



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**«PEDAGOGÍA Y LITERATURA:  
POSIBILIDADES DE EXPERIENCIA ESTÉTICA EN LA  
LECTURA»**

**T E S I S**

**QUE PRESENTA:  
ESTEPHANY ALVARADO SOLIS  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**ASESOR:  
MTRA. VERÓNICA MATA GARCÍA**



**FES Aragón**

**MÉXICO, 2015**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**A:**

**Roberto M. A.**

*Por ser la luz en mi vida y el  
motivo para que todo haya sido  
posible en ella.*

*A ti por ser quien le ha dado  
sentido a mi existencia, te dedico  
todo mi esfuerzo con amor y cariño.*

**Susana V. H.**

*A ti que siempre fuiste la  
base principal de la familia,  
a ti que ahora no te  
encuentras físicamente pero  
sí en nuestros corazones de  
todos los que te recordamos  
y amamos, para mí siempre  
estarás presente, este logro  
te lo dedico con mucho  
cariño.*

## ***Agradecimientos.***

*Antes de iniciar con el respectivo reconocimiento que cada persona me merece, quisiera hacer mención de lo que me ha llevado a este momento, de lo que significó para mí este proyecto y del porque es ahora que escribo lo que escribo. Me parece importante reconocer el sentido que ha dejado en mí, las marcas que han quedado como un tatuaje, me atrevo a decir, permanente en el alma.*

*¿Qué fue lo que aconteció en mí a lo largo de este tiempo? Creo que entre otras cosas de lo más significativa fue la ruptura. Experiencias que dejaron huella, que dejaron lágrimas, sonrisas, frustraciones, aprendizajes.*

*Las ganas de dejarlo todo y a su vez no poderlo hacer. Situaciones tan cotidianas como la escasez económica, que aunque parece a veces tan insignificante no lo fue para mí y sin embargo, siempre había que continuar...*

*Otros factores también determinantes, fueron por ejemplo; el factor tiempo, que se aferraba a ser largo cuando estaba en espera y a se corto cuando necesitaba más de él. El tiempo que no utilice para todos mis seres queridos o simplemente para mis propias actividades.*

*Sentir el "sacrificio" que parecía más bien un dolor placentero. Sentir incertidumbre en repetidas ocasiones (de aceptar lo que a los seres humanos nos cuesta tanto trabajo: lo incierto) Dejar en algunos momentos sentimientos de temor a un lado. Temor de no terminar lo que se había empezado, de no satisfacer mis propias expectativas. Pero nuevamente, había que superarlo.*

*Así que, por todo lo anterior debo decir que me he atrevido añadirle a mis agradecimientos un poco de mi historia pues sé que al contarla (podría decirse casi que de forma autobiográfica) puedo quizá, darle un poco de sentido a lo que me ha inquietado a lo largo de todo este tiempo, y tal vez hasta a el trabajo mismo. Justifico esto, porque creo que todos somos seres que tenemos historias, que somos historias mismas, que podemos contarnos a través de otros y que en un momento nos identificaremos con algunos autores, con algunos escritores, o simplemente con personas que así como yo han decidido contar su propia historia.*

*Respecto a la narrativa intencionalmente utilizada en tercera persona, debo decir que mi pensamiento iba encaminado a la reflexión que se tiene cuando se dialoga con alguien más, cuando se comparten ideas y pensamientos, así como inquietudes y sentimientos acerca de una problemática o una situación. De esta manera me sentí acompañada a lo largo del camino, a lo largo de la construcción del presente proyecto.*

*Es por eso que ahora me dispongo a decirles a cada uno de ustedes en diminutas palabras (y con gran significado para mí) lo que han representado para mí, algunas cosas que han dejado en mí, y por qué considero que han de merecer todos los agradecimientos posibles, que, hasta el momento aún se me hacen poco comparado con lo que en justicia les corresponde. Sin más preámbulo,*

*Indudablemente te agradezco a ti **Isabel S.V.** por todo tu apoyo incondicional y en todas las formas posibles. Porque fue por tus sabios consejos que seguí sin rendirme, porque eres quien me ha dado vida en muchos sentidos. Y porque sin ti, nada de esto hubiese sido posible. A ti **Roberto A. P.** porque indirectamente y sin darte cuenta, influiste en mi al contarme historias de niña, al leerme cuentos y fabulas teatralizadas sólo por gusto. Te agradezco, pues mi inclinación por el tema de literatura es ahora, materializado en este trabajo. A ti **Roberto M. A.** una vez más te agradezco porque llegaste al mundo sin saber que tan grande serías en mi vida, como motor de ella, a ti es a quien le debo los logros en ella. Agradezco todas las enseñanzas que me has dejado con tus pequeñas y grandes palabras, por tu amor y paciencia. A ti **Dalia A. S.** por el orgullo que siempre sueles mostrarle a las personas, por tu compañía y ayuda a lo largo del camino. A ti **Alma D. A. S** porque a pesar de todo hemos continuado siendo de las mejores amigas, por todo tu apoyo. A mis amados niños **C. Ángel. A. A., Ada I. A.A., Jade E. A.***

*También te agradezco a ti **L. Abraham L. M.** Porque llegaste a mi vida a refrescarla y a darle un sentido armonioso de calidez y cariño. A ti por tus palabras de apoyo, amor y comprensión. Por ser mi primavera cero.*

*A ti **F. Roberto C. C.** Por ser el mejor de los amigos, al ser leal y sincero. Por todo tu apoyo el cual no fue poco sino al contrario, fue grande y determinante en mi trabajo. A ti por ser mi "Hada de la titulación". A ti **Violeta A. O.** Por ser la mejor de las amigas, por tu sinceridad y bondad, por todo tu apoyo. A ti por ser más que una amiga, por ser una hermana.*

*A ustedes mis amigos más entrañables les agradezco: **Iván P. H.** Tu locura y sabiduría me ha trastocado y transformado a lo largo de mi vida. **Karina R.** Por tu ternura, y simpatía las cuales me han marcado bellamente. **Rosa M. V. y Silvia M. V.** Porque ustedes tienen su propia historia en mi vida. Historia, que aprecio mucho y recuerdo con cariño. **Antonio R.** Por tu amistad tierna y sincera que sueles brindar. A ustedes amigos (**Colectivo Malabí**), **Ernesto V.** A ti por todo tu apoyo, por tu solidaridad y experiencias compartidas, y a su vez a ustedes **Alfonso M. G., Adriana, Hazael**, por compartir café, literatura y locura conmigo.*

*Te agradezco Mtra. **Verónica M. G.** porque me atrevo a decir que este trabajo no habría sido posible sin ti. Tus palabras emergen como posibilidad de lectura de mundo y en variados sentidos que para mí han trascendido en la elaboración de este trabajo.*

*A la Facultad de Estudios Superiores Aragón y con ello a la Universidad Nacional Autónoma de México así como a los profesores, que de alguna forma me vieron “crecer” en este trayecto.*

*Y a todas las personas que no he alcanzado a agradecer pero que han sido parte de mí, a todos ustedes mil gracias.*

*Estephany Alvarado Solis, 2015*

## ÍNDICE

PREÁMBULO.....	Pág. 8
<b>CAPÍTULO I. “IMÁGENES DE LA LECTURA Y DE LA EXPRESIÓN LITERARIA A TRAVÉS DEL TIEMPO” .....</b>	<b>14</b>
<b>Imagen y lectura .....</b>	<b>16</b>
1. Sobre la imagen de la lectura y literatura .....	19
<b>1.1 Una lectura de la lectura.....</b>	<b>24</b>
1.1.1 La lectura acartonada.....	35
1.1.2 La lectura desde el sentido del enfoque de competencia y su no competencia .....	37
1.1.3 Algunos sin-sentidos de las palabras .....	47
1.1.4 El libro y el lector.....	52
1.1.5 La Censura: Las palabras cautivas .....	57
<b>CAPÍTULO II. “PEDAGOGÍA Y LITERATURA” .....</b>	<b>62</b>
2. Sobre la literature .....	64
<b>2.1 Aprendizaje, experiencia y literatura en el ámbito escolar .....</b>	<b>67</b>
2.1.1 Apprehendere et experientia .....	68
2.2.2 La enseñanza de la literatura en el ámbito escolar .....	75
<b>2.2 La literatura tiene varios rostros. La enseñanza también .....</b>	<b>83</b>
2.2.1 Cuento: ¿Lectura pedagógica a través de la narrativa literaria?.....	86
<b>2.3 Pedagogía: ¿(de) Formadora de sentidos literarios? o literatura: ¿(de) formadora de sentidos pedagógicos? .....</b>	<b>102</b>
2.3.1 Novela de formación como un posible encuentro entre literatura y pedagogía .....	103

<b>CAPÍTULO III. “LITERATURA COMO POSIBILIDAD DE EXPERIENCIA ESTÉTICA” .....</b>	<b>108</b>
3.- Sobre el sentimiento estético y experiencia .....	110
<b>3.1 Algunas anotaciones que nos ayudan a entender la importancia de la palabra en la experiencia de la lectura .....</b>	<b>117</b>
3.1.1 La palabra ¿Es sólo un puente de comunicación?.....	118
3.1.2 ¿Las palabras tienen alma?.....	122
3.1.3 Ruptura y (de) formación de las palabras .....	124
<b>3.2 Trascendencia de la literatura en la memoria del corazón.....</b>	<b>127</b>
<b>A MANERA DE CIERRE .....</b>	<b>139</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>

## PREÁMBULO

Si contáramos la historia de la humanidad como una historia creada por la imaginación del hombre, ésta probablemente sería tan increíble como las mismas historias de Julio Verne<sup>1</sup>, o quién sabe, tal vez hasta más impactantes. Tantos sucesos, tantas cosas que aprender de ellos. Tal vez, si se pudiese observar con una lupa lo que ha sucedido a medida de que cada segundo es parte del tiempo, y al ser parte del tiempo permanecemos entre el pasado, presente, y futuro todo detenido pero un breve instante y al mismo tiempo en constante cambio. Si esto fuese posible, ver sucesos exactos a través de una lupa en un momento exacto, tal vez, sólo tal vez, tendríamos algunas pistas del por qué ahora estamos en donde estamos, ¿Por qué la vida ahora es tan acelerada? ¿Por qué parece tan importante el tender dinero, el tener una “buena” posición económica?, ¿Por qué somos parte de un sistema globalizado en cuanto a lo económico, político, cultural<sup>2</sup> del cual no podemos salir?... y así podemos seguir y seguir preguntándonos. En tanto esto sucede, aparecen y seguirán apareciendo más preguntas al igual que infinidad de intentos de respuesta. Mientras tanto, miraremos lo que suscita alrededor de la lectura en una aparente decadencia y resplandor de ella, la significación de una actividad inhabilitada o habilitada para *bien* o para *mal* (según como se mire). Seguiremos indagando, navegando y atravesando mundos que nos ayuden a entender con más profundidad la actividad que probablemente, es de las más polémicas existentes hasta nuestros días. Por eso mismo, se hace tan necesario intentar dar cuenta de la lectura, indagando en el ámbito más elemental para la enseñanza (formal), es decir, en el ámbito educativo y en el más elemental del ser humano, en el cual se constituye y acontece no necesariamente en los formalismos académicos.

---

<sup>1</sup>Escritor Francés, considerado uno de los novelistas más destacados en relatos de ciencia ficción. Su relevancia recae en el hecho de que las historias que él contaba, se hicieron de alguna forma, premonitorias, al escribir sobre submarinos, naves espaciales, televisión, etcétera.

<sup>2</sup> Considerando que, la globalización rompe barreras, en cuanto a lo económico en el mercado mundial, el cual se permite la libre comercialización y libre circulación de capitales financieros y productivos. La globalización cultural abarcaría costumbres, formas de vida, cambios de idioma, valores generales como derechos humanos, de vida, etc. Y por último, “la globalización política es el proceso que permite desarrollar instituciones y mecanismos a escala planetaria para tratar los temas que afectan a todos los habitantes de la Tierra.”. “Dimensiones de la globalización” ONU (2013)

Así que entonces, nos remitiremos a acontecimientos históricos coyunturales para dar cuenta a las transformaciones que rigen en nuestra actualidad.

Nos situamos en la revolución francesa (1789)<sup>3</sup> para luego situarnos en la revolución industrial<sup>4</sup>. En ambos sucesos se buscaba hacer cambios ante lo que acontecía en aquellos tiempos, la abolición de lo que los oprimía, el intentar desaparecer desigualdades, (aunque en cuanto igualdad de género, apenas empezaba a asomar las narices) el poderío de unos cuantos sobre muchos otros, el derrocamiento de la monarquía sustituido por el poder de la burguesía, etc.

Así mismo, en la revolución industrial (segunda mitad del siglo XIX principio del siglo XX) se sufriría una transformación socioeconómica y cultural impresionante, ya que la industria y la manufactura se hicieron ver, así como la producción en serie para reducir los costos y así tener mayor ganancia. Pero fue en aquel momento donde se propago ‘una nueva luz’ (por aquello en donde el pensamiento se consideraba “ilustrado”, y el cual también se denominó “siglo de las luces”) a un vacío oscuro (haciendo referencia a la época medieval o también llamada época del “oscurantismo”) que ilumino a pensadores de aquella época llamada de “ilustración” (finales del siglo XVII, principios del siglo XVIII y en algunos países de Europa se prolongó a principios del siglo XIX) en el que se pisaban ya los deslumbrados talones del siglo XIX.

Así mismo, la filosofía racionalista (Siglo XVII) fue y ha sido en gran medida ayuda para que los discursos que se pretenden como verdades universales se ensamblaran, en algo así como en una gran “matriz” gastadora de ideales y pensamientos de discursos científicos, que en cierto modo buscaban (y tal vez hasta en nuestro presente) verdades absolutas; esto a colación por él, digamos, “nieto” del empirismo (de los siglos XVII y XVIII) de donde naciera la filosofía analítica, positivismo lógico o neopositivismo, y con ello la aparición inclusive de lo que trajo cambios significativos dentro del ámbito educativo, como lo es, la

---

<sup>3</sup>La revolución francesa es hasta ahora, uno de los acontecimientos históricos más reconocidos por el movimiento político-social, que se gestó a finales del siglo XVIII, rompiendo con la monarquía al independizarse de ella, aun que ésta se dio después de que la guerra de independencia de E.U.A. (1774), ambas influenciadas por el pensamiento de descartes, que más adelante se convertiría en pensamiento positivista.

<sup>4</sup>La revolución Industrial, principalmente se gestó en Inglaterra a finales del siglo XVIII, principio del siglo XIX, con ello también trajo revolución de ideas, de un movimiento al que se le llamo ilustración, que finalmente aún sigue causando estragos, en las formas de relacionarse en cuanto al vínculo, de ciencia, tecnología y educación.

metodología en la enseñanza, ya que ésta sería encaminada por senderos de la ciencia, la razón y el empirismo; los cuales cosechaban sus primeros frutos tales como los conocemos ahora.

Casi finalmente, la modernidad, se convirtió un tiempo innegable en la historia de la humanidad, al haber sido el centro de las preocupaciones de aquel presente. Pero quizás fue la venidera ruptura de aquel momento que se fue transformando en ideales de progreso emergentes de una necesidad de la ilustración, la que “prometió” implícitamente la idea del bienestar común. “La razón tendría el poder de reinar en el mundo y crear las condiciones de paz, la equidad y la justicia”.<sup>5</sup> Es por eso que la vida como se conocía en ese instante no podía seguir siendo la misma, pues los cambios eran eminentes e irreversibles. Es probable que ese síntoma de sofocación y de aceleración científica, sea el motivo por el cual (aun cuando sea como diría Habermas “un proyecto inacabado”<sup>6</sup>) la modernidad, dejara rezagos de ideales de ilustración y de aceleramiento para “producir” una vida cambiante y de cierto modo (según esto) “mejor”; ya que en ese momento produciría una especie de paradoja: Si bien, en aquel momento la razón era el ideal y la respuesta a la emergencia del científicismo, y estos ideales fueron en gran parte los que posibilitaron que existieran cambios en la civilización manifestada en una gran ruptura en aquella época (hasta posiblemente en nuestros días), también provocó nuevas prescripciones de racionalismo tecnocrático y tecno-científico que en contra parte pareciera que, más que haber sido la respuesta y la salvación, se ven inmiscuidos en más problemas que soluciones.

Habermas, nos ayuda a entender un tanto sobre uno de los principales punto eje, al darnos pistas que conciernen a la modernidad en otro estado físico cambiante, ya que este pareciera ahora una *nueva* forma de *ser*, que a su vez moverá la ruleta de la economía, de la política y de las esferas de poder más influyentes en la cultura. La “modernidad” reflejada en un contexto de exigencias, donde la nueva flecha apunta a una diferente forma de estar en el mundo, que implica introducirse a él, o quedarse y morir. En este momento la vida en su cotidianidad tenía que ver ahora principalmente con las condiciones de

---

<sup>5</sup>LIPOVETSKY, G. y Charles, S. “Los tiempos hipermodernos”. Ed. Anagrama. Barcelona, 2006. Pág. 14

<sup>6</sup>A palabras de Habermas: «La modernidad: un proyecto inacabado» (1980) en HABERMAS, J. “El discurso filosófico de la modernidad”\_ Ed. Taurus. Madrid 1993. Pág. 9

trabajo<sup>7</sup>, y posiblemente fue aquí, cuando la educación se convierte, en un eslabón, en una pieza que hiciera girar la maquinaria de la industrialización. Por ello y haciendo un recorrido general, nos asomamos ahora a la era del siglo XX. Empezarían a aparecer conceptos como “El capital” (mismo que hace referencia a la obra de Marx) mercancía, valor de uso (como el bien, que satisface ciertas necesidades humanas), fuerza de trabajo (como la productora de mercancía), proletariado (el que obedece a las leyes de mercado) plusvalía (en cuanto a la jornada laboral, su extensión e intensidad) etcétera.

Posteriormente vendría un nuevo concepto como lo es “la capacitación” fuerte y condensado, listo para formar parte de herramientas de la “gran industria capitalista”, aunque antes de esta, ya se hablara de la “psicología laboral” o bien la psicología del trabajo (principios del siglo XX) que en ese momento ayudaría en gran medida a la preparación de sujetos en un *gourmet* dedicado a la actividad organizacional, para la educación complementaria al capitalismo, y más aún, al “capital humano”.

Por consiguiente un mundo acelerado y lleno de nuevas expectativas y prescripciones como mejora de una vida cambiante. Es aquí pues, donde se prescribe una especie de “artificio”, que también habría llegado como resultado de nuevas formas de conocimiento, así como la tecnología también había llegado para facilitar la creación de “nuevos mundos ficticios”.<sup>8</sup>

No es novedad que lo que ha acontecido en el presente, repercute indirecta o directamente en prácticas de nuestra vida diaria, y más aún, en prácticas de la vida escolar, desde la creación de conocimiento, hasta el panorama competitivo que ha permeado hasta nuestros días.

Por ello, en este pequeño recorrido formulamos la siguiente pregunta: ¿Qué tendría que ver el acontecer histórico de la modernidad con la lectura y con el encuentro de la escritura literaria? Si tomamos en cuenta que han surgido miles de acontecimientos en la historia que

---

<sup>7</sup> El pensamiento económico de Marx, sustentaría las bases para entender los modos de producción que se estaban gestando, a mediados y finales del siglo XIX. En su libro, “El Capital” (Das Kapital) hace un tratado sobre la economía política, y al mismo tiempo hace una crítica de lo que acontecía en una sociedad en tiempos de ‘modernidad’.

<sup>8</sup>La imprenta, tras un largo precedente histórico (entre Siglo IV y V a.c. época de los romanos) marcaba nuevas formas de difusión, nuevas formas de que la información llegase a los diferentes ámbitos, en el ámbito educativo, es un buen ejemplo de ello.

hablan y nos dicen que nos somos seres aislados de nuestro porvenir, sino por el contrario, nos encontramos inmersos a lo que nuestros antepasados nos han heredado históricamente. En este sentido, podríamos darnos un poco idea, un poco de “conciencia”, de por qué es entonces que los dominios del pragmatismo<sup>9</sup> han inundado inclusive hasta los espacios de educación y en donde los libros<sup>10</sup> ganaron terreno, pero sobre todo, atraparon a la palabra, la encasillaron, la sometieron, y con ello su sola utilización para circunstancias que se adecuen a nuestra nueva era. La *palabra escrita* sería entonces utilizada sólo para fines mercantiles<sup>11</sup>, sólo como instrumento de enseñanza con la incentiva además de desaparecer la ambigüedad en la educación, y con ello a su vez la “ignorancia” de los no “ilustrados”, de los no “capacitados” para pensar.

Y es por eso también que la exploración sobre la diversidad del inmenso concepto (por su misma naturaleza de complejidad que no permite encasillarlo en uno solo) resulta un tejido de discusiones sobre aspectos de la educación y en este caso, el de la lectura, se llega a concebir, reproducir, interpretar de diversas formas y ángulos, ya que al enfrentarnos a discursos educativos, también nos enfrentamos a discursos en el cual nos situamos en la especificidad de una necesidad de *lectura de realidad*, como lo es el de la lectura en el ámbito escolar.

Lo cual por el momento, el anterior preámbulo nos ayuda a irnos introduciendo a la concepción de la lectura, el sentido que se le da en la escuela y el sentido que se da fuera de ésta, como parte de una exanimación que se irá profundizando en los siguientes apartados del capitulado.

Así mismo exploraremos en las vertientes de la *experiencia* y de la *sensibilidad* humana, en conjunto y armoniosos senderos de lo que parece a veces tan inexplicable, aquello que a la razón no le gusta mirar, aquello que la civilización privilegiada en un mundo acelerado pretende dejar a un lado, aquello que a mirada de la *utilidad* es completamente *inútil*.

---

<sup>9</sup> Entendiendo como “el pragmatismo” al pensamiento filosófico, al que sólo le importa, lo útil, lo verificable, sustentado por estatutos científicos.

<sup>10</sup> Al ser impresos y manufacturados para llevarse como materia de intercambio pues, en un sentido análogo, el libro es el encuentro que se cruzaba en las civilizaciones, y en donde se plasmaban los escritos más significativos de ellos. Y aún antes de ser encuadernados, ya había cierto valor por su contenido, sea este de índole literaria o de reconocimiento del saber impreso en sus hojas.

<sup>11</sup> Pues ésta al generarse sólo como fin comercial, se convierte en producto en mera mercancía, que posteriormente podrá ser utilizada o/y desechada cuando ya no sea “útil” a los fines del capitalismo.

Hablamos de lo escabroso, de lo sutil, de lo grotesco, de lo *sublime*, de lo *bello*, de lo a veces escatológico, de los senderos de muerte y vida, de amor y odio, preocupación y soledad. Es decir, todo aquello que nos hace (más o menos) más humanos: el acontecer humano. Y, de lo que intentaremos descifrar como *experiencia estética* a través de las experiencias literarias en la lectura.

# CAPÍTULO I

## IMÁGENES DE LA LECTURA Y DE LA EXPRESIÓN LITERARIA A TRAVÉS DEL TIEMPO

Pensar en la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: No sólo con la que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos deforma o nos transforma) como algo que nos constituye o nos pone en cuestión de aquello que somos

**-Jorge Larrosa**



Imagen: "*Hombres leyendo*" (1819) Francisco de Goya

## Imagen y lectura.

La *imagen* tiene la capacidad de traducirse en palabras, la imagen por si misma dice a veces más que las palabras. Aunque las palabras lo sean todo, el *silencio* en la imagen hace mucho más ruido. Esto es, que la imagen al ser esencia de lo visual, lleva consigo cierto *status* de representación que además puede discutirse sobre lo “real”, lo que vemos, sobre aspectos muy cotidianos o aspectos de representación hasta posiblemente del subconsciente.<sup>12</sup> Es por ello que la imagen por si misma muestra como una memoria que queda encapsulada, que dice pero no habla, es un discurso<sup>13</sup>, es parte de la imaginación, es imaginación misma. Es un discurso silencioso.

Es aquello que seguramente inspira a grandes artistas para crear sus obras, artistas que enigmáticamente poetizan a partir de una imagen, [Como aquel grabado de Alberto Durero que inspiró a Borges, -véase imagen: *El Caballero, la Muerte y el Diablo* (1513)] o puede ser a la inversa, la imagen de “realidad” es poetizada en una tela, con un lienzo, en un muro<sup>14</sup>. Claro está que no hay una sola imagen de una sola cosa, ni tampoco una sola forma de mirar a una misma imagen, ¿Por qué? Porque existe la subjetividad<sup>15</sup>, que nos permite crear y re-crear mundo-mundo(s) y hasta podríamos intuirnos en él y ser partícipes de la cosmovisión del otro, de los demás, o de nosotros mismos. Es por eso que hablar de la imagen, es tomar en cuenta que somos seres perfectibles, que se encuentran constantemente en búsqueda, como un ser que no se conforma, que no se satisface. Lo que

---

<sup>12</sup>Para la tendencia surrealista la influencia que tiene la psiquis en el interior del ‘subconsciente o inconsciente’, se relaciona con la capacidad imaginativa que se construye a partir de representaciones mentales, que en apariencia son ilógicas e irreales. Es decir que la imagen para el artista influye ya sea de o indirecta, y con la capacidad de representar esa “desfiguración” al mundo de lo “real”.

<sup>13</sup> Gabilondo, A. en “Discurso en acción” (1990) Dice que los discursos no deben ser considerados como conjunto de signos, sino como conjuntos de reglas de terminadas. Hace una cita de Foucault que dice así: "en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad." La imagen es un discurso, ya que nuestras prácticas cotidianas o de cualquier índole, de alguna forma, son dictadas por los mensajes que en la imagen se representan, de igual forma como lo hace un discurso hablado, escrito, etcétera. Véase: GABILONDO, A. “El discurso en acción: Foucault y una ontología del presente.” Editorial Anthropos, Madrid 1990 Pág. 101

<sup>14</sup> Ahí tenemos al manifiesto artístico mexicano llamado “muralismo” creado por un grupo de intelectuales que inician al movimiento a principios del siglo XX. Se destacan por retratar la vida cotidiana de aquel momento, la vida política, económica entre otros temas que se vivían en aquel periodo en México.

<sup>15</sup>Del latín «subiectivus». Perteneciente o relativo a nuestro modo de pensar o de sentir, y no al objeto en sí mismo. Real Academia Española (2013)

nos ayuda de alguna manera a utilizar nuestra propia percepción para dar cuenta de uno mismo en un mundo que habla de muchas formas. Pareciera decirnos *lo que somos, en donde estamos, en que estamos...*

Pero ante su presencia habría que preguntarse si *la imagen* tiene autor, ¿todos ayudamos a la construcción de alguna imagen en particular? Si fuese así, ¿Quién sería el autor de *la imagen de la lectura y la literatura?*, que es lo que nos concierne por el momento.

Aparentemente nadie y todos. ¿Quién es nadie? ¿Quiénes son todos? No existe un nombre en particular, no existe una sola persona que sea responsable de que hoy en algún lugar del mundo, la lectura le signifique todo en su vida, o al contrario, que ni siquiera sepa que de la lectura claro está desde el contexto en el que viva. Pero a su vez, podríamos decir que el discurso que se muestra en la imagen de la lectura, se ha ido reconstruyendo gracias a la historia que ha ido además transformándose siglo tras siglo, década tras década, es decir, como herencia de pensamiento y recuento histórico; y de esta “herencia” es que poseemos ciertas ideas de las cosas, y es difícil creer así de la nada, que la idea que tenemos del mundo está equivocada, porque simplemente creemos que todo lo que vemos y sentimos es verdad porque nos creemos dueños de ellas. Pero, si pudiéramos escudriñar dentro de algunos acontecimientos históricos, nos daríamos cuenta que todo lo que hemos aprendido de nuestros ancestros se han asentado en rasgos culturales, y por tanto, ideas transmitidas.

Es por eso que al hablar de imágenes, reconocemos que en el fondo que somos parte de ellas y ellas de nosotros sea de una forma u otra. La idea que tenemos de nosotros mismos es quizás una idea que se ha “implantado”, por un mundo que por ahora vive sin barreras, un mundo globalizado que nos dice que todo lo que hacemos, tiene que ver con no sólo la construcción histórica de nuestra propia cultura, sino con la construcción de muchas otras más.



Imagen: “*El Caballero, la Muerte y el Diablo*” (1513), Alberto Durero

**«Dos versiones de "Ritter, Tod und Teufel»**

*La clepsidra sucesiva  
mide mi tiempo, no su eterno ahora.  
Yo seré la ceniza y la tiniebla;  
yo, que partí después, habré alcanzado  
mi término mortal; tú, que no eres,  
tú, caballero de la recta espada  
y de la selva rígida, tu paso  
proseguirás mientras los hombres duren.  
Imperturbable, imaginario, eterno.*

[Fragmento]

**Jorge Luis Borges**

### *Sobre la imagen de la lectura y literatura.*

Gran parte de la discusión en la que nos centraremos está basada precisamente en la “lectura”, es por eso que implica un acercamiento minucioso (si es posible) a algunas de sus *imágenes*, aunque esto requiera desenmarañar su complejidad. Por lo que, el acercamiento momentáneo para seguir discutiendo sobre ella, seguirá siendo una tarea ardua ya que tanto la *lectura* como la *literatura*<sup>16</sup> son por así decirlo, partes conexas de lo que *podemos decirle al mundo* y de lo que *el mundo ha de decirnos a nosotros*<sup>17</sup>. Al igual que es necesario intentar asomarse a las imágenes, ya que son en éstas, donde podríamos dar cuenta de acontecimientos coyunturales en la historia, desde lo que implica la lectura, la literatura y su vínculo con la enseñanza, hasta el vínculo que se desenvuelve en aspectos de subjetividad en el sujeto que se encuentra inmerso a su propio contexto. Intentaremos vislumbrar algunas de las implicaciones de lo «incierto» y de lo «cierto», como una discusión que parte de un intento de *lectura* de la *lectura*. Como ejemplo de ello, tenemos la relación entre la literatura y la lectura, en cuanto a la forma en que se han de concebir y a la forma en que han de llevarse actualmente en la práctica escolar, así como algunas relaciones cercanas que se funden en ellas (Poder, control, insensibilidad, sensibilidad, imaginación, creatividad, emancipación). Y por otro lado, sobre las relaciones sensibles (abstractas) del problema de la lectura frente a su representación social y cultural a partir de “su propia imagen”.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> La Real Academia Española en una de sus acepciones la define como “Arte que emplea como medio de expresión una lengua”, y en otra acepción como “Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género. *La literatura griega. La literatura del siglo XVI.*” Sin embargo, más adelante se aclararan aspectos de la literatura o bien, de lo literario como toda una construcción simbólica de lo narrativo y con ello el vínculo esencial con la lectura. Real Academia Española (2013)

<sup>17</sup> En este sentido es la interpretación del texto, o el sentido que se le da al mismo texto como parte de una “lectura” de mundo.

<sup>18</sup> Ya que « (...) la imagen no es solamente visual, sino también – Y tomando otra de sus acepciones clásicas- la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de “un imaginario social” (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una “identificación imaginaria” (ser como...). Todas las imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos.» ARFUCH, L. “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada” en “Educar la mirada Políticas y Pedagogía de la imagen” DUSSEL, I. Y GUTIERREZ, D. (Compiladoras), Ed. Manantial. Buenos Aires, 2006. Pág. 76

Al hablar de la *imagen* como propiedad de ella misma *su propia imagen*, damos cabida para comprender en este sentido, aspectos propios de ella misma en la *imagen onírica*, pues como menciona Lizarazo<sup>19</sup>:

«La imagen onírica y por extensión la imagen subjetiva (aquella que se produce en otros estados mentales: el recuerdo, la imaginación, etc.) representa un problema relevante para la hermenéutica: ¿Cuál es el estudio de dichas imágenes?, ¿se interpretan?, ¿quién las interpreta?, ¿cómo se construyen las imágenes oníricas? (...) las imágenes han sido interpretadas como configuraciones del inconsciente: estructuran el sujeto desde su fondo y bullen prolíficas en el diégesis onírica. Pero son también interpretables en otro recinto: el arco aéreo de la cultura, el horizonte colectivo. Las imágenes pueden verse como construcciones cruciales de los pueblos y como figuraciones en las que se cristalizan cuestiones esenciales para las colectividades. Desde esta ubicación hermenéutica de las imágenes es una interrogación por su potencial simbólico y por lo que revelan. Incluso es posible ver una conexión de la imagen onírica y la imagen social (Campbell, 1992 y 1993). Campbell decía que los sueños son mitos individuales y los mitos son sueños colectivos. »<sup>20</sup>

Y aunque la temática no es exactamente sobre la imagen, se hace necesario mirarlo desde este ángulo para tener más en claro desde donde retomaremos dicha concepción de la “imagen de la lectura” que se está trabajando. Por lo que para tenerlo un poco más claro, consideraremos principalmente los siguientes aspectos propios de la imagen:

**a) Sobre estudios de la imagen.** Que, aunque su tradición como objeto de reflexión en el pensamiento filosófico es relativamente nuevo, éste ha logrado centrar su estudio bajo las premisas del significado que se le otorga a las imágenes y el cual es nombrado como “giro pictográfico”<sup>21</sup>, pues es en este lugar de reflexión, donde se entreteje la relación de la imagen no sólo desde lo -iconográfico- sino en la concepción de la misma como una configuración compleja, es decir, que el estudio filosófico de la “imagen” permite entendernos como civilización, como cultura, como sociedad, pues como menciona García, V. A., “las imágenes son así mismo, y según una de las

---

<sup>19</sup>LIZARAZO, D. A. “La hermenéutica de las imágenes. Iconos, figuraciones, sueños.” Ed. Siglo XXI Editores. México. 2004. Pág. 105.

<sup>20</sup>Ibidem, Pág. 151

<sup>21</sup> Erwin Panofsky escribió un influyente ensayo en 1925 llamado “La perspectiva como forma simbólica” en la que apunta una perspectiva renacentista de lo icónico. Lo interesante en su aportación sobre el “giro pictográfico” es la discusión que se genera al ser la perspectiva más que solo la imagen, la cual se está “mirando”, no es solo por lo -grafico- sino lo que se está representando en él. “Ítem perspectiva es una palabra latina, significa mirar a través (...). Hablaremos en sentido pleno de una intuición «perspectiva», del espacio allí y solo allí, donde no solo objetos, como casas o muebles sean representados «en escorzo», sino todo cuadro, se halle transformado de cierto modo, en una «ventana» PANOFSKY, E. “La perspectiva como forma simbólica”. Ed. Tusquets. Barcelona 2da Ed. 2003. Pág. 11

retóricas comunes, un núcleo central de la comunicación y la cultura actuales, y de esta forma, un enclave básico para comprender e investigar las sociedades en las que nos movemos.»<sup>22</sup>

Lizarazo nos dice aquello que se desglosa de las interrogantes más representativas de la imagen:

« [...] ¿Cómo interpretamos las imágenes?, y ¿Qué caracteriza esa experiencia de interpretación en el seno de la vida cultural? Y así mismo distribuye y señala las formas de interpretar disciplinalmente a la imagen: Cuando decimos “*la interpretación de las imágenes*”, lo que parece inquietarnos siempre es el problema nodal de su *sentido*, de la forma en la que la significación emerge cuando establecemos contacto con ella. El sentido de la imagen convoca, circunstancialmente a su interpretación. Quizá todo el problema de su significación se halla en el nexo inalienable imagen-interpretación. Por eso hemos erigido como táctica de observación la puesta en escena de tres campos racionales de la imagen-interpretación: la icónica de lo sagrado, la icónica poética y la icónica onírica. [...] Así las cosas, tres clases de imágenes dibujadas por tres campos interpretativos: la imagen onírica abordada-articulada por el psicoanálisis, la imagen poética por la teoría del arte, y la imagen sagrada por el simbolismo.»<sup>23</sup>

En este sentido, Lizarazo pareciera ‘objetivizar’ distintas formas de entender a la imagen, sin dejar a un lado la concepción histórica-cultural que recae sobre la imagen, ya que ésta, se transfigura en aspectos de significación y de interpretación (imagen-interpretación). Los estudios presentados en la obra (“*La hermenéutica de las imágenes. Iconos, figuraciones, sueños*”) han sido relevantes para la aportación y comprensión de las imágenes, sin perdernos en la generalidad de la misma, y sin dejar a un lado la colectividad y la individualidad que se contrae alrededor de los sentidos de interpretación.

**b) Contexto educativo.** En un segundo momento, retomaremos parte de la concepción social, cultural e histórica que ha quedado impregnada en la lectura a partir de una *imagen*, lo que nos permite mirar a la -imagen de la lectura- desde el contexto educativo, pues es aquí donde las prácticas cotidianas se manifiestan como prácticas sociales, es decir, como prácticas remarcadas en una especie de *presión social*, que se ejerce cuando lo que se dice “*por ahí*”, es tomado como un hecho, pero este es en esencia un argumento de lo imaginario<sup>24</sup>. Tenemos como ejemplo lo que sucede

---

<sup>22</sup> GARCÍA, V. A. “Filosofía de la imagen” Ed. Universidad de Salamanca. Salamanca, 2011. Pág. 11

<sup>23</sup> LIZARAZO, Op. Cit. Pág. 187

<sup>24</sup> Quien nos ofrece esta palabra es Castoriadis, cuando habla del «Imaginario e imaginación en la encrucijada», nos ayuda a dar cuenta sobre la noción de la imaginación humana, sobre aspectos de cultura y

cotidianamente en las aulas de clase: la recomendación de una maestra de primaria (a las madres de familia, tutores, etc.) en donde su preocupación se centra en la importancia de la lectura, como un hecho trivial pero convenientemente trágico, en donde el niño que “no” lee bien, está in-convenientemente *atrasado*, pues no alcanza el número de palabras requeridas de acuerdo a los parámetros establecidos por los programas de la S.E.P.<sup>25</sup>

Este es justamente, un ejemplo aparentemente de lo convencional, pero como otros tantos nos ayudan a comprender, pensamientos y/o actitudes que se reflejan en este caso, sobre la lectura y en su concepción, que es por así decirle -generalizada-y que es concebida dentro de paradigmas socio-culturales que se gestan y transmiten de alguna u otra forma. Así es como bajo este panorama, la lectura ha sido comprendida como una “actividad”, que si bien es parte de la educación pareciera sólo eso, como una práctica sometida a lo que concierne a lo educativo, o lo que podría traducirse sólo como una actividad ‘necesaria’, como un requisito de crecimiento cultural (por eso del acervo cultural que se cree se tiene -se adquiere o se posee- cuando estamos sumergidos en las prácticas de lectura y literatura), y al mismo tiempo organizada para concederse como una actividad “facilitadora” de habilidades que se requerirán en prácticamente toda la vida escolar y laboral de los sujetos. Entendiendo esto, lo que nos interesaría rescatar en este apartado, es la pertinencia que conlleva la *apertura* de la *lectura* y sus distintas posibilidades, ya que si estas son estrechas en el ámbito educativo, la *lectura* se vuelca aislada y de alguna forma sometida repercutiendo íntimamente en ella, pues, se vislumbraría un panorama de alejamiento con el diálogo, en donde difícilmente se podrían crear vínculos con ésta y el mundo que nos

---

sociedad: Imaginario porque la historia de la humanidad es la historia del imaginario humano y de sus obras. Historia y obras del imaginario social instituyente que crea la institución en general (la forma institución) y las instituciones particulares de la sociedad considerada, imaginación radical del ser humano singular. CASTORIADIS, C. “Figuras de lo pensable”. Ed. Fondo de Cultura Económica de Argentina. México. 2005 Pág. 93 En este sentido, el imaginario en la sociedad juega un papel importante, no se trata sólo de la *imaginación* como en el caso de proceso cognoscitivo (por factores de tipo externo e interno) que es mas de índole psicológico.

<sup>25</sup> Actualmente se encuentra vigente el “Programa Nacional de Lectura y Escritura” (PNLE) como una política educativa que es regulada por la Secretaría de Educación Pública (S.E.P) “cultura escrita en la escuela a favor del aprendizaje” (2012-2018), que pretende favorecer el aprendizaje en educación básica a partir de la cultura de la lectura y escrita. Así mismo, se encuentran los parámetros de la velocidad mínima en la lectura en educación básica. “Estándares Nacionales de Habilidad Lectora”. (2014) [Véase en página electrónica: <http://www.leer.sep.gob.mx/>]

rodea. Vínculos que descansan en aspectos literarios<sup>26</sup>, que se han de hallar en aspectos de sensibilidad y de experiencia en la lectura; por eso mismo es importante entender que lo que concierne a lo literario desde una mirada pedagógica se encontrarán más allá de lo lingüístico y generalidades de la literatura (o literario), para situarse en configuraciones más individuales de los sujetos de experiencia. En este sentido, la lectura cobra importancia desde el ojo que la mira y que se entrega en sus escritos. De su importancia y su valor de la literatura en lo pedagógico Forster, R (2005) nos dice lo siguiente:

«Se ha dicho que la literatura cultiva el espíritu. Una afirmación como esta pudiera estar al servicio de la justificación general de la literatura por su valor pedagógico, o por su contribución al desarrollo moral del individuo o de la sociedad. (Continúa haciendo referencia a “la literatura testimonial”) (...) Lo que me interesa aquí es tatar de pensar la relación entre pedagogía (o educación) y literatura (o lo literario), no por su contribución a la reforma moral del individuo o de la sociedad, y no porque con ello estemos en disposición de seguir sosteniendo un concepto normativo de cultura –pertinente a determinada noción de lo pedagógico, que sirve de cobertura a una cultura incapaz de sondear la vida-, sino en relación al pacto testimonial que con la experiencia lectora de este género literario establecemos. »<sup>27</sup>

Es por eso que otro aspecto importante a rescatar, es la relación que se tiene entre este mismo *acto lector* (el de *leer*) con *la lectura*, (como acontecer) con sus artificios (el contenido de lo “escrito”) y con el vínculo literario, ya que en su relación como acontecer y experiencia se desarrollan en un mismo momento de padecimiento. De ahí la importancia de esclarecer sobre los vínculos estrechos que los hace complementarios el uno con el otro (lectura-literatura, lector-lectura).

---

<sup>26</sup>En cuanto a los aspectos literarios, nos llevaríamos una gran investigación por su misma naturaleza de concepciones y acepciones sobre la literatura, y de las investigaciones que se han de desarrollar en cuanto a ella. Sin embargo, es necesario encausarlo a la mirada de lo pedagógico.

<sup>27</sup>FORSTER, R. “Entre pedagogía y literatura”. Larrosa J. y Skliar Coordinadores. Miño y Dávila Editores. 2005

## 1.1 Una lectura de la lectura

Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es constituir sentido. No sólo se “lee” lo que está cifrado en letras. Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña...Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado.

-Graciela Montes<sup>28</sup>

Por si misma no hay una sola lectura, sino discursos sobre la lectura, que se discuten a partir del ruido en el espacio público, como lo es su pertinencia en lo social (incluyendo por ejemplo, problemáticas sociales y educativas) algunas veces en lo político, en lo económico, etc., así como en el interés disciplinar o en los debates que esta genera (crítica literaria, por ejemplo). Por lo que hablar de lectura es también hablar de lecturas.

Los discursos a los que nos referimos se gestan en distintas dimensiones, es decir, que no sólo tienen una sola cara, de ahí que le tomemos tanta importancia a las imágenes -“imagen de la lectura”- como parte de una representación social, de los juegos de legitimación que circulan bajo este entorno, así como las imágenes de la misma imaginación de lo humano, como aquello que se representa en orden de lo establecido, (de lo que está “bien” de lo que está “mal”, de lo “útil” de lo “inútil”, del “fracaso” o del “éxito”) según el contexto en el que se retome el discurso.

Sin embargo, discutir sobre ella, parece tener relevancia en todo entorno posible, ya sea que se tome desde una problemática social, desde tratados de experiencia y estética, crítica filosófica o vivencial (por ejemplo). En el primer ejemplo, por aquel discurso de lectura

---

<sup>28</sup> De la obra “La gran ocasión: la escuela como sociedad de la lectura.” Buenos Aires, 2007. Escrito por Graciela Montes (escritora y traductora argentina) en el Plan Nacional de la Lectura del Ministerio de Educación, Argentina.

como desciframiento de códigos lingüísticos que le permite al sujeto por un lado, entender lo que está leyendo y por otro, que eso que *lee* lo pueda asimilar, aprender o analizar, quizá que simplemente le ayude a su vida diaria (leer un letrero, instrucciones de cualquier índole, recetas de cocina, leer un libro...) es decir, como facilitador de su vida cotidiana –lo que en algunos casos también se le denomina alfabetización-<sup>29</sup>. Desde la experiencia y estética (y por lo tanto, filosófica) por el acontecimiento de “aquello que se lee” en el sujeto, tratados de sensibilidad, acontecimiento de la lectura en el sujeto (por mencionar algunas categorías) o desde la filosofía crítica, que ayuda a entender o a mirar el mundo de distintas formas, y que en este sentido se le ha denominado, “*lectura de mundo*”, lo que nos permite entenderlo y propiamente dicho “leer” fenómenos culturales (o de diferente índole) bajo distintas miradas, que aspiran a vislumbrar más allá de lo “evidente” o bien, de lo invisible que se encuentra escrito en el mundo. Y por último, simplemente la interpretación (individual) que se le da a un acontecimiento, el significado para cada sujeto según su propia subjetividad.

Una con otra idea de lo que es la lectura, no han de quedar lejos, pues, en todas las formas en las que la miremos o interpretemos, veremos que se asocian íntimamente con la idea de una actividad de lectura, o bien podríamos asociarlo a lo que denominaremos momentáneamente como un “acto lector” (como discurso de lo social, el cual se ha pensado como aquel que requiere de una actividad).

Sin embargo, el discurso de *lectura* que predomina es el de lo escolar<sup>30</sup>; discurso que se ha subordinado a partir del dominio de la idea de progreso devenida de un *orden mundial* establecido desde la modernidad. El sujeto ha estado encaminado, al quehacer de los imaginarios establecidos por la institución escolar. La idea de *lectura* como fenómeno

---

<sup>29</sup>Lo que de alguna forma, se entiende o se explica desde una óptica literal, es decir, como una acción. “acción de leer”.

<sup>30</sup>Arano, A. en el apartado “*El imaginario del progreso: de la excelencia del ser al sujeto instrumental*”, nos ayuda a entender la presencia de los simbolismos e imaginarios que se constituyen alrededor de la imagen de lo escolar: «Bajo el amparo de proyectos nacionales [...] se legitiman saberes biopolíticos cuyo objetivo es administrar poblaciones y saberes disciplinarios con la finalidad de normalizar al sujeto, que sea útil y dócil, dentro del marco del proyecto capitalista. En estas condiciones la escuela pública y la educación adquiere otra connotación, se tornan un instrumento más de la sociedad disciplinaria, jugando un papel estratégico en la reproducción y funcionalidad del orden social establecido, para ello intervienen en dos planos profundamente asociados que garanticen la productividad del sujeto, nos referimos a lo ideológico y a lo instrumental.» ARANO, A. “La otra escena de la escuela”. Ed. Limusa. México. 2010. Pág. 36

sociocultural, quedó entre los escombros como una pieza más que surge de una imagen predominante, y la cual, tiene el deseo ferviente de ser utilizada por aquel sujeto que comprenda al menos la importancia de dominar el artificio que le han puesto enfrente, es decir, que la lectura sea uno (de entre otros) de los puentes de posibilidad que incursione en dicha idea de progreso; pues, “[...] En un mundo donde saber leer y escribir es una “buena cosa”, la estimación que una persona se tenga puede ser mayor simplemente por tener estos conocimientos”.<sup>31</sup>

En este sentido, la presión del estigma social fue yendo en aumento, cuando se entiende que lo *bueno*, o bien lo *correcto* es tener una “buena educación”, un buen fundamento y principios donde se pueda sostener las bases de cada individuo, y el lugar donde se puede adquirir; pues es aquí es donde justamente entra el discurso escolar:

El dolor de la escolaridad puede ser un efecto permanente que contrarresta de sobra el incremento de la propia estimación que produce el aprender a leer y escribir, si el tiempo que pasa en la escuela *verdaderamente* aprende a leer o a escribir. Muchos niños van a la escuela pero fracasan. ¿Supera el impacto negativo del fracaso en la estimación propia del individuo los efectos positivos de la asistencia a la escuela (saber leer y escribir, mejores ingresos etc.)?<sup>32</sup>

Por lo que la preocupación actual por la lectura, se centra en la aparente afirmación de que la escuela *es* o *debe ser* la encargada de todo lo que compete a la lectura, es decir, que la escuela como “institución de educación” es la que se encuentra adherida a dichos discursos. En cuanto a esto Chartier discute:

Hoy dos discursos hablan de la escuela y (desde la escuela) hablan de la lectura. Uno es interno, especializado, el discurso de los profesionales o de los administradores que expresan los fines o los medios y está situado en la evidencia de esta vocación natural: La escuela es el lugar donde se aprende a leer. El otro discurso es externo y aparentemente procede de portavoces del gran público, como la prensa, los medios de difusión, sólo que está cargado de una sedimentación discursiva acaso secular. Este discurso juzga: La escuela fracasa en su tarea o no fracasa, traiciona o no traiciona sus compromisos, enseña o no enseña cómo hay que enseñar y lo que hay que enseñar. Hace leer o no hace leer, hace leer bien o hace leer mal. Pues la paradoja de los discursos que nacen en el seno de la escuela (sobre la lectura o sobre otros temas) consiste en que dichos discursos expresan una norma

---

<sup>31</sup>CAMOY, M. “La educación como imperialismo cultural” Ed. Siglo XXI. México. 1982. Pág. 23 El autor, nos dice esto, en relación a los efectos psicológicos que se desenvuelven desde la idea de educación escolar: “[...] los individuos y la sociedad pueden sentirse más acomodados por tener más escolaridad aunque no hayan aumentado los ingresos, ni la capacidad de funcionar en un medio tecnológico más complejo ni la participación política, ni haya mejorado la distribución de ingresos. (Ibidem Pág. 23)

<sup>32</sup>Ibidem Pág. 23.

que no le pertenece, que pertenece a un conceso social más amplio que el del ministerio o de los profesionales en pedagogía.<sup>33</sup>

Sin embargo, parece ser que su imagen y lo que representa, es parte de un esbozo histórico, que funda sus raíces en la actualidad, después de la llegada de la civilización ‘moderna’ y con ello la institución escolar como la conocemos en la actualidad. El encaminamiento y la esperanza de las transformaciones económicas, demandaron en aquellos tiempos de progreso (Siglo IX principios del Siglo XX) activar las funciones que tendrían que emprenderse desde una mirada educativa fundada en el elevamiento económico y bienestar social, por lo que la participación de la escuela en los rocíos de educación, se volvieron parte de toda una estructura que pretendía elevar un estatus de vida a nivel global.

En nuestro presente donde la era tecnológica y de artificios es predominante, podríamos decir, que hay relaciones que se fundaron a partir de estos ideales, y probablemente la lectura se sitúa dentro de estas relaciones que devienen de la percepción sobre la institución escolar y su funcionalidad para que los fines se lleven a cabo.

Por lo que una de las preguntas inquietantes sería si realmente la lectura se encuentra dentro de los estigmas actuales de un sistema capitalista; pues, ¿si no es en lo escolarizado, donde entonces podría situarse la lectura?, si bien, parece ser una responsabilidad social y el lugar donde se aprenden “las primeras letras”, donde se conocen y re-conocen los significados de ellas, ¿será entonces la única responsable de toda connotación de lectura? ¿Será que al reconocernos como lectores también nos reconocemos como educados? (por aquello de que “es” la educación la que nos guía y nos orienta en un mundo de *saberes*). Y son justamente aquellas preguntas que nos llevan a intuir que toda posibilidad de lectura no sólo se da en el ámbito escolar.

Pero quizá la afirmación aparente de que la institución escolar sea la encargada de tal encomienda se deba a que la *escuela* se piensa como el lugar donde se “vive” el *acto*<sup>34</sup> *lector*. No obstante, la lectura sigue siendo una de las actividades relacionadas con los discursos de lo escolar, de la educación, indirectamente lo que une a los “tipos” de lectura

---

<sup>33</sup> CHARTIER, A. M. y Hébrard, J. “Discursos sobre la lectura (1880-1980)” Ed. Gedisa. Barcelona. 1998. Pág. 249-250.

<sup>34</sup>“Acto” como discurso predominante y articulado a actividades específicas de lectura.

es que en todos los casos, parece existir el “acto lector”, en donde son participes diferentes concepciones, conceptos, ideas, contextos; para que este *acto lector*, recobre el sentido según la mirada o el discurso donde se situó (véase cuadro 1).

Así por ejemplo, hablamos que “el acto lector” tiene forzosamente un sujeto que hace que la lectura sea posible, y a su vez el lector “es” —o existe— gracias a la lectura. Por ejemplo; hablemos del lector, el que mira lo que está escrito en un libro (o en el mundo) que a su vez, dependerá su existencia del “papel” que se le “otorgue” al momento en que se anuncie al lector, o la lectura (según su propio contexto). Si hablamos del lector, como aquel que “devora libros”, como aquel que está ávido de conocer y entender, saber de lo que se le muestra en un libro y a esto le podemos añadir, como se relaciona con otro tipo de cualidades de este “tipo” de lector, como la curiosidad que lo mueve a tomar nuevamente un libro, sin que se le obligue de alguna otra forma que no sea por el propio placer del sujeto por encontrarse con el libro en turno; entonces podríamos decir que esta idea de *lector*, no tendría el mismo significado que si habláramos del *lector* que se sienta en su silla de descanso los domingos por la mañana, para *leer* el periódico matutino y así poder interpretar sucesos y hechos que suceden en su entorno, en su contexto. O la lectura de su entorno, que hace aquel que “no sabe” leer<sup>35</sup>, por ejemplo. Aunque las anteriores concepciones son válidas para afirmar un **actividad de lectura**, estas tienen connotaciones distintas, ya que se trata de singularidades que precisan circunstancias y tiempos diferentes, en la misma actividad, lo que hace que haya distinciones, y por consiguiente diferentes concepciones de unos con los otros, (es por ello, la insistencia sobre el contexto que es muy importante para poder entender la(s) *lectura(s)* que se discuten en nuestro presente).

Por eso es que de acuerdo a la aparente concepción de una idea generalizada y hasta estandarizada, la lectura conlleva diferentes formas de concebirla, y al mismo tiempo se rige bajo los discursos oficialistas, en donde el discurso de lo escolares en gran parte determinante para que se tome de *tal* o *cual* forma a la lectura, y es por ello, que

---

<sup>35</sup>Al que comúnmente se le nombra “iletrado” o “analfabeto”. En cualquiera de los dos casos se hace alusión a que no se sabe “leer” ni “escribir” en el estricto significado de la palabra.

La Real Academia Española (2014) lo define iletrado como sinónimo de analfabeto: “(Del lat. *analphabētus*, y este del gr. ἀναλόβητος) Que no sabe leer ni escribir.”

Aunque en una segunda acepción, se refiera a esta condición (iletrado) como aquel “ignorante sin cultura, o profano de alguna disciplina.”

difícilmente a sabiendas de esto el grado de preocupación por “otro tipo” de lectura, sea de importancia, ya que la capacidad de la lectura que de cierto modo la escuela retoma (desde un sentido al que por el momento nos referiremos como “literal”) sea para su “*propio beneficio*”, ¿Por qué para su beneficio?, pues si bien la escuela “tiene” dicha encomienda de educar, de enseñar a leer, tiene también la capacidad de poner reglas del juego, y esto también puede traducirse como el hecho de que la escuela (de cierto modo) requiere del control de cómo enseñar aquellas *primeras letras* y del como estas “deben” ser aprendidas.

### **La asociación del discurso de lectura educativo al ámbito escolar.**

Intentar leer a la lectura desde una sola dimensión, sería reducirla y encasillara a una sola forma de concebirla, y en este caso, lo más probable es que la imagen refiera más a que la lectura se crea y se re-crea sólo en las instituciones escolares, es decir, en el ámbito formal de la educación, aun cuando en realidad, es probablemente en el lugar donde surja con menos posibilidad experiencias significativas para los sujetos de la lectura.

Por ello justamente, la pertinencia de discutir sobre las diferentes formas de mirar la lectura, pues sería absurdo creer que sólo es posible leerla desde la versión escolar, ya que cuando nos preguntamos ¿Qué es la lectura?, tendemos a tener diferentes versiones de la misma palabra, entonces, podemos decir que no es que una u otra forma de *leer* la lectura este “mal” o este “bien”, sino sucede que, al existir diferentes estructuras por un lado de lo colectivo, de lo público (la idea o imaginario de lo que es la lectura) y la lectura propia de cada sujeto de lo que es la lectura (una idea individual, subjetiva de lo que es la lectura) se pierde en un abismo de posibilidades, pero esto es, sólo si preguntáramos al aire “¿Qué es...?”, ya que seguramente con extrañeza afirmaríamos concepciones opuestas o cerradas una sola idea o concepción de lo que es la lectura según la forma en cómo se mira.

Por eso entablamos rasgos característicos de los propios discursos de la lectura, que siguen flotando y sorprendentemente siguen vigentes en la cosmovisión actual de lo que es la lectura, que a su vez, ayudan a crear concepciones generalizadas de lo que es o “debe” ser la lectura.

En este sentido, la lectura gira en torno a distintas líneas de acepciones, se cruza entre diferentes versiones conceptuales. La idea de lectura sigue dando vueltas en un sin fin de posibilidades; pero también puede ser que en este mar (de posibilidades) se habiliten diferentes discursos, y éstos, sean hartos y resulte una tarea ardua, quizás demasiado complicada en objetivos de investigación, al intentar encontrar los hilos que tejen en una sola “tela de significados” de la lectura, pero a su vez también es posible que paradójicamente esa imposibilidad de encontrar una sola concepción (que aun no siendo la intención de comprimirla en una sola), nos permita situarnos en algunas cuantas singularidades para hallar en el discurso o discursos de la(s) lectura(s) (que se requieran indagar), una idea más clara de lo que “es”, sin perdernos en los múltiples significados que nos otorga la misma esencia de su concepción.

Es por eso que retomamos la discusión sobre la lectura desde el **discurso escolar**, como la que se identifica dentro del mismo ámbito, la que de alguna forma justifica sus actos por la finalidad de enseñanza-aprendizaje (didáctica), que se encuentran esencialmente en un actuar educativo. Y por otro lado, la extensión de su cosmovisión externa, del cómo es que la lectura (como se vio en el primer apartado) a partir de una “imagen colectiva”, lleva consigo cierta carga de ideales, de supuestos y de manifestaciones culturales de lo que “debe ser” la lectura, y ello implica, intentar develar toda carga cultural respecto a la concepción de la misma.

Retomamos así, la lectura desde algunos de sus discursos, es decir, la lectura como “**un acto**” o como “**una actividad**”, en donde en algunas circunstancias se habla específicamente de la lectura, **literalmente** como actividad, mas asociado a lo escolar y en otras ocasiones se habla en otro sentido más **abstracto** de la lectura, lo que hace que su sentido se transforme, pues es en todo caso es una lectura donde no se limita al propio *acto*, sino que trasciende y es posible que se convierta en *experiencia*. Este pequeño gran umbral, lleva consigo un gran sentido de discusión pues, ¿Cómo se podría diferenciar la lectura en su sólo acto o actividad de la misma experiencia de la lectura? Es por eso que aun en la actualidad, se discute los diferentes rasgos que en apariencia, se sitúan en una misma actividad, y sin embargo, parecieran no estar en el mismo lugar conceptual, y mucho menos en el lugar *experiencial* del lector que lleva dicha práctica. Es por eso que, no se podrían

separar o identificar por separado. En este caso (por ejemplo), vemos que la lectura como “actividad” lleva consigo una idea que de alguna forma la hemos aceptado (o al menos en ciertas características o singularidades de la lectura) como una concepción preconcebida de lo que es la lectura.<sup>36</sup>

Por lo que sus variadas acepciones nos permiten entender que en una misma concepción de lectura existente a su vez (como acto o actividad), una combinación de ‘variados conceptos’ con sus propias acepciones desprendidas de la lectura. Tenemos por ejemplo, el **libro**, el cual ha sido una de las formas predilectas de intercambiar contenido, desde su aparición del libro hasta nuestros días. Se podría decir que *literalmente* (por el contenido escrito sobre sus páginas) es de los *portadores* (tal vez el principal) de “la lectura” y *abstractamente* lo es (por la posibilidad de lo escrito en sus páginas), el cual guarda secretos en “lo escrito”. Es también el que “permite *leer*” (en cuanto al verbo, es decir, - literalmente-), y *leer* (en cuanto a los sentidos que se –entregan- en el objeto que se intenta “leer”).

Algunas otras como el **texto**, como lo que se encuentra escrito en un libro. Y **texto**, en donde su significado es más que solo lo escrito<sup>37</sup>. La **lectura**, como la palabra escrita o lo que aparece escrito listo para *leerse*, el cual se relaciona con algún “texto” específico (la lectura escrita en un libro). La **lectura**, como el sentido que se le da al mundo, como ejemplo para poder “hacer una lectura” de lo que se está viviendo en la actualidad. La **Lectura**, como una actividad que requiere el desciframiento de las palabras y la utilización de instrumentos del lenguaje (alfabeto), es decir como alfabetización o aprendizaje del idioma escrito.

Por lo que vemos entonces, el sentido de la lectura cambia, pero esto es porque se habla desde diferente óptica conceptual, en donde una generalmente se refiere a la actividad (o al acto) como simple y llanamente *una actividad*. En esta *idea* su esencia (de la lectura) es propia de una actividad, la cual no requiere más que el “acto” de hacer ¿Qué se hace? Se

---

<sup>36</sup>Un ejemplo de ello, lo tenemos, cuando se menciona a la lectura como parte de un “acervo cultural” como si el hecho de “leer” nos hiciera partícipes dentro de un entorno de los límites de una educación avanzada. Lo que se definiría también como rasgo de cada persona que “hace lectura de variados libros” y por tanto es una persona más “educada” de quien no lo hace cotidianamente.

<sup>37</sup>En donde una imagen, puede ser un texto por ejemplo. Algo que nos dice, nos manda mensajes, y en donde conlleva cargas ideológicas o bien discursos de diferente índole.

lee, se lleva a cabo la lectura, se aprenden las letras para descifrar un lenguaje codificado. Esta relación es quizás la más fuerte de las dos (en cuanto a su identificación colectiva), pues se relaciona con el discurso oficialista de la escuela, y hasta quizás podríamos identificarla como la idea más común de la lectura (el hecho de que al tomar un libro y descifrar las palabras que se esté llevando por ende, una actividad de lectura). Y aunque la lectura también se trabaja desde tratados filosóficos y estéticos, no es necesario que *el lector* experimente o tenga un estatus de especialización del tema, sino que, se desglosa a partir de su propia experiencia, que seguramente en muchos casos no identifica como experiencia, pero probablemente se sitúe diferente, pues se siente, se adolece, se crea, se magnifica, se entorpece, se fragiliza, se asombra, se mortifica, se derrumba, se re-crea, se asocia, se perturba, se embellece... es decir, se transforma. Y esto es porque en esta “actividad” aparentemente simple, hubo un *acontecimiento*, quizás de ruptura, quizás sólo por la sublimación de las palabras escritas por el autor, y/o por las palabras escritas (en sí mismo) al ser leídas por el mismo.

En resumen, podríamos entender que hay diferentes concepciones de la lectura, ya que hay distintos discursos sobre la misma<sup>38</sup>. Chartier describe esencialmente dos discursos que hablan de la escuela, por una parte se refiere al discurso interno- “La escuela es el lugar donde se aprende a leer”-, es decir que se sitúa en los espacios de la didáctica (enseñanza-aprendizaje). Y el otro es el discurso externo sobre la lectura, al que menciona que aparentemente proviene del portavoz de lo público, en este sentido añadiríamos lo que dice Castoriadis de la imaginación del colectivo como lo que está suscrito en el “imaginario social instituyente”. Otro aspecto importante, es el que mencionábamos como “acto lector” (o también llamado “actividad”) ya que en este aspecto se manifiestan diferentes sentidos de lo escolar de la lectura, que es al que nos referíamos como el sentido más explícito de la lectura, es decir, literal. Y para llevarlo con más profundidad a un sentido más abstracto, como lo es el de la experiencia en la lectura (o bien la “experiencia lectora”). Estos dos últimos aspectos oscilan entre el discurso escolar, no importando si este discurso se discute bajo un discurso interno de la escuela o bajo un discurso externo de la escuela, ya que la

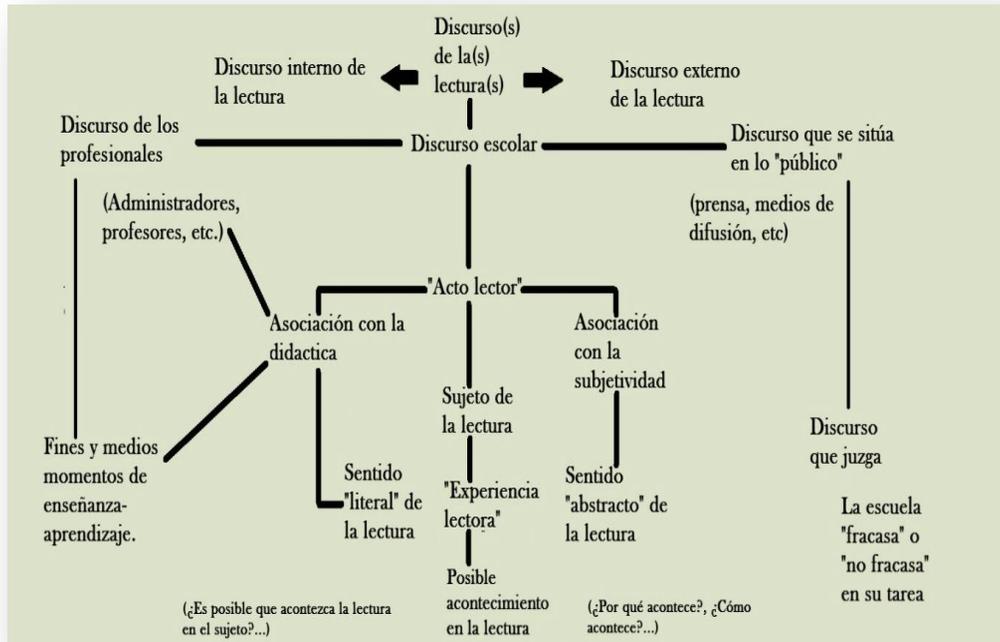
---

<sup>38</sup>Ya que la concepción es un conjunto de ideas, es lo que se piensa de una cosa en particular, en este caso de la lectura, lo que ayuda a generar una índole de prácticas dentro y fuera de la escuela debido a los discursos educativos.

concepción es totalmente distinta, pero al mismo tiempo no se podría separar una de la otra, aunque en apariencia la escuela y en la mayoría de los casos, se lleva la práctica de lectura desde una concepción asociada a estrategias de enseñanza, y por obviedad al “encargo” que se ha manifestado en cuanto a que la escuela *debería* de poner en marcha estrategias para el rendimiento académico y todo lo que “conciernen” en este sentido a la institución escolar.

Cabe mencionar que no es exactamente que la lectura que experimenta el sujeto suceda de forma *literal* o *abstracta*, sino que el sentido de la lectura, se enuncia con los discursos que se dan sobre ella, es decir, no es lo mismo cuando se habla de la lectura en el aula, que en otro contexto fuera de ella, ya que en el lector, la situación de experiencia tendrá que ver con otros sentidos que veremos más adelante (como lectura acartonada, como experiencia estética, acontecimiento, etcétera).

En el siguiente cuadro encontraremos la relación aparente entre el discurso escolar de la lectura y su relación con los diferentes sentidos que se alojan en ello.



**Cuadro 1.** El sujeto de la lectura oscila entre diferentes posibilidades de lectura. Sin embargo se sujeta aparentemente a discursos que se encuentran inmersos a su contexto. En este caso, se muestran dos discursos que hablan “de la escuela y (desde la escuela) (...) de la lectura.”<sup>39</sup>

**Fuente:** Elaboración propia, información de Chartier, A. M. y Hébrard, J. “*Discursos sobre la lectura (1880-1980)*” Ed. Gedisa. Barcelona. 1998

<sup>39</sup> *Ibíd.* Pág. 250

### 1.1.1 La lectura acartonada

#### *El acartonamiento...*

La institución encargada de la apertura académica de la lectura, como ya dijimos, es en gran parte la *institución escolar*. Cada año (y/o ciclo escolar) los libros se abren en las aulas, en más de un lugar del mundo los niños tendrán que aprender a leer. Los enseñantes tendrán que prepararse para muchas de las actividades de acuerdo al ciclo correspondiente. Los gobiernos asignan parte del presupuesto de los países para *fortalecer* la educación de su país. Las instituciones educativas se preparan como cada año. Bien o mal el rendimiento se verá reflejado en el nivel educativo de cada país, ya que finalmente lo que se ha buscado en el presente, es la calidad educativa, y por lo tanto la eficacia (según la denominación e ideal capitalista/empresarial) en la ejecución de los servicios acreditados por las instituciones escolares.

La pregunta sería ¿a quién le interesa verdaderamente la lectura para los alumnos? ¿A los maestros? ¿A las organizaciones internacionales? ¿Quién se encargará de que la apertura de la lectura no sólo se lleve a cabo para la justificación o promoción de lo que han llamado calidad educativa? Si lo que interesa realmente es lo que se ha denominado como-calidad educativa-.

La idea de *educación escolarizada* y sus estándares educativos, es en muchos sentidos, la que se ha gestado a través del tiempo para dar pauta a la mecanización y producción (y reproducción) de ideales capitalistas. Se ha abierto el paso mostrando que puede poner en el centro de atención al educando, generando y promoviendo modelos educativos (los cuales son actuales y principalmente devenidos de teorías psicológicas), capaces de moldear y ‘enderezar’ lo que este *desalineado*; el alumno desalineado puede ser nuevamente alineado, el alumno desordenado e incapaz de seguir estatutos y protocolos escolares, es moldeado para activar en él, una nueva forma de aprender y obedecer a lo que conciernen las jerarquías pertinentes escolares (y posteriormente laborales y sociales). La escuela es capaz de educar lo *ineducable*. Llevar todo hacia un proceso rígido, y poner en marcha las

estrategias progresistas que seguramente serán vistas como un beneficio tanto social, como económico, y por supuesto educativo.

La lectura no tendría por qué ser un proceso rígido, planeado, o forzado, pues es sabido que todo aquello que se pretende forzar termina siendo un peso, y más que un placer, causa malestar, causa inquietud, ansiedad e inclusive apatía, es decir, muchas emociones negativas que generaran más que un acercamiento y en este caso por la lectura, el desgaste y por lo tanto, un disgusto por todo lo que tenga que ver con ella. Pero la lectura en el ámbito escolar, sigue y seguirá siendo parte de una estructura académica fundamental. La idea de lectura se ‘entiesa’ se pierde en su misma ‘dureza’ es decir, se acartona. Pero, ¿Cómo sucede esto? ¿Será que la presión de la institución escolar por mantener y promover un estándar en promoción a la lectura genere un endurecimiento de la misma? ¿Cómo es que la educación formal se hace participe en todo esto?

### **Nivel académico y escolaridad estandarizada.**

En cuestión, la educación en México se compara con la de otros países. Se compara el nivel académico de los cuales entre el contenido más importante resalta todo aquello derivado de las matemáticas y por supuesto de la lectura (por ser parte de la asignatura de “Español”).

Nuestro país como es de esperarse queda muy “mal parado” y por tanto, un país de bajo rendimiento y “mal preparado”, pues es de los más bajos a nivel mundial a nivel de educación; comparado con Finlandia por ejemplo, donde el papel de la lectura es irrevocablemente indispensable para su educación.

Según el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos<sup>40</sup> (PISA). “Los niños finlandeses de hoy estarán el día de mañana entre los profesionales más preparados del mundo.” Así lo informó el diario ABC.es. (2013) en el que se menciona lo siguiente:

---

<sup>40</sup>El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) es un estudio internacional trienal que tiene como objetivo evaluar los sistemas educativos en todo el mundo probando las habilidades y conocimientos de los alumnos de 15 años de edad. Hasta la fecha, los estudiantes que representan a más de 70 economías han participado en la evaluación. OECD (2014) (<http://www.oecd...>)

«En Finlandia el 80% de las familias van a la **biblioteca** el fin de semana», añade el psicólogo escolar catalán, para quien este estímulo de la lectura en casa resulta fundamental. El sistema social finlandés contribuye con **numerosas ayudas oficiales a las familias**, que pueden conciliar su trabajo y la atención a sus hijos.<sup>41</sup>

La ayuda esencial y fundamental, para elevar el nivel educativo (según esto) es una tarea multifactorial (por la relación que se tiene desde la familia, la escuela y los recursos socioculturales, que se manejan en el mismo artículo).

La preparación académica en muchos países del mundo (por lo menos los industrializados) lleva fundamento e ideales eurocentristas; la educación formal a nivel global pretende promover la lectura como algo esencial en la educación básica y a su vez como algo que aportara relevancia en la vida de los sujetos, así como un mayor nivel de cultura y calidad educativa. Es justamente la razón por la que muchos de los países se ven obligados a cumplir con dichos estándares, por lo que cada uno será responsable de su propia educación. La lectura es entonces, parte clave para que esta promoción por la calidad en la educación se lleve a cabo y cumpla con los objetivos propuestos y establecidos internacionalmente.

### **1.1.2 La lectura desde el sentido del enfoque de competencia y su no competencia.**

Y aunque la raíz etimológica de la palabra *competencia* tiene un sentido histórico desde su tradición latina (Lat. “*competentia*”, *competir*) e inclusive griega, se le ha limitado a entenderse como la *competitividad* entre dos o más sujetos, como la rivalidad y contienda sobre algo-alguien sobre alguna cosa o alguna situación. También conlleva otra de sus acepciones, que recae sobre las aptitudes idóneas de los sujetos para sustentar solución de alguna problemática cualquiera. La competencia atribuye una o varias cualidades de

---

<sup>41</sup>La nota lleva por nombre “El país nórdico lidera el informe PISA (2014) con una enseñanza gratuita que pone en Primaria a los profesores más preparados”. ([http://www.abc.es/...](http://www.abc.es/))

*capacidad*, se podría hasta decir que innata sobre sus contrincantes (algunos otros) y por tanto servirse de esa cualidad o también lo que se conoce comúnmente como una persona *competente*. De cualquier forma las atribuciones que se le dan a dicha palabra, requieren una cualidad, podría decirse que hasta intrínseca para solventarse y desenvolverse en una diversidad de situaciones que se le presenten.

Una *visión* de *competencia* requiere una actitud no aislada; trazar en él las reglas del juego, las que se tendrán que llevar a cabo si se quiere permanecer. El mundo globalizado requiere buenos “elementos” (como si fuesen jugadores deportivos) siguiendo un pensamiento generalizado: “gane el mejor”, “sólo los mejores podrán lograrlo” (por ejemplo).

La atmósfera que produce dicho pensamiento, es una atmósfera con cierto aire de tensión. No hay que *relajar*, no es permisible. Y sin embargo, no hay estatutos que pretendan promover lo contrario. No en general. Quizá las posibilidades se vuelcan en posibilidades propias, en posibilidades que no se encuentran a simple vista.

Lo que permite la lectura, es *posibilidad*. No sólo de lo que se pretende realizar en cada sujeto que se queda al margen de ideologías utilitarias. Posibilidades ajenas a situaciones concretas paralizantes ¿Por qué paralizantes?, la pregunta intenta decirnos, que hay alguien (algunos) en el exterior que pretenden (de) limitarnos, y la lectura es parte del juego pretendido. La *lectura* de la *literatura*, parece ser una de las problemáticas que se encuentra muchas veces en el ojo del huracán. Los sujetos son como personajes secundarios y al mismo tiempo son el personaje principal al tratarse justamente del personaje que se quiere *tratar* y de quien se quiere hablar. Se le habla y se le ignora cuando se trata de su (posible) experiencia con la lectura.

Pero la lectura no podría ser ni estar en aislamiento pues tiene un lector que la escucha. De cierto modo, el sujeto le ayuda a existir y en otros casos o paralelamente, la lectura hace existir al sujeto.<sup>42</sup> Algo pasa en el sujeto para que éste continúe o no, en conjunción con el texto que lea. Es como si el reconocimiento (del sujeto-lector) fuese necesario para reconocerse así mismo, dentro, fuera y entorno a ella.

---

<sup>42</sup>Podría decirse, que requiere el reconocimiento del sujeto. El texto “nos dice...” y nosotros decimos al texto que lo “necesitamos” al seguirlo leyendo.

Entonces ¿Por qué habría que mirar la lectura y particularmente la lectura de la literatura como un sentido de competencia?

Uno de los discursos mayormente alimentados en la actualidad, es el de la *competitividad*, y aunado el de la lectura y su *labor* en la institución escolar se hace presente cuando se entiende la lectura, como la capacidad para ‘brillar’ en el aula escolar y cuando una institución educativa en particular ‘brilla’ a nivel regional y otras tantas a nivel nacional y así sucesivamente. La lectura pareciera tener vida propia, pareciera ser objeto de posesión y particularmente en el desarrollo cultural, por su característica de estar dentro de las prioridades educacionales actuales.

Así que implícita o explícitamente se ha declarado (como parte de la imaginación social – o imaginario social-) al modelo de competencias, por un lado, como la manifestación de progreso económico, político, social, cultural; por otro lado, como pensamiento instrumentalista, el cual exige al sujeto prevalecer en un mundo con parámetros aparentemente difíciles de alcanzar.

Dichos paradigmas (de competencia) surgieron gracias a “el desarrollo científico y de las nuevas tecnologías; los cambios producidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, que obligaron a repensar el proceso educativo (principios del siglo XX). De aquí surgen las competencias educativas las cuales se basan tanto en la economía como en la administración e intentan a aproximar la educación a estas disciplinas, en un intento de crear mejores destrezas para que los individuos participen de la actividad productiva.”<sup>43</sup>

Las competencias tienen a su cargo ser en amplitud, un modelo que permita una comunicación eficiente y adecuada a las necesidades organizativas. La idea de capacidad (o bien competencia), se encuentra en un espacio virtuoso y privilegiado, por ser parte de los ideales estandarizados propuestos por agentes, además externos, de lo que debería de ser un entorno de necesidad creada además, por un imaginario de innovación, y en este caso, de innovación educativa. En este sentido la educación es vista como parte fundamental para diseñar un trampolín adecuado que solucione problemáticas sociales (lo que para este

---

<sup>43</sup> ARGUDÍN, Y. “Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes”. Ed. Trillas México 2012, Pág. 7

paradigma de competencia sería un problema educativo) en donde los valores adquiridos bajo este modelo sean capaces de corresponder a valores de aptitudes y de actitudes (principalmente) de competitividad.

**La actitud** corresponde a una serie de valores, que se requieren *poseer* para alcanzar dichos estándares de excelencia. Lo podemos reconocer por ejemplo, en leyendas de superación personal y profesional, con tan sólo líneas que hagan su aparición en una generalidad social. Un ejemplo de esto lo tenemos en el famoso discurso de dos palabras “aprender a aprender” que se proyectan como estandarte entre los discursos de organizaciones de índole internacional, como lo es en este caso el de la UNESCO. Así mismo, dichos mensajes que se dicen –entre líneas-, también sirven dar cuenta del acontecer en nuestro presente:

«La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares:

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.»<sup>44</sup>

La educación por medio de las competencias parece ser en la actualidad, el camino más viable para alcanzar los objetivos deseables en el ámbito educativo, que influyen en las políticas educativas más resientes en nuestro país.

Lo que también implica en el trasfondo de la evolución tecnológica, cierto grado de impacto social y cultural devenido tanto de la información (aunque fácilmente se encuentre basta información en la red y en un sinnúmero de libros) y del conocimiento, pero este último como un saber con valor de legitimidad. Lyotard nos presenta dimensiones de los discursos y su legitimación, entre ellos, el discurso del *saber científico*, y la confrontación con otros tipos de saberes que no se encuentran dentro de dicho saber (al que le llama *saber narrativo*). Así que entonces nos dice lo siguiente:

«La legitimación es el proceso por el cual un «legislador que se ocupa del discurso científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas(en general, condiciones de consistencia interna y de verificación experimental) para que un

---

<sup>44</sup>DELORS, J. “La educación encierra un tesoro.” Informe a la UNESCO (2014) Segunda parte, capítulo 4, pistas y recomendaciones. Pág. 34 (Versión electrónica: [http://www.unesco.org/...](http://www.unesco.org/))

enunciado forme parte de ese discurso, y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica.»<sup>45</sup>

Por lo que entonces dichos discursos tienen su pertinencia o se justifican en este sentido, en la veracidad que se auto-nombra, al ser un resultado de análisis y saber científico, es decir, que se supone no se están haciendo mal las cosas, sino por el contrario, son legítimos al ser reconocidos como saberse necesarios y comprobados, por el saber científico. En este caso los planes y programas de estudio,<sup>46</sup> están diseñados y estructurados para obtener un resultado eficaz y de calidad como lo requiere el discurso de competitividad.

Quizás es por eso que se busca cierto resultado de utilidad, el cual sólo podría alcanzarse si el discurso de competencias se adhiere con éxito a programas de gestión, administración, pedagogía instruccional (por mencionar algunos), pues finalmente, tienen como uno de los principales propósitos, la efectividad de los objetivos esperados. Así pues, cabe resaltar la influencia de este modelo en el ámbito educativo, ya que ha recaído en gran parte en el enfoque que hoy día se le está dando a la lectura.

Así pues, los discursos educativos tienen diferentes rostros y dimensiones, pero se podrían tentar algunos rasgos en el *discurso paradigmático de competencia*, que se caracteriza por estar “bien sustentado” pues su continuo nombramiento en diferentes espacios, en diferentes momentos en esta “nueva era” en gran parte se deben a la aparición de las TIC’s (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y estas a su vez de la tecnología educativa (en el que se incluyen teorías psicológicas –como conductismo y la gestalt-, teoría de sistemas y teoría de comunicación). Las que para tener mayor referencia (entre sus acepciones de la tecnología educativa) facilitan en esencia, los proyectos de enseñanza

---

<sup>45</sup> LYOTARD, J. F. “La condición postmoderna.” Ed. REI, México. 1990. Pág. 23 Lo cual es importante para esclarecer lo que conllevan ciertos discursos, como lo es el de la sociedad del conocimiento, y el cual se asocia con saberes tecnológicos y de innovación.

<sup>46</sup> Como ejemplo de lo incluido para las estrategias de enseñanza y aprendizaje por competencias, lo tenemos en el plan de estudios 2009 para la educación básica (primaria) en lo que sería la presentación del mismo programa. “La transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) (prosedu), han sido considerados para dar sentido y ordenar las acciones de política educativa en el México de las próximas décadas. “(...) La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica, en la que se retome la noción de *competencias*, la cual pretenda atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, y coadyuve a lograr una mayor articulación y mejor eficiencia entre preescolar, primaria, y secundaria.” Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria. Pág. 9 (<http://basica.sep.gob...>)

para que estos a su vez, se mantengan vigentes y se incluya más ‘mano de obra’ especializada, en el mundo del mercado laboral. En este sentido, el enfoque por competencia más que estar a la “moda”, pretende ser una demanda social y económica, y pretende además favorecer a exigencias de corte internacional<sup>47</sup> creando reformas educativas que se adecuen a dichas exigencias.

Por lo que las nociones de dichas tendencias están más que incorporadas a múltiples ámbitos de nuestra vida actual; y aunque quizás pensarlo se escuche ridículo, no podríamos ignorar que ese concebimiento de competitividad ha logrado cimentarse con éxito en más de un discurso, pero principalmente en los discursos educativos y por tanto, en discursos donde la idea de educación pueda –o deba- implementarse al mundo laboral, pues esta percepción dirige la mira hacia este ámbito que se cree puede promover la idea de “capacidad” para desenvolverse en un mundo de “productividad” ¿Será entonces que por eso se incluye dicho discurso en los currículos escolares ya que la competitividad pareciera estar relacionada con un valor productivo o bien, con la preparación para el empleo?.

La lectura entonces, no escapa de este –valor productivo- ya que (aparentemente) para manejarse entre las aguas de la comunicación, se requiere estar preparado en habilidades relacionadas con la lecto-escritura. Es en gran parte la relación de la perfecta armonía entre la comunicación y la lectura, la que puede sustentarse desde lo que se lee en un libro, y de la forma en que puede explicarse el sustentante. Es esta habilidad de lecto-escritura la que deriva de una dicotomía sustancial: la escritura en su devenir histórico, que se relaciona con la acumulación de conocimiento, y con la tradición oral pero esta última se relaciona con el pensamiento mágico, con el pensamiento que se llena de simbolismos. Es por eso que la escritura tiene un valor, para la tradición del pensamiento y la razón, como la que guarda secretos, como la que se empeña en inmortalizar el conocimiento en la escritura. En cambio la tradición oral, es sabiduría que no tiene un porvenir específico, ni autor preciso, pues su enunciación más bien es tradicionalmente trasladado en tiempo y lugar entre las

---

<sup>47</sup>En este contexto, el sistema educativo mexicano, particularmente en la Educación Básica específica “Se trata de reformas que consideran diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanas y comparables entre sí en visiones, experiencias y saberes. En este sentido, hay referentes internacionales aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, sus procesos y resultados, que es necesario tener en cuenta en todo esfuerzo de avance o mejora que se aplique en el sistema educativo nacional.” Planes y Programas de Estudio de Educación Básica. México. 2011. Pág. 12. [Véase página electrónica: [basica.sep.gob.mx](http://basica.sep.gob.mx)]

culturas. En la antigüedad por ejemplo, el valor de un escriba <sup>48</sup> (En hebreo *sprym*, en griego *grammateis, nomodidas chaloí*, o bien, maestros de la ley). Era uno de las “profesiones” más apreciadas. Su inicio de los escribas naturalmente tenía una relación profunda con la espiritualidad y más allá de eso con la religión. Tenían una relación con la escritura para poder ser los intérpretes oficiales de la Ley. Los primeros escribas eran pertenecientes a la clase de sacerdotes y levitas con deberes sacerdotales, pero con deberes que conllevaba la escritura. La diferencia entre estos y los que se dedicaban únicamente al sacerdocio es que este último tenía diferentes funciones, pero más evocadas a rituales y sacrificios.

Un escriba era pues, una persona letrada, alguien que podía entender y descifrar diferentes simbolismos del lenguaje. Alguien dotado de cierto saber además privilegiado para aquella época. Así mismo, la capacidad de lectura también parecía ser una aptitud fomentada a sabiendas (ó creencias) de una evolución cultural acreedora de valores de *potencialidad*.

El valor de la escritura (y por ende el de la lectura) es posiblemente lo que se ha ido modificando a través del tiempo. La diferencia es que en el pasado, no existía la institución escolar que fomentara la capacidad de “crecimiento”, no existía tal presión. Pero esta responsabilidad decimos, es una encomienda, que aparece como vehículo entre el discurso social de “la capacidad lectora”, emergentes del discurso de competencia. Es como probablemente la institución escolar funge como emisor y receptor de la “capacidad” de la lecto-escritura en los sujetos que es en gran escala, el mediador del “progreso” de una sociedad “evolucionada e innovadora.”

Hay que decir que es en cierto punto entendible la necesidad de progreso, que presiona y aprisiona al sector educativo por lo que acontece en el presente, y tal vez hasta el hecho de intentar crear (se) en esa búsqueda, es decir, el ser alguien con suficientes “armas” para sobrevivir, en quizás, una “*selva sub-urbana*”. Pero, en este contexto ¿habrá quien se preocupe por que no sólo se prevea el sentido al que también se le ha nombrado “aprender a aprender”?

---

<sup>48</sup> Los escribas eran los intérpretes profesionales de la Ley en las sinagogas judías en la época del Nuevo Testamento.

Y en este sentido, ¿El recorrido se intenta dar en otras veredas de experiencias? Porque de ser así, la lectura también podría ser propia de algo más que una llave que abre las puertas del conocimiento, ya que en estas diminutas o extensas posibilidades, abriría más que la corteza de la tierra (en un sentido, figurado y literal inclusive podría llegar a ser enteramente posible) ¿Será que el **abrir diferentes posibilidades de existencia a través de la lectura**, implica renunciar a lo que se tiene fe en aras del progreso?

Qué sentido hay en toda esa travesía, en ciertos discursos de educación y hasta bienestar social, sino se empodera otra forma de ver su propia imagen, pues la lectura puede ser bien, como una forma vital de entenderse, como una prioridad primaria de existencia, y hasta podríamos decir analógicamente, que así como las plantas se nutren con los minerales de la tierra, el alma también se nutre de palabras. En este sentido, las palabras ya no parecerían como un “ente” racional lleno y vacío en su esencia, sino que por el contrario, como aquello que llena con una “ingenua” frase, o un platillo de imágenes servidas a la carta, que en su interpretación acontezca algo más que el sólo hecho de verse entre una imagen de “superioridad” y “capacidad” al entender y aprender una serie de conocimientos.

De tal suerte, que hasta una sola frase pueda hacer ruido en su espectador.<sup>49</sup>

*“Cada vez que enseñas, enseña también a dudar aquello que enseñas”*

-José Ortega y Gasset

Las que escondidas entre las páginas, esperan ser descubiertas por su lector.

No existe medida para saber qué tanto a profundidad removi6, aconteci6, en aquel espectador que se encontr6 con aquellas palabras o si lo hizo, o no. Sin embargo, el sentido de encontrarse en ellas, no es por la necesidad de saberlo, sino por la necesidad de existencia, y hasta de pertenencia, es decir, semejante a una necesidad vital.

En este sentido, su *sentido* es polarmente opuesto al de las competencias, pues en este último, se puede medir estandarizando la lectura a un saber-hacer, y es así como se atribuyen ciertas virtudes como ya habíamos mencionado, de *capacidades* intelectuales.

---

<sup>49</sup>Probablemente haga más referencia a lo que un enseñante pueda dar a sus alumnos, si en este caso se encontraría el lector con algo muy parecido a su propia realidad, es por eso que la narrativa cotidiana (por así decirle) tiene mayor influencia en los sujetos pues, se hacen partícipes de las palabras “que escuchan” al identificarse en estas.

Y para muestra “una letra”:

La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención,

**Cuadro 2** Número de palabras requeridas para su lectura (por minuto) en educación Básica para la SEP (2011)

<b>NIVEL</b>	<b>GRADO</b>	<b>PALABRAS POR MINUTO</b>
<b>PRIMARIA</b>	<b>1ro</b>	<b>35 a 59</b>
	<b>2do</b>	<b>60 a 84</b>
	<b>3ro</b>	<b>85 a 99</b>
	<b>4to</b>	<b>100 a 114</b>
	<b>5to</b>	<b>115 a 124</b>
	<b>6to</b>	<b>125 a 134</b>
<b>SECUNDARIA</b>	<b>1ro</b>	<b>135 a 144</b>
	<b>2do</b>	<b>145 a 154</b>
	<b>3ro</b>	<b>155 a 160</b>

Concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo. El número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de educación Básica<sup>50</sup> puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan son:

- 1.- Procesos de lectura e interpretación de textos
- 2.- Producción de textos escritos
- 3.- Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
- 4.- Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
- 5.- Actitudes hacia el lenguaje.

---

<sup>50</sup> Secretaría de Educación Pública (2011)

Así es como la lectura se convierte en sólo un estándar de habilidades y grado cognoscitivo.

Nos dice que en la práctica de la lectura desarrollará diferentes capacidades, como ya se mencionó antes, de observación, análisis, espíritu crítico, etc., que son parte de los propósitos de la enseñanza para el estudio del español en educación básica. Pero probablemente los objetivos establecidos para la comprensión lectora, se cumplan parcialmente. La lecto-escritura se establece predeterminadamente en parámetros, mismos que tomaremos como referencia los que se especifican en tercer periodo escolar, al concluir el sexto grado de primaria, entre 11 y 12 años de edad.

La iniciación en la lecto-escritura es entonces, un procedimiento jerarquizado.

Es un tanto curioso, el hecho de que se aprende de acuerdo a las habilidades cognoscitivas, se desarrollan y se demuestran con evaluaciones estandarizadas, eso es parte de las estrategias para el aprendizaje, pero, por ejemplo, ¿Alguien nos enseña a ser sensibles, a ser empáticos con el texto que leemos? Sería un buen ejercicio, pensar o re-plantear como concebimos la lectura en sí.

Pues, ¿Qué fugaz puede ser el encuentro del texto con el lector, si este no tiene relevancia en la significación de lo humano, es decir de lo que conlleva subjetividades con todos sus colapsos? En parte, esa es la gran discusión, el texto que lleva consigo la apariencia y más aún el sentir de “un cartón”, en contra parte con la lectura que apareció de repente para romper, revolver, y transgredir a quien lo lee.

En este sentido (de lo académico), el valor del texto prevalece por su contenido, porque está cerca de una realidad de vida, porque se asemeja a las necesidades de supervivencia humana, su contenido aparece como un necesario para la supervivencia de la humanidad. Por lo que el contenido de un párrafo, puede ser útil por su valor de enseñanza, pero que en gran cantidad pareciera ser solo conocimiento acumulado. En esencia, lo que se trata de decir en este apartado, es que la sensibilidad va a ser que ese acartonamiento del que nos queremos –desacartonar- aparezca como la contraparte de la experiencia misma, es decir, como dicotomía de la misma palabra: la lectura. El valor académico no es entonces, similar

o un poco cercano a la ruptura ya que finalmente el dolor, el acercamiento a los sentimientos “humanos” son los que nos hacen humanos, y esa es aquella sensibilidad la que se intenta rescatar. El acartonamiento es en sí, lo que hace que ese jugoso paraíso en las palabras no fluya más que en significados contrapuestos con la subjetividad, pues en sí, serán estos de corte de objetividad. Más aun las técnicas y la práctica en las que se concentran los rasgos de la escritura y la lectura, son de corte más bien de competitividad. Pues no se pondrá a competir quien siente (o le significa, o le rompe...) más (o menos) al leer “El Principito” (de Antoine de Saint-Exupéry) ¿o sí?

### 1.1.3 Algunos sin-sentidos de las palabras.

(Encontramos circunstancias que han marcado sustancialmente la forma de enseñanza, como un verdadero proceso riguroso. O al menos así había sido en sus inicios...)

Enfrentarse a las letras resultó doloroso: “*la letra con sangre entra*”<sup>51</sup>, es una frase que marco la identidad de la educación en México (mediados del siglo XVI) particularmente en la enseñanza de las letras, donde la imagen de esta frase derrocha un método riguroso de enseñanza, un método que se volvió tradicional en los siglos posteriores. Las instituciones de enseñanza, que de alguna forma lograron mezclarse con las primeras letras, tuvieron un buen pretexto para someter las particularidades de cada sujeto, de forma unívoca de pensamiento, pues en este supuesto poderío la palabra se mantiene en las manos de quien se coloca como enseñante.

Sobre esta idea las palabras, se colocan ante sujetos en momentos de condicionamiento, donde la lectura por mucho tiempo no parece haber resultado placentera. No es más que la escritura de cosas, que en un momento resultan explícitas, sólo son “lo que son...” No hay motivo de duda, no hay momento de reflexión, las palabras se tienen que repetir, de otro modo no sería adecuada la enseñanza y mucho menos el aprendizaje.

---

<sup>51</sup>La primer orden llamada de los Betlemitas atendían, una escuela de primeras letras para niños pobres. En donde los menores recibían los utensilios necesarios para realizar sus estudios (como papel y tinta china) y, a cambio, debían apoyar en las labores del convento. La escuela llegó a atender hasta 500 niños y llegó a ser muy famosa a principios del siglo XIX. Sin embargo, los Betlemitas también se hicieron célebres por los castigos que aplicaban. Ellos fueron los autores de la conocida frase.

Las marcas que dejarían dichas circunstancias de esta práctica, de cierto modo omitieron la naturaleza curiosa del hombre, no permitieron que el sujeto elevara su potencial, y “abriera sus alas” volando a través de lo que se dice o mejor aún, de lo que hubiera podido descubrir lo que las palabras “ocultan”, pues las palabras encierran otras palabras... ocultas en sí mismas, ocultas en su mismo nombre... ocultas de la misma forma, cosas que son invisibles ante ojos que se cierran y abren, en esbozos que permitan un verdadero acto hermenéutico.<sup>52</sup> Por el contrario, en este sentido se cerraron como un ave que tiene que cruzar el mar, que tiene que experimentar el viaje y llegar a un destino y encontrar lo que su naturaleza le indica, pero en el viaje es capturada.

Esta convencional forma de enseñanza, se perfila con la intención de controlar lo que las palabras nos dicen, en donde el mensaje sea perfectamente ‘trabajado’, para que no se escapen cosas que no se quieren decir, pero que se dicen, discursos que vienen implícitos en cada una de ellas.

Sin embargo, pareciera como una norma existencial de la vida, que en todo exista una fuga, alguna fisura por lo que no se pueda tener el control. Si bien, se han creado aparatos de control, dispositivos que auxiliaran a esta tarea; e históricamente la imposición ha sido una práctica impuesta por un sinfín de motivos, incluyendo la imposición de la lectura y de ciertas lecturas, por otro lado también hay fuga de pensamiento, de ideas que no pueden ser controladas. Y esto se debe a la presencia de la subjetividad que juega aquí un papel importante: la ideología, los sueños, las esperanzas, las angustias, la incertidumbre, los deseos, los miedos, el odio, hasta el sentimiento de encanto, el placer... son pensamientos que no pueden sujetarse a una sola forma de ver, los ojos no pueden ser los mismos para todos, y las manos no pueden sentir el mismo placer.

La finalidad de enseñar de cierta forma, cierto texto, ciertas palabras, se propone ciertamente con la finalidad, de que aquel sujeto lo asimile y lo crea como suyo, que esa forma sea determinante para ver y por consiguiente “leer” el mundo. Pero, en este sentido,

---

<sup>52</sup> “Llamamos hermenéutica al conjunto de conocimientos y técnicas que permiten que los signos hablen y nos descubran sus sentidos; llamamos semiología al conjunto de conocimientos y técnicas que permiten saber dónde están los signos, definir lo que los hace ser signos, conocer sus ligas y las leyes de su encadenamiento: el siglo XVI superpuso la semiología y la hermenéutica en la forma de la similitud. Buscar el sentido es sacar a luz lo que se asemeja.” Foucault. M. (1966) A un acto hermenéutico, nos referiremos a momentos de descubrimiento, de develación y acontecimiento que posibiliten encontrarnos con diferentes realidades frente a un texto.

no se toma en cuenta que, si se alcanza este objetivo no es sólo para que un solo enseñante escupa palabras y como polluelos el sujeto que recibe, lo tome, inclusive como un recipiente vacío, sino que este recipiente se ha de ir llenando de diferentes sustancias, de diferentes textos. Aquí, es donde podría decirse, que hay cierta fuga, que no se puede atrapar la subjetividad y enseñarle una sola forma de pensamiento.

Aunque, una de las formas de controlar también se pueden dar cuando el efecto pasa al contrario y en dicho opuesto es donde las palabras se van guardando como en una especie de cinta, o bien un “cassette virgen”, predeterminadamente, donde es difícil salir de lo que ya se ha dicho, de lo que se ha enseñado, porque aquí está en juego –de moralidad- de lo que es correcto y lo que no es correcto. Ahí tenemos palabras que mueven prejuicios, como lo es por ejemplo, las palabras tabúes, que por más siglos que pasen, aun causan revueltos, tenemos palabras como “erotismo”, “sexualidad”, todas las palabras relacionadas con ello (o con lo prohibido) todo lo relacionado con los instintitos versus moral.

Un profesor, aun en el siglo XX que sea respetable, que quiera mantener cierta reputación, no “ofenderá” con dichos temas, ni a los padres, ni a los alumnos, pero eso no es el problema, el dichoso “respeto” que pueda pensar tener hasta de sí mismo, sino que los castigos, por la utilización de ellas, aun serian motivo de represión y persecución, como tantas cosas, los libros tendrán que ser vetados, ciertas publicaciones jamás serian leídas, y de lo poético, que no tenga carga erótica, aquí jamás se tocarían libros del Márques de Sade<sup>53</sup>, por ejemplo. Las palabras, entonces se puede decir, que abren diferentes dimensiones, por un lado, como dispositivos de control y por otro lado, una aparente fuga desde la imaginación hasta los caminos de lo que sucede en el mundo y en su aparente realidad.

---

<sup>53</sup>Donatien Alphonse François de Sade, o mejor conocido como “*Márques de Sade*”, fue un escritor francés (mediados del s. XVIII, principios del s. XIX) de novelas, cuentos piezas de teatro. En su época, fue un controversial personaje, ya que, en sus escritos remarca, la expresión de un ateísmo radical y temas relacionados con actos sexuales dotados de dosis de perversión. Fue encarcelado por el antiguo régimen, la asamblea revolucionaria, el consulado y el régimen napoleónico.

### “El educador tiene un libro y *sabe cómo usarlo...*”

El encuentro con las palabras, es en gran parte la apertura a diferentes posibilidades, y es justo por ello que los libros posteriormente formaran parte de todo este fenómeno de la lectura, de la escritura de las palabras en aquellos textos expuestos en **libros**.

Pero el **libro** aunque tiene bondades aparentemente ilimitadas, se vuelve parte de dicho fenómeno al mostrar que su contenido puede ser omitido o bien, reprimido pero, ¿por quién? he aquí donde entra la discusión de lo que pasaba durante un largo tiempo en escuelas tradicionales.

La presencia del libro como aquella ventana que desea ser abierta, ventana que permita mirar a través de sus ojos (que sería metafóricamente hablando, el autor, de cual quiere libro) y como la “peligrosa ventana”, en donde se tiene que tener cuidado de quien se asome a ella. Entonces, ¿podríamos decir que hay un guardián en la ventana, llamado profesor, maestro, enseñante, docente?, en este sentido es como si el mismo profesor se convirtiera en un dispositivo de control<sup>54</sup>, como el que disciplina, el que pone “orden” tanto en su ritmo de enseñanza y todo lo que tenga que ver con su práctica, el control de los contenidos necesarios para que el educando aprenda, así como la forma en que tendrá que aprenderlo.

No para enseñar “lo que se quiera” enseñar, sino que -siguiendo con la misma analogía sobre el control del paisaje que se ve a través de aquella ventana- el profesor se asume como aquel guardián que controla todo, evocando además de que aquella ventana, tiene una pequeña pero sustancial llave, la cual sólo se abrirá con la suficiente sabiduría, aunando a que se encuentra con estigmas de imaginación de una sociedad donde el maestro es quien dota de todo conocimiento y es visto como aquel que sabe, el que lleva de la mano al educando, generalmente sin ponerse en duda, y así es como esa pequeña llave es

---

<sup>54</sup>Pues como menciona Foucault, M. (1975) “La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz [...]” el maestro forma y es parte de la disciplina que se puede decir, hasta lo somete a sí mismo, al ser un instrumento para efectuar aquel riguroso trabajo.

controlada por aquel enseñante que asumirá aquella responsabilidad, que curiosamente tiene la dicha de creer que aquella idea es suya y por tanto de que puede controlarlo.

Quizás este pensamiento donde el maestro<sup>55</sup>, es quien posee todo aquel conocimiento resulte de alguna forma una idea ingenua hasta para el mismo enseñante, ya que también se intenta separar lo que puede ser bueno, lo que puede ser malo desde ese ojo acusador y crítico, desde donde ese personaje parado en frente de su grupo, posea la suficiente capacidad para enseñar, y la suficiente templanza para darse a respetar al mismo tiempo.

Pero no se toma en cuenta que, un enseñante puede tener el respeto de los padres, de los alumnos, de la sociedad probablemente, por lo que le otorga simbólicamente “la llave” del conocimiento, de la sabiduría y hasta de algo más simple como la información, pero en esta práctica de “superioridad” intelectual y jerárquica, la llave que cree poseer es frágil desde el momento en que la ventana se pueda abrir sin la dichosa llave que se supone sólo posee una persona “certificada” y que es debidamente la única que está autorizada en poseer.

¿Cómo se puede abrir? Uno de los problemas de los controladores, es creer que siempre se tiene el control, es decir, se tienen pero de una forma parcial. Un profesor tomará un texto, le dará una ojeada, discriminará y autorizará lo que esté listo para enseñarse, pero siempre existen diferentes tipos de textos que nos adviertan, que nos enseñen, que nos miren desde el otro lado de la ventana, textos que tal vez, tengan que ver más con nociones literarias, con nociones periodísticas y políticas, con nociones estéticas que están a la par de imágenes, como producción de un texto vivencial, de un texto que se encuentra en el mundo.

---

<sup>55</sup>Cada maestro interpreta un personaje frente al grupo. El tipo autoritario tendrá una cinética quinésica algo rígida, así como una cinética acústica semejante. La cinética léxica será cerrada, dogmático en sus opiniones, intransigente, inflexible. Manejara un discurso enrarecido como prosémica léxica para establecer distancia con sus alumnos, exigirá ser interpelado por un usted y quizá también se dirija a sus alumnos. Manejara un discurso prescriptivo y normativo, con una sintaxis compleja que produzca efecto de autoridad. Su proxémica icónica le indicaría un vestuario distintivo al de los alumnos, de traje y corbata si es posible [...] Mandoky, K. Pag. 205 en “Estética de la Prosaica”, nos dice de cómo a las que nombre “las matrices de la prosaica” están constituidas como aspectos de la vida social, en diversas instituciones, prácticas y grupos sociales. Dando un orden a las mismas prácticas desde un sentido de orden simbólico.

En la primera parte, decíamos que el poseedor de toda sabiduría y todo conocimiento se le había encargado al profesor frente al grupo, ahora pensemos en un escaparate a esta dimensión... Si, regresando de nuevo a la analogía, donde estamos en una habitación la cual tiene sólo una ventana, y ésta, tiene a la mitad de la puertecilla una cerradura, y la llave para poder abrirla está colgada de un profesor al que todos le llaman maestro. Pues bien, si por alguna razón esa llave no fuese necesaria, es decir, si esa puerta tiene alguna fisura, entonces podríamos ver el paisaje de afuera, podríamos ver aquellas imágenes, como una imagen inconclusa, incompleta tal vez, pero al existir esa fisura, esa ansiedad por saber qué es lo que hay del otro lado, hace que una de dos, o se conforme y pierda el interés por saber que hay más allá de lo que miran sus ojos (en este caso, hablamos de los educandos) o por el contrario, que le gane la curiosidad y entonces halle la forma de poder salirse con la suya, abrir la ventana y asomarse por completo o mínimo una parte, entonces aquí estaría la contraparte del sentido que tienen las palabras que, aunque nos convenzan y nos llenen de discursos no se haya una apariencia o forzada limitación, o en otro caso que nos parezca más cómodo esperar a que nos digan lo que tenemos que hacer y cómo hacerlo.

En este sentido, la imaginación no se puede apresar, porque desde que la curiosidad se hace presente, difícilmente puede parar, y al contrario, resulta ser que el dibujo mental a veces es mucho más complejo del que aparenta ser el real (o el que nos es mostrado).

### **1.1.4 El libro y el lector**

El libro ha destacado en la historia de la humanidad, por el sentido que se le atribuye en cuestión a su utilidad. El significado que se le ha otorgado a lo largo del tiempo, no podría sermos indiferente, pues la lectura de la palabra escrita se conforma en páginas de un libro, empastado, listo para ser leído.

Así que, cuando nos encontramos frente a un libro no conocemos con exactitud su contenido. Tenemos una idea primaria de él, y ésta se debe a que generalmente todo libro lleva un título, pero todo título de alguna forma conlleva una finalidad utilitaria (o al menos en el ámbito escolar). El libro, por generalidad hace referencia al contenido que lleva en sus

páginas, aunque en la mayoría de las veces se tome de igual forma el conocimiento que información - en esta idea donde se encuadra con la misma familiaridad la información y la del conocimiento-.

Bajo esta concepción escolarizada, el libro existe con la finalidad de ser un instrumento que contenga principios didácticos o bien, como se conoce en el mundo de lo escolar, un auxiliar para el docente, un *material didáctico*.

En este sentido, se cree que se tiene que llevar a cabo una lectura que cumpla con ciertos requerimientos, y al mismo tiempo se vende la idea desde el exterior (o en el discurso externo) de la escuela; de que la lectura es parte de un acervo cultural, y por ende fundamental para la educación. Y aunque esto es cierto, se le atribuyen además muchos más rasgos, pues al concebirse de esta forma, se pretende entender que dicho acervo es parte de la virtud un sujeto “formado”, creando una atmósfera de idealismos por así decirle, en donde la lectura actúa como agente que ayuda a proporcionar una seguridad no sólo financiera (a futuro), sino con el mundo actual en sus diferentes dimensiones, el que se supone así lo está exigiendo. Esto también implica que no se vea sólo como requisito de la formalidad, sino como parte esencial de un pensamiento globalizado.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup>En cuanto a la globalización de los discursos de calidad y evaluación, J. Bautista Martínez, nos dice lo siguiente: “Las políticas y prácticas educativas, la globalización se producen a través de organismos e instituciones mundiales, europeas, iberoamericanas, por medio de prácticas tan habituales como las asesorías y consultorías, aparadas bajo instituciones económicas que producen convocatorias de agudas financieras y concesiones «expertas».” “(...) así, destacamos instituciones significativas como la Comunidad Europea, la Organización de Estados Iberoamericanos, el Banco Mundial, el grupo de los siete, la OCDE, el Fondo Monetario Internacional y la nueva Organización del Comercio Mundial (OMC).” ARÓSTEGUI, José Luis y Martínez Rodríguez J. Bautista. “Globalización posmodernidad y educación: la calidad como cortada neoliberal” Ed. Akal. Tres Cantos, Madrid 2008. Pág. 15

## El libro como puente hacia la palabra

### *Mis Libros*

*[Jorge Luis Borges]*

*"Mis libros (que no saben que yo existo)  
son tan partes de mí como este rostro  
de sienas grises y de grises ojos  
que vanamente busco en los cristales  
y que recorro con la mano cóncava.  
No sin alguna lógica amargura  
pienso que las palabras esenciales  
que se expresan están en esas hojas  
que no saben quién soy, no en las que he escrito.  
Mejor así. Las voces de los muertos  
me dirán para siempre".*

Gracias a la innovación de Gutenberg<sup>57</sup> en uno de los inventos que transformo la historia de la humanidad, el libro tuvo mayor auge y la literatura pudo manifestar su acervo de manera más rápida y a más lugares del mundo. El libro, constituyó parte de estos cambios, y comenzó a tener un lugar importante en la historia de la comunicación y la literatura.

« (...) a mediados del siglo XV se produjo un cambio en Europa que no sólo redujo el número de horas necesarias para confeccionar un libro, sino que aumentó de manera espectacular su producción, alterando para siempre la relación del lector con las manos de un copista. Este cambio, fue por su puesto la invención de la imprenta. En algún momento de la década de 1440, un joven grabador y tallista de piedras preciosas del arzobispado de Mainz, cuyo nombre completo era Johannes Gensfleischzur Laden Gutenberg (nombre que el sentido práctico del mundo comercial redujo a Johan Gutenberg)»<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup>El impresor alemán Johannes Gutenberg murió el 3 de febrero de 1468, hace 545 años, en Maguncia (Mainz, en alemán), su ciudad natal. Hijo de Friele Gensfleisch y de Else Wirich, Gutenberg nació a finales del siglo XIV en el seno de una familia pudiente de la ciudad (Referencia electrónica: "Gutenberg padre de la historia" (<http://www.nationalgeographic...>))

<sup>58</sup> MANGUEL, A. "Una historia de la lectura". Ed. Almadía. 2011. México. Pág. 218-219

Las modificaciones<sup>59</sup> que realizó Gutenberg, entonces, tuvieron gran importancia,

«La invención de Gutenberg produjo efectos inmediatos y de extraordinario alcance, ya que al poco muchos lectores advirtieron sus numerosas ventajas: velocidad, uniformidad de los textos y precio. Apenas unos años después de la impresión de la primera Biblia, se instalaron imprentas en toda Europa: en 1465 en Italia, 1470 en Francia, 1472 en España, 1475 en Holanda e Inglaterra, 1489 en Dinamarca. La imprenta tardó más en llegar al Nuevo Mundo: la primera se estableció en la ciudad de México en 1533 y la de Cambridge y Massachussets, es de 1638.»<sup>60</sup>

Tuvieron que pasar algunos siglos, para que los libros fueran como los conocemos hoy en día, es decir, de “bolsillo”. Pero aun así desde su apertura, su influencia fue irrevocable para el acercamiento a la lectura. Los temas eran diversos, pero la literatura surgió al margen de dicho “marketing” y los lectores crecían los siglos posteriores.

Las primeras editoriales existentes fueron en la época victoriana. En Inglaterra se crearon las primeras agencias comerciales, la asociación de Libreros, las primeras agencias comerciales, la Sociedad de Autores, el sistema de regalías las novelas en un volumen por seis chelines, nacieron también las colecciones de libros de bolsillo.

A mediados del siglo XIX, la comercialización de obras literarias ya se hacían ver con obras de ahora ya clásicos (Goethe, Platón y Kant entre ellos).

Pero para centrarnos más al gusto por la literatura, nos centraremos cuando ésta, comienza a expandirse (a principios del siglo XX) y con ellos sus lectores, incluidos eminentemente los textos creados especialmente para los niños de aquella época.

El acercamiento a los libros y el placer de leer sus páginas, no parecía fácil, al contrario parece que fue sumamente complicado. Una tarea que no sólo tiene que ver con prácticas escolares, pues antes de que se considerara a la literatura como parte de una educación primaria, ya existía la idea del “niño lector”. Esto quiere decir, que las editoriales ya se hacían partícipes de la expansión de los libros de literatura infantil con finalidades por supuesto, comerciales. Esto era se supone, porque también en el mercado de la literatura, era necesario llegar a su consumidor (en este caso “los niños lectores”) de una forma

---

<sup>59</sup>Logró todos los actos esenciales de la imprenta que sean seguidos empleando hasta el siglo XX: prismas de metal para moldear la superficie, una prensa que combinaba las características de las que se usaban para hacer vino y encuadernar libros, y una tinta a base de aceite (...) *Ibíd.* Pág. 220

<sup>60</sup> *Ibíd.* 221

atractiva y así, poder llegar a su fin mercantil. Obviamente tendría que haber niños lectores que consuman un producto literario (al menos para las editoriales) pues básicamente, son los “clientes” a los que se tendría que seducir con su “producto”.

«Hasta la Segunda Guerra Mundial se publicaban relativamente muy pocos libros para niños del tipo que conocemos ahora, aunque paradójicamente recibían más atención en la prensa nacional. (En la década de 1930 tenían una columna semanal en el *Daily Telegraph*.)

El mercado estaba dominado por lo que se llamaban “recompensas”: historias escolares de aventuras que los adultos compraban para los premios del colegio o como regalos de cumpleaños o de Navidad.»<sup>61</sup>

Y como era de esperarse, sucedía una paradoja eminente, tal y como lo menciona la autora, los niños sólo tenían importancia por la novedad que acontecía. “Daily Telegraph”<sup>62</sup> ejemplificaba dicho fenómeno que sucedía en aquellos años a principios del siglo XX.

«El gran cambio que llevó a los libros al alcance de los bolsillos de los propios niños fue la introducción de las ediciones en rústica de Puffin en 1941, tras la aparición de los Penguin Books seis años antes.»<sup>63</sup>

El “boom” que los libros han tenido en los últimos tiempos, justamente tiene que ver inclusive con su tipología, con su forma, tamaño, etcétera. Los libros en la mayoría de los casos se “juzgan” por su portada. Aunque en sus inicios no fuera así, fue un fenómeno que sigue latente hasta nuestros días.

En conclusión, podríamos decir que los libros aparecieron a partir de una necesidad humana de expresión y comunicación, que colocó a los libros como parte fundamental de un ciclo, donde un autor de alguna obra literaria (enfocándonos sólo en las obras de literatura) comenzó a expresarse y a dar a conocer su misma obra a partir de textos escritos en los llamados libros, y su expansión llegó inclusive a la población infantil.

---

<sup>61</sup>CLARK, M. “Escribir literatura infantil y juvenil.” Ed. Paidós. México. Pág. 19

<sup>62</sup> Periódico fundado y publicado por el coronel Arthur B. en Londres y distribuido por todo el Reino Unido (y posteriormente internacionalmente) en 1855. (Fuente electrónica: <http://docsetools...>).

<sup>63</sup>CLARK, M. Óp. Cit. Pág. 20

### 1.1.5 La Censura: Las palabras cautivas

Alguien capaz de leer una oración es capaz de leer todo; más importante aún: ese lector ya tiene la posibilidad de reflexionar sobre aquella oración, de actuar de acuerdo con ella, de adjudicarle un significado.

-Alberto Manguel

#### *Sobre la palabra...*

Si la palabra no tuviese sentido alguno, si nada fuese, nada habría que prohibir. Quizás sea la fuerza engalanada<sup>64</sup> de la palabra la que hace mirarla audaz, pues aun siendo sacudida por su entorno, ésta ha sabido permanecer a través del tiempo como el más grande de los tesoros. Resguardada, incauta, como si tuviese que ser descubierta para liberarse, para sacudirse, para así poder encontrarse con innumerables posibilidades en sus sentidos; aunque en otros casos ésta pareciera permanecer inerte si en algún momento no pudiese ser descubierta. Es así como la palabra siendo un gran tesoro, se encuentra en su propio cofre: el libro. Y la llave pareciera ser la representación de la gran ambición de quien pretende poseerla.<sup>65</sup>

Como si las palabras aun albergando diferentes sentidos, en tanto que también pueden guardar conocimiento, creación poética, literatura... representaran lo inconveniente, como aquello que esta creado para esparcir males al mundo, que no calla, más hacer ruido al saberse existente en él.

Semejante al mito de “Prometeo y Pandora” en la que se narra como la tierra se vuelve en suma interesante gracias a la caja que no debió de haber sido abierta, la que fue dada a

---

<sup>64</sup>Que dice, expresa, argumenta... que se muestra en más de lo que se puede vislumbrar a simple vista.

<sup>65</sup> Que en este caso, podríamos decir que gran parte de aquel que tienen la posibilidad de censurar, tenga el nombre que sea, nos referimos al personaje que ya sea desde lo escolar, o desde el exterior de la escuela, tiene de alguna forma –el poder- para “sujetar” e “imposibilitar” la lectura de un libro cualquiera a otro(s) sujeto(s).

Epimeteo junto con otra más pequeña de “diferencias” para los seres habitantes de la tierra (incluyendo animales y seres humanos). La caja que particularmente era más pequeña fue entregada para no ser abierta hasta que Zeus así lo demandase, sin embargo fue abierta gracias a la curiosidad de Pandora. Ésta liberó todos los males que reposaban en ella, para los humanos: codicia, hambre y miedo, así como una serie de enfermedades. Sin embargo, en la caja había quedado “la esperanza”, con lo que se conformaría la raza humana para que el mundo aun estando llenos de problemas, siguiera conservando la esperanza en él. Fue entonces, la curiosidad de Pandora, la causante de que estos salieran y se esparcieran a la humanidad entera.

En esta historia, los males son causantes de desgracias, de aquellas cosas que causan infortunios a los humanos. No es casual que las explicaciones a nuestros males humanos sean el resultado de mitos.

En este sentido, podríamos dar una explicación de aquello que se guarda en el contenido del libro y que pareciera ser causa de tantos males: las palabras.

Pues, ¿Dónde se han de encontrar las palabras si no es en los libros? ¿Dónde se han sumergido las palabras a través del tiempo?

Aunque las sociedades vayan transformándose a través del tiempo, y las formas de comunicación se vislumbren en la nueva era de tecnología e información, el libro ha sido la representación más inmediata presente en mucho tiempo; se encuentra en el resguardo de la memoria y el logos con ella, imagen que probablemente se haya inmortalizado en la figura del libro.

La célebre imagen de Prometeo robándoles el fuego a los dioses para entregárselos a los mortales se utiliza recurrentemente como símbolo de progreso.<sup>66</sup>

El fuego les fue entregado a los hombres, pero ¿Qué es en realidad lo que representó el fuego? La representación del hombre *conocedor*, se debe a la influencia del *logos*, es decir del conocimiento que le fue otorgado al ser humano por medio del *fuego*. Aquí se atraviesa

---

<sup>66</sup>UZÍN, O. A. Citado por Constante, A. en “Los monstruos de la razón. Tiempo de saberes fragmentados”. Editor UNAM, México 2006. Pág. 12

la siguiente pregunta: ¿Dónde se encuentra el logos si no es en las palabras? Grandes pensadores le han dado sentido a las palabras y estas a ellos... algunos saberes han crecido o se han creado inclusive a través de las palabras.

Siendo así, entonces, ¿Por qué las palabras son resguardadas celosamente a razón de los sin-sinsentidos? Es decir, como si no hubiera más razón que la de un logos, como si aquel que devenido de la ciencia (el fuego), se colocase de una forma única y le diera a éste, un valor de extraordinario poder.

Nuevamente nos encontramos en este sentido, con los *sentidos* de palabras, pues su valor es de alguna forma sustancial para el *sentido* de poder que se le ha otorgado a través de la historia y del tiempo a estas (las palabras, y por lo tanto a los libros). Es por ello que seguramente su sentido de valor único ha sido objeto de prohibición a lo largo de tantos siglos.

### **La prohibición: el libro como resguardo de las palabras**

Aquí tenemos el “**Index librorum prohibitorum et expurgatorum**” (Índice de libros prohibidos), que hace su aparición en Roma en el año de 1556. Sujetaba libros que eran considerados peligrosos, que atentaban a la moral de la iglesia y sus preceptos, pues tenía como finalidad respetar las leyes católicas: “la integridad de la fe y el desarrollo de las buenas costumbres”. Aquellos libros eran “atrapados” como en tiempos de cacería de brujas. Apeataban, no había mayor maleficio que lo que escondían sus páginas.

A lo largo de la historia un sin número de libros habían sido censurados, desde su aparición en mediados del siglo XIV hasta el fin de las publicaciones a finales del siglo XIX (29 de Mayo de 1819 hasta 1872). La iglesia católica se había encargado de ello. El libro se había convertido en materia de descomposición, en un instrumento que representaba peligro.

Manguel, A. describe el libro como posibilidad para aquellos que en época de esclavitud no tenían una oportunidad para poder utilizarlos. El libro lo describe como la forma en la que los esclavos negros pudiesen acceder a uno de sus poderosos instrumentos de opresión.

Y de hecho, básicamente la censura fue creada para censar, y por ende cuidar ciertos intereses:

«Como lo han sabido siglos de dictadores, una multitud analfabeta es más fácil de gobernar; dado que el arte de leer no puede desprenderse una vez que se ha adquirido, el segundo mejor recurso es limitar su alcance. Por consiguiente, los libros, más que cualquier otra creación humana, han sido la perdición de las dictaduras. El poder absoluto necesita que todas las lecturas sean lectura oficial [...] La palabra del gobernante debe bastar [...] Por eso la censura, de una u otra forma, es el corolario de todo poder, y la historia de la lectura está iluminada con una hilera, al parecer interminable, de hogueras encendidas por los censores, desde los rojos de papiro más antiguos, hasta los libros de nuestros tiempos.»<sup>67</sup>

Los intereses por callar a las palabras expuestas en los libros son variados, pero en la generalidad, lleva consigo represión, silencio forzado.

Las palabras son parte esencial para la comunicación humana. La palabra es y ha sido por excelencia, sustancial y predilecta para la comunicación humana. Es en ésta, donde se desbocan sentidos, sin-sentidos; pedazos de humanidad escrito por palabras (y a veces hasta en silencio). Su apariencia es de intercambio, y es además aparentemente de fácil desplazamiento. La palabra constituye una de las formas de lenguaje más socorridas. Forma parte del lenguaje, forma parte de los signos lingüísticos en diversidad de idiomas. Es además, producto de intercambio y probablemente del desplazamiento de los móviles de los seres humanos, es decir, como parte de lo que se quiere decir, de lo que se dice en palabras silenciosas, la palabra revela los secretos más íntimos de sí. La palabra escrita si se *adecua* correctamente, puede ser motivo de intercambio mercantil. Se dice que, “todo cuesta”, las palabras no parecen ser la excepción.

Una palabra escrita entonces, es de fácil intercambio, es de fácil desplazamiento. Además si se tiene el suficiente cuidado, la palabra permanecerá en las páginas de un libro.

Dado que se sabe la importancia de los sentidos de la palabra, también ha sido juzgada y determinada quizá indirectamente como una amenaza al “orden”, también es aplicado un régimen que *cace* todo aquello que altere la armonía, lo que la sociedad pretende

---

<sup>67</sup>MANGUEL, A. Óp. Cit. Pág. 451-452

encontrar, o que ha pretendido encontrar a lo largo de mucho tiempo (casi podríamos decir que desde los orígenes del hombre). El libro portador de semejante carga, ha sido parte esencial para develar sentidos que gira alrededor de este importante *instrumento de comunicación*.

He aquí algunos ejemplos, de cómo el libro parece haberse convertido en un pozo profundo donde se han de arrojar los más profundos secretos de la civilización. Secretos que han formado parte de su misma historia. Libros censurados a través de la historia, que se diferencian en sus palabras, pero que se asemejan por el juicio que en algún momento fueron sometidos.

Con un sentido místico y/o mágico, *La Biblia*<sup>68</sup> (conocida como las sagradas escrituras), el libro de *San Cipriano*, el *Kyballión*, *Necronomicon*, entre otros. Literarios, *el origen de las especies* (*On the Origin of Species*) *las aventuras de Tom Sawyer*<sup>69</sup> (*The Adventures of Tom Sawyer*) *Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*<sup>70</sup>, *La rebelión en la granja*<sup>71</sup> De pensamiento innovador (dado el contexto) y *revelación filosófica*, *el origen de las especies*<sup>72</sup> (*On the Origin of Species*).

---

<sup>68</sup> Uno de los libros más polémicos en la historia, compuesta por tantos libros. Ha sido reconocida como parte fundamental de la literatura, al igual de ser instrumento de culto religioso. Sus palabras han sido destacadas.

<sup>69</sup> Novela escrita por Mark Twain (1876). Pese a que en el presente la obra es un clásico de la literatura infantil, esta llegó a ser prohibida en los Estados Unidos de Norteamérica, debido a que el comportamiento del personaje principal llamado Tom Sawyer, no parecía lo suficientemente adecuado a “la moral” para permanecer en algunas de las bibliotecas norteamericanas.

<sup>70</sup> Pese a que en la actualidad es uno de los libros más importantes de la literatura española y del mundo, la razón de su censura temporal por cuestiones de “moralidad”. Entre otra serie de libros en lista, presentaremos libros que en algún momento por diversos motivos fueron censurados, en este caso, podemos decir que todo aquello que atentara con “las buenas costumbres” de la religión católica, era pues, un transgresor, que agredía indirecta o directamente a las normas o mandamientos de Dios, lo que “no podía ni debía ser permitido. Entre valores religiosos, los valores morales son los que realmente salen relucientes de dicha casería. Además cuestiones de intereses particulares que tienen que ver con el poder económico o bien político.

<sup>71</sup> Ya que fue un libro análogo escrito en una narrativa elocuente y sencilla, para asemejar la revolución Russa, algunos personajes históricos como... La historia en sí, nos cuenta una fábula casi exacta de lo que acontecía por aquello de los años... con el movimiento comunista, las ideas revolucionarias, etc. , esta fábula por consiguiente, sería parte de una de las tantas obras que en la vida social y cultural del hombre no pertenecían al poco listado de libros bien aceptados (o por lo menos no censurados).

<sup>72</sup> Obra escrita por Charles Darwin (1859). El principal motivo de la censura de la obra de Darwin se debe a que causo por de más polémica en diferentes países al atentar directamente con los estatutos religiosos del cristianismo. En este caso, países como Reino Unido, Grecia y Yugoslavia, fueron algunos donde dicha obra fue prohibida. En la actualidad es considerada como una de las obras más influyentes del saber científico (teoría evolutiva) y al igual que precursora de la literatura científica.

# CAPÍTULO II

## PEDAGOGÍA Y LITERATURA

La literatura es mi Utopía. No hay barrera de sentidos que me puedan quitar este placer. Los libros me hablan sin impedimento de ninguna clase.

**-Hellen Keller**



**Ilustración:** “Petit Diamanche Tranquille” (2011) de Isabelle  
Arsenault

## *Sobre la literatura.*

Etimológicamente la palabra *literatura* deviene del latín “*littera*” que significa “letra” o bien, “*lo escrito*”. *Literatura* culturalmente ha sido situada dentro las artes mayores<sup>73</sup>, y entre tantas definiciones podríamos decir que es “*la expresión bella del alma de un pueblo por medio de la palabra hablada o escrita.*”<sup>74</sup>

Su significado ha venido cambiado según la cultura y época, es decir, según el contexto sociocultural.<sup>75</sup>

La literatura es entonces, tradicionalmente vista como una de las artes mayores que pareciera consagrarse en la armonía de la belleza de su propio arte. Además se relaciona, esencialmente, con aspectos culturales, pues su origen no sólo hace alusión a la connotación escrita de la palabra, sino a la primera forma de tradición literaria: la *tradición oral*.

Dado que las tradiciones y costumbres se van transmitiendo de generación en generación, su narrativa también ha formado parte de ellas e inclusive ha ido adquiriendo un valor más allá de la cultura.<sup>76</sup> Es por eso que habría que mirar la literatura de primera intención en su

---

<sup>73</sup>«El artesano necesita cierta técnica para crear las obras de arte menor, pero ellas están proyectadas para servir y el factor belleza es **acesorio**. Las obras de arte menor, son únicas y despiertan en el observador emociones similares a las del autor en el momento que las produjo.» MOGUEL, Idolina. “Lengua y literatura”. Ed. Herrero. Tercera edición. 1972 Pág. XV

<sup>74</sup> *Ibidem*.

<sup>75</sup> El término “literatura” es en cierto grado polisémico, en tanto que se ha concebido de manera distinta según el tiempo, la época y cultura de donde se retome. La palabra “literatura” lleva en sus letras distintos significados. A partir del siglo XVIII se alude a obras literarias como las conocemos hoy en día, lo que posteriormente incluiría géneros literarios a partir del siglo XIX.

<sup>76</sup>Entendiendo “cultura” en un sentido antropológico. En la actualidad se ha sea ido relacionando con la “*alta cultura*”, como una adjetivación que dota del dominio de conocimientos adquiridos gracias a la educación, recordemos que la educación pareciera ser la causa de la *des-animalización*, la educación como aquello que dota el lado animal del ser humano y lo convierte en un ser racional que piensa, que hace y crea un mundo distinto a partir de su *cultura*, de su educación. La llegada de las instituciones escolares, después de la revolución industrial (mediados del siglo XVIII) y la tensión que se generó para que la educación fuese esparcida, en épocas de postguerra, fueron de las causantes para que la mismas instituciones educativas se encargaran de adiestrar a sujetos en masa. Está es una de las razones por las que la educación fue vista como una vía de progreso, en la que los sujetos desempeñaran un nuevo rol para la sociedad mercantil de aquellas épocas (Siglo XIX principios del Siglo XX). Las tenciones curriculares también fueron empapadas de estas ideas progresistas, había que generar nuevas expectativas que vislumbraran hombres dotados de conocimientos.

misma generalidad y relevancia social, pero para traer la literatura en lo más cercano al contexto escolar, sería conveniente hacer la *lectura* de la *literatura* en relación a su enseñanza en el actual presente.

Aquí es donde las prácticas educativas asoman su rostro, la enseñanza de la literatura se hila con las experiencias de aprendizaje, es decir, que también forma parte de líneas curriculares (dentro del marco de enseñanza-aprendizaje). La literatura forma parte de una serie de materias que se dan a lo largo de la vida de los estudiantes, y que van desde la edad temprana hasta una edad más o menos adulta.

Para poder enseñar la lectura y las primeras letras, los maestros y las instituciones educativas apuestan a que enseñando textos (aunque sean textos cortos como lo son cuentos) a partir de que él niño comience a leer, hasta una edad juvenil o bien adulto joven (dentro de la institución escolar) se incentivará el gusto por la lectura y por consiguiente de la literatura.

Así mismo, se puede decir que parte de cómo se concibe la literatura, influye en la forma en la que nos relacionamos con los demás. En este caso, la relación con “la lectura” y el lector (hablando del ámbito escolar y del alumno específicamente) de la lectura con el profesor (que de alguna forma tendrá que transmitir lo que este delimitado en el plan y programa de estudios, o bien algo que le pueda añadir el mismo de acuerdo a su interés personal) de él profesor con el alumno al momento de fomentar la lectura (el encuentro con el texto literario) las experiencias de aprendizaje del alumno, etc.

La literatura entonces, dejó y ha venido dejando huella por su valor cultural.<sup>77</sup> Pero, dicho valor, parece tener poca importancia cuando en cuestiones del aula escolar, la enseñanza es casi forzada; la que por consiguiente limita posibilidades de encuentro con ésta y con quien se supone la escucha. Y entre tanto, lo que podría acontecer en *sublime experiencia*, la práctica “determinativa” devenida de los paradigmas de las ciencias de la educación,

---

<sup>77</sup>La literatura forma parte del mundo donde nos comunicamos, inclusive, con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea. Veamos por ejemplo, que desde sus inicios, desde que el ser humano comienza a escribir (se) en sus obras literarias, expresó lo que reflejaba hasta entonces acontecimientos históricos-culturales de su época, cualquiera que fuese. Revisemos por ejemplo, La “Iliada” de Homero, “Edipo el Rey” y “Antígona” de Sófocles, “Prometeo Encadenado” de Esquilo, etc. (Por mencionar algunas) donde la trama que se desarrolla en estas obras, tienen que ver con lo que en algún momento postulo Platón: la íntima relación de la soberanía con la justicia, de lo público (Polis) y lo privado (Ethos), es decir, de aspectos políticos y éticos, en relación con la cosmovisión del mundo Griego. Por lo que el valor literario de dichas obras, inclusive, formulaba una forma de “estar” en el mundo.

sobreponen sus lineamientos metodológicos basados principalmente en teorías del aprendizaje, en el mejor de los casos.<sup>78</sup>

En este sentido, habría que mirar tres aspectos fundamentales que se encuentran alrededor de la lectura y “su lectura” incluyendo por su puesto, la lectura de la literatura.

- 1) El aprendizaje y la experiencia en relación con la literatura (desde aspectos curriculares, metodológicos y su enseñanza)
- 2) La enseñanza de la literatura (la relación del enseñante con la literatura, su encuentro con ella y la relación de estos dos con el alumno)
- 3) Las posibilidades pedagógicas constituidas en el ámbito literario (experiencias y posible acontecimiento en la lectura).
- 4) Los sentidos pedagógicos en la literatura e inversamente los sentidos literarios en lo pedagógico. Es decir, el sentido que tiene la literatura que no es precisamente unilateral, para que ésta lleve realmente consigo un sentido pedagógico, o inversamente que los sentidos pedagógicos lleven –o encausen- literatura que no tenía intencionalmente algún valor pedagógico.

La discusión entonces, se centrará en las posibilidades de construir un espacio (o descubrirlo) que ha estado ahí, como un mundo inexplorable, pero aparentemente *más que explorado*. La cuestión es entonces, desde donde se está mirando la literatura, su práctica y la relación de ésta con la lectura. Los momentos de lo que se ha denominado enseñanza-aprendizaje, también forman parte de la literatura como parte de un discurso que se centra en una supuesta *formación integral* (discurso de competencia), y por tanto, está básicamente relacionado con las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y por ende, con las prácticas en la institución escolar. En consecuencia de lo anteriormente dicho, la lectura y la literatura están ligadas, y su enseñanza -y la experiencia- en ellas también lo están, sin dejar a un lado las posibilidades que se pueden encontrar en los escritos literarios dentro y fuera del espacio institucional.

---

<sup>78</sup>Pues a veces, los planteamientos en el currículo o podríamos decir que en la mayor parte de los casos, no se llevan a cabo tal cual están formulados en la planificación y en la sugerencia metodológica para el docente. Cabe mencionar, que como toda experiencia de aprendizaje dentro del aula escolar, tiene sus limitantes o sus vertientes, pues de esta forma es como encontramos el *curriculum* vivido, o bien el oculto. En este sentido, la planificación aun determinada en términos de competitividad, la materia se imparte dependiendo la visión del docente o el contexto en que se vaya desarrollando las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

## 2.1 Aprendizaje, experiencia y literatura en el ámbito escolar.

Desde que existe la enseñanza de la literatura, existen también principios y métodos de selección, de presentación y de interpretación de la materia que se enseña. Aquí el vocablo de “enseñanza” se utiliza, por supuesto, en el sentido más amplio de la comunicación orientada *didácticamente*<sup>79</sup>, que responde a construcciones metodológicas, las cuales, en la mayoría de los casos derivan de una orientación sistematizada gracias a las ciencias de la educación. La *enseñanza* en este sentido, se vuelve parte de un *proceso* al que se le ha delegado cierta responsabilidad social, y en donde el fin último se ha convertido en todo aquello que derive de los *procesos de aprendizaje*.

Sin embargo, no sustentaremos bajo este panorama pragmático lo que acontece en el ámbito educativo (de la “aplicación” de dichos supuestos), pero si intentaremos hacer una lectura de las posibilidades o im-posibilidades de los discursos que se entretujan con las experiencias literarias y de lectura.

Entonces, el pretexto de discusión es todo aquello que acontece a partir del cómo se ha mirado a la *enseñanza* en el ámbito educativo y por ende, al *aprendizaje*, pero enfocado a la lectura; mirar la enseñanza actual y como se lleva a cabo a partir de discursos educativos que a la vez promueven lo que se ha llamado (por los discursos progresistas) “calidad educativa”, enfocados en la mayoría de los casos en objetivos pre-establecidos para así lograr el empuje (en este supuesto) de *vanguardia*.

A grandes rasgos, miraremos que en los proyectos curriculares actuales han manejado a la enseñanza de la literatura como una materia que se integra a los planes y programas de estudios; planificados en muchos casos por personajes que no tienen nada que ver o poco que ver con la investigación educativa, o con la labor docente.

---

<sup>79</sup> PERUS, F. Compiladora. “Historia y Literatura”. Primera edición. 1994. Editorial Antologías Universitarias. 1994. Página 167

En síntesis, en este apartado se pretende hacer una lectura del aprendizaje y la experiencia, su relevancia en el ámbito escolar en relación a la enseñanza de la literatura.

### 2.1.1 *Apprehendere et experientia*.<sup>80</sup>

**Apprehendere**,<sup>81</sup> es una palabra de origen latín que corresponde a “prender”. El uso cotidiano de la palabra refiere a aprender. Es decir, dejar algo en la memoria, algo que se supone hemos *aprendido*. A su vez se le ha nombrado “aprendizaje” al acto de aprender, de tomar algo del exterior y hacerlo nuestro. Pero, ¿Cómo se adquiere esto que hoy conocemos como aprendizaje?

En la actualidad podríamos hablar de definiciones de aprendizaje, sin embargo al igual que diversas teorías y conceptualizaciones tienden a ser cambiantes conforme a la época, el nivel de investigación y su tendencia.

Pero, para que quede un poco más claro, como es la conceptualización dominante que hoy en día refiere al “aprendizaje” y su “experiencia”, tomaremos en cuenta (a discusión) las siguientes definiciones:

«De acuerdo con los conductistas, el aprendizaje es un proceso de tanteo (ensayo y error) guiado por las operaciones de premio y castigo, mediante las cuales se cambian las respuestas de los organismos.

Los seguidores de esta escuela, los neoconductistas, definen el aprendizaje como una modificación relativamente permanente de la conducta, debida a la experiencia del

---

<sup>80</sup>Las palabras en latín que en este apartado aparecerán constantemente, se “justifican” así mismas, ya que se trata sin duda, de una forma en la que se puede dar sentido a la discusión, a partir del origen de las palabras, es decir, de su “etimología” que perfectamente reflejan una cosmovisión de vida que se tenía sobre las tradiciones educativas, y que hoy en día se han quedado inmersas a nuestro propio contexto educativo.

<sup>81</sup> El origen etimológico de la palabra “aprender” tiene su origen de la palabra latina “*apprehendere*”. El diccionario de la Real Academia Española (DRAE) menciona 5 acepciones: 1. Tr. Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia. 2 tr. Concebir algo por meras apariencias, o poco fundamento. 3. Tr. Tomar algo en la memoria 4. Tr. Ant. Prender. 5. Tr. Ant. Enseñar, transmitir unos conocimientos.

organismo. En estas definiciones prevalece la perspectiva analítica del método científico.»<sup>82</sup>

Cabe mencionar que “experiencia” es concebida bajo el mismo panorama de la descripción psicopedagógica <sup>83</sup> que fundamentan los principios y definiciones presentadas por el autor. Así mismo la “experiencia” es presentada como:

«Adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas mediante la captación y participación propia (proceso) o el conocimiento, las actitudes y las destrezas adquiridas de este modo (producto). En filosofía tiene, entre otros significados, el siguiente: proceso de interacción entre un ser humano y su ambiente cultural y físico. Para las filosofías empíricas (raíz griega *peira*. Que significa prueba, experiencia, tentativa), es la calve y prueba del conocimiento verdadero, en tanto que para las filosofías racionalistas, la experiencia puede decirnos *algo* acerca de nuestras cuestiones prácticas, pero no es fuente confiable de las esencias o principios universales.»<sup>84</sup>

De acuerdo a los diferentes enfoques de aprendizaje, el autor, continúa con lo siguiente:

«Los psicólogos de la escuela de la Gestalt (teoría de las configuraciones) definían el aprendizaje como la captación súbita de significaciones intrínsecas; es decir, partían de la premisa de que el estudiante podía conocer –estar consciente- la existencia de partes aparentemente aisladas a las que, mediante una operación mental, se articulaba a una estructura por la cual adquirirían significación en conjunto.

Los seguidores de esta perspectiva, los cognoscitivistas, definen el aprendizaje como la transformación de estructuras cognoscitivas, debida a la captación de las relaciones inherentes, que pueden manifestarse en el cambio de adaptación del organismo a su medio.»

Aunque existen diferentes acepciones de “aprendizaje”, dicho concepto se ha ido correlacionando constantemente con la idea de experiencia, la cual, tiene como

---

<sup>82</sup>HUERTA I, J. “Organización lógica de las experiencias del aprendizaje”. Editorial Trillas. 1990. Pág. 21

<sup>83</sup> Ya que “psicopedagogía” se fundamenta básicamente en *teorías del aprendizaje*, devenido de lo que se conoce en los paradigmas científicistas como “psicología aplicada” y en este caso, aplicada a la educación.

<sup>84</sup>IBÍD Pág. 158.

singularidad su diversidad en dimensiones conceptuales y definiciones. Sin embargo, podemos retomar su inherente concepción desde la misma que se ha adherido para explicar el aprendizaje, desde una visión más bien psicopedagógica.<sup>85</sup> Es importante mencionar que no existe con exactitud una correcta definición, simplemente, entre sus diferentes acepciones encontramos características casi podríamos decir, bien definidas. En este caso, la idea de aprendizaje es devenida desde una tradición de corte psicológico, ya que éste, desde luego tiene toda una tradición que ha ido transformándose a lo largo del tiempo, y dicha tradición, ha sido constantemente recurrida en cuanto al enfoque educativo que se lleva a cabo en nuestros días. Es decir, que el enfoque psicopedagógico, es en gran medida una de los discursos más retomados con los que se trabaja la idea de aprendizaje en casi cualquier ámbito relacionado con el espacio educativo.

Los enfoques actuales del “aprendizaje” han sido entonces, fundamentados desde las teorías del aprendizaje las cuales han tenido un largo recorrido histórico, por lo cual, diversas teorías nos han intentado dar respuesta a dichos aspectos del pensamiento humano, teorías que tienen su fundamento en los paradigmas de la psicología de la educación las cuales tuvieron su gestación a finales del siglo XIX principios del siglo XX:

« [...] los principales acontecimientos que marcaron los inicios de la psicología de la educación como disciplina científica y tecnológica ocurrieron en los países occidentales desarrollados – en particular en Estados Unidos y en algunos países europeos como Inglaterra, Francia y Suiza- a finales del siglo anterior y principios del presente. [...] Las escuelas y sistemas existentes, además del estructuralismo wundtiano, eran el asociacionismo y el funcionalismo que contaban con representantes de Estados Unidos y Europa. Fue justo en el seno de estas dos últimas

---

<sup>85</sup>Es decir, que la visión de la pedagogía clásica, no es exactamente la de conjuntar una serie de elementos psicologistas ya que estos hallazgos han ido transformándose a partir de la revolución industrial (Siglo XVIII) y el progreso de las ciencias. Sin embargo, se ha situado el juego (ludus) como parte de este sentido de experiencia –desde la psicología-, es decir que el juego nos llevará indudablemente a una experiencia significativa (la cual es de tendencia psicologista y no pedagógica)

corrientes donde ciertamente surgió la psicología de la educación (véase Snelbecker 1974 y Glaser 1982).»<sup>86</sup>

Así mismo las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje, surgieron con mayor auge a partir de las teorías del aprendizaje que se fueron desarrollando con influencias de la *escuela nueva*, teniendo fuertemente el impulso de una de las más grandes influencias de la disciplina: Thorndike (1974-1949).

« [...] la psicología educativa que Thorndike defendía y se sustentaba en la idea de aplicar sistemáticamente los principios y las leyes del aprendizaje, obtenidos de la investigación básica, a las situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; planteamiento que no suscribían otros autores contemporáneos de Thorndike, como Judd y Dewey, por ejemplo.»<sup>87</sup>

A los que sobrevivieron paradigmas actualmente reconocidos dentro de la comunidad científica, y que han trabajado desde sus inicios sobre teorías del aprendizaje: Paradigma conductista, humanista, cognitivo, psicogenético, sociocultural, etcétera.<sup>88</sup>

Posteriormente dichas teorías fundamentarían lo que hoy conocemos como “tecnología educativa”<sup>89</sup>; teorías paradigmáticas que constituyen una serie de investigaciones científicas que han intentado hallar respuestas en el uso y aplicación en relación al aprendizaje humano.

Así entonces, los hallazgos del aprendizaje, fueron teniendo frutos a lo largo del siglo XX y por tanto, incrementó el desarrollo científicista de aquella época de la enseñanza-aprendizaje, vinculado a las experiencias de aprendizaje.

Es así como la conceptualización de aprendizaje ha tenido un gran valor en las tendencias de la educación actuales. Pero, ¿Cuál es la importancia para intentar dar

---

<sup>86</sup>HERNÁNDEZ, R. G. “Paradigmas en psicología de la educación”. Editorial Paidós, 1998, Pág. 18

<sup>87</sup>IBIDEM. Pág. 25

<sup>88</sup> Véase sobre temáticas de *paradigmas educativos*, para mayor referencia sobre su problemática, fundamentos epistemológicos, supuestos teóricos, etcétera.

<sup>89</sup>Que comúnmente (en una de sus acepciones) en la actualidad se reconoce (epistemológicamente) como técnica pedagógica o bien, como pedagogía basada en técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje, e históricamente como la apertura al conocimiento basado en teorías y paradigmas de la educación, su aplicación en el ámbito educativo, y dentro de éste, la revolución e innovación de la misma.

cuenta de la relación entre las experiencias de aprendizaje y su vínculo con los momentos de enseñanza aprendizaje? ¿Dónde queda el papel del enseñante? ¿Cuál es la relación con el “aprendiz”? y ¿De qué forma “afecta” (si es que lo hace) su práctica en el desarrollo del educando?

Desde luego, el vínculo entre las experiencias de aprendizaje, se entrelaza con los momentos de enseñanza-aprendizaje, pero lo que nos interesaría en este sentido, es la relación de estas dos con la enseñanza directamente de la literatura, y el vínculo del docente-alumno, es decir, como es que la relación se va de-construyendo de acuerdo a las mismas experiencias que suponen acontecer en el aula escolar.

Es por eso que decimos, que los discursos actuales de la educación (desde las teorías del aprendizaje) de alguna forma, ‘no encuentran’ experiencias en el ámbito escolar: la mayoría de los docentes se limitan a dar seguimiento a los “objetivos de aprendizaje”, a lo que está marcado ya curricularmente.<sup>90</sup> El docente lleva a cabo su *práctica*<sup>91</sup>(desde con su *propia visión*, formación académica y personal) relativamente aceptable a la mirada social y aceptable administrativamente para el sistema educativo (“práctica” que posiblemente evalué<sup>92</sup> para su “mejora”) pero éstas, no involucran exactamente un momento de enseñanza-aprendizaje ‘satisfactorio’, es decir, no es que cumpla o no con lo establecido curricularmente (bajo esta idea de

---

<sup>90</sup>Que, por otro lado, algunos de los elementos básicos del currículo de la actualidad, están basados en dichos paradigmas educativos, que fomentan e intervienen en modelos pedagógicos de éste enfoque. Así pues, el modelo por competencia está incluyéndose en la curricula educativa existente. La enseñanza tiene entonces, la misión de llevar a cabo todo modelo que se plantee en la curricular, la cual en la mayoría de las veces es desde un enfoque de competitividad.

<sup>91</sup> Pero que desde un sentido pragmático pareciera reducirse a técnicas que buscan que su tarea (en este supuesto) sea llevado a la tarea escolar, lo mejor posible al grado de llegar a los objetivos planteados con anterioridad.

<sup>92</sup> Pues en cualquiera de los casos, se busca hacer una evaluación de los aprendizajes (evaluación al alumnado) evaluación de las estrategias de enseñanza, su dominio y su utilización del enseñante, evaluación a los centros educativos y al curriculum escolar en general, ya que la finalidad del sentido del ‘pragma’ es justamente evaluar para “mejorar” dichos “procesos de enseñanza-aprendizaje”, pues de ello quizá dependa el valor como enseñante y a lo que se ha de dominar bajo éste discurso como “calidad educativa”. La enseñanza de la literatura, al estar dentro de los aprendizajes ‘necesarios’ de los ejes curriculares, también se encuentra bajo una “lupa” de *evaluación* que supuestamente ha de ayudar a generar sujetos que dominen las competencias necesarias derivadas de la lingüística y la comunicación humana. La evaluación en este sentido es importante porque “(...) legitima el valor de ciertos tipos de actividad educativa frente a otros, y discrimina, por tanto, entre lo que entra a partir del hecho evaluativo, reconocimiento social y educativo y lo que no”. MATEO, J. “La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas”. Ed. Horsori. Barcelona, 2000. Pág. 22

pragmatismo) sino que el vínculo ya es casi un “automático” una forma digamos, de enseñar y ejecutar si bien nos va, lo que ya se encontraba determinado por el sistema escolar, a lo que se suma, el contexto educativo que también tiene un peso para que la experiencia acontezca o no en el aula.

La tarea pedagógica, por tanto, se ha visto empapada por teorías del aprendizaje (y así mismo por dimensiones de las ciencias de la educación) y probablemente sea tarea que ha sobrevivido gracias a las dimensiones de la pedagogía que se sitúan en la misma enseñanza “clásica” (por así decirle), es decir, donde la “experiencia” conlleva una mirada desde la pedagogía, y donde la experiencia pareciera romántica en su devenir, en donde la apreciación por la enseñanza podríamos decir que es hasta artesanal.<sup>93</sup>

## La experiencia y la enseñanza.

Desde clásicos de la pedagogía, por ejemplo, como Juan Ámos Comenio<sup>94</sup>, J.J. Rosseau, Pestalozzi, Fröbel, John Dewey<sup>95</sup>. **La experiencia** va a ser distinta de las “experiencias

---

<sup>93</sup>O desde su tradición clásica, es decir, la griega (y por tanto humanista).

<sup>94</sup>Comenio, nos ha de advertir, que en su misma naturaleza existe la posibilidad de conocer el mundo, de situarse en él, y, aprender de él a partir de nuestras propias experiencias. *“El entendimiento del hombre al venir a este mundo ha sido comparado muy acertadamente a la semilla o al germen; en el cual, aunque en el momento no exista la figura de la hierba o árbol, en realidad de verdad hay un árbol o hierba, como claramente se comprueba cuando, depositada la semilla en la tierra, emite raicillas por abajo y tallos hacia arriba, que, en virtud de la fuerza nativa, se convierte después en troncos y ramas, se cubre con hojas y se adorna con flores y frutos.”* La metáfora sobre la cual, Comenio, se refiere al hombre como una semilla, nos muestra la importancia del hombre “natural”, que tendrá tanta influencia para grandes filósofos y grandes clásicos de la misma pedagogía en años posteriores. *Ya que, “[...] El hombre no necesita tomar del exterior, sino que es necesario desarrollar lo que encierra oculto en sí mismo y señalar claramente la intervención de cada uno de los elementos”*

COMENIO, J. Á. “Didáctica Magna” Editorial Porrúa. México. 2007. Pág. 12

<sup>95</sup>John Dewey (1916) respecto a la experiencia, aportaría algo semejante a lo que conocemos como “ensayo y error”, pero con una perspectiva más amplia, del porque la experiencia se convierte en una experiencia y no sólo en experimentación, tal como se muestra a continuación: *La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el termino conexo “experimento”. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersiva, centrifuga, dispersadora. La experiencia como ensayo, supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido, a menos que esté conscientemente conexiónada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa*

de aprendizaje” que se manejan desde las ciencias de la educación. La pedagogía sitúa su mirada en la enseñanza en la relación de ésta, con el enseñante y el educando, y no solamente responde a las cuestiones de lo que se ha denominado como enseñanza-aprendizaje o inclusive, solamente “aprendizaje humano”. El sentido ‘romántico’ de la pedagogía no toma tanta importancia los rasgos cognoscitivos cuando el ideal de educador muestra su otro rostro: como un ideal utópico<sup>96</sup> donde el mundo del pupilo se origina de forma natural y el educador es como una especie de guía que se encargará de ayudar a que ‘la transformación’ del “educando” a que sea realmente *experiencia*.<sup>97</sup> En esta posible realidad, el alumno va identificando elementos de su entorno y en esa comprensión acontece “experiencia”; remarcando las cualidades ‘naturales’ del educador como parte esencial de la crianza de los sujetos. El educador ve su obra frente a

---

*en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido.* DEWEY, John. “Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación”. Ediciones Morata. Reimpresión: 1997. Pág. 124

Es decir que la experiencia no es aislada. Según Dewey, conlleva padecimiento, que no se muestra en actividades de experimentación. La conciencia sobre lo que sucede después de eso, ya nos daría pauta a momentos de experiencia y por tanto, de aprendizaje. La conciencia sobre lo que sucede después de eso, ya nos daría pauta a momentos de experiencia y por tanto, de aprendizaje.

<sup>96</sup>Carrizales dice, “Hablar de utopías es un riesgo pues con frecuencia se usan para descalificar **a priori** concepciones que no se comparten. Cuando nos señala alguna teoría como utópica nos predisponen a rechazarla por falsa, abstracta, parcial e irrealizable. (...) Las utopías tienen diversos orígenes y formas de manifestarse aun cuando tengan en común su imposibilidad de realizarse.” CARRIZALES, C. “La experiencia docente. Hacia la desalienación de la práctica docente”. Ed. Linea . 1986. México, Pág. 17 la Es decir que pareciera un ideal difícil de realizarse, casi podría decirse de la misma educación.

<sup>97</sup>Comenio fue, por excelencia, transformo la forma de llevar la enseñanza, que se fija en el educando, como un ser activo, que aprende a través de su entorno, y por supuesto de experiencia, sobre la palabra. Los sentidos por supuesto, serán el medio por el cual, el aprendiz irá descubriendo su entorno, por medio de *método natural*.

En cuanto al aprendizaje, nos remite a la misma experiencia de aquel que conoce su naturaleza, y del que conoce por medio de *experiencias*, lo que sucede cada vez que vuelve a hacer las mismas actividades, es decir, conoce los efectos de su misma experiencia y en este sentido, aprende algo de ello:(...) *El arquitecto sabe que sus obras y adquieren solidez con el sol y los vientos. Y el herrero, que trata de endurecer el hierro, haciéndolos aptos para los usos guerreros, le somete muchas veces al agua y al fuego, y de este modo le hace sufrir alternativamente el calor y el frío, para que se endurezca más y más.*

*De lo dicho se deduce que no es posible esperar solidez en la instrucción, sin repeticiones y ejercicios en extremo frecuentes y habitualmente preparados.* Cual sea la mayor preparación y preparación de estos ejercicios nos los muestran las facultades naturales que regulan los movimientos en el cuerpo viviente; esto **esaprehensión, digestión y asimilación**.Ibid. Pág. 91. Y, aunque Comenio nos habla de una constante repetición y ejercicio; tenemos dos aspectos fundamentales para el aprendizaje, por un lado la experiencia que es la que fortaleza el saber del aprendiz, que además conoce bien la forma de llevar a cabo lo que alguna vez empezó, y que en un momento tuvo que haber fallas o errores, es decir, como una especie de falla y error, y sin embargo, el aprendiz, tiene presente que es lo que hace falta o lo que ocurre en caso de hacer ‘bien’ o ‘mal’ su trabajo. Por otro lado, la guía del educador, quien hará posible que esos dos elementos se unan (la guía del educador y el ambiente donde acontece la experiencia) para que entonces, a partir de su *entorno*, surja la experiencia y con ello, ciertos aprendizajes que no quedan “volando”, ya que se interiorizan al grado de llevarlos a la vida cotidiana de cada educando.

él, y su pupilo va identificando elementos de su entorno, elementos, que le ayudaran a su vez a comprender el mundo y aplicarlo a su vida misma:

*“El hombre ha sido llamado por los filósofos microcosmo”<sup>98</sup>.*

En este sentido, no sólo se estaría intentando rescatar la “experiencia” en una especie de “actuación”, sino que se busca que algo suceda, como una flor que habré su capullo después de regarla con agua al rato de unos días.

El educador que se interese por sus alumnos, se interesará también por lo que suceda “dentro” de él o de ella, y no sólo por el cumplimiento de la materia. Le interesará la enseñanza y sus posibilidades. Le interesará su aprendizaje (en el más amplio sentido) y su posible *transformación* y hasta entonces, quizá podríamos decir que la tarea del educador, lleva consigo una apreciación por su mismo *arte*, y que está tarea y aprecio darán frutos en lo que quizá tratemos de plantear como una *“verdadera experiencia.”*<sup>99</sup>

### 2.1.2 La enseñanza de la literatura en el ámbito escolar.

En el presente apartado se intentará hacer una lectura hermenéutica de la *lectura* y sus sentidos que se entretujan con la literatura, así como algunos de los sentidos que pueden devenir de la misma literatura utilizada dentro de proyectos escolarizados marcados para la enseñanza-aprendizaje.

En un primer momento en el punto 2.3 *“la literatura tiene varios rostros. La enseñanza también.”* Mencionaremos un texto de Anton Makarenko. Un fragmento de su obra *“Poema*

---

<sup>98</sup> *Ibíd.* Pág. 12

<sup>99</sup> Pues no es que se posea la “verdad” en un sentido u otro, pero hay una línea delgada en la que nos queremos situar, y está va encaminada a la *“experiencia”* considerando que la lectura de la literatura es un camino conductor para llegar a dicho lugar de *“acontecimiento”*.

Así mismo, podríamos decir que la literatura y su enseñanza, son parte de éste “diálogo” que se supone ha de acontecer en el aula de clase, pero que sin embargo, es posible que al igual que otras materias de corte humanista (y de corte técnico en su defecto) la enseñanza de la literatura sea “víctima” de un pesar educativo centrado en el pensamiento tecnocrático, centrado en lo que advierte modelos educativos de competencia. Dejando a un lado, la tradición didáctica pedagógica como un arte: “el arte de enseñar”.

*pedagógico*”, intentando hacer una lectura de cómo la enseñanza se ve envuelta en experiencia y como no en el estricto sentido, se necesita hacer análisis o interpretaciones a partir de investigaciones empíricas. Es básicamente, como si a partir de un texto que aparentemente nada tiene que ver con investigaciones rigurosas, exprese enseñanza y curiosamente lo haga a partir de un escrito *literario*.

En un segundo momento se presenta el cuento “Jugando bajo la lluvia”, el cual fue un trabajo escolar realizado en el año 2013 dentro de las aulas de Pedagogía FES Aragón UNAM. La intención de añadir dicha historia es justamente un intento de reflexión, tomando en cuenta aspectos de la vida cotidiana de un niño, que se vinculan con prácticas sociales y educativas. Así entonces, se intenta pensar en sentidos de experiencia, de subjetividad, de la forma de ver el mundo y la vida a partir de una aparente vida común que se relata en una historia en la modalidad de cuento.

Es entonces, la vinculación sobre la relevancia de la literatura en aras de la enseñanza a partir de lo que se considera una obra literaria (*“Poema pedagógico”*), y un intento de lectura a partir de un escrito que se sitúa dentro de la narrativa literaria en modalidad de cuento, sólo para rescatar dos aspectos específicamente: La discusión que puede o es posible que surja a partir de la misma historia, y la importancia que tiene el uso de la narrativa mencionada,<sup>100</sup> no como herramienta didáctica o como recurso didáctico, sino como una posibilidad de hacer una lectura de realidad(es), es decir, como posibilidad de hacer una lectura a partir de la narrativa literaria (en este caso del cuento “Jugando bajo la lluvia”). Lo que dará pauta al siguiente apartado, donde los sentidos de la pedagogía se ven o no reflejados en sentidos literarios o inversamente los sentidos literarios “están” ahí empapados de alguna forma, por sentidos pedagógicos.

Por lo que para entretejer dichos sentidos, se tomaron en cuenta aspectos de la misma *experiencia* mirándola como un constante ir y venir.

Pues la experiencia, aparentemente aparece como una tela adherida a los sentidos literarios, que son sutiles pero esencialmente importantes para las posibilidades entre los sujetos de lectura y que se pueden llamar algunas veces, “escritores”, otras “autores” y otras veces “lectores”. Asumimos en cuestión que la relevancia está implícita en los quehaceres de la

---

<sup>100</sup>En el caso de su utilización para la unidad de conocimiento “Taller de historiografía de la educación” en FES ARAGÓN. Véase Anexo 1

lectura y sus sentidos son explicitados en las palabras escritas, pero los sentidos son escritos al haber acontecimiento o lo más cercano a una experiencia lectora. Así entonces, haremos una lectura de la enseñanza, su relación con la literatura (implícitas y/o explícitas) en el ámbito escolar.

### ***Poética<sup>101</sup>: como esencia de la enseñanza.<sup>102</sup>***

El problema es quizá, no si están inmersos a modelos educativos actuales de “innovación”, o si su enseñanza se basa en modelos de competencia, sino que a la enseñanza actual, no le interesa más allá de depositar conocimientos y generar habilidades y destrezas (las cuales son exigencias de dichos modelos) y la tradición que contrae sentidos pedagógicos del humanismo (o de orígenes griegos) quedó sesgada, y lo que pareciera ser un *pensamiento romántico de la educación*, un pensamiento el cual podemos encontrar en reflexiones sobre la educación desde la misma filosofía de la educación, es sustituido en su mayor parte por la *pedagogía instrumental*.<sup>103</sup>

Es importante abordar esta problemática en la enseñanza actual, ya que la enseñanza de la lectura depende en gran forma, de toda la situación contextual que se encuentra alrededor de ella. Es decir, no es un fenómeno educativo aislado. Los proyectos curriculares están basados en ciertos modelos educativos, estos modelos, están basados en la tendencia internacional para la educación y por tanto su evaluación, y estas estructuras específicas en su planeación exacta, conllevan metodologías de la enseñanza sugeridas para la instrucción docente. A su vez, las investigaciones curriculares están basadas en prácticas docentes, las cuales tienen que llevar a cabo la metodología sugerida en los planes sugeridos. Es decir, que la formación y la práctica docente son determinantes en el contexto escolar. Pero si las prácticas son en gran parte-insensibles- al sentido “natural” de la enseñanza, ¿Cómo sería

---

<sup>101</sup>Del latín “poesis” hace alusión a la materialización de pensamientos. Su origen entonces, deviene de “poesía”. En este sentido retomaremos la palabra “*poética*”, como creación entrelazada, en este caso, a la tarea educativa de la enseñanza.

<sup>102</sup>Retomaremos nuevamente a la imagen, la palabra y la enseñanza sobre una vertiente poética. Porque... ¿por qué se tiene que enseñar algo bello con algo dosificadamente tenso a través de métodos rígidos? Y en cuanto al docente ¿Cómo puede continuar entre desencantos a lo largo de su práctica? La nostalgia de enseñar desde otro tipo de mirada que no sea la actual “instrumentalista” ¿salvaría la misma práctica docente?

<sup>103</sup>Tomemos en cuenta corrientes de pensamiento que llevan al campo de conocimiento de la pedagogía bajo un estatus de cientificidad, y por lo tanto, al de su sentido más pragmático.

posible enseñar si lo único que se busca es cumplir con exigencias curriculares? De aquí que “el arte de enseñar”, es de gran importancia en los primeros acercamientos de los alumnos a los libros, y por tanto a la literatura.

El maestro no sólo es parte de los procesos de enseñanza, y no sólo es parte de las experiencias de aprendizaje en el aula. Su actuar va más allá de eso. Su práctica es determinante en la vida de todo ser humano que se encuentra bajo su “tutela”. Es tan importante (casi podríamos decir que determinante) que la experiencia por lo menos en el ámbito escolar, la incentivación a la lectura y su posible acontecimiento *vislumbre un acontecer*. Por lo que nos preguntaríamos si, ¿sería necesario hacer casi una tipología de arte de la enseñanza que requiera ciertas características en el docente y no se pierda en el mundo frágil de la indiferencia?

Pareciera que el último fin de la enseñanza es el aprendizaje. Pero el aprendizaje del educando en su complejidad, requiere toda dimensión de experiencias. En la enseñanza, el arte de la enseñar requiere mucho más que estrategias que activen el funcionamiento cognitivo para que entonces la experiencia sea lo suficientemente trascendente, pero no sólo en la vida escolar, sino en la vida cotidiana del educando.

La literatura, tendría que traspasar fronteras del pensamiento humano. La literatura tendría que formar parte del mundo imaginativo que sólo el lector es capaz de llevarlo:

*«¿De qué manera la lectura, y en particular lectura literaria, contribuye a la construcción de la subjetividad?»*

La lectura es presentada desde el punto de vista como atajo privilegiado para elaborar un espacio propio, íntimo y privado, incluso en contextos donde no parece haber quedado ningún espacio personal.

La evocación de lugares, habitáculos provenientes de las obras literarias, como la cabaña en la isla, la choza en la selva, el paisaje que se convierte en uno mismo; a través de estos el lector joven elaborará otro lugar, un espacio donde no depende de otros que le permite delimitarse, percibirse distinto de lo que le rodea, capaz de un pensamiento independiente y de andar a su propio paso.»<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> CHIAMA, M. C. “¿Cómo leemos la literatura en el aula? Estrategias la promoción de la lectura”. Editorial Biblos. 2010

Pero, ¿Qué sucede cuando se ‘pedagogiza’ la literatura y se pierde cualquier posibilidad de acontecimiento? ¿Cómo es que una obra (cual sea que ésta sea) se convierte en un instrumento o bien, en una herramienta la cual en su sentido de expresión aparentemente, nunca pidió serlo?

La noción de “recurso didáctico” muchas veces es justamente la que reduce el objetivo del enseñante, o bien, el objetivo de enseñar la literatura a través de los textos literarios. Caso curioso, pues aquí parece establecerse una eminente paradoja, la intensión de todo arte, se sabe es (de algún modo) sensibilizar a su espectador, y que a través de éste su espectador tenga posibilidad de experimentar,<sup>105</sup> lo que a lo mejor con otro tipo de actividades no sería posible. La literatura, es retomada justamente en el ámbito escolar, para que esto “acontezca”, como una (aparente) fórmula que “auxiliara” al enseñante en su práctica. Pero, paradójicamente la “utilización” de la literatura, como “recurso didáctico” parece ser que es justamente lo que mantiene “estática” la experiencia en la lectura, en vez, de que acontezca otro tipos de experiencias devenidos de un “impacto estético”.

O como diría Larrosa:

«La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura, sea algo que hacemos regular rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones. Y sabemos que el acontecimiento escapa del orden de las causas y sus efectos. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un afecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia.»<sup>106</sup>

Por lo que la experiencia de la lectura, no podría ser encausada hasta lograr su acontecimiento. La experiencia de la lectura pareciera ser algo tan “elevado” de la misma experiencia, que el momento en que se encienda dicha experiencia, no necesariamente, o quizá en los momentos más singulares, el docente tenga algo que ver en su singular y “verdadero” acontecimiento. Más aun, ni siquiera se busca en los programas educativos que

---

<sup>105</sup>Decimos “experieciar” y no “experimentar” ya que esta última tiene una connotación empírica, contrario a la experiencia que le da lugar al *acontecimiento* en los sujetos.

<sup>106</sup> LARROSA, Jorge. “*La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación.*” Ed. Fondo de Cultura Económica. 2003. Pág. 39

tenga el aprendiz una “experiencia enriquecedora” (si se le puede llamar así). Quizá para que “aprenda” el contenido necesario, quizá para que logre los objetivos de aprendizaje, quizá para que asuma nuevos logros; pero no necesariamente para que se lleve a cabo experiencia en la lectura, pues no es prioridad. Contrariamente la enseñanza de la literatura se basa en la mayoría de los casos, sólo en lo que se pueda llevar a la práctica educativa, en la enseñanza de la lectura a la par que la enseñanza de la literatura, o simplemente la enseñanza lecto-escritura, que en cualquiera de los casos, lo importante es que el profesor “actúe” y no sólo sea un agente observador de su propia enseñanza (como un agente pasivo). La práctica docente dice que tiene que llevar a su educando por el encause que él pretenda trabajar. Que tiene que llevar una serie de pasos estructuralmente planificados para que, los ejecute y los lleve a un “acto educativo”. El docente enseña lo que se tiene que aprender y también es quien establece lo que las líneas curriculares demandan para la enseñanza de cualquier contenido, es quien está frente al alumnado, quien da la cara socialmente e institucionalmente el encargado, pues es el responsable de que la información llegue a su destino, es decir al estudiante. Así mismo, el enseñante elige lo que se debe enseñar, pero pasa que,

«Si el profesor se limita el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha. Y para eso es indiferente que lo revele a los alumnos o que pretenda conducirlos para que ellos lo descubran por sí mismos.

Pero eso no significa que el profesor no tenga su propia experiencia de lectura o que, aun teniéndola, no deba mostrarla. Pero mostrar una experiencia no es mostrar un saber al que se ha llegado (aunque sea de cuidándose de presentarlo como provisional, como particular o como relativo). Mostrar una experiencia no es enseñar el modo como se ha apropiado del texto, sino como se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto quiere decir. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud, lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud. Y su esfuerzo debe estar dirigido a que esas formas de atención no queden canceladas por cualquier forma de dogmatismo o de satisfacción.»<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> Ibíd. Pág. 44

Es decir, que la anticipación de los sentidos en los textos, pueden marcar el antejuicio de una posible como menciona Larrosa, *la posibilidad de escucha*, la cual es importante ya que posibilita formas de leer el texto, formas de entenderlo y hasta de sentirlo.

Si bien es necesario tener una “guía” que nos conduzca al mundo de las palabras tratándose de literatura, también es necesario que dicha labor “mediadora” sea una amplia posibilidad de apertura para quien ya no sólo es parte de un momento de enseñanza-aprendizaje, sino para quien se vuelve protagonista de su misma lectura y por consiguiente, sujeto de experiencia. Pero si por el contrario, se intentan plantear lineamientos estructurados a la voz, no de la experiencia del docente, sino a la voz de un sujeto que es también es un potencial sujeto de experiencia, pero que sin embargo se empeña en mostrar sólo lo que requiere el sistema escolarizado, entonces la evocación al gusto por la literatura o la curiosidad por ella o la inquietud hacia ella, sean muy probablemente mermados y con ello, abra paso a una experiencia inevitablemente fallida.

### **Laudatores temporis acti**<sup>108</sup> (“admiradores del tiempo pasado”)

La imagen del maestro era más parecida a la de un educador, la de una guía, de aquel que se encarga de conducir a su discípulo. De aquel que hace su trabajo artesanal diría Santoni<sup>109</sup>, trasciende sobre lo virtuoso. Aquel que mira a su pupilo con admiración (nótese devenido de una esencia “admirado”)

La poética pedagógica, sería algo así como una metáfora de la enseñanza, como la forma en que el ser humano se va perfeccionando a partir de la educación, pero lo perfectible de lo humano, deviene en esencia del espíritu...y, ¿Qué es el espíritu? En el sentido Griego, es decir, “paideia” como nos diría Jaeger Werner<sup>110</sup>, el espíritu perdido de los orígenes Griegos, se quedó ahí justamente como una metáfora de la vida asumida en perfección, asumida en ideales y virtud.

---

<sup>108</sup> La mención “Laudatores temporis acti” es utilizada por Antonio Santoni en la obra que lleva por título “Nostalgia del maestro artesano”. México. Segunda edición. 1996 Pág. 54

<sup>109</sup> SANTONI, Antonio Op. Cit. Pág. 55

<sup>110</sup> JAEGER Werner. “Paideia: *los ideales de la cultura griega. Libro Primero*”. Editorial. Fondo de Cultura Económica. México. Decimoquinta impresión, 2001

Sabemos bien, que sería complicado pensar-se bajó esta idea de utopía del hombre, sabemos bien, que en la actualidad la educación (en éste sentido) ha quedado atrás. Como si fuera parte de una actitud ordinaria hacia la vida, pues, la escuela es sólo una maquinaria para hacer *hombrecillos* que sirvan, que se ajusten, que hagan (el pragma). Lo poético, por el contrario, tomaría cada imagen de la actualidad, del vacío y del hiperrealismo en el que navegamos. Y regresaría a sus orígenes de “agogia”, conduciría al pupilo, lo rescataría de toda esta “selva de asfalto”. Pero la línea es demasiada polar una con la otra, una utopía y la otra el desencanto de lo (hiper)real.

Imaginemos entonces a Comenio, viviendo en esta época ¿Qué diría de los espacios educativos? ¿Qué diría de la forma de enseñanza tan acelerada que aqueja en la actualidad?

La enseñanza desbordada en conocimiento. La guía siendo una “no guía”. Las virtudes sin virtud. Porque... ¿A qué programa educativo le importa si sirve para su vida consciente y para llevarla por un “buen” camino lo que se le enseñe al educando?

En época de industrialización donde sólo importa lo que “sabes-hacer”. Así como muchos de los saberes y enriquecedores del espíritu, la literatura se concibió como parte de la enseñanza tradicional instituyéndose en las aulas de clase, como una materia más de la curricula. Pero, aun así se sigue planteando que la literatura es parte fundamental de “una formación integral” (según el discurso de competitividad), como parte esencial de nutrición para la vida del ser humano. Pero ésta, es más que nada, parte de las materias escolares que se imparten en la institución llamada escuela.

Es la literatura, la materia con la que vamos a conocer autores (pero siempre y cuando no sean -tan- subversivos, sino seria prohibida). Es la literatura la práctica educativa que despierta la imaginación a través de un lenguaje expresivo en letras (pero siempre y cuando no se diga “más de la cuenta”). La literatura es la libre expresión para todo aquel que quiera abrir sus páginas. Es la que lleva consigo una infinitud de posibilidades gracias a su esencia narrativa, y sin embargo, no parece haber posibilidad alguna cuando se lleva de manera tan ortodoxa a la práctica educativa. Ya

que, la misma práctica está en vías del acartonamiento, si se mantiene estática, sin movimiento.

La docencia entonces se encuentra en este navío de las experiencias en el aula, el docente y el alumno son parte de la misma embarcación. Pero parecieran ser dos desconocidos, que interactúan a través de los procesos educativos que exigen sólo un cumplimiento social institucionalmente determinado.

## **2.2 La literatura tiene varios rostros. La enseñanza también.**

Tampoco creo que la literatura nos pueda enseñar a vivir, pero las personas que tienen preguntas sobre cómo vivir tienden a recurrir a la literatura.

**-Judith Butler.**

¿Sería posible retomar aspectos literarios para la enseñanza sin encasillarla en un simple instrumento?

La literatura como ya dijimos, sería difícil situarla como un simple instrumento didáctico, pero tampoco podemos negar que la narrativa de la misma literatura (en prosa) y las temáticas que muchas veces abordan, dejan indeterminados sentidos entre sus palabras, pues, no es gratuito que se haya hablado de las novelas de formación<sup>111</sup> en algún momento de la historia de la literatura.

Miremos un poco una obra que escribió un pedagogo, aparentemente sin intención de realizar un trabajo meramente didáctico, y sin embargo, sin necesidad de aquella aparente finalidad de enseñanza, parece haber dejado algo en su camino: ***Poema***

---

<sup>111</sup> O "*Bildungsroman*" término Alemán que surge a lo largo del siglo XIX y XX (aunque seguramente no fue acuñado estrictamente como *novela de formación* sino que, fueron apareciendo las primeras conceptualizaciones del género).

*pedagógico*”, el cual es el título de la obra literaria de Antón Semiónovich Makarenko (Bielopolie, Ucrania. 1888-Moscú. 1939) expresa parte esencial de su vida como profesor y “reformador” en la comunidad Gorki<sup>112</sup>. Esta obra en muchas ocasiones (dentro de las disciplinas relacionadas con aspectos educativos) ha sido retomada para la enseñanza del profesor (o como se suele llamar “formación” del profesor) en su práctica pedagógica. Podría decirse, que dentro de lo posible, la obra destila poética *esencial* de la enseñanza, algo así como una mirada a la *enseñanza* de la *enseñanza*.

Las imágenes poéticas, son como rostros que se van tejiendo a lo largo de su narrativa. En esencia podríamos decir que su talento narrativo fue crucial para posibilitar, (re) crear una novela, que además de todo, pudiera ser reconocida como una novela “formativa” por los rasgos que aparecen entre sus líneas, que enseñan al educador formas de ver a la enseñanza desde un contexto desencantado y complejo. Por un lado, es hasta poética la forma en la que nos va llevando a los paisajes de su contexto:

*La víspera los pedagogos se reunieron por la noche en el porche de mi casa. Unos sentados otros de pie, pensativos y turbados, tenían la necesidad de estar juntos, apoyados los unos en los otros. La colonia dormía, sumida en el silencio, soplaban un aire suave y tibio, el cielo estaba estrellado. El mundo me parecía un delicioso jarabe, terriblemente complejo; sabroso, agradable, pero no sabía de qué estaba hecho, no sabía que inmundicias había diluidas en él. En tales momentos el hombre se siente atacado por el escarabajo de la filosofía y quiere comprender lo antes posible las cosas y los problemas incomprensibles.<sup>113</sup>*

Por otro lado su narrativa autobiográfica, permite de alguna forma, entender cómo se iba suscitando a través de su propia reflexión una serie de acontecimientos en la comunidad Gorki:

---

<sup>112</sup>La comunidad “Máximo Gorki” como la nombra A. Makarenko, es testigo fiel de las singulares peripecias que va “experienciando” el educador. A través de sus palabras se pueden apreciar sus valiosas enseñanzas: la autobiografía que constituye y retrata imágenes de un contexto contrariado y difícil, que nada tenían que ver con las tendencias pedagógicas que se suscitaban en otros lados del mundo. Relata su experiencia como pedagogo, situado en circunstancias de complejidad en todo sentido existente, un centro de “readaptación” para jóvenes “delincuentes” que así nombraban en aquel lugar de Ucrania, donde se desarrolla la historia.

<sup>113</sup> MAKARENKO, S. Anton. “Poema pedagógico”. Ed. Planeta. Tercera reimpresión. México. 1986. Pág. 306

*Ante mi se alzaba toda la magnitud de una crisis terrible, en la que corrían el peligro de hundirse valores indudables para mi, valores vivos, vitales, creados maravillosamente por los cinco años de trabajo de aquella colectividad, cuyas cualidades excepcionales ni siquiera por modestia quería ocultar ante mí mismo.*

*[...] Las rutas personales son siempre confusas ¿Y qué es una ruta personal clara? Es la renuncia a la colectividad, es un espíritu pequeño burgués concentrado: preocuparse, desde la más tierna edad, algo tan fastidioso como el futuro pedazo de pan, como la tan decantada especialización. ¿Especialización en qué? Como carpinteros, zapateros, molineros. No, yo creo con firmeza que para un muchacho de dieciséis años, la especialización más valiosa en nuestra es la calificación de combatiente y de hombre.*

*Me imagine la fuerza de la colectividad de los colonos y repentinamente comprendí en qué consistía la cuestión: naturalmente, ¿como había podido tardar tanto en darme cuenta! Todo consistía en el estancamiento. No se podía tolerar ningún estancamiento en la vida de la colectividad.*

*Me alegre como un niño; ¿qué maravilla! ¿Qué magnífica, que absorbente es la dialéctica! Una colectividad libre es incapaz de estancarse. La ley universal del desarrollo comenzaba a poner entonces su verdadera fuerza. La forma de existencia de una verdadera colectividad libre, es el movimiento hacia adelante; la forma de su muerte es el estancamiento.<sup>114</sup>*

Entonces, podría decirse que la vida de Makarenko sin pretenderlo nos enseña, pero ¿Qué nos enseña? Nos enseña con su “voz”, su propia experiencia a través de las letras, a través de la literatura. No es un recurso didáctico, y ciertamente sería difícil pensar que haya sido escrito como una especie de herramienta, instructivo, o manual de procedimientos. Lo que nos muestra, va más allá de las posibilidades de instrucción, va más allá de los vínculos receptivos de la educación formalista.

Parte de su poética de enseñanza, se traza en sus propias experiencias, en aquellas que nos dice y nos hablan, aquellas que nos advierten algunas de sus enseñanzas que aprendió en su misma peripecia. No es un recurso didáctico y sin embargo deja un legado de enseñanzas entre sus páginas.

---

<sup>114</sup> Ibíd. Pág. 338

### 2.2.1 Cuento: ¿Lectura pedagógica a través de la narrativa literaria?

En un ejercicio de la unidad del conocimiento “Taller de historiografía de la educación” <sup>115</sup> en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) se realizó un escrito para el taller, el cual consistía en hacer una recuperación del mismo. Los aspectos que tendrían que rescatarse serían de dimensiones pedagógicas desde lo que se le ha denominado “la exclusión” o bien, desde “el excluido”, todo esto, a través de la narrativa literaria. La realización consistía en seleccionar la modalidad o estructura narrativa (cuento, novela, historieta, etc.), un género dramático (comedia, tragedia, melodrama, tragicomedia –sarcasmo, parodia-) un subgénero literario (sátira, realismo, ironía, etc.), compuesto en lo que se denominó “escaleta” para que así, se le diera estructura (en la parte técnica) a la mencionada narrativa.

La temática tuvo que ser seleccionada a partir de la modalidad de narrativa. Pero sin dejar de lado los aspectos fundamentales para rescatar lo que se estuvo trabajando en el taller a lo largo del semestre. Por lo cual, el interés personal fue dirigido hacia la imagen del niño que es en este sentido (de exclusión) visto como un personaje *invisible* desde la mirada “adulta”. La(s) pregunta(s) que marcaría un sentido al ejercicio que presentaríamos en la materia fueron entonces las siguientes: ¿No es en la pedagogía donde debería aparecer la imagen del niño como parte esencial de su propia disciplina? ¿La figura del niño ha desaparecido en la disciplina pedagógica actual? ¿Qué lectura podemos hacer a partir de los sentidos de la infancia actual?

---

<sup>115</sup>El nombre de la unidad de conocimiento es “*Taller de historiografía de la educación*”. Con la línea eje de articulación “histórico filosófica”. En la fase de desarrollo profesional y de carácter optativa. Del sexto semestre de la carrera de pedagogía de la FES Aragón (Facultad de Estudios Superiores Aragón) UNAM. La cual estuvo a cargo del Mtro. Carlos Hernández Reyes profesor en de la misma facultad en la carrera de pedagogía. A partir del propósito básico, algunas de las lecturas fueron retomadas desde la filosofía de la educación para dar cuenta de la relación de la historiografía de la educación con diferentes dimensiones de la pedagogía: “Identificar y analizar el proceso de conformación de la historiografía y aplicar diversas propuestas teórico-metodológicas que permitan investigar la dimensión histórica del estudio de lo educativo.” Tomado de contenido sintético del Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía. De la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Aragón. 2003. Para mayor referencia sobre el plan de estudios véase anexo 1

En la modalidad de cuento la estructura para trabajar sobre la noción (todavía en “escaleta”) de “niño”, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: *prácticas implícitas (sutiles) y explícitas de la vida diaria, imaginación del niño, control de conducta (ejercida en el niño), discurso (s) de la institución escolar, expresión, exploración del mundo, visión del mundo y vida del niño, perspectiva infantil... entre otros.*

La narrativa literaria no está (en lo que concierne al ámbito educativo) dirigido como un instrumento o una herramienta, no necesariamente.

Quizá podríamos hasta decir que la literatura permite hacer una lectura de mundo inclusive de las problemáticas educativas que tienen que ver con temáticas alejadas a la mirada “oficialista” del ámbito escolar. Es decir, hablar de diversidad, como la transgresión misma, implícita y subscrita en temas que suponen concernirle a la pedagogía. Por ejemplo, hablar de las angustias, de dolores, de la *incompletud* (e insatisfacción) de los deseos reprimidos, de sabores (de la vida) satisfactorios, de la relación de todo, pero siempre con miras a lo humano; y en este caso, de la invisibilidad del niño.<sup>116</sup>

Por eso es que no estaba de *más*, mostrar este otro lado del telón, mostrar lo que no se ve o aprecia a simple vista, o lo que no se quiere ver, o lo que se ve y no se quiere mirar, es decir, lo que se es incapaz de aceptar como algo tangible de la *realidad*. Es por eso, que la literatura abre posibilidad de mirar, de hacer lectura de lo que acontece en un mundo incesante de temas a veces inexplicables, a veces inalcanzables, pero presentes en el camino.

El cuento pretendía hacer una lectura desde el sentido de lo cotidiano, desde el sentido que evoca a lo afectivo, pero también a lo olvidado por la mirada adulta. Rescatar los sentidos de lo pedagógico fue (como experiencia personal) lo que llevó a hacer un trabajo (que, aunque con denotación académica) pudiera pensarse en la educación y en el niño.

---

<sup>116</sup>¿Por qué “invisibilidad del niño” y no “invisibilidad del infante”? Dado que la palabra infante conlleva una connotación ya de por sí de invisibilidad, era preciso señalar al niño como personaje de la vida misma, como un sujeto que además, siente, habla se expresa (o no) pero se encuentra, existe en diferentes ámbitos dignos de mirarse.

*“La infancia es la memoria de la infancia,  
una memoria muchas veces nostálgica,  
que no atinamos a describir  
ni a descubrir en las palabras  
de los adultos que somos [...]”<sup>117</sup>*

La posibilidad de discutir sobre discursos de la infancia, sobre su imagen a la mirada adulta, sobre lo que es o puede llegar a ser, pero siempre a miras de lo que dice el “adulto”. Intentar de pensar al niño, en este sentido con cuidado y como dice Skliar, asumir riesgos. “[...] cuando intentamos encajar a los niños en la infancia algo, mucho, se pierde, se evapora; pero cuando sustraemos a los niños de la infancia también algo se pierde, algo se esfuma. Pero en ambos casos algo se pierde.”<sup>118</sup>

La descripción anterior que podría hasta ser poética, cultiva una lectura que se puede apreciar en el germen de sus sentidos ¿Cuáles son? Los rastros de trabajar con el lenguaje, con la infancia, pues como dice el autor “¿Y si desobedecemos al lenguaje?”.

Posibilidades de discusión, posibilidad de lectura, pero justamente es eso, intentar entenderlo aunque parece una tarea imposible, podríamos quizá pintar retratos de lo que sucede a partir de la imagen del niño. Y las representaciones de la infancia, y de las carencias que parecen estar presentes, en su figura, en su aspecto; retratado en las prácticas como se podrían decir, “adultas”. El intento de lectura se realizó entonces, a partir de un relato, y no de un trabajo, en su estricto sentido académico. El sentido del relato podría discutirse, *valorarse*, encaminarse, e interpretarse; sin embargo, como se ha dicho anteriormente, precisamente es un intento de lectura para dar cuenta de lo que acontece con el niño en esta época susceptible a los pasos cercanos de la modernidad.

---

<sup>117</sup> SIKLIAR, Carlos. “Filosofía e infancia: ¿Y si desobedecemos al lenguaje?” [Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=FjQCHaAcFCI> ]

<sup>118</sup> *Ibidem*.

A continuación presentaremos el cuento que se trabajó en la unidad de conocimiento (antes mencionada) como posibilidad de hacer lectura de “la invisibilidad del niño”:

### ***“Jugando bajo la lluvia”***

#### ***Una tormenta en el mar...***

*Un relámpago se escucho a lo lejos, el pequeño valiente Sir Luis IV naufragaba junto a su leal compañero Sir Yo-Yo. Las olas cada vez más fuertes, las pesadas gotas caían como rocas. Las olas levantaban la frágil balsa y se la llevaba al gran remolino que estaba a unos cuantos metros, tomaron el mástil. Se volcaban hacia arriba, hacia abajo...cuando de pronto, sucedió lo que jamás se imaginaron ¡un gran monstruo se acercaba! El legendario monstruo de siete cabezas que abría su enorme hocico de cabeza de dragón, ¡cuando de repente...!*

- ¡Ay Luisito!- se escuchó una voz perturbada.
- Ya te volviste a meter al lavadero.
- ¡Ya estas empapado! - dijo la mamá de Luis- y la ropa ya la echaste a perder.

Inmediatamente salió Luisito muy mojado de pies y manos, pero más enojado aun, porque habían interrumpido su aventura en la mejor de las partes.

-Es que no puedes ser que sigas así- prosiguió su mamá- a ver cuándo te comportas. Julio nuestro vecino es más pequeño que tú y no hace lo que tú haces, no le da tanta lata a su mamá y va bien en la escuela.

Aquellas palabras rezumbaban en los oídos de Luisito: “Julio esto, julio aquello”, blablablablablabla...

Miraba a su mamá con el ceño fruncido y la boca de muñeca triste. Sabía que había hecho algo mal, y eso no le molestaba tanto, sin embargo había algo que si le disgustaba de aquel asunto.

-¿Por qué yo no soy como Julio?- Se preguntaba, mientras se rascaba la cabeza, extrañada.

¡Uh, ya sé que voy a hacer! - Pensó Luis.

Pero a pesar de que Luis ya sentía que había comprendido lo que había hecho, no le hacía gracia a su mamá, y sin embargo ella, continuaba regañándolo.

-¿¡No sabes que te puede pasar si sigues mojándote de esa manera?! Hace tiempo casi te ahogas cuando te metiste con tus primos a nadar, y eso que era una alberca con muy poca agua ¡no se te ocurra volverte a mojar! Luego por eso agarran virus en el aire, y ahora está eso de la gripa aviar o como se llame – Manoteo bruscamente.

Te enfermarás muy fuerte... - repetía reiteradamente su mamá- No entiendes, no entiendes Luis.

Y así, pasó por un buen rato repitiéndolo, ya que no era la primera vez que sucedía un incidente parecido.

Esa misma noche antes de irse a dormir, Luis, pensaba seriamente en lo que había ocurrido ese día, y se acordaba cuando él y Julio solían jugar en el patio de la unidad habitacional con los juguetes de su pequeño vecino.

-¿¡Cielos! Cuantos juguetes tiene julio- recordaba Luis-. Yo creo que los reyes magos les dan muchos juguetes a los niños que se portan bien.

-¿Cómo le hará Julio para ser buen niño? – se preguntaba mientras se iba quedando dormido.

Ésta, es la historia de un niño llamado Luis Guzmán. A sus ocho años de edad, Luisito era muy feliz. Dotado de mucha inteligencia, perspicacia e ingenuidad, disfruta de la experiencia de ser niño en toda su expresión.

Le encantaban las galletas con leche, las gomitas de dulce, jugar con tierra, pero sobre todo jugar con agua, jugar con pelotas y carros y molestar a su hermana mayor. Lo que a todo niño llega a gustarle: las luchas de la WWE, y un sinfín de caricaturas de televisión abierta.

Pero tenía algo que lo diferenciaba de todos los demás niños. Tenía una gran imaginación. Tenía a su gran compañero, su amigo imaginario “Yo-yo” que tenía desde los cuatro años de edad.

Su amigo era de gran importancia para Luis, ya que el mismo le dio nombre a su mejor amigo, el mismo que le ayudaba a calmarse. Su muñeco de la infancia (un pequeño perro de de peluche playschool) tenía escrito el nombre de Rocko. Luisito de tan corta edad (tres años en aquel entonces) no lo podía pronunciar, así que siguió llamando a su mejor amigo “Yo-yo” (ahora su amigo imaginario).

Yo-yo y Luis constantemente tenían grandes aventuras: se convertían en dioses, piratas, astronautas, jardineros, cometas, murciélagos, marineros, reyes, caballeros

medievales, magos y en toda clase de personajes fantásticos. Así era Luisito, pero extrañamente nadie se había percatado del don con el que había nacido.

Cuando era casi recién nacido, veía en el rostro de las personas, figuras moviéndose de un lado a otro. Había nacido con un don extra natural, en su mente, en sus ojos, en sus sentidos. Y nadie, ni aún su mamá, se había percatado de las dotes que poseía Luisito.

Tampoco hablaba mucho con personas adultas, así que su presencia sólo había sido notoria en ciertas circunstancias: Cuando ya había agarrado cerillos de la cocina para prender fuego dentro de un bote que se había encontrado cerca de su casa. Cuando ya se había salido a la calle solo y sin avisar a nadie (a perseguir al pequeño cachorro del vecino). Pero sobre todo, cuando la maestra se quejaba de él ya que no trabajaba en la escuela y todo el tiempo estaba distraído. Ésta, es la historia de Luisito ¡ay Luisito!

### ***Un viaje espacial***

Al día siguiente en la escuela, era la hora de pasar al frente para seguir practicando las multiplicaciones. La maestra los iba llamando uno a uno, conforme el apellido de cada niño.

-A ver Guzmán, pase al frente - dijo la maestra.

Con una gran preocupación Luisito paso al frente, tenía sujetado muy fuerte el marcador.

Ahora escriba  $3 \times 56$  - dijo la maestra- Ahora resuélvala.

Aquellos segundos parecían horas, no recordaba nada de lo que debía saber. El día anterior debía estar estudiando las multiplicaciones, y en vez de eso, sólo había estado jugando y la otra parte del día se la había pasado castigado.

-Qué feo, me caen muy mal las multiplicaciones- dijo Luisto- ¡Ojalá nunca hubieran existido! Mmm... ¿Por qué no puedo salir flotando?

-Si estuviera en el espacio los números podrían irse flotando, tal vez yo también, pero mi mamá se enojaría mucho, porque de todo se enoja... pero tendría que llevarme muchos, muchos dulces y cosas que comer, tal vez galletas, al fin son duras, y se pueden guardar en el bolsillo. ¡Ah! Se me estaba olvidando algo importante ¿con quién me voy a ir? Seguro con Yo-yo, pero necesito más compañía... mmm ... claro, si

fuera al espacio será grande y muy fuerte, pero aun así me llevaría un hámster para no sentirme solito y...

-¡Guzmán! Dese prisa, no tenemos todo el día, escriba ya. -Dijo con voz imponente la maestra.

-Chispas, me van a regañar porque no terminé- pensaba Luis- no me acuerdo de nada ,¿Qué hago? Se ve enojada con su cara de dinosaurio jijiji.

-¡Luis!...síntese me va a ser tres planas de todas las multiplicaciones para mañana, sino termina se quedará sin recreo una semana.-dijo la maestra- Voy a creer usted nunca pone atención, luego vienen a molestar los de la SEP que uno no les enseña ¡carajo! Por niños como tú Luis Guzmán.

Luisito veía a su maestra hablar con voz energética, molesta, irritada tal vez, pero para él no hacía más que enojarse.

-La maestra siempre está de gruñona- pensó Luis- puede ser que no tenga hijos y quiera tener uno, a todas las personas les gusta tener hijos a quien regañar y cuidar. Si, debe ser eso- seguía meditando.

Cuando se sentó, pensó en dibujar toda la historia que se estaba imaginando.

-Yo no recuerdo que haya traído algún hijo. A lo mejor todavía no lo tiene porque lo está esperando a que baje del espacio. Si, debe ser que está en una 'borbuja' flotando por Júpiter o más lejos. Hijoles, ¡pero ya se tardó en llegar! ¡Ya sé! Le voy a dibujar una nave espacial para que vaya Yo-yo por él y lo traiga lo más rápido que pueda. ¡Espero que no tarde tanto porque no quiero hacer las recochinas planas!

Entonces, Luis tomó su hoja, la atacó con colores y terminó su nave espacial en un parpadeo por la prisa.

Sonó la chicharra y Luisito no había terminado el trabajo que les había dejado la maestra en clase. La maestra pasó a sus lugares, uno por uno, a revisar. El típico sudor frío y el pensamiento de "Oh no, ¡qué voy a hacer!" mientras apartaba el dibujo y respondía a las operaciones lo más rápido que podía, pero era demasiado tarde. La maestra ya estaba al lado con los ojos más grandes que los de un sapo y la papada igual de inflada como si fuese a reventar (o por lo menos así la veía Luisito).

-¿Qué haces? ¿Ya ves? ¡No has terminado! ¡¿Qué estuviste haciendo todo este tiempo!?

Y Luis hizo lo único que se le ocurrió:

- ¡MIRE MAESTRA! ¡Le hice una nave espacial para que regrese su hijo del espacio y-y-y-y-y usted sea feliz y deje de regañarnos!

Todos sus compañeros comenzaron a reírse mientras la maestra recogió el dibujo, a la par que su cabeza hervía como caldero y estaba más colorada que una hormiga.

Todos los niños se fueron con sus padres. Todos excepto Luis. Él se quedaría porque la maestra iba a hablar con su mamá.

### *La telaraña de Charlotte*

Luis era un costal de regaños, se sentía como una enorme piedra pesada, todo mundo se enojaba con él, y apenas entendía la molestia de los demás, lo único que sabía es que algo malo iba a pasar por haberse portado mal tantas veces.

-Señora- dijo la maestra con voz energética-. Su hijo, más de una vez ha tenido problemas en clase. No entrega trabajos, se la pasa distraído, juega y contesta feo, no hace caso a los señalamientos que le doy. La razón por la que mandé a llamarle, es porque en primer lugar y para variar, el día de hoy Luis no supo ni siquiera responder al pizarrón, y no supo hacer el trabajo que ya les había dejado. Por encima de todo, y lo que me perturba más , es que se burla de mi autoridad, es un mal ejemplo para los demás niños, dijo que me daba éste dibujo - un dibujo muy arrugado- para que dejar de

gritarles y ¡ah! Sí...para que se lo diera a mi hijo ¡y yo no tengo hijos! ¿¡Qué falta de respeto es esa!?

-Entiendo que a veces de niños tenemos dificultades para obedecer y a tender a lo que se nos pide, ya sea por estar jugando, por hacerle caso a los compañeritos, pero esto sobre pasa el límite.

-Mire señora, no quiero estarlo castigando más, ni estarlo mandando a la dirección todo el tiempo. Lo que le propongo es que lo traiga al psicólogo de la escuela, o que lo lleve a un psicólogo particular, pero si lo hace por fuera, tendrá que traernos el comprobante ¿de acuerdo?

La mamá de Luis se sentía apenadísima, sentía que su cara era tan roja como la de un jitomate, pero al mismo tiempo se sentía muy enojada con su hijo.

-si maestra- le contestó Ya veremos a donde lo llevamos, es muy rebelde, créame que a mí me está costando mucho trabajo tratar con él. Luis está a punto de sacarme canas verdes.

Desde que su papá se fue a EE.UU., se me hizo más rebelde. Y lo peor maestra, me da mucha pena admitirlo, pero Luisito me está preocupando mucho, a veces me dice que su amigo “Yo-yo” le dijo esto y aquello. Se me hace muy feo maestra, no quisiera que le esté pasando algo más grave- expresó muy preocupada su mamá.

-Si señora - contestó la maestra- no se preocupe. Luis necesita ayuda, no es un niño que este dentro de la normalidad. A su edad un niño debería de tener más amigos, de ir bien en la escuela, de integrarse al grupo y no estar distraído todo el tiempo desobedeciendo como lo hace Luis.

En esa misma semana, la señora Paty (la mamá de Luis) inmediatamente se puso en búsqueda de un psicólogo.

Cuando llegó el sábado, aun no encontraba un buen psicólogo que atendiera las necesidades de Luis y que además no le cobrara tanto dinero ya que pretendía ahorrar por la inestabilidad económica a la que acababa de entrar su familia.

Ese sábado Luis se levantó como siempre muy temprano a jugar mientras su mamá lavaba la ropa.

Prendió el televisor, pero su mamá le dijo que le quitara porque no quería gastar tanta luz, ya que una de sus preocupaciones seria pagar la mensualidad del psicólogo, así que en su exageración prefería pagar menos.

Luis muy aburrido fue al cuarto de su hermana.

-¿Qué es lo que hacen las niñas todo el tiempo? Ellas nunca se divierten, sólo se pasan viendo al espejo, hablando por teléfono, en la computadora, como Yadira. - se dijo así mismo Luis.

Su hermana, con apenas trece años de edad empezaba en su etapa adolescente y su hermano menor ya era una gran molestia.

Entonces, Luis, entró silenciosamente al cuarto de Yadira a gatas.

*-La misión será ‘redotar’ a la espía que ha entrado a una nueva misión, ella intentara matar a todos los guardias de la tripulación. Está preparando su ataque con su ‘bile’ de chicle que hará*

*explotar nuestro barco con su bola de chicle. Es hora Yo-y, es hora que te acerques más tú, y que veas de cerca y le quites el chicle para que no mate a nadie de los espías buenos.*

-¡Ay Luis! Mamaaaaaa... ¡Luis está espíandome! ¡esta de “baboso”! ¡Mamá! – Gritó Yadira.

-¡Abortar Misión! ¡Corre Yo-yo nos han descubierto y lanzarán la bomba! –Gritó Luis  
Entonces se echo a correr rápidamente hacia el patio trasero.

-Nos hemos salvado Yo-yo- Expresó agitado.

Al llegar al patio, Luis, vio una en una de las masetas que tenía su mamá, una pequeña araña regordeta y muy negra.

-¡Oh! Pobrecita, esta solita. Mejor te llevo corres muchos riesgos aquí solita en el patio, por ahí hay muchos gatos y lagartijas que quisieran comerte.

Luis tenía una facilidad para hacer enojar a su mamá, sobre todo cuando había agarrado a algún animal exótico para jugar. Pero eso tampoco era nuevo, comúnmente se la pasaba hablando con objetos que tenía a su alcance y a los que constantemente dotaba de vida. No era de extrañarse que se encariñara con una araña con la que se encontrase.

-Y fue así como te encontré, tú estabas ahí tirada, muy muy pero muy solita, me imaginé que tu mama te había dejado ahí llorando, porque todos los niños que los deja su mamá lloran y lloran mucho. Te llamare “Charlotte” como la araña del cuento de los cerditos que nos contaba la abuela a Yadi y a mí.

Se disponía a poner a la araña en una hoja de cuaderno que había arrancado, cuando de repente llegó su mamá.

-¡Luis! ¿¡Qué estás haciendo?! ¿Qué es eso?... ¿¡Una viuda negra!?- Gritó la madre de Luis energéticamente al salir al patio con la mano en la frente- ¡Deja esa araña inmediatamente! A ver... ‘traiaca’

-¡Pero qué rayos estás pensando Luis! –Continúo gritando- ¿¡No sabes lo que te puede pasar!?! Sólo tú sabes hacerme enojar de esa forma, sólo tú sabes hacerme enfurecer!?

-¿¡Cuántas veces te he dicho que no estés agarrando todo lo que esté frente de ti!?! Nunca te fijás, todo lo haces por hacer. No estás entendiendo Luis, ya vas a ir al

psicólogo ¿sabes para qué es un psicólogo? No me gusta estarte gritando, regañando y castigando. Un psicólogo es una persona que con el tiempo enferman.

Tú maestra ya te mando a uno, y todo porque no te sabes comportar. ¿A caso quieres ser un niño enfermo? Sólo tienes que hacerme caso- repetía con insistencia.

Es la primera vez que Luis se sentía de una forma muy extraña. Una sensación pesada en el pecho, sus pequeñas cejas se agitaban, su boca se enmudecía, su pequeño cuerpo ya lo resentía. Ya no quería imaginar más cosas, ya no quería ser una molestia para los demás.

### ***La muerte de monstruo de siete cabezas.***

Al cabo de algunos días, la mamá de Luis, logro encontrar una doctora especializada en paidopsiquiatría, y ella seria quien atendería a Luisito.

-Señora, tenemos bajo estudio a Luis, para poder hacer un diagnóstico efectivo que nos ayude a canalizar algún trastorno neurológico.

-Tiene que traerlo todos los lunes, pero no debe faltar, vamos a llevarlo con psicólogos especialistas que nos ayuden a determinar algún otro problema pero ya más enfocado a algún problema de aprendizaje que pueda tener- Indicó la doctora.

-Si doctora, yo lo traigo, pero por favor ya ayúdeme que no se qué hacer con mi hijo. -  
Expresó su mamá con cierta preocupación.

Luis, mientras permanecía sentado en aquel consultorio de aspecto frio y con gran ausencia de color, miraba el piso cubierto de “duela” de madera, y no podía evitar ver como algunas de las manchas que se dibujaban por el mismo material del piso, se movían como si fuesen pequeñas personas bailando y el piso fuera toda una pista para poderse desplazar.

-¡NO! ¡NO! Ya no tienes que ver nada de eso- repetía mientras se pegaba en la frente.

En ese momento, algo dentro de Luis revoloteaba en su pecho, se sentía como una mariposa que agitaba sus alas mientras intentaba salir de aquel rincón profundo.

Ese día al salir del consultorio, empezaban a caer pequeñas gotas, parecía que iba a llover muy fuerte. Caían una tras otra, pero Luis las sentía muy pesadas cuando caían en su cabeza.

-Luis, camina rápido que se ha hecho tarde y no he hecho nada de comer- Le decía su mamá mientras lo sacudía para que caminara más rápido.

Luis no entendía lo que estaba pasando y sin embargo, ya empezaba con pensamiento de cargas y de molestia una y otra vez.

-No entiendo Yo-yo ¿Por qué quieren que te deje? Mi mamá y todos dicen que eso no está bien. Tú me dices muchas cosas, luego los demás no me ensañan cosas, nunca me quieren explicar y tú me ayudas a entender. ¿Sólo los grandes están bien? A lo mejor a ellos también los mandaron al psicólogo y los obligaron a despedirse de su amigo como a mí. -Continuó reflexionando Luisito mientras llegaban a la entrada de la unidad habitacional de su casa.

-No me gusta, esos charquitos serían buenas lagunas para jugar, podríamos estarnos salpicando ahorita, pero creo que mejor no, la cara de mi mamá se ve que va a explotar de nuevo y se puede volver a enfermar por mi culpa.

-Pero si te vas Yo-yo ¿A dónde iras? ¿Regresarás? ¿Si vas a regresar verdad? Ojalá sólo vayas por el hijo de la maestra, porque no me gustaría que me esté gritando todos los días porque me sentiría muy solito sin ti. Mmm...

-¿Quieres que vayamos a McDonald's a comer?

-No, ya me quiero ir

-¿Entonces, que te gustaría comer?

-No sé, no sé cómo qué se me antoja.

Era la lluvia, el frío o la razón de Luisito la que paralizaba la tarde y el silencio a la hora de comer. A Yadira se le ocurrió lanzar un comentario inoportuno:

-¡Milagro que Luis se callara! Ahora si podremos ir a comer a un restaurant "fino" sin que nos vean porque a LUISITO se le ocurra jugar con la comida y se la pase diciendo cada burrada.

-¡Silencio Yadira! Que la próxima serás tú sino te comportas- Su mamá la regañó energéticamente como pocas veces lo hacía con ella.

-La próxima en ir al psicólogo serás tú-continuo diciendo.

Esa noche Luisito pensaba en Julio y en lo mucho que deseaba ser como él.

-Si yo fuera como Julio no se molestarían tanto conmigo... ¿Por qué no puedo ser Julio? Chispas, tampoco puedo ser Julio, porque si yo fuera él ¿Dónde estaría Julio? ¿Quién sería Julio entonces? Él tendría que ser yo ¿No?- se preguntaba Luis.

-¡Ah ya sé! No es que yo deba ser Julio, sino que yo no debo ser yo. Las mamás quieren a niños como Julio y a las maestras les caen mejor esos niños, aunque todavía no

entiendo ¿Cómo le hacen para no distraerse tanto y que así los quieran tanto?- seguía cuestionándose.

-No me gusta Yo-yo, pero creo que la gente sería más feliz si yo no existiera. Tengo que irme al mar como lo hacen los marineros.... Tengo que desaparecerme con el monstruo que me hace imaginarme tantas cosas antes de que ese gigantesco animal se haga a la realidad y se coma a las personas que quiero, y no me gustaría que se comiera a mi mamá ¿Por qué sabes?, ¿Quién me cuidaría? ¿A quién podría abrazar?

Lo malo es que yo creo que he hecho tantas cosas malas que ella es la que ya no me ha de querer abrazar...-susurraba en voz baja mientras se iba quedando dormido con lágrimas en los ojos.

Luisito no había experimentado nunca esa clase de tristeza, creía que ser como él, hacía infeliz a la gente que lo rodeaba.

A la mañana siguiente Luis se paró muy temprano, pensó que podía hacer algo para remediar todo lo que había provocado en su corta vida...

-He escuchado que hay cielo para animalitos ¿entonces debe haber un cielo para niños! -pensó Luis entusiasmado.

-Sólo debo dejar las cosas preparadas para que mi mamá y todos los demás como la maestra, sean felices, muy, muy felices. De todas formas los de mi escuela se burlan de mí. Mi maestra me odia y mi mamá no me quiere, Yadira pues sería hija única, y seguramente sería feliz siendo la única a quien consientan.

Cuando la gente muere se pone triste, pero yo creo que dejare de causarle enojos y tristezas a os demás ¡si-si-si! . . . eso los hará felices... ¿pero porque me hace sentir tan feo a mí? -Pensaba mientras se ocultaba bajo la mesa.

Luisito fue por muchas hojas blancas y sus colores. Entre piezas de lápices viejos, crayolas, pegamento blanco y algunos de sus plumones que tenía para dibujar.

No sabía con exactitud qué es lo que les iba a dejar, pero sabía que tenía que hacerles algo que les gustara a sus seres queridos, como una forma de pedirles perdón y como una forma también de agradecimiento, según pensaba Luis, por dejar un detalle y buen recuerdo que serviría para enmendar errores.

Esa tarde mientras su mamá hablaba por teléfono Luisito entró a la cocina y dijo -¡Sí! Si, esto ayuda a qué mi mamá mate los ratones, espero no sea muy doloroso y me vaya al cielo de los animales, y luego me vaya al cielo de los niños, porque quiero ver a los animalitos que van allá y si Diosito me lo permite, en una de esas ¡hasta me regala uno!

Tomo veneno para ratas, temeroso espolvoreo en su pan que tenía mermelada.

-hazlo, hazlo, ese monstruo está a punto de llegar, y tú eres la única salvación – se repetía en silencio.

Regresó al sitio debajo de la mesa donde tenía todos los dibujos que había hecho hasta que en un momento por fin había quedado dormido.

-¡LUIS! ¿Dónde estás? – Grito la madre de Luis- . Es hora de comer. Baja inmediatamente si no quieres que te de unas buenas nalgadas.

Cuando su mamá servía los platos para empezar a comer, se percató que había mucha basura debajo de la mesa, levantó el mantel y vio a Luisito dormido.

-¡Ay LUIS! ¡Sal inmediatamente de ahí, si no quieres que te castigue de nuevo! ¡Y quítame todas esas hojas!

Como su mamá vio que no respondía, y que ni siquiera se movía, se acercó a él y vio el frasco junto a la cabeza de Luis y un pequeño trozo de pan en la mano.

-¡POR DIOS! – Gritó- ¿¡Pero qué has hecho LUIS!?! Histérica y lagrimeante sacó a Luis debajo de donde había quedado su pequeño cuerpo.

-¡LUIS! ¿¡POR QUÉ!?!- Continuaba llorando.

La crisis más espantosa había llegado a la casa de los Guzmán Gutiérrez, nunca había sucedido algo tan espantoso, algo tan trágico, que ni siquiera en un mal sueño se hubiesen podido imaginar.

Luis había llegado al hospital en calidad de urgencia, estaba en situación crítica y en observación continua.

Afortunadamente había espolvoreado, apenas una pequeña cantidad y ésta, no había caído en el pedazo de pan por completo, sino que había quedado un poco en la superficie del trozo.

La intoxicación que había sufrido Luisito, había sido por el polvo que alcanzó a expandirse cuando él se quedó dormido.

La mamá de Luis, encargó a Yadira con su vecina, la mamá de Julio. Velaba día y noche en el hospital mientras lo tenían en observación.

A lo largo de esos días cuando su mamá llegaba a ratos a su casa, solía recoger lo que podía, escombraba en los pequeños ratos de su asistencia, ya que en aquel momento había quedado muy descuidada.

Cuando recogió los papeles que había encontrado junto a Luisito, se dio cuenta de que eran muchos dibujos que él había hecho a cada una de las personas a las que había hecho enojar:

*“Espero maestra que su hijo llegue pronto del espacio, le dejo un dibujo a usted y a su hijo para que se encuentren pronto.”*

*“Te dejo hermanita todas las cosas que te agarré sin permiso para que las tengas de nuevo y no te enojas ni te pongas triste, te dejo tu ‘bile’ y unas ‘puseritas’ que te gustan mucho y espero que te gusten las que te hice je,je”*

*“A ti mami, te dejo mi corazón que siempre he creído que es tuyo y de Diosito , como nos dicen en la iglesia. Aunque te hacía enojar mucho y aveces te hacía sentir triste por mi mal ‘comportamiento’ yo te quiero mucho mamá porque siempre me cuidabas y me dabas de comer, desde que yo era un bebé y así...”*

En ese momento rompió en llanto. Su pecho no era lo suficientemente grande para soportar el dolor y culpa que sentía por haber visto lo que tenía en sus manos.

Lamentaba no haber entendido a su propio hijo.

*-Pero que tonta he sido, no me puedo perdonar las vendas que tenía en mis ojos. Mi Luisito, mi pequeño hijo. ¿Por qué...? ¿Por qué deje...? – continuaba sollozante.*

### *Las estrellas en el cielo*

Unos meses después estaban en la mesa sentados todos. El papá de Luis, cuando supo la noticia de inmediato hizo todo lo posible para regresar a México. Todo el dinero que le había mandado a su mamá lo habían estado ahorrando, y aunque no era mucho, pensaban en tener algún negocio que ayudara a sacar a la familia de las apuraciones económicas en las que se encontraban. Primero abrieron un negocio de ropa, después a petición de Luis abrirían un pequeño establecimiento con algunos libros infantiles y algunas otras piezas de entrenamiento infantil. Hicieron un gran esfuerzo por establecer sus negocios en la ya difícil ciudad de México.

La mamá de Luis, había comprendido que la forma en la que estaban tratando a su pequeño hijo, no era del todo saludable. Sabía que, lo que necesitaba Luis era algo que pudiera sanar algunas de las heridas que ya se habían marcado en su corta historia de vida, así que necesitaba comprensión y amor para que pudiera ayudarlo a ser feliz y ellos mismos fueran felices.

A su vez, su mamá se interesó más por lo que le pasaba día a día. Intentaba platicar más con él y hacerse parte de su vida. Comprendió también, que las buenas calificaciones no iban a serlo todo en la vida (después de todo Luisito no quería ser un físico-matemático o no hasta entonces).

-¡Uh! Que bonitas se ven estas estrellas mamá. -Gritó Luis entusiasmado. Gracias por las pinturas, me gustaron mucho...también mi portafolio de pinturas, creo que puedo pintar ahora todo lo que puedo imaginar mamá.

Luisito gozaba de lo que no tenía antes: unas buenas pinturas, pero principalmente atención de sus padres.

Luisito cada vez pintaba cosas más complicadas...

-¡Mamá! Grito Yadira. ¡Luis me pintó con bigotes! ¡No se vale!

Yadira después de todo, sintió que había sido injusta con Luis, pero seguía siendo la molesta hermana mayor de Luisito.

-¡Ja jaja! Reía Luis.

- ¡No seas chillona! Te regresare un dibujo bonito para que veas que no me olvido de ti.- Dijo con una gran sonrisa, de oreja a oreja.

Yo-yo tuvo que partir. Pero no sin antes despedirse de Luisito:

*El mejor amigo que había tenido, ahora era parte de mi, ahora Yo-yo y yo somos uno sólo... se que también me extrañarás amigo, yo aquí te estaré esperando jugando bajo la lluvia y tormentas en el mar.*

## **2. 3 Pedagogía: ¿(de) Formadora de sentidos literarios? o literatura: ¿(de) formadora de sentidos pedagógicos?**

Quien no encaja en el mundo, está siempre cerca de encontrarse a sí mismo.

-Herman Hesse.

Intentar hacer una lectura sobre los sentidos que podrían enunciarse en la literatura, o del como en la literatura pueden enunciarse sentidos pedagógicos, posiblemente no resultaría si dichos aspectos no están vinculados con la experiencia misma de la literatura. O como nos diría Larrosa cuando intenta aclarar el sentido del trabajo que realizó en conjunto a Carlos Skliar.

«Lo importante, para nosotros, no era hacer pedagogía con la literatura sino explorar hasta qué punto la literatura era capaz de interrumpir o de cuestionar o de modificar la pedagogía misma.»<sup>119</sup>

Por lo que entonces, hacer una lectura siquiera de las posibilidades de literatura en los sentidos pedagógicos, resulta una tarea complicada. Sin embargo, sería necesario dar cuenta de algunos aspectos que rompen con lo esquemáticamente tradicional en su lenguaje y estructura que derivan de su vínculo con la escuela misma.

Así mismo, sobre los posibles sentidos entrelazados entre pedagogía y literatura Skliar enuncia en “Aperturas entre Pedagogía y Literatura” lo siguiente:

«Hay momentos en los cuales la pedagogía y la literatura se rozan, se acercan, se miran, se tornan presencia. Hay, también, momentos en los cuales la tensión –y la desconfianza y el

---

<sup>119</sup> LARROSA, J. (Coordinador) Op. Cit. Pág. 72

recelo y también la desazón- entre literatura y pedagogía se vuelve extrema, se hace ríspida y toda relación queda hecha añicos, casi sin vida. Hay momentos y pedagogía son, cada una, en cada una, sólo aperturas de sí mismas, para sí mismas.»<sup>120</sup>

A razón de la misma complejidad de su entrecruce nos preguntaríamos ¿Cuáles aspectos de la pedagogía se podrían mirar desde la literatura e inversamente que aspectos de la pedagogía se podrían mirar en la literatura?

Es decir, que hay singularidades de la pedagogía que se deslizan hasta quedar impregnadas en la literatura, al igual la literatura llega a ser parte de un desorden perfectamente impregnado en aspectos de la pedagogía, lo cual, la una a la otra podrían adherirse, algún sentido (o sin-sentido) devenido quizá de la experiencia misma, y la cual podría ser el motivo del sentido que se contraiga entre ambas.

### **2.3.1 *Novela de formación* como un posible encuentro entre literatura y pedagogía.**

El acercamiento más estrecho entre literatura y pedagogía probablemente lo encontraríamos al voltear la mirada hacia la *novela de formación* (Bildungsroman). La misma palabra “*Bildung*” hace referencia a algunos de los sentidos<sup>121</sup> que podrían vislumbrarse en su narrativa como posibilidad inquietante para la disciplina pedagógica. Sin embargo resultaría imposible encasillarla en conceptualizaciones de la pedagogía, es decir, que la pedagogía no podría encerrar éstos posibles sentidos en ella, pues resultaría equivocada y quizá hasta imposible. Esta posibilidad de sentidos se encuentran en la misma narrativa de la novela, es decir, todo aquello que tiene que ver con lo sustancial de la experiencia humana, como aquel que sufre desencanto y encuentro consigo mismo en un mar de encrucijadas llevadas a través de su propia narrativa. Por lo que entonces, *la novela de*

---

<sup>120</sup> SKLIAR, (Coordinador) Op. Cit. Pág. 9

<sup>121</sup> Sentidos que recaen en la misma semántica de la palabra. La tradición alemana de la disciplina pedagógica que se centra en la misma palabra que se suscribe en lo intraducible, la palabra que castellanizada sólo puede derivarse de la connotación de “formación”, sin estancarse en un solo significado o interpretación.

*formación*, es un género como diría Salmerón, centrado en el desarrollo de un individuo. Un género dilatado en el tiempo. Un género tal vez veladamente autobiográfico.<sup>122</sup>

Es como si pudiéramos leer a través del mismo autor algunas dilataciones de las experiencias personales, y encontráramos caminos que aceleran empáticamente el paso cardo muscular.

La misma novela se presta entonces, para relacionarse de manera más cercana con sus historias. Salmerón por ejemplo, en el mismo texto también hace hincapié en uno de los autores que dilatan sentidos en figuras narrativas de la novela de formación:

«Mi primera incursión en este ambiente espiritual, alemán y renuente al azar, fue la lectura de un autor muy en boga cuando transitaba por la adolescencia: Herman Hesse. Lo que más me llamaba la atención de sus obras era cómo vivencias estrictamente individuales y concernientes a sus protagonistas podían ser compartidas, sentidas e incorporadas a la propia experiencia. Las tribulaciones sufridas por culpa de una educación opresiva por Hans Giebenrath (*Bajo la rueda*), la soledad de Harry Haller (*El lobo estepario*) o el afán por encontrar modelos de identificación de Emil Sinclair (*Demian*) son extensibles a cualquiera. Luego de más mayor, supe que esa virtud, propia de la obra artística de hacer que nos sintamos identificados con los problemas que trata se llama *trascendentalidad*. El artista no consigue ese efecto recurriendo principalmente a artificios literarios, sino encontrando en sí mismo el fondo común a toda experiencia humana.»<sup>123</sup>

Así entonces, la idea de citar este apartado de Salmerón, tiene principalmente dos finalidades, en primer lugar, la aportación obvia conceptual centrada un tanto en la idea de la novela de formación, y en segundo porque al igual que muchos de los que hemos leído a Hesse, encontramos en su narrativa un vínculo sí es posible llamarle *especial*, al establecer la relación de los mismos personajes en relación misma con la experiencia humana. Así mismo Salmerón, nos habla de *trascendentalidad* que es lo que sin duda, resulta de una experiencia en la lectura, con seguramente connotación espiritual- (de) formativa para el sujeto que se entiende con ella (con la lectura)-.

---

<sup>122</sup> SALMERÓN, M. "La novela de formación y peripecia". Ed. Machado Libros. 2002. Página 9

<sup>123</sup> *Ibíd.* Pág. 9 -10

La génesis de una historia, comúnmente tiene lugar cuando el que la escribe, es capaz de mirarse a sí mismo y a la vez, tiene la sensibilidad de hacernos mirar un poco de nosotros a través de sus letras. Entonces podríamos decir que la historia es un esbozo autobiográfico, casi como un lienzo literario, y también lo es en gran parte, por quien lo escucha y lo mira a partir de lo que se ha escrito.

Así que Hesse nos mira a través de sus palabras, nos relata y nos invita a relatarnos.

El apartado introductorio de la novela de Hesse “Bajo la rueda”<sup>124</sup>, menciona como es que gran parte de sus novelas llevan en su escritura esencia protagonista de su propia experiencia:

«Hermann Hesse nos ofrece en la serie de sus novelas y relatos la visión de un mundo esencialmente íntimo. Aseguraba no haber escrito otra cosa que lo que “quería salir de él” (...) Con razón llamaba a sus trabajos “biografías del alma”, “en ninguna se trata de historias, intrigas y tensiones; en el fondo son monólogos en los que una sola persona se contempla en sus relaciones con el mundo y el propio yo”.

(...) todos los personajes principales son esbozos de su yo, desde Hermann Lauscher pasando por Hermann Heiliner, Harry Haller hasta Josef Knecht, que se ha convertido de manera especial, la figura mítica del yo Hesse por su manera de servir, de obedecer y protestar. Toda su producción abunda en paisajes autobiográficos, como las cuatro minuciosas poéticas del *Glasperlenspiel*, biografías conjeturales en el sentido de Jean Paul. Muchos textos de Hesse, sin tener que recurrir a sus cartas ni a sus diarios, arrojan luz sobre conflictos de su existencia, como apuntes de viajes, sus recuerdos de personas, las descripciones de su vida cotidiana sus reflexiones sobre la edad, sus confesiones... Son apuntes que dan una visión de una vida que hacia afuera transcurría tranquila, pero también estaba acechada por problemas, dudas, desesperación y destrucción.»

El padecimiento nos ofrece “sentir”, el padecimiento nos ofrece circunstancialmente reflexionar. Es justamente cuando encontramos en nuestras propias experiencias formas de padecimiento, bajo diferentes panoramas, bajo diferente iluminación, y sin embargo, no

---

<sup>124</sup> Tomado de la edición de Porrúa. HESSE, Hermann. “Bajo la Rueda”. (Klein y Wagner y el último verano de Klingsor) Tercera edición. Editorial Porrúa. México 2010. Introducción “IX”.

dejan de ser padecimientos humanos. A veces tan cotidianos, a veces tan frecuentes o inusitados.

Cuando Hesse describe el paisaje, no sólo describe la escena que ayudará a crear la imagen del personaje central, o de los personajes secundarios, sino que va describiendo y al mismo tiempo va formando un especie de *viaje*, algo que se cruzará con algo muy parecido a nuestro propio viaje, y será entonces la proyección de una posible experiencia.

En su escritura nuevamente como dice Salmerón, no hay artificios literarios, y precisamente éstos “no artificios” transforman subjetividades, es decir, lo bello puede ser doloroso, lo bello es a veces una risa o una lagrima, lo bello hace de la experiencia “experiencia”.

El alma del espectador revolotea esperando *ser*, esperando leerse palabra a palabra y encontrarse en cada relato, leyendo entre sus líneas moralejas o enseñanzas, algunas cuestiones de la vida misma.

Así que podríamos decir que sólo un escritor que sale fuera de los artificios literarios (digamos como artificio, lo que está fuera de sensibilidad humana) logra hacer partícipe a su lector. Llega de frente a él como un amigo que le *habla* y que le cuenta su historia.

En este sentido ¿hay sentido pedagógico en lo literario? Los sentidos a los que nos referimos son acerca de la *sensibilidad* y de lo *humano*, es decir, la esencia de lo pedagógico se viste en paisaje de lo que trastoca el *alma*. Un relato que no sólo deja alguna enseñanza, que quizá sea lo último que pretenda dejar, y sencillamente no puede dejar de dejarnos “*algo*”, algo que ‘maravillosamente’ nos hace ser quien no éramos o quien no pretendíamos ser o que jamás quisimos ser. Pero siempre diferente, quizá sólo deje un sabor amargo, en cualquier caso, el espectador (lector) que pueda conmoverse al leer una obra, podríamos decir que a experimentado *algo* y respecto a los sentidos pedagógicos en la escritura, se encuentre justamente en la posibilidad de fractura que ha dejado dicho relato (sea cual sea).

Sobre la pregunta inicial, se puede decir que ambas oscilan en caminos parecidos y a la vez son totalmente distintos, es decir, si por ejemplo, vemos a la literatura como un recurso didáctico desde la pedagogía, entonces se estará determinando que la finalidad de la

literatura es simplemente utilizarla como un medio para auxiliar la tarea de la enseñanza-aprendizaje y por lo tanto llegar al fin mismo o sea, el aprendizaje. Pero este sentido que atribuye la pedagogía, no sólo a la literatura sino a todas las artes posibles, reduce de sobremanera el sentido mismo de la literatura. No es que la literatura sea sólo un objeto de apreciación y que todo lo que tiene que ver con ella se aleje de las experiencias áulicas, sino que mirarla de tal forma no constituye un deseo de que el alumno alimente su espíritu a través de ésta, sino sólo el hecho de llegar a una meta específica de enseñanza.

Ahora bien, el sentido de lo pedagógico (conceptualmente), tendría cabida cuando miramos a la narrativa literaria como posibilidad ajena a conductas y métodos de enseñanza, pues, donde se encuentra la narración de experiencias propias de cada sujeto, no se podrían meter las “manos pedagógicas” para determinar y hacer que se piense de tal o cual manera, o en otras palabras, no podemos forzar un aprendizaje a nuestra propia forma de entender (y/o sentir) la experiencia del relato, pues eso va a depender de quien lea la obra literaria. Así entonces, en la narrativa literaria podemos encontrar diferentes sentidos de lo pedagógico, pero sin intentar como dice Larrosa “pedagogizar” la lectura, pues *pedagogizar* requiere precisamente situarla solamente en el ámbito escolar y no necesariamente la experiencia se suscita en un ámbito educativo “formal”.

Respecto a sí los sentidos son devenidos de lo literario, podría decirse que indirectamente y quizá y muy probablemente sin intención, sí, pues la literatura tiene la cualidad de ser una especie de puente y su (s) sin-sentido(s) muchas veces genera(n) tal posibilidad, al igual que otro tipo de escritura como son los poemas y los cuentos, por ejemplo.

Pero dichos sentidos (cabe mencionar), no son sentidos estructurados o definidos para que mucho de los aspectos de la pedagogía tengan sentido gracias a la literatura, o inversamente, la literatura tenga sentido gracias a lo que le “otorga” en esencia, la pedagogía. No son aspectos que se den por separado, o que se den a propósito para cada uno, sino que, son como ya vimos una delicada y en gran parte, bien definida mezcla dialéctica que los une el uno con el otro (de los sentidos de la pedagogía en la narrativa literaria e inversamente de los sentidos de la narrativa literaria en lo pedagógico).

# CAPÍTULO III

## LITERATURA COMO POSIBILIDAD DE EXPERIENCIA ESTÉTICA

El acto mediante el cual el hombre se funda y revela a sí mismo  
es la poesía.

**-Octavio Paz**

*“Él se enfrasco tanto en su lectura, que se la pasaba las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio, y así, de poco dormir, y de poco leer se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio.”*

-Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes-

[Fragmento]



Ilustración: *“La crítica de la razón pura II”*. 2002

(*“The Critique of Pure Reason II”*)

De Alireza Darvish

## *Sobre el sentimiento estético y experiencia.*

La sensibilidad es una cualidad humana, o al menos eso era lo que el ser humano pensaba en los inicios de la civilización. Estética deviene del griego “αἰσθητικός” o bien, estética<sup>125</sup> que hace alusión a las dimensiones de lo *sensible*. Pero, ¿Qué es estética? ¿A qué se refiere la palabra?

La palabra es en sí misma *polisémica*, esto quiere decir que se utiliza en diferentes sentidos. La palabra estética por lo tanto lleva consigo diferentes acepciones.<sup>126</sup>

Una de ellas tal como la conocemos hoy en día, se refiere a la disciplina que trabaja sobre teorías filosóficas y arte. Esta acepción algunas veces se ha utilizado como comprensión general sobre lo *bello*, pero en relación al arte.<sup>127</sup>

Sin embargo, el sentido que queremos rescatar de la palabra, es sobre la misma sensibilidad como capacidad humana, es decir, como capacidad de sentir, lo que podríamos decir que también es más cercano al *sentimiento estético*.<sup>128</sup>

Es por eso que entendemos lo *estético* en su relación más íntima con el *sentimiento*. Lo que hace entonces que intentemos mirar sobre puntos específicos de la sensibilidad, no para

---

<sup>125</sup> Las primeras cinco de la Real Academia Española (RAE) de “estético, ca” son las siguientes. 1. *adj. Perteneciente o relativo a la estética.* 2. *adj. Perteneciente o relativo a la percepción o apreciación de la belleza. Placer estético.* 3. *adj. Artístico, de aspecto bello y elegante.* 4. *f. Ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte.* 5. *f. Conjunto de elementos estilísticos y temáticos que caracterizan a un determinado autor o movimiento artístico. La estética del modernismo.* Básicamente estética hace alusión a lo sensible, aun cuando la palabra lleva consigo diferentes formas de entenderla. Aunque también se puede entender propiamente desde su voz la cual es “aistesis”, que literalmente significa *sentimiento*.

<sup>126</sup> Parte del problema en su definición según Mandoky (1994, pp.23) radica en que la estética como disciplina no ha definido con claridad su objeto de estudio: “*Cuando por estética podemos entender una experiencia, o cualidad del objeto, un sentimiento de placer, al clasicismo en el arte, un juicio de gusto, la facultad de percepción, un valor, una actitud, la teoría del arte, la doctrina de lo bello, un estado del espíritu, la receptiva contemplativa, una emoción, una intención, una forma de vida, la sensibilidad, una rama de la filosofía, un tipo de subjetividad, la cualidad de ciertas formas, un acto de expresión... (...)*”

<sup>127</sup> Entre sus variadas acepciones encontramos lo relativo al arte como “la ciencia de lo bello” y en este sentido como la que comprende dos problemas fundamentales: de una parte, del problema de lo bello, y de otra del problema del arte. AVELAR, C. “Introducción a la historia del arte” Ed. Jus. México, 1969. Quinta edición. Pág. 5

<sup>128</sup> «El punto de unión entre la estética y el sentimiento estético de la vida consiste en que aquella ha sido entendida siempre por Ortega y Gasset en términos de goce, de fruición. El sentimiento estético de la vida es el de un placer inteligente de la vida. Se trata, por una parte, de un sentimiento que es «sentido», y, por otra, que no implica el que se haya llevado una vida placentera.» “Estudio introductorio” por Molinuevo, J.L. en “El sentimiento estético de la vida (Antología)” de Ortega y Gasset, J. Ed. Tecnos. 1995. Pág. 12

delimitar y cerrar posibilidades de apertura que devienen de la misma palabra, sino para entender desde donde miramos y lo que se entreteje con la misma experiencia como posibilidad de encontrarse la una con la otra, y para lo cual, en la cúspide de este encuentro (experiencia-sentimiento) resulte de ello una *experiencia estética*.

En cuanto a la sensibilidad nos asomaremos a distintos contrastes de sensaciones que devienen de la subjetividad, y a su vez de la apreciación de cada uno de ellos.

Kant dice que “las diferentes sensaciones de placer o displacer no obedecen tanto a la condición de las cosas externas que las suscitan sino a la sensibilidad propia de cada ser humano para ser agradable o desagradablemente impresionado por ellas.”<sup>129</sup>

Es por ello que también es preciso mencionar que probablemente uno de los sentidos más significativos de la experiencia, acontece en lo cotidiano<sup>130</sup>(y no necesariamente frente a una obra de arte<sup>131</sup>) ya que de cierto modo es en aquellos momentos in-esperados en los que la relación con la experiencia se vuelve más cercana.

En este sentido, podríamos decir que el encuentro del lector con el texto y con las palabras (en un café, en un parque, en el transporte público, esperando a algún acompañante en la estación de autobuses, en la intimidad de la habitación, antes o después de una clase...básicamente en “cualquier” lugar donde se pueda dar lectura) se escriben en historias de existencia, entrelazándose con la lectura de la que se vuelven en esencia parte del *lector*.

Por eso es que la *experiencia* como menciona Larrosa, tendría que ver más con cuestiones subjetivas que acontecen desde la relación de la obra (y en este caso de la obra literaria) con su espectador (y en este caso con el lector) y no con la valorización del arte, pues ésta

---

<sup>129</sup>KANT, I. “*Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*” Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 2004 Pág. 3

<sup>130</sup>Es por eso que podríamos decir que acontecen ciertas experiencias, que incluso podríamos denominar experiencias estéticas sin ser necesariamente vinculado a los tratados de la teoría del arte. Podríamos mencionar la estética de la prosaica (Mandoky, K.1994) que acontece justamente en lo cotidiano, en lo, que para la mirada del arte sería una cuestión vulgar (común) que nada tiene que ver con una apreciación artística, ya que no se trata de la vinculación del aprecio del arte, sino que la experiencia es la que va a dar el tinte estético pero a partir de la sensibilidad de su espectador. Así pues, la literatura juega un papel importante para la experiencia estética e inversamente la experiencia estética lo es para la literatura.

<sup>131</sup>Veamos por ejemplo, una pintura, una escultura de arte clásico o bien de arte contemporáneo exhibiéndose en un lugar y hora de terminada. Si la mirada de su espectador *sabe* apreciar el arte que está de frente suyo, es posible que surja algo, sin embargo es una valorización que le ha dado el sujeto desde su propia perspectiva de lo que es, y debe ser el arte, y el único testigo de su experiencia es aquel sujeto que este frente a la obra. Al contrario, dado que el sentimiento estético a veces sólo acontece, no hay necesidad de intentar entender ciertas obras artísticas.

última suele ser externa y por tanto “ajena” a la experiencia. La experiencia tiene que ver con aspectos subjetivos:

«(...) para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo la experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa.»<sup>132</sup>

En resumen, en cuanto a la experiencia la mayor parte de las veces no estamos acostumbrados a pensarnos como *sujetos de experiencia*, es decir, no vamos por la calle buscando “experiencias”, sino que algunas simplemente aparecen, por la espontaneidad del momento o por circunstancias ajenas a nosotros mismos. Como cuando vamos caminando por la calle y de repente el cielo oscurece teniendo tintes de diferentes colores, el cielo que no se esperaba dejarse ver frente a nosotros, es probable que alguien impulsivamente saque una fotografía, o que simplemente se detenga a admirar el paisaje.<sup>133</sup> En ese momento algo surgió, ¿pero eso era experiencia estética o sólo experiencia? Es justamente el centro de debate el cual hemos intentado dar lectura.

En la contraparte de tal espontaneidad (de experiencia) podríamos decir que se puede estar frente a una obra sin que pase *algo*, o que si pasa, probablemente tenga que ver con la idea que *culturalmente* se tiene sobre que la belleza, es una cualidad del arte,<sup>134</sup> y que la belleza por lo tanto, es una cualidad digna de admirarse (y de *experienciarse*).

---

<sup>132</sup>LARROSA, J. Op. Cit. Pág. 28

<sup>133</sup>Ortega y Gasset en el apartado de “*la pedagogía del paisaje*” relata con singularidad poética, su experiencia poética (si así se puede decir) del lugar donde se encontraba junto a Rubín de Cenoya, al que se refería como “místico español”, parte de su relato de aquel encuentro, lo menciona así:

«Rubín de Cendoya, místico español, se detuvo melancólicamente. Allá en la altura se pusieron unas nubes tan rojas que temimos si el sol se habría herido contra los picos agudos y como eternos de la sierra. Aquel hombre entusiasta prosiguió: “Como a Séneca había enseñado su casa de campo el arte de la vejez, me ha iniciado a mí este paisaje en una religión. Cada paisaje me enseña algo nuevo y me induce en una nueva virtud. En verdad te digo que el paisaje educa mejor que el más hábil pedagogo, y si tengo algún solaz te prometo componer frente a la admirable “Pedagogía social” del profesor Natorp otra más modesta, pero más jugosa: “Pedagogía del paisaje”» Diríamos que hay un sentido de naturalidad, frente a lo estético, la sensibilidad por la frescura de un paisaje, por la admiración a éste, que se vive y se encuentra en el lugar de la experiencia. Ortega y Gasset. Op. Cit. Pág. 77

<sup>134</sup>Mandoky respecto a la belleza dice existen “fétiches” estéticos o de la estética, que en realidad son juicios de valor. Sobre lo bello menciona que « (...) como la verdad y la justicia, el bien existe como fetiche creado por la sustantivación de los adjetivos. Lo bello es un efecto del lenguaje, no un hecho ontológico. Existe un acto bueno o justo para un sujeto que lo juzga así, como un objeto o acto bello, un enunciado verdadero; todos estos juicios hechos por un sujeto que depende de un contexto o código determinado desde el cual obtiene la categoría de bueno, bello, justo. Lo bello existe tal existe igual que lo blanco, lo aburrido, lo dulce, lo

Pero las experiencias que no se esperaban, que no estaban contempladas y que ni siquiera se pensarían como experiencias estéticas, para algunos podrían llegar a ser hasta motivos de *sublimación*.<sup>135</sup> Cual sea el caso de lo que pensamos que es, lo que debe o no ser estético, tiene que ver con apreciaciones de la misma palabra, del cómo se concibe ésta, y de las acepciones que se utilizan en torno a ella.

En estos dos ejemplos en el que aparentemente, uno surge en aguas de “alta cultura”, y otro en momentos de espontaneidad ¿Qué pasa cuando lo que surge no es del todo agradable? Las sensaciones de placer o displacer como dice Kant, puede que sean susceptibles gracias a nuestra misma sensibilidad, que es por mucho lo que posibilita la oscilación entre lo agradable y/o desagradable, pero es justamente esa posibilidad de sentirlo, lo que probablemente hace que emerja una verdadera *experiencia estética*.

Así entonces sabemos que la *experiencia estética* tiene que ver con dolores humanos, o risas o frustraciones, angustias, desazones o alegrías, es decir, aquello que hace sentir aparentemente a razón de la sin-razón. Por ello la intención de discutir sobre el surgimiento de aquello tan abstracto como es una sensación devenida de la espontaneidad: las palabras tomándolas como puentes que llevan al camino de la experiencia, que llevan consigo un juego importante para esta idea de experiencia. Pensando en la *lectura de la literatura* como aquel camino que lleva a lo sensible, y la palabra apropiándose de la imaginación (o la imaginación apropiándose de la palabra). Por eso nos hacemos una pregunta sobre la

---

ingenuo, lo femenino, lo nauseabundo, lo inútil» Mandoky, K. Op. Cit. Pág. 29 Dado que generalmente se cree que la belleza es cualidad del mismo arte, hay como cierta predisposición hacia éste, y es muy posiblemente la causa de que se crea o se entienda que estar frente a una obra artística es por lo general lo que va a dotar al espectador de experiencias. No negamos que se susciten, dado que una de las cualidades de las creaciones artísticas es justamente el transmitir emociones, sin embargo, la idea aquí es la discusión sobre el sentimiento estético, que en realidad es más allegado a cuestiones afectivas en relación con la literatura, y no un hecho aislado frente a una obra que pareciera estar fría al igual que el espectador que la mira.

<sup>135</sup>Kant, nos habla sobre los diferentes objetos del sentimiento de lo sublime y lo bello. Nos dice que, “(...) *toda persona se siente feliz sólo si satisface una inclinación, el sentimiento que le hace capaz de disfrutar grandes placeres (...)*”. En esta diferenciación existen en ambas una sensación de placer, pero existen también diferencias sutiles entre ellas. «Las altas encinas y las sombras solitarias en el bosque sagrado son sublimes; las jardineras de flores, los setos bajos y los árboles recortados en forma de figuras son bellos. La noche es sublime, el día es bello. La silenciosa paz de noche estival, cuando la luz titilante de las estrellas atraviesa las sombras pardas y la luna solitaria se divisa en el horizonte despertará gradualmente, en los espíritus que posean el sentimiento de lo sublime, altos sentimientos de amistad, de desprecio del mundo y de eternidad. El día radiante inspira activa diligencia y un sentimiento de alegría. Lo sublime *conmueve*, lo bello *encanta*.» Kant, I. Op. Cit. Pág. 5-6. También hace referencia en que aunque son sentimientos delicados, cualquier persona es susceptible a ellos. *Sublimarse* en este sentido, sería aquello que tiene que ver con la sensibilidad y al placer como lo menciona Kant.

experiencia ¿Será que la *palabra (literaria)* lleva consigo suficiente fuerza para hacernos vivir eso que llaman experiencia estética?

## El lugar de la *experiencia* frente al *lector*

*“La experiencia poética alcanza la universalidad de la experiencia que todos compartimos: la experiencia de la palabra. En primer lugar aparece la experiencia, extraordinaria, que a todos nos representa, de la creación poética.” Gadamer.*



Imagen: "La lectura" Édouard Manet, 1865 y1873.

¿Qué es la experiencia de la lectura? ¿Podemos decir que toda *lectura* posibilita una experiencia en la lectura? Sumergirse en la esencia de la lectura más allá de lo que se encuentra visible a nuestro entorno, requiere también indagar sobre lo que no estamos acostumbrados, sobre aquello que no se encuentra en discursos oficiales. Es por eso que dudamos acerca de si realmente la escuela es particularmente el vínculo estrecho con la lectura, ¿Qué acaso todo lo que se *lee* es participe de la “experiencia lectora”? Obviamente existe un acercamiento, un momento justo de lectura para así encontrarse con ella. Por lo

que para intentar dar respuesta a las preguntas, es necesario asomarnos por una nueva ventana la que nos muestra un paisaje quizá hasta poético. Una narrativa literaria que requiere un acercamiento de deconstrucción de las “*palabras*” (muchas de ellas como las que se encuentran “guardadas” en el libro, listas para ser descubiertas).

Jorge Larrosa, es uno de los autores que ha de discutir sobre la experiencia de la lectura. Dice que la *experiencia de la lectura*, está ligada a la figura del lector y ésta, a la lectura; por lo que comienza citando el poema de Rilke (Un poema inspirado en la obra de Manet “la lectura” –véase imagen superior-).

Der Leser: “El lector” y dice así:

*¿Quién le conoce, a éste que bajó  
Su rostro, desde un ser hacia un segundo ser,  
A quien solo el veloz pasar paginas plenas  
A veces interrumpe con violencia?  
Ni siquiera su madre estaría segura  
de si él es el que llevo allí lee algo, empapado  
de su sombra. Y nosotros, que teníamos horas,  
¿que sabemos de cuanto se le desvaneció  
hasta que, con esfuerzo, alzó la vista?  
Cargado sobre si lo que, abajo en el libro,  
Sucedió, y con ojos dadivosos, en ve, en vez  
De tomar, se topaban a un mundo pleno y listo:  
Como niños callados que jugaban a solas  
Y, de pronto, vivencian lo existente;  
Mas sus rasgos, que estaban ordenados,  
Quedaron alterados para siempre.<sup>136</sup>*

---

<sup>136</sup>Citado por Larrosa, J. *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación*. Ed. Novedades Educativas. México, 2000. Pág. 97

Entre imagen y poesía parece existir una figura de lo poético, pero también, este diluir parece tener un papel importante frente al lector, por lo que Larrosa continúa con lo siguiente:

*la experiencia de la lectura es, en el poema, una conversación de la mirada que tiene la capacidad de enseñar a ver las cosas de otra manera. La experiencia de la lectura convierte la mirada ordinaria sobre el mundo en una mirada poética, poetiza el mundo, hace que el mundo sea vivido poéticamente, hace realidad el dictum heggeriano: poéticamente habita el hombre en esta tierra.<sup>137</sup>*

*La experiencia de la lectura parece fungir como aquello que nos rompe, aquello que atraviesa, aquello que nos cambia el mundo. Sin embargo, “la experiencia del lector sólo se cumple plenamente cuando alza la vista, muestra la transformación de su mirada y experimenta el mundo de otra forma”<sup>138</sup>, y su entorno en este sentido, ya no vuelve a ser el mismo.*

El lenguaje *poético* es en esencia la mediación entre el lector y la lectura que tienen un lugar significativo para la experiencia en la lectura; pues es en este lugar donde las palabras atraviesan lo sustancial entre la lectura y la experiencia.

---

<sup>137</sup> LARROSA, J. Op. Cit. Pág. 107

<sup>138</sup> *Ibidem*.

### 3.1 *Algunas anotaciones que nos ayudan a entender la importancia de la palabra*<sup>139</sup> *en la experiencia de la lectura.*

“Suelta, libre  
navega una palabra  
por las aguas del tiempo,  
y gira  
y es llevada  
o se hunde”

-Hide Domin-<sup>140</sup>

A lo largo del trabajo hemos hablado de la palabra, pues es en cierto sentido una *metáfora* de la escritura, de la escritura imaginativa, a veces oral, a veces escrita (literaria); de la escritura que a veces se lee en libros, a veces la que se cuenta. Es en ella donde nos enfocamos, en donde ponemos el centro de atención, intentando pensar en todo en lo que *la palabra* pueda dejar a su paso cuando entra a las veredas de nuestro mundo *subjetivo*. La palabra presente, a veces ausente, la que se mezcla con líneas de historia, la que ha querido ser atrapada y sofocada. La palabra la que parece ser una línea *des-alineada* del mundo, la que busca su propio camino. La que tiene historia así como la historia que tiene *palabra* en su relato. Es en ella pues, donde la secuencia traza su camino, donde se intenta hacer una lectura de la lectura. La lectura como conjunción de palabras, ajustadas y sueltas al mismo tiempo. Es así cuando llegamos al punto, donde emerge la *sensibilidad* a partir de lo que nos dice y de lo que no nos dice también.

Por eso es que llegamos al momento de la pregunta ¿Qué pasaría si la palabra tuviera alma? ¿Cómo saber si la tiene? El camino suele ser arduo, angustioso a veces, pero llegar a

---

<sup>139</sup>La palabra escrita comienza cuando la civilización se comienza a gestar; los griegos comienzan a tener los primeros contactos comerciales, por ahí del siglo XVI a.c. al XII a.c. con los fenicios, comienzan a escribir. Aunque no fue hasta el XI en el heredo al mundo el primer alfabeto como lo conocemos en el mundo occidental. En siglo IV a.c., el resplandor de los escritos Griegos comienza; la literatura se deja ver y lo poético también emerge.

<sup>140</sup> Citado por Gadamer, H-G. en “Poema y dialogo” Ed. Gedisa. Barcelona. 1990. Pág. 135

un punto de reflexión devenida de la *palabra* que haría que todo valiera la pena. O si no hubiese reflexión, sí sólo “algo” pasará, pero en ese instante cambiara un poco de nosotros, entonces, quizá, también valdría la pena dejarse llevar por aquel momento.

La lectura no se aleja de la palabra, en esta *metáfora* son casi la misma. Leer a través de la palabra (literaria o/y poética) es como mirar por la ventana y ver un sinfín de paisajes. La *experiencia* es como aquel relato que no se puede ni describir como lo alcanzan a percibir nuestros ojos. La *experiencia estética* es como aquello que se percibe, que no se intenta o se espera describir, pero que hace que eso que “vimos” transforme en nosotros, nos descubra, nos rompa, nos traslade a sucesos inesperados que se descubren “*sin querer*”. Todo en un conjunto, como una orquesta que toca su propia sinfonía en el palpitar de cada sujeto, es decir, aquello que sólo podríamos intuir como una experiencia que se encuentra con las palabras.

### 3.1.1 La palabra ¿Es sólo un puente de comunicación?

La palabra “palabra” pareciera ser, una gran ambigüedad. Pero no podría serlo, pues su sentido es de lenguaje mismo, su sentido al ser escuchada (leída) se convierte en un puente de la misma comunicación, es decir, de su “habla”:

(...)¿Hasta dónde es el habla "el más peligroso de los bienes"? Es el peligro de los peligros, porque empieza a crear la posibilidad de un peligro. El peligro es la amenaza del ser por el ente. Pero el hombre expresado en virtud del habla es un Revelado a cuya existencia como ente asedia e inflama, y como no-ente engaña y desengaña. El habla es lo que primero crea el lugar abierto de la amenaza y del error del ser y la posibilidad de perder el ser, es decir, el peligro. Pero el habla no es sólo el peligro de los peligros, sino que encierra en sí misma, para ella misma necesario, un peligro continuo. El habla es dada para hacer patente, en la obra, al ente como tal y custodiarlo. En ella puede llegar a la palabra lo más puro y lo más oculto, así como lo indeciso y común.<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup>HEIDEGGER, M. “HÖLDERLIN y la esencia de la poesía”. Tomado de las notas de Heidegger en: Incluido luego en el libro *Erläuterungen zur Holderlins Dichtung*, Vittorio KLOSTBRMANNFr, anfurtaim Main, 1951. Publicado por primera vez en el número de diciembre de la revista "Das Innere Reich"

Y aunque no bastaría explicar la *palabra* (pues una explicación de semejante índole sería abismal) en su relación con la historia de la comunicación, es menester, leer algunas de las dimensiones que nos arroja su misma esencia.

Es sabido que las formas de comunicación han ido cambiando a través del tiempo, han ido transformándose. La escritura o bien “la palabra escrita” ha sido privilegiada de manera amplia dentro de las formas de comunicación. Ha sido capaz de guardar sus orígenes aun en la actualidad. En su esencia, se muestra y se guarda. Refleja acontecimientos marcados en líneas de la historia; y aunque en sus orígenes, su valor, era más por la transmisión de mensajes (para la comercialización) es ahora cuando la palabra escrita ha adquirido valores más allá de la palabra oral o iconográfico.

Lleva consigo diferentes dimensiones, ya que no sólo se trata de reglas gramaticales pertenecientes a cierto idioma, pues la palabra escrita se construye de diferentes sentidos que se tienen de él. Sentidos complejos entreteljidos uno a otro, que se significan a partir de un contexto.

Tanto la escritura como la palabra se podrían discutir desde el sentido del lenguaje,<sup>142</sup> por la significación que en éstas se adhiere al entendimiento humano (en un sentido de valor de la comunicación). Sentidos que también podríamos decir tiene que ver con estudios de lingüística y gramatología<sup>143</sup> y de lo que se deriva de aspectos de la filología y filosofía en general (que no se distancian de los estudios del lenguaje).

---

<sup>142</sup> *La palabra* constituye una de las formas del lenguaje más sutiles y al mismo tiempo más marcada de lo que deriva del habla, de sus significados y sentidos. Foucault nos dice acerca de lenguaje y de las palabras lo siguiente: “[...] el lenguaje no es un sistema arbitrario; está depositado en el mundo y forma, a la vez, parte de él, porque las cosas mismas ocultan y manifiestan su enigma como un lenguaje y porque las palabras se proponen a los hombres como cosas que hay que descifrar.” FOUCAULT, Michel. “Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas”. Ed. Siglo XXI. Argentina. 1968. Pág. 42 Pareciera que la palabra oculta significados que el hombre está dispuesto a interpretar y a “leer”.

<sup>143</sup> O “*el estudio de la escritura*” de lo que Derrida nos dice « (...) Si “escritura” significa inscripción y ante todo institución durable de un signo (y este es el único núcleo irreductible del concepto de escritura), la escritura en general cubre todo el campo de los signos lingüísticos. En este campo puede aparecer luego una cierta especie de significantes instituidos, “gráficos” en el sentido limitado y derivado de la palabra, regulados por una cierta relación con otros significantes instituidos, por lo tanto “escritos” aun cuando sean fónicos. La idea de institución -vale decir de lo arbitrario del signo- es impensable antes de la posibilidad de la escritura y fuera de su horizonte. Es decir, simplemente, fuera del horizonte mismo, fuera del mundo como espacio de inscripción, apertura a la emisión y a la distribución espacial de los signos, al juego regulado de sus diferencias, inclusive si éstas son “fónicas”. » DERRIDA, J., De la gramatología, Siglo XXI, México, Pág. 57.

Las palabras en sí, llevan más consigo de lo que aparentan, y en su escritura permanecen, se guardan. Por eso es que no podríamos asumirlas como silenciosas pues están presentes recordándonos que somos parte un lenguaje, el cual parece constituirnos en diferentes formas. Las palabras escritas son parte del bullicio que se escucha en el mundo comunicacional, en muchos sentidos, pues también parecen ser portadoras de imágenes, de ideas, de iconos, de emociones, son manifiesto de la predilección para poder entenderse el uno con el otro. La palabra parece haber sido sujeta a la idea de la escritura como si solamente fuese *útil* a un sistema de comunicación que a la vez hace uso de su habla.

### **El necesario innecesario de la palabra.**

La palabra también se ha convertido en un “necesario” y hasta podríamos decir, en un “innecesario”, como parte de un discurso (aparentemente) del mundo de mercado, de competencia laboral.

En este sentido la lectura (y retomando el desinterés por ella) por lo pronto parece ser un síntoma de la forzosa aparición de métodos de enseñanza, que en su rigurosidad se pretende

---

Tomemos en cuenta que la forma de análisis de Derrida es lo que llamó “deconstrucción” como una de sus aportaciones más significativas para la filosofía. *«Su crítica a la metafísica occidental se inspira en el estructuralismo de las ideas de Saussure sobre la naturaleza del lenguaje. En Saussure Las palabras significan, no por su propia cuenta, no por una sencilla relación sino por un sistema de **diferencias** del que forman parte. Dice Saussure que en el lenguaje no hay más que diferencias lo cual es muy importante para Derrida. El cual (...) analizó con detalle los elementos de Saussure en el campo de la lingüística, los cuales podríamos mencionar como tres elementos básicos: el primero es que el lenguaje no es una mera colección de nombres que se refieren a objetos en el mundo, sino una totalidad cuyos elementos, **los signos**, se relacionan entre si de una forma estructurada. El **significado** de los signos es una función de esta estructura. Segundo, los signos constan de dos componentes, el **significante** lo que Saussure llama una “imagen sonora”, y el significado que no es un objeto en el mundo, sino el concepto que produce en la mente. La relación entre esos dos componentes no es natural sino arbitraria y convencional. El significado no proviene de algún valor positivo que tenga el signo, sino de las diferencias que guarda con otros signos en el sistema lingüístico. » -El habla en todo caso es privilegiada sobre la escritura-*. En este sentido, la “deconstrucción” (en cuanto habla-escritura) consiste en *demostrar como la naturaleza de la escritura es necesaria para el funcionamiento del habla*, aunque la escritura parezca ser sólo una mera copia del habla, la escritura tiene características muy parecidas a las del habla. El desmantelamiento de Derrida nos dice que –el habla no debería de ser privilegiada frente a la escritura.- La diferencia en los signos derivados lenguaje son dignos de estudiarse, y su importancia en este sentido, no sólo queda en parámetros de estudios de la lingüística, sino en el estudio del mismo lenguaje, lo que es importante para entender la palabra, y por tanto sus significados y sus significantes. (Vid. “Derrida, escritura y diferencia” en audiovisual: <https://www.youtube...>)

aislar al sujeto de realidades, adentrándolo a una unívoca forma de entenderse con el mundo, con ciertos estigmas sociales, con imaginarios acerca de lo inculto que es aquel sujeto determinado por lo que se nombrara como un acervo cultural: “*cultura de la lectura*”.

Así que, bajo esta forzada apariencia el fin posiblemente se cumpla: el adiestramiento de sujetos predeterminados por la cultura, por la sociedad, donde las posibilidades de lectura sean casi siempre finitas, y las cuales podrían ser semejantes a ver una imagen sin mayor acontecimiento. En este panorama es donde la costumbre y la falta de sensibilidad parecen hacerse presentes.

Si pensamos, por ejemplo, en la palabra cuando comienza a ser plasmada para resguardar celosamente su memoria haciéndola trascender por la historia, sabemos que la intención tenía un sentido totalmente distinto, lo escrito plasmaba acontecimientos y hechos trascendentes para el hombre, comenzaba a escribir desde su sentir, desde lo poético; en oda, en cantos, es decir, el placer por lo escrito, por lo leído, por lo oído, versus a lo que acontece en nuestros días, donde sólo la viabilidad es lo que importa, la actualidad, el aprendizaje de los “no sé qué...” pero a su vez tan “necesario”. Ese parece ser el sentido actual de la palabra escrita, donde el aprendizaje es un proceso cognoscitivo, un proceso mental y de inteligencia, haciendo de la lectura un medio de comunicación, un simple instrumento de lenguaje, que aparenta facilitar el encuentro con el mundo, pero en éste, lo que predomina es la finalidad con la que se da dicho encuentro con la lectura.

Como sentido de “acto lector”, que sería más semejante a la transmisión de información, pero de una forma en la que “no pasa nada” la trascendencia de la palabra parece quedarse quieta, como una especie de *collage* mundial, existen tantas palabras en el mundo, pero a la vez no nos dicen nada, no transmiten, parecen haberse quedado quietas. En el sentido de comunicación parecen ser sólo “útiles” o “inútiles” como una especie de *moneda de cambio* la palabra ha sido retomada como un recurso para transmitir conocimiento. Su especie de mecanización social, existe en el mundo como una especie de recurso para transmitir mensajes, como aquello que no deja más allá de este proceso comunicativo.

Por eso el devenir de la experiencia a partir de una tarea literaria, parece ser una especie clave para pensarse como aquello que sucede alrededor de la lectura y del lector, como quizá no sólo un suceso de comunicación. Pensemos entonces que ¿La palabra es sólo un puente de comunicación? O ¿Existen posibilidades de experiencia a partir de una palabra, digamos, no convencional? En las siguientes anotaciones intentaremos desarticular la palabra como un *ente* cerrado, sin cabida transgredir a su *oyente-lector* que se encuentra frente a ellas.

### 3.1.2 *¿Las palabras tienen alma?*

*Juegas tranquilo con las palabras  
Es lo que te aconsejan, ellas,  
Las hijas astutas, ellas,  
Más allá de la procreación  
Voces de los pájaros.*

**-Ernst Meister**

Indudablemente el acontecimiento en la lectura no deviene solamente de la lectura “en sí”. El acontecimiento se hila con experiencia que el lector va teniendo, exactamente cuándo va leyendo, como una fórmula que a su vez no tiene un teorema exacto, es decir, no hay una fórmula exacta para ‘extasiarse’ cuando se lee algo, pero si hay algo que puede posibilitar dicha experiencia en el lector que se traduce en un “gratificante sentir”. Muchos autores coinciden con esta supuesta, ya que sin el sentido estricto de belleza de las palabras, básicamente sería casi imposible, ya que la palabra no es sólo un medio para comunicarse (como lo habíamos mencionado). Es decir, el sentido que tienen, como se utiliza la palabra misma, como nos lleva entre mundos imaginarios, tiene mucho que ver con este sentido de *acontecimiento*.

Las palabras cuando son figurativas, crean en cierto sentido imágenes oníricas, o bien cuadros que nos hacen irnos imaginando lo que se va “leyendo”. La palabra lleva consigo

imagen, la palabra se de-construye, se re-crea, se renueva, la palabra, a través del paisaje poético toma formas que pueden dar sentido profundo e unívoco en su multidimensionalidad en el existir humano. La poesía entonces, juega un verdadero papel.

**Sobre la poesía**, Gadamer en su obra “Poema y diálogo” nos ayuda a distinguir **la palabra** con la figura de la palabra poética:

La palabra poética se distingue radicalmente de las formas efímeras del lenguaje, que sirven por lo demás, de soporte al proceso comunicativo. [...] El poeta Paul Valéry creó una metáfora brillante para distinguir la palabra poética de las palabras que utilizamos en la comunicación. La palabra que utilizamos habitualmente es como la moneda corriente es decir, significa algo que no es. La pieza de oro en otras épocas, por el contrario, era al mismo tiempo el valor monetario. Era, pues, al mismo tiempo, aquello que significaba. Eso es precisamente lo que distingue a la palabra poética: que no se limita a ser un mero indicador que nos aparta de sí para que lleguemos a otra parte, como ocurre con la moneda corriente o el billete del banco, necesitados de cobertura; más bien es ese apartarnos de ella una vuelta a la misma: es la palabra misma la experiencia que todos realizamos con la palabra poética cuanto más familiar nos resulta un fenómeno poético, tanto más expresivo y presente es el mensaje. La distinción de la palabra poética consiste en la forma que se presenta a sí misma al presentar algo.<sup>144</sup>

En la metáfora de Valéry que enuncia Gadamer, distingue la palabra “común” o bien, palabra de uso exclusivo de la comunicación. Esta idea nos sugiere adentrarnos a la esencia de la palabra misma, donde su significado conlleva connotaciones diferentes. Esto es, porque la primera advierte únicamente que algún mensaje o situación puede ser “comprendida” (si fuera el caso) desde la comunicación, es decir, que entendemos lo que se nos dice desde el momento que existen interlocutores y proceso de comunicación. En éste caso, el uso de la palabra es necesario para cumplir con el objetivo de dicho proceso. La otra posibilidad que se menciona en su distinción y de su uso común, se entrelaza desde la sensibilidad y subjetividad humana, -“las palabras” hablan para ser escuchadas- como significación propia de lo poético. Por lo tanto, se distinguen (sensibilidad y subjetividad) en las *palabras poéticas*, ya que estas llevan consigo sentidos de belleza inherentes a su naturaleza literaria y no tiene como finalidad solamente transmitir un pensamiento, sino que al transmitirlo descubre puntos sensibles en el receptor (o bien, el lector) que el

---

<sup>144</sup>GADAMER, G-H. “Poema y dialogo” Ed. Gedisa. Barcelona. 1990. Pág. 107

comunicante (o bien, el autor), posibilita en momentos cúspide entre el texto que se esté leyendo y el lector que se a su vez se *narra así mismo* al encontrarse íntimamente con las palabras poéticas.

En este cruce y choque de pensamientos, el sujeto se involucra (de alguna forma) en una atmosfera penetrada por su imagen metafórica y por tanto, trastoca el mundo subjetivo del sujeto que ha aparecido frente a ellas. Las palabras poéticas entonces, permiten volcarse y por tanto descubrirse en el sujeto que las “escucha”. Así mismo, pueden sugerirse desde su presencia en un poema, un cuento, una novela, es decir, en cuales quiera que sean sus representantes en el sentido inherentes, que surjan, desde su propio valor poético.

### 3.1.3 Ruptura y (de) formación de las palabras.

El placer de la lectura proviene indirectamente de ciertas rupturas...

-Roland Barthes

De lo literario se pueden pensar reflejos dimensionales de lo pedagógico, como un cruce entre ambas. Un momento de ‘choque’ que tal vez no se espere *romper* con instantes de ‘pasividad’, por así decirle, en donde lo que ocurre con palabras *aparentemente amorfas*, tiene que ver con los sujetos de lectura, ya sea por cierta sublimación o por algunos sentimientos ‘despreciables’ se entienden a través de su *habla*.<sup>145</sup>

Por tanto el cruce se vincula esencialmente en la experiencia. La experiencia del lector, la experiencia de quien se escribe en las letras, o de quien se encuentra del otro lado (el autor) esperando que sus palabras (quizá) sean exploradas.

---

<sup>145</sup>Habla, porque aparentemente al “ser escuchadas” las palabras éstas, tienen voz para hablar y “entenderse” con aquel que las escucha (se podría decir, el *lector*).

Lo que hace que la tarea sea también, dar cuenta del momento en que dicha experiencia literaria quiebra de alguna forma en su espectador un pedazo de sí.

Sumergirse en las palabras que la literatura nos otorga, hacerlo en su posible transgresión, para que así, estas retumben y re-signifiquen más que palabras “cruzadas”, que las palabras sean una composición *poética* en su sentido más estricto: en una composición de palabras que retumben en el alma misma del lector:

«Quizá la literatura sea simplemente eso, atender a las palabras, tomarlas en serio, pesarlas y sopesarlas, elegir las con cuidado, tratar de elaborar con ellas y en ellas lo que aún podemos decir en ellas sin traicionarlos demasiado, lo que aún podemos pensar sin mentir y sin mentirnos demasiado, tratar de salvar de la degradación, el empobrecimiento, tratar de protegerlas de la proliferación desordenada e indefinida en la que, por su propio exceso, no dicen ya nada, no piensan ya nada, buscar en ellas y con ellas lo que aún no sabemos decir, lo que aún no podemos pensar, explorar su densidad, su sonoridad, su fuerza, tocar con ellas y en ellas algo que aun pueda estar vivo, algo que aún pueda ser verdadero, y decirlo.»<sup>146</sup>

Es aquí donde la experiencia comienza a tener frecuencia de experiencia estética literaria,

« [...] el placer de la lectura proviene indirectamente de ciertas rupturas (o de ciertos choques): códigos antipáticos (lo noble, lo trivial, por ejemplo) entran en contacto; se crean neologismos pomposos e irrisorios; mensajes pornográficos se moldean en frases tan puras [...]»<sup>147</sup>

Pareciera que, el placer<sup>148</sup> de leer (nos) en algún texto, radica en nuestras propias fracturas, en las rupturas que se escribieron a lo largo de experiencias personales. Los vestigios que dejan nuestra existencia. El placer parece fundamental, para que la lectura atrape nuestros

---

<sup>146</sup>LARROSA, J. “La experiencia de la lectura”. Pág. 73

<sup>147</sup>BARTHES, R. “El placer del texto”. Ed. Siglo XXI. México. 1993. Pág. 13

<sup>148</sup>El “*Placer*” lo describiríamos como aquel agrado y/o fascinación por leer algo con lo que de cierta forma nos identifica como sujetos de transformación, y como sujetos que al leer, además de leer al autor, se comparte en mayor o menor grado el mismo sentimiento. Como una relación empática o simpática (empática entender el padecimiento de la historia que refleja el autor, simpática por compartir el mismo padecimiento del autor). La Real Academia Española (2014) **placer**: en algunas de sus acepciones como: **1.** m. Goce, disfrute espiritual. **2.** m. Satisfacción, sensación agradable producida por la realización o suscepción de algo que gusta o complace.

sentidos y queramos más de lo que leemos. Tal como cualquier otro tipo de placer, al que hay que saciar para satisfacer el encuentro con él.

La ruptura parece representar un quiebre, pero este quiebre en algunos (o en la mayoría) de sujetos de lectura, no les molesta, no en el sentido de *no querer a volver a leer de lo mismo* sino que hay una especie de conmoción ante lo que se está leyendo. Un aparente reflejo de lo que quizá haya vivido en algún momento de su vida. Como esa sensación de querer olvidar situaciones que no han sido agradables, pero paradójicamente también se busca olvidarlas, como una contradicción humana que Becket (1996) nos ilustra de esta manera:

«Los recuerdos son mortales. Por eso no debes pensar en ciertas cosas, o más bien debes pensar en ellas, porque si no, existe el peligro de encontrarlas, en tu mente, poco a poco. Es decir, debes pensar en esos recuerdos durante un rato, un buen rato, cada día, varias veces al día, hasta que se hundan para siempre en el barro. Es un orden»

Y esto justamente parece dotarnos la escritura literaria, pues en ella los autores reflejan varios de los sentimientos humanos más decadentes y absurdos, o más los más elocuentes. Podríamos decir que su connotación autobiográfica se ven reflejadas en las palabras que se escriben a veces con intención de ser escuchadas, pero en muchos casos sin intención de que lo fuesen. “Naturalmente hay autores que saben esconder su verdadera personalidad detrás de sus textos, imaginar circunstancias completamente ajenas a las que viven y que les incitan a escribir; hay, en suma, textos sin autor aparente, poemas o relatos que parecen confirmar la muerte del sujeto”.<sup>149</sup>

Básicamente podríamos decir que se entremezclan sentidos de ruptura en las palabras del autor, el escritor y el lector. Como si no hubiese diferencia entre quien escribe, lee y reflexiona sobre el mundo y su propia fragilidad en él.

---

<sup>149</sup>A palabras de Enrique López Castellón en “literatura fragmentaria...” que a manera de prólogo, presenta la obra de Franz Kafka “Carta al padre, meditaciones y otras obras”. Ed. Clásicos de selección. Madrid España. Pág. 5

### 3.2 Trascendencia de la literatura en la memoria del corazón.<sup>150</sup>

La memoria del corazón elimina los malos recuerdos y magnifica los buenos, y gracias a ese artificio, logramos sobre llevar el pasado.

-Gabriel García Márquez

Algunas memorias quedan incluidas en nuestra existencia cuando nos han sido significativas; cuando nos han conmovido, entusiasmado, algunas veces afligido. Pero esta memoria es tan susceptible a las palabras, que parecen resonar en cada sujeto que se encuentra con ellas, y esto es justamente lo que algunos autores han llamado *acontecimiento*.

En este apartado, hablaremos de la memoria, de lo que de alguna forma ha trascendido en algunos de los entrevistados gracias a la literatura (de su lectura) y de cómo ha inclusive en algunos casos, hasta ha cambiado su vida.

---

<sup>150</sup> Este apartado está enfocado a la interpretación de algunas entrevistas realizadas en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco, pertenecientes a la presente investigación.

## La trascendencia de las palabras.



Ilustración: José R. Casas, 2013.

(En homenaje al editor español “Germán Sánchez Ruipérez”)

¿Por qué la lectura? ¿Por qué el interés por la lectura y lo que pasa cuando se *lee*? Y ¿“Todo” de lo que se *lee* trasciende? ¿Qué papel juega la literatura cuando se le da lectura?

Son interrogantes que ayudaron a formular el objeto de estudio<sup>151</sup> (“*experiencia estética en la lectura a través de la literatura*”) y en este caso, el pretexto de discusión sobre la literatura como apertura de *posibilidades* de experiencia. Podríamos formular que se intentó realizar a lo largo del presente trabajo una *lectura* de la *lectura*.

Por lo que se realizaron una serie de entrevistas a diferentes participantes del “Programa abuelos lectores y cuenta cuentos”(entre ellos la coordinadora del programa, un cuenta cuentos y participante como abuelo lector, y dos participantes como “abuelos lectores y

---

<sup>151</sup>“¿Por qué tendría que interesarle a la pedagogía los aspectos literarios? En un primer momento la relación estrecha que tiene con la lectura con la literatura y en muchos casos como se ha dejado de fuera este aspecto.” Cita tomada del anteproyecto del presente trabajo de investigación, remitiéndonos a la especificación del objeto de estudio.

cuenta cuentos”) donde nos compartieron parte de sus propias experiencias que les ha dejado, por un lado ser participantes del mencionado programa, y por otro el interés el aprecio y la experiencia que han tenido alrededor de la lectura y la narrativa literaria.

Así entonces, una de las primeras preguntas realizadas fue “¿*Qué es la lectura para usted?*”<sup>152</sup>, al señor Sergio Gutiérrez Bernal participante del “Programa abuelos lectores y cuenta cuentos” quinta generación.

Parte de la respuesta fue la siguiente:

*“La lectura para mí, es algo verdaderamente bello porque me permite viajar, me permite imaginar cosas que, a lo mejor en la realidad no podría.”*<sup>153</sup>

La lectura parece ser inspiración de la misma imaginación,<sup>154</sup> que en este sentido juega un papel importante para el encuentro con la lectura. Crea escenarios y atmosferas, permite el paso a diferentes realidades.

Parte de las posibilidades de sensibilidad en la lectura, muy posiblemente se encuentren en las mismas palabras que la literatura otorga (en sus diferentes modalidades) ya que en gran medida utiliza metáforas, o paisajes muchas veces ajenas a nosotros mismos o algunas veces similares a nuestra vida, pero parte de eso es gracias a que las palabras no son sólo para su uso “convencional” sino que a partir (como se menciona en anotaciones sobre la palabra...) la idea del uso no convencional de las palabras, conlleva consigo diferentes formas de entenderlas, las cuales también se añaden aspectos de la imaginación:

---

<sup>152</sup>Para mayor referencia ir al Anexo núm. 2.

<sup>153</sup>Ibídem Anexo núm. 2

<sup>154</sup> La palabra “*imaginación*” (Del lat. *imaginatio*, -ōnis) la Real Academia Española (RAE) la define con las siguientes acepciones: **1.** f. Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales.**2.** f. Aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento.**3.** f. Imagen formada por la fantasía.**4.** f. Facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, etc.

Asumimos que la imaginación es parte importante y sustancial en la lectura, ya que es aquí donde el lector tiene un encuentro con los escenarios, y donde se ubica en tiempo y espacio como lo menciona el presente entrevistado.

**A la imaginación**

*Sin esperanzas descansa el mundo sin tí,  
El mundo sin este doble de mí;  
Tu mundo de astucias, odios y duda,  
De frías sospechas sin lugar,  
Donde tú, yo y la Libertad  
Disfrutan una soberanía muda.*

[Fragmento]

Emily Brontë<sup>155</sup>

**La respuesta del “don Sergio” continúa:**

*“Cuando leo empiezo a imaginar cosas que a veces ubico dentro de un lugar, del lugar donde sucedieron. (...) Me considero un testigo; me da la oportunidad de ver todo lo que está sucediendo, puedo visualizar paisajes, todo aquello que la lectura este tratando en ese momento.”*

Las imágenes (interiorizadas), son en gran medida representaciones de nuestras realidades, o son realidades que nos gusta crear e interpretar como la misma imaginación nos permita. Si hemos de reconocer parte de la importancia de la *literatura*, es justamente esto, pues son posibilidades que el tipo de narrativa nos permite; que inclusive se presentan en la poesía, en historias cortas (cuentos) o en novelas. La de la imaginación a través de descripciones específicas, de situaciones o paisajes, son recursos que constantemente utilizan los

---

<sup>155</sup>Escritora (originaria de la Gran Bretaña) de la novela clásica de la literatura inglesa “*Cumbres Borrascosas*”, entre otras obras.

escritores para “atrapar” al lector. O como diría Edgar Allan Poe “*Durante la hora de la lectura el alma del lector está sometida a la del escritor*”

La imaginación atrae de cierta forma su espectador. Es aquella que impacta sin siquiera saber cómo (o al menos con exactitud). Pensemos por ejemplo, la radio-novela, que por muchos años, el recurso de la imaginación era primordial para que el que escuchará se sintiera interesado por seguir el relato que le presentaba la radiodifusora. Se usaba como el mayor de los recursos, la imaginación del oyente, del espectador que iba construyendo uno a uno los escenarios que le iban presentando a través de la sintonía radiofónica.

Otro aspecto relevante para mencionar es la idea de la “identificación”, lo atrayente con lo que se dice en el texto, o algunas veces con el mismo autor.

Algunas de las cosas que el entrevistado mencionaba en algún momento fue justamente la idea de que para leer y que las personas se identificaran con lo que él leía, tenía que a su vez meterse de lleno en la narración que leía en voz alta, de tal forma que menciona lo siguiente:

*“Si la historia que estoy leyendo en ese momento es para reír, también río, si es para llorar, también lloro, y realmente se me llenan los ojos de lágrimas.”*

¿Qué es lo que nos conmueve al leer ciertos textos literarios o poemas? ¿Qué es lo que hace que tengamos ciertos sentimientos al leer ciertas palabras en escritos literarios?

Podríamos decir también, que parte de aquella *sensibilidad*, se debe al reflejo al que nos invitan ciertas palabras a ser parte. Es decir, que así como el autor a veces *padeció* de ciertas circunstancias, o que al crear toda una historia ficticia (y/o fantasiosa), ha sido capaz de tocar las fibras de sensibilidad y por ende, de transmitir las a su espectador.

Quizá por eso podríamos esperar tanto y quizá ni siquiera darnos cuenta. Muchas veces surgen preguntas cotidianas alrededor de la mítica<sup>156</sup> palabra “literatura” ¿Por qué algunas

---

<sup>156</sup>Mítica en el sentido de “culturación” la lectura como poseedora de un lenguaje único, todo aquello que surge a partir de la imagen literaria, algunos dogmas preestablecidos y probablemente algunos otros individuales.

palabras resuenan ‘tanto’ cuando las leemos? ¿Por qué leemos lo que leemos y no otra cosa?

Algunas veces las reflexiones de situaciones cotidianas de nuestro entorno, se parecen mucho a las que hemos leído en algún relato ¿a quién no le ha pasado? Es posible que en muchas circunstancias recordemos y regresemos a algún acontecimiento cuando otra cosa nos la recuerda. Es como cuando pasamos por algún parque o vereda, alguna calle o avenida; podría decirse, casi cualquier paisaje. Así cuando leemos un *pasaje*, los recuerdos más inmediatos (largos o cortos en nuestro singular recorrido de vida) se hacen presentes, cuando alguien más ya lo había *retratado* (escrito) anteriormente. Como si se nos hubieran adelantado a nuestra experiencia personal ¿Qué acaso somos tan parecidos los seres humanos? Una pregunta quizá demasiado obvia, pero digna de pensarse. Podríamos inclusive decir que en realidad las angustias humanas son muy parecidas, aunque los recuerdos y *memorias* son en esencia personales.

Algunas memorias retraídas a razón de la desazón, algunas memorias reprimidas por las “malas experiencias” o inclusive olvidadas (según la ciencia en sus investigaciones) por el dolor causante de las experiencias. Algunas otras memorias como diría Milan Kundera, poéticas por la fascinación que éstas han dejado plasmadas en nuestros recuerdos:

*“Parece como si existiera en nuestro cerebro una región totalmente específica, que podría denominarse **memoria poética** y que registra aquello que nos ha conmovido, encantado, que ha hecho hermosa nuestra vida”<sup>157</sup>*

Las experiencias pasadas dejan en muchos sentidos cicatrices; marcas que se han ido registrando, una tras otra a través del tiempo. Unos en mayor o menor medida dotados de nuestro propio sentido.

Las experiencias de un existir agobiado tal vez sólo por existir. Algo así como la angustia de Gregorio Samsa que “(...) al despertarse esa mañana después de un sobre saltado sueño, se halló sobre su cama convertido en un repugnante bicho.”<sup>158</sup> Como una metáfora

---

<sup>157</sup>De la obra de KUNDERA, M. “*La insoportable levedad del ser*”. Ed. Tusquets. México, 2008. Pág. 218

<sup>158</sup>KAFKA, Franz. “La metamorfosis”. Pág. 13

de existencia, que muestra la desesperación de sentirse todo menos un ser humano. Su metamorfosis, así de la nada, a un insecto. O como la vida de Hans Giebenrath y su fallecimiento, la que fue el resultado de una secuencia de situaciones dolorosas en su contexto, causado por la ambición de los personajes más cercanos de su vida, los cuales sólo querían ver aquel niño dotado de gran inteligencia, demostrar su gran capacidad a costa de su salud mental y física, pero sobre todo espiritual. Ellos “*Habían hecho correr demasiado a aquel corcel y ahora, agotado, había quedado a la orilla del camino, sin servir ya para nada.*”<sup>159</sup>

Las novelas literarias probablemente no tengan ninguna intención de narrarse en autobiografía y sin embargo, parte de lo que sucede en su narrativa se debe a que las experiencias de algunos escritores son de hecho, autobiográficas. Pero entonces ¿Dónde queda el lector?

No es en realidad que Kafka se haya transformado en un sentido literal, en un insecto, o que Hesse haya padecido la misma presión social de la que vivió Hans, sino que ciertos rasgos de su entorno, les permitió de alguna forma “hacer una lectura” a partir de su propia sensibilidad y forma de ver el mundo desde su perspectiva personal y desde su propia experiencia. Pero la narrativa de los escritos autobiográficos, justamente tocan aspectos de la belleza y en cortaste con eso, de repulsión. De libertad y represión, de existencia cotidiana y/o fantasía o lo que también algunos han llamado *realismo mágico*. (*Metamorfosis*) pero siempre tocando la susceptibilidad de los sujetos, la fragilidad existencial, los errores humanos como prácticas cotidianas e inconscientes en apariencia (*Bajo la rueda*).

Es decir, que algunas veces nos encontramos frente a un desconocido que ha escrito aparentemente parte de *nuestras memorias*, o que son muy parecidos a nuestras voces internas, o que en algún momento algo de lo que se dijo en alguna obra en sí, de índole literaria, haya trascendido en nuestra *memoria poética*.

---

<sup>159</sup>HESSE, H. “Bajo la rueda” Ed. Porrúa. México. 2010. Pág. 90

De la memoria es en gran parte, de dónde venimos y en donde nos encontramos. “don Sergio” posiblemente (como otros tantos lectores) encuentre ciertos rasgos de sí mismo en “el otro”.

## Segunda Entrevista.

*“Los cuentos nos dan la posibilidad de acercarnos a la gente de manera afectiva...”*

**-Inocencio Gamboa Enciso**

El siguiente personaje de entrevista es el señor Inocencio Gamboa Enciso, quien es cuenta cuentos y participante del programa “Abuelos lectores y cuenta cuentos”.<sup>160</sup> Las experiencias personales que se gestan alrededor de la lectura literaria e inclusive en su labor como contador de cuentos, fueron valiosas para la investigación, al rescatar vínculos de afectividad con los sujetos de encuentro al momento de contar cuentos y con la narrativa de la oralidad.

Así mismo, se pretendían rescatar experiencias de *vida*<sup>161</sup> que tienen que ver también con narraciones autobiográficas como retorno a aquellas vivencias, que en algún momento se

---

<sup>160</sup> Remitirse al anexo núm. 2

<sup>161</sup> Como «vivencia» (en termino alemán “*Erlebnis*”) en toda la extensión de la palabra. Gadamer nos ayuda a entender un poco más sobre el termino, en su posibilidad más amplia:

Erleben significa para empezar a «estar en la vida cuando tiene lugar algo». A partir de aquí la palabra *erleben* adquiere un matiz de comprensión inmediata de algo real, en oposición a aquello de lo que se cree saber algo, pero a lo que le falta garantía de una vivencia propia, bien por haberlo tomado de otros, o haberlo simplemente oído, bien por ser inferido, supuesto o imaginado. Lo vivido (das Erlebte) siempre es vivido por uno mismo. Pero al mismo tiempo la forma das Erlebte se emplea también en el sentido de designar contenido permanente de lo que ha sido vivido. Este contenido es como un resultado o efecto, que ha ganado permanencia, peso y significado respecto a los otros aspectos efimeros del vivir. Es claro que estas dos direcciones de significado subyacen simultáneamente a la formación Erlebnis: Por una parte la inmediatez que precede a toda interpretación, elaboración o intermediación, y que ofrece meramente el soporte para la interpretación y la materia para su configuración; por la otra, su efecto, su resultado permanente. Esta doble vertiente del significado erleben puede ser el motivo de que la palabra Erlebnis se introdujese al principio de la literatura biográfica. La esencia de la biografía, en particular artistas y poetas en el siglo XIX, consiste en entender la obra desde la vida. Su objeto es en realidad mediar entre las dos vertientes (...) algo se convierte en vivencia en cuanto a que no sólo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto en

atravesaron con la literatura de forma insospechada para hacer cambios significativos en ella.

La metodología utilizada fue justamente el método biográfico para intentar pensar en sucesos que en algún momento las personas han tenido y que les han sido significativas en relación a la misma lectura, pues “es precisamente ésta necesidad de develar la sensibilidad en la experiencia de los sujetos, la que nos lleva a la utilización de dicho método, ya que éste se enfoca en el análisis de las narraciones conjuntas o bien, personales de los sujetos. Y dado que se exploran diferentes discursos, es importante detallar desde los ojos de quien mira y experimenta diversos acontecimientos que le sean particularmente significativos.”<sup>162</sup> “Técnicamente, el principal insumo sobre el cual trabaja el método biográfico es el testimonio: relatos de vida, experiencias autobiográficas, narraciones sobre determinados momentos y periodos de vida de una persona o grupo particular, siempre enraizada en espacios y contextos socio-históricos determinados.”<sup>163</sup>

Comenzamos con la pregunta número uno para el señor Enciso,

***“¿Cómo nace su gusto por contar cuentos y cuál ha sido su experiencia con la narrativa, con la expresión a través de las letras, y en este caso con los cuentos en voz alta como el que ahorita nos ha narrado?”***<sup>164</sup>

*“El gusto por contar cuentos, por narrar cuentos, tiene que ver con mi infancia con mi niñez; con los momentos que yo viví con mi madre, con mi abuela, con mis abuelos, que tenían diferentes oficios.(...) cuando uno comparte, una historia, un cuento, también está dando un poco de afecto.”*<sup>165</sup>

---

particular que le haya conferido un significado verdadero.. GADAMER, H-G. “Verdad y método” Ed. Salamanca. 1997. Pág. 96-97.

<sup>162</sup>Cita tomada del anteproyecto del presente trabajo de investigación especificando parte de la metodología ya mencionada, para el rescate, apreciación e interpretación de los relatos de los participantes.

<sup>163</sup>Vieytes, R. “Investigación cualitativa en las ciencias sociales. Temas Problemas y aplicaciones.”Ed. CenegageLearning. Buenos Aires, 2009. Pág. 60

<sup>164</sup>Anexo núm. 2

<sup>165</sup>Ibidem. Anexo núm. 2

“Mi vida es bella y es digna de contarse” una frase que se ha enseñado en el programa (de abuelos lectores) constantemente en el que el mensaje principal es decirnos que todos tenemos una historia que contar.

Todos tenemos una historia y en esa historia es donde en algún momento encontramos el gusto o el placer por la lectura. Es aquí en donde se encuentra la propia narrativa como posibilidad inclusive, de encuentro con *uno mismo*.

Dado que todo tiene un comienzo, un momento coyuntural de existencia (por decir así) comienza justamente en un *autorelato* como punta de lanza para lo que a muchos les ha cambiado la vida: ese momento en el que nos encontramos quizá por primera vez con la literatura.

Relato de nuestra propia existencia, como un poema existencial. Cuestiones de nuestro entorno y nuestra cotidianidad. En este caso, el entorno de la comunidad del señor Enciso, la convivencia y la relación con aquellos personajes de su vida en el momento de su infancia. Es interesante mirar como de situaciones aparentemente sencillas como platicar con nuestros padres, amigos, maestros, o algunas personas que aparecen en nuestra vida ocasionalmente, influyen tanto en nuestra forma de ser y de pensar. Es justamente, en estos rasgos de “sencillez” en donde nos encontramos para intentar reflexionar aquellos sucesos significativos en nuestra vida. En historias de las que somos testigos como personajes a veces secundarios, pero muy probablemente en la mayoría de los casos como personajes principales.

Nuevamente nos encontramos con aspectos autobiográficos, pues, ¿Qué pasaría si narráramos nuestra historia como “lectores” a manera de relato? ¿Cuál fue nuestro primer encuentro en el que nos recordamos cerca de la lectura? ¿Cuáles fueron las circunstancias en las que personas variadas a nuestro alrededor participaron? ¿Qué de aquel relato que ha quedado en nuestra memoria significa tanto para quedarse por un largo tiempo en nuestra propia historia de vida? ¿Qué de ese relato significa en lo que somos ahora y lo que los libros significan (o bien la lectura) para nosotros?

Muchos de estos cuestionamientos podríamos quizá, encontrar al relatar nuestra propia historia como lectores, como un verdadero placer por situarnos en la lectura, y el gusto de

ser parte de ella, como precisamente se muestra en la respuesta de nuestro entrevistado, en una de las palabras posiblemente más significativas del señor Gamboa para la investigación:

*¿En qué momento ser “cuenta cuentos” se vuelve una forma de vida para usted?*

*“Lo tomó como parte de una forma de vida, a partir de que empiezo a notar qué hace falta abrir espacios para que nuestros niños se acerquen a leer, para que los niños se acerquen a la narración.”*

El espacio muchas veces resulta simbólico. La lectura muchas veces también lo resulta, en tanto que existen un sinnúmero de prejuicios alrededor de ella, enmarcando constantemente la idea de escolarización y de que la lectura siempre forma parte de las instituciones escolares. Las personas que leen son personas que lo hacen sólo por asistir a instituciones escolarizadas. En este ejemplo de respuesta, podríamos decir que no necesariamente la lectura va encaminada a la idea de escolarización de la lectura. En esta idea la lectura y el aprecio de ella, tendría que ser de forma tan natural como cualquier otro tipo de actividad que aparece cerca de los niños.

Continúa:

*De tal manera que en la celebración de los cuatrocientos años del Quijote, yo pensé, pues si don Quijote se fue a realizar sus aventuras andantes, pues yo también, al igual que don Quijote, me voy a salir con mis libros a hacer “mis lecturas andantes”. Y es así como inicié un programa piloto, en dos escuelas, leyendo un capítulo de “don Quijote para niños”. A partir de ahí empecé a andar por escuelas, por bibliotecas, por casas de cultura, en cualquier espacio susceptible para leer lo he aprovechado. Vamos a decir que, de forma de vida, del 2004 hacia acá.*

También podríamos mirar, cómo a partir de su propia historia de vida del señor Enciso, ha hecho de la lectura parte de sí, parte de una forma de estar en el mundo, como un llamado, como una vocación a ser partícipe de encuentro con los demás, y en ese encuentro, consigo mismo.

Así entonces, terminaremos con una última frase que expreso el señor Gamboa que dice así,

*(..) Hace tiempo en una de mis primeras lecturas, leí en un libro que más o menos decía, “La lectura de un buen libro es un diálogo íntimo en el que el libro habla y el alma responde”*

La lectura es un “diálogo íntimo”...diríamos que casi como un diálogo con nosotros mismos. La narrativa que suscribe nuestros mayores secretos, nuestros deseos y angustiosas experiencias, nuestra memoria redactada en complicidad con el autor que nos escucha y habla.

## A MANERA DE CIERRE

*La literatura es un conocer, un serio saber, y a la vez una expresión lúdica: algo alegre, un organismo vivo. (...) Quienes hacen la literatura (el escritor y su público) crean un mundo (así lo imiten), lo inventan (así lo descubran), como inspirados, endemoniados (daimon), endiosados, poseídos (por las musas, el lenguaje, el espíritu...) decir inspiración, posesión, no son modos mágicos de explicar el momento único de experiencia imaginativa que utiliza el poeta para producir el poema (...).<sup>166</sup>*

Podríamos referirnos a la literatura como aquello que nos entusiasma de maneras insospechadas, como si lo que está escrito pudiera oír, hablar, entender... Como aquello que se escribe en narrativas de existencia propias de cada sujeto. Rupturas que nos marcan de alguna u otra forma. Palabras que se escriben en aquello intangible y emblemático como es el alma. Constelaciones tejidas entre palabras y sucesos. Universos devenidos de la imaginación como cualidad de la subjetividad.

Pero todo aquello posiblemente no tendría ningún sentido sin un devenir histórico. Lo cita Larrosa de *Ecce Homo* de Nietzsche: “*Wiemanwird, wasmanist*, como se llega a ser lo que es.”<sup>167</sup>

¿Fue algún momento histórico el que nos trajo a este momento? Quizá ¿Se debe a que somos el resultado de nuestro propio pasado?

Preguntarnos sobre la lectura y lo que sucede en torno a ella. Preguntarnos sobre posibilidades de entenderse, de sentirse, de concebirse, de des-fragmentarse, de transformarse, a partir de nuestras propias experiencias con la narrativa literaria, resulta

---

<sup>166</sup> Alcalá, A. y Batis, H. “La comunicación humana en la literatura.” Ed. Asociación Nacional de Universidad Institucional de Enseñanza Superior. México. 1973, Pág. 23

<sup>167</sup>LARROSA, J. 2003, Op. Cit. Pág. 26.

quizá tan necesario, como para dar cuenta, de lo que somos, de lo que sentimos. A partir de posibilidades de existencia, a partir de lo que leemos.

Es así como las discusiones no se cierran. La gama de texturas, sociales, culturales, históricas, pedagógicas, etc., son bastas, y casi podríamos decir que interminables. Pero nos han ayudado a intentar dar lectura, a descifrar lo que acontece en el actual presente en torno al fenómeno socio-cultural en el cual nos hemos interesado: la lectura.

Así mismo no podíamos dejar de lado lo que justamente dio forma y sustentó nuestro objeto de estudio: la *experiencia estética*. La experiencia como aquella en la que sucede algo, como acontecimiento único, propio, íntimo, e irrepetible a partir de la lectura de la narrativa literaria.

Por lo que panorámicamente daremos cuenta de lo que nos parece semejante a un tejido naciente de las palabras (lectura, experiencia, literatura, experiencia estética...) con diferentes formas y colores, y significados propios, como si el entendimiento humano tuviera que dar-se significado a partir de la pregunta por la lectura, y de cuestionamientos ontológicos devenidos de la literatura.

Las prácticas educativas son en esencia parte fundamental para entender el devenir histórico. Todo aquello que ha dejado huella, ha de ser digno de pensarse, ha de ser digno de intentar leerse. Las instituciones educativas, a su vez, han dejado entre sus mismas prácticas de enseñanza una o varias formas de entender y de concebir, lo que se prescribe en sucesos inmediatos a nuestra vida diaria y que además, no suelen ser aisladas al ámbito educativo. Así mismo podríamos decir que la lectura no es propia de la educación “formal” únicamente, tampoco de la “no formal”; sin embargo, es en la primera, la que nos advierte desde la infancia estar adheridos a una forma de *ser*, a una forma de *estar* en el mundo. El seguimiento de códigos sociales establecidos y enmarcados por códigos que tienen que ver con sucesos actuales de diferente índole. Sucesos que nos llevan a terrenos de comunicación, de información, de paradigmáticos encuentros con lo que sucede externamente en un mundo globalizado. De prohibición y enajenación como efecto de imaginarios que se han escrito alrededor del misticismo literario. La lectura ha sido parte de una práctica aparentemente transgresora, como partícipe y protagonista.

Las causas y efectos de los cuales hemos sido testigos a lo largo de acontecimientos históricos, nos han ayudado a pensar en que no somos seres aislados, más si somos parte de un contexto, parte de lo social, de lo cultural.

La lectura, por tanto no ha escapado de dichas vertientes, ha sido parte de un proceso largo y a veces tedioso. La lectura, es fuente de un manantial de palabras y si las vemos más de cerca también lo es de relatos que nos cuentan sobre nuestra propia existencia.

Las escuelas, los docentes, nuestros padres, la familia, los amigos, los lugares, nuestro entorno, los libros, han sido partícipes, indirecta o directamente de lo que podríamos denominar momentáneamente como una “formación lectora”. Han sido partícipes de nuestra propia historia. Así que, las narrativas literarias como testigos, nos han ayudado a entendernos, a sentirnos a partir de sus letras, de sus palabras. En complicidad, podríamos decir que se encuentra el autor de la obra, el escritor, y su lector.

Las narraciones parecen ser cómplices de nuestra misma existencia, las memorias poéticas incrustadas en palabras que hacen ruido, o prevalecen en silencio, pues, “(...) *si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela.*”<sup>168</sup> Como una especie de autobiografía disfrazada de paisajes figurativos.

Aquello que suele ser incomprensible ante nuestros ojos, ante nuestros sentidos, ante nosotros mismos. Lo que por mucho o poco nos hace *vibrar*. Aquello que hace que las palabras de escritos literarios se agiten y se rompan dentro de uno. En tanto que lo poético encarna en sentidos de sensibilidad. Aquello que emociona y se vive a partir de lo que se está imaginando cuando nos adentramos a la lectura. Todo aquello que no está sujeto a talleres, o momentos áulicos, más si a posibilidades. Es entonces que podríamos decir que hemos encontrado las incipientes fisuras de la narrativa que históricamente nos han querido acomodar. Es pues aquí, donde podríamos decir que hemos encontrados momentos apremiantes a nuestra existencia poética. Es aquí donde a través de la literatura podríamos decir que hemos de encontrarnos con posibilidades de saborear la esencia de la experiencia estética en la lectura, de sublimarse, de narrarse así mismo.

---

<sup>168</sup> LARROSA, J. Op. Cit. Pág. 38

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, A. y Batis, H. La comunicación humana en la literatura. Ed. Asociación Nacional de Universidad Institucional de Enseñanza Superior. México, 1973.
- Arano, A. La otra escena de la escuela. Ed. Limusa. México, 2010.
- Arfuch, L. Educación la mirada Políticas y Pedagogía de la imagen. DUSSEL, I. Y GUTIERREZ, D. (Compiladoras), Ed. Manantial. Buenos Aires, 2006.
- Argudín, Yolanda. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Ed. Trillas. México, 2012.
- Aróstegui, José Luis y Martínez Rodríguez J. Bautista. Globalización posmodernidad y educación: la calidad como cortada neoliberal Ed. Akal. Tres Cantos. Madrid, 2008.
- Avelar, C. Introducción a la historia del arte. Ed. Jus. México, 1969. Quinta edición.
- Carnoy, M. La educación como imperialismo cultural. Ed. Siglo XXI. México, 1982.
- Carrizales, C. La experiencia docente. Hacia la desalienación de la práctica docente. Ed. Linea. México, 1986
- Castoriadis, C. Figuras de lo pensable. Ed. Fondo de Cultura Económica de Argentina. México, 2005
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. Discursos sobre la lectura (1880-1980) Ed. Gedisa. Barcelona, 1998.

- Chiama, M. C. ¿Cómo leemos la literatura en el aula? Estrategias la promoción de la lectura. Editorial. Biblos, 2010
- Clark. M. Escribir literatura infantil y juvenil. Ed. Paidós. México.
- Comenio, J. Á. Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México, 2007.
- Dewey, J. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata. Reimpresión: 1997.
- Forster, R. Entre pedagogía y literatura. Larrosa J. y Skliar Coordinadores. Miño y Dávila Editores, 2005
- Foucault, M. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Ed. Siglo XXI. Argentina, 1968.
- Gabilondo, A. El discurso en acción: Foucault y una ontología del presente. Editorial Anthropos, Madrid. 1990.
- Gadamer, H-G. Verdad y método. Ed. Salamanca, 1997.
- García, V. A. Filosofía de la imagen. Ed. Universidad de Salamanca. Salamanca, 2011.
- Habermas, J. El discurso filosófico de la modernidad. Ed. Taurus. Madrid, 1993
- Hernández, R. G. Paradigmas en psicología de la educación. Editorial Paidos, 1998.
- Hesse, H. Bajo la Rueda. (Klein y Wagner y el último verano de Klingsor) Tercera edición. Editorial Porrúa. México, 2010.
- Huerta, I. J. Organización lógica de las experiencias del aprendizaje. Editorial Trillas. 1990.
- Jaeger W. Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro Primero. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. Decimoquinta impresión. 2001

- Kafka, F. Carta al padre. meditaciones y otras obras. Ed. Clásicos de Selección. Madrid España.
- Kant, I. Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime. Fondo de Cultura Económica. México, 2004
- Kundera, M. La insoportable levedad del ser. Ed. Tusquets. Editores. México, 2008
- Larrosa, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 2003.
- Lipovetsky, G. y Charles, S. Los tiempos hipermodernos. Ed. Anagrama. Barcelona, 2006.
- Lizarazo, D. A. La hermenéutica de las imágenes. Iconos, figuraciones, sueños. Ed. Siglo XXI Editores. México. 2004.
- Lyotard, J-F. La condición postmoderna. Ed. REI, México. 1990.
- Makarenko, S. Anton. Poema pedagógico. Ed. Planeta. Tercera reimpresión. México. 1986.
- Manguel, A. Una historia de la lectura. Ed. Almadía. 2011.
- Mateo, J. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Ed. Horsori. Barcelona. 2000
- Moguel, I. Lengua y literatura. Ed. Herrero. Tercera edición. México 1972
- Ortega y Gasset, J. El sentimiento estético de la vida (Antología) Ed. Tecnos, México, 1995.

- Panofsky, E. La perspectiva como forma simbólica. Ed. Tusquets. Barcelona 2da Ed. 2003.
- Perus, F. Compiladora. Historia y Literatura. Primera edición. Editorial Antologías. 1994
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía FES Aragón, Tomo I y II. Ed. Universidad Autónoma de México. 2004
- Santoni, A. Nostalgia del maestro artesano. México. Segunda edición. 1996
- Uzín, O. A. Citado por Constante, A. en Los monstruos de la razón. Tiempo de saberes fragmentados. Editor UNAM, México 2006.
- Vieytes, R. Investigación cualitativa en las ciencias sociales. Temas Problemas y aplicaciones. Ed. Cenegage Learning. Buenos Aires, 2009.

### Fuente electrónica.

- Arrizabalaga, M. “Así consigue Finlandia ser el número 1 en Educación en Europa” (2013)  
<<http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html>>[Consulta: 11 de Febrero 2014]
- Delors, J. “La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.”<[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)>[Consulta: 18 de Marzo 2014]
- National Geographic. España “Gutenberg, el padre de la imprenta”  
<[http://www.nationalgeographic.com.es/articulo/historia/actualidad/8079/gutenberg\\_padre\\_imprenta.html](http://www.nationalgeographic.com.es/articulo/historia/actualidad/8079/gutenberg_padre_imprenta.html)>[Consulta: 20 de Noviembre 2014]

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) 2003. “Dimensiones de la globalización”.  
<[http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena9/quincena9\\_contenidos\\_3d.htm](http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena9/quincena9_contenidos_3d.htm)>[Consulta: 21 de Noviembre 2013]
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2014 “Programme for International Student Assessment (PISA)”  
<<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>>[Consulta: 10 de Febrero 2014]
- Real Academia Española (RAE) 2013. “Subjetivo”.  
<<http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=subjetivo>>[Consulta: 26 de Noviembre 2013]
- Real Academia Española (RAE) 2013. “Literatura”  
<<http://lema.rae.es/drae/?val=literatura+>>[Consulta: 3 de Diciembre 2013]
- Real Academia Española (RAE) 2014. “Analfabeto”  
<<http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=cofdDq07wDXX2iKzC7Uk>>[Consulta: 17 de Enero 2014]
- Real Academia Española (RAE) 2014. “Aprender”.  
<<http://lema.rae.es/drae/?val=APRENDER>>[Consulta: 8 de Septiembre 2014]
- Real Academia Española (RAE) 2014. “Placer”  
<<http://lema.rae.es/drae/srv/search?val=placer>>[Consulta: 20 de Diciembre 2014]
- Real Academia Española (RAE) 2013. “Subjetivo”.  
<<http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=subjetivo>>[Consulta: 26 de Noviembre 2013]
- Secretaria de Educación Pública. (SEP) 2014. “Estándares Nacionales de Habilidad Lectora”<<http://www.leer.sep.gob.mx/>>[Consulta: 11 de Febrero 2014]
- Secretaria de Educación Pública. “Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria”<<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstEduBas09.pdf>>[Consulta: 15 de Mayo 2014]

- The Dail y Telegraph. “Historia. Fundación y principios.”  
<[http://docsetools.com/articulos-utiles/article\\_105978.html](http://docsetools.com/articulos-utiles/article_105978.html)> [Consulta: 20 de  
Noviembre 2014]

## **Audio-visual.**

- Larrosa, J. “Conferencia Jorge Larrosa”  
<[https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY&list=PLXN4d00ti3EAVNX  
L-a68ef4B4e21ExAyV](https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY&list=PLXN4d00ti3EAVNXL-a68ef4B4e21ExAyV)> [Consulta: 18 de Diciembre del 2013, 16 de Enero 2014 y  
19 de Octubre del 2014]
- McNabb, D. “Derrida, escritura y deconstrucción.”  
<<https://www.youtube.com/watch?v=u0VVGGrBSD0>> [Consulta: 9 de Marzo  
2015]
- Skliar, C. “Filosofía e Infancia: ¿Y si desobedecemos al lenguaje?”  
<<https://www.youtube.com/watch?v=FjQCHaAcFCI>>  
[Consulta: 15 de Enero del 2015]

# ANEXOS

## ANEXO 1

### PLAN DE ESTUDIOS TALLER DE "HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN". LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA. UNAM.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
CAMPUS ARAGÓN  
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES  
*LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA\**

<b>UNIDAD DE CONOCIMIENTO:</b> <i>TALLER DE HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN</i>			
<b>LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN:</b>		HISTÓRICO FILOSÓFICA	
<b>FASE DE FORMACIÓN:</b>		DESARROLLO PROFESIONAL	
<b>CARÁCTER:</b>		OPTATIVA	

<b>SEMESTRE</b>	<b>CLAVE</b>	<b>HORAS/SEMANA</b>		<b>CRÉDITOS</b>
7		Teoría 2	Práctica 1	5

<b>PROPÓSITO BÁSICO</b>
<i>Identificar y analizar el proceso de conformación de la historiografía y aplicar diversas propuestas teórico-metodológicas que permitan investigar la dimensión histórica del estudio de lo educativo.</i>

\* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1992.

Contenido Sintético de la Unidad de Conocimiento. "Propósito básico"

**CONTENIDOS MÍNIMOS**

- I. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
  - 1.1 La historia de la educación y la formación pedagógica.
  - 1.2 La historiografía de la educación europea.
  - 1.3 Historiografía de la educación en América latina y México.
2. PROPUESTAS TEÓRICO – METODOLÓGICAS
  - 2.1 Métodos y Técnicas de la Investigación en la historia de la educación.
  - 2.2 La reconstrucción del pasado educativo.
  - 2.3 Espacio y tiempo en la historia de la educación.
3. ELECCIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO
  - 3.1 Construcción del objeto.
  - 3.2 Construcción de metodología.
  - 3.3 Trabajo de campo.

<b>MODALIDAD DIDÁCTICA: TALLER</b>
<b>METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA</b>

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Trabajo en equipo.	-Investigación bibliográfica y documental.
Debate (intercambio de ideas).	-Investigación en instituciones: públicas y privadas.
Conclusiones con asesoramiento del profesor.	-Elaboración de un proyecto de investigación.
Presentación del proyecto.	-Coordinación y/o exposición del mismo.

**BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

AGUIRRE LORA, Ma. Esther. Miradas, estilos, recuerdos. Los rostros históricos de la educación. UNAM. México, 2000.

AGUIRRE LORA, Ma. Esther. Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación. UNAM. Plaza Valdés. México, 1988.

BURKE, Peter; Darnton, Robert, et al. Formas de hacer historia. Alianza Editorial. Madrid, 1993.

COLLINWOOD, R.G. Idea de la historia. F.C.E. México, 1992.

CHATELET, Francois. El nacimiento de la historia. Siglo XXI. México, 1979.

CHESNEAUX, Jean, ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores. Siglo XXI. México, 1991.

FLORESCANO, Enrique. El Pasado Mexicano. Cal y Arena. México, 1992.

FORNACA, Remo. "Componentes epistemológicos en la reconstrucción histórica de los modelos educativos y pedagógicos". 1 y 2. En Cero en Conducta. Publicación Bimestral de Educación y Cambio. México, Nums. 26-28, año 6, julio-diciembre, 1991.

## ANEXO 2

### ENTREVISTAS

**Edna Rivera Maldonado.** Coordinadora del programa social “Abuelos lectores y cuenta cuentos”, perteneciente a Difusión Cultural UNAM

**¿Cuál es su nombre? Y ¿Cuál es el papel que desempeña en el programa “Abuelos lectores y cuenta cuentos”?**

Soy Edna Rivera, soy coordinadora del programa de “Abuelos Lectores y Cuenta Cuentos” que empezó en marzo del 2011.

Es un programa que pertenece a la coordinación cultural UNAM, y la tenemos en tres cedes: Los lunes es en el universum en “la casita de la ciencia”, los miércoles es en el “Museo universitario del chopo” y los viernes es en el “Centro Cultural Tlatelolco”. Las tres cedes funcionan de 10:00 am. A 14:00 pm.

**¿Cuál considera que es el sentido principal de la labor social del programa?**

Considero que es importante, yo a veces pienso que es la motivación inicial, la justificación es la lectura, pero atrás de esto, hay un cambio de en las familias. Tengo testimonios que me han mandado las generaciones anteriores, de cómo la dinámica familiar a cambiado, a partir de que la abuela, el papá o la mamá han estado acá.

**¿Qué le ha dejado el programa desde que inicio? Es decir, ¿Qué “sabor” de boca le deja el ser testigo del cambio personal en los abuelos lectores?**

La verdad es que estoy muy agradecida con la universidad y con la coordinación de difusión cultural que haya aceptado este proyecto. Tengo retribución de todos ellos, ver como poco a poco se va transformando.

**¿Considera entonces que definitivamente sí les ha cambiado la vida a los abuelos lectores a partir de su asistencia al programa?**

Definitivamente, ellos dan testimonio de que sí, les ha cambiado la vida...

Gran parte de ellos, son jubilados, viudas y viudos. Te puedo contar miles de casos que dan testimonio del cambio que han tenido en sus vidas.

También han ido a programas de radio donde yo los he acompañado, en grupo IMER en Radio Ciudadana, en Radio UNAM y Radio educación, por ejemplo.

**Sergio Gutiérrez.** Abuelo lector del programa “Abuelos lectores y cuenta cuentos”, IV generación del programa de difusión cultural UNAM

**¿Qué es la lectura para usted?**

La lectura para mí, es algo verdaderamente bello porque me permite viajar, me permite imaginar cosas que, a lo mejor en la realidad no podría. Cuando leo empiezo a imaginar cosas que a veces ubico dentro de un lugar, del lugar donde sucedieron las cosas.

Me considero un testigo; me da la oportunidad de ver todo lo que está sucediendo, puedo visualizar paisajes, todo aquello que la lectura este tratando en ese momento.

Si la historia que estoy leyendo en ese momento es para reír, también río, si es para llorar, también lloro, y realmente se me llenan los ojos de lágrimas.

**Sergio Gamboa Enciso.** Cuenta cuentos y abuelo lector en “Abuelos lectores y cuenta cuentos” V generación del programa de difusión cultural UNAM

**¿Cómo nace su gusto por contar cuentos y cuál ha sido su experiencia con la narrativa, con la expresión a través de las letras, y en este caso con los cuentos en voz alta como el que ahorita nos ha narrado?**

El gusto por contar cuentos, por narrar cuentos, tiene que ver con mi infancia con mi niñez; con los momentos que yo viví con mi madre, con mi abuela, con mis abuelos, que tenían diferentes oficios. Mi abuelo se dedicaba al trabajo de la pólvora, era pirotécnico. En los momentos que yo me acercaba a la hora de su trabajo, él me contaba cosas del pueblo, de la laguna que tenemos en el lugar donde nací, que es Zumpangó, y mi abuela me platicaba a la hora de estar haciendo sus tlapiques, sus tamales, en hojas de maíz donde ponía los acociles, los carpas, los ajolotes, los atepocates, eran los momentos que compartíamos la plática, mientras se estaban cocinando en el tlecuitl, en el fogón. Mi mamá también me llegó a contar, a la hora que hacía las tortillas, al momento en que estábamos comiendo ahí en el fogón. Fueron esos los momentos que me marcaron y que me despertaron el gusto para que ahora yo pueda acercarme a los niños, a los jóvenes, a todo tipo de público para compartirle algún cuento, alguna leyenda, algún mito, alguna fabula, porque yo creo firmemente que esto de narrar cuentos, de leer, tiene que ver con cuestiones de afecto, cuando uno comparte, una historia, un cuento, también está dando un poco de afecto. Dedicar un momento a la persona que quieres, al público que te escucha, es regalarles un poco de tu corazón, un poco de tus emociones.

**¿Cuáles han sido sus experiencias más significativas en su labor, es decir, a que cosas se ha enfrentado al momento de contar cuentos?**

Narrar cuentos, contar cuentos, es una forma de atacar mis miedos. Desde niño yo fui muy tímido, se me dificultaba pararme frente a un público, usar un micrófono. Siempre fui muy introvertido, y esto de contar cuentos para mí viene siendo un asunto de terapia, a mis emociones, en mi forma de expresar, me ayuda mucho, es una especie de catarsis. Narrar cuentos me ha ayudado a quitar mi timidez. Pienso que es una buena alternativa para aquellos que tenemos miedo de hablar, de expresar lo que sentimos.

**¿Cómo ha sido la relación con su familia? ¿Cómo han tomado su labor como narrador de cuentos?**

Principalmente mi familia es donde he encontrado el más grande apoyo. A mis hermanas igual que a mí, nos tocó escuchar a nuestros abuelos, a nuestros padres, contarnos cosas sobre el pueblo sobre mitos y leyendas que se cuentan en la comunidad; entonces, ellos son los principales apoyos que he tenido. A partir de que tuve familia, mis hijos, pues me toco también a mí reproducir lo que mis padres y mis abuelos me enseñaron: tener esos momentos de contacto, de atención con ellos al cantarles una canción, una “nana”, contarles algo que me contaron mis abuelos, algo que leí en un libro, ha sido pues una forma de acercarnos a ellos. Los cuentos nos dan esa posibilidad, las narraciones, de acercarnos a la gente de manera afectiva.

**¿En qué momento ser “cuenta cuentos” se vuelve una forma de vida para usted?**

Lo tomé como parte de una forma de vida, a partir de que empiezo a notar que hace falta abrir espacios para que nuestros niños se acerquen a leer, para que los niños se acerquen a la narración. De tal manera que en la celebración de los cuatrocientos años del Quijote, yo pensé, pues si don Quijote se fue a realizar sus aventuras andantes, pues yo también, al igual que don Quijote, me voy a salir con mis libros a hacer “mis lecturas andantes”. Y es así como inicie un programa piloto, en dos escuelas, leyendo un capítulo de “don Quijote para niños”. A partir de ahí

empecé a andar por escuelas, por bibliotecas, por casas de cultura, en cualquier espacio susceptible para leer lo he aprovechado. Vamos a decir que, de forma de vida, del 2004 hacia acá.

**¿Cómo ha visto la reacción del público? ¿Cómo ha sido el encuentro con las personas?**

En mi experiencia como narrador, como contador de cuentos, pues si se encuentra uno con diferentes reacciones, cada público y cada narración, es diferente. Lo que he alcanzado a notar, es que precisamente el público reacciona de acuerdo a lo que tú le lleves, a lo que tú le leas, a lo que tú le cuentes. El público todavía cuenta con esa sensibilidad, en donde lo puedes tocar, lo puedes encantar con la magia de las palabras. Los niños cuando ven que te entregas, y das lo mejor de ti, los niños se te entregan de igual manera, reaccionan. Yo he llorado con cuentos con niños, hemos llorado juntos y hemos prometido no revelar nuestro secreto, cuando nos han emocionado las cuestiones que se narran, que se cuentan. Al igual con los jóvenes, la lectura no tiene que ser algo tan serio, algo tan cuadrado. Cuando uno le pone la “chispa”, le pone el momento, la entonación, “los chavos” se enganchan con la lectura, y con el gusto por leer, de tal manera que te piden el autor del cuento “¿Quién es autor del cuento? ¿Dónde lo puedo encontrar”. Entonces, las reacciones, son diferentes. Uno debe como narrador, como cuenta cuentos uno debe saber el momento preciso, el tiempo adecuado, para desarrollarse en el trabajo de la narración, que más que un trabajo es un gusto y un placer.

**¿Cuál sería el mensaje principal que nos pueda dar respecto a la lectura del cuento, a la narrativa?**

Bueno, hace tiempo en una de mis primeras lecturas, leí en un libro que más o menos decía, “La lectura de un buen libro es un diálogo íntimo en el que el libro habla y el alma responde”

Entonces, la sugerencia que yo les puedo decir, es que se acerquen a la lectura, porque precisamente a través de la lectura, vamos a encontrar ese diálogo que nosotros queremos realizar, que queremos hacer con el mundo exterior, con la

gente. Si queremos que alguien nos escuche, debemos acercarnos a los libros, porque nos van a abrir esa enorme posibilidad, “la comunicación”.

## ANEXO 3

### FOTOGRAFÍAS “CENTRO CULTURAL UNIVERSITARIO TLATELOLCO”



Sesión de Programa “Abuelos lectores y cuenta cuentos”

Séptima Generación.



Reunión de “Abuelos lectores y cuenta cuentos”. 4ta, 5ta, y 6 generación.



Clausura séptima generación “Abuelos lectores y cuenta cuentos.”

## ANEXO 4

VIDEO-DIARIO (AUDIO-VISUAL) EN EL CENTRO CULTURAL  
UNIVERSITARIO TLATELOLCO DEL PROGRAMA DE “ABUELOS LECTORES  
Y CUENTA CUENTOS”.