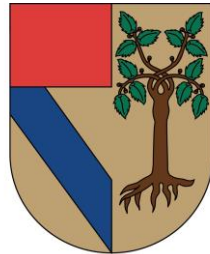


UNIVERSIDAD PANAMERICANA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**AMBIGÜEDADES Y CONTRADICCIONES EN LA REFORMA
INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

INFORME ACADÉMICO QUE PRESENTA:

ALEJANDRO DAVID MERINO CORONA

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN HISTORIA DEL PENSAMIENTO

DIRECTOR DEL INFORME ACADÉMICO:

MTRO. VICTOR MANUEL ESQUIVEL ALVA

MEXICO, D.F.

2011

ÍNDICE

Introducción	3
Antecedentes	6
Informe de actividades. Colegio Laureles Chiapas. Ciclo escolar 2010-2011	12
Español I. Literatura fantástica y novela de aventuras	15
Español II. Cuento latinoamericano, literatura fantástica y novela de aventuras	20
Español III. Literatura española. Vinculación entre la obra de Arturo Pérez-Reverte y el Siglo de Oro español	25
Actividades permanentes	31
Conclusiones	32

INTRODUCCIÓN

Vine a Chiapas pensando que sería un profesor rural, y eso me entusiasmaba. “Fundación para la Formación Integral de un México Mejor (FFIMM), solicita profesor de bachillerato en el área de literatura para trabajar con alumnos de muy bajos recursos. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Interesados favor de enviar...”. La idea me atrajo desde el principio. Estaba a punto de terminar la maestría y quería salir del D.F. por un tiempo. Acudí a las oficinas corporativas de la fundación –muy cerca de mi casa, en el norte de la ciudad de México-, pasé los exámenes psicométricos merced a los consejos de un amigo psicoanalista (al árbol, ponle raíces y frutos; al hombre, ponle piso bajo los pies, no pongas las manos detrás; la mujer, del mismo tamaño que el hombre, etc.), firmé mi contrato por un año y salí de ahí sonriente, con la romántica idea de que iría a Chiapas a mejorar un poco la educación de mi país. Manejé alegre los casi mil kilómetros que separan el D.F. de Tuxtla Gutiérrez, mientras repasaba en voz alta y mirándome de reojo en el retrovisor algunas frases en tzotzil que, ingenuamente, pensaba utilizar con mis futuros alumnos.

Luego de un año en la capital chiapaneca, las únicas frases en tzotzil que he utilizado han sido para preguntar el precio o desear buenas tardes a alguno de los muchos indios chamulas que controlan el comercio informal dentro del Parque de la Marimba, pues el lugar donde laboro resultó ser un colegio privado, y mis alumnos, en su mayoría, chicos de familias adineradas, algunos de piel clara y ojos verdes. Por si fuera poco, al presentarme el primer día me enteré que no sería profesor de literatura en bachillerato, sino profesor de español en secundaria (que es el círculo del Infierno que a Dante se le olvidó escribir). Acepté quedarme y lidiar con las nuevas condiciones de trabajo que ahora conocía, a pesar de que el hijo de mi padre había jurado que jamás, bajo ninguna circunstancia, alguien me metería de nuevo a un salón de secundaria con 30 púberes demonios a quienes lo último que les importa es qué diablos es una palabra esdrújula.

Empecé, pues, el ciclo escolar. Profesor titular de la materia de español I, II y III, en el Colegio Laureles Chiapas. Me instalé en mi cubículo, y pasé la semana previa al inicio de las clases revisando escrupulosamente planes de estudio, secuencias didácticas, actividades “integradoras” e “interdisciplinarias”, fundamentaciones, introducciones, propósitos, enfoques, contenidos y demás bodrios que nuestra honorable Secretaría de Educación Pública (SEP) ha tenido a bien facilitarnos -en versión impresa o electrónica- para que todo profesor tenga las herramientas necesarias que le permitan conducirse dentro del aula de forma eficaz, siguiendo los preceptos que la grandiosa educación por competencias nos ha revelado en los últimos años.

El programa de la materia de español está hecho por gente que no tiene ni idea de lo que ocurre dentro de un aula, por gente que aún cree que El Quijote es la mejor forma –y la única- de acercar a los adolescentes a la literatura. Pretende, por una parte, enseñarles a los alumnos a escribir poesía vanguardista y teatro, y al mismo tiempo mostrar que ese conocimiento es una herramienta útil en problemas de la vida cotidiana. Los objetivos del programa y sus contenidos son incompatibles. No se puede lograr que un chico de 13 años escriba un ensayo de crítica literaria cuando ni siquiera es capaz de distinguir un verbo de un adjetivo.

Sin embargo, algo bueno tiene el programa de español, y es que no hay un temario como tal, sino una serie de temáticas sugeridas. Esto me permitió, previo al inicio del curso, decidir qué objetivos eran mi prioridad para con los grupos. No me tomó mucho tiempo, pues hay algunas cosas que he ido aclarando al paso de algunos cursos como docente de literatura, como que *a)* La mayoría de los alumnos afirma odiar los libros, y la lectura en general, sin sustento alguno, pues jamás han leído ni intentado seriamente leer algún libro; *b)* Que la literatura debe entenderse como un goce, y la lectura como una actividad que se hace porque se quiere, por placer, y por lo tanto, no debe buscarse en ella ninguna utilidad cuantificable, y *c)* Que yo no pretendo hacer que a todos mis alumnos les guste leer, sino mostrarles lo que hay en algunas páginas para que ellos puedan decidir

-ahora sí con sustento- si la literatura les parece atractiva y quieren dedicarle tiempo, pues los libros no son para todos.

Amo mi trabajo. Disfruto enormemente hablando de libros, contando capítulos, escenas y hazañas, y aunque la secundaria me sigue pareciendo el círculo perdido del Infierno dantesco, el trabajo realizado en este ciclo escolar me ha dado enormes satisfacciones. No negaré que he visto alumnos dormirse al tener en las manos una excelente novela de aventuras, que he escuchado las increpaciones más genuinas hacia los relatos de Poe, que he descubierto verdaderos bibliófobos. Pero también he visto chicos leer la primera página completa de su vida; los he visto entornar los ojos de la mano de H. G. Wells, devorar a Verne y buscar por toda la ciudad una librería que tenga esa rara novela donde el de Nantes nos cuenta qué pasó con el *Nautilus* y su misterioso capitán Nemo; sorprenderse ante el secreto del Dr. Jekyll o de *Aura*; conmoverse ante la nostalgia de Segismundo al verse encerrado nuevamente. En fin, me he confirmado que la literatura se consume por gusto, nada más, y que, efectivamente, los libros no son para todos.

ANTECEDENTES

Un panorama general de la reforma educativa

Hace ya diez años que la SEP se planteó el compromiso de hacer una reforma en la educación secundaria, la cual, desde 1993 fue declarada componente fundamental de la educación básica obligatoria en México. Cinco años después, en 2006, la SEP editó un nuevo Plan de Estudios para la Educación Secundaria, que actualmente funciona en la mayoría de las escuelas del país.

Hablar, escuchar o debatir sobre una reforma educativa quizá resulte alentador - pues es sabido que la educación en México deja mucho que desear-, pero es delicado y, para los que ejercemos la docencia, además de delicado, es inquietante.

Soy profesor, y como miles de colegas, a lo largo de mi ejercicio docente he ido sumergiéndome poco a poco –y con reservas, debo decirlo- en los marcos conceptuales y metodológicos de esta nueva reforma, de sus planes de estudio, de sus estrategias y métodos; en lo que, de manera general, engloba un enfoque educativo por competencias. Como miles de docentes, también, me he empapado de conceptos que, según la SEP, son la clave para comprender y aplicar eficazmente esta novedosa forma de entender la educación. Constantemente escucho hablar sobre competencias, logros, desempeños, habilidades, actitudes, valores, aprendizajes significativos y un sinfín de términos que me afirman cada vez más la idea de que esta reforma no tiene pies ni cabeza, que está hecha al vapor y que no está mejorando la calidad de la educación de mi país.

Sin embargo, entre la comunidad docente –y tal vez en la mayoría de la población- se percibe optimismo; es evidente que México necesita mejorar su sistema educativo, pues ahí radican las causas de muchos de los problemas del país. Pero al interior de las escuelas se discute muy poco acerca de los fundamentos de esta nueva reforma; se cuestiona poco su base constructivista. Se compra fácilmente la idea de que una reforma educativa es por sí misma un avance y que un giro

radical en los programas de estudio y en los métodos de enseñanza es sinónimo de una mejor educación.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es por demás ambiciosa. No sólo pretende mejorar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, sino también apoyar permanentemente la profesionalización de los docentes y directivos. Por si fuera poco, la RIEB presenta un cambio radical tanto en los contenidos de los planes de estudio como en las formas de enseñanza, es decir, es un proyecto que pretende atacar todos los aspectos de nuestro pobre sistema educativo. Fácilmente se pensaría que es una reforma por demás completa, sin embargo, al analizar su fundamentación, su enfoque y sus propósitos, se encuentran ambigüedades y contradicciones, y, como veremos a continuación, el programa de estudios de la materia de español –que junto con matemáticas y ciencias son el eje de la carga horaria- está plagada de ellas.

El programa de estudio de español 2006

Aquellos que cursamos la educación básica hace más de diez años, quizá podemos recordar algunos –o bastantes- de los conceptos aprendidos. Podemos rememorar y darnos cuenta que, en lo que se refiere a la materia de español, aquellos nueve años estuvieron llenos de nociones gramaticales. El estudio de dicha asignatura exigía leer y escribir, analizar oraciones, conjugar verbos, poner acentos, mayúsculas, signos de puntuación. O sea, dejarle al alumno una noción clara de cómo escribir correctamente. Sujeto, verbo y predicado. Quizá todo, en el fondo, se reducía a eso.

En este nuevo enfoque educativo, el nuevo programa de la SEP presenta un cambio significativo en los contenidos de la materia de español. Establece que “la asignatura deja de basarse en la enseñanza de nociones y se convierte en un espacio dedicado a apoyar la producción e interpretación de textos y la participación de los estudiantes en intercambios orales [...] La enseñanza de

nociones lingüísticas y literarias, la repetición de definiciones y reglas ortográficas u otras normas de uso, los ejercicios gramaticales, la lectura y escritura de fragmentos de texto destinados a ejercitar tal o cual aspecto de la lengua, son estrategias pedagógicas insuficientes.”¹ Ante esta insuficiencia que según la SEP tiene el estudio de conceptos y nociones gramaticales, en lugar de reforzarlos (¡puesto que son insuficientes!), se ha optado por eliminarlos por completo del programa de estudios. Así. Con un par.

No se trata de incongruencias, se trata de estupidez, sin perdón de la palabra. La eliminación de todos los contenidos gramaticales del programa obedece, entre otras cosas, a que aquellos que “reforman” nuestro sistema educativo jamás se han metido en un aula, jamás han dado una clase ni calificado un examen en su vida. Por el contrario, justifican estas atrocidades alegando que “Se asume, por un lado, que los estudiantes han adquirido el español y son capaces de comunicarse oralmente o por escrito con sus familiares, amigos y maestros.”² Habría que decirles a éstos que reforman nuestros planes de estudio, que lo que se debe asumir es que los estudiantes, al paso de cada generación, presentan deficiencias más serias en el uso del español (oral y escrito), que la economía del lenguaje es cada vez más evidente, pues los dispositivos y espacios virtuales en que se desenvuelven los estudiantes obligan a ello, y que, por lo tanto, se debe combatir el mal uso de nuestro idioma, reforzar los contenidos que verdaderamente permitan al alumno comunicarse adecuadamente, y no sólo de manera suficiente. Pero no se trata de incongruencias, como decía, pues para la SEP “No es posible seguir sosteniendo la idea de que hay una sola forma correcta de expresión del español.”³ O sea, que la Real Academia Española se puede ir a tomar por saco. Otra vez. Con un par.

¹ *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, p. 7.

² *Ídem*.

³ *Ídem*, p. 10.

Pero, ¿qué es lo que la RIEB propone una vez eliminados los contenidos gramaticales del programa de estudios? Propone organizar los nuevos contenidos alrededor de tres ámbitos o ejes: estudio, participación ciudadana y literatura. Estos ámbitos representan las pautas o modos de interacción en que los estudiantes se desempeñan, o lo que la SEP llama “Prácticas sociales del lenguaje”. Pues bien, basándose en estas prácticas, los contenidos del programa de estudio se enfocan desde y hacia estos tres ámbitos.

El ámbito de estudio se refiere a aquellas formas en las que la materia de español puede contribuir para que el desempeño de un alumno sea mejor en todas las demás materias; en lugar de hacer que el alumno repase oraciones y aprenda conceptos, se busca que redacte informes de sus investigaciones y progresos en, digamos, la materia de ciencias. O sea, que este ámbito busca enseñarle al alumno a aplicar el buen uso del lenguaje oral y escrito en otras áreas. Ser interdisciplinario. Que su aprendizaje sea significativo.

El ámbito de participación ciudadana busca que el estudiante se involucre de manera activa en el desarrollo de su comunidad, que se haga un ciudadano responsable y crítico, que comprenda el papel que tiene en el desarrollo de la sociedad.

Por último, en el ámbito de literatura, se pretende que el alumno amplíe sus horizontes culturales, que explote su vena creativa y que pueda generar ficción. Es éste el ámbito que resulta más interesante analizar, y es el que da pie al cuerpo de este informe.

Ambigüedades en el programa de estudio de español

Huelga detenernos demasiado en los enfoques y propósitos de la nueva visión educativa del país; un enfoque constructivista que nos presentan como la panacea pedagógica, que busca hacer del aprendizaje en las aulas algo aplicable a la vida cotidiana, pragmático, que resuelva conflictos, que brinde soluciones reales a los

problemas que enfrenta el estudiante. Aprendizaje significativo, desarrollo de competencias y demás. En pocas palabras, que el proceso enseñanza-aprendizaje sea más dinámico y que el conocimiento adquirido sea aplicable a la vida real.

No tengo nada en contra de una visión educativa como ésta. No creo que pudiera ser de otro modo. Buscamos la practicidad, la economía, la utilidad, lo cuantificable, lo inmediato. No voy a discutir eso. Pero me parece que si se va a escurrir el bulto reformando nuestro sistema educativo, pues eso, pues que se escurra.

Me explico. El *Propósito general de la enseñanza del español en la educación básica* es que los estudiantes *participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar, que aprendan a analizar y resolver problemas, que interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, etc.* Además de este propósito general, dos de los tres ámbitos de la materia (estudio y participación ciudadana) están claramente enfocados a lograr que el estudiante aplique sus conocimientos en situaciones útiles; que resuelva conflictos y que tenga resultados cuantificables. Las actividades, proyectos y secuencias didácticas están diseñadas para cumplir con estos propósitos. Pero no así el ámbito de literatura, pues en éste se propone que los estudiantes *conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, que utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción, que valoren y descubran el poder creador de la palabra, y experimenten el goce estético, o que escriban textos con propósitos expresivos y estéticos.*

¿Cómo se pueden incluir los propósitos del ámbito literario en un programa de estudio que exige productos, evidencias físicas? ¿Cómo evaluar en el alumno si logra “valorar” determinado texto? ¿Cómo medir si experimentó un “goce estético” ante tal o cual autor? ¿Cómo saber qué tanto logra “apreciar” una lectura en atril, un poema vanguardista o una obra del español medieval? Y es que éstos son

algunos de los contenidos que el programa de la SEP sugiere para el ámbito de literatura. Lírica tradicional, movimientos de vanguardia del siglo XX, Siglo de Oro español, Medioevo y Renacimiento. ¿Que no el objetivo era resolver problemas de la vida real? Y más, ¿cómo lograr que un chico de 13 años genere un relato de ficción, con fines exclusivamente estéticos, si carece por completo de nociones gramaticales básicas?

Y es que en este nuevo programa de estudios, todas las nociones ortográficas, junto con los aspectos sintácticos y semánticos, están plasmadas en un recuadro pequeñito titulado *Temas de reflexión del programa de español*. De reflexión. A ver, muchachos, reflexionemos un poco sobre la acentuación. Espinosa, sí, tú, reflexiona. A ver, señorita Vázquez, ¿qué reflexión puede compartirnos? Vamos, reflexione más, usted puede. A ver, reflexionemos juntos sobre el punto y coma. En silencio.

No. Definitivamente no se trata de incongruencias, sino de una abyecta necesidad de pensar que la literatura nos puede resolver problemas de la vida real. Desconozco quiénes se encargan de reformar nuestros planes de estudio, pero sí sé una cosa: de goce ante la lectura, de amor por los libros, y de literatura en general, no saben un carajo.

INFORME DE ACTIVIDADES. CICLO ESCOLAR 2010-2011

Panorama inicial. *Habemus palabram*

Llegué al Colegio Laureles con expectativas inciertas; a pesar de una deprimente experiencia previa en la educación básica, pensaba que mis nuevos estudiantes de secundaria –quizá por ser de provincia- serían lúcidos y participativos, pero también recordaba mi experiencia como profesor de preparatoria y la enorme apatía e ignorancia de los bachilleres, y no sabía, por lo tanto, qué esperar de mis estudiantes. La semana previa al inicio de las clases, los docentes asistimos a un curso de actualización (ésos que tanto le gustan a la SEP) impartido por los Jefes de Enseñanza de la zona centro de Tuxtla Gutiérrez.⁴

Estos cursos a menudo comienzan con la misma sentencia: debemos dejar atrás los métodos de enseñanza tradicionales y subirnos al barco de la educación de primer mundo, o sea, las competencias. Debemos dejar de ser simples transmisores y convertirnos en facilitadores, ayudar al alumno a construir el conocimiento, y hacer que éste, además, sea significativo.

“Habemos palabras que pronunciamos mal”. Así de categórico fue el primer comentario del Jefe de Enseñanza de la materia de español, y lo hizo como quien revela la Palabra, despacio y audible, frente a otros Jefes de Enseñanza, supervisores de zona y una veintena de docentes. Habemos palabras. Ellos son los abanderados de la RIEB, los pilares de la capacitación docente. Ahí está, en su más puro estado, el panorama de nuestro sistema educativo. Tres días pasé recibiendo la instrucción de los Jefes de Enseñanza, y fue más o menos la misma que he recibido en la decena de cursos como éstos a los que he asistido. En estas sesiones actualizadoras he percibido que la mayoría de docentes recibe con entusiasmo este giro radical de las formas de enseñanza; a mí, me genera

⁴ Los Jefes de Enseñanza son, en su mayoría, profesores jubilados cuya tarea es preparar a los nuevos docentes para que entiendan y apliquen eficazmente los métodos de la RIEB.

muchas más dudas de las que me aclara, me hace preguntarme si de verdad las formas de enseñanza “tradicionales” eran más efectivas que las actuales, y pienso que no solo entre docentes, sino también en ambientes familiares, o más informales, la eficacia de aquellos antiguos métodos se recuerda con aversión, pero también con un poco de nostalgia. Yo estoy en un punto medio: nunca me golpeó un profesor, pero tampoco fui educado bajo los preceptos de esta nueva reforma. No puedo afirmar si es mejor la educación que recibieron mis padres o la que recibe mi sobrino de 12 años, que es muy similar a la que reciben mis alumnos de secundaria, pero noto constantemente serias diferencias. Y es que, como mencioné anteriormente, hablar de educación cuando se es docente es delicado e inquietante. Habemos palabras.

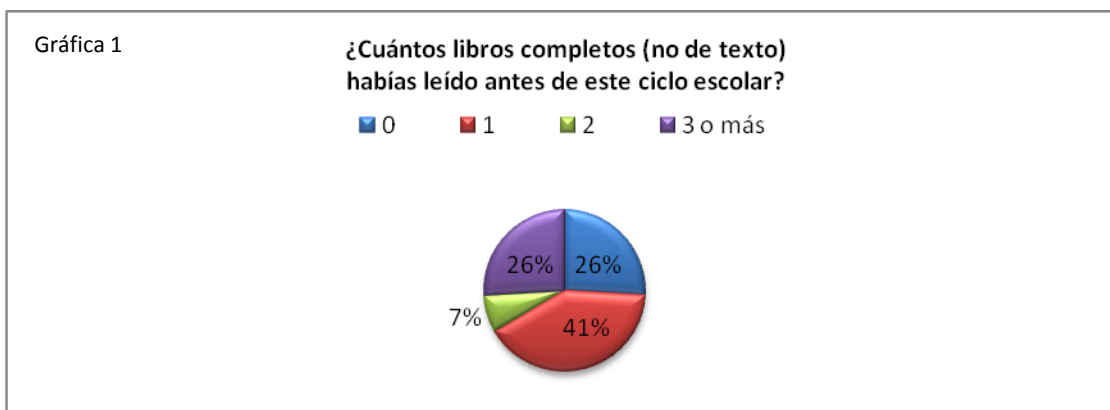
Mis expectativas, decía, eran inciertas y, después de mi curso de actualización, más bien pobres. Apenas iniciadas las clases, en el aula me enfrenté a situaciones innegables: ninguno de mis 111 alumnos –tomando como un solo conjunto a los tres grados de secundaria- era capaz de mencionar cinco preposiciones. Ninguno (me aventuro a decir que el lector ya está, con voz muy baja y quizá contando con los dedos, las 19 que se aprendió hace muchos años y que no se le han olvidado del todo). Ninguno podía decirme las terminaciones del participio o la regla para acentuar palabras agudas. No estoy seguro si eso representa una deficiencia, pues habrá quien afirme que saberse las preposiciones o las reglas de acentuación nunca le ha salvado el pellejo a nadie, y quizá sea verdad. Pero al darme cuenta que cuenta que las deficiencias de los estudiantes se extendían también a la incapacidad de realizar operaciones matemáticas simples, a expresar una opinión o a leer un párrafo en voz alta de manera fluida, me preguntaba nuevamente –y lo sigo haciendo- si esta nueva forma de educación está llevándonos a buen puerto.

El año escolar había empezado. Un plan de estudio aberrante, alumnos incapaces de distinguir un verbo de un sustantivo, Jefes de Enseñanza que me decían que habemos palabras que pronunciamos mal. La verdadera cara de la educación en México.

Actividades y lecturas sugeridas en el programa

Ya he mencionado que de los tres ámbitos en que se divide el programa de español, el de literatura es el que da pie a este informe. Resulta imposible cubrir los contenidos de los tres ámbitos en su totalidad (la cantidad de días feriados, puentes, festivales y demás pretextos para suspender clases por parte de la SEP es ridícula), y me propuse enfocar el curso al ámbito literario. ¿Por qué? Porque me gusta más la literatura que la participación ciudadana. Así. Yo también tengo un par.

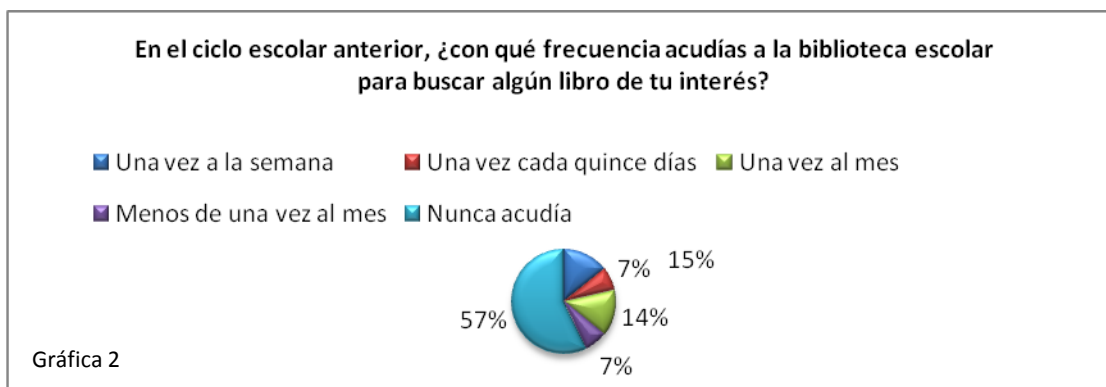
Sin embargo, las lecturas o temáticas sugeridas en el programa parecen haber sido elegidas arbitrariamente. Hay poesía vanguardista, Siglo de Oro español, literatura medieval y renacentista, teatro contemporáneo, cuento latinoamericano, literatura de terror y ciencia ficción y lírica tradicional. Todo esto sin ningún orden cronológico, geográfico o genérico. Además, se busca que los alumnos produzcan sus propios textos; que escriban poemas ultraístas, futuristas, creacionistas, etc., artículos literarios, poesía con rima y métrica, obras de teatro breves y cuentos con distintos tipos de narrador. Hablamos de chicos de entre 12 y 15 años, y que en su mayoría tienen muy pocos referentes literarios (gráfica 1). Así que los textos que produjeran los alumnos (el portafolio de evidencias, en términos de la SEP) pasaron a segundo plano, y enfoqué el curso en que los alumnos leyeran, a un ritmo razonable, las obras que consideré adecuadas, y que explicaré por separado (primero, segundo y tercer grado).



ESPAÑOL I. LITERATURA FANTÁSTICA Y NOVELA DE AVENTURAS

De los tres niveles de secundaria, primero fue sin duda el más fascinante. Los cinco bloques en que se divide el programa de estudio presentan, en el ámbito de literatura, proyectos y secuencias didácticas muy variadas: relatos míticos y leyendas de distintos pueblos, seguimiento de un subgénero narrativo (terror, ciencia ficción, policiaco o algún otro), movimientos de vanguardia del siglo XX, lírica tradicional y obras dramáticas contemporáneas breves, respectivamente. Éstos son los contenidos que el alumno debe conocer y producir durante el primer año de su educación secundaria.

Pero como dije anteriormente, el panorama inicial de los grupos, tanto en hábitos lectores como en conocimientos de la materia, me hacían pensar seriamente en cómo lograr que produjeran textos como los que espera la SEP. La mayoría de los alumnos nunca había entrado, ni por error, a la biblioteca escolar (que por cierto contaba con un acervo bastante aceptable), tampoco había tenido mucho acercamiento con la literatura ni destinaba más de una hora semanal a leer libros de su interés (gráfica 2). Pretender hacerlos leer a la primera no iba a ser la mejor estrategia, así que decidí que durante el primer bimestre del año escolar, leerían muy poco pero escucharían muchas historias que, creía, iban a resultarles bastante interesantes, y puesto que el programa de estudio permite cierta flexibilidad a la hora de definir los temas, opté por uno que anteriormente me había funcionado muy bien: mitología griega.



Y no hubo yerro. Esa maraña de dioses, héroes y monstruos funcionó mucho mejor de lo que esperaba. Luego de una semana en la que tracé un enorme árbol genealógico del panteón griego, explicando las características más generales de sus miembros, me dediqué durante un mes a contarles historias: la voracidad de Cronos y su temor de verse derrocado por alguno de sus hijos; la determinación de Orfeo, armado únicamente con su lira, de bajar al mismísimo Hades para recuperar a su amada Eurídice; la disputa entre tres hermosas diosas por una manzana dorada; la alegría de Teseo al matar al Minotauro y su olvido de cambiar las velas de su barco, etc. Y los chicos se entusiasmaban con estos relatos. Decidí, entonces, asignar un personaje mitológico distinto a cada uno de los alumnos, y pedirles que contaran al grupo su historia, hablando en primera persona.

Durante las siguientes semanas, el grupo escuchó con agrado muchas otras hazañas, tragedias y amoríos. Me sorprendí al notar que muchos de los chicos adoptaban con pasión a su personaje, llevaban fotografías, e incluso un par de ellos se disfrazaban para que su dios, héroe o monstruo, fuera el mejor de la clase. Algunos se empezaban a llamar entre sí con los nombres de sus personajes, o levantaban la mano y decían ése soy yo cuando algún compañero, durante su exposición, los nombraba.

Yo soy el único que estuvo a punto de vencer a Zeus, decía Tifón. *Pero no tienes novia, y yo, aunque sea el más feo me casé con la diosa más hermosa,* respondía Efesto. *Pero te dejó por mí,* se reía Ares. *¿Ah sí? Pues el Hades estaría vacío si yo no los llevara,* agregaba Caronte.

Esta gratificante experiencia sirvió como base para los siguientes bimestres, pues abordaríamos literatura fantástica (terror, ciencia ficción, policiaca), que también, a su manera, está llena de héroes y monstruos.

La literatura de terror es una de mis favoritas, y eso representaba un serio dilema: ¿Qué relatos del género darle a alumnos de doce años, que ni son completamente niños ni adolescentes? ¿Poe?, ¿Blackwood?, ¿Le Fanu?, ¿Lovecraft?, ¿King?

Muchos relatos de terror pueden ser demasiado fuertes, y tenía que ser muy cuidadoso al elegir las lecturas. Y el programa no especifica autores ni títulos. ¿Qué cuentos sugeriría mi Jefe de Enseñanza? Preferí no averiguarlo. Les hablé un poco de los inicios del género, de algunas obras y autores llevados al cine, y leímos *El gato negro* y *La máscara de la muerte roja*, ambos de Poe. Las lecturas las realizábamos en el salón, en voz alta (yo realizaba la lectura casi en su totalidad y daba pie a algunos chicos en algunos párrafos), deteniéndonos para explicar ciertas palabras o situaciones. Al final comentábamos un poco el texto. Y sí, Poe fue complicado para algunos, confuso para otros, e interesante para otros más. Posteriormente les hablé de un poco de ciencia ficción, de literatura policiaca y de fantasía, y les dije que durante el siguiente mes tendrían que leer una novela, no muy extensa, de uno de los cuatro subgéneros. Les platicué un poco de las cuatro opciones que tenían: terror, *Aquí vive el horror*, de Jay Anson; ciencia ficción, *Crónicas marcianas*, de Ray Bradbury; policiaco, *El sabueso de los Baskerville*, de Arthur Conan Doyle; fantasía, el primer volumen de *La torre oscura*, de Stephen King.

En Tuxtla no abundan las librerías, y tanto la novela de Anson como la de King eran prácticamente inconseguibles (la primera por tener una sola edición en 1978 y la segunda por estar agotada), por lo que proporcioné las versiones electrónicas de ambas a los alumnos que las eligieron.

Al darme cuenta que la mayoría de los alumnos ponía cierto empeño en leer su novela elegida, decidí dejarlos continuar a su ritmo, por lo que la actividad se extendió a casi dos meses. Mientras tanto, seguíamos hablando en clase sobre características, obras, personajes, biografías y anécdotas de autores del género, y poco a poco introducía algunas lecciones de ortografía. Algunos cambiaron de novela, otros no pasaron de la mitad, pero la mayoría terminó la lectura, y al igual que con la mitología griega (y éste es uno de los aspectos fascinantes de mi experiencia con chicos de primero de secundaria), algunos defendían su novela y decían que era mejor que las otras tres. Al final, la novela de King fue la que más aceptación tuvo en el grupo; una veintena de alumnos ya buscaba el volumen II de

la saga en las cuatro librerías de la ciudad. Obviamente sin éxito. Así que para cerrar el tema de literatura fantástica decidí conseguirles el libro que buscaban. Armé un pequeño blog en Internet⁵ y organicé un concurso entre los alumnos (me hubiera gustado darle un libro a cada participante, pero solo pude hacerme con dos ejemplares). Bruno, el ganador del libro, actualmente está leyendo el tomo V de la saga⁶.

Fueron ellos, los alumnos, quienes en realidad marcaron el rumbo del curso. No quería cortar el entusiasmo que mostraban ante las historias mitológico-fantásticas que hasta ese momento habíamos abordado, y decidí ignorar los siguientes dos proyectos didácticos del programa de estudio: movimientos de vanguardia del siglo XX y lírica tradicional. En lugar de eso, y puesto que los dos proyectos hechos se habían extendido más de lo pensado, continuamos el año con otra clase de historias que son sencillas e interesantes: novelas de aventuras.

El aceptable acervo de la biblioteca que mencioné, incluía una extensa colección de novelas de aventuras, folletines y clásicos en versiones juveniles. Homero, Dickens, Verne, Stevenson, Dumas, Wells; muchos de ellos ahora ligeramente conocidos por los alumnos. Había ejemplares para todos, y emulando el método del primer bloque, asigné a cada alumno una novela distinta; ahora los conocía mejor y distribuí los títulos pensando lo que a cada uno podría gustarle. Claro que me equivoqué con varios, pero casi todos me lo hacían saber y –nobles chicos de provincia y no barbajanes de la ciudad de México- me pedían otro título.

La bibliotecaria se enfureció conmigo cuando se comenzaron a perder libros. Supongo que prefería que siguieran intactos en sus pulcros estantes, con la papeleta de préstamos en blanco en la solapa. Aunque tampoco se trataba de un apetito lector desmedido; muchos libros solo cambiaban de manos sin ser

⁵ El sitio está aún en funcionamiento y se puede visitar para confirmar la actividad realizada.
<http://elcaminoalatorreoscura.wordpress.com/>

⁶ Ver anexo 1.

abiertos, pero de tanto circular entre los alumnos, algunos provocaban curiosidad y se leían (gráfica 3). Seguía intercalando lecciones básicas –muy básicas, debo resaltar- de ortografía, y seguía contándoles historias, que casi siempre dejaba a la mitad. *Y cuando Edmond finalmente se escapa del castillo de If, ¿después de catorce años!, entonces descubre que el tesoro del que le habló Faria sí existe, y comienza su venganza. Y ¿saben qué, muchachos?, es la venganza más magistral de todos los tiempos del mundo mundial. Ni se imaginan lo que le espera a Danglars, Fernando y Villefort.*

Y a veces funciona. A veces.

Y entonces Jim y su madre están escondidos viendo cómo los piratas destrozan su casa y su negocio, y Jim se da cuenta que lo que buscan es el cofre que le dejó Billy Bones, y cuando lo abre ve que dentro hay un papel todo viejo y roto. Es un mapa. Y en ese mapa, muchachos, está la clave para encontrar lo que todos los piratas buscan: el tesoro del temido Jonathan Flint. Y en eso, John Silver, el de la pata de palo, alcanza a ver a Jim, y ve que él tiene el mapa...

Como dije, me encanta hablar de libros; contárselos a mis alumnos. En ocasiones omito detalles, exagero, invento, mezclo. -Oiga profe, cuando Jim y su mamá se escapan John Silver no los ve, él está en otro barco. ¿Qué no se acuerda que él trabaja de cocinero en La Hispaniola? ¿No que él se daba cuenta del mapa?- Ah, ¿no los ve? Yo me acordaba que sí.



Lo cierto es que la mayoría de alumnos de primer grado tuvieron una experiencia favorable con la literatura. El género fantástico y la novela de aventuras resultaron, en general, interesantes y accesibles, quizá por su sencillez, quizá porque requieren de mucha imaginación y disposición a creer lo inverosímil, y eso es algo que a los chicos de doce años les sobra.

ESPAÑOL II. CUENTO LATINOAMERICANO, LITERATURA FANTÁSTICA Y NOVELA DE AVENTURAS

Las experiencias con los chicos de segundo grado no fueron, de inicio, tan idílicas, pero al final hubo muy buenos resultados. En este nivel, el programa de estudio establece, en el ámbito de literatura, los siguientes proyectos didácticos: leer cuentos de la narrativa latinoamericana de los siglos XIX y XX, escribir cuentos, hacer el seguimiento de un subgénero, temática o movimiento literario, reseñar una novela y escribir un guion de teatro a partir de un texto narrativo.

La SEP pretende que los propios alumnos elijan los cuentos, novelas y autores que abordarán durante el curso, y que el profesor sea solo un guía, un moderador de sus disertaciones literarias, pero como he mencionado, la mayoría de alumnos carece por completo de nociones literarias, así que armé una antología de cuentos latinoamericanos que consideré sencillos –con una excepción: Cortázar-, los cuales leímos en clase.

Lo terrorífico casi siempre les resulta atractivo a los chicos que comienzan a experimentar la literatura. Comenzamos, pues, con *El almohadón de plumas* y *La gallina degollada*, de Horacio Quiroga. Seguimos con *Un pacto con el diablo*, de Arreola; leímos también *A imagen y semejanza* y *La polución*, de Benedetti; *¡Diles que no me maten!*, de Rulfo; *El rastro de tu sangre en la nieve* y *El ahogado más hermoso del mundo*, de Márquez; *Si me tocaras el corazón* y *María la boba*, de Isabel Allende; *La autopista del sur* y *La noche boca arriba*, de Cortázar (a los tres alumnos que les gustó, les gustó de verdad); *Cuando salí de La Habana, válgame*

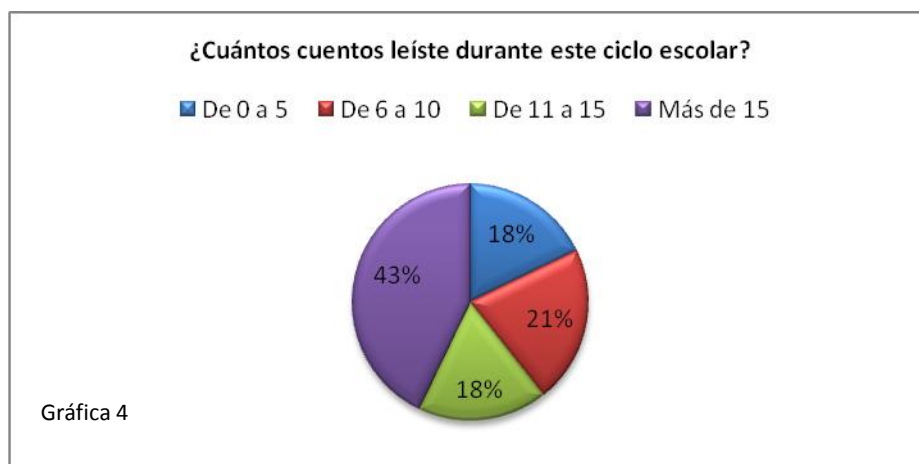
Dios, de José Emilio Pacheco, y *El origen de los hospicios*, de Xavier Velasco, que a pesar de ser la primera vez que lo usaba en un curso, sin duda fue el cuento con mejores resultados.

Al igual que con primer grado, durante el primer bloque del curso los chicos escribieron poco (una breve opinión del cuento, una pequeña biografía del autor), y se dedicaron más bien a leer a buen ritmo los cuentos mencionados. Decir que discutíamos propiamente sobre “las voces narrativas o las variantes sociales y dialectales y sus efectos en la caracterización del habla de los personajes”, o que los alumnos redactaron artículos literarios –que es lo que espera la SEP- sería falaz. Sus nociones gramaticales eran iguales o más pobres que las de los chicos de primer grado, así que repasábamos conjugación de verbos, acentuación, uso de mayúsculas, etc., aunque esos conocimientos sean, según el programa oficial, meros “temas de reflexión”.

Pasamos el siguiente mes repasando reglas básicas de ortografía y realizando ejercicios sencillos de redacción: descripción de una persona o un lugar, narración de un suceso específico, redactar diálogos breves, escribir en primera o tercera persona (previo repaso de los pronombres personales) y otros ejemplos que servirían como base para la redacción de sus cuentos. Los cuentos leídos habían funcionado; los chicos parecían interesarse en algunos textos e intercalábamos las lecciones de ortografía con la lectura de algún otro relato, aunque ya no necesariamente de autores latinoamericanos. Muy buena aceptación tuvieron, por ejemplo, *La futura difunta*, de Richard Matheson; *El Horla*, de Guy de Maupassant y *El ordenador de los dioses*, de Stephen King.

La redacción de los cuentos fue lenta, pues se procuró que los chicos revisaran varias veces sus textos, hicieran correcciones y agregaran elementos (principalmente descripciones y diálogos). Hay chicos que solamente requieren de un breve repaso para recordar o aprender alguna regla ortográfica, pero las deficiencias de otros no se limitan a aspectos lingüísticos, sino a procesos de razonamiento lógico, por lo que al final, los cuentos escritos iban de lo

increíblemente original a lo vergonzoso, de lo divertido a lo aberrante, pero como mencioné, la producción de textos no era el objetivo principal de la materia, sino el conocimiento de algunos ejemplos que les brindaran un panorama general del cuento latinoamericano (gráfica 4).



El proyecto del bloque 3 de español II es prácticamente igual al del bloque 2 de español I: hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento. Debido a que el resultado con primer grado había sido muy satisfactorio y a que los chicos de segundo grado habían manifestado un mayor gusto por ciertos cuentos, decidí implementar actividades similares, es decir, valirme de la literatura fantástica, pero introduciendo obras que no había abordado con primer grado.

Los chicos pudieron elegir entre literatura de terror, ciencia ficción y fantasía, y realizaron una exposición sobre el subgénero elegido mediante una gran línea de tiempo en la que incluyeron autores, obras, adaptaciones cinematográficas, imágenes y mapas, de manera que tuvieran un panorama general del desarrollo de ese subgénero. También eligieron una obra y la leyeron, pero a diferencia de primer grado, podían elegir cualquier novela o libro de cuentos de su subgénero, siempre y cuando nadie más lo hubiera elegido, y al final del bimestre debían hacer una breve presentación de ese libro ante el grupo.

En este tipo de actividades, es decir, cuando los alumnos tienen que elegir un libro, es cuando comienzan a distinguirse aquellos que tienen cierto interés o

disposición hacia la lectura. Hay los que preguntan cuál es el más corto, y no importa cuál libro se les sugiera, siempre les parecerá demasiado largo; pero también hay los que quieren una novela que se parezca a tal o cual cuento, o que trate de tal o cual tema, o que tenga magos y dragones, o marcianos, o naves espaciales, o romance, o fantasmas. Y hay también los que elijen una obra que no es precisamente del género, pero que de verdad quieren leer; varias eran las chicas que preguntaban *profe, ¿puedo escoger Crepúsculo?, profe yo tengo en mi casa uno que se llama El arte de la guerra, ¿puedo leer ese?* Y uno no puede ponerse exquisito cuando muchos de los alumnos están teniendo su primer acercamiento con un libro. Quizá esa chica que está enamorada de Edward Cullen y que ha devorado en 3 meses toda la saga de Stephanie Meyer, llegue después – precisamente a través de esa fiebre por el joven vampiro- a la obra de Anne Rice, y de ahí quizá a los románticos, a los góticos, etc. Pero si se pretende que el acercamiento de los chicos con la literatura se dé a través de las mismas obras, al mismo ritmo, con los mismos temas, o enseñando historia de la literatura e imponiéndoles a los alumnos tal o cual lectura, resulta comprensible que al final la mayoría de ellos tenga una experiencia desfavorable. Yo he tratado, durante estos primeros años en la docencia, brindar siempre al alumno varias alternativas, contarle varias historias distintas y que él se decida al final por la que más atractiva le parezca. Y en segundo grado la variedad de obras leídas fue mucho mayor que en mis experiencias previas. Se leyeron autores como Asimov, Stoker, Verne, Wells, Kypling, Márquez, King, Pacheco, Tolkien, Katzenbach, Sun Tzu, Bradbury, C. S. Lewis y algunos más⁷.

El hecho de que existiera tanta variedad de lecturas en la clase originó que los chicos tuvieran que trabajar de manera individual, pues no podían copiar sus trabajos porque nadie más había leído el mismo libro; por el contrario, se comentaban las novela y algunos pedían prestado el libro que otro compañero había leído.

⁷ Ver anexo 2.

Con base en este flujo de libros entre los alumnos realizamos la última actividad del año: escribir un texto dramático a partir de un texto narrativo. La mayoría de alumnos ahora conocía bien, por lo menos, una novela, pues la habían leído completa, y cada alumno eligió un breve capítulo, una escena o un momento de dicha lectura para transformarlo en un texto dramático (los pocos que habían leído más de una novela en el bloque anterior pudieron elegir su favorita o incluso leer una nueva para este ejercicio). Se leyeron y explicaron ejemplos de algunas obras teatrales para que los chicos distinguieran la forma narrativa –que ahora ya les era familiar- de la forma dialogada. Luego de unas clases en las que se comprendió la estructura de una obra teatral (actos, cuadros y escenas) y se entendió cómo usar los diálogos y las acotaciones, los chicos comenzaron a delimitar esa parte de la novela que iban a convertir en teatro. Fue un ejercicio fluido en el que cada alumno se dedicó a trabajar únicamente en su historia, pues desconocían de qué trataban casi todas las demás.

Oiga profe, pero en Aura casi no hay diálogos, todo lo dice el señor ése, Felipe, y como que te está hablando a ti, ¿cómo le hago? –Profe, pero cuando el profesor Aronax y Ned Land entran al Nautilus casi no hay descripciones, ¿le puedo inventar como yo me lo imagino? -¡Profe, todo pasa en el cuarto de Gregorio Samsa! ¿Le puedo poner que se mete a la cocina?

La gran similitud de contenidos de los programas de español I y II me permitió realizar actividades similares, y puedo decir que resultaron mejor de lo que esperé. El cuento latinoamericano se pudo ligar muy bien con la literatura fantástica y de ahí se produjo una diversificación que si bien se sale del programa oficial, me confirmó que las experiencias lectoras son bien distintas en cada alumno, y que no se puede pretender usar un solo autor, novela o tema cuando se enseña literatura.

ESPAÑOL III. LITERATURA ESPAÑOLA. VINCULACIÓN ENTRE LA OBRA DE ARTURO PÉREZ-REVERTE Y EL SIGLO DE ORO ESPAÑOL

A los 15 años uno no cree en nada, ni en nadie. Hay apatía, flojera, escepticismo, altanería, soberbia. En tercero de secundaria los alumnos han dejado ya de ser niños. Desconfían de casi todo. Es, dentro de la educación básica, el nivel más difícil de abordar. Y nuestro nuevo y magnífico plan de estudio indica que se debe iniciar el curso de español III con uno de los temas que más aversión provoca en los estudiantes tan solo de oírlo: poesía. Lo que gran parte de los estudiantes evoca con esa palabra dista mucho de su verdadera esencia. Y es que, por lo menos acá en la capital chiapaneca, a los alumnos les han metido a Sabines hasta en la clase de física; hay fragmentos de *Los amorosos* pintados por todas partes en la ciudad; las calles, parques, centros culturales y miradores llevan el nombre del poeta, y cada año es el año de Jaime Sabines. Es, hasta cierto punto entendible, que los estudiantes de tercero de secundaria no quieran saber nada más de poesía, o que crean que toda la poesía se reduce a *Me encanta Dios*.

Para iniciar el curso apegándome al programa, opté por leer y analizar la primera parte de un solo poema durante dos meses. Un gran poema escrito por un florentino en el siglo XIV, y que inicia describiendo, con una minuciosidad deslumbrante, un tema que sin duda a muchos estudiantes les resulta interesante debido a sus variadas connotaciones: el Infierno.

Comenzamos, pues, platicando acerca del Infierno. ¿En dónde está?, ¿quiénes están ahí?, ¿qué les sucede?, ¿qué hicieron para merecer eso? Todas estas cuestiones resultan atractivas para la mayoría de esos chicos. Hablar acerca del Infierno en una clase quizá no es lo que esperan, y pronto se genera un buen ambiente para poder presentarles el poema que se va a leer. *Bueno, muchachos, pues todas esas ideas que tienen del Infierno, todo lo que se imaginan, todo lo que han visto en películas o lo que les han contados sus papás, está sacado, en parte, de este poema, aunque ni ustedes ni sus papás lo hayan leído nunca. Incluso el videojuego, ése que acaba de salir, está basado en este poema. Todas las*

concepciones del Infierno que tenemos los occidentales están aquí, en estos 34 cantos que vamos a leer.

Al cabo de dos meses, habíamos construido, literalmente, un infierno. Luego de leer con calma los primeros 34 cantos del poema de Dante, se formaron equipos para elaborar una maqueta de cada uno de los 9 círculos. Se ensamblaron una tras otra y se presentó ante algunos padres de familia. Un recorrido en miniatura desde el río Aqueronte hasta el gélido Cocito, pasando por la laguna Estigia, las murallas de Dite y el Malebolge.

No todo fue aceptación. Un par de mamás acudieron muy preocupadas por la clase de cosas que sus hijas estaban leyendo en clase, pues también habíamos incluido la lectura de un par de cuentos -*¡Abajo, Satán!*, de Clive Barker, y *Si tomas mi mano, hijo mío*, de Mort Castle- y la proyección del filme animado *Dante's Inferno*. Pero en general, fue una buena forma de iniciar el curso y de mostrar a los chicos los alcances que puede tener la literatura, porque lo que vendría a continuación iba a ser difícil de tratar con ellos: Siglo de Oro español. Por supuesto, yo sabía bien que Diego Alatríste tendría que terciar en aquel lance.

Mencioné ya que en Tuxtla no abundan las librerías. Obviamente, la saga de Alatríste, de Arturo Pérez-Reverte, no se podía encontrar, sin embargo yo estaba completamente convencido de que si había alguna oportunidad de que los chicos pudieran entender mejor el Siglo de Oro español y no mandarme al diablo con los primeros versos de Lope que les leyera, era leyendo primero *El capitán Alatríste*.

El formato electrónico del texto de Reverte es fácil de conseguir, pero aquí sucedía algo distinto a otras veces en que proporciono a los chicos el archivo de los textos para imprimirlos. Quería, de alguna manera, la aprobación de mi escritor favorito. O por lo menos hacérselo saber, pues estaba a punto de violar sus derechos de autor. Así que lo hice. Un par de semanas antes de comenzar a fotocopiar su Alatríste, le dejé un mensaje en su página de Internet. Por lo menos yo ya le avisé, pensaba. Y debo admitir que fantaseaba con ver aparecer, en su *Patente de corso* de algún domingo, la anécdota del maestríto chiapaneco que le

pidió permiso para sacar copias de una de sus novelas. Y él, por supuesto, terminaría su columna de El Semanal diciendo algo así como *pero en esta ocasión, los derechos de autor me importan una mierda* o una lindura similar como las que acostumbra soltar. Sí, fantaseaba con eso. Y, de alguna manera, Reverte reaccionó como yo había pensado. Llevábamos ya unos días leyendo la novela cuando llegó a mi bandeja un e-mail de una agencia literaria, diciéndome que por indicaciones de don Arturo, me enviarían unos libros a la dirección postal que les indicase. Venía, también, un mensaje adjunto escrito por Reverte, donde me otorgaba toda su autorización para fotocopiar cuanto deseara de su obra, pues, decía, aquello no era delito alguno sino un honor para él. Pardiez con el cartagenero.

Los libros llegaron puntuales. Una selección de varias novelas -incluidos 4 tomos de Alatraste en ediciones de lujo- y libros de su obra periodística. Me quedé con 2 (una edición de *La sombra del águila* a prueba de agua y *Patente de corso*) y rifé los otros 13 entre mis alumnos, explicándoles a detalle toda la historia de la procedencia de los libros, el mensaje de Reverte y sus buenos deseos. Esto detonó un gran interés por la novela que leíamos, y que aunque era difícil debido al lenguaje y al contexto, logró que los chicos se introdujeran en aquel mundo maravilloso y arrabalero que fue la España del XVII. Leímos muy despacio el primer tomo de la saga, realizando consultas diarias sobre el vocabulario, frases, personajes y ambientes de la novela. Más de una chica se enamoró de Íñigo, y más de uno se sintió atraído por esa perversa niña de ojos azules y tirabuzones rubios llamada Angélica de Alquézar. Reforzamos la lectura con la versión ilustrada de Joan Mundet, y después con la película de Agustín Díaz Yanes, con la cual muchos alumnos se dieron cuenta, por primera vez, que las adaptaciones cinematográficas no siempre son fieles al libro en el que están basadas.

Al cabo de un par de meses en que procuré sumergir a los chicos en ese lenguaje de las Cortes, tabernas, callejones y corrales de comedias, los alumnos tuvieron que escribir un texto ambientado en la época de la novela, usando el vocabulario aprendido y situando las acciones en los lugares mencionados por Reverte. Hubo

verdaderas sorpresas en los textos de los alumnos: alguien decidió contarme el día en que Gualterio Malatesta, aún siendo niño, había llegado a Madrid huyendo de los corchetes de su natal Palermo; otro escribió el día en que don Francisco de Quevedo murió a manos de Bartolo Cagafuego; otro más a Caridad la Lebrijana siendo interrogada de malos modos por Emilio Bocanegra, etc. No me queda duda de que la obra de Reverte es un excelente inicio en la exploración de la literatura del Siglo de Oro, y era eso precisamente lo que buscaba, pues por último leeríamos una obra de teatro, y ahora que los chicos estaban familiarizados un poco con el lenguaje y los escenarios, y que, sobre todo, aquello no les parecía ya tan ajeno y aberrante, creía que podríamos leer una obra propia del Siglo de Oro: *La vida es sueño*.

Por mucho que la obra de Reverte esté ambientada en la época de Quevedo, Góngora, Lope y Calderón, hay una gran diferencia entre leer sus aventuras y las desventuras de Segismundo. Sin embargo el antecedente había funcionado; los chicos mostraban cierta disposición para leer a Calderón de la Barca, y aún con las dificultades que eso implica, se pudo lograr.

En esta última actividad del curso decidí hacer algo que me había funcionado en años anteriores: leer la obra a medias, dejándole a cada alumno la decisión de continuar la historia por su cuenta. Esto lo he hecho en un par de ocasiones con *El conde de Montecristo*. Al ver el inmenso volumen, es normal que un alumno se espante y no quiera leerlo. *No se preocupen, chicos, no van a leer todo el libro. El examen viene únicamente sobre los primeros 20 capítulos, o sea, hasta el que se llama El cementerio del castillo de If. Después del capítulo 20 ya NO tienen que leer. ¿Entendido?*

El lector quizá recuerde que ese capítulo de la novela de Dumas narra la forma en que Edmond, envuelto en la mortaja que se supone transporta el cuerpo del abate Faria, es arrojado al mar por los guardias de la prisión. Si uno ha leído esos primeros 20 capítulos, conoce ya lo que Edmond desea hacer con aquellos que lo

encerraron injustamente. Es casi imposible que alguien sea capaz de cerrar el libro ahí, sabiendo la que está por caer.

Pues bien, lo mismo hicimos con Segismundo. Leímos cómo su padre lo encierra injustamente, y cómo luego de varios años, el pobre prisionero es liberado tan solo para confirmar el vaticinio de los hados; seguimos atentos la confusión del protagonista, su incapacidad de distinguir la realidad de los sueños y su frustración al verse nuevamente encerrado en la torre. La jornada segunda, que termina con el famoso monólogo de Segismundo, fue lo último que leímos en clase. A partir de ahí, cada quien sabría si continuar o no con la historia.

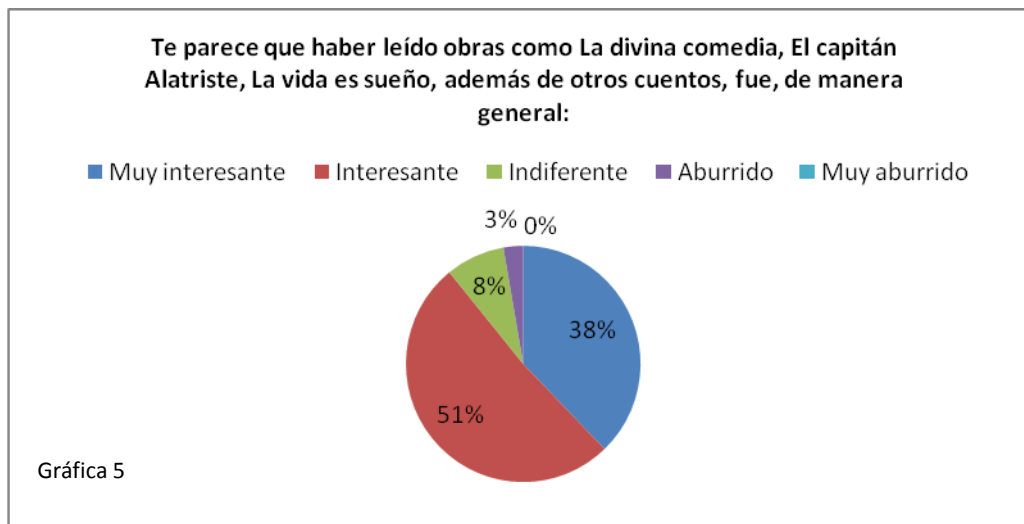
Bien, muchachos, hoy vamos a terminar la lectura. A ver, vamos a hacer un repaso rápido de la historia. Basilio encierra en una torre a Segismundo en cuanto nace, éste crece hablando únicamente con Clotaldo, se hace adulto y se pregunta qué hizo para merecer esa suerte. Un día el rey Basilio decide darle una oportunidad para confirmar lo que le dijeron los hados. Pero, primero lo duermen para que así, si Segismundo gobierna mal, lo puedan regresar a la torre y le digan que todo fue un sueño. En fin, lo sacan dormido, y Segismundo comienza a hacer un desastre en cuanto tiene poder, amenaza a su padre y a Clotaldo, mata a un criado, así que lo duermen de nuevo y lo regresan a su celda. Ahí nos quedamos ayer, ¿se acuerdan? Bueno, pues hoy vamos a leer una de las mejores partes de la historia. Segismundo está a punto de despertar de nuevo en la torre, y Basilio y Clotaldo lo están viendo a escondidas. Vean nada más qué belleza de diálogos. Lo que está a punto de decir Segismundo es la esencia de la obra. A ver, todos ya con sus copias. Jornada segunda. Roberto, eres Clotaldo. Jessyka, criado 1. Ferrer, dices lo de Clarín. Después va a salir Basilio. Elías, eres Basilio.

Y así terminamos el curso. Si alguno de ellos llegó al final de la obra, fue una decisión propia, y si no lo hicieron, no reprobaron por ello. La evaluación es algo independiente. Para eso están sus tareas, asistencias, participaciones y demás aspectos que impone la SEP para determinar una calificación, pero ese gusto por las letras, esa apreciación y goce estético de los que habla la RIEB, difícilmente se

pueden evaluar. Y a mí no me interesaba evaluar qué tanto les gustó o no leer, sino hablarles de libros, contarles historias que yo he descubierto en las páginas, y que cada quien decida lo que hace con ese discurso (gráfica 5).

Terminamos el ciclo.

*¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño;
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.*



ACTIVIDADES PERMANENTES

Junto con matemáticas y ciencias, español es una de las tres materias que se imparten todos los días, sin embargo, el programa establece que de las cinco horas semanales, se debe destinar una (se sugiere que sea los viernes) a las denominadas actividades permanentes. Éstas consisten en dinámicas enfocadas a reforzar el aprendizaje de los alumnos de manera más recreativa; actividades que rompan un poco la dinámica diaria de la clase pero que conserven los propósitos establecidos en el programa. Algunas de las actividades permanentes sugeridas son círculos de lectura, elaboración de una gaceta escolar, debates, ciclos de cine, clubes de teatro o de creación literaria, talleres de periodismo o publicidad, etc.

Se realizaron algunas actividades como proyección de películas y análisis de canciones que tuvieran referencias literarias o históricas, y puesto que la mitología griega había funcionado muy bien con primer grado, se llevó también a cabo en los otros dos grados; exposiciones individuales sobre un personaje mitológico. Pero la actividad que sin duda funcionó mejor fue la lectura al aire libre. Los alumnos elegían una novela, libro de cuentos o de poesía, y durante la clase del viernes se sentaban en algún lugar de su agrado y leían. Muchos de ellos llevaban la misma obra que en ese momento estábamos trabajando en clase, otros alternaban dos obras. La diversidad de gustos era inmensa. De Frank Baum a Robert Bloch, de Huxley a Ruiz Zafón, de J. K. Rowling a Pérez Galdós.⁸

Estas actividades le dieron al curso un matiz mucho más literario de lo que pretende el programa, y que era precisamente el que yo buscaba. No había ninguna evaluación de sus avances, pues no era ése el objetivo, sino que aquellos que así lo quisieran, leyeran por placer, experimentaran y descubrieran lo que puede haber en las páginas de un libro.

⁸ Ver anexos 1, 2 y 3.

CONCLUSIONES

Mi propósito como docente, lo he dicho, no es que a los alumnos les guste la literatura. El objetivo de mi trabajo durante este ciclo escolar y el de las actividades y lecturas que elegí para que los alumnos trabajaran, no era que les gustara leer, sino que leyeran, y se cumplió (gráfica 6). Lo que cada alumno decida después, es incuestionable. Es verdad que satisface cuando algún chico te dice que quiere leer otro libro *igual a éste, o uno que esté bueno*, y es verdad que, en mi experiencia docente, la literatura de terror, la ciencia ficción, la fantasía, las novelas de aventuras, etc., me han funcionado bien, y por eso las uso constantemente, mas no recurro a ellas para despertar en mis alumnos un amor por los libros, sino para que sus primeros acercamientos a la literatura sean más llevaderos, para que puedan hacerse de una opinión justificada sobre el acto de leer y no un juicio precipitado y sin ninguna experiencia previa. Me valgo de obras que creo que pueden ser leídas por chicos que no acostumbran leer, y me valgo también de mi propia pasión por los libros. Y les cuento muchas historias, y gesticulo y me emociono cuando les hablo de algún libro. Hago lo que creo que me corresponde como profesor, es decir, hacer mi trabajo con pasión. Si de ello resulta que mis alumnos se contagian, me place enormemente, pero si no ocurre, no me quita el sueño. Sé bien que no voy a lograr, en cada curso, todo un salón de lectores. Con uno es más que suficiente.

Si al final de ciclo los alumnos no pudieron “comparar el tratamiento de un mismo tema en diversas novelas de un subgénero narrativo a través del tiempo”, o “identificar los aspectos contextuales de las formas poéticas vanguardistas del siglo XX”, no me hace pensar que no cumplí con mi parte. La mayoría de alumnos leyeron, y de éstos, algunos decidieron que no les interesa leer más –y se respeta– y otros decidieron leer otro libro. Y ninguna de las dos decisiones es más loable que la otra.

Los objetivos de la RIEB, las evaluaciones bimestrales de los Jefes de Enseñanza, supervisores, capacitadores y demás miembros de la cofradía *Habemus palabram*,

me importan un carajo. Al final del ciclo estoy satisfecho. Seis de mis ciento once alumnos parecen haber despertado un verdadero gusto por la literatura; eso no necesariamente los hará mejores estudiantes, mejores hijos o mejores personas; no los hará, a la larga, mejores padres o mejores esposas, quizá ni siquiera los hará más felices, o ciudadanos más responsables –como quisiera la RIEB-. No. La literatura contribuye a formar mejores ciudadanos –si es que lo hace- en la misma medida en que lo hacen el deporte, la ciencia, la religión o cualquier otra actividad a la que entregamos nuestro tiempo y nuestra pasión. A mí me apasiona la literatura; consumirla y hablar de ella, y por eso me dedico a la docencia, mas no pretendo contagiar a todos de este amor. Tan solo mostrarlo en las formas que creo más atractivas.

