

---

## TEXTOS SETENTEROS PARA LECTORES ADOLESCENTES<sup>1</sup>

### ANCIENT TEXTS FOR ADOLESCENT READERS

Francisca Trujillo Culebro<sup>2</sup>

[fran\\_tu@yahoo.com.mx](mailto:fran_tu@yahoo.com.mx)

#### RESUMEN

Este trabajo muestra, de manera general, la aplicación de los principios de la educación literaria con estudiantes de tercero de secundaria. Permite mirar al profesor como un puente entre los jóvenes y la lectura de obras literarias y, al mismo tiempo, nos comparte que la adolescencia también es un puente, un tránsito lleno de contradicciones, que requiere de un acompañamiento para ser atravesado, y esa compañía, como se plantea en este texto, puede ser el docente.

**Palabras claves:** adolescencia, literatura, lector.

#### ABSTRACT

In this article, it is shown in a general way, the application of the literary education in the students of third year of Secondary. It allows the teachers to be a bridge among the youngsters and literature. And at the same time, shows adolescence as a bridge that can be easier to cross with the help of literature.

**Keywords:** Adolescence, literature, reader

#### INTRODUCCIÓN

El nivel educativo de secundaria es uno de los más difíciles a lo largo de la escolaridad no sólo por la etapa que atraviesan los estudiantes sino también por las demandas académicas propias de este nivel. La adolescencia es una marca particular en el

---

<sup>1</sup> Este texto forma parte del libro *Entres saberes y sentires acerca de textos literarios en aulas de secundaria* publicado por la editorial del Magisterio "Benito Juárez" del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (S.N.T.E.), México, marzo 2012 (ISBN: 03-2012-030911214100-01).

<sup>2</sup> Investigadora independiente, Puebla, México. Profesora de la Universidad Nacional Benemérita de Puebla. Miembro de la Cátedra de Lectura y escritura de la Universidad de Matanzas, Cuba.

estudiantado porque constituye un periodo de transición, de cambios en todos los órdenes que definen maneras de ser y estar en el mundo. En lo tocante a las demandas académicas nos encontramos con un número mayor de docentes como responsables de las diversas asignaturas que exigen al joven el mejor desempeño posible.

Esta ponencia hace hincapié en la etapa adolescente y plantea una tarea específica que brinde auxilio en el tránsito hacia la adultez. La tarea a la que nos referimos es la de leer obras literarias en las aulas. Compartimos la experiencia de trabajar con cinco textos narrativos correspondientes a la década de los setenta que, desde nuestra perspectiva, son susceptibles de convocar a los estudiantes y propiciar la reflexión.

Los seres humanos nos movemos en el mundo a partir de saberes y sentires. Construimos saberes con la finalidad de tener certezas, pero no dejamos de sentir y los sentires, en muchas ocasiones, nos dominan, nos arrebatan, a pesar de los saberes. La etapa adolescente es quizá la más vulnerable tanto en saberes como en sentires. De acuerdo a lo documentado respecto al aprendizaje, los adolescentes se encuentran en el momento justo de construir los conocimientos que les permitirán entender de un modo mejor lo que sucede a su alrededor; pero recién están abandonando la etapa de los sentires plenos: la infancia. Por ello resulta difícil el tránsito. Precisamente en este tránsito comienzan a sentir deseo, amor, atracción, depresión, incompreensión y tienen que aprender a dominarlo, deben saber equilibrar.

Los textos literarios son auxiliares magníficos en la construcción de este equilibrio, por ello leer en el aula acompañando el proceso lector resulta indispensable.

Los aspectos a considerar en el desarrollo de este trabajo son: la caracterización de los adolescentes, la educación literaria y la experiencia de lectura en el aula.

## **DESARROLLO**

### **1. Los adolescentes y la secundaria**

Los profesores que trabajamos en secundaria compartimos un problema: sufrimos con los adolescentes y por los adolescentes. El proceso de la adolescencia no sólo es complicado para quien lo experimenta, sino también para quien lo comparte y presencia. En este lugar están los padres, las madres y los profesores, quienes

muchas veces, de manera equivocada, damos la vuelta porque no tenemos tiempo para atenderlos y estamos convencidos que madurarán por sí solos. Perdemos de vista que la asistencia, en este período de transición, es absolutamente indispensable, pues la rebeldía manifestada por los jóvenes constituye un grito de auxilio para encontrar su lugar en el mundo.

La pregunta es, pues, quién es el adolescente, quién es este muchacho o muchacha que nos desquicia, nos sorprende y nos acongoja. Una suerte de *alien*, indica Jorge Valencia (1996), que irrumpe en el mundo adulto sin quererlo, sin desearlo. Un joven, una joven que está en duelo por la pérdida de la infancia, del cuerpo infantil, de los juegos, de la irresponsabilidad. Alguien cuyo cuerpo ha sufrido modificaciones severas que no acaban de aceptarse porque aparejan también cambios emocionales incomprensibles.

El adolescente, como estudiante de secundaria, precisamente por las transformaciones que sufre, tiene dificultades para desempeñar el rol que la escuela le exige. Los cambios que enfrenta no son sólo internos, sino ambientales. La atención del chico o chica se diversifica por las demandas académicas que incluyen a diferentes docentes con los cuales tiene que lidiar y resulta que muchos profesores no tratamos a estos jóvenes como adolescentes, sino como niños o como adultos. Parece que se nos olvida qué hacíamos y cómo éramos a esa edad. Aunque muchas veces aducimos razones para indicar que nosotros no éramos así. Pero no éramos así porque nuestro contexto fue otro: los medios electrónicos no tenían los alcances que hoy presentan y la escuela no tomaba muy en cuenta nuestra existencia como personas. Las corrientes pedagógicas en boga consideraban a los estudiantes como recipientes de información. Sin lugar a dudas, la mayoría de docentes que frisamos los cuarenta o cincuenta años de edad vivimos la educación bancaria (Freire, 1970).

Por fortuna, las cosas han cambiado y las concepciones de enseñanza y aprendizaje giran en torno al sujeto y sus procesos. Por esto, los adolescentes actuales no pueden ser como nosotros y demandan atención. Al parecer, los docentes que lidiamos con adolescentes deberíamos volver a serlo para entenderlos y auxiliarlos en este trance, pero no es tarea sencilla. La función principal de los docentes de secundaria tendría que ser el entender quiénes son los adolescentes, con la finalidad de apoyarlos no sólo

en sus procesos de aprendizaje, sino también en el camino de la construcción emocional.

Durante los tres años de secundaria es posible advertir diferencias en los cambios del adolescente. Para empezar, durante el primer año no se notan las transformaciones, en general prevalece una actitud infantil. Es evidente que los grupos de secundaria son heterogéneos, habrá quien ya haya entrado a la adolescencia como tal y otros aún no, pero la tendencia al comportamiento infantil se destaca. Esta se manifiesta inclusive en la admiración hacia el tercer grado y la búsqueda de ser como ellos. Los ven como sus modelos.

Existe un descontrol en el aspecto académico. Acostumbrados a la primaria donde convivían con un docente, durante la jornada escolar, aquí tienen que vérselas con siete (incluso más) caracteres y formas de trabajo distintas. Si antes se trataba de complacer a un docente, ahora debe hacerlo con varios. Con esto comienza un periodo de sobrevivencia. El ambiente empieza a perfilarse difícil para cada estudiante, pues si bien es cierto que vive un proceso interno de transformación, también lo es el hecho de que cada profesor actúa como si su materia fuera la más importante y se divorcia del resto de sus colegas. He aquí una primera crisis en el preadolescente que viene del ambiente externo.

En el segundo grado, la situación se torna, en verdad, caótica tanto para el adolescente como para el docente. Respecto al primero, los cuatro cambios señalados por Valencia (1996) se hacen aquí patentes: el cuerpo infantil deja de serlo; la inquietud por el sexo opuesto se hace presente; el carácter se ve afectado por los cambios hormonales, a veces está radiante, otras, deprimido e ignora el porqué; el rol cultural que comienza a desempeñar depende de los grupos a los que desee incorporarse. Los ritos de aceptación para pertenecer al grupo de amigos o amigas, a una banda, a una pandilla, le exigen conductas y comportamientos determinados.

El adolescente así está contra la espada y la pared. Por un lado quiere ser diferente a todos, pero por otro, desea pertenecer a un grupo con todo su corazón. Sin embargo, la mayoría de las veces, su elección no es la mejor, además la guía de los adultos, cuando se ofrece, no es aceptada, o es inexistente en muchos casos.

Durante el tercer grado, estos cambios continuarán, pero la indolencia mayormente

manifestada en segundo, se convierte en compromiso durante este último año escolar. Es notorio un deseo por mejorar y concluir el nivel con honor. Ante sus demás compañeros (no sólo de grupo, sino de grado) intentan mostrar que han alcanzado cierta madurez, además porque la presión escolar es mayor y los erige como ejemplo, si bien es cierto cuando no quieren ser notados. Evidentemente esto no es fácil y automático, los cambios no han terminado de operarse y no controlan sus emociones ni sus actitudes del todo, sin embargo se empeñan.

Los cambios, como podemos advertir, se dan en dos sentidos: el personal, el del joven, la joven que se transforma y busca acomodo al medio y, precisamente, el de este medio que le exige ciertas conductas, habilidades, actitudes “acordes” al nuevo nivel escolar pues da por hecho la integración automática de los adolescentes a la secundaria. Así pues, los cambios recién comienzan y cambio es la palabra que no logramos atrapar. No obstante, esos cambios constituyen momentos de posible intervención pedagógica. La adolescencia es una etapa de transición, se afirman o desaparecen modos de ser, de actuar y de sentir.

## **2. La educación literaria en secundaria**

***“(…) Si creemos que ‘la finalidad formativa de la educación literaria se puede resumir en la formación del lector competente (...)’ deberemos partir de la programación general de la enseñanza de la lectura para especificar el tratamiento que debe otorgarse al texto literario.”***  
(Colomer, 1991, p. 27)

Enseñar literatura para llegar a una educación literaria y con ello formar lectores literarios es la premisa de la que partimos. La enseñanza de la literatura se efectúa a través de la lectura de textos literarios y su lectura dentro de las aulas tendrá diferentes resultados a partir del lugar en el que estemos situados. Primero qué textos son electos para ser leídos, segundo cómo se leerán, tercero cuál es la finalidad y cuarto cómo son recibidos.

Enseñar literatura, dice Mendoza (2002), debe partir de enseñar a apreciar la literatura. *Apreciar* es un término sumamente conveniente porque denota un tipo de actividad que el docente debe realizar para mostrar los caminos por los cuales se transita para pactar con un texto literario y apreciarlo. Un tanto como enamorar. Esta apreciación, desde nuestra perspectiva, podría corresponderse con un símil del cortejo amoroso. Y los primeros enamorados y apasionados del fenómeno literario tendrían que ser los

docentes. Al final un cortejo amoroso, generalmente, desemboca en una pasión. "(...) la educación literaria como un aprendizaje de recorridos e itinerarios de tipo y valor muy variable. La tarea de la escuela es mostrar las puertas de acceso. La decisión de cruzarlas en distinta medida depende de los individuos." (Colomer, 2005, p. 92)

Formar lectores literarios constituiría la meta de una educación literaria. Un lector literario es un lector competente y en este sentido nos parece importante señalar la aportación de Stanley Fish (1980, citado por Ruffinelli, 1989, p. 101) respecto al rol lector y sus logros, pues contempla una de las cuestiones que subyace a la educación literaria: la competencia literaria.

Es evidente que la institución escolar colabora en la formación de un lector a lo largo de toda la escolaridad y, de manera particular, insistimos en la formación del lector literario porque la literatura posibilita acercamientos diversos. ¿Quién o qué es un lector literario? La definición nos permite entender de qué modo se contribuye a su formación. No olvidemos que hablamos de adolescentes, en una de las etapas finales de formación, en la que podemos aún intervenir. En ocasión del análisis de obras destinadas a niños y jóvenes, Colomer (1998) define al niño y al adolescente lector (de calidad) como alguien que

aprende socialmente y a quien se dirigen textos que intentan favorecer su educación social a través de una propuesta de valores, de modelos y de relación social y de interpretación ordenada del mundo (...) como un lector adolescente que aprende una forma cultural codificada –la literatura–, y a quien se dirigen unos textos que traspasan unas formas fijadas del imaginario, unas formas narrativas con tradición de uso literario, una valoración estética del mundo y un uso especial del lenguaje. (p. 144)

Se habla ante todo de un lector implícito a partir del catálogo actual de obras destinadas a jóvenes y que al parecer logran interesarlos. Los rasgos que pueden definir de un modo más preciso a este lector implícito son: "Un lector propio de las sociedades actuales, integrado en una sociedad alfabetizada, familiarizado con los sistemas audiovisuales, un lector que se incorpora a las corrientes literarias actuales, que aumenta en edad". (Colomer, 1998, p. 145)

Formar lectores literarios deberá tomar en cuenta este contexto con la finalidad de proponer textos literarios juveniles o no tipificados como tal, pero que logren convocar a los adolescentes del siglo XXI. Esta sería, por decirlo de algún modo, una primera

condición en el camino hacia una educación literaria. Es decir, se tiene que partir de los receptores, no de los corpus que se consideran necesarios o absolutamente indispensables por conocer. Esto último, por lo general, parte de consideraciones dogmáticas inscritas en paradigmas literarios como el del Humanismo-Renacentista o el Historicista.

La competencia literaria es una auténtica conquista, tanto por parte del discente como del docente que esté realmente interesado en auxiliar a sus estudiantes en la adquisición y fortalecimiento de esta habilidad. Un verdadero reto como actividad de aprendizaje que activa capacidades y habilidades lectoras. Al parecer, dada la complejidad de la tarea sólo se pueden plantear principios que se traduzcan en actividades como parte de un proyecto que nos conducirá a llevar a buen puerto la educación literaria (Colomer, 1995, p. 19-20).

- Experimentación de la comunicación literaria.
- Utilización de textos adecuados.
- Implicación y respuesta de los lectores.
- Interpretación compartida.
- Progresión en interpretaciones más complejas.
- Actividad favorecedora de la lectura.
- Interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias.

### **2.1. La experimentación de la comunicación literaria**

Este principio tendría que dejarse sentir en el aula a partir de la lectura de los textos y su posterior socialización. Desde nuestro punto de vista, es el único modo iniciático para los adolescentes. Leer en el aula hace posible la experimentación colectiva y en verdad resulta indispensable hacerlo, porque los adolescentes, de manera general, no lo harán por sí solos. Leer con ellos y para ellos es una práctica que permite mostrar cómo experimentamos la literatura.

El aula es un espacio privilegiado porque ofrece la ventaja de tener reunidos a muchos seres humanos cuya situación comunicativa puede tener su origen en un texto literario. Pero además porque la institución escolar es el lugar creado por las sociedades precisamente para leer, y leer textos literarios en específico es nuestra propuesta. En este sentido, es del todo necesario que se lean textos completos, de otro modo, no hay

una idea cabal de la propuesta de lectura, por este motivo los cinco textos leídos son cuentos completos, dos de ellos muy largos (“El principio del placer” de José Emilio Pacheco y *La gaviota* de Juan García Ponce), los otros tres, cortos (“Las persianas” de Mario Benedetti, “La mujer que no” de Jorge Ibargüengoitia, “La tumba india” de José de la Colina).

## **2.2 La utilización de textos adecuados**

Este principio es sin duda alguna un reto por dos razones: la primera es que la elección que hacemos obedece a que “(...) conocemos los gustos y habilidades lectoras de nuestros estudiantes” (Ballester, 1998, p. 314), cuestión que no es sencilla de definir en el sentido de la heterogeneidad de los grupos escolares; lo que atrapa a unos, no convoca a otros, por ejemplo; la segunda, que estamos dispuestos a incluir materiales de todo tipo (Ballester, 1998) y que, indefectiblemente nos lleva a la apertura del canon literario.

## **2.3 Implicación y respuesta de los lectores**

Implicar a los adolescentes en las lecturas que se efectúen dentro del aula será posible a partir de leer con ellos, o bien leer para ellos. Necesario es mostrarles cómo impregnarse de la magia del hecho literario mediante la implicación propia, es decir, ser capaces de compartir nuestras lecturas con los estudiantes en términos de nuestro parecer acerca de lo que leímos y cómo nos sentimos, recomendarles nuestros textos u otros y, a la vez, atender a lo que ellos y ellas también puedan sugerir. En muchas ocasiones no sabemos qué están leyendo los estudiantes y cuál es su respuesta a esos textos. Escucharlos permite intervenir en el marco de una camaradería y acercamiento indispensable en una educación literaria, en una relación horizontal.

La implicación y respuesta en este caso, con los textos propuestos, fueron evidentes porque leímos dentro del aula y pudimos observar los gestos, las expresiones exclamativas que propiciaban en el estudiantado, los textos leídos. Definitivamente la presencia y atención docentes son vitales para conocer e intervenir en el proceso lector.

## **2.4 La interpretación compartida**

Socializar lecturas, de nueva cuenta, con la finalidad de compartir la comprensión de lo leído. Las interpretaciones que efectuamos en solitario pueden compartirse con otros

en el momento de hacerlas públicas y mostrarnos otras interpretaciones posibles. Un intercambio, sin duda alguna de enorme riqueza formativa, que da oportunidad de saber qué está sucediendo (o qué sucedió) durante el proceso de la lectura. Volver a un texto que ya se leyó para comprobar lo que otros comentan y que nosotros no habíamos visto es una acción que continúa el camino de la educación literaria. Y no olvidemos que la escuela es el espacio óptimo para leer con los demás y opinar. No es seguro que una vez concluida la etapa escolar los estudiantes encuentren o habiliten esos espacios de lectura compartida.

### **2.5 Progresión en interpretaciones más complejas**

La agudeza es una habilidad que se desarrolla a partir de ejercicios de interpretación. En la medida que la propuesta de lectura exija un poco más de atención al lector, podremos ir construyendo puentes hacia interpretaciones más complicadas. En este sentido, habría que pensar en un itinerario de lecturas que vaya planteando cada vez mayor participación, mayor compromiso como lectores y lectoras. En el caso de los estudiantes de tercer grado con quienes leímos textos setenteros, establecimos una gradación que más adelante comentamos, pero acompañar las lecturas fue definitivamente clave.

### **2.6 Actividad favorecedora de la lectura**

Leer dentro del aula tendría que convertirse en una actividad singular. Despojarse de la idea de leer por obligación y propiciar un ambiente natural. Nos referimos a que la lectura debiera aparecer como una actividad tan normal como el recreo. Y en este sentido, la idea es precisamente apuntar el aspecto recreativo del proceso lector, de tal suerte que discentes y docente vivan estos momentos como el momento lúdico indispensable en la cotidianidad escolar.

Iniciar por los conocimientos previos nos puede auxiliar en el momento de comenzar a leer con la finalidad de motivar la atención y despertar el deseo de leer los textos. Esto es algo que por desgracia parece haberse olvidado al igual que la realización de una presentación, una motivación, una actividad previa de acercamiento al texto que posibilite ensayar predicciones, anticipaciones. Jugar con las expectativas de los lectores, de las lectoras es un excelente punto de partida.

### **2.7 Interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción**

## **literarias**

Una educación literaria desembocaría en actividades recreativas de escritura, por ejemplo, aunque no necesariamente, porque cabe la posibilidad de leer por leer y estará bien siempre y cuando hayamos explorado la recepción. Explorar la recepción es una de las cuestiones sobre las que nos gustaría hacer hincapié, porque sólo de este modo sabemos si el pacto entre texto-lector, lector-texto ha tenido lugar. Si esto ha sido afirmativo estamos en condiciones de gestionar la escritura, planear actividades que incluyan la producción de textos literarios en el marco de un proyecto global.

Escribir durante la adolescencia puede convertirse en una necesidad, por ello, la lectura de textos literarios que propicien tal actividad resultan ser fundamentales, aunque los productos escritos no sean estrictamente literarios y nos referimos a escribir comentarios u opiniones acerca de lo leído (el programa marca, por ejemplo, escribir reseñas literarias y para esto habría que pensar en una serie de actividades de aprendizaje para hacerlo Aunque el programa de segundo grado en el bloque 4 sugiere una secuencia nos parece insuficiente porque es el único momento en el que esto se hace) Estas primeras producciones constituyen indicadores de la potencialidad de escritura de cada estudiante. En el trabajo desarrollado no llegamos a una producción literaria, pero descubrimos esas potencialidades que son susceptibles de fortalecerse y correspondería al docente frente a grupo hacerlo.

**¿Qué textos leer?** Cuando hablamos de educación básica (válido para el nivel medio superior) debe efectuarse una exploración de textos que sean susceptibles de despertar el interés en los potenciales lectores. Nuestra apuesta fue leer textos setenteros teniendo en cuenta dos aspectos:

- a. El lenguaje utilizado, definitivamente cercano y palpitante para esta etapa de la vida que, además, provoca una fruición en los estudiantes quienes se sorprenden de encontrar escritas las famosas “malas” palabras. Graciela Montes (1999), en su libro *La Frontera Indómita*, describe su sentir cuando, siendo jovencita y presa en el refectorio por un castigo, leía en el diccionario las palabras “culo” y “teta” y se sorprendía de que esas palabras “prohibidas, violentas, malas” aparecieran en un libro serio.

- b. Las historias relatadas, pues, el amor, el desamor, el humor, las relaciones interpersonales, la soledad son parte inseparable de la condición humana y en la etapa adolescente se viven de un modo apasionado, irracional.

**¿Quiénes fueron nuestros lectores?** Se trata de jóvenes desarraigados, marginales, con vidas llenas de violencia. Seres para quienes la escuela no representa ningún escalón de movilidad social. ¿No vale la pena mostrarles una parte del universo literario para olvidar o relacionar parte de su vida con lo que leen? ¿Mostrarles otras vías para conformar su imaginario? Para que la implicación y la respuesta tengan lugar se requiere que el docente lea con ellos o bien para ellos y comente, socialice, propicie intervenciones, opiniones, despeje dudas, aclare vocablos y se ría. Esto último parece haberse olvidado quizá por la carga de trabajo tan apabullante que caracteriza al nivel de secundaria, pero nuestra propuesta es recuperar el sentido del humor, no sólo porque nos inyecta vitalidad a todos, sino también porque educamos en la literatura mostrando a la juventud que los textos literarios también nos hacen reír, también nos brindan un rato de esparcimiento, de jolgorio. Desolemnizar el hecho literario resulta clave para motivar el acercamiento a obras literarias y reírse.

Así también, socializar las lecturas realizadas permite advertir qué ha pasado con los lectores durante la recepción. Es ésta una práctica muy común en el nivel universitario, pero no se toma en cuenta que el comentario de textos no se realiza, de manera general, en los niveles educativos anteriores. Por lo que la queja permanente de los docentes universitarios es que los alumnos no leen o no entienden lo que leen. El nivel básico requiere del comentario de textos para intervenir pedagógicamente en los problemas de comprensión. En este sentido, nos interesa señalar lo importante que es también el hecho de que cada lector cuente con su cuento para seguir una lectura en voz alta, para leer por turnos o para leer en silencio. Definitivamente no es lo mismo tener el texto en las manos que no tenerlo y esto que en principio puede parecer una simpleza no lo es.

En el caso de “Tumba india”, por ejemplo, existen marcas textuales sobre las que es indispensable guiar la atención y que a simple vista, para nosotros, suelen ser de fácil detección, pero para los lectores en formación no están claras.

El cuento refiere la última cita de una pareja y su ruptura, pero se intercala la voz

interior del personaje con letras cursivas. En una primera lectura no se comprende qué pasa con la historia, se hace necesaria una segunda lectura guiada que permita a los estudiantes pactar con el texto. Los comentarios que genera dicha lectura son por lo demás interesantes, pues no todos vemos ni retenemos lo mismo de los textos que leemos y esto que, de nueva cuenta, en el contexto universitario es *vox populi*, no es nada cotidiano en las aulas de educación básica.

Los principios de la educación literaria, comentados párrafos arriba, enmarcaron lo que se leyó, la forma de leerlo y la finalidad; sobre todo exploramos la recepción de cada cuento y propiciamos el ejercicio de la escritura. En este sentido, no llegamos a una expresión literaria acabada, esto requiere de un trabajo continuo, permanente, a lo largo, por lo menos, de los tres años que abarca este nivel educativo en México.

**¿Con qué textos iniciar la formación del lector literario?** Establecer un itinerario lector es también necesario. Cada propuesta de lecturas lleva implícita una postura personal que es sometida, por llamarlo de algún modo, a juicio. Nos referimos a que los destinatarios de nuestra propuesta son los que darán muestras de que nuestra gradación es acertada. En este caso, la progresión la establecimos a partir del compromiso que los lectores asumen al leer. Aquí cabe hablar de lectura intensiva y extensiva. La primera se realiza en clase; la segunda en casa, porque se trata de relatos mucho más extensos que no se concluyen en los cincuenta minutos de clase. De este modo, la lectura extensiva nos permite advertir hasta qué punto el lector por sí mismo resuelve problemas de comprensión. La gradación fue la siguiente:

- “La mujer que no” de Jorge Ibarguengoitia
- “El principio del placer” de José Emilio Pacheco
- “La tumba india” de José de la Colina
- “Las Persianas” de Mario Benedetti
- *La Gaviota* de Juan García Ponce

Todos los relatos, excepto *La gaviota*, fueron leídos en clase. La jocosidad de “La mujer que no” es el elemento principal que engancha a los jóvenes durante la lectura. En el caso de “El principio del placer” es innegable que despierta el interés por la forma en la que se encuentra escrito (recordemos que es el diario de un adolescente que sufre por amor y que da cuenta de las cartas escritas por la chica en cuestión, con una ortografía

pésima) y porque la etapa adolescente no es precisamente la “etapa más feliz de la vida”, como bien remata el personaje al darse cuenta de que la vida tiene muchas sorpresas desagradables. La historia relatada resulta familiar, así que pactar con el texto fue muy viable. Ambos relatos son lineales, por lo que el lector incipiente entiende perfectamente la trama y se divierte mucho.

El caso de “La tumba india” requiere mayor atención, indicábamos ya que es necesario guiar la lectura para entender las marcas textuales, primero porque la historia está contada dos veces: una con el diálogo de la pareja que rompe y otra con este mismo diálogo pero con las voz interior del personaje masculino; segundo, porque hay un historia antigua intercalada y que da título al cuento y que evidentemente encuentra correspondencia con lo sucedido a la pareja. Es en la socialización de la lectura, en la interpretación compartida que se avanza en el nivel de comprensión.

“Las Persianas” es un cuento también lineal que sorprende por su final. Pero además explora esa intimidad de seres solitarios y un tanto tristes.

Realizadas así estas lecturas en clase, estuvimos en condiciones de encargar la lectura en casa: *La Gaviota*, un texto que exige al lector una atención mayor por el tiempo que invertirá en la lectura. Quizá sea en una sentada (como decía Edgar Allan Poe en ocasión de la definición de cuento), pero será una sentada que excede los tiempos escolares. Se trata de un relato largo que convoca a los lectores porque es la historia de dos adolescentes descubriendo sensaciones nuevas, la inquietud por el sexo opuesto, las miradas, las inseguridades, cuestiones susceptibles de ser vivenciadas por los lectores.

La genialidad de Ponce, entre muchas otras, es este llevar de la mano al lector, cautivarlo en la espera del encuentro amoroso que se dará al final del relato de un modo más que sutil. Los adolescentes van pactando poco a poco con el texto, experimentan la comunicación literaria, se implican, se comprometen con la lectura total.

**¿Cómo diseñar actividades que favorezcan la lectura?** Pues se trata sólo de leer y comentar. Lectura recreativa, pero recreativa en su acepción quizá más simple y noble: la de un recreo. Como sabemos el adolescente viene de un mundo infantil en el que el juego era su universo, ¿qué es lo que más nos gustaba de la escuela? Sin duda alguna

el recreo, las actividades en las que se juega a ser otro, donde se crean mundos posibles, precisamente de los que nos dan cuenta las obras literarias.

Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza. (Montes, 1999, p. 34).

### CONCLUSIONES

Como se ha podido observar los principios para la educación literaria exigen un trabajo arduo y constante con los estudiantes; la participación de los docentes como mediadores resulta indispensable, pero nos parece que desempeñarse como mediador es el resultado de una convicción absolutamente personal. Educar en, por y para la literatura parte de una decisión individual; de una constatación de que el fenómeno literario ha tenido una definición importante en nuestra vida, de que nuestra competencia literaria se ve desafiada a cada momento por las lecturas que seguimos efectuando.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, J. (1998). "Las teorías literarias y su aplicación didáctica". En Mendoza, F. (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 297-322). Barcelona: Horsori.
- Benedetti, M. (2006). *Puentes como liebres y otros cuentos*, México: Alfaguara.
- Colina de la, J. (2009). "La tumba india" y otros cuentos, México: UNAM.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En *Comunicación, Lenguaje y Educación* (pp. 21-31), núm. 9.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México: FCE.
- Colomer, T. (2005, febrero). Las dificultades escolares ante la lectura de textos (documento electrónico). En *La Vanguardia Digital* (13/02/2005). Disponible en <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomer.html>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

García Ponce, J. (1972). *La Gaviota y otros cuentos*, México: Alfaguara.

Ibargüengoitia, J. (1967). *La ley de Herodes*, México: Joaquín Mortiz.

Mendoza Fillola, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 12 (pp. 109-140) Instituto de Ciencias de la Educación (Comp.) Universidad de Zaragoza.

Montes, G. (1999). *La Frontera Indómita*, México: Fondo de Cultura Económica.

Pacheco, J. E. (1972). "El principio del placer", México: Joaquín Mortiz.

Plan y Programas de Estudio de secundaria, 2006, México: Secretaría de Educación Pública.

Rufinelli, J. (1989). *Comprensión de lectura*. México: Trillas.

Valencia, J. (1996) ¿Quiénes son los estudiantes de secundaria? En *La educación secundaria: cambios y perspectivas*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (pp. 223-247).

[http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21modular/modulo\\_2/Jean\\_Piaget.htm#lkj](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21modular/modulo_2/Jean_Piaget.htm#lkj)

**Recibido:** septiembre de 2014

**Aceptado para su publicación:** diciembre de 2014