

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

*Lectura y difusión cultural a través de la
docencia de 1976 a 2007*

*Informe académico por actividad profesional que para
obtener el título de
Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas
presenta*

Aída Brener Titievsky

Asesor: Lic. José Antonio Muciño Ruiz

*México
2008*



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.

Índice

Introducción	1
--------------	---

Reporte de actividades	3
------------------------	---

Métodos y estrategias	18
-----------------------	----

Actividades de difusión cultural	29
----------------------------------	----

La relación entre la difusión cultural y la actividad del aula	46
--	----

Conclusión	50
------------	----

Catálogo de la biblioteca circulante	53
--------------------------------------	----

Anexo 1	58
---------	----

Introducción

La enseñanza del español a nivel primaria y secundaria está marcada por los programas de la SEP (Secretaría de Educación Pública). Estos programas son homogéneos, y en los más de diez años que llevo enseñando la materia han cambiado poco. Las oportunidades para un desarrollo docente complejo y enriquecido son pocas. En las instituciones educativas privadas se permite un poco de libertad, siempre y cuando ésta sea acorde a los preceptos de los programas. En pocas palabras, todos los alumnos *tienen* que saber lo mismo, deben aproximarse al español de una manera *probada*, dejando poco espacio para la imaginación; y más importante aún, es raro que un alumno se apropie del conocimiento impartido: la gramática es una estéril repetición de sujeto y predicado, la ortografía, una serie de reglas sin sentido, la literatura, una tarea enojosa.

Como pasante de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas, conozco muy bien la vastedad del idioma y las inmensas posibilidades de pensamiento que éste presenta. Al mismo tiempo sé que el conocimiento del idioma no puede deslindarse de la persona. Es decir, cada quien lo utiliza para adecuar sus ideas; cada individuo experimenta de modo distinto la literatura, ya sea por sus propias vivencias, por sus intereses, por su avidez de conocimiento o simplemente por sus gustos y disgustos. Realizar un programa distinto para cada alumno resultaría imposible, sin embargo, permitir la apertura de los programas de español a las diferencias entre los individuos no actúa en detrimento de los alumnos, sino que les permite explorar su propia persona, les facilita un acercamiento a la cultura que más que forzado se convierte en un estilo de aventura. En mi experiencia, cuando los alumnos están expuestos a diversas fuentes de cultura, ellos mismos las analizan, tomando de cada experiencia los conocimientos que potencian su propia formación, realzándolos como individuos y fortaleciendo su interacción con medios culturales y con la producción de cultura.

Es a través de actividades de difusión cultural inclusivas que he logrado esto. Estas actividades consisten en exponer a los alumnos a una diversa gama de contenidos culturales, permitiendo que ellos desarrollen producciones individuales. En el caso promedio, el alumno logra integrar la gramática, el vocabulario y la ortografía, aquellos contenidos tan típicamente académicos, a su entendimiento habitual y cotidiano del lenguaje. Ha habido casos excepcionales donde los alumnos se han convertido en

verdaderos escritores, en dramaturgos, en actores o en poetas. A lo largo de mi trayectoria como docente de la materia de español, se han consumado diversas puestas en escena, festivales, recitales, concursos de cuento, concursos de poesía, entre otros, donde los alumnos son quienes deciden qué poemas recitar, sobre qué temas escribir, cómo escenificar sus obras de teatro.

Asimismo, este acercamiento práctico al idioma me ha permitido incluir contenidos académicos que se consideran elevados para alumnos de primaria y secundaria, obteniendo una respuesta muy positiva. En otras palabras, la mayoría de mis alumnos dominan temas de gramática avanzada, poseen un vocabulario extenso y son capaces de redactar una gran variedad de textos, desde los literarios hasta los académicos.

El presente informe se centrará en aquellas actividades de difusión cultural que tengan una relación directa con la enseñanza del idioma español, a saber: concursos de poesía, concursos de cuento, la presentación de “amantes famosos de la historia”, las “cortes de amor”, la biblioteca circulante, recitales poéticos, y otros casos aislados como la puesta en escena de la obra *Sobre los ángeles*. Si bien estas actividades representaron los puntos altos de mi actividad docente, no puedo dejar de lado el día a día en el salón de clases. Es por eso que antes de describir las actividades que considero más interesantes, hago una descripción de las estrategias que utilicé para el mejoramiento de mi materia.

Reporte de actividades

Esta sección de mi informe consiste en dar a conocer al lector los particulares de mi actividad como docente, además de las generalidades que constituyeron mi labor. La información presentada en esta sección servirá de materia argumentativa en secciones posteriores. Además de explicitar los años, instituciones, y actividades realizadas, transcribí los programas que realicé durante mi tiempo en el Instituto Simón Bolívar de Toluca, y que son fruto de años de experiencia y reflexión.

Mi actividad docente ha sido algo extensa. Para motivos informativos, preciso a continuación todos los lugares en donde trabajé, durante qué años, qué puestos tuve y qué actividades organicé.

1976-1978

Escuela Tecnológica Industrial 216

Maestra titular del área de Español

- Impartí la cátedra de Español en segundo y tercero de secundaria.
- Organicé el montaje teatral de *Edipo Rey* con alumnos del segundo grado en 1976 y participaron en una muestra interescolar.

1981-1985

Catedrática

Universidad Autónoma del Estado de México

- Impartí la cátedra de Español Superior.
- Impartí los Talleres de Redacción.
- Implementé e impartí el programa del Taller de guiones en unión con el Departamento de Difusión cultural de la misma Universidad (1981-1982).
- Se grabaron programas de:
 1. El amor en Mario Benedetti.
 2. La poesía y la muerte en México.
 3. Ramón López Velarde.
 4. Sor Juana Inés de la Cruz.
 5. Una pastolera.
- 1982 Recital de “El amor en Benedetti”.

Se presentó en la Torre de Humanidades con alumnos del primer semestre de la carrera de Letras. Asistieron directores de diferentes Facultades y personalidades de rectoría y alumnos de la universidad.

- 1982 El mismo recital se presentó en la Normal para maestros.
- Fuimos invitados por el rector Ing. Agustín Gasca Pliego a realizar una grabación del recital en el Departamento de Difusión Cultural y la dirección de la Facultad de Letras me invitó a crear el Taller de guiones de manera extracurricular.
- 1983: Conferencia: La vida de Santa María Egipciaca.
- 1984 Recital de “La muerte en Miguel Hernández” que se presentó en la Torre de Humanidades.

1995-2002

Unidad Pedagógica Aristos

Maestra titular y coordinadora de la cátedra de Español

- Maestra titular durante este periodo de los tres niveles de secundaria.
- Impartí los siguientes Talleres generales de actualización en la zona escolar:
 1. La enseñanza del español y la planeación didáctica, 1997.
 2. Los procedimientos didácticos y la enseñanza del español en educación secundaria, 1998.
 3. Las estrategias y las actividades didácticas para la enseñanza de las asignaturas en educación primaria, 1998.
 4. Los contenidos de Español y el diseño de estrategias didácticas., 1999.
 5. Trabajemos algunos contenidos de los programas de estudio, 2000.
 6. La composición de textos, 2001.
- Organicé eventos culturales y conmemorativos de diversa índole:

1995-2002: Concursos de declamación.

1995-2002: Dirección de eventos.

1997: Representación de Texto amoroso y danza en *Romeo y Julieta* de Shakespeare.

1998: Presentación del coro del colegio en la sala Felipe Villanueva con “La Revolución mexicana y sus corridos”.

1999-2002: Los amantes a lo largo de la historia y la literatura.

1999: Conferencia: La magia del mito.

2000: Conferencia: Diego Rivera, vida y obra.

2001: Frida Kahlo: Vida y obra.

2001-2202: Presidenta de la academia de español.

2002-2005

Instituto Simón Bolívar

Dirección de la secundaria

- Elaboración del proyecto pedagógico.
- Preparación de los docentes.
- Maestra titular de los tres niveles en el área de español.
- 2003: Conferencia: “La escuela que queremos”.
- Dirección de Talleres Generales de Actualización:
 1. La expresión oral en la escuela secundaria, 2002.
 2. La producción de textos en la escuela secundaria, 2003.
 3. Los adolescentes y la escuela secundaria, 2004.
- 2005: Reconocimiento “Secundaria con mejor índice de aprovechamiento y eficiencia Terminal de la zona escolar”.

2005-2007

Colegio Argos

Coordinación del Departamento Técnico y Eventos especiales. Clases en sexto grado de primaria.

- 2005-2006: Presidenta de la academia de español.
- 2005: eventos culturales: Teatro de sombras: Don Quijote; Había una vez en Grecia.
- 2006: Conferencia: “Leo, luego soy”.
- 2007: Espectáculo de Fantasía en Oriente.
- 2007: Conferencia: “Enseña a aprender escribiendo”.

Toda actividad cultural que realicé durante diez años fue dependiente de la cátedra de Español. Aunque las actividades culturales se pueden ver como un fin en sí mismas, su propósito explícito siempre estuvo relacionado con la clase, y ésta proveía los elementos para que dichas actividades tomaran forma. Por lo tanto, siempre que tuve oportunidad, me involucré en la creación de programas, algunos de los cuales incluyo en esta sección.

Sabido es que el lenguaje es una actividad humana compleja que asegura dos funciones básicas que son la de la comunicación y la de la representación. Son funciones que no se excluyen sino que aparecen de forma interrelacionada en la actividad lingüística. La educación y el aprendizaje en esta área han de atender a esa múltiple funcionalidad de la lengua, en sus funciones tanto de comunicación y de representación, como de regulación del comportamiento ajeno y propio. También ha de incluir una iniciación al texto literario como manifestación de la dimensión estética de la lengua.

El lenguaje verbal nos permite recibir y transmitir informaciones de diversa índole. También influye sobre otras personas con las que interactuamos, modificando de tal manera su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden, asimismo, regular nuestra actividad. Por lo tanto, la comunicación es una función esencial del lenguaje en el intercambio social.

Tuve muy presente en la elaboración de los programas de Español de los tres grados de secundaria del Instituto Simón Bolívar que los alumnos progresaran en el dominio de su lengua en los aspectos de su uso oral, escrito y en la lectura. En el transcurso de los tres años que trabajé implementando esta didáctica enfatiqué la necesidad de afianzar estas competencias, con especial hincapié en la expresión escrita, cuyo dominio es limitado en las escuelas. Traté de enriquecer el lenguaje en el doble proceso de comprensión y de expresión, además de avanzar en la educación literaria que se muestra un tanto limitada en los programas de la SEP.

Tuve presente que en esta etapa se debe partir de los usos reales de la lengua que utilizan los adolescentes y que el entorno lingüístico en el que viven, junto con los factores culturales y socioeconómicos que lo determinan, trae consigo importantes diferencias en su competencia y en sus usos lingüísticos. Por eso es preciso asumir su bagaje lingüístico y a partir de él, sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen sus posibilidades de comunicación. En este enriquecimiento el uso de la lengua por parte del docente y el empleo de los textos utilizados deben desempeñar un modelo para lograr una mejor competencia lingüística.

El dominio de la lengua hablada es una condición previa para dominar la lengua escrita y las deficiencias en la primera acaban reflejándose en la segunda. Así, lenguaje oral

y lenguaje escrito se apoyan mutuamente, lo que obliga a plantear su enseñanza y aprendizaje en estrecha relación.

Ya al inicio de la Educación Secundaria los alumnos deben dominar las relaciones entre sonido, fonemas y grafías y posteriormente, consolidarlos con cuestiones gramaticales más complejas que están en estrecha relación con la comprensión y la expresión. La escritura de textos afirma y desarrolla los elementos de selección, anticipación, planificación y estructuración de los mensajes.

Cuando el alumno comienza a dominar la escritura va descubriendo las posibilidades que ofrece la lectura como fuente de placer y de fantasía, de información y de saber.

El aprendizaje de la lengua supone el conocimiento de los principios gramaticales básicos que se entienden como conocimientos sistemáticos de las clases de palabras, de las posibles combinaciones entre ellas y de las relaciones de estas expresiones con los significados.

En esta etapa la enseñanza de la literatura desarrolla el conocimiento y el aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico, analizando y considerando los principales tipos de procedimientos literarios como expresión del mundo personal y como producto social y cultural que se enmarca en un contexto histórico.

Una actividad muy importante fue la de encaminar a desarrollar y mejorar la capacidad de comprensión y de expresión del alumno en toda clase de situaciones. Por lo tanto, la lectura, la recepción de mensajes orales y la creación de textos ocuparon un lugar destacado. La lectura y análisis de textos, elegidos de acuerdo con la edad y los intereses de los alumnos, estimuló el gusto por la lectura y facilitó el acceso a una gran cantidad de textos a través de la biblioteca circulante. Esto con la clara intención de que el alumno se convierta en un lector cada vez más consciente de lo que lee.

En los tres grados, el estudio de la literatura se enfoca hacia el conocimiento de los géneros, la lectura de fragmentos representativos ocupó un lugar destacado, sumado a un criterio cronológico, un contexto histórico y cultural.

TEMARIO DE ESPAÑOL I SECUNDARIA

GRAMÁTICA	LITERATURA	REDACCIÓN
La historia del lenguaje.	La historia de la escritura.	Claridad y exactitud de oraciones.
Teorías acerca del origen del lenguaje.	La historia de la biblioteca y el libro.	Concordancia.
La evolución del lenguaje.	Los géneros literarios.	Escribir y completar oraciones.
El lenguaje humano.	Diferencia entre prosa y verso.	Escribir, completar y corregir oraciones.
Lenguaje oral y lenguaje escrito.	Poesía, poema y verso. El ritmo, la rima y la medida.	Ambigüedad, ideas incompletas, pobreza de vocabulario.
Lenguaje, lengua y habla.	Figuras retóricas.	Desarmar y reescribir párrafos.
El signo lingüístico.	Géneros narrativos.	Redactar párrafos.
Significante y significado.	Literatura de la antigüedad:	Escribir textos breves.
Arbitrariedad del signo lingüístico.	❖ China	Textos informativos.
Articulación lingüística.	❖ India	Estructura del relato: presentación, desarrollo, nudo, clímax, desenlace.
Sonido frente a fonema.	❖ Mesopotamia	Escribir textos con base en ilustraciones.
Fonema y letra.	❖ Los hebreos	Recursos de la escritura: Narración, descripción y diálogo.
Sistema fonológico y sistema ortográfico.	❖ Los árabes	La narración, los personajes, el ambiente, el tiempo y las acciones.
Paradigma y sintagma.	Literaturas clásicas grecolatinas de la antigüedad:	Narración a partir de un personaje.
Palabras nucleares y no nucleares.	❖ Literatura clásica griega	El narrador el primera persona, en tercera persona y omnisciente.
El enunciado unimembre y bimembre.	❖ Literatura clásica romana	La descripción (uso de adjetivos).
La interjección.	Literatura de la Edad Media:	Descripción de lugares.
Definición de oración.	❖ Los juglares	Describir el contenido de ilustraciones.
Sujeto y predicado.	❖ <i>El Cid</i>	Descripción de personajes.
Sujeto expreso y tácito.	❖ <i>La Chanson de Roland</i>	
	❖ <i>Los Nibelungos</i>	

<p>Estructura del sujeto simple y compuesto.</p> <p>Nexos del sujeto compuesto.</p> <p>La frase sustantiva.</p> <p>El sustantivo: género y número.</p> <p>Lexema y morfema.</p> <p>El sustantivo y sus modificadores.</p> <p>El adjetivo.</p> <p>La concordancia del sustantivo con el adjetivo.</p> <p>El artículo.</p> <p>Complemento adnominal.</p> <p>La aposición.</p> <p>Predicados verbales y no verbales.</p> <p>Los accidentes del verbo.</p> <p>Los morfemas del verbo.</p> <p>Clasificación de las oraciones: copulativas, transitivas e intransitivas.</p> <p>Oraciones reflexivas y recíprocas.</p> <p>Estructura del predicado verbal.</p> <p>Complemento directo, indirecto y circunstancial.</p> <p>El adverbio.</p> <p>Frases adverbiales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>La Divina Comedia</i> ❖ Las leyendas del ciclo artúrico ❖ El rey Arturo y los caballeros de la mesa redonda ❖ Buscando el Santo Grial ❖ Los amores de Tristán e Isolda <p><i>De Las Mil y una Noches al Decamerón.</i></p> <p>La literatura del Renacimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Para ser más humanos ❖ El gigante Gargantúa ❖ <i>Sueño de una noche de verano</i> ❖ En un lugar de la Mancha 	<p>El teatro: acotaciones y el texto dramático.</p>
---	--	---

**TEMARIO DE ESPAÑOL II
SECUNDARIA**

GRAMÁTICA	LITERATURA	REDACCIÓN
La oración.	¿Qué es un mito?	¿Qué es investigar?
Estructura del sujeto.	Mitos y cuentos populares.	Registro de fuentes informativas. Fichas bibliográficas y hemerográficas.
Clasificación de las oraciones.	Mitos y leyendas.	Técnicas de lectura. Identificación de párrafos. Ideas principales. Marcas y subrayados.
Estructura del predicado.	La creación de los mitos.	El resumen y sus clases. Paráfrasis de un texto.
Funciones privativas y no privativas.	Los grandes temas de la mitología.	El resumen informativo.
Funciones privativas del sustantivo.	La creación.	El resumen crítico.
Otras funciones del sustantivo.	La dualidad.	La síntesis.
Forma del sustantivo.	La vida que surge de la muerte.	El guión de trabajo.
La función del adjetivo.	Mundos cíclicos.	El libro y sus partes.
La forma del adjetivo, clasificación.	Arquitectura cósmica.	Acopio de información. Esquema de la investigación. Fichas de contenido: cita y resumen.
El adjetivo calificativo, explicativo y especificativo.	Mitos de la humanidad.	Partes de la ficha de contenido o de trabajo.
Grados de significación del adjetivo calificativo.	Héroes.	Otros materiales de información.
Comparativos y superlativos irregulares.	Mitología mundial: Egipto.	Presentación del trabajo: formato (márgenes, extensión, clase de papel.).
El adjetivo gentilicio.	Los primeros dioses, mitos solares, mito y magia, dioses y reyes; sacerdotes y magos; vida después de la muerte.	Inicio de capítulos y subtemas.
Adjetivos demostrativos, posesivos, indefinidos y exclamativos.	Oriente próximo: Sumeria y Babilonia.	El borrador.
Adjetivos numerales.	La India: orígenes del mundo y otros dioses. Mitos budistas.	Notas y abreviaturas.
El pronombre, sus funciones sintácticas.	China: sus dioses y mitos.	Proceso de autocorrección: coherencia del texto, claridad de cada párrafo.
Pronombres personales, demostrativos, posesivos, indefinidos, relativos y exclamativos.	Tibet y Mongolia: mitos y dioses.	
El verbo. Función obligatoria del núcleo del predicado.	Japón: mitos y dioses.	

<p>Los accidentes del verbo y sus gramemas.</p> <p>Los modos verbales.</p> <p>Los tiempos verbales.</p> <p>Significación de los tiempos verbales.</p> <p>La conjugación, verbos regulares e irregulares.</p> <p>Los verboides.</p> <p>El infinitivo, el gerundio y el participio.</p> <p>Perífrasis verbales.</p> <p>La construcción pasiva.</p> <p>El adverbio, función y clasificación semántica.</p> <p>Semejanzas y diferencias entre el adjetivo y el adverbio.</p> <p>La preposición.</p> <p>Régimen preposicional.</p> <p>Conjunciones coordinantes y subordinantes.</p>	<p>Grecia: mito y sociedad.</p> <p>Héroes y monstruos. La guerra de Troya. <i>La Iliada</i> y <i>La Odisea</i>.</p> <p>La tragedia griega.</p> <p>Roma: dioses; la fundación de Roma y mitos.</p> <p>El mundo celta: mitos y dioses de Irlanda; los héroes; la leyenda artúrica y el mago Merlín.</p> <p>Europa septentrional: dioses primitivos y la cosmología de la época vikinga.</p> <p>Europa central y oriental: dragones y monstruos.</p> <p>Norteamérica: dioses, héroes, chamanes y mitos.</p> <p>Mesoamérica: los antiguos dioses.</p>	<p>El léxico.</p> <p>Estructura del trabajo: portada, prólogo e introducción.</p> <p>Desarrollo del tema, conclusiones y notas.</p> <p>Bibliografía.</p> <p>Índice.</p> <p>Diarios y revistas. Principales secciones.</p> <p>Tipos de colaboración periodística: nota informativa.</p> <p>Reportaje.</p> <p>Artículo.</p> <p>Entrevista.</p> <p>Columna y página editorial.</p> <p>El ensayo.</p> <p>Cuadros sinópticos.</p> <p>Mapas mentales y conceptuales.</p> <p>Monografías.</p> <p>La exposición.</p> <p>La encuesta.</p> <p>El cuestionario.</p> <p>La reseña.</p>
---	---	--

**TEMARIO DE ESPAÑOL III
SECUNDARIA**

GRAMÁTICA	LITERATURA	REDACCIÓN
Vocales y consonantes, punto de articulación.	La época preliteraria en España.	Relacionamos ideas a través de nexos.
El fonema y el morfema.	Época de iniciación literaria. La épica feudal.	Formamos bloques de ideas.
Oposición entre fonema y morfema.	El Mester de clerecía y el Mester de juglaría.	Agregamos información.
La palabra como unidad sintáctica.	El <i>Poema de Mío Cid</i> .	Escribimos bloques de ideas.
Segmentos del discurso.	El Renacimiento y <i>La Divina Comedia</i> .	Ideas principales y secundarias.
Las clases de palabras como clases morfofuncionales.	El Arcipreste de Hita y Don Juan Manuel.	Desarmar y armar párrafos.
La frase y su funcionamiento sintáctico.	La lírica náhuatl.	Redacta tus comentarios.
La oración gramatical.	Boccaccio y <i>El Decamerón</i> .	Hacer resúmenes.
La oración simple y la oración compuesta.	Narradores de América.	Escribimos cartas a partir de una idea global, el tema e ideas generales.
Clases de sujetos y sus modificadores.	Época clásica. La novela picaresca, Cervantes y <i>El Quijote</i> .	Notas periodísticas.
Predicados verbales y no verbales.	El teatro inglés, El drama y la comedia. Shakespeare.	Guiones de ideas.
El verbo y sus modificadores.	El Barroco. Sor Juana.	Informes.
Perífrasis verbales.	Las cartas de amor.	Reportes de lectura.
Morfosintaxis del verbo.	La Ilustración y la Enciclopedia. Voltaire.	Monografía.
Funciones de los verboides.	El Romanticismo: Pushkin, Goethe, Víctor Hugo, Lizardi.	Estructura del relato.
Yuxtaposición y no yuxtaposición.	El realismo: Tolstoi, Dostoievsky. El realismo español.	Recursos de escritura: narración, descripción y diálogo.
La coordinación y la subordinación.	El Naturalismo: Parnasianos y simbolistas.	Trabajo con textos narrativos.
Conjunciones coordinantes.		El narrador y sus voces.
		Itinerarios y anécdotas.
		Describir personas y lugares.
		Narrar y describir.
		Escribir diálogos.

<p>Oraciones coordinadas: copulativas, adversativas, distributivas, ylativas y conjunciones subordinantes.</p> <p>Tipos de subordinación.</p> <p>Funciones del sustantivo: oraciones subordinadas sustantivas.</p> <p>Oraciones según su función:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujetivas - Objetivas directas - Objetivas indirectas - Predicativas - Adnominales <p>Los pronombres relativos.</p> <p>Los adverbios relativos.</p> <p>Oraciones subordinadas adjetivas: Explicativas y Especificativas.</p> <p>Oraciones subordinadas adverbiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Circunstanciales: Temporales, locativas y modales. - Cuantitativas: Comparativas y consecutivas. - Causativas: Causales, finales, condicionales y concesivas. 	<p>Zolá.</p> <p>La novela de folletín y el costumbrismo.</p> <p>El Modernismo en Hispanoamérica.</p> <p>Las vanguardias del siglo XX.</p> <p>La Generación del 98 y del 25.</p> <p>La novela de la Revolución mexicana.</p> <p>Novelistas contemporáneos.</p>	<p>Vamos a entrevistar.</p> <p>El texto teatral.</p> <p>Escribo relatos.</p> <p>Del relato al cuento.</p> <p>El debate.</p> <p>Escribo un ensayo.</p> <p>La composición de un ensayo.</p> <p>Argumentos mediante analogías.</p> <p>Puntos principales de un ensayo.</p> <p>Explico el problema.</p> <p>Formulo propuestas o afirmaciones.</p> <p>Examino objeciones y alternativas.</p> <p>Vicios del lenguaje.</p>
---	---	---

Si bien ya se hizo una *enumeratio* de los temas, y de las actividades realizadas, también es necesario mencionar qué estrategias y formas de trabajo se llevaron a cabo:

1. Uso constante del diccionario, uso de diccionarios especializados (sinónimos, dudas, etc.) enciclopedias y otras obras de consulta.

2. Libros de trabajo de ortografía por grado.

3. Técnicas de búsqueda de información (fichas, bibliotecas, Internet, CD-Rom).

4. Análisis (lectura y anotaciones).

5. Síntesis (esquemas, resúmenes, síntesis, mapas mentales y conceptuales).

6. Empleo de la lengua escrita como técnica de trabajo intelectual, como medio de comunicación en la vida cotidiana y como camino de reflexión y de meditación de los conocimientos.

7. Ejercicios de aplicación, composiciones, ensayos, planes, proyectos.

8. Colaboración con los docentes y mutuo auxilio en la ejecución de trabajos, en la aclaración de dudas y en la solución de problemas.

9. Concursos de ortografía, oratoria, declamación.

10. Elaboración de antologías literarias, diccionarios mitológicos y cuentos.

11. Adecuación de los contenidos con otras disciplinas a los conocimientos previos de los alumnos: realización de puntos de conexión que permiten progresar en el sentido de las intenciones educativas. Los diferentes contenidos fueron interrelacionados a fin de favorecer que comprendieran su sentido y favorecieran el aprendizaje significativo.

12. Continuidad y progresión: de manera que los alumnos puedan relacionar y progresar adecuadamente reemprendiendo cada proceso nuevo allí donde se quedó anteriormente. Esta progresión nos permitió avanzar hacia un conocimiento conceptualizado de forma abstracta y cada vez más compleja.

13. Un trabajo colegiado entre todos los docentes en la planificación y en las evaluaciones semanales.

14. En las tareas de enseñanza-aprendizaje en el aula se distinguieron diferentes tipos de tareas según su momento:

❖ Tareas de introducción-motivación

❖ Tareas de conocimientos previos

❖ Tareas de desarrollo y comprensión

- ❖ Tareas de consolidación
- ❖ Tareas de refuerzo
- ❖ Tareas de recuperación
- ❖ Tareas de opinión y ampliación.

15. Las tareas tuvieron un orden y una estructuración de las experiencias suscitadas para conseguir el equilibrio y la continuidad de la enseñanza. Fueron seleccionadas en virtud de su aplicabilidad y de la importancia que tuvieron para el desarrollo del alumnado.

Criterios de evaluación

La evaluación se consideró como el instrumento que tiene el profesorado para ir mejorando su labor de enseñanza y ello a partir del conocimiento que se posee sobre cómo evoluciona cada alumno en relación con los objetivos educativos previstos y con el análisis de los medios que se han puesto a su alcance, tales como: intervención, materiales, organización de tareas, etc. Por lo tanto, la finalidad de la evaluación fue la mejora y la regularización progresiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se contemplaron, entonces, los siguientes aspectos:

- El grado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolló en el aula.
- El grado de aprendizaje de cada alumno.
- En concordancia con el *Acuerdo 200* que orienta los procesos de evaluación permanente y sistemática, se hizo de la evaluación una actividad permanente.
- Se promovió con el uso de variadas técnicas y/o estrategias de estudio eficaces, utilizando indistintamente dichas estrategias tanto para el estudio como para la evaluación.
- Se estimuló el estudio mediante la aplicación de contenidos a situaciones familiares y cotidianas de la vida de los estudiantes.
- Se verificó y se evaluó el rendimiento escolar con el apoyo de estímulos, orientación, diagnóstico y rectificación de errores.

Para que existiera una evaluación sensata, también se necesitaron de las siguientes estrategias:

1. Captar ideas esenciales de textos de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido en textos escritos.
2. Elaborar el resumen de una exposición o argumentación orales sobre un tema, reflejando los principales argumentos y puntos de vista.
3. Sintetizar oralmente el sentido global de textos expositivos y argumentativos de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificando sus intenciones, diferenciando las ideas principales y secundarias.
4. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema con el fin de elaborar un texto de síntesis, con el fin de reflejar los puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.
5. Exponer oralmente el desarrollo de un tema, ajustándose a un plan o guión, adecuando el tema a una situación comunicativa y manteniendo la atención del receptor.
6. Crear textos escritos de diferentes tipos (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), adecuándolos a la situación comunicativa, utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y variado con criterios de corrección.
7. Identificar los géneros literarios y reconocer sus elementos estructurales básicos y los recursos lingüísticos empleados en él.
8. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos fundamentales en la historia de la Literatura y conocer algunas obras o fragmentos.
9. Reconocer las unidades sintácticas de la lengua, sus clases y relaciones, y ser capaz de utilizarlas en el uso oral y escrito del español.
10. Ser capaz de aplicar los medios de informática a sus trabajos e investigaciones (Internet, bases de datos, CD-ROM, procesadores de textos, etc.).

El propósito de las anteriores estrategias es el de lograr la tolerancia y el desarrollo de la diferencia dentro del grupo. Esta temática nos introduce a la siguiente sección, donde se exponen las ideas detrás de todos estos datos.

Todo lo anterior constituye la parte “oficial” de mis años como docente. En las secciones siguientes se discute cómo se enseñó lo que se expuso en este apartado, además

de cómo se estableció una relación estrecha entre la materia de español y las actividades de difusión cultural.

Métodos y estrategias

Esta sección pretende mostrar de manera sistemática los diferentes métodos y estrategias que utilicé durante las actividades que se describen en la parte final del trabajo. Además, resume el día a día de mi actividad como docente. Quizá muchas de estas estrategias se podrían obviar, sin embargo, he reflexionado bastante sobre ellas, y un análisis un poco más cuidadoso puede aportar información útil, ya sea para comprender este trabajo, o por el valor de la labor reflexiva en sí.

Quizá la pregunta más odiosa cuando uno pretende educar, es “¿para qué?” Es decir, ¿educamos para percibir un salario?, ¿educamos para cumplir un ideal, y además percibir un salario o porque no conseguimos un trabajo diferente?, ¿o por algo más? Probablemente no sea cuestión de vida o muerte saber para qué educar, pero imaginarlo nos permite contestar a su vez cómo vamos a hacerlo. La preparación de una clase comienza con estas preguntas, que no se aplican directamente a los contenidos, sino a quien los imparte. ¿Algo me motiva, me podría preguntar, a dedicarle un poco más de tiempo a esta clase? Porque al fin y al cabo, la valoración de una cátedra es bastante superficial: mientras los alumnos tengan sus libretas llenas, su uniforme completo y mantengan una disciplina algo tiránica, padres de familia, prefectos y directivos estarán felices. ¿Pero realmente queremos educar para eso? Me gusta pensar que lejos de esas nimiedades, conocemos algo que despierta nuestra curiosidad y que nos gustaría compartir con los alumnos.

Esta actitud hacia la enseñanza tiene sus complicaciones. Al fin y al cabo estamos obligados a dictar apuntes (la cosa más tediosa), y tenemos que dictar para cubrir los temas de un programa establecido. Entonces es necesario que me pregunte: bajo estas limitaciones ¿estoy capacitada para transmitir un tema? Esta actividad autocrítica me permite elegir entre el arsenal de recursos didácticos, me permite imaginar cómo me gustaría aprender el tema a mí y me permite ver a los alumnos ya no como entes reacios al “trabajo” y al conocimiento, sino como mentes que deben ser seducidas, adentradas al contenido con la imaginación despierta.

Impartir una clase debe contemplar tres partes: el qué conocer, el cómo hacer, y el porqué. El balance adecuado de esto durante una clase permite al alumno acercarse a varias perspectivas del conocimiento, así apelando a habilidades distintas. Incluso el niño más

dotado, si no encuentra un motivo convincente, un porqué del conocimiento, es probable que lo olvide después del examen. ¿Cuántos de nosotros recordamos todos los ríos del país o las capitales del mundo que nos enseñaron en geografía; o cuántos recordamos como hacer sistemas de ecuaciones o integrales? Pero tampoco debemos exagerar, no queremos que todos los alumnos sepan analizar un párrafo y decir qué oración es sustantiva, cuál adjetiva o qué pie de verso es yámbico. El verdadero deseo es que a través de una experiencia en ese análisis comprendan el funcionamiento de su habla y que sean capaces, aunque de manera intuitiva, de hablar mejor, de expresarse con más libertad. Se podría decir que es deseable enseñar una habilidad lingüística y crítica, los temas son herramientas.

Así, un resumen o apunte, está más centrado en el contenido que en la habilidad que se pretende desarrollar. Por el contrario, recurrir a analogías, a chistes, a aplicaciones prácticas, que relacionen el habla común de los alumnos con el tema que se pretende enseñar, focalizan la atención en el “¿cómo funciona?”, y por lo tanto vinculan la clase con el mundo cotidiano. De enseñarse sólo los conceptos sin ejemplos claros y aplicables, existiría una ruptura entre lo conceptual y lo práctico, entre el qué y el cómo. Ahora bien, si ya sabemos qué estrategias dentro del salón ocuparemos, ¿cómo lograr que se aproximen al porqué? Para esto debemos dotar a los temas de un tipo de *significado*, que pueda ser comprendido por los alumnos; o mejor aún, permitir que los alumnos otorguen el significado, su significado, para lo cual el mensaje debe penetrar en *su* mundo.

Fundamentadas en lo anterior surgieron prácticamente todas las actividades que se describen en la siguiente sección de este trabajo. Sin embargo, dada la naturaleza positivista de la educación primaria y secundaria, resulta imposible hacerla siempre divertida o llena de actividades sorpresivas e interesantes para los alumnos. Con todo, podemos ser un poco comprensivos para tratar de hacer las labores diarias, el dictado y las tareas, momentos menos sufribles de la educación.

Las estrategias a las que suelo recurrir son las siguientes: establecimiento de objetivos, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, organizadores visuales, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, redes conceptuales, y organizadores textuales. En vez de describir cada una de estas estrategias, a continuación presento una clase modelo, donde se incluyen gran parte de las estrategias mencionadas. La clase es

sobre ortografía, y toma como punto de partida el programa de la SEP para sexto de primaria.

Clase modelo, con énfasis en las estrategias

El alfabeto fonético y ortográfico

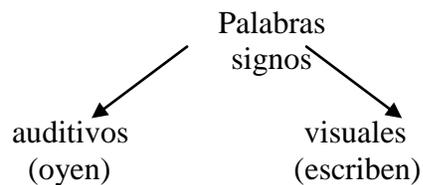
Alfabeto
Fonema
Lengua
Signo lingüístico
Palabra
Sonido
Letra

Hay una unidad mínima distintiva de la lengua que no puede dividirse en otras unidades distintivas: el fonema, y que pertenece a la lengua.
¿Y qué es la lengua?:

Un sistema de signos elegidos y articulados conforme a ciertas reglas.

Enlista diez lenguas del continente europeo:

De la adecuada combinación de fonemas resultan los signos lingüísticos que son palabras:



Por ejemplo, el fonema /p/ carece de significado, pero sí permite diferenciar *mesa* de *pesa*.

Ahora piensa si tendrá relación el *sonido* con el fonema. La respuesta es sí, porque el sonido es algo material que representa fonemas. ¿Y qué es la letra?:

La representación gráfica de los fonemas.

Antes de continuar vamos a dar lectura al siguiente texto:

La Real Academia Española dará a conocer próximamente la reforma del modelo 2000 de la ortografía española que tiene como objetivo unificar el español como lengua universal de los hispanohablantes.

Me han mandado, con carácter de exclusivo, un documento reservado que revela cómo se llevará a cabo dicha reforma. Será, pues, una enmienda paulatina, que entrará en vigor poco a poco, para evitar confusiones.

La reforma hará mucho más simple el castellano de todos los días, pondrá fin a los problemas de ortografía que tienden trampas a futbolistas, abogados y arquitectos de otros países, especialmente los iberoamericanos, y hará que nos entendamos de manera universal quienes hablamos esta noble lengua.

De acuerdo con el expediente secreto, la reforma se introducirá en las siguientes etapas anuales. Supresión de las diferencias entre c, q y k. Como despegue del plan, todo sonido parecido al de la K (este fonema tiene su definición técnica lingüística, pero confundiría mucho si la mencionamos aquí) será asumida por esta letra. En adelante, pues, se escribirá kasa, keso, Kijote. También se simplificará el sonido de la c y la z para igualarnos a nuestros hermanos hispanoamericanos que convierten todas estas letras en un único fonema “s”. Con lo cual sobrarán la c y la z: “el zapato de Sesilia es azul”:

Por otro lado, desaparecerá la doble c y será reemplazada por x: “Tuve un accidente en la Avenida Oxidental”. Gracias a esta modificación los españoles no tendrán ventajas ortográficas frente a otros pueblos hispanoparlantes por su extraña pronunciación de ciertas letras. Así mismo, se funden la b con la v; ya que no existe en español diferencia alguna entre el sonido de la b larga y la v chikita. Por lo cual, a partir del segundo año, desaparecerá la v y veremos cómo bastará con la b para que bibamos felices y contentos. Pasa lo mismo con la elle y la ye. Todo se escribirá con la “y”: Yébeme de paseo a Sebiya, señor Biyar”. Esta integración provocará agradecimiento general de quienes hablan kasteyano, desde Balensia hasta Bolibia. Toda b será de baka, toda v será de burro.

La hache, cuya presencia es fantasma en nuestra lengua, quedará suprimida por completo: así, ablaremos de abichuelas o alkool. A partir del tercer año de esta implantación, y para mayor consistencia, todo sonido de erre se escribirá con doble r: “Rroberto me rregaló una rradio”. No tendremos que pensar cómo se escribe sanaoria, y se acabarán esas complicadas y umiyantes distinciones entre “echo” y “hecho”. Ya no habrá que desperdiciar más horas de estudio en semejante cuestión que nos tenía artos.

Para evitar otros problemas ortográficos se fusionan la g y la j, para que así jitano se escriba como jirafa y jeranio como jefe. Ahora toda ba con jota: “El jeneral gestionó la jerensia”. No hay duda de que esta sencilla modificación hará que aprendamos y escribamos todos con más regularidad y más rápido ritmo. Horrible calamidad del kasteyano, en general, son las tildes o asentos.

Esta sencilla cotidiana generará una acción decisiva en la reforma: veremos como el inglés, que triunfó universalmente sin tildes. Quedarán eliminadas desde el cuarto año, y abran de ser el sentido común y la inteligencia kayejera los que digan a que se refiere cada bokablo. Berbigrasia: “¡Komo komo komo komo!”.

Las konsonantes st, ps o pt juntas kedaran komo simples t o s, kon el fin de aprosimarnos lo masimo posible a la pronunsiasion iberoamerikana. Kon el kambio anterior diremos ke etas propuetas osionales etan detinadas a mejorar ete etado konfuso de la lengua.

Tambien seran proibidas siertas konsonantes finales ke inkomodan y poko ayudan al suidadano. Asi, se dira: “ke ora es en tu relo?”, “As un ueko en la pare” y “La mita de los aoros son de Agusti”: Entre ellas, se suprimiran las eses de los plurales, de manera ke diremos “la mujere” o “lo ombre”. Despues yegara la eliminasion de la d del partisipio pasao y kanselasion del artikulo.

El uso a impuesto ke no se diga ya “bailado” sino “bailao”, “erbido” sino erbio” y “benido” sino “benio”. Kabibajo asetaremo eta kotumbre bulgar, ya ke el pueblo ya no manda, al fin y al kabo; dede el kinto año kedaran siprimia esa interbokalika ke la jente no pronunzia. Adema, y konsiderando ke el latin no tenia artikulo y nosotros no debemo imbertar kosa que nuetro padre latin rrechasaba, kateyano karesera de artikulo. Sera poko enrredao en prinsipio, y ablaremo komo fubolita yugolabo, pero depue todo etranjero beran ke tarea de aprender nuevo idioma rresultan ma fasile.

Profesor terminaran benerando akademiko ke an desidio aser rreformas klaves para ke sere umano ke bibimo en nasione ispanoablante gosemo berdaderamente del idioma de Serbante y Kebedo. Eso si: nunca asetaremo ke potencia etranjera token kabeyo de letra eñe. Eñe rrepresenta balore ma elaborao de tradision ispanika y primero kaeremo mueto ante ke asetar bejasiona a simbolo ke a sio korason bibifikante de istoria kastisa española unibersa.

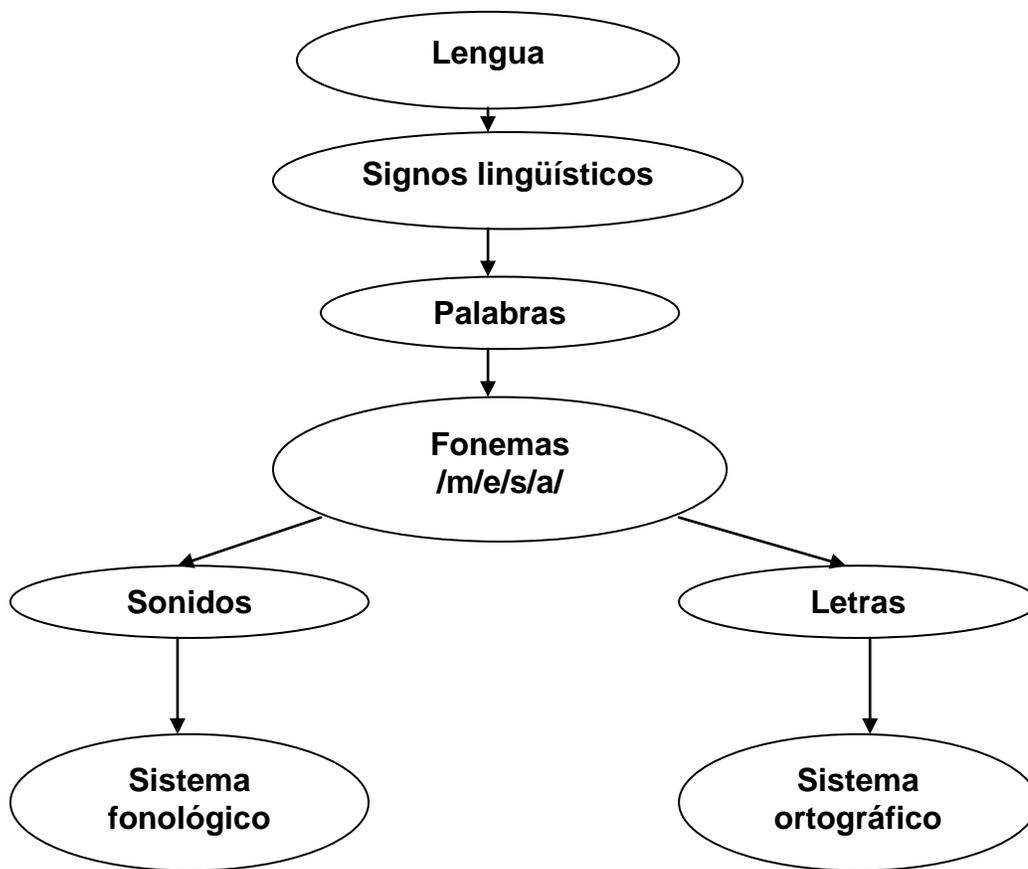
Texto obtenido de la clase de Ensayo latinoamericano, Universidad Iberoamericana, México D. F. Universidad Iberoamericana, 2003.

La lengua española tiene un alfabeto ortográfico bastante parecido al fonológico. Otras lenguas como el francés o el inglés tienen diferencia de escritura y pronunciación notables (*maison*, fr.; *house*, ingl.). El sistema ortográfico es el conjunto de letras de que dispone la lengua y el fonológico es el conjunto de fonemas.

Veamos el siguiente cuadro comparativo, y de acuerdo al texto anterior llena los espacios vacíos:

ALFABETO ORTOGRÁFICO	FONEMAS DEL ESPAÑOL DE MÉXICO
1. Vocales: a e i o u	
2. Consonantes que equivalen cada una a un fonema: ch, d, f, l, m, n, ñ, p, r, rr, t	
2. Consonantes que no equivalen cada una a un fonema: s, z, c + (e,i)	
b,v	
g + (a, o, u)	
j, g + (e, i)	
k, qu, c + (a, o, u)	
ll, y	

- La **u** carece de sonido, es muda en los casos como; guerra, guitarra; queso, quiso.
- La **h** no corresponde a ningún sonido ni representa a ningún fonema.
- La **w** no se usa en español, sólo en palabras procedentes del inglés: Washington, /u/ (inglés; Wagner, /b/ (alemán).
- La **x** corresponde a: éxito , /ks/; Xola /sh/; México /j/.



Ejercicio:

Anota el número (1) en las palabras bien escritas ortográficamente y el número (2) en las que esté bien escritas fonológicamente, pero mal ortográficamente.

- | | | | |
|-------------|-----|------------|-----|
| 1. jendarme | () | 6. jente | () |
| 2. sensiyés | () | 7. bíbora | () |
| 3. recitar | () | 8. cena | () |
| 4. kamarón | () | 9. senisa | () |
| 5. vacilar | () | 10. cereza | () |

Bibliografía:

Beristáin Díaz, Helena. *Gramática estructural de la lengua española*, México, UNAM, 1981, pp. 25-37.

Beristáin Díaz, Helena, *et al. Español primer grado*, México, Limusa, pp. 69-72.

Seco, Rafael. *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar, 1979, pp. 259-274.

La clase comienza de una manera bastante común. Se enlistan los conceptos que se impartirán, con el propósito de funcionar como un organizador previo y al mismo tiempo, como un organizador textual, una vez que los alumnos estudien sus apuntes. De ahí el docente hace breves descripciones, usando algunos diagramas, pero el giro interesante es cuando se les pide que lean en voz alta el texto que ejemplifica, cómicamente, la importancia de la ortografía. Cuando llega el punto en que ningún alumno es capaz de leer lo que está escrito, y gran parte del grupo se desgañita, se les puede pedir que hagan cualquier serie de ejercicios, y ellos los harán con gusto.

La clase, aunque si bien se trata de ortografía, no se desvive en reglas “sencilísimas”, sino que acerca al alumno a lo que existe debajo del idioma. Además es interesante notar que los jóvenes captan con más facilidad el humor de la clase que los adultos. La respuesta a este humor es signo de apertura y de interés.

El uso del humor es un recurso invaluable al momento de hacer una analogía. Como se puede observar en la segunda clase de muestra, un texto humorístico sobre una incongruencia en el código, evidencia la necesidad de expresar con claridad lo que uno desea transmitir. Lo más importante en este caso es la necesidad de un código compartido, para que pueda existir la comunicación. Se formula para los alumnos la siguiente pregunta: ¿cómo acercar nuestro código lo más posible al de los demás? Esta pregunta se deja abierta, sin embargo, idealmente, plantea la inquietud del otro distinto del yo. Después de esta dinámica, los alumnos hacen un esfuerzo más grande por comunicarse mejor a través de sus textos, por dirigirse a una audiencia precisa, y comprender su código. ¿No pretende la clase de español que el alumno comprenda y comunique en la medida de lo posible el código de la enorme comunidad hispanoparlante?

Segunda clase de muestra

¿CÓMO RECIBES LOS MENSAJES?

comunicación emisor receptor mensaje canal código
--

Gran parte de nuestra vida tenemos la necesidad de comunicarnos, y ¿qué es la comunicación?

Transmisión de información de un emisor a un receptor.

Desde este punto de vista, aunque los animales también emplean sistemas comunicativos, la manera en que lo realizan los hombres es a través de lo que se conoce como “Circuito del habla”, es decir, el fenómeno que ocurre cuando los hombres emplean la palabra, que es fundamental para el desarrollo de la vida social.

Los elementos que componen el circuito del habla son:

- **Emisor** o **hablante** quien transmite un mensaje.
- **Receptor** u **oyente** que es el destinatario del mensaje emitido por el hablante.
- **Mensaje** es la información transmitida en circunstancias determinadas sujeta a un marco de referencia.
- **Canal** es el medio físico que se emplea para transmitir el mensaje.
- **Código** es el sistema de signos por medio del cual se elabora el mensaje (por ejemplo, las lenguas son códigos). Es importante que tanto emisor como receptor compartan el mismo código para que la comunicación sea posible.

Tomemos como ejemplo la narración del W.C.

En cierta ocasión una familia de ingleses, vacacionaban en Escocia, y en uno de sus muchos paseos, observaron una preciosa casita de campo, que de inmediato les pareció adecuada para habitarla en su próximo verano, indagaron quién era el dueño de ella, resultando ser un pastor protestante de la Iglesia Anglicana, al cual se dirigieron para pedirle que les mostrara la pequeña finca. El propietario amablemente les mostró la casita y tanto por su comodidad como por su situación, fue del agrado de la familia, quedando comprometidos a alquilarla para el próximo verano.

Ya de regreso a Inglaterra, repasaron detalles de cada habitación y de pronto la esposa recordó que no había visto el W.C., dado lo práctico que son los ingleses, decidieron escribirle al pastor para preguntarle por ello y lo hicieron en los siguientes términos:

Estimado Padre:

Soy miembro de la familia que hace algunos días visitó su finca con el deseo de alquilarla para nuestras próximas vacaciones y como omitimos entendernos de un detalle, quiero suplicarle que me indique dónde se encuentra ubicado el W.C.

Finalizaron esta carta como es de rigor (*quedando...*) y se la enviaron al pastor.

Al recibirla, éste desconoció la abreviatura W.C. pero creyó que se trataba de una capilla de religión anglicana llamada West Chapel, cuyas iniciales coincidían y contestó de esta manera a la señora.

Estimable señora:

Tengo el gusto de informarle que el lugar al que ustedes se refieren está a doce kilómetros de la casa. Es molesto si se tiene la costumbre de ir con frecuencia, pero algunas personas se llevan la comida y permanecen en el citado lugar todo el día: algunas se van a pie y otras en tranvía, llegando así en el preciso momento.

Hay cupo para cuatrocientas personas cómodamente sentadas y cien de pie.

Los asientos están forrados de terciopelo púrpura, hay aire acondicionado para evitar bochornos y aglomeraciones, y se recomienda ir temprano para apartar lugar; mi mujer por no hacerlo así, hace diez años tuvo que soportar el acto de pie y desde entonces no ha utilizado este servicio.

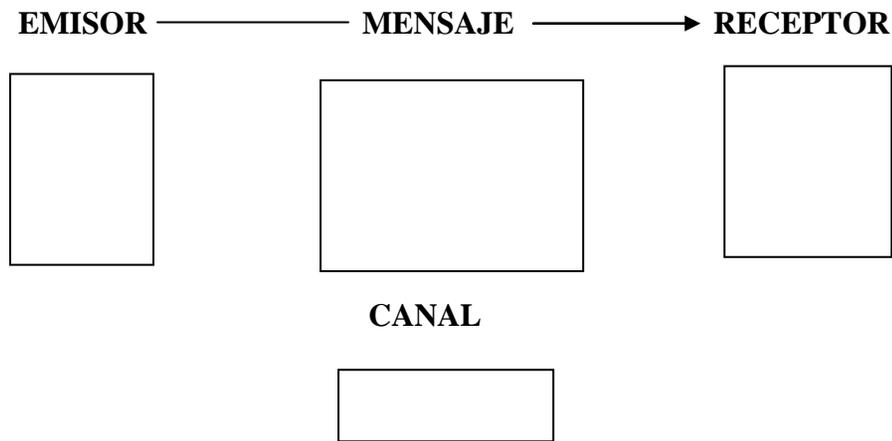
Los niños se sientan juntos y todos cantan a coro a fin de amenizar el servicio y éste resulte placentero, agradable y relajante a todos; a la entrada se les da un papel, las personas que no alcanzan dicha repartición, pueden usar el de su compañero de asiento, pero al salir deben regresar dicho papel para seguir dándole uso durante todo el mes. Y todo lo que dejan depositado las personas que van, servirá para darles de comer a los niños huérfanos del hospicio.

Hay fotógrafos que le toman fotografías en diferentes poses, las cuales saldrán publicadas en el diario de esta ciudad en su sección de sociales, así podrán conocer a las altas personalidades que asisten y gozan el servicio en estos casos.

Y así terminó la carta.

Los ingleses al recibirla quedaron a punto de desmayarse a pesar de su flema británica.

Ahora vamos a esquematizar la lectura anterior, llena los espacios vacíos:



Actividades: responde las siguientes preguntas.

1. ¿Hubo algún problema de comunicación? ¿Por qué?
2. ¿Manejaban el mismo código? ¿Cuál?
3. Escribe tus conclusiones.
4. Elige un tema para que escribas una carta, aplicando los siguientes aspectos:
 - Escribe con claridad.
 - Usa sinónimos.
 - Cuida la ortografía.
 - Revisa tu texto y recuerda la estructura que tienen las cartas, así como lo que debes escribir en el sobre.
 - Deposítala en el buzón del salón.

Medita lo siguiente:

El mensaje está sujeto a un marco de referencia, es decir, se puede construir y descifrar en función de los términos que el emisor y el receptor manejen, dándole el significado que ellos han aprendido y dependiendo de la experiencia individual de cada hablante.

Bibliografía:

García Cortés, Fernando. *Norma 6*, México, ed. Santillana, 1995, p.19.

Murguía Zatarain, Irma *et al.* *Gramática. Lengua Española*, México, Larousse, 2005, pp 1-2.

Oseguera Eva, Lydia. *Taller de lectura y redacción*, t. I, México, Publicaciones cultural, 1994, pp. 12-15.

Velasco Flores, Edmundo. *Desarrollo estratégico integral, Curso de neurocomunicación programable*, México, s.f. pp. 30-31.

Las estrategias son las mismas que en la primera clase. Aquí, sin embargo, se enlaza un tema de lingüística con un tema de redacción. El primer tema está marcado en el programa de la SEP, así que es obligatorio impartirlo. Es una estrategia interesante que de este tema surja un método que permita desarrollar la habilidad de composición de textos. Se hace comprender a los alumnos la importancia de dominar el código de la comunidad hablante.

La función del buzón es que, a través del juego, los alumnos revisen las cartas de sus compañeros. Así se desarrolla una habilidad crítica y se realiza una actividad típicamente académica: el *peer correction*.

El uso de las estrategias permite apelar a las capacidades de diferentes alumnos, pues algunos son visuales, otros auditivos, etcétera. Sin embargo, el uso *fanático* de estas estrategias puede ser deletéreo. Siempre hay que utilizarlas con la debida intuición, lo cual requiere que el maestro comprenda primero el tema, para saber qué se explica mejor de qué modo. Realmente, cuando preparo mis clases no pienso en cuántas analogías, organizadores, o señalizaciones incluir, más bien permito que la clase tome forma a través de un trabajo de reflexión y autocrítica.

Actividades de difusión cultural

Aquí describo las actividades de difusión cultural que considero la culminación de mi actividad docente. Especialmente en aquellas actividades que condujeron a la producción copiosa de material literario, me permito cierto análisis. Estas actividades por un lado resultaron en un modo poco convencional de enseñar la materia y, por otro, fueron muy placenteras para mí y muchos de los alumnos involucrados.

1. Concursos de cuento y antologías de cuentos

La producción narrativa adquirió diferentes modalidades. En general ocurría con alumnos de tercero de secundaria, en las siguientes modalidades: concurso de cuento y antología de cuento. Las primeras experiencias surgieron como antologías, éstas consistían en trabajos de recopilación que podían tratarse de cualquier tema que fuera de interés para los alumnos. Las primeras veces que se trabajó esta modalidad no se especificó la naturaleza narrativa. Simplemente, los alumnos debían recopilar lo que les gustara y cohesionarlo en un trabajo que debían presentar al final del curso. Sorprendentemente, muchos alumnos se dieron a la producción de textos propios, desde poemas, cuentos, ensayos, etcétera. Esto dio pie a la idea de hacer antologías narrativas. En grados inferiores se requerían antologías aunque éstas no fueran de producciones propias.

Esta actividad evolucionó a los concursos de cuentos. En un inicio eran concursos internos, a nivel de grupo, para terminar en concursos a nivel de zona, los cuales rindieron una antología de los mejores cuentos de diversas escuelas.

Compaginados con la materia de español, los concursos de cuento sirvieron para poner en práctica los contenidos vistos en clase. Además, temas como corrección de estilo, uso del lenguaje y retórica, convirtieron una clase convencional en un verdadero taller de composición. Con ayuda del profesor, los alumnos corregían sus versiones originales y se exponían a diversos métodos críticos. Algunos de los cuentos producidos fueron en verdad excepcionales, mostrando un uso del lenguaje que se podría considerar avanzado para alumnos de tercero de secundaria. Por ejemplo, el texto “El huerto de las mandrágoras” por Pablo Medina, comienza así: “Caminé los jardines con el único motivo de sembrar

mandrágora, para lo cual ató una soga al árbol más imponente; y de la atadura me abracé tiernamente. La cuerda me hizo celeste, fruto de amores y de suspiros sin remitente; unas cuantas veces fui amado por la muerte hasta que de la tierra brotó la ovación de los demonios”. En este fragmento es notable el uso de la palabra “celeste” que toma el doble sentido de divino y cianótico (como un ahorcado) al mismo tiempo. El tratamiento indirecto de un tema sexual, a través de la leyenda de las misteriosas mandrágoras que crecían en tiempos míticos debajo de los ahorcados (quienes eyaculaban al morir) y la idea a lo largo del cuento del sacrificio necesario para la creación, demuestran una habilidad referencial muy elaborada. Aquí el idioma ya no es sólo un contenido académico, sino un vehículo para expresar inquietudes, una forma de imaginar de manera única y peculiar los problemas de la vida cotidiana. Este mundo cotidiano se trastoca en imágenes y en metáforas plagadas de extrañamiento: ambientes grotescos, escenas terroríficas, todas ligadas al lenguaje. “El cuerpo laxo es la fruta más sublime para los vermiformes [...]” continúa el cuento, “Qué procesiones tan atroces nos prodiga la muerte, qué redenciones tan ridículas provienen del amor; todas ellas se extienden y distienden sin patrón alguno”. En la imaginación del adolescente se cuestionan los valores de la sociedad, se evidencia una especie de nihilismo, se reconoce el caos de su entorno; la frustración de un medio hostil se transforma en producción literaria.

Conforme se desarrolló esta actividad, los jóvenes encontraron un medio para expresar sus problemas y lidiar con ellos. La mayoría de las veces esto ocurrió en forma de anécdota: “Yo estaba en la secundaria y todo empezó en una clase de inglés. Sí, puede sonar tonto, pero así fue. Debo admitir que yo ya me había dado cuenta de su existencia, recuerdo que me gustaban mucho sus ojos, pero él ni siquiera me veía [...]”, se puede leer en el cuento “Un año” de Miriam Marín Salgado. En gran parte de los cuentos se narraban situaciones típicas del ambiente de secundaria: el primer amor, la amistad, las travesuras, lo odioso de los maestros. Esta naturaleza auto-referencial de la mayoría de los textos contribuía a que los alumnos se sintieran ligados a los textos que escribían. La historia dramática del desamor, el relato entre cómplices de una broma pesada, la sátira de los estereotipos. En este estado narrativo embrionario, muchas historias comenzaron a tomar forma, haciendo un uso más ambicioso del lenguaje, tocando temas de inquietud, de indignación. El siguiente cuento intitulado “Un día en la calle” por Arnulfo Alcántara

Amaya constituye una verdadera protesta en contra de su entorno, este alumno evidencia una conciencia de su realidad, que alcanza su voz en el lenguaje y gracias al lenguaje:

Majestuoso el sol se eleva por la mañana, es una de las pocas satisfacciones de Juan; parece opacar los periódicos y cartones que forman su cama y transportarlo a un mundo perfecto con una casa, unos padres, y por qué no, un hermano.

Levantarse día a día para repetir la misma jornada en busca de la supervivencia, lavar parabrisas a cambio de unas cuantas monedas y comer, por lo menos cada dos días.

Tiene ya dos años desde que sus papás murieron en un accidente automovilístico y él quedó desamparado, sin familia, sin ayuda, a la merced del cruel asfalto de las calles mexicanas, sus ropas piden a gritos un descanso, pues tienen el mismo lapso de trabajar sin descanso.

El mediodía pasa rápidamente de semáforo en semáforo, de coche en coche, de persona en persona, Juan se conforma con lo que cada persona le da, es una muestra de coraje en persona, no deja su laboriosa faena aunque el sol, el mismo que le dio satisfacción, le produzca malestar.

Hay de todo tipo de personas a bordo de un automóvil, las que no merecen la vida que tienen, las que en lugar de dinero le dan comida y hasta las que tienen desconfianza de darle plata, tal vez esas personas tengan razón.

La gente no lo sabe, pero lo intuye, algunas malas compañías han buscado a Juan, y lo han inducido; como si fuera tan difícil convencer a un adolescente con tan sólo trece años en su haber y sin guía moral de pasar un “buen rato”, de adentrarse en el mundo de los sueños para dejar el real.

Ese mundo para Juan es más agradable que en el que vive, sabe por información que le dieron antes en la escuela que es malo para la salud, lo recuerda muy bien, pero no le importa, tal vez así pueda regresar a la vida que tenía, aunque sea instantáneamente, tal vez así muera, pero qué importa, qué puede ser peor que esta vida.

Si logra sobrevivir, qué será de él, un alma sin guía en profundo mar de la vida, donde te puedes hundir de un momento a otro, o como Juan, nunca visitar la superficie.

Y así pasa Juan todo el tiempo, todos los días del año, uno a uno, convencido, que al menos para él, la ilusión pasajera de unos cuantos gramos de marihuana es mejor que la propia realidad.

Verdadera protesta, que funciona a varios niveles. Un adolescente indignado con la situación de los niños de la calle, situación que todos sabemos que “está mal” pero que aprendemos a ignorar muy pronto. Un rostro anónimo, un *Juan Pérez* cualquiera, que en la imaginación de este alumno tiene una historia, una idea del mundo peculiar. Esto constituye un intento de empatía, de humanización de personalidades periféricas a nuestra “buena sociedad”. Una indignación que rara vez escuchamos, pero que gracias al lenguaje encuentra su expresión. El manejo del lenguaje es importante también, pues el cuento, aunque posee un narrador omnisciente, toma ciertas características de monólogo interno. Se confunden los juicios de Juan con los del narrador, es más, se confunde al desamparado Juan con el narrador.

Tan importante como la protesta o la expresión de los conflictos internos, fue la apropiación de la “cultura popular” y de la fantasía. Por ejemplo, el cuento “Trascendental” de Claudia Avendaño Aguilar comienza formulando un deseo interno, que la literatura puede cumplir: “Siempre he querido ser bruja. Siempre lo he anhelado y creo que por fin se está haciendo realidad”. Y esto, antes de que se popularizara Harry Potter. El cuento narra sobre una estudiante de bruja, una imagen ahora habitual. ¡Además se encuentra situado en Irlanda! La narradora visita la Isla Esmeralda con la ilusión de aprender del gran mago Johann Cornelius van Sheffield Österlich, o Jö, la tradición del Sol y de la Luna. Es decir, un mago con un nombre francamente alemán, al grado de que hasta su apócope lleva un *umlaut*, en Irlanda, gran conocedor de un tipo de tradición pagana. Esta mezcla de motivos germanos evidencia el gran bombardeo de motivos anglosajones en la imaginación de los alumnos, y aquí se destila en todos los niveles del lenguaje. Pero no se trata sólo de una exposición de temas ajenos que despiertan la imaginación... cuando el mago rechaza a la alumna “[...] me sentí muy triste, pues había ido hacia ese lugar sólo por conocerlo y

pedirle que me enseñara todos los secretos de Madre Naturaleza, de cómo hablarle a los astros, de cómo escuchar los sonidos de los animales, todo, absolutamente todo.”

La magia para la alumna no consiste en lanzar hechizos con una varita o volar montada en una escoba. Su magia está basada en el conocimiento de las cosas, no es un hacer deslumbrante y más que nada no es pueril. El cuento evoluciona en una experiencia mística, en una especie de viaje astral. Para lograr esto, el Gran Mago antes debe sentenciar la naturaleza mística del mundo imaginado por la alumna: “Muchacha – dijo Jö – pasamos por muchas vidas y por muchas muertes. Acostúmbrate al hecho de que muchas cosas sobre la Madre Naturaleza en la magia no son ni serán nunca explicadas. Tal vez en alguna de nuestras otras vidas fuimos pareja, tal vez tú fuiste princesa y yo mendigo, tal vez amiga mía o enemiga.” Así, la alumna nos demuestra su creencia en la reencarnación y en el destino, pero ¿cómo penetrar en este misterio?

“Pasó un mes y en el equinoccio de la primavera me sucedió algo que cambió toda mi vida. A las 12:00 antes del meridiano, unas amigas y yo nos encomendamos a la Tradición del Sol, en ese mismo momento sentí una sensación muy rara, escuché voces que ahora sé que son una oración al Sol, después quedé inconsciente durante aproximadamente cinco minutos.” La necesidad de describir esta experiencia con gran detalle le otorga la naturaleza de ritual. Ocurrió precisamente en un día, a una hora específica, y duró cinco minutos. En un solo párrafo se nos da más información sobre la temporalidad de la narrativa que en el resto de cuento. La ambigüedad del lenguaje de pronto toma un carácter informativo, como una receta o quizás, como un conjuro.

“Al despertar noté que ya no era la misma persona, miré hacia un espejo y era una mujer oriental, hablaba otro idioma, tenía dos hijos y estaba embarazada, cerré los ojos pensando que todo era una alucinación, pero al cerrarlos sentía cómo me desvanecía y entraba a otro cuerpo, a otro mundo tan diferente y a la vez paralelo al nuestro, al abrirlos era una arqueóloga, y así sucesivamente pasé por diferentes cuerpos, lenguas, religiones y continentes, es decir, en un abrir y cerrar de ojos recorrí el mundo.” El viaje astral de la alumna la llevó a experimentar al “otro” de muchas maneras distintas. Pudo cambiar de religión, es decir, pudo abandonar sus creencias, sus prejuicios, y abrirse al mundo de una forma excepcional. En su experiencia mística obtuvo el conocimiento de la diferencia y, sin

embargo, nunca se perdió a sí misma, cambió algunas cosas que la definen, pero ¿por qué en todas sus transfiguraciones siempre fue mujer?

Es este cuento, como en algunos otros, se comienza con una imagen atractiva, una escuela de magos, por ejemplo. Lo podemos imaginar con bastante facilidad, un enorme castillo en una colina y al fondo unas imponentes montañas (¿en Irlanda?), un clima lluvioso, quizá un poco de nieve. Es la combinación de imágenes comunes en películas fantásticas o versiones románticas sobre la Edad Media. Sin embargo, la estética inicial es sólo un pretexto para el desarrollo de temas personales. Es difícil desligar estos cuentos de sus autores. A nivel de lenguaje se da una gran preeminencia al narrador en primera persona, pero no es la visión egoísta del adulto que se proyecta sobre sus semejantes, sino la imaginación curiosa del adolescente que intenta comprender cómo funciona su entorno, visto desde ojos extraños.

Es curioso cómo las personas dedicadas a la literatura solemos tener una fijación algo inusual con los libros, no sólo con su contenido, sino con el objeto físico en sí. El deseo de transmitir a los alumnos el amor por el libro me llevó a organizar el evento de la “mesa de escritores”. Esto consistió en que los alumnos utilizaron la producción literaria que escribieron a lo largo del curso para hacer varios libros, literalmente. Se encargó a los alumnos buscar la técnica de empastado. Junto con el departamento de computación se arreglaron los textos en formato digital, se incluyeron imágenes y, finalmente, se empastaron los libros.

Diversas tareas se asignaron al grupo, algunos fungieron como periodistas, quienes debían formular una serie de preguntas para entrevistar a los escritores. Además se invitó a especialistas en literatura para que comentaran los textos. Los escritores debían describir sus cuentos ante una audiencia, además de participar en una mesa redonda donde se discutieron diversos temas de literatura. Otra parte del grupo estaba encargada de decorar el lugar y recibir a los invitados. Además de montar mesas donde, posteriormente a la mesa redonda, se vendían los libros de los alumnos.

Durante los diversos años que se realizó esta actividad, se propusieron diversas temáticas para los cuentos. Esta exploración de subgéneros tuvo buenos resultados, pues permitió que la clase de español trascendiera el aula. Los subgéneros a tratar fueron cuentos de hadas, cuentos de misterio o policíacos, cuentos fantásticos, de aventuras y de terror.

Dentro de cada ciclo se tomaban escritores ejemplares para que los alumnos pudieran emular a los maestros de los distintos subgéneros, además de exponerse de un modo más personal a la literatura. Por ejemplo, el año que se sugirió la temática de terror se leyó a Poe, a Quiroga, Guy de Maupassant, entre otros. Para los cuentos de aventuras se leyó a José Agustín, un autor favorito entre los adolescentes, pues trata de temas de su interés, de un modo ameno. Así, el repertorio de lectura de mis alumnos fue muy superior al sugerido por los programas de SEP.

2. Concursos de poesía

El concurso de poesía es una actividad común en las escuelas. Al menos una vez al año se obliga a los niños a aprenderse unos cuantos poemas seleccionados por los maestros o por sus padres, para que sean recitadas frente de un jurado, que por lo general confunde afectación con expresión. Año tras año se pueden escuchar “Mamá, soy Paquito” de Salvador Díaz Mirón y “El seminarista de los ojos negros” de Miguel Ramos Carrión. Por lo general, gana el alumno que sea capaz de arrancarse una lágrima al sollozar “[...] no haré travesuras”. En estos concursos es raro encontrar una recitación que no sea afectada y que cadencie la voz acorde al sentido del poema.

Notando esta situación, surgió la idea de preparar a los alumnos de un modo distinto. En primer lugar era necesario que los alumnos aprendieran a analizar poemas y a comprender los muchos giros de sentido en el lenguaje poético, para que así pudieran recitarlos de manera coherente. Es decir, cuando uno comprende el sentido de lo que está diciendo, incluye en su discurso las inflexiones de voz adecuadas para enfatizar ese sentido. Además de ampliar notoriamente el repertorio de autores y poemas, se otorgó un taller de escritura de poemas dentro de la clase. En este taller se consideraron aspectos teóricos y prácticos. Rima, ritmo y metro se explicaron con ejemplos. En una ocasión se llevó a la clase a un estudiante de la carrera de Literatura, quien analizó junto con los alumnos el soneto de Sor Juana “Detente, sombra de mi bien esquivo”. El análisis minucioso del soneto, desmenuzando su métrica y su ritmo, permitió a los alumnos aprender la musicalidad del poema, por lo cual, al leerlo, se apegaron a la naturaleza del poema y, por su propia cuenta, renunciaron a la afectación al momento de recitar. Posteriormente se

analizaron los recursos retóricos, las relaciones semánticas, se desentrañó el hipérbaton y entonces los alumnos fueron capaces de parafrasear el soneto. Fue una situación interesante, pues al final de la sesión, se pidió a una maestra que leyera el poema, quien lo hizo con la afectación típica del concurso de poesía; los alumnos, por otra parte, recurrieron a diversos recursos de la voz para hacer de su lectura una expresión interpretativa del soneto.

Además de estas actividades, se pidió a los alumnos que escribieran sus propios poemas. No se les pidió que tuvieran una métrica particular, ni siquiera rima. El artificio retórico nos puede parecer, de hecho, nada más que un artificio, pues trabajamos con él todos los días. Pero para el alumno, escribir “retóricamente” cuando tiene la libertad de no hacerlo, significa encontrar de forma intuitiva una musicalidad dentro del idioma. Cuando encuentran una métrica, no lo hacen contando con los dedos, sino escuchando y acercándose a su propio idioma. Una vez más el lenguaje se convierte en propiedad del hablante.

El poema “Las flores” por Ana Paloma Cecilia Bather Ramírez, comienza con un cuarteto de heptasílabos:

La rosa que es hermosa,
Famosa por su olor,
Bella por su color
Y espinosa en su tallo.

Si bien la rima de los versos 2 y 3 no es nada excepcional, la métrica es impecable, y no se recurre a hipérbaton, sino que es un lenguaje llano y coloquial, pero dispuesto de un modo agradable al oído. En un sentido retórico, esta estrofa es muy literal, sin embargo, el poema termina, ya sin el metro:

Y los pensamientos
Que variados colores tienen
En invierno desaparecen
Pero en primavera siempre vuelven.

Si bien los pensamientos son, en efecto, flores, es imposible dejar de notar la acepción más común de la palabra “pensamiento”. Este juego de palabras que quizá podríamos etiquetar de accidental, incluso de ingenuo, no deja de tener fuerza poética. Los

pensamientos se asocian entonces con el color, y a su vez con las estaciones. El olor y el color (esa rima sin nada especial) ahora describen no sólo a las flores. Es decir, la literalidad del lenguaje funciona para presentar una imagen metafórica sobre el pensamiento. Esto constituye un lenguaje poético intuitivo.

El lenguaje poético está muy fundamentado en su forma. Sin embargo, se suele considerar por los alumnos como algo que trata de temas “aburridos” o “elevados”. Es refrescante ver el tratamiento poético que dio el alumno Jesús Alfonso Huerta Romo Picazo a su escrito:

Me dejaron de tarea
Escribir un poema.
No sé cómo le haré
Ni cómo empezaré.

Tal vez pueda escribir
De lo grande que es el Universo
Pero entre más lo pienso
Nada puedo decir,
ni siquiera un solo verso.

Me gustan los deportes,
El tenis y la natación,
Porque eso de ser poeta
No me llama la atención

Así, con un lenguaje ágil y poético a su manera, un alumno nos “restriega” en la cara lo aburrida que hemos hecho la poesía. El lenguaje es francamente coloquial, y nuevamente es muy auto-referencial. Le gustan los deportes, pero no la poesía, algo normal en un estudiante del quinto grado. Pero es la forma de decirlo, con bastidad de rimas asonantes, y con un ritmo “simpático”, lo que hace de este poema un ejemplo excepcional. El propósito de enseñar la materia de Español es que el alumno se acerque a su propio idioma, que utilice las posibilidades de expresión que ofrece, que lo vea como una

herramienta para su propio pensamiento. Querer que un niño de once años escriba sobre los ojos negros de un seminarista resulta absurdo, cuando su mundo se compone de deportes, amigos, travesuras, videojuegos y caricaturas.

Otro caso excepcional es de la alumna María Fernanda Hernández Reyna, y su poema “Déjame”, dirigido a su madre. En sí, el poema no contiene una gran retórica, ni una métrica según los cánones, sin embargo, la emoción con la que la alumna lo recitó, pues le era muy personal, pudo conmover a la audiencia.

La vida se nos escapa sin tregua,
Y a pesar de mis años infantiles,
Tengo la imperiosa necesidad de ser
Como un ave que empapa sus alas con la lluvia
Y vuela...

Estoy segura que todavía guardas en tu memoria
Los sueños de tu infancia y adolescencia,
Abre el candado de los recuerdos
Y rescata el abismo que nos separa.

Aunque el corazón se me rompa en pedazos,
Aunque no adivines qué significan mis lágrimas,
Aunque la distancia y los silencios
Vuelen en una noche estrellada:
Te pido que adivines mis palabras.

¿Y qué es lo justo?
Me pregunto con rabia,
No seré la hija perfecta.
Y en mi pequeña porción de vida
Todavía voy transitando las fronteras
Con pequeños o grandes esfuerzos,
Pero termino sin ser el reflejo de tu espejo.

¿Y qué es lo justo?

¿Borrar mis defectos aunque el corazón se me rompa

En mil fragmentos?

Recuerda que la vida se nos escapa sin tregua

Y vuela...

Ahora los cuentos de hadas

Volaron al cajón de los sueños

Y los duendes sólo me susurran secretos ocultos.

¿Y qué es lo justo?

¿Vivir la vida como el ave que empapa sus alas con la lluvia?

¡Esto es lo justo!

Que cuando aprendas a leer mis palabras,

Descubras mis páginas repletas de sueños y esperanzas,

De abismos y melancolías guardadas.

¡Esto es lo justo!

Que descubras las puertas mágicas,

Que dejes correr el hilo de mi historia,

Que vislumbres todos mis esfuerzos,

Y no engrandezcas mis defectos,

Que me abrace en silencio

Y compartas mis sueños guardados

En estos tristes versos.

Con una gran sabiduría la hija le pide a la madre que sea un poco más niña, cuando la necesidad más común es pedirle al adolescente que madure. El poema trabaja con el

paralelismo, se repiten las imágenes, aunque al principio bajo una pregunta (¿Qué es lo justo?) la cual después se convierte en exclamación. Es particularmente poderosa la estrofa “Ahora los cuentos de hadas / Volaron al cajón de los sueños / Y los duendes sólo me susurran secretos ocultos”. Que si bien habla sobre el final de la infancia, nos hace imaginar un lugar secreto, infantil, en la mente de la alumna. Aunque la fantasía ya ha terminado, todavía conoce los secretos de un mundo distinto. Con particular elocuencia se expresa el conflicto del niño que se convierte en adolescente.

Pero lo importante de este poema es su oralidad. En papel, puede resultar algo cursi, o plano, mas al ser leído comprendiendo su intimidad, las palabras se tornan oscuras y melancólicas; lo cual es raro, en un poema que se presta tanto a la afectación. La acertada recitación de este texto le valió el primer lugar en un concurso de poesía.

3. Grandes amantes de la historia

La adolescencia se distingue por personas rebeldes y altaneras, llenas de acné e interesadas casi en todo menos en la escuela. Cuando uno trata de explicarles qué oraciones son subordinadas y cuáles coordinadas, ellos piensan en la novia, en la fiesta, y muchas veces en cómo irse de pinta. Sorprendentemente, muchos de los grandes personajes de la literatura también tenían esos tres grandes temas en la cabeza: el amor, el placer de la vida, y la aventura. Entonces ¿por qué no usar esos pensamientos a favor de la enseñanza?

De esta idea surgió el evento de “Grandes amantes de la historia”. Los alumnos debían investigar sobre algún gran amante y al final del curso montar una representación artística. Además, existía un jurado que debía seleccionar la mejor representación, pero además, elegir la mejor elección de amante. Para esto, los alumnos debían defender al personaje que habían escogido, argumentando por qué era un gran amante. Estos eran sus objetivos y ellos podían lograrlo de la manera que quisieran.

Esto implica que primero debían sumergirse en la literatura. Si bien la mayoría eligió amantes muy famosos, casi todos ya llevados al cine, existieron algunas elecciones muy interesantes. Una vez que habían elegido a su amante debían encontrar toda la información posible y arreglar un estilo de *sketch* para presentar al jurado. Así, con un

trabajo divertido y aparentemente poco académico, se inducía a los alumnos a una buena cantidad de lectura.

Durante el evento, los rubros de evaluación incluían presentación, expresión oral, trabajo en equipo y, lo más importante, conocimiento del tema.

Ciertas elecciones sorprendieron a todos, y escandalizaron a algunos. Notablemente, unos alumnos escogieron por gran amante a Arthur Schopenhauer. Es difícil defender a un filósofo pesimista, con fama de misógino, frustrado en el amor, como un gran amante. Obviamente los alumnos, con una sagacidad impresionante, lo hicieron para molestar. En vez de obligarlos a cambiar su personaje (por Barba Azul quizás), los conminé a que buscaran argumentos válidos para defender a Schopenhauer como un buen amante. Para mi sorpresa, sus argumentos eran razonables, evidenciando una lectura extensa sobre el autor. Y aunque no ganaron en esa ocasión, su gran amante causó un revuelo pocas veces visto.

4. La biblioteca circulante

Probablemente la mayor de mis contribuciones durante mis años como docente sea la biblioteca circulante. Esta actividad de fomento a la lectura en un lapso muy corto creó excelentes lectores. La biblioteca se formó únicamente en el Instituto Simón Bolívar, pues es donde existían los recursos para realizarla, además como yo era la directora, pude agilizar (o ignorar) la burocracia que hubiera impedido la creación de este proyecto en otra institución. La biblioteca circulante consistía de dos facetas. Primero, la adquisición de un libro distinto por cada uno de los alumnos de un grupo y la lectura obligatoria de los libros que estuvieran dentro de un grupo. Segundo, apoyos externos a la actividad, como la implementación de una biblioteca institucional, la presencia de una bibliotecaria capacitada (ella era licenciada en letras) y el premio al mejor lector.

Cada alumno, entonces, poseía un libro diferente para la clase. Esto, aunque suena muy trivial, es revolucionario dentro de la educación básica, pues es habitual que todos los alumnos compren exactamente el mismo libro. Tener un libro diferente anuncia un cambio de paradigma, que se confirma con la implementación de la biblioteca institucional.

Al principio del curso, se hacía una lista de qué libros había y quiénes eran sus dueños. Se ponían fechas límite, al término de las cuales, los alumnos hacían circular sus

libros, además de que debían entregar un reporte de lo leído. Esto presenta muchas ventajas, pues se pueden leer muchos libros sin tener que comprarlos y ¿cómo osar gastar dinero en libros? Por otra parte, al menos al principio, uno garantiza que nadie copió el trabajo de nadie, pues... resulta obvio que cada alumno leyó algo diferente. Sin embargo, al transcurrir el curso el intercambio de trabajos tomaba su ritmo natural. Para impedir esta situación se elegía a un alumno al azar y se le hacían preguntas sobre el texto que estaba leyendo. Como el maestro tenía los reportes entregados hasta el momento sobre el libro en cuestión, mostraba el buen gusto de no preguntar algo que apareciera en los resúmenes. De este modo se garantizaba que cada alumno, al final del curso, había leído al menos una veintena de libros.

Lo anterior constituye la parte meramente académica. Sin embargo, al existir una biblioteca institucional, los alumnos podían leer cuanto quisieran. La bibliotecaria o yo, podíamos orientar a los jóvenes lectores, recomendando lecturas, escuchando sus opiniones o discutiendo algún texto. Además, esto resulta en un estilo completamente diferente de educar. La existencia de una biblioteca y de un programa como la biblioteca circulante es el primer paso para romper con el paradigma del libro de texto. Éste, aunque presenta ciertos beneficios, que no intentaré negar, tiende a crear el hábito de que el alumno y el maestro, éste más veces que el alumno, sean incapaces de concebir cualquier cosa que no se encuentre explícita en el libro de texto. Esta es una actitud que trasciende la educación básica, pues he visto estudiantes universitarios incapaces de sobrevivir sin un libro de texto. Me he topado con maestros de licenciatura que tachan exámenes enteros porque la información no proviene del libro de texto que les gusta.

No se pretende eliminar el libro de texto, sino derrocar su monarquía. Cuando un alumno se adentre en la gran diversidad de fuentes, será capaz de cuestionar cualquier afirmación, no una máquina repetidora de datos que acepta todo lo que se le presenta como cierto y absoluto. La biblioteca es una herramienta valiosísima para el proceso educativo.

Además, no sólo se obliga a leer a los alumnos, sino también a los maestros. Esto puso en aprietos a más de un docente, pues hubo alumnos que leyeron más de sesenta textos en un ciclo escolar. La frecuencia con que se visitaba la biblioteca y la cantidad creciente de lecturas, son indicadores de que los alumnos ya no sólo leían para cumplir con la tarea. ¡Al parecer encontraron algo interesante en los libros!

La selección de los textos fue un asunto complicado. ¿Cómo elegir libros lo suficientemente interesantes para adolescentes, sin causar un escándalo con los padres de familia? En general, para primero y segundo de secundaria se eligieron libros clasificados como literatura juvenil. La mayoría de éstos trataban de temas de actualidad, como el alcoholismo, la familia, el embarazo, que resultan aceptables por los padres de familia y que, cuando no se tratan en forma de sermón, pueden resultar entretenidos para adolescentes. En tercero de secundaria la variedad era mayor: *Werther*, *Macario*, *El viejo y el mar*, cuentos de Maupassant, y el favorito indiscutible: *Cuentos de terror* de Edgar Allan Poe.

Al final del curso, al alumno que más libros hubiera leído, se le daba el diploma al mejor lector, además de que le regalábamos una buena edición de algún clásico de la literatura. Pues cabe mencionar que llegó a ser tal el afán de leer que muchos alumnos comenzaron a construir su biblioteca personal. Además de una cierta sintomatología poco habitual entre los estudiantes: un mejor vocabulario, alusiones literarias, uso de metáforas en su lenguaje coloquial, etcétera. Regalar un libro a cualquier otro adolescente más que un premio resulta un castigo, pero estos alumnos lo recibían alegres.

De todas las actividades de difusión cultural creo que ésta es la más completa, pues no culmina con un solo evento, ni termina en un día. Es acercamiento a la cultura durante todo un ciclo escolar. Formar el hábito de la lectura es una habilidad invaluable para los alumnos, más que todas las capitales del mundo y todos los ríos de México. Ellos tal vez lo vieron como un juego pero es muy probable que aventajen a sus compañeros en futuras experiencias académicas.

Para una bibliografía por grado de los libros que circulaban, véase el final de este informe.

5. Recitales y programas de televisión

Prácticamente al terminar la carrera, obtuve un puesto como catedrática de la carrera de literatura en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Las clases que impartí fueron del primer año: español I y II, y redacción I y II. Mi sorpresa fue grande al ver el nivel bajísimo que tenían los estudiantes. Es decir, se daban de toques con temas que

años después impartiría con facilidad a nivel secundaria. Además, la concepción que la mayoría tenía sobre la literatura era bastante limitada. Muchos consideraban que leer no debía ser una parte esencial de la carrera. Desde ahí surgió la necesidad de enseñar de un modo distinto, pues me resultó obvio que no lograría ningún tipo de conexión con los alumnos a través de un lenguaje meramente académico.

Entonces propuse dos actividades. La primera fueron los recitales. Se habrían de celebrar recitales poéticos, con lectura en atril, los cuales incluirían música y canto. El propósito de estos recitales era lograr que los alumnos miraran la literatura desde una perspectiva distinta. Si habrían de ser expertos en literatura, lo menos que se podía esperar de ellos es que disfrutaran de ella. Sin embargo, se logró algo más: a través de sus lecturas fueron capaces de expresar algo. Entonces comenzaron a asistir otros maestros, directivos de la facultad, después directivos de otras facultades, después otros personajes de la parca vida cultural toluqueña, así hasta que se nos pidió que realizáramos programas de televisión basados en los recitales. El impacto que esto tuvo sobre los alumnos fue notable. La literatura, aquello que formaba su objeto de estudio, ya no era una abstracción, una oscuridad quizás comprensible al final de su carrera, sino que era palpable, tenía trascendencia, les daba una ocupación, y les resultaba apasionante.

Si habíamos de hacer programas de televisión, era necesario saber al menos un poco sobre cómo hacerlos. De ahí surgió la segunda actividad, que fue el taller de guiones. Para este propósito contacté a gente dedicada a redactar guiones, organicé conferencias y, lo más importante, el producto del taller de guiones fue llevado a la televisión en diversos programas, del canal público de TV Mexiquense. El progreso fue increíble para los estudiantes: al principio difícilmente sabían distinguir un sustantivo de un verbo, y antes de finalizar su primer año, ya habían hecho programas de televisión de difusión cultural.

Hasta la fecha, muchos de los que fueron mis alumnos en esa ocasión, se siguen dedicando a la difusión cultural.

Estos cinco apartados engloban la mayoría de las actividades culturales que realicé. Si bien faltó la descripción puntual de muchas, estas fueron actividades menores que fungieron como preámbulo a las actividades descritas. Además, las que ocupan esta sección de mi informe tienen un toque de originalidad. Si no describo la puesta en escena

de *Edipo Rey*, es porque es algo que se encuentra en casi todas las escuelas. Las actividades que sí describo, aunque no únicas, son más raras de encontrar, y el enfoque con que se miran es un poco distinto, como se explica en las secciones subsecuentes.

La relación entre la difusión cultural y la actividad del aula

Cuando comencé a redactar mi informe, siempre tuve una cierta preferencia hacia las actividades de difusión cultural. Aunque me gustaría pensar que gran parte de mi actividad docente transcurrió en obras de teatro y mesas de escritores, debo admitir que estos momentos fueron los menos. Puedo pensar, sin embargo, que existe una tensión entre las dos actividades, las de difusión y el día a día en aula. Por un lado, programas más racionales que pretenden convertir los temas en expresiones culturales y, por el otro, la realización *lúdica* de temas académicos, que resulta en una apropiación reflexiva, se podría decir “significativa” de cosas irrelevantes para los alumnos, como, por ejemplo, las clases de palabras y el sujeto y predicado. Es decir, a través del “qué” se accede al “cómo hacer”, y del “cómo hacer” al “qué”.

Este pensamiento binarista puede sonar a simplificación ingenua. No puedo decir que desde mi inicio como docente existió esta relación entre la difusión cultural y el aula, pero conforme la experiencia fue refinando mis métodos, comenzó a hacerse notoria una vitalidad inusitada dentro de mis clases. Hubo años y grupos donde los alumnos por su cuenta tomaron las riendas de la producción cultural, como es el caso de la puesta en escena “Sobre los ángeles”. Si bien la obra no es excepcional, la manera en que supieron mezclar sufrida poesía adolescente, Alberti y Pink Floyd, es signo de apropiación. Sin haberse expuesto a los temas impartidos dentro del aula, difícilmente hubiera tomado forma su proyecto.

La pregunta clave entonces es ¿qué temas resultan verdaderamente beneficiosos para el desarrollo de los alumnos? O dicho de otra forma, ¿cómo lograr que la enseñanza del español salga de su oscuridad burocrática?

El funcionamiento gramatical de una lengua se puede visualizar como una serie de engranes que se articulan para la creación de sentido. El propósito de enseñar gramática es enseñar a hacer sentido. Si bien la lista de temas resulta un poco intimidante cuando se ve de un modo tan aislado reverbera una y otra vez sobre un motivo común: las palabras son de diversos tipos y se relacionan entre sí de acuerdo a su naturaleza. Por ejemplo, una serie de temas sobre el adjetivo es la que sigue, tomada del programa para segundo de secundaria:

1. El adjetivo calificativo, explicativo y especificativo.
2. Grados de significación del adjetivo calificativo.
3. Comparativos y superlativos irregulares.
4. El adjetivo gentilicio.
5. Adjetivos demostrativos, posesivos, indefinidos y exclamativos.

Esta serie, o más bien, bombardeo sobre el adjetivo, no pretende que al final los alumnos puedan escribir una tesis lingüística sobre esta clase de palabras. El fin último es que sepan reconocer un adjetivo cuando lo tengan de frente. Si saben reconocerlo intuyen sus funciones y las muchas formas que puede tomar, así comprenderán que “hermoso” y “décimo” comparten una función, y sabrán usar estas palabras para construir sentido. Además, estar expuestos a los contenidos construye en cierta medida su cultura. Por ejemplo, al saber que lo correcto es “bonísimo” y no “buenísimo” aunque nadie hable así, satisfarán a cualquier purista que los acucie. Es decir, los contenidos por sí solos no carecen de consecuencia, pero es necesario saber organizarlos y exponerlos para que su conjunto fomente una habilidad más que un conocimiento enciclopédico.

Además de los beneficios obvios que reporta la gramática para el conocimiento del español, resulta muy positiva también para otra materia: el inglés. Por lo general, los alumnos que comprenden bien la gramática tienen menos problemas para comprender otros idiomas. Son pocas las escuelas que explotan esta relación entre los idiomas. Es un poco inquietante que se imparta gramática en español y gramática en inglés, y que los alumnos sigan pensando que son temas incompatibles.

El segundo gran conjunto de temas dentro de los programas es el de literatura. En este rubro debemos admitir que nos encontramos limitados de muchas maneras. Por un lado, la SEP soslaya la lectura de textos casi por completo; sólo se mencionan autores en tercero de secundaria, de una manera más bien errática; el resto de los temas de literatura se enseñan, pues, sin literatura. Los programas de la SEP realmente nunca pretendieron exponer a los alumnos a los textos, sino que proponen que se conozcan de un modo indirecto. Estos programas pretenden dar versiones resumidas con interpretaciones dadas. Se quiere crear la ilusión de cultura, pero no la habilidad de interpretación.

Los programas que propuse son mucho más variados y sistemáticos en cuestión literaria. El alumno se expone de forma directa a una cantidad de textos importante. Si pretendo enseñar cultura y lenguaje a través de la literatura, me parece ridículo que la lectura no pertenezca a la materia. Aunado a esto, muchos de los textos que se analizaban en clase y constituían lecturas obligadas servirían para las actividades de difusión cultural. Por ejemplo, antes de la actividad de los grandes amantes de la historia, los alumnos ya habían leído *Werther* y *Romeo y Julieta*, textos que sentaban el tono para la actividad de difusión cultural.

Muchos alumnos encontraban en los textos revisados un terreno rico para expresar sus propias ideas, a través de la imitación, si se quiere, de la *mimesis*. Así, cuando leíamos el *Cid Campeador*, afloraban dentro del grupo los cuentos sobre aventuras medievales. Muchos de estos cuentos terminarían en los concursos de cuento, y encontrarían su lugar en un libro hecho por los alumnos. Después de *Werther* incrementaba el número de “parejitas” sustancialmente. Los alumnos estaban viviendo la literatura a su modo.

La lectura de los clásicos homéricos sentaba las bases para la creación de Diccionarios Mitológicos, un trabajo de segundo de secundaria. De modo que se estableció un vínculo entre lo que se impartía en el aula y lo que se realizaba en difusión cultural. Para que esto sea posible es necesario hacer una revisión crítica y severa de los programas aceptados por la SEP. Éstos no otorgan ni el conocimiento ni las habilidades para integrar el contenido académico con lo divertido de la difusión cultural. Si no se posee un programa modificado, hacer actividades como las que he descrito, resulta en un hecho inconsecuente, en un día de descanso, hasta en un pretexto para olvidar lo que supuestamente se ha aprendido.

Incluso dentro del mismo programa resulta vital tomar un giro práctico. De ahí que el tercer componente de mis programas, la parte de redacción, haya tenido un impacto bastante bueno. En estos temas se intenta conjuntar a las partes anteriores. La gramática permite crear sentido a nivel de oración, y en la redacción se crea sentido en unidades más grandes, párrafos al principio y textos completos después. La literatura sirve como modelo, presenta un catálogo vastísimo de textos ejemplares, que los alumnos pueden imitar según sus preferencias. De este modo ningún tema queda aislado, y cada uno es fácil de recordar pues pertenece a un conocimiento mayor.

La dinámica de las actividades de enseñanza que realicé se puede describir del mismo modo en el que redacté el presente informe. En principio existen las estrategias de enseñanza que son aplicadas a temas particulares. Estos temas concretos se pueden relacionar de algún modo y a su vez son aplicados a la creación y difusión de cultura. Éste es un modo abstracto y poco practicable de resumir el proceso de enseñanza ya que, al parecer, inicia con el establecimiento de estrategias las cuales son manipuladas para llegar a una actividad productiva dependiente de la estrategia, lo cual resulta un poco falaz. Tampoco puedo afirmar que primero se establecen las actividades deseadas, después los temas necesarios y después las estrategias. En verdad, el inicio del movimiento ocurre en los contenidos mismos. De la crítica que se pueda hacer sobre una materia se podrán establecer las estrategias para enseñarla y las actividades de producción que de ella puedan surgir. De nuevo regresamos a la crítica. Entonces ¿quién debe enseñar la materia de español? Lo que sí es cierto, es que quien la enseñe debe tener una relación íntima y peculiar con el idioma.

Conclusión

El final de la sección anterior no fue fortuito, pues de él se desprende esta pregunta: ¿Están los egresados de la carrera de letras capacitados para la docencia? Al menos en la educación básica siempre suele existir una batalla muda entre los normalistas y los universitarios. Los primeros conocen un gran número de estrategias docentes y los segundos tenemos un conocimiento más profundo sobre los contenidos. Entonces, ¿qué es mejor: saber mucho sobre un tema o saberlo enseñar? El experto más reconocido en un tema será un maestro deficiente si es incapaz de comunicarse con sus estudiantes. Pero un conocimiento superficial de un tema no permitirá al docente más calificado desdoblar los diferentes niveles de sentido.

En el caso concreto de la materia de español, ¿qué ventajas tiene un universitario sobre un normalista, y viceversa? El conocimiento avanzado de gramática, fonética, latín, etimologías, literatura, análisis literario, no sirve de mucho dentro de la educación básica. Los temas que requiere la SEP son elementales, temas que, idealmente, cualquiera que haya terminado la secundaria debe saber. Entonces el normalista sale aventajado, pues domina los temas requeridos además de poseer una gran cantidad de estrategias de enseñanza.

Pero sobre los programas de la SEP se pueden decir muchas cosas... La parte anterior de este informe trata de establecer un punto de partida. Es mi creencia que las estrategias y las actividades surgen de los contenidos, y no de otra manera. Desde esta perspectiva, mientras más se comprenda lo que se quiere impartir, existirá una capacidad mayor para transmitir los temas. Además, la materia de español no es la suma de los temas de la SEP, ni cualquier otro catálogo; sino la síntesis interpretativa y crítica de un idioma, y de cómo sirve a la expresión. Así, aunque esto es una apreciación personal, un normalista se puede conformar con la memorización de los temarios. Un universitario necesita de “hacer comprender” para quedar satisfecho.

Lo que la carrera de letras nos proporciona para la docencia, como contenidos puntualizados, es muy poco. Es decir, sólo lo que vemos de gramática y algo de historia de la literatura lo podremos aplicar en nuestras clases. Sin embargo, los diversos aparatos críticos que aprendemos a utilizar nos dotan de una cualidad diferente a la del normalista: interpretamos, hacemos una exégesis constante. Esto se aplica a programas, estudiantes,

temas, libros de texto, etcétera. Para decirlo de otro modo, tenemos el beneficio de ver muchas perspectivas, y aunque no sepamos explicitar estrategias de enseñanza podemos explicar las cosas de muchas formas distintas, sabemos hacer síntesis y podemos satisfacer la curiosidad de los alumnos (lo cual implica que no tenemos por qué reprimirla).

La dicotomía más que entre normalistas y universitarios terminará siendo entre temas y habilidades. Finalmente la manera de enseñar estará relacionada con la manera de ver el mundo y eso nos supone serias complicaciones.

En la década de los setentas, cuando terminé mi carrera, las cosas eran un poco distintas. El positivismo todavía era una postura común en los círculos académicos. Nuestro principal aparato crítico era estructuralista, y quizá lo siga siendo. Las nuevas generaciones nos parecen extrañas y si nos rehusamos a ser flexibles con los ideales de nuestro tiempo, los marcaremos como podridos, terribles, ignorantes, salvajes, ¡posmodernos! Pero realmente, la juventud tiene una manera muy peculiar de atacar nuestros juicios y nuestros prejuicios. ¿Cómo leer y cómo interpretar el relato de estos tiempos?

Como docente, año tras año me he encontrado con grupos y alumnos distintos. La única constante es el cambio y la diferencia. Las estrategias que funcionaron adecuadamente con un grupo pueden ser obsoletas con el siguiente. Sólo a través de la aceptación de la diferencia se puede acceder al mundo de los jóvenes para tratar de comprenderlos. La intransigencia suele ocurrir de nuestra parte, pues por esa rara preeminencia que se ha anastomosado a la edad, creemos siempre tener la razón. La educación no debería ser el sometimiento de mentes hermosas a un esquema de pensamiento establecido, sino el alumbramiento de imaginaciones poderosas. Para despertar la imaginación, debemos mostrar y compartir, en oposición a imponer y arrebatarse. Si nos obstinamos en concebir nuestros valores como absolutos, la única manera de relacionarnos con el otro es la imposición y la violencia.

Como estudiosos de la literatura y la filosofía, quizás estemos más abiertos a las diversas formas de ver el mundo, pero eso es sólo una suposición. Sin embargo, la habilidad de criticar nos da una cierta ventaja: pues no sólo criticamos nuestro entorno, sino también a nosotros mismos.

Mi vida está irrevocablemente ligada a la literatura, así como a la docencia. Es lógico pensar que ambas se vinculan en mis labores diarias. Es decir, para mí, la relación

entre mi carrera y mi trabajo es evidente. Mi trabajo lleva la firma de mi persona, lo cual es inevitable, y mi persona a su vez, lleva la huella de la literatura. Quizá, al terminar la carrera, mi idea no era ser maestra, sin embargo, nunca he sentido incapacidad para realizar mi trabajo con excelencia. Esa capacidad, ¿proviene de mi carácter o de mis estudios, y en qué medida se relacionan éstos? Realmente no puedo contestar esta última pregunta... quede para la reflexión

Los puntos específicos en los que la carrera me capacitó para el ejercicio de la docencia son: entendimiento extensivo de la gramática y, aunque no tan profundo, de la lingüística; el haber estado expuesta a la gran cantidad de textos y lecturas, me permitió desarrollar un tipo de sensibilidad hacia las perspectivas ajenas. El contacto que tiene la literatura con otras formas de expresión humana, como la danza, la música, la plástica, me permitió desarrollar e idear diversas actividades de difusión cultural que forman el punto más alto de mi carrera como docente.

La carrera se centra en la literatura, y ésta la entendemos por lo general como un texto escrito. Las expresiones culturales, sin embargo, ya no tienen al libro como aquel tabernáculo inquebrantable que edificó las ideas de nuestras generaciones, y de muchas otras antes de nosotros. Hoy en día el cine, los videojuegos, la televisión, y otras formas de cultura fundadas en lo visual, influyen de modo decisivo en los jóvenes. Se puede argumentar que a nosotros también corresponde el análisis de estas producciones. Es decir, la carrera nos permite acceder a estos modos peculiares del lenguaje. En este sentido nuestra profesión se inyecta de nueva vitalidad, se nos presenta un mundo de literatura inexplorada. Al mismo tiempo, acercamos a los estudiantes al origen de aquello que los entusiasma y los define. Conservamos el vigor de lo pasado a la vez que descubrimos en lo nuevo lo que es capaz de mover al humano. Y eso es lo que deseo hacer con mi vida.

Catálogo de la Biblioteca Circulante

Bibliografía biblioteca circulante

Primer grado

Abascal Días Barreiro, Antonio. *Las leyes el marino*, Madrid, Gran Angular, 1997.

Alain, Jean-Claude. *Los muchachos de Dublín*, Madrid, Gran Angular, 1979.

Amo, Montserrat del. *La piedra de toque*, Madrid, Gran Angular, 1999.

Beckman, Thea. *Cruzada en jeans*, Madrid, Gran Angular, 1983.

Burgo, Miguela del. *Adiós Álvaro*, Madrid, Gran Angular, 1989.

Celis, Claudia. *Donde habitan los ángeles*, Madrid, Gran Angular, 1997.

Correa, Aurora. *Te beso buenas noches*, Madrid, Gran Angular, 1997.

Delgado, Joseph-Francesc. *Las voces del Everest*. Madrid, Gran Angular, 1990.

De Vries, Anke. *Cómplice*, Madrid, Gran Angular, 1999.

Docavo Alberti, Nacho. *Murió por los pelos*, Madrid, Gran Angular, 1995.

Doherty, Berle. *Querido nadie*, Madrid, Gran Angular, 2000.

Fährmann, Willi. *Año de lobos*, Madrid, Gran Angular, 1997.

Gómez Cerdá, Alfredo. *La casa de verano*, Madrid, Gran Angular, 1995.

Gordon, Sheila. *¡Ni una hora más!*, Madrid, Gran Angular, 1990.

Gripe, María. *Agnes Cecili,*, Madrid, Gran Angular, 1985.

Gripe, María. *El túnel de cristal*, Madrid, Gran Angular, 1995.

Halasi, María. *Primer reportaje*, Madrid, Gran Angular, 1990.

Heyne, Isolde. *Cita en Berlín*, Madrid, Gran Angular, 1988.

Ilich, Fran. *Metro-Pop*, Madrid, Gran Angular, 1997.

Jeier, Thomas. *El apache blanco*, Madrid, Gran Angular, 1989.

Keiser, Helen. *La llamada del muecín*, Madrid, Gran Angular, 1987.

Kurtz, Carmen. *Querido Tim*, Madrid, Gran Angular, 1993.

Lalana, Fernando. *Morirás en Chafarina*, Madrid, Gran Angular, 1990.

Martín Vigil, José Luis. *Habla mi viejo*, Madrid, Gran Angular, 1996.

Mayer-Skumanz, Lene. *Barro entre las manos*, Madrid, Gran Angular, 1987.

Murguía, Verónica. *El fuego verde*, Madrid, Gran Angular, 1999.

Puerto, Carlos. *Akuna matata*, Madrid, Gran Angular, 1991.

Rubio, Rodrigo. *La puerta*, Madrid, Gran Angular, 1998.

Sandoval, Jaime Alonso. *El Club de la Salamandra*, Madrid, Gran Angular, 1997.

Sierra I Fabra, Jordi, *El joven Lennon*, Madrid, Gran Angular, 1987.

Segundo grado

Alfaya, Javier. *Una luz en la marisma*, México, Alfaguara, 2002.

Amo, Montserrat del. *La encrucijada*, Madrid, Gran Angular, 1986.

Baquedano, Lucía. *Cinco panes de cebada*, Madrid, Gran Angular, 1991.

Carter, Forrest. *La estrella de los cheroquis*, Madrid, Gran Angular, 1995.

Cerco, Federica del. *El caballo de oro*, Madrid, Gran Angular, 1998.

Christopher, John. *La bola de fuego*, México, Alfaguara, 2000.

Dahl, Roald, *Boy (Relatos de infancia)*. México, Alfaguara, 2001.

Domínguez, Carlos Guillermo. *Sosala*, Madrid, Gran Angular, 1997.

Ende, Michael. *La historia interminable*, México, Alfaguara, 1999.

Ende, Michael. *Momo*, México, Alfaguara, 1998.

Fährmann, Willi. *El largo camino de Lukas B.*, Madrid, Gran Angular, 1992.

Fillol, Luce, *María de Amoreira*. Madrid, Gran Angular, 1990.

Gómez Cerdá, Alfredo. *Pupila de águila*, Madrid, Gran Angular, 1989.

Gripe, María. *Aquellas blancas sombras en el bosque*, Madrid, Gran Angular, 1992.

Gripe, María. *El abrigo verde*, Madrid, Gran Angular, 1992.

Heuck, Sigrid. *El cazador de la Luna*, Madrid, Gran Angular, 1987.

L'Engle, Susan. *Camila*. México, Alfaguara, 1998.

Lienas, Gemma. *Así es la vida, Carlota*, Madrid, Gran Angular, 1990.

Martínez Menchén, Antonio. *Fin de trayecto*, México, Alfaguara, 2001.

Mercado Osuna, Leonor. *Cuaderno de bitácora*, Madrid, Gran Angular, 1987.

Monreal, Sergio J. *La sombra de Pan*, Madrid, Gran Angular, 1997.

Pressler, Mirjam. *A trompicones*, México, Alfaguara, 1998.

San Miguel, Juan M. *Cerco de fuego*, Madrid, Gran Angular, 1991.

Sierra I Fabra, Jordi. *El cazador*, Madrid, Gran Angular, 1995.

Tricker, Andy. *Voy a vivir*, Madrid, Gran Angular, 1989.

Vieira, Alice. *Úrsula*, Madrid, Gran Angular, 1990.

Villanes Cairo, Carlos. *Destino: la Plaza Roja*, Madrid, Gran Angular, 1988.

Vries, Anke de. *Belldonne, habitación 16*, Madrid, Gran Angular, 1995.

Vries, Anke, de. *El pasado quedó atrás*, Madrid, Gran Angular, 1993.

Willens, Liva. *A veces soy un jaguar*, Madrid, Gran Angular, 1989.

Tercer grado

Alatriste, Sealtiel (comp.). *Cuentos mexicanos: Antología*, México, Alfaguara, 2003.

Altamirano, Ignacio Manuel. *Navidad en las montañas*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1993.

Azuela, Mariano. *Los de abajo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Benedetti, Mario. *La tregua*, México, ed. Diógenes, 1994.

- Carroll, Lewis. *Alicia en el país de las maravillas*, trad. Ramón Hervás, Barcelona, Ediciones 29, 1997.
- Defoe, Daniel. *Robinson Crusoe*, trad. Juan Guillén, México, Editores Mexicanos Unidos, 1992.
- Chéjov, Antón. *La señora del perro y otros cuentos*, México, Espasa, s.f.
- Frank, Ana. *Diario*, México, Editores Mexicanos Unidos, 2000.
- García Márquez, Gabriel. *El coronel no tiene quien le escriba*, México, ed. Era, 1998.
- Goethe, Johann Wolfgang. *Werther*, México, ed. Océano, s.f.
- Hemingway, Ernest. *El viejo y el mar*, trad. José Agustín, México, Editores Mexicanos Unidos, 1996.
- Ibargüengoitia, Jorge. *Los pasos de López*, México, Joaquín Mortiz, 1998.
- Longo. *Dafnis y Cloe*, trad. Jacinto León Ignacio, Barcelona, Ediciones 29, s.f.
- Maupassant, Guy de. *Bola de Sebo y 22 cuentos completos*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1992.
- Orwell, George. *Rebelión en la granja*, trad. Rafael Abella, Barcelona, ed. Destino, 1999.
- Pérez Galdós, Benito. *Marianela*, México, ed. Época, s.f.
- Poe, Edgar Allan. *Cuentos de terror*, México, Editores Mexicanos Unidos, 2000.
- Pushkin, Aleksandr. *La hija del capitán*, México, Siglo XXI, 2000.
- Saint-Exupery, Antoine de. *El principito*, trad. Luciana Possamay, México, Editores Mexicanos Unidos, 1990.
- Savater, Fernando. *Ética para Amador*, Barcelona, ed. Ariel, 1991.
- Stevenson, Robert Louis. *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, trad. Javier Escobar Isaza, Bogotá, ed. Norma, 1994.
- Tolstoi, León. *La muerte de Iván Ilich*, México, Clásicos para hoy, 1993.
- Tolstoi, León. *La sonata a Kreutzer*, trad. Francisco Carles, México, ed. Coyoacán, 1999.
- Traven, Bruno. *Canasta de cuentos mexicanos*, México, Selector, 2002.
- Traven, Bruno. *Macario*, México, Selector, 2002.

Trujillo, Gabriel (comp.). *Narraciones fantásticas: Antología*, México, Alfaguara, 2003.

Turgueniev, Iván. *Aguas primaverales*, México, Siglo veintiuno, 2000.

Zorrilla, José. *Don Juan Tenorio*, Bogotá, ed. Panamericana, s.f.

Zuluaga, Conrado (comp.). *Cuentos clásicos juveniles: Antología*, México, Alfaguara, 2003.

Zuluaga, Conrado (comp.). *Cuentos latinoamericanos: Antología*, México, Alfaguara, 2003.

Anexo 1

Bibliografía de obras consultadas para la elaboración de los temarios.

Alegría de la Colina. Margarita, *Variedad y precisión del léxico*, México, Trillas, 1996.

Anderson Imbert, Enrique y Eugenio Florit. *Literatura hispanoamericana*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1960.

Antúnez Serafín, del Carmen *et. al. Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona, ed. Graó, 2000.

Arenas, Paula. *Curso de escritura creativa*, Madrid, Edimat Libros, 2006.

Aristóteles. *Poética*, Aguilar, Madrid, 1972.

Barrenechea, Ana María y Mabel V. Manacorda de Rosetti. *Estudios de gramática estructural*, Buenos Aires, ed. Paidós, 1975.

Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*, México, ed. Porrúa, 2001.

Beristáin, Helena *et al. Español, primero, segundo y tercer grados*, México, Limusa, 1976.

Beristáin, Helena, *Gramática estructural de la lengua española*, México, UNAM, 1981.

Bosch García, Carlos. *La técnica de investigación documental*, México, UNAM, 1977.

Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*, Barcelona, ed. Graó, 2001.

Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier. *Historia de la lectura*, México, Santillana, 2006.

Cerdá Massó, Ramón. *Lingüística hoy*, Barcelona, ed. Teide, 1972.

Coronado, Juan. *Para leer mejor*, México, ed. Limusa, 2003.

Correa Pérez, Alicia y Arturo Orozco Torre. *Literatura universal*, México, Pearson, 2004.

Chávez Pérez, Fidel. *Redacción avanzada*, México, Pearson, 1998.

Del Río, María Asunción. *Taller de redacción*, México, MacGraw-Hill, 2000.

Diez-Echarri, Emiliano y José María Roca Franquesa. *Historia de la literatura española e hispanoamericana*, Madrid, Aguilar, 1972.

Ducrot, Oswald y Todorov Tzvetan. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, trad. Enrique Pezón, México, Siglo veintiuno editores, 1978.

- Gallego Codes, Julio. *Las estrategias cognitivas en el aula*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1997.
- García Cortés, Fernando. *Norma 6*, México, Santillana, 1990.
- Garza Mercado, Ario. *Manual de técnicas de investigación*, México, El Colegio de México, 1981.
- Gaytán, Carlos. *Diccionario mitológico*, México, ed. Diana, 1974.
- Gili Gaya, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Departamento editorial, 1973.
- Gómez Redondo, Fernando. *El lenguaje literario*, Madrid, EDAF, 1999.
- González Guerrero, Laura et. al. *Competencias del idioma español 6*, México, ed. Norma, 2005.
- Graves, Robert. *Los mitos griegos*, t. I y II, Madrid, Alianza ed., 2002.
- Gutiérrez Saenz, Raúl. *Introducción a la didáctica*, México, Esfinge, 1994.
- Hernández, Rafael. *Historia de la literatura universal*, México, ed. Esfinge, 1971.
- Lope, Blanch, Juan M.. *Estudios sobre el español de México*, México, UNAM, 1972.
- Lozano, Lucero. *Análisis y comentarios de textos literarios, t. I y II*, México, Libris editores, 1998.
- Lozano, Lucero. *Lecturas para adolescentes*, México, Libris editores, 2002.
- Maqueo, Ana María. *Ortografía*, México, Noriega editores, 1995.
- Maqueo, Ana María. *Redacción*, México, ed. Limusa, 1995.
- Martínez Lira, Lourdes. *De la oración al párrafo*, México, Trillas, 1992.
- Mesanza López, Jesús. *Palabras que peor escriben los alumnos*, Madrid, ed. Escuela Española, 1990.
- Millán, María del Carmen. *Literatura mexicana*, México, ed. Esfinge, 1981.
- Millares, Carlo. *Historia universal de la literatura*, México, ed. Esfinge, 1997.
- Willis Roy. *Mitología, guía ilustrada de los mitos del mundo*, trad. Flora Casas, Madrid, Debate, 1993.

- Munich, Lourdes y Ernesto Ángeles. *Métodos y técnicas de investigación*, México, Trillas, 2001.
- Murguía Zaratain, Irma *et. al.* *Gramática lengua española*, México, Larousse, 2005.
- Navarro Tomás, T. *Arte del verso*, México, Col. Málaga, 1968.
- Ochoa, Adriana María de Teresa y María Angélica Prieto González. *Literatura universal*, México, MacGraw-Hill, 2001.
- Oseguera, Eva Lidia. *Taller de lectura y redacción*, t. I y II, México, Publicaciones Cultural, 1994.
- Osterc, Ludovik. *El pensamiento político y social del Quijote*, México, UNAM, 1975.
- Paredes Chavarría, Elia Acacia. *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura*, México, Noriega editores, 2000.
- Pei, Mario. *La maravillosa historia del lenguaje*, Madrid, Espasa-Calpe, 1965.
- Pfeiffer, Johannes. *La poesía*, trad. Margit Frenk Alatorre, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- Potter, Robert R. y Robinson H. Alan. *Mitos y leyendas del mundo*, trad. Magdalena Martínez Carreño, México, Publicaciones Cultural, 1996.
- Rest, Jaime. *Novela, cuento, teatro: apogeo y crisis*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1971.
- Ruffinelli, Jorge. *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1991.
- Ruiz García, María Teresa y Ruiz García Claudia. *Literatura universal*, México, Esfinge, 2002.
- Sainz de Robles, Federico Carlos. *Diccionario español de sinónimos y antónimos*, Madrid, Aguilar, 1981.
- Seco, Manuel. *Diccionario de dudas de la lengua española*, Madrid, Aguilar, 1973.
- Seco, Manuel. *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar, 1979.
- Viñuelas Bayón, María Isabel, Hernández Saldaña María Ángeles, Fernández Rodríguez Julio. *Proyecto de inteligencia "Harvard", Comprensión del lenguaje*, Madrid, CEPE, 2002.
- Vivaldi, Gonzalo Martín. *Curso de redacción*, Madrid, ed. Paraninfo, 1980.