos Paidós, 12, colección dirigida por Umberto Eco)

_____. *Como redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Trad. Rosa Premat, México: Paidós, 1993. (Instrumentos Paidós, 4, colección dirigida por Umberto Eco)

Schunk, Dale H. *Teorías del aprendizaje*, Trad. José Francisco Javier Dávila Martínez, México: Pearson Educación, 1997.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. 12ª. ed., Barcelona: Graó, 2001. (Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, 137 y Materiales para la Innovación Educativa, 5)

Talicina, Nina, *La formación de actividad cognitiva de los escolares*, México; Ángeles, 1992.

- Teun A van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, 13ª. ed., México: Siglo XXI, 2001.
- Tomasevskij, Boris, “La elección del tema” en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos. Antología preparada y presentada por Tzvetan Todorov*, 10ª ed., México: Siglo XXI, 2002, p. 199-232.
- Todorov, Tzvetan, “Los temas de lo fantástico: Introducción” en *Introducción a la literatura fantástica*. 2ª ed., Trad. Silvia Delpy, México: Premia, 1991, (La red de Jonás)
- Vidal A, José, “Por al literatura a la competencia literaria” en *Obras maestras del relato breve*. Barcelona: Océano, s/a., p. 3-22.
- Zavala, Antoni, “Los enfoques didácticos” en. *El constructivismo en el aula* de César Coll *et al*, Barcelona, s/Ed., 2000. p. 125-161.
- Zavala, Lauro (comp.) *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*. 2ª. ed., Selecc. Introd. y Notas de Lauro Zavala. México: UNAM/Coordinación de Difusión Cultural / Dirección de Literatura, 1995.
- _____ (Selección y Prólogo): *Minificción mexicana*. México: UNAM, 2003, (Antologías Literarias del Siglo XX)
- _____ (Selección y Prólogo) *Relatos vertiginosos. Antología de cuentos mínimos*, México: Alfaguara, 2003.
- _____ : *Paseos por el cuento mexicano contemporáneo*. México: Nueva Imagen, 2003.
- _____ : *Cómo estudiar el cuento con una guía para analizar minificción y cine*, Guatemala: Palo de Hormigo, 2002, (Colección Tres K-tunes)

CIBEROGRAFÍA

- <http://www.cvc.cervantes.es-actcult-arreola-> (México D. F., a 24 de mayo de 2006).
- <http://www.cvc.cervantes.es-actcult-garciamarquez-> (México DF, a 24 de mayo de 2006).