

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado

**EL SENTIDO DE LEER, ESCRIBIR Y NARRAR:
Diversos caminos para integrarse en la cultura escrita**

Tesis

que para obtener el grado de

**Maestro en
Docencia para la Educación Media Superior
Campo de conocimiento: Español**

Presenta el

Mtro. Salvador Saulés Estrada

Asesor: Dr. David Ochoa

Febrero 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*A las protagonistas
que le han dado un sentido
a esta historia:
Ana Clara y Alejandra*

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se realizó gracias a una comisión otorgada por la Escuela Nacional Preparatoria y a una beca complementaria recibida a través del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, nobles instituciones de las que me siento orgulloso formar parte.

También quiero agradecer la atenta lectura y los comentarios puntuales de mis sinodales: la Mtra. Gloria Báez, la Mtra. Carmen Armijo, el Dr. Benjamín Barajas y el Dr. Víctor Cabello. Una mención especial merece el esfuerzo, disposición y persistencia de mi asesor, el Dr. David Ochoa. Sin el apoyo y orientación de todos ellos hubiera sido imposible la feliz conclusión de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 5

1. EL OBJETIVO DE LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL EN EL BACHILLERATO

1.1 El camino a la cultura escrita	10
1.2 ¿Dejar el sentido del texto para el final?.....	13
1.3 Prácticas sociales de lectura y escritura llevadas al salón de clases.....	18
1.4 Competencias para la vida.....	22

2. EL PODER DE LA ESCRITURA

2.1 Conocimiento y desarrollo intelectual.....	25
2.2 Sucesos de escritura en el salón de clases	28
2.3 ¿Qué podemos hacer con la enseñanza de la escritura?	29
2.4 Planificar, textualizar y revisar	32

3. VIVIR CON LO ESCRITO Y LO NARRADO

3.1 La lectura literaria.....	38
3.2 La escritura narrativa.....	44
3.3 La construcción de historias.....	48
3.4 ¿Cómo elaborar una narración?.....	50
3.5 ¿Cómo evaluar un texto narrativo?	52
3.6 Secuencia de lectura y escritura para elaborar una narración.....	53
3.7 Ejemplo de narración	91

CONCLUSIONES 95

BIBLIOGRAFÍA 98

ANEXO 103

INTRODUCCIÓN

La misión educativa de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es formar integralmente a mujeres y hombres en la pluralidad de ideas y con los conocimientos necesarios para poder acceder a los estudios superiores. Su formación deberá sustentarse en una “mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad”.¹ Además, deberán contar con la capacidad para adquirir conocimientos y manejar con destreza los retos que se les presenten: “Sabemos que sólo el dominio de la lengua oral y escrita confiere al hombre confianza en sí mismo y le facilita la comunicación con sus semejantes”.²

El mejoramiento de la expresión oral, la pericia en la producción de textos escritos y el fomento de la lectura son los objetivos que se buscan alcanzar. Sin embargo, la realidad no es muy halagüeña. Muchos de nuestros egresados presentan serias dificultades en el desarrollo de tales habilidades. En particular, en lo que se refiere al proceso de composición escrita de un texto, el resultado también presenta graves deficiencias. Algunas de ellas provocadas por estrategias mal aplicadas o simplemente por desconocimiento de otras posibilidades didácticas. La excesiva segmentación de los textos escritos, la rutinaria memorización de definiciones y los temas ajenos a los intereses de los estudiantes, son algunos obstáculos que inhiben el ejercicio de la escritura.

En el programa de Lengua Española se precisa que es misión de la ENP “realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza”. Bajo este marco, presento esta tesis que lleva por título: *El sentido de leer, escribir y narrar. Diversos caminos para integrarse en la cultura escrita*.

El programa de Lengua Española propone que al final de cada tema se practique algún ejercicio de redacción concreto: “Todo lo estudiado y expuesto en el aula desembocará en la práctica de la redacción, ya que al finalizar el curso el alumno

¹ Vid. Misión de la ENP en <http://dgenp.unam.mx/nuestraprepa/paginas/mision.html>

² Vid. Programa de Lengua Española de la ENP en <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/96/index.html>

dominará la expresión oral y escrita”. Los diferentes ejercicios que se sugieren son, por ejemplo, mensajes donde predominen las funciones de la lengua; realizar resúmenes, síntesis, paráfrasis, descripciones y entrevistas; elaborar diferentes tipos de fichas, textos argumentativos, prosificaciones, críticas literarias, mensajes publicitarios, textos políticos, etc. Todos estos escritos desembocarán en la elaboración de una monografía que incluya las formalidades académicas que la vida universitaria exige.

No se puede soslayar que nuestros estudiantes deben familiarizarse con los formatos de este tipo de escritos académicos. Es más, si uno de los objetivos de la ENP es preparar a los jóvenes para desenvolverse con calidad y suficiencia en sus estudios profesionales, es obligatorio que conozcan los diversos modelos de escritura que este nivel les exigirá continuamente. La ENP debe seguir comprometida en formar a sus estudiantes para proveerles de las habilidades y los conocimientos que su vida profesional les requerirá.

Sin embargo, el problema es mucho más complejo. No se puede uno conformar con el trabajo de redacción que sólo cumple objetivos dentro del aula. La escritura, la lectura, la expresión oral y el saber escuchar opiniones de los demás son actividades que sobrepasan con mucho el ámbito académico. ¿No será mejor, como menciona la misión de la propia ENP, considerar el dominio de estas habilidades como algunas de las variadas capacidades que nuestros estudiantes deberán manejar cuando salgan de la escuela?

Por supuesto que el objetivo es doble: preparar a nuestros alumnos para desempeñarse adecuadamente dentro del ámbito académico y, sobre todo, fuera de él. Considerar de forma integral los objetivos de la didáctica de la lengua en el bachillerato obliga a buscar estrategias para que nuestros estudiantes puedan ingresar de mejor forma a la llamada *cultura escrita*.

Muchos de nuestros alumnos ingresan al nivel medio superior con serias dificultades para comenzar a elaborar cualquier texto porque no están acostumbrados a escribir, y si además se enfrentan súbitamente a modelos académicos alejados de sus intereses, el problema se agrava. Mi propuesta busca estimular la escritura utilizando como punta de lanza la narración. Un camino que podría alentar el desarrollo de sus

habilidades en la elaboración y comprensión de escritos que vayan más allá del ámbito escolar.

Como veremos en el desarrollo de este trabajo, múltiples investigaciones han demostrado que el proceso de adquisición escritural mantiene una progresión secuencial, lo que implica que no es posible acercarse abruptamente a niveles de exigencia formal si no se ha fortalecido con antelación una de las habilidades que, parece ser, siempre ha poseído el ser humano: su capacidad para contar historias.

Las narraciones están presentes de forma permanente en nuestra vida cotidiana. Como se sabe, contar historias nos ayuda a organizar nuestra información y favorece nuestra capacidad cognitiva. De un modo o de otro, siempre estamos construyendo narraciones. En nuestra área y nivel, la enseñanza del español en el bachillerato, se hace obligatorio su uso organizado y con objetivos claros. La imaginación narrativa de nuestros estudiantes podría ser aprovechada como mecanismo para acercarlos a la escritura y, en consecuencia, lograr que adquieran esa seguridad que da el saber que pueden decir lo que piensan, es decir, ser dueños de *su palabra*.

El trabajo con la narrativa irradia un ambiente propicio para la redacción en el ámbito escolar. Si logramos que el alumno se sienta en condiciones de escribir sus propias experiencias, ficticias o reales, entonces podremos conseguir que su acceso al dominio de la escritura sea más rápido y efectivo. Y que su desempeño cumpla con los requerimientos que la institución le exige y la sociedad le demanda.

El curso de Lengua Española, de forma poco afortunada, no le dedica espacio suficiente a este tipo de actividades. En los propósitos del programa sólo se menciona tangencialmente el desarrollo de la “escritura creadora” y en la tercera unidad sólo recomienda conocer la técnica de la narración en la expresión oral y escrita, además de sugerir que se elabore “un esquema para narrar hechos cotidianos”.

Esta tesis presenta una propuesta de inmersión en la cultura escrita del bachillerato a partir de la elaboración de narraciones. Las razones que sustentan su título tienen que ver con el reto que representa para los docentes la didáctica de nuestra disciplina. Por un lado diversas habilidades que no se pueden segmentar, pues todas ellas

forman parte de un todo cohesionado. Y, por otra parte, la necesidad de encontrarle un sentido a las prácticas que realizamos en clase. Muchas veces la respuesta a nuestras dificultades podría comenzar con la búsqueda de las razones por las que estamos haciendo tal o cual actividad. Darles un sentido a las prácticas de lectura y escritura que realizamos en clase implica reconocer que nosotros, los docentes, debemos estar conscientes del camino que las organiza y la meta hacia donde queremos llevarlas.

Por estas razones, fue necesario que este trabajo desgranara uno a uno los sentidos que podemos encontrar en nuestras prácticas de lectura y escritura en el salón de clases. De ahí que en el primer capítulo, “El objetivo de la didáctica del español en el bachillerato”, se examinen algunas de las situaciones que, desafortunadamente, pueden aparecer en las clases de lengua y literatura. En este apartado se exploran las circunstancias que fomentan estas situaciones y se muestran las posibles alternativas. Además, se precisa el concepto de *cultura escrita* y se establece como uno de los objetivos centrales de nuestro trabajo docente.

En el segundo capítulo, “El poder de la escritura”, se enlistan las características de esta habilidad: desde los objetivos ideales, la situación real y las posibilidades de transformar, para bien, la práctica de la escritura. En el tercer capítulo, “Vivir con lo escrito y lo narrado”, se indaga en las diversas perspectivas que reconocen a la lectura literaria y a la escritura narrativa como alternativas para alentar distintos procesos que van desde los cognitivos hasta los que nos vinculan con nuestras historias sociales y personales. Además, se integra una propuesta de secuencia didáctica para que los alumnos elaboren su propia narración. Son actividades que alternan la lectura y la escritura para construir paso a paso una historia. También se presenta un ejemplo de lo que nuestros estudiantes pueden lograr. Es un relato que resultó de aplicar la secuencia a un grupo de cuarto año de la ENP.

Finalmente se agrega un anexo con otros ejemplos de textos que los estudiantes realizaron durante el transcurso de esta investigación. En ellos se puede apreciar que el objetivo de narrar historias se cumplió. Faltaría, por supuesto, fortalecer aún más el

proceso de revisión y edición, donde la ortografía (en especial la acentuación) juega un papel fundamental en la comunicación de los textos escritos.

Los primeros capítulos conforman el sustento teórico de mi propuesta sobre la escritura narrativa. La secuencia didáctica busca organizar y planear el trabajo docente para obtener frutos más efectivos. Se trata, finalmente, de una propuesta que debe ser adaptada a las necesidades de cada profesor. Como se sabe, cada grupo de estudiantes posee una dinámica específica. Sólo se necesita tener muy claro cuál es el sentido de lo que queremos que nuestros estudiantes hagan con su palabra oral y escrita.

1. EL OBJETIVO DE LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL EN EL BACHILLERATO

1.1 EL CAMINO A LA CULTURA ESCRITA

Si se piensa la cultura escrita como la habilidad básica para reconocer emblemas o descodificar letras en sonidos o palabras en significados, las consecuencias de la cultura escrita, aunque importantes, son inevitablemente limitadas. Pero si la consideramos en su sentido clásico, como la habilidad para comprender y utilizar los recursos intelectuales provistos por los tres mil años de diversas culturas letradas, las consecuencias de su aprendizaje pueden ser enormes. Y no sólo porque la cultura escrita ha permitido la acumulación de tesoros que están almacenados en textos, sino también porque entraña un variado conjunto de procedimientos para actuar y pensar sobre el lenguaje, el mundo y nosotros mismos.

David R. Olson
El mundo sobre el papel

El objetivo de la didáctica del español en el nivel medio superior requiere precisar, antes que nada, el sentido de lo que queremos que nuestros estudiantes hagan con su palabra, oral o escrita, tanto dentro como fuera de la escuela. Porque no se trata sólo de educarlos en el dominio de ciertos conocimientos o en la adquisición de algunas capacidades para escribir o leer que les permitan egresar más o menos sin asperezas del bachillerato. Se trata de reconocer que el papel de la enseñanza del español en este nivel posee dos metas concretas. La primera, inmediata y visible para todos, consiste en prepararlos integralmente con los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñarse exitosamente en los estudios superiores que hayan elegido. La segunda meta, que engloba a la primera y aunque menos visible no por eso es de menor importancia, obliga a nuestras instituciones educativas —en nuestro caso la ENP— a preparar de igual manera a nuestros estudiantes pero no sólo para sus estudios posteriores, sino para volverlos ciudadanos capaces de desenvolverse en una sociedad con una demandante y exigente cultura escrita.

El término *literacy*, traducido en algunas ocasiones como *alfabetización*, *competencia* o *cultura escrita*, es un concepto que sin duda debe ser considerado por un profesor de lengua española que busque darle un sentido objetivo a su actividad. Paula Carlino abunda un poco en la definición:

La palabra “alfabetización” es la traducción directa de “literacy”, que también puede entenderse como “cultura escrita”. Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español “alfabetización”. Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras. [...] ya no se habla de *alfabetización* en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos (2005: 14).

Los docentes en el nivel bachillerato —en realidad en todos los niveles educativos— deben tener muy claro que su objetivo cuando se trabaja con la lengua materna es buscar la inclusión de nuestros estudiantes en esta cultura organizada entorno a lo escrito, dentro pero sobre todo fuera de la escuela. Habilitarlos para que puedan participar en esas comunidades que han definido el uso del lenguaje escrito con propósitos determinados. ¿A qué comunidades se refiere Carlino? David R. Olson lo aclara de la siguiente manera: “una comunidad de lectores que han acordado una serie de principios de lectura, una hermenéutica, si se prefiere, un conjunto de textos considerados como significativos, y un acuerdo activo sobre las interpretaciones válidas o apropiadas de esos textos” (1998: 302-303).

Comunidad de lectores, o también llamada “comunidad textual” (Stock, 1983, *apud* Olson, 1998: 301), es otro concepto que sirve para esclarecer un poco más el objetivo de nuestro trabajo como docentes de la lengua materna. Al salir de sus estudios superiores, nuestros estudiantes buscarán integrarse al campo de trabajo que su profesión les permita. Por lo tanto, deberán manejar todo el conocimiento sustantivo, es decir, toda la terminología —por decir lo mínimo— que su área de saber les exija. Un médico deberá estar familiarizado con los conceptos propios de su actividad, con la jerga

propia de su grupo o comunidad. Estar integrado en ella implica manejar una forma de leer, de escribir, de narrar, es decir, de pensar lo que históricamente han asimilados sus pares, su comunidad. Lo mismo sucede con un biólogo, con un deportista o con un literato.

Pero no sólo el concepto de “comunidad textual” abarca a los grupos de profesionistas o especialistas. La crítica podría argumentar que los abogados o los odontólogos no sólo deben saber leer y escribir como los de su profesión; ellos también requieren en algún momento llenar un formato bancario o escribir una carta al periódico para externar su opinión sobre algún tema, o cualquier otra forma de escritura que no necesariamente esté implicada con su actividad profesional. Es cierto, y para ello existe una concepción de comunidad más amplia, una comunidad social:

Aunque el individuo tenga la competencia requerida para participar en ciertas comunidades letradas o textuales, debemos también reconocer el hecho de que cualquier sociedad está organizada alrededor de un corpus de creencias, a veces expresadas en formas textuales, cuyo acceso es una fuente de poder y prestigio. En una sociedad burocrática, los problemas legales, religiosos, políticos, científicos y literarios constituyen este dominio privilegiado; acceder y participar en estos dominios define una forma particular de cultura escrita. Este es el tipo de cultura escrita que interesa a las instituciones públicas, en especial, las educativas. (Olson, 1998: 302).

La meta que debiera interesar a nuestras instituciones educativas en cuanto al aprendizaje de las competencias y habilidades de lectura y escritura va más allá de resolver problemas a nivel escolar. Se busca alcanzar una verdadera integración con los requerimientos de una exigente cultura escrita que sobre pasa el salón de clases. Una verdadera capacidad de leer y escribir no se concluye con aprendizajes obtenidos en nuestros niveles básicos de enseñanza. Es más, no se concluye porque no es un hecho conclusivo: es un proceso permanente de aprendizaje³. Poseer la capacidad para desenvolverse de forma eficiente ante requerimientos de información y de comunicación oral o escrita de distintos tipos es una necesidad urgente que nuestros estudiantes deben

³ El llamado aprendizaje permanente (*lifelong learnig*) es una concepción que implica que las competencias se adquieren no sólo en un momento determinado sino que se van actualizado con el tiempo. Nuestro acercamiento con la lectura y la escritura debería concebirse de esta manera.

manejar. La inserción de ellos en la cultura escrita es un objetivo que como profesores nos debemos plantear.

Se han utilizado diversos caminos para cumplir con tales fines en la enseñanza del español como lengua materna. Uno de ellos se aproxima a la instrucción basada en conocimientos lingüísticos más o menos complejos que ponen énfasis en la morfología, en la sintaxis, en la ortografía y, hasta el final, dirigen su mirada al sentido de los textos. El otro recorrería un camino inverso y con él, como algunos autores lo sugieren, se podría alcanzar resultados más efectivos e integrales. Me refiero a trabajar desde el enfoque de las llamadas “prácticas sociales de lectura y escritura”.

Conviene comenzar con la revisión de algunas actividades habituales en la enseñanza de la lengua que se realizan en el salón de clases y que favorecen el primer enfoque. También es preciso revisar si tales actividades cumplen con el objetivo de integrar a nuestros estudiantes en la cultura escrita.

1.2 ¿DEJAR EL SENTIDO DEL TEXTO PARA EL FINAL?

Es frecuente que los profesores de lengua española nos dediquemos en el salón de clases a enseñar ortografía, gramática o puntuación. Pasamos largas horas de la clase ensayando mecanismos para que se comprendan las reglas ortográficas o las reglas de acentuación. Buscamos métodos más o menos novedosos para alcanzar tales objetivos y, sin embargo, el éxito no es del todo significativo. Conviene recordar, además, que estas reglas se vienen revisando desde la enseñanza básica y pareciera que no han quedado arraigadas en las capacidades de nuestros estudiantes.

Lo mismo sucede con la enseñanza de la gramática. En la educación básica aprendimos a analizar la morfología de la palabra y la sintaxis oracional. O al menos ése era el intento de nuestros profesores. En el nivel medio superior nosotros, como docentes, dedicamos buena parte de nuestro tiempo efectivo de clase a que los estudiantes realicen análisis sintácticos. Sujeto y complemento, o sintagma nominal y verbal, son términos que continuamente se repiten en la clase de lengua española en la

ENP. ¿Y qué ha sucedido? Nuestros alumnos siguen presentando dificultades para expresarse de forma oral y escrita.

La inmersión de nuestros estudiantes en la cultura escrita no se alcanza sólo aprendiendo a reconocer si tal o cual oración es adverbial o sustantiva, o si tal verbo está en modo subjuntivo o indicativo. Es cierto que toda esta información es obligatoria y forma parte del bagaje cultural que deben poseer. Sin embargo, nos hemos dedicado más a otorgar un catálogo de conceptos que fácilmente podrían ser adquiridos en una enciclopedia o en un diccionario especializado, o en el propio Internet. Nuestra actividad corre el riesgo de quedar instalada en el papel de mero transmisor de conocimientos que pronto será fácilmente superada por algún programa computacional o alguna enciclopedia digital.

El sustento de esta didáctica del español no es arbitrario. Parte de la siguiente premisa: saber lengua es saber teoría de la lengua, es decir, gramática, sintaxis, ortografía, puntuación. Este enfoque nos invita a trasladar las aportaciones de las ciencias del lenguaje al salón de clases. Tal alternativa no es nueva en nuestro campo. La enseñanza del español como lengua materna ha tenido que abreviar históricamente de los teóricos de la lengua. Casi no podemos imaginar nuestro trabajo didáctico sin sus contribuciones. Su papel ha sido definitivo y aunque las razones de su influencia parecen obvias, conviene revisar algunos puntos que bien nos podrían ilustrar un poco más esta relación.

El primero de ellos tiene que ver con un método muy usado en los ámbitos educativos: la fragmentación de la lengua. Se presenta desde la identificación de palabras, de su segmentación en sílabas, de los sonidos que forman estas palabras hasta llegar a imaginar que después de todo esto uno puede comenzar a utilizar la lengua para leer, escribir o narrar, para darle un sentido.

Se piensa erróneamente que si se trabaja con partes pequeñas, con esos “pedacitos no significativos” (Lerner, 2003: 49), se podrá comprender mejor. En la escritura esta dificultad aumenta. Kenneth Goodman lo comenta de mejor forma:

En nuestro interés por hacerlo sencillo lo hemos complicado. ¿Cómo? Básicamente, descomponiendo el lenguaje integral (naturalmente integral) en

componentes más pequeños pero abstractos. Parecía muy lógico pensar que los niños pequeños aprenderán mejor las cosas pequeñas. Desarmamos el lenguaje y lo convertimos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desgraciadamente, actuando de ese modo, también nos desatendimos del propósito natural del lenguaje, la comunicación de significados, y lo transformamos en un conjunto de abstracciones desvinculadas de las necesidades y experiencias de los niños a los que pretendíamos educar (1986: 9-10).

Este método tiene sus raíces en cierto momento de la historia de la didáctica de la lengua. Olson menciona que una de las razones por las que muchos profesores enseñan la lengua de forma fragmentada es porque se repite una tradición que se remonta a la enseñanza del latín a comunidades no alfabetizadas en la lengua romana:

El aprender a leer era una cuestión de enseñar un código, sus letras y sus sonidos, por medio de ellos uno podría construir las primeras sílabas, las palabras y finalmente las construcciones completas de un idioma extranjero. Sólo entonces, se comenzaba a obtener el significado del texto (2001: 8).⁴

De la misma manera opinan Cornaire y Raymond: “Históricamente, los primeros métodos de enseñanza de las lenguas modernas se copiaron de los métodos que se usaron en la enseñanza de las lenguas clásicas: el griego y el latín” (1994: 4).⁵ Algunas investigaciones (Krashen, 2004; Smith, 1989) han demostrado que, por ejemplo, cuando uno comienza a leer el camino adecuado no es la enseñanza fragmentada de sonidos que no nos dicen nada. Un lector inicial busca el sentido que las palabras o las frases le pueden dar. Goodman lo comenta de la siguiente forma:

No se puede aprender a escribir una carta aprendiendo primero a escribir fórmulas de saludo y luego párrafos iniciales y luego fórmulas para despedirse. Nada de eso tiene sentido, salvo la situación real de que una carta es la manera más útil de satisfacer la necesidad de comunicación: conseguir información, agradecer, invitar a una persona real a un evento real. Si queremos que aprender el lenguaje sea

⁴ “Learning to read was a matter of teaching a code, letters and sounds, by means of which one could construct first syllables, then words, and finally full utterances in a foreign language. Only then could one become concerned with the textual meaning”. [Cuando se incluya el texto a pie de página en idioma original, la traducción es de mi autoría].

⁵ « Historiquement, les premières méthodes d’enseignement des langues modernes ont été calquées sur les méthodes en usage dans l’enseignement des langues classiques: le grée et le latin ».

fácil, tenemos que ayudar a los que aprenden a que aprendan yendo del todo a la parte (1986: 28).

El camino de la enseñanza fragmentada ha ido perviviendo como si nosotros no fuéramos hablantes nativos de la lengua y siempre estuviéramos aprendiendo algo con lo que no estamos familiarizados. En el nivel medio superior el modelo ha sido tomado acriticamente, y se repite una y otra vez imaginando que ésa es la solución que nuestros estudiantes necesitan para su ingreso a la cultura escrita.

Otro punto que explica, al menos en parte, esta perspectiva de la didáctica de la lengua se refiere a la formación del profesorado (Lomas y Osoro, 1993). En el caso del bachillerato, en nuestro país no existe una escuela de formación docente como en otros lugares. La UNAM —al igual que la mayoría de las universidades de provincia— debe proveer de académicos a sus dos subsistemas de bachillerato y los egresados de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas, sin una formación verdaderamente pedagógica y sin conocimiento de didáctica, son los principales aspirantes a cubrir las plazas de docentes en este nivel.

Pero si indagamos someramente cuáles son los conocimientos que reciben los egresados de esta carrera, podemos comprender que su estudio del español es esencialmente lingüístico. Con materias como Español Superior donde el análisis sintáctico y morfológico son las prioridades; o con materias como Lingüística o Fonética y Fonología como saberes esenciales que un especialista en lingüística debe poseer.

Los conocimientos que obtenemos los egresados de esta carrera están sustentados en una tradición ligada a la teoría gramatical, y en lo que respecta a la literatura, al historicismo y al formalismo literario. ¿Con esta formación cuáles son los conocimientos que enseñamos? Sencillamente los que sabemos. En consecuencia hablamos de gramática, de sintaxis, de ortografía y de historia de la literatura a los alumnos de bachillerato. Por cierto, la Escuela Nacional Preparatoria integra paralelamente en su programa de Lengua Española a la literatura del Siglo de Oro con las funciones de la lengua, al realismo con la oración pasiva y así sucesivamente. Las consecuencias son por demás previsibles.

Esto nos lleva a un tercer punto fundamental. La dificultad de trabajar con el objeto de nuestra materia provoca que se opte por un camino más manejable: clasificaciones, conceptos e información (Lerner, 2003). Enseñar gramática, sintaxis y ortografía, con sus dificultades, siempre será más fácil que favorecer la capacidad de nuestros alumnos para comprender y realizar los textos que su entorno y un nivel académico superior les demanda.

Serán mucho más “controlables” y seguramente más fáciles de evaluar los errores ortográficos cometidos en un escrito escolar que buscar que nuestros alumnos redacten textos para públicos reales. ¿Cómo evaluamos, por ejemplo, un proyecto que busque solucionar la falta de agua en nuestra colonia y requiera la realización de diversas actividades –entre ellas la lectura y la escritura– dirigidas a las diferentes autoridades, o una convocatoria para exaltar la solidaridad en la búsqueda de soluciones o, aún más, el trabajo en equipos donde cada integrante realiza una tarea específica? ¿Cómo comparamos una actividad verdaderamente significativa con solicitar, después de haber exigido al alumno la lectura de una novela poco interesante para el mundo adolescente, el obligatorio resumen donde sólo se cuentan los errores ortográficos?

Las ciencias del lenguaje son un camino que obligatoriamente debe ser dominado por los docentes de lengua, pero no para trasladar automáticamente los saberes obtenidos. El problema no es de los lingüistas, el problema es de quienes toman al pie de la letra las investigaciones de los especialistas. El asunto radica en definir primero cuál es nuestro objeto de enseñanza: ¿la teoría o su aplicación? Por ejemplo, al buscar en las ciencias del lenguaje los estudios sobre la sintaxis que ya no hablan del tradicional sujeto o predicado, nos encontramos con sintagmas nominales o verbales, o con construcciones endocéntricas o exocéntricas. La pregunta inmediata sería: estas modalidades terminológicas o perspectivas de ver la sintaxis, ¿son lo único que favorece la capacidad de nuestros alumnos de bachillerato para comprender y producir un texto real y auténtico? Es evidente que no.

Lo cierto es que la lingüística sí podría apoyar el trabajo que realizamos los docentes de lengua. Carlos Lomas (1993) agrupa este tipo de disciplinas en tres temas

generales: el estudio lingüístico que no se limita al marco oracional, el aspecto pragmático y cognitivo de la lengua, y de la adquisición, producción y recepción del lenguaje.

Siempre será necesario que el profesor preste atención a los avances que el área lingüística presenta para él. Queda a su consideración decidir cuáles tomar para mejorar su práctica docente, sobre todo sustentado en lo que es indispensable para mejorar la capacidad de leer y escribir de nuestros alumnos en una demandante cultura escrita.

Como se verá más adelante, el caso de la literatura no es muy distinto. Si nuestro aprendizaje en los estudios superiores estuvo marcado por un fuerte historicismo y una amplia gama de perspectivas teóricas, el problema surge cuando muchos de nosotros intentamos realizar un tradicional análisis literario con nuestros estudiantes de bachillerato. ¿Qué objetivo tiene que un alumno memorice, busque y clasifique los narradores homodiegéticos, heterodiegéticos, metadiegéticos? ¿El saber tales clasificaciones lo acercará a la lectura? ¿Habrà comprendido el texto? ¿Lo habrá disfrutado? ¿Podrá leer otros textos cuando haya terminado su bachillerato? ¿Podrá escribir?

No hay más, un profesor sí debe conocer las diferentes posibilidades teóricas que organizan y analizan el fenómeno literario y lingüístico. Conocer conceptos, perspectivas, o análisis específicos. Más que una obligación, es una necesidad para contar con mayores elementos para normar su criterio académico. Un profesor debe estar inmerso en este mundo terminológico, sin embargo, cuando intente trasladar este conocimiento al salón de clases, debe partir del sentido que puede tener todo esto para sus estudiantes.

1.3 PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA LLEVADAS AL SALÓN DE CLASES

El segundo enfoque considera que el objeto de una didáctica de la lengua no es precisamente la lengua misma en su parte teórica, sino su propio ejercicio. Es decir, no sólo saber qué es la lengua, sino saber utilizarla. La propuesta de indagar en los quehaceres sociales del lector y escritor es en realidad muy simple de definir. Sencillamente es explorar, indagar o precisar si es posible, cuáles son las actividades, costumbres o rituales que llevan a cabo los lectores y escritores en sus prácticas

cotidianas. Cuando se hayan identificado tales prácticas, el papel del profesor será reconstruir, lo más aproximado posible, bajo el concepto de *transposición didáctica* (Chevallard *apud* Lerner, 2003), tales actividades para fortalecer la práctica de la lectura y el dominio de la escritura.

La dificultad no radica en presentar su definición, su problemática se centra en al menos dos puntos del proceso: la identificación de tales prácticas y el riesgo que se corre al trasladarlas. Es decir, cómo decidimos cuáles son las actividades centrales o posibles de reconstruir en el salón de clases y, además, cómo poder transponer a este salón una actividad que está arraigada e identificada con un contexto evidentemente social. Tales son las preguntas necesarias que implican esta posición.

El programa de Educación Secundaria de la Secretaría de Educación Pública, en el área de Español, comenzó a trabajar con este enfoque desde el 2006. En este documento se aporta una definición muy ilustrativa:

el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura, escritura, e intercambios orales variados y plenos de significación para los individuos; cuando se tiene necesidad de comprender lo producido por otros o expresar aquello que se considera importante. Asimismo, el lenguaje se nutre de la reflexión sistemática en torno de las propiedades de los textos e intercambios orales (*Programa de Español: 7*).

Estos actos de lectura y escritura poseen una significación para el individuo. No se puede perder esta significación en su traslado al salón de clases. Además no se deja de lado las aportaciones de las ciencias del lenguaje; por el contrario, se les recupera en una didáctica que tenga sentido para los estudiantes:

El lenguaje presenta una variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, los interlocutores, el tipo de texto o interacción oral, y el medio en que se concretan. La escritura de una carta, por ejemplo, además de la elaboración de frases y oraciones, involucra la selección de expresiones acordes con los propósitos del autor, las circunstancias del destinatario y los patrones propios del escrito. Comprende también la utilización de convenciones gráficas como la puntuación, el espacio de la página y la tipografía, para crear significado y delimitar los componentes característicos de la carta. De manera semejante, una

conversación requiere de entonación, intensidad, ritmo, velocidad y pausas para modular el significado de los enunciados, así como vocabulario y formas de expresión apropiados al contexto social donde la comunicación tiene lugar. Así, pues, el lenguaje es una actividad que abarca mucho más que la construcción de frases y oraciones; involucra la utilización de recursos de diferente índole en función de las condiciones de producción e interpretación de los textos y el intercambio oral (*Programa de Español: 9*).

Las prácticas sociales de lectura y escritura son formas en que las personas han interactuado, han producido o interpretado textos escritos u orales. Estas prácticas tienen un sentido para los que las están continuamente ejerciendo: “En general, la gente no dice las mismas cosas ni se comporta igual en un seminario académico, la mesa familiar, un debate televisivo, un oficio religioso, al hacer un trámite en una oficina, o en la defensa o acusación de alguien en un juicio” (*Programa de Español: 12*). Nuestro papel como docentes es tratar de mantener ese sentido e incluir tales prácticas en el trabajo que se realiza cotidianamente en el salón de clases.

El concepto de “comunidad textual”, que ya se había mencionado con antelación, vuelve a ser evocado. David Olson (2001) propone este concepto como síntesis de la práctica frecuente de compartir intereses, lecturas y discursos entre los miembros de una comunidad. Este concepto puede ser trasladado a nuestro ámbito académico en una versión escolar de exigencia compartida.

Por ejemplo, los profesores de bachillerato estamos conscientes de las posiciones generalmente extremas de los adolescentes. Por un lado, la búsqueda de una posición de aislamiento y de búsqueda de identidad y, por otro, un movimiento básicamente gregario: no se mueven sin acuerdo de sus iguales.

Es cotidiano que en un ambiente preparatoriano se autorregulen comportamientos que tengan que ver con cierto tipo de vestimenta, cierto bagaje musical, conocimiento de cómics o videojuegos, asuntos de la sexualidad, pero también lecturas obligatorias y prácticas de escritura como mensajes electrónicos y modelos léxicos muchas veces incomprensibles para los adultos: “en las sociedades urbanas, los jóvenes hablan y gesticulan de una manera diferente cuando hablan entre ellos y cuando se dirigen al profesor en el salón de clases” (*Programa de Español: 11-12*).

En otras palabras, un ambiente grupal de exigencia autogestionada y autorregulada que demanda el conocimiento de ciertas lecturas y prácticas de escritura. No conocerlas o no estar actualizado con ella implica necesariamente su exclusión. Si se desea ingresar y permanecer, hay que estar al día en su práctica.

El papel del profesor será trasladar una versión de esta práctica para sus fines didácticos. Es obvio que el trabajo docente implicaría que tales prácticas buscaran alcanzar fines de mayor exigencia, que las prácticas de lectura se encaminaran hacia alternativas que abrieran los textos tradicionalmente exigidos y que sus fines no sólo sean satisfacer una necesidad inmediata.

El reto será aprovechar esta capacidad del adolescente para organizarse sin la participación del profesor. El reto es extraer sus capacidades para nuestros fines didácticos.

Otro ejemplo se refiere a las prácticas frecuentes que realizamos los lectores habituales y no habituales. Me refiero a la práctica común de leer de forma que bien podríamos llamar *temáticamente* (Krashen, 2004; Lerner, 2003). Cuando un lector se acerca a un texto de novela policíaca generalmente buscará mantener durante cierto tiempo su interés por ese tópico. En la escuela tales prácticas distan mucho de aproximarse. El seguimiento de la lectura generalmente sigue un curso historicista. ¿Quién lee un texto del romanticismo y luego decide que es necesario leer uno del realismo? ¿O comenzar con la generación del 98 y proseguir con la del 14 o la del 27?

Ante esta disyuntiva, generalmente se sugiere segmentar la práctica de lectura escolar y la libre. Es decir, mantener la obligatoriedad de la lectura escolar y darle oportunidad al alumno lector de indagar en sus propias temáticas de interés y, si desea, comentarla con la clase.

Esta última aseveración me lleva a recordar que cuando uno lee un libro, el comentario final sobre si nos gustó o no, está a consideración del lector. Es decir, nadie se siente con obligación de comentar algo o escribir algo después de haber revisado un texto (Pennac, 1993; Krashen, 2004). Y en la escuela continuamente obligamos a hablar de él y hasta lo evaluamos.

1.4 COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Uno de los más importantes modelos de evaluación, y que es pertinente mencionar dado el enfoque que utiliza, es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) para medir las competencias para la vida de los estudiantes de 15 años. Nuestro país no ha obtenido lugares muy destacados. Entre las áreas que se evalúan está la llamada *competencia lectora (reading literacy)*. La definición con que este marco de evaluación trabaja es la siguiente: “Es la capacidad que se usa para comprender, analizar y utilizar textos escritos para alcanzar los intereses del lector, desarrollar sus conocimientos y sus potenciales, y participar en sociedad” (PISA, 2006: 46).⁶

Podemos estar a favor o en contra de estas evaluaciones internacionales, sin embargo esta definición nos habla de un usuario eficiente de la lengua. En nuestro contexto, ¿qué queremos que nuestros estudiantes hagan con su palabra, oral o escrita, tanto dentro como fuera de la escuela? Seguramente nuestros intereses no estarán muy lejos del uso, la comprensión, el análisis de los textos escritos para que nuestros estudiantes alcancen sus propios intereses, ya sea profesionales o personales, para que desarrollen sus conocimientos y sus potencialidades y, sobre todo, que sean unos ciudadanos capaces de participar en una exigente cultura escrita.

Entonces ¿qué necesitamos? Primero que nada, buscarle siempre un sentido al trabajo que desarrollamos en el aula. Después propiciar la creación de un ambiente letrado. Siempre se comenta que la televisión es un elemento distractor de la lectura y la escritura. Yo agregaría, por ejemplo, los videojuegos o la tecnología computacional. Existen estudios (Krashen, 2004) que demuestran que el problema no es tanto la televisión sino las alternativas que se tienen para enfrentar estas distracciones. Si nuestros estudiantes están familiarizados con el ambiente letrado, si pueden tener a la mano los textos, entonces seguramente no habrá problema con tales medios. Más allá de la escuela, es fundamental crear todo un ambiente que propicie tales actividades: “La

⁶ “*Reading literacy* is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society”.

escuela, aunque importante, no es suficiente para garantizar la capacidad para leer y escribir; un ambiente letrado es un importante factor que contribuye a esta capacidad” (Olson, 2001: 10).⁷

Otra alternativa es la que el propio Krashen (2004) menciona sobre la “lectura masiva” (*masive reading*). Es decir, invitar a nuestros alumnos a que lean todo lo posible, pero lo que ellos quieran. Que las lecturas que nosotros les sugerimos sean adecuadas para su nivel y sus intereses. Que el repertorio de lecturas que hemos preparado sea adecuado no para nosotros, ni para nuestros intereses, sino para los de ellos. Krashen argumenta que si nos interesa tanto la gramática, el léxico y la sintaxis, una lectura masiva podría ayudar en buena manera a cumplir esos objetivos.

El asunto, como vemos no es tanto que se deje de tratar tales o cuales temas. El asunto es el camino que se tome. Si comenzamos nuestra clase de lengua española y literatura con el análisis gramatical y con las teorías y las historias de la literatura seguramente no alcanzaremos nuestros objetivos de integrar a nuestros alumnos a la cultura escrita. Menciona Goodman (1986) que si ponemos como requisito para la escritura de nuestros alumnos una ortografía impecable, seguramente nunca escribirán “y ni siquiera descubrirían por qué es importante la ortografía”. O como menciona Smith: “La consecuencia general de abalanzarse sobre los errores de lectura y escritura de los chicos es la de que leen y escriben menos, y por lo tanto aprenden menos” (1994: 28).

No. La propuesta es comenzar por la búsqueda de sentido. Un niño comienza a leer, aún antes de comprender el alfabeto, no a partir de la identificación de fonemas, sílabas o palabras, sino a partir de la identificación de sentidos. Si podemos dividir nuestro tiempo de clase en lectura libre y lectura “obligatoria”, podremos dejarlos que se adentren a un mundo de significados. Que comenten lo que leen con quien quieran, que escuchen recomendaciones de otros lectores. Que no terminen su libro si desean (Pennac, 1993), pero sobre todo que dejen de pensar que la lectura es importante no porque nos lo dice el profesor o el funcionario o el propio gobierno, sino porque los estudiantes son los que tienen que descubrir qué tiene qué decirles a ellos un texto.

⁷ “The school, though important, is not sufficient to guarantee literate competence; a literate environment is an important contributing factor”.

Si nuestra actividad de escritura es sólo buscar que nuestros alumnos sean expertos en esa modalidad de escritos escolares pues sólo obtendrán diez en la escuela y reprobarán en la vida.

Los objetivos de la enseñanza del español en el bachillerato deberán estar sustentados en la inserción de nuestros alumnos al mundo de la cultura escrita. Cassany es mucho más firme: “Nos guste o no, vivimos en una sociedad alfabetizada [...] resulta temerario pretender sobrevivir sin escritura” (1999: 12). Su integración puede ser formal a través de estudios superiores o simplemente de formación para la vida. Es cierto que este concepto de *literacy* no es la solución directa de los mayores problemas que enfrentan nuestros estudiantes, pero seguramente quien cuente con tales competencias podrá desenvolverse de mejor forma en esta exigente cultura escrita.

2. EL PODER DE LA ESCRITURA

Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo.

National Council of Teachers of English

2.1 CONOCIMIENTO Y DESARROLLO INTELECTUAL

El aprendizaje de la escritura es un proceso que implica diversas etapas. Como ya se ha dicho, no es un acto terminal. No se aprende en la infancia y todo está resuelto. Tampoco el hecho de escribir puede ser concluido en una sesión: no es una actividad que se resuelva en una clase de dos horas, se entrega el reporte y se olvida uno de ella. La escritura —lo mismo que la lectura— deben ser actividades permanentes en el salón de clases. Su aprendizaje es indispensable para poder ingresar de mejor forma a una cultura escrita que, como se mencionó, debe ser el objetivo de la enseñanza del español en el bachillerato.

En el capítulo inicial se habló de las prácticas sociales de lectura y escritura como uno de los caminos con que cuenta el docente para sustentar teóricamente su trabajo. Sin embargo, el aspecto social no resuelve por sí solo la enseñanza de la escritura. Se deben agregar las perspectivas de la psicología y de la lingüística textual (Witte, 1992, *apud* Grabe y Kaplan, 1996).

Por ejemplo, la psicología desde la óptica cognitiva ha indagado en los procesos que llevan al individuo a dominar tal habilidad. Se busca a los *expertos* para obtener de ellos un apoyo solidario que permita a los *escritores novatos* avanzar en su actividad. O también la llamada *metacognición*, uno de los mayores aportes que este tipo de estudios ha otorgado a la escritura. No basta con hacer: se necesita saber cómo y en qué forma se están produciendo los conocimientos. En el desarrollo de la habilidad escrita, esta metacognición participa de forma conjunta con la metalingüística, es decir, con este proceso que lleva al usuario a reflexionar sobre su propia producción lingüística.

Todo esto quiere decir que cuando un sujeto escribe, si reflexiona a partir de su propia producción y es consciente del proceso que realizó, podrá verificar sus errores y mejorar cada vez más su producción escrita. Uno de los retos del profesor de redacción es realizar actividades que favorezcan la conciencia propia de los procesos individuales de producción que alienten a un estudiante a mejorar su actividad de escritura. Si éste logra *internalizar* cada uno de los mecanismos que lo llevaron a escribir, tal conocimiento le dará la confianza para mejorar su habilidad.

Un punto de vista no individual sino de todo un organismo, es el expresado por una institución muy cercana a nuestras realidades iberoamericanas y que se creó por iniciativa de la UNESCO: el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).⁸ En uno de sus tantos proyectos conocido como *Escribir en la Escuela*, se precisa que es un objetivo fundamental propiciar la vinculación de los estudiantes a prácticas de lectura y escritura “con valor comunicativo, estético y cultural”. Se nos dice que dentro de la escuela también se debería desarrollar la competencia escritural porque es en esta modalidad como mayormente se presentan los saberes científicos y humanísticos, además de ser el centro de las peticiones y exigencias académicas. Pero no todo se queda ahí, al mismo tiempo se deberá favorecer el conocimiento y el aprendizaje de las herramientas que permitan esclarecer la forma como se articula la información escrita, porque “quien escribe comprende la lógica de producción y organización de la información” y, sobre todo, tal habilidad permite al individuo formarse como un ente crítico y analítico de esta misma información. Es decir, estar consciente de los mecanismos de elaboración que se involucran en estos escritos y permitir que el usuario expanda sus capacidades analíticas y críticas.

Es necesario el dominio de la escritura por ser precisamente una actividad cognitiva, es decir, porque con su uso y práctica se logran organizar los pensamientos propios a través de un código. Cassany menciona cuatro rasgos de la escritura que permiten al individuo su desarrollo intelectual: 1) *la descontextualización* “exige que, hasta cierto punto, el texto se independice de sus usuarios y de las situaciones de

⁸ Vid. CERLALC: <http://www.cerlalc.org/Escuela/1b.htm>

producción y recepción”, es decir, que tácitamente obliga al escritor a instalarse en una circunstancia hipotética que aviva no sólo la reflexión, sino la imaginación; 2) *la interacción diferida* exige al autor aprender a elaborar discursos no sólo “absolutamente monologados”, sino también “calcular las posibles reacciones del lector”, lo cual permite pensar a partir de supuestos; 3) *la cosificación* significa darle “corporeidad a la oralidad evanescente”, es decir, separar las acciones verbales de sus usuarios y de su realidad le da autonomía al discurso mismo, lo cual permite usarlo para situaciones más despersonalizadas (lenguaje legal, técnico o científico) que favorecen el análisis mismo del lenguaje; 4) *la bidireccionalidad* permite superar la linealidad y unidireccionalidad del lenguaje y favorece al escritor, o al lector, avanzar y retroceder cuando así lo desee, es decir, permite tanto repensar lo que se escribe como visualizar de forma paralela los elementos de formato: título, cuadros, notas (1999: 47-51).

Además, como seguramente nos ha sucedido cuando nos enfrentamos a la construcción de un texto, sabemos que escribir nos permite:

ampliar la conciencia sobre aspectos desconocidos de la personalidad o del entorno (reacciones, sentimientos, opiniones); relacionar ideas ya conocidas pero inconexas; enriquecer o concretar ideas vagas o generales; formulación de una idea nueva a partir de otras viejas; explicitar datos encapsulados, presupuestos o insinuados, etc. (Wells, 1987, *apud* Cassany, 1999: 54)

De manera muy semejante Bereiter y Scardamalia (1987: 8-11, *apud* Cassany, 1999: 199-200), comentan que las situaciones de composición escrita ayudan a transformar el conocimiento:

el que escribe desarrolla conocimiento nuevo en las situaciones compositivas de *transformar el conocimiento*, es decir, cuando toma conciencia de que las ideas que ha recuperado de la memoria no se adaptan a las necesidades discursivas del concepto comunicativo en que ha de escribir y, por tanto, de que las ha de reelaborar con el fin de adecuarlas a ese contexto. Precisamente este proceso de adaptación provoca la generación de conocimiento nuevo. Según esto, el poder epistémico de la composición está vinculado a los contextos comunicativos y al hecho de que el aprendiz tome conciencia de las discrepancias entre sus conocimientos y los parámetros de sus contextos.

Escribir no sólo habilita al estudiante para poder decir lo que piensa, le ayuda a pensarlo de mejor forma y por lo tanto favorece la capacidad analítica, imaginativa y favorece el avance científico en tanto que esté sustentado precisamente en esa capacidad para analizar e imaginar.

Sin embargo, ¿cuáles son las prácticas de escritura cotidianas en el salón de clases?

2.2 SUCEOS DE ESCRITURA EN EL SALÓN DE CLASES

Quizá las virtudes que el aprendizaje y la práctica de la escritura traen a nuestros estudiantes sólo encuentran sentido si partimos de saber qué es en realidad lo que sucede con la escritura en el salón de clases. Sólo así podremos buscar algunas posibilidades de poder alcanzar los objetivos y superar los desafíos.

Un primer aspecto aparece cuando se intenta reducir el trabajo de escritura a una labor de una sesión. Se imagina que la elaboración de un texto se completa en una clase de más o menos dos horas de trabajo. Pero no sólo eso, se supone “que es posible comenzar a escribir apenas se ha definido el tema que será objeto del texto, que la escritura ha concluido cuando se ha puesto el punto final en la primera versión”. Y sobre todo “que corresponde a otro —al docente, no al autor— hacerse cargo de la revisión” (Lerner, 2003: 41).

Este último punto es fundamental. Existe un código aceptado por todos pero bastante criticable sobre la exclusividad del docente para evaluar los escritos de los alumnos. Lo cual impide que ellos controlen su aprendizaje al revisar sus escritos. La evaluación se convierte en un “derecho privativo” del docente, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de autocorregir y autocontrolar sus escritos.

De la misma forma existe una necesidad institucional por controlar el aprendizaje y ponderar “aquello que puede calificarse como ‘correcto’ o ‘incorrecto’”, como por ejemplo valorar la ortografía o la gramática más que otros problemas quizá más complejos que nos acercaran más al proceso de escritura.

Todas estas prácticas son frecuentes en el salón de clases. La enseñanza de la escritura ha tenido que lidiar con una enorme cantidad de estrategias erróneas que

provocan un mal aprendizaje y por lo tanto su insustancialidad y su poca practicidad. ¿Qué consecuencias se tienen? Sencillamente la formación incompleta de alumnos, y sobre todo, sin posibilidades de desenvolverse de mejor manera en la mencionada cultura escrita. Alumnos que se entrenan sólo como reproductores pasivos de lo escrito por otros, del pensamiento de otros y se vuelven “expertos” en “composiciones” o “redacciones” escolares donde el único objetivo es la evaluación del profesor (Lerner, 2003: 40).

Si queremos transformar este panorama es urgente que los alumnos escriban con otras estrategias y otros fines, pues si los obligamos a escribir, por ejemplo, en una sola sesión la versión final del escrito y si el alumno

no tiene derecho a borrar, ni a tachar ni a hacer borradores sucesivos, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito porque la función de corrección es desempeñada exclusivamente por el maestro, entonces ¿cómo podrá llegar a ser un practicante autónomo y competente de la escritura? (Lerner, 2003: 57)

Es momento de buscar qué podemos hacer en el salón de clases para intentar revertir todo esta situación.

2.3 ¿QUÉ PODEMOS HACER CON LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA?

Antes de revisar qué alternativas se tienen para poder comenzar una transformación en la enseñanza tradicional de la escritura, es conveniente revisar algunos postulados pedagógicos que nos podrán auxiliar en nuestra búsqueda. Para ello, he considerado un método que bien podría aportarnos algunas pistas para nuestros objetivos. Me refiero al texto *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* proyecto elaborado por un grupo de educadores y que antologa Martha Stone Wiske (1999).

En este modelo se concluye que lo fundamental del aprendizaje es la *comprensión*. Y ellos se preguntan, ¿por qué no sustentar nuestras prácticas escolares en lograr esa misma comprensión? Y parten de explicar qué es la comprensión. Sencillamente la

definen como un desempeño, es decir, como “la capacidad de pensar y actuar de manera flexible a partir de lo que uno sabe” (Stone Wiske, 1999: 28).

¿Nuestra enseñanza de la escritura está cumpliendo ese cometido? ¿Estamos enseñando a escribir para que a partir de los conocimientos obtenidos nuestros alumnos puedan actuar y pensar flexiblemente? Pero no sólo eso, otro integrante del programa, Vito Perrone, comenta la importancia de utilizar el conocimiento no sólo para los ámbitos escolares sino para distintos contextos:

La enseñanza para la comprensión —la idea de que lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades— hace largo tiempo que se ha considerado una meta educativa primordial en las escuelas (Perrone, 1999: 35).

Nuestra práctica de escritura en el salón de clase, ¿favorece que los alumnos utilicen sus conocimientos para desenvolverse en ámbitos distintos a la escuela? ¿Los alienta a ir más allá? El papel del profesor también se deberá transformar. Ya no debe detentar ese “derecho privativo” de la evaluación y la corrección de los escritos, sino reasumir el papel de mediadores. Stone Wiske lo precisa de este modo:

Esta postura ubica a los docentes menos en el papel de informadores y examinadores o entrenadores. Su desafío es trazar la coreografía de experiencias de desempeño que constantemente amplíen los repertorios de desempeños de comprensión de los alumnos y, por lo tanto, su comprensión. Aunque un docente que actúe de esta manera bien puede, de vez en cuando, dar una clase expositiva o una prueba, éstas son actividades de apoyo, no centrales. La agenda principal es disponer, apoyar y armar una secuencia de desempeños de comprensión (Stone Wiske, 1999: 86).

Es decir, desempeños para la comprensión o las actividades que demuestran esa misma comprensión. Que los alienten a alcanzar objetivos, que les permiten desenvolverse en ámbitos diferentes, en fin, que utilizan lo que saben para obtener mayores conocimientos. Eso es lo que nuestras actividades de escritura deberían fomentar.

Goodman propone una serie de acciones para acercarnos a estos objetivos. Pero no sólo eso, también considera que se deben dejar del lado los tradicionales libros de ortografía y los manuales para ejercitar la escritura y “deshacerse de ellos definitivamente, donándolos a las recolecciones comunitarias de papel” e invitar a los alumnos a que usen su lenguaje y que “escriban acerca de lo que les ocurre para que puedan reflexionar sobre sus experiencias y compartirlas con otros”. Es decir, hacer interesante la práctica de escritura para que los alumnos se comprometan con ella y resulte atractiva pues “es difícil motivar a los chicos cuando se les pide que lean y escriban, que escuchen y hablen usando materiales que no tienen ninguna relevancia con lo que ellos son, con lo que piensan y con lo que hacen” (1986: 12).

Algunas sugerencias que propone son: diarios personales que se puedan leer según la decisión del alumno o rincones de escritura con elementos y materiales para que se invite a realizar esta actividad o, por qué no, cambiar el papel tradicional del profesor que dicta y convertir a los alumnos en responsables del dictado y que el profesor sea el que escriba. Tales actividades incentivarán la práctica de la escritura de forma diferente.

También es indispensable alentar a la escritura a los jóvenes usuarios de la lengua escrita:

Generalmente, estos alumnos muestran mayores progresos para revalorarse como escritores, antes de hacerlo como lectores. Comienzan a llevar sus diarios y las anotaciones se hacen cada día más largas. Se sienten sorprendidos y complacidos al descubrir que mucha gente disfruta oyendo contar episodios de sus vidas y comienzan a escribir largos textos donde relatan experiencias interesantes. Escribir es fácil para quienes comienzan a creer en sí mismos, porque no requiere prerequisites de habilidades. La ortografía, la escritura manual y la mecánica se aprenden en el proceso de expresarse. Y su escritura se desarrolla tan velozmente como la de los niños que recién se inician en ella, siempre que el maestro esté allí para ser un consumidor interesado. El maestro debe apoyar y alentar a estos alumnos y no arruinar sus primeros esfuerzos y su naciente entusiasmo con sarcasmos disciplinarios. Felicitar a un escritor principiante de catorce años por su primer cuento coherente de seis páginas, aunque contenga errores de ortografía y una puntuación heterodoxa, no significa un disminuir las pretensiones de calidad. Si la escritura continúa desarrollándose, el resto la seguirá. Si no, no habrá ningún material para aplicar conocimientos ortográficos o de puntuación (p. 77).

Finalmente nos presenta un cuadro (p. 11) muy sencillo para diferenciar la facilidad o dificultad que se puede tener cuando se aprende el lenguaje. En nuestro caso lo podemos aterrizar en el ámbito de la escritura. Debemos preguntarnos si nuestra práctica con la escritura cumple con tales ámbitos de “facilidad” pues de lo contrario corremos el riesgo de dejar nuestra actividad docente a la mitad del camino:

ES FÁCIL CUANDO:	ES DIFÍCIL CUANDO:
Es real y natural	Es artificial
Es integral	Está fragmentado en pequeñas partes
Tiene sentido	No tiene sentido
Es interesante	Es aburrido y poco interesante
Es relevante	No es relevante
Le pertenece al que aprende	No le pertenece al que aprende
Forma parte de un acontecimiento real	Está fuera de contexto
Tiene utilidad social	No posee valor social
Tiene un objetivo para el que aprende	No tiene un propósito identificable
El que aprende elige usarlo	Es impuesto por otro
Es accesible para el que aprende	Es inaccesible
El que aprende tiene poder para usarlo	El que aprende no tiene poder para usarlo

Utilizar el lenguaje para ámbitos reales, como decía Goodman, y que los alumnos enfrenten “los problemas que se plantean en la escritura cuando se está involucrando en una situación auténtica, en la que efectivamente se trata de producir un texto suficientemente convincente como para lograr que la carta sea publicada y surta un efecto sobre los lectores...” (p. 34). Por su parte, Delia Lerner aporta algunas observaciones adicionales: es necesario generar las condiciones para que las prácticas sociales de escritura se “pongan en escena” en la escuela y sean lo más próximas a las de afuera (2003: 32).

2.4 PLANIFICAR, TEXTUALIZAR Y REVISAR

Desde la óptica de la lingüística, en específico de la lingüística textual, se puede decir que la actividad escrita requiere ciertos conocimientos para poder alcanzar niveles de excelencia. Un conocimiento de los diversos procesos de escritura que llevan a tomar

decisiones sobre cómo empezar, qué y a quién decirle nuestra palabra para lograr un objetivo específico. La elaboración de un texto es un largo proceso conformado por “operaciones recursivas” de planificación, textualización y revisión. Es decir, continuas y sistemáticas, que se hacen una y otra vez hasta encontrar lo deseado. Los siguientes cuadros⁹ muestran las diversas tareas que estas operaciones recursivas requieren:

PLANIFICACIÓN O PRESCRITURA

¿CÓMO EMPEZAR?	¿DE QUÉ VOY A ESCRIBIR?	¿A QUIÉN LE VOY A ESCRIBIR?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué pasos debo seguir para elaborar un escrito? ✓ ¿Cómo será el esquema del texto? ✓ Leer ✓ Tomar notas ✓ Construir representaciones internas de las informaciones que se tienen: orales, escritas, gráficas, no verbales ✓ Generar ideas para incorporar al contenido del texto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decidir aspectos del tema que se va a tratar ✓ Formular objetivos ✓ Propósitos del texto ✓ ¿Qué se pretende conseguir? ✓ Esquemas discursivos para copiar ✓ Rasgos sobre el lector del texto para tomar decisiones retóricas ✓ Organizar los datos que se han generado de manera caótica en una estructura organizada 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imaginar a su lector ✓ ¿Cuál es la información que es necesario brindar a los lectores? ✓ ¿Qué información puede omitirse porque es previsible que ya la maneje el lector? ✓ ¿Qué quiere saber el lector? ✓ Seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa ✓ Considerar los conocimientos del lector potencial ✓ Desdoblamiento del escritor para representarse lo que sabe o piensa su lector potencial

TEXTUALIZACIÓN O ESCRITURA

¿CÓMO TEXTUALIZAR?	¿QUÉ HACER EN EL PROCESO?	¿Y SI SE ESCRIBE EN GRUPO?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se comienza el proceso de "linearización", es decir, transformar los planes e ideas en contenido lineal de prosa. ✓ ¿Cómo expreso esta idea en un fragmento de prosa? ✓ Se puede vocalizar antes de redactar. ✓ Utilizar elementos del plan para expresarlos de forma escrita. ✓ Se conectan en secuencias con ayuda de conectores no siempre explícitos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evalúa las expresiones escritas. ✓ Redacta frases u oraciones que se evalúan ✓ Modificar el plan mientras se está escribiendo. ✓ Evitar ambigüedades. ✓ Componer su texto indefinidamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir con otros cual es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios, ¿cómo lograrlo?

⁹ Cassany menciona que existe bastante consenso terminológico para referirse a estos procesos de escritura. El modelo más divulgado fue el de J. Hayes y L. Flower, en el que se cambia el proceso de *textualización* por el de *traducción*. También se conocen como *prescritura*, *escritura* y *rescritura* (Vid. Cassany, 1999: 57). Los cuadros fueron construidos con la información de estos autores y con la que menciona Delia Lerner (2003).

REVISIÓN O RESCRITURA

ESTRATEGIA	IDENTIFICAR Y CORREGIR	¿SE LOGRÓ LO QUE SE BUSCABA?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se compara el texto imaginado con el conseguido. ✓ Elegir la táctica de revisión. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacer las modificaciones pertinentes. ✓ Identificar faltas ortotipográficas. ✓ Detectar faltas gramaticales y elaborar construcciones alternativas. ✓ Si se hallan errores de estructura del texto buscar que se corrijan. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar si se alcanzó lo que se pretendía con el lector. ✓ Verificar si se logró plasmar lo que se buscaba.

Planificar, textualizar, revisar continuamente. Pero no sólo eso, dentro de estos tres procesos, también se deberá decidir los aspectos del tema, o seleccionar la información que se brindará a los lectores según lo que se pretenda de ellos, y evitar ambigüedades. Un punto fundamental es dejar que la escritura sea de vez en cuando una actividad no solitaria: “discutir con otros cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo; someter a consideración de algunos lectores lo que se ha escrito o se está escribiendo...” (Cassany, 1999: 97). Hay que hacer a los estudiantes responsables de sus propios escritos, defenderlos y escuchar las observaciones de los otros. Solo así podremos hacer de la práctica de la escritura, una práctica real y significativa.

El gran propósito es trabajar la escritura en la escuela como una verdadera comunidad de escritores. Esta propuesta evidentemente no se constriñe al ámbito escolar. Su objetivo es conformar una especie de laboratorio de preparación que servirá para alcanzar objetivos fuera de la propia escuela. Tal idea ya había sido mencionada hace bastante tiempo por uno de los más conocidos educadores estadounidenses: John Dewey. Martha Stone Wiske (1999) lo recuerda de esta forma:

Dewey enfatizaba la necesidad de una “nueva pedagogía” que convocara a los docentes a integrar el contenido escolar con las actividades de la vida cotidiana. Entendía que la separación prevaleciente entre la escuela y la vida aseguraba una educación limitada para los niños y los jóvenes, que en lo fundamental restaba posibilidades (Stone Wiske, 1999: 43).

Los profesores deberíamos estar conscientes de ello y encaminar nuestras actividades hacia esos objetivos, como también lo apunta Lerner:

[Los alumnos deberían escribir] para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... (2003: 26)

Conformar la llamada “comunidad de lectores y escritores”, muy próxima al concepto de Stock sobre “comunidad textual”, como se revisó en el capítulo anterior: hacer de la escuela una comunidad donde las acciones que realicen estén encaminadas a formar escritores (en el sentido de productores de textos escritos) que sepan comunicarse con los demás y consigo mismos, que sean conscientes de la importancia de considerar al contexto para organizar su texto, que “manejen con eficacia diferentes escritos que son frecuentes en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica¹⁰)” (Lerner, 2003: 41).

¹⁰ PISA considera diversos escritos que cumplen con los rasgos enumerados por Lerner: personales, laborales y académicos. El programa de evaluación los divide en textos continuos y textos discontinuos.

Los textos continuos están compuestos por frases que están a su vez organizadas en párrafos y pueden incluirse en estructuras más amplias, tales como secciones, capítulos o libros. Son clasificaciones ya establecidas según el contenido y las intenciones de sus autores:

Narración. Tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos situados en el tiempo y responde habitualmente a preguntas del tipo «¿cuándo?» o «¿en qué orden?».

Exposición. Tipo de texto en el que se presentan los elementos en que pueden ser analizados ciertos conceptos o construcciones mentales, y la explicación de cómo estos elementos se relacionan para darle sentido al todo. Responde a la pregunta «¿cómo?».

Descripción. Tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos situados en el espacio y responde a preguntas del tipo «¿qué?».

Argumentación. Tipo de texto que presenta proposiciones sobre relaciones entre conceptos u otras proposiciones. Responden a preguntas del tipo «¿por qué?». Una importante subcategoría de estos textos es la de los persuasivos.

Instrucción. Tipo de texto (denominado también prescripción u orden) que proporciona indicaciones sobre qué hacer e incluye procedimientos, normas, reglas y estatutos.

Documento o registro. Es el tipo de texto que se ha diseñado con el objeto de normalizar y conservar información. Se caracteriza por poseer rasgos textuales altamente formalizados.

Los textos discontinuos presentan la información en diversos formatos y, por lo tanto, a diferencia de los textos continuos, son clasificados más por su estructura que por la intención de su autor. En el proyecto PISA se emplean los siguientes:

Los cuadros y gráficos. Se utilizan en la argumentación científica y también en publicaciones periódicas para mostrar información numérica general e información tabulada en un formato visual.

Por lo que respecta a la parte social, no sólo se incluye el ya mencionado concepto de comunidad, o esas prácticas de lectura y escritura, sino también lo que la etnología — esa disciplina que Frank Smith ha exaltado como “el caballo al que la educación debe apostar” (1994: 133)—, puede aportar a los estudiosos de la didáctica de la escritura. Kenneth Goodman (1986) en su emotivo texto *Lenguaje integral* agrega algunos datos que no por conocidos se deben dejar de mencionar. Aunque ya se había hablado del valor comunicativo, él precisa la posibilidad que tiene la escritura de ponernos en relación con gente de lugares lejanos, y de distintas épocas, establecer con ellos un “diálogo” incluso con autores ya desaparecidos.

También subraya su parte psicológica: la gran capacidad de apoyar nuestra memoria, pues la escritura puede almacenar más información y conocimiento que el cerebro humano. Y puntualiza una idea que hemos venido manejando y que es imposible de soslayar: “las limitaciones en el dominio de la lectoescritura o en los usos del lenguaje marcan también los límites del poder social y personal de los individuos” (Goodman, 1986: 16).

Ya se había mencionado la importancia de la escuela como un espacio privilegiado para acceder a la cultura escrita y, por lo tanto, formar individuos que sean capaces de ejercer su ciudadanía. Ése es uno de los objetivos de dominar el proceso escritural. Su

Las tablas. Son matrices organizadas en filas y columnas. Ejemplos habituales son las programaciones, las hojas de cálculo, los formularios de pedidos y los índices.

Los diagramas. Acompañan frecuentemente a las descripciones técnicas, a los textos expositivos o instructivos. Resulta útil distinguir entre diagramas de procedimiento (cómo hacer) y de proceso (cómo funciona).

Los mapas. Indican la relación geográfica entre distintos lugares. Están los de carreteras que marcan las distancias y los itinerarios entre lugares determinados, los temáticos que indican las relaciones entre lugares, rasgos físicos o sociales.

Los formularios. Su estructura y formato requieren del lector la respuesta a cuestiones según pautas específicas. Ejemplos típicos son los formularios impuestos, de inmigración, de visado, etc.

Las hojas informativas. A diferencia de los formularios, estos textos no solicitan sino que proporcionan información. Los horarios, las listas de precios, los catálogos y los programas son ejemplos comunes.

Las convocatorias y los anuncios. Están diseñados para exhortar o persuadir al lector a hacer algo. Los anuncios, las invitaciones, las participaciones, los requerimientos, los avisos y los carteles pertenecen a esta categoría.

Los vales o bonos. Dan testimonio de que su poseedor es adjudicatario de ciertos servicios. Son ejemplos comunes las facturas, los tiques y billetes, etc.

Los certificados. Son reconocimientos escritos de la validez de un acuerdo o contrato. Su formalismo atañe más al contenido que al formato. Las garantías, los certificados educativos, los diplomas, los contratos, son documentos de esta naturaleza (PISA, 2006: 46-48, 54-55).

fracaso es indudablemente, como Goodman lo asienta, limitar el poder social y personal de los individuos. Los estudios demuestran que un usuario de la palabra escrita es un individuo consciente de la cultura alfabetizada a la que pertenece y podrá desenvolverse de mejor manera, con mayor seguridad, que alguien que “carece de confianza en su cultura literaria” y que duda del poder de su escritura (Meek, 2004, p. 41).

3. VIVIR CON LO ESCRITO Y LO NARRADO

Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas.

J. Bruner,
La educación, puerta de la cultura

3.1 LA LECTURA LITERARIA

Las ventajas que trae el trabajo de escritura en el salón de clases se amplían con la lectura literaria. Desde la organización, el interés, la visión del mundo, el pensamiento, hasta la toma de decisiones y la capacidad para exponer y decir lo que piensan nuestros estudiantes se puede lograr cuando se leen o se cuentan historias. La narración es un género que está más cerca de nosotros que cualquier otro, favorece nuestra capacidad cognitiva y ha tenido que ver en el desarrollo de la cultura escrita de la humanidad.

Narrar significa contar o relatar hechos y acontecimientos, reales o ficticios, que ocurren en un tiempo y en un espacio determinados. Como todos sabemos, el arte de narrar tiene una larga historia. Contar historias ha sido una forma de comunicación. Por ejemplo, los clásicos relatos épicos narrados oralmente: *El Gilgamesh*, *La Ilíada*, *La Odisea*. O las historias sobre la creación como la propia *Biblia* o el *Popol Vuh*. Historias que se han repetido generación tras generación, que fueron transformadas en mitos o leyendas y que aún ahora siguen comunicando. En la Edad Media los juglares contaban y transformaban su historia en función del público que escuchaba. Los cuentos nacidos del folklore fueron trasladados al papel y permanecieron en la historia: son relatos que muchas personas recuerdan ahora como parte de su infancia.

La acción era la esencia de esas narraciones. Se contaba generalmente utilizando un orden cronológico, con descripciones que le dieran tiempo al que escuchaba de comprender las virtudes o flaquezas del personaje.¹¹

¹¹ Vid. <http://www.spanport.ucsb.edu/faculty/jefferso/ELM-NAR102.htm>. Consultado en julio de 2008.

Todos los seres humanos tenemos fascinación por las historias. Las contamos o las escuchamos y, aunque en menor medida, las leemos todo el tiempo. Por ejemplo, cuando otorgamos una explicación que justifique nuestro retraso en una cita, o las razones que nos llevaron a realizar tal o cual tarea. No sólo contamos historias a los niños para introducirlos en el mundo de la literatura, también lo hacemos para crearles una identidad: “En muchas familias, los cuentos acerca de la historia familiar y sus antepasados, pasaron de generación en generación a través de la narración de historias. Contar historias les crea una identidad y un sentido de pertenencia”.¹² La lectura literaria es, por excelencia, una de las formas para elaborar la construcción de sentido que posee la mente, propio de los individuos como de la humanidad en su conjunto (Longe, 1990, *apud* McEwan y Egan, 1998: 11). Y es, por lo tanto, uno de los objetivos de trabajar con la literatura en el salón de clases.

Desde hace ya varios años, las diversas disciplinas que convergen en el trabajo de los docentes (desde la psicología cognitiva, la sociología de la lectura hasta la teoría de la recepción literaria) obligan a proponer nuevos caminos que sustenten de forma eficiente lo que significa saber literatura y, por supuesto, lo que significa enseñar y aprender literatura en el nivel medio superior. No se puede seguir formando jóvenes sin el conocimiento de lo que estas disciplinas están aportando para nuestro trabajo.

En términos de teoría literaria, por ejemplo, Colomer marca dos tendencias bien definidas. Una de ellas se encamina a la revisión del llamado “fenómeno literario” a partir de instancias externas a la obra literaria. Se califica a la literatura como un corpus de textos sujeto a las valoraciones socioculturales de la época y que lleva, por supuesto, a cuestionar la validez del llamado *canon literario* y de las “obras representativas” de cada una de las épocas.

La otra tendencia se dirige al proceso mismo de lectura. Con teorías que revisan el papel fundamental que juega el lector a la hora de acercarse al texto literario. Tal tendencia aportó una perspectiva sustancial en la educación pues se encontró nuevos argumentos que son fundamentales a la hora de trabajar con la literatura en el salón de

¹² http://www.toastmastersmonterrey.org/manuales_avanzados/manual-tmi_contando-historias.pdf

clases, y que son igualmente aplicables a las narraciones. Teresa Colomer lo explica de este modo:

las formas de representación de la realidad que hallamos en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar: representaciones miméticas, paródicas, míticas– proyectan una luz sobre el mundo conocido que reinterpreta para el lector la forma habitual de entenderlo. Así, el texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura (2005: 31-32).

Una de las características centrales de por qué enseñamos literatura es porque a través de su lectura, el alumno puede obtener referentes culturales que le apoyen en su interpretación de la realidad. Y no sólo eso, también le da “instrumentos” para poder negociar sus propuestas. Estos conceptos han derivado en estudios que consideran fundamental la lectura literaria para la interpretación de la experiencia humana, como referente para comprender nuestro accionar. En una cita tomada de un texto de Jerome Bruner, Heilbrum lo expresa de esta forma:

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído y oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas (Colomer, 2005: 34).

Cuando le damos a leer a algún infante el cuento de *Caperucita roja*, por ejemplo, no sólo le estamos dando una pequeña historia para pasar un buen rato. Le estamos otorgando un referente cultural para toda su vida, lo proveemos de una concepción narrativa para organizar su pensamiento y lo integramos a las potenciales interpretaciones que socialmente se le ha otorgado al cuento.

Existe tal grado de vinculación con la narrativa que, por ejemplo, si nos enamoramos –comenta Hillis J. Miller–, lo hacemos porque tenemos referentes literarios de una concepción específica de amor: “no sabríamos qué sería el amor si no hubiéramos leído novelas” (1995: 69).¹³ Se trata, entonces, de compartir los referentes, de “pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado” (Emilio Lledó, *apud* Colomer: 22), de *vivir con lo escrito y lo narrado*, se puede agregar. Eso mismo sucede, o debería suceder con la narración en el salón de clases.

Todas las aportaciones de las disciplinas que convergen en nuestro trabajo transforman nuestra concepción de la inclusión de la literatura en nuestros planes de estudio. No podemos seguir dedicando tiempo a estas tareas que sólo evaden la responsabilidad que presenta el trabajar con la literatura. Nuestros conceptos de enseñanza no sólo deben sufrir una transformación propiciada por la conciencia y ética docente, sino porque los propios avances científicos así lo van marcando.

La enseñanza ya no puede estar centrada en concepciones que sustentan su tarea en la transmisión de conocimientos en un sentido invariable: por un lado el profesor, los libros y el mundo cultural, y por otro el alumno que debe aprender todo lo que se le diga. Esto es lo que tradicionalmente se conocía como “enseñar literatura”. Todo lo que la literatura puede proveer nunca se podrá obtener con esta perspectiva. Menos aún en un bachillerato como el nuestro, con jóvenes que poseen las características que conocemos: lucha contra la autoridad, búsqueda de identidad y fastidio por lo canónico y la verdad absoluta.

Se debe transformar el concepto de “enseñar literatura” por uno que involucre a la literatura en la educación de la persona. Es más, se debe comenzar por comprender que la literatura en el salón de clase sólo tiene un verdadero sentido en su relación con los lectores. La teoría de la recepción nos diría que el texto no adquiere una funcionalidad concreta si no interviene el lector para darle sentido (Iser, 1989).

Colomer menciona tres objetivos concretos a los que una “educación literaria” debe encaminarse. Uno de ellos es la formación de la persona sustentada en el

¹³ “We would not know we were in love if we had not read novels”.

conocimiento y en la confrontación “con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje”. El papel que juega el profesor de literatura, como el de las otras materias, es fundamental en la formación de los estudiantes. Sólo que aun cuando tomemos o no una posición respecto al comportamiento de tal o cual personaje, nuestros alumnos siempre están evaluando y valorando nuestro punto de vista (Rosenblatt, 2002).

Otro objetivo es el que se vincula con la gran oportunidad que poseen nuestros alumnos de “enfrentar la diversidad social y cultural” con que el lenguaje y sus referentes han figurado el devenir de la humanidad. Leer literatura nos prepara para comprender nuestra época, nos permite ver la realidad desde otra perspectiva.¹⁴ Bruner lo diría de esta forma:

Las narraciones, con todos sus protocolos estándar sobre la vida, dejan lugar para esas rupturas o violaciones que crean lo que los Formalistas Rusos solían llamar *ostronenyie*: hacer de nuevo extraño lo que es demasiado familiar. Así que, si bien la “narrativización” de la realidad se arriesga hacer la realidad hegemónica, los grandes relatos la reabren para un nuevo cuestionamiento. Por eso los tiranos ponen a los novelistas y poetas en la cárcel lo primero de todo. Y por eso yo los quiero en las aulas democráticas: para que nos ayuden a ver otra vez, con una nueva mirada (Bruner, 1997: 117).

El tercer objetivo se sustenta en lo que la sociedad pide expresamente de nosotros: el acceso a una cultura escrita. Leer narraciones (y escribirlas, como veremos más adelante) provee a nuestros alumnos de herramientas que les permitirán desenvolverse de forma adecuada cuando salgan de la escuela. No sólo lingüística, sino también intelectualmente.

¹⁴ Algunos llegan a pensar que la narración puede cambiar actitudes y opiniones, tal como lo dice Melanie C. Green de la University of Pennsylvania: “In sum, these findings confirm what censors have suspected for centuries—that stories can be a powerful tool in shaping attitudes and opinions. Stories are especially influential when we become drawn into them—when our cognitive resources, our emotions, and our mental imagery faculties are engaged. The results were especially noteworthy in that the belief-change dimensions were not explicitly articulated in the story. In addition, highly transported participants routinely reported greater liking for story protagonists. Finally, even when the narrative was clearly labeled as fiction, real-world beliefs was affected by magnitude of transportation”. *Narrative Worlds, Real Impact: How Stories Affect Beliefs*.

Un modelo de educación literaria considera, antes que nada, los objetivos que pretende alcanzar. Sólo conociendo qué es lo que queremos obtener podremos programar los contenidos necesarios, el corpus de lecturas y las actividades escolares. Si partimos del supuesto que nuestro objetivo es precisamente la formación no sólo cultural e intelectual de nuestros alumnos, sino también la búsqueda de esos valores que fomentan el respecto a la diversidad, que le den los elementos para ingresar a un exigente cultura escrita y que le permitan comprender y analizar su realidad a partir de los referentes que la literatura le aporta, el siguiente paso es buscar cómo alcanzar todo esto en un medio como el nuestro.

El profesor deberá tomar decisiones ante un panorama que lo limita con diversos obstáculos: la institución, el tiempo, lo que la sociedad espera de nosotros. Si estamos de acuerdo en la importancia que tiene la literatura en la formación de nuestros alumnos, entonces debe tener claras sus prioridades y en una clase de literatura la prioridad es la lectura. Colomer simplemente asume que la dupla enseñanza de la literatura parte de la lectura literaria. Esta prioridad evita caminos adyacentes como comenzar con el contexto o familiarizar a los alumnos con otros tipos de textos.

El siguiente reto es la selección de textos. Algunos programas los recomiendan, otros simplemente lo dejan al criterio del profesor. ¿Cuál sería un buen criterio para seleccionar los textos? La sociología de la lectura nos puede ayudar un poco a tomar mejores decisiones. Considerando las costumbres de lectura, las experiencias que siguen los lectores, podemos organizar programas temáticos de lecturas que estén agrupadas por el potencial sentido que nuestros alumnos encuentren en ellas. Por supuesto que combinaría la tradición con la modernidad. Es decir, textos clásicos con actuales.

Lo importante es que se busque que los alumnos aprendan a debatir con el texto, a confrontar su realidad con la de los mundos posibles que les ofrece la literatura, que logren ampliar sus horizontes, que compartan experiencias si así lo desean y, si todavía hay tiempo, que verbalicen sus experiencias, que *narrativicen* su realidad a la manera de cualquier historia escrita.

Finalmente de lo que se trata, como dice Bruner, es ayudar a nuestros alumnos a darle un sentido a sus actos, a sus relaciones, a sus vidas. Encontrarnos a través de los libros. La literatura nos permite exactamente eso: “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana” (2003: 130).

3.2 LA ESCRITURA NARRATIVA

Leer, escribir, narrar... toda una enorme ventaja para quien domine estas habilidades. Esa es la razón de su inclusión en el trabajo con los alumnos. Aunque algunos autores consideran que no es una cuestión de importancia decidir cómo comenzar el trabajo de escritura (Ferreiro, 2002) y que lo importante es comenzar pronto, lo cierto es que componer historias de forma escrita puede ser una excelente herramienta para poder dominar estas habilidades.

Algunas de las razones que sustentan el trabajo previo con la narrativa se centran en que la actividad de contar historias está más próxima a nuestros estudiantes que la práctica de hacer resúmenes, informes, ensayos y monografías. Es tan natural esta observación que casi no se debería comentar, sin embargo no está demás precizarla. En un proyecto de escritura de la Universidad de Oklahoma, la investigadora Lisa Ummel-Ingram opina sobre la experiencia de usar la narrativa en el nivel medio para fomentar las habilidades de escritura: “Mi experiencia ha sido que la escritura narrativa motiva no sólo a los estudiantes a escribir, sino que esta motivación es la llave para progresar en otros tipos de escritura, es decir, expositiva, persuasiva, algún informe, en otras áreas, o en escritura creativa”.¹⁵

Otro ejemplo nos lo otorgan los autores de *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, texto fundamental sobre el papel de la narrativa en la

¹⁵ “My experience has been that narrative writing not only motivates students to write, but that this motivation is the key to progress in other types of writing, i.e., expository writing, persuasive writing, report writing, writing in other content areas, or creative writing”. *Vid.* Narrative Writing Works Magic in the ELD Classroom, de Lisa Ummel-Ingram en <http://www.writingproject.org/cs/nwpp/print/nwpr/1284> (consultado el 17 de febrero de 2007):

educación. Hunter McEwan y Kieran Egan afirman sencillamente que “la narrativa representa una forma primaria o privilegiada”, y no sólo eso:

El discurso narrativo, que es expresivo y exploratorio, y se presenta en un estado de la conversación informal, no es sólo una manera de hablar, sino un elemento fundacional para el aprendizaje como un todo. Así, la capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. No podemos aprender estos géneros especializados, como el ensayo y el informe científico, si no abordamos primero el tema a través de la narrativa (1998: 14).

Tales opiniones nos podrían llevar a pensar que el camino de las narraciones como trabajo previo a la escritura académica está prácticamente allanado. Sin embargo, también existen obstáculos que fomentan el casi abandono de esta práctica en los niveles medio y superior. Valeria Sardi, de la Universidad de Buenos Aires, opina sobre una de las razones de tal exclusión:

Esto se debe, fundamentalmente, a la existencia de un discurso hegemónico que decreta que el único discurso posible es el académico, discurso que acrecienta la exclusión y escenifica la brecha entre las prácticas de escritura de los alumnos y las prácticas de escritura académica que se pretenden.

¿Por qué se comenzó a dejar de lado este discurso narrativo? ¿Será que el acto de contar historias no es un recurso académicamente valorado, sobre todo si se le compara con esos tradicionales y casi obligatorios informes, resúmenes o ensayos? Sardi abunda en ello:

Este discurso único tiene su origen en la primacía de los paradigmas lingüísticos de raigambre comunicativa y cognitivista que a partir de la década del '90 ingresaron a los ámbitos educativos como la “solución mágica” a los problemas de producción escrita del alumnado. La creencia acerca de la productividad del discurso académico se relaciona, también, con los postulados psicologicistas de origen piagetiano que señalaban que el conocimiento abstracto sólo estaba presente en las formas lógico-matemáticas y no en la narración; es decir, se priorizan los escritos académicos porque se cree que es la única forma donde hace su aparición el pensamiento formal y se descarta a la narrativa por considerarla “cuentitos”,

“historias falsas”, “pura imaginación” sin ningún sustento científico o lógico-matemático.¹⁶

Por supuesto que tales opiniones se siguen escuchando en nuestros ámbitos educativos. Cuando se subestima el trabajo narrativo, se olvida que junto al discurso lógico-matemático, los dos forman modos “básicos y universales” con que aprehendemos el mundo: “Los dos modos son irreducibles y al mismo tiempo complementarios. Cada modo proporciona una manera distintiva de ordenar la experiencia y la construcción de la realidad” (Richardson, 1990: 21).¹⁷

Narrar en el nivel medio superior representa la posibilidad de romper con todas esas falsas creencias que en vez de alentar el trabajo escritural, impiden su mejoría. Respecto al carácter inicial o no de tal o cual escritura, sólo puedo decir que nosotros no contamos informes académicos o ensayos oralmente, relatamos historias y una de las razones de por qué nuestros alumnos ven lejanos estos modelos es porque no los han hecho suyos. Y éste es precisamente otro de los argumentos: “Como la forma del relato es enormemente importante en las culturas orales y en la medida en que nuestra moderna cultura del alfabeto conserva prácticas orales, la narrativa sigue desempeñando un papel vital y fundacional en la enseñanza y el aprendizaje” (McEwan y Egan, 1998: 14).

Las historias que nos contaban desde niños nos acompañan permanentemente. Nosotros las repetimos a las nuevas generaciones. Creamos nuevos relatos, los adaptamos a las necesidades actuales. O también los disfrutamos tal y como son. La actividad narrativa está más cerca de nuestra condición de seres humanos porque siempre estamos contando historias. Barbara Ardí lo explica así: “soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, chismeamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas” (1977, citada por McEwan y Egan, 1998: 9). Pero, por el contrario, ¿podríamos vivir sin ellas?:

¹⁶ Vid. Valeria Sardi en

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8632

¹⁷ “The two modes are irreducible to each other, and complementary. Each mode provides a distinctive way of ordering experience and construction reality”.

Imaginemos un mundo sin narraciones. Pasar por la vida sin decir a los demás lo que nos ocurre o lo que les ocurre a otros, no contar lo que hemos leído en un libro visto en una película. No ser capaces de oír, de ver o de leer dramas compuestos por otros. No tener acceso a las conversaciones, a los textos impresos, a los cuadros o las películas que presentan acontecimientos reales o ficticios. Imaginemos si ni siquiera pudiéramos componer narraciones interiores para nosotros mismos. No. Un universo así es inimaginable, pues significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencias, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas (Ochs, 2000: 271).

Si logramos aprovechar esta omnipresencia narrativa en nuestras vidas, en las vidas de nuestros estudiantes y las trasladamos a la escritura, seguramente el trabajo con los informes, ensayos y reportes académicos será más fácil de alcanzar.

La escritura narrativa, sin excluir otros discursos, vendría a apoyar el trabajo que se realiza en el salón de clases con las escrituras académicas y finalmente favorecerá la capacidad de nuestros alumnos para manejar los requerimientos de una exigente cultura escrita.

¿Qué sucede cuando narramos? Sencillamente tenemos que discriminar información, seleccionar y darle un orden que bien se podría parecer al de nuestras vidas, o quizá no. Desde Aristóteles, con su *Poética*, el concepto de *mimesis* ha tenido algunas lecturas específicas. Algunos críticos la veían como la aportación de Aristóteles a la literatura como copia de la vida. Otros, y lo menciona el propio texto del filósofo, como una modificación de la realidad cotidiana a través del argumento. Es decir, el autor o el narrador, considera los hechos importantes de la vida, observa el orden que se llevó a cabo en la realidad y decide mantenerlo o modificarlo.

Ése es el papel de los narradores: seleccionar elementos significativos, darles un orden, y contar su historia. Esta actividad tan sencilla tiene repercusiones enormes. Nos permite tomar decisiones según nuestro propio interés. Pensamos en el receptor y por lo tanto modificamos en función de nuestros objetivos. Y si la escritura en general favorecía los actos de pensamiento, en la narrativa esto es fundamental: “empezamos a aprender algo nuevo con una historia en la mente” (McEwan y Egan, 1998: 15).

Nuestra forma de acercarnos al mundo será diferente, la actividad metacognitiva de la que hablábamos en el capítulo anterior se hace más palpable. Sarah Worth, en *Narrative Knowledge: Knowing through Storytelling*, es más optimista: “Yo creo que el razonamiento narrativo nos ayuda a *empatizar* con la gente, nos hace mejores ciudadanos, aumenta nuestra inteligencia, y desarrolla un sentido coherente y sano de la identidad personal. También creo que los que pueden desarrollar la capacidad de razonar narrativamente puedan tener un razonamiento más comprensivo de la experiencia humana”.¹⁸

Quizá, en este caso, la etimología sí cumple con el significado que la palabra posee. El término *narrar* proviene del latín *gnarus*: conocedor, experto, que deriva del indoeuropeo *gna*: “conocer”. Y eso es finalmente lo que hacemos cuando narramos: conocemos y, por qué no, comprendemos.

La escritura narrativa vendría a apoyar el trabajo que se realiza en el salón de clases con las escrituras académicas y finalmente favorecerá la capacidad de nuestros alumnos para manejar los requerimientos de una exigente cultura escrita.

3.3 LA CONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS

Las historias les ocurren a quienes las cuentan.

Tucidides

Muchos autores concuerdan que una narración considera una sucesión de eventos desarrollados en el tiempo. Sin embargo, se debería distinguir una simple lista de hechos de una narración, pues la verdadera identidad de esta última lo determina la llamada “trama”. Este *mythos* aristotélico que, como se comentó, organiza la historia según la perspectiva del narrador, de lo que podría haber sucedido: “Es la trama lo que distingue a

¹⁸ “I argue that narrative reasoning helps us to empathize with other people, become better citizens, increase our intelligence, and develop a coherent and healthy sense of personal identity. Ultimately, I argue that those who are able to develop the capacity to reason narratively will be able to have a more comprehensive understanding of the human experience”. *Vid.* Sarah Worth en <http://web.mit.edu/comm-forum/mit4/papers/worth.pdf>

una lista de sucesos de una historia de sucesos o de un relato de sucesos” (Ochs, 2000: 283).

Esta trama generalmente es provocada por un incidente que viene a cambiar las condiciones habituales de una realidad dada. Elinor Ochs recupera los diferentes términos que algunos autores han utilizado para este “suceso principal que perturba el equilibrio de las circunstancias ordinarias y esperadas”. Por ejemplo, la “complicación” de Aristóteles, la “perturbación” de Burke, la “desviación de lo corriente” de Bruner, la “complicación de la acción” de Labov, el “suceso iniciador” de Stein y Glenn, o el “suceso incitador” de Sharif (2000: 289).

Parece generalizado que la narración busque responder a ese hecho singular. Bruner lo explica de este modo: “La función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico” (1998: 61). En términos prácticos, algunas investigaciones han concluido que existen ciertos elementos que se repiten en las historias y que pueden ayudarnos a construirlas. El ya citado Labov, después de realizar algunas entrevistas con individuos que contaban sus historias personales, llegó a la conclusión que muchos de ellos cumplían sistemáticamente con lo siguientes puntos:

- 1) resumen (por ejemplo: ‘Mi hermano me puso un cuchillo en el cuello’),
- 2) orientación (‘Esto ocurrió sólo unos pocos días después de la muerte de mi padre’),
- 3) complicación de la acción (‘Le retorcí el brazo detrás de la espalda...’),
- 4) evaluación (‘¿No es acaso un zorra?’),
- 5) resultado o resolución (‘Después de todo le di el cigarrillo al fulano, después de todo eso’) y
- 6) coda o repetición final (‘Y eso fue todo’)” (Ochs, 2000: 286).

Claro que con los ejemplos que Labov incluye se podrían hacer diversas y controvertidas interpretaciones. Para otros autores, como Stein y Glenn, los principales constituyentes del relato son: “1) un marco, o bien 2) un suceso inicial o 3) una respuesta interna, 4) una tentativa abierta, 5) una consecuencia. Stein y Policastro (1984) agregan un sexto componente del relato: una reacción a 3), 4) o 5” (pp. 286-287).

Finalmente ése es parte del trabajo que vamos a proponer para el siguiente apartado: que nuestros alumnos construyan historias, narraciones que les allanen el camino para integrarse a la cultura escrita.

3.4 ¿CÓMO ELABORAR UNA NARRACIÓN?

Antes que nada, es preciso mencionar que existen muchísimos métodos para comenzar a elaborar una narración.¹⁹ Muchos de ellos comienzan con el análisis de la audiencia: ¿quién o quiénes van a leer nuestra historia? ¿Cómo son? ¿Qué intereses tienen? ¿Qué es lo que más les gusta? Después es preciso analizar el plan de una historia ya realizada. Debe ser una historia interesante para el que la lea. Se debe analizar su estructura. ¿Cuál es el plan que está siguiendo? ¿Se parece al esquema proporcionado anteriormente? ¿Cómo fluye la acción? ¿Cómo se organizaron los elementos para llegar al clímax y al desenlace? ¿Es interesante la historia? ¿Por qué?

Es preciso que se aprenda a leer como escritor, como decía en alguna parte Bruner. Hay que analizar las historias que se leen. ¿Cómo son los personajes principales? ¿Cómo están descritos? ¿Qué se dice de ellos? ¿Cómo se dice? ¿En dónde se desarrollan las historias? ¿En un ambiente cerrado o abierto?

Ahora hay que comenzar a crear nuestra historia. Una historia puede ser divertida o triste, pero debe interesar al potencial lector. El ambiente es lo de menos, lo importante es convencer y hacer partícipe a la audiencia. Hacer verosímil nuestra historia.

Como en todo, es preciso seguir un plan. ¿Cuál es la acción que vamos a seguir? ¿Qué personajes intervendrán? ¿Cómo serán estos personajes? ¿Qué forma de ser o de pensar tienen? Es mejor organizar la historia en las tres partes tradicionales: acontecimiento inicial o planteamiento, reacción o nudo y solución o desenlace.

La siguiente relación elementos²⁰ podría ayudar a organizar nuestro trabajo:

¹⁹ Muchas de las estrategias de escritura narrativa están tomadas del *Programa de comunicación y liderazgo avanzado. Contando historias. Toastmasters Internacional, 2008.*

²⁰ Se consideraron los datos incluidos en la siguiente dirección:
<http://www.spanport.ucsb.edu/faculty/jefferso/ELM-NAR102.htm>, consultada el 10 de julio de 2008.

ESTRUCTURA	ELEMENTOS
A) La exposición: el narrador presenta a los personajes, define el ambiente y comienza la acción.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un marco que contextualice un ambiente que pronto se verá roto y donde se podría adelantar un resumen de la historia o datos que pudieran alentar el interés. Por supuesto con un buen arranque. 2. Un suceso inicial que abra el comienzo o desencadene la historia pero sin contar demasiado. Debe ser breve.
B) El desarrollo: los temas y el asunto son desarrollados.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Una posible reacción ante tal suceso. Es la respuesta que el acontecimiento inicial provoca en algún personaje, normalmente el protagonista. Suele ser extensa. 4. La complicación de la acción. Lucha entre dos personajes o fuerzas opuestas. A medida que se intenta resolver el conflicto, surgen complicaciones. 5. El suspenso. Se manifiesta en la tensión dramática y es una especie de anticipación de lo que va a pasar. Se busca mantener el interés del lector. Es una especie de "misterio" que produce la estructura de la acción y la selección de detalles: lo que el narrador nos dice y lo que no nos dice. 6. Una consecuencia de tales situaciones. Clímax: momento culminante, cuando se decide el desenlace.
C) Desenlace: los conflictos son resueltos.	<ol style="list-style-type: none"> 7. Un resultado o una resolución que deje al lector con la sensación de que él mismo debe terminar la historia. El desenlace presenta la resolución de las tensiones, sugiere una moraleja o mensaje temático, apunta a una interpretación general o universal del caso específico que se presenta en la narración. 8. Solución. Es el desenlace final de la acción. Suele ser breve. Una obra narrativa puede tener un final cerrado o un final abierto.

Por supuesto que tales elementos no serán estáticos ni obligatorios. Todo mundo sabe que las historias van tomando un camino quizá organizado, pero que finalmente termina por cambiar todo el panorama. Se podrá empezar por el principio o por el final, o por en medio. El caso es intentar buscar esa "literariedad" que no la da la simple sucesión de hechos en el tiempo. Bruner lo explica de este modo:

Pero las narraciones no pueden reducirse meramente a la estructura de su trama o al dramatismo. [...] Ya que parece que su efectividad depende [...] de su "literariedad", incluso al relatar sucesos cotidianos. Las narraciones dependen en una medida sorprendente del poder de los tropos, es decir, de la metáfora, la metonimia, la sinécdoque, la implicación y demás figuras (1998: 69).

Hay que situar la acción en el espacio y en el tiempo. Hay que precisar cómo se narrará la historia (en primera o en tercera persona) y qué tiempo verbal se utilizará (presente o pasado). Por supuesto, es necesario ir intercalando algunas descripciones o diálogos que le den vivacidad a la historia.

Si las ideas no vienen a la mente, podemos hacer uso de experiencias personales, de historias que nos contaron, o simplemente voltear a observar el mundo y afinar la

sensibilidad, pues en cada rincón puede haber material para una historia. También, como se mencionó, se puede hacer uso de las historias que la literatura nos ha otorgado.

3.5 ¿CÓMO EVALUAR UN TEXTO NARRATIVO?

RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO NARRATIVO

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Exposición inicial	No existe ninguna exposición de los hechos donde se dé al lector una pista para que interprete el camino que tomará la historia.	Existe una exposición que incluye el nombre de alguno de los personajes y los elementos que lo caracterizan.	Existe una exposición inicial de los hechos y una descripción de los elementos que caracterizan a al menos uno de los personajes, lo que permite al lector tener una idea por dónde se encaminará el texto.	La exposición pinta todo un cuadro para que el lector pueda deducir no sólo por dónde se encamina su historia sino también deducir características del personaje que sólo se han mencionado de forma oblicua o indirecta.
Conflicto y tensión	No existe el conflicto propio de la narración donde dos personajes o fuerzas mantienen una relación de tensión que le da interés al texto.	El conflicto está sólo indicado y no se desarrolla la tensión entre los personajes o fuerzas que le dan interés al texto.	El conflicto y la tensión están organizados de tal forma que permiten al lector entender los asuntos en los que están implicados los personajes.	El conflicto está bien estructurado y permite al lector identificar la situación problemática y puede comprenderla aún después de la lectura. La tensión se mantiene creciente y favorece el interés hacia el texto.
Desenlace	No existe ningún desenlace que busque resolver o concluir el conflicto	El desenlace está sólo indicado y su conclusión es abrupta.	El desenlace es congruente con lo mencionado en la exposición y en el conflicto.	El desenlace no sólo es congruente con lo mencionado en la exposición y en el conflicto, también le ha antecedido una tensión creciente que llevó a un punto climático a la historia.
Sintaxis y ortografía	El texto demuestra una escritura es incomprensible. Se percibe poca o nula habilidad para la construcción de oraciones sin problemas gramaticales y los errores de puntuación y de ortografía son más de quince.	El texto presenta momento de claridad y otros de ininteligibilidad. La lectura se ve obstaculizada por los errores gramaticales, de puntuación y de ortografía.	El texto presenta una escritura clara. Se pueden presentar algunos errores gramaticales, de puntuación o de ortografía pero esto no impide la comprensión.	El texto presenta una escritura clara y se demuestra un uso adecuado de la gramática, la puntuación y la ortografía.
Léxico	El vocabulario es pobre.	El vocabulario es monotématica lo mismo que sus construcciones oracionales.	El vocabulario es adecuado lo mismo que sus construcciones oracionales.	Alcanza un grado alto de claridad en los detalles, su vocabulario es variado lo mismo que sus construcciones oracionales.

Antes de comenzar a elaborar nuestra historia, se pone a consideración el anterior cuadro²¹ que organiza la estructura narrativa a partir de elementos que posibiliten su evaluación. Es preciso que el alumno conozca cuáles son los rasgos que serán observados en la elaboración de su historia. Se incluyen aspectos desglosados de la exposición inicial, del conflicto y la tensión, el desenlace, la sintaxis y la ortografía, y el vocabulario. Es indispensable recordar que así como se incluyó toda una propuesta de escritura que pone atención en los procesos y no sólo en el producto final, esta rúbrica sólo servirá de parámetro para medir progresivamente hablando el resultado. Es tarea del profesor aplicar una evaluación formativa que vaya considerando cada uno de los subproductos que los estudiantes realizan en el salón de clases para el desarrollo de sus actividades de escritura.

3.6 SECUENCIA DE LECTURA Y ESCRITURA PARA ELABORAR UNA NARRACIÓN

La siguiente actividad pretende alcanzar objetivos que vayan más allá de utilizar las habilidades para la lectura y la escritura como herramientas terminales. Es decir, se busca recuperar el valor real de estas habilidades para la consecución de objetivos igualmente reales. Esta secuencia lleva por nombre “Cuentos de amor, locura y vida”, en homenaje al cuentista uruguayo Horacio Quiroga. El título busca mostrar que existe algo que no sabemos si es locura o simplemente amor que hace que dos seres quieran estar juntos. Cada uno de nosotros va plasmando su toque personal en las relaciones que va estableciendo. Sin embargo, a pesar de toda esta normalidad, existen actos que no controlamos, situaciones que transforman la vida de las personas. Y sus consecuencias nos pueden llevar a tomar decisiones razonadas o apasionadas que nos empujan a comenzar una relación amorosa, especiales comportamientos en momentos de seducción o cortejo y sensaciones de felicidad o sufrimiento cuando ya se encuentran dentro de esta relación.

El objetivo de esta secuencia es alentar al estudiante a reflexionar sobre la manera en cómo los seres humanos nos enamoramos. Basado en la información obtenida a partir

²¹ Cuadro adaptado de http://www.decs.sa.gov.au/wallaradistrict/files/links/link_46466.doc

de la lectura de diversos textos, se podrán realizar una serie concatenada de escritos que serán la materia prima de una narración donde el alumno plasme tales reflexiones, junto con sus opiniones y sus propios intereses.

La distribución temática de la secuencia contará con los siguientes elementos que organizan cada una de las actividades de lectura y escritura, y aun cuando este trabajo se centra en el desarrollo de la escritura narrativa, doy por sentado que el trabajo con la lectura es indispensable para seguir modelos o enriquecer temáticamente cualquier escrito. Los pasos recurrentes que el alumno debe encontrar cada vez que se acerca a una lectura son los siguientes:

I. Antes de leer...

- a) Para iniciar
- b) Telón de fondo

II. Lectura

- a) Texto

III. Después de leer...

- a) Diálogo con el texto
- b) Cuaderno de notas
- c) Conoce al autor

Como se ve, esta actividad mantiene la dinámica propuesta para acercarse a la lectura y la escritura. Primero actividades de prelectura donde el estudiante se vea interesado en el acercamiento al texto con preguntas que aprovechen sus conocimientos previos. Creo también que se debe contextualizar o, al menos, otorgar una información que haga posible la comprensión del texto.

Después de las actividades propiamente de lectura, el alumno podrá establecer un diálogo con el texto, responderá a algunos cuestionamientos o completará algún esquema que ayude a la comprensión cabal de la lectura. La actividad de lectura termina con algunos datos del autor que aporten un poco más de información al lector.

El apartado que lleva por título “Cuaderno de notas” busca aproximar el trabajo de escritura a una de las actividades que los propios autores realizan: llevar consigo una pequeña libreta de notas donde se puedan recopilar ideas, notas o palabras que vayan construyendo poco a poco el escrito deseado.

Por supuesto, el trabajo de escritura presentará también la misma dinámica que ya se ha venido mencionando. Con trabajos de prescritura que intentan otorgar información al alumno para que elabore su propia narración y que facilite su trabajo. Es preciso considerar que la realización de esta actividad podrá llevar diversas etapas para su realización. La actividad de lectura y, sobre todo de escritura, no es una actividad terminal que podrá comenzarse en una clase y terminarla en otra. Un trabajo como el que se busca que los estudiantes realicen implica la duración aproximada de dos semanas de trabajo efectivo.

En el siguiente apartado presentamos el modelo de secuencia mencionado y después presentaremos un ejemplo de historia que un alumno realizó en el salón de clase.

SECUENCIA DE LECTURA Y ESCRITURA

HISTORIAS DE AMOR, LOCURA Y VIDA

El objetivo de esta secuencia de actividades es involucrarte, a partir de la lectura de cuatro textos y la realización progresiva de ejercicios de escritura, en reflexiones sobre las distintas motivaciones que llevan a los seres humanos a enamorarse. Basado en la información obtenida de las lecturas y, sobre todo en tus reflexiones o experiencias propias, podrás organizar una serie de ideas que formarán parte de **una narración**.

¿QUÉ ES UNA NARRACIÓN?

Es un relato que presenta una serie de acontecimientos que suceden en el tiempo.

Cualquier escritor sabe que las ideas son fundamentales para organizar un escrito, pero también sabe que para escribir se requiere de un trabajo previo en el que el autor recabe información de otros textos y de sus propias vivencias o imaginación. Una estrategia para comenzar a elaborar un relato con la temática del enamoramiento es, antes que nada, contar con **un cuaderno de notas**. En él podrás apuntar todo lo necesario para la narración que vamos a construir.

CUADERNO DE NOTAS: en él podrás anotar todas las opiniones, ideas u ocurrencias que te surjan de las lecturas o de tu propia imaginación.

PRIMERA ACTIVIDAD

I. Antes de leer LA NOCHE DE LOS FEOS de Mario Benedetti

A) Inicio: ¿ES EL AMOR SÓLO PARA “LOS BELLOS”?

El mundo contemporáneo ha exaltado un tipo de belleza y los medios de comunicación han publicitado las relaciones amorosas entre los que dicen pertenecer al selecto grupo. Pero todo mundo sabe que el concepto de belleza ha evolucionado con el transcurso de la historia y la gran mayoría no forma parte de él. ¿Será que sólo los llamados “bellos” tienen derecho a enamorarse? Este mundo de ahora, ¿podrá permitir una relación entre “feos”? ¿Tú que piensas?

LA NOCHE DE LOS FEOS

1

Ambos somos feos. Ni siquiera vulgarmente feos. Ella tiene un pómulo* hundido. Desde los ocho años, cuando le hicieron la operación. Mi asquerosa marca junto a la boca viene de una quemadura feroz, ocurrida a comienzos de mi adolescencia.

Tampoco puede decirse que tengamos ojos tiernos, esa suerte de faros de justificación por los que a veces los horribles consiguen arrimarse a la belleza. No, de ningún modo. Tanto los de ella como los míos son ojos de resentimiento, que sólo reflejan la poca o ninguna resignación con que enfrentamos nuestro infortunio. Quizá eso nos haya unido. Tal vez unido no sea la palabra más apropiada. Me refiero al odio implacable que cada uno de nosotros siente por su propio rostro.

POR SI QUIERES SABER MÁS:

- Pómulos: el hueso de la parte superior de las mejillas

Nos conocimos a la entrada del cine, haciendo cola para ver en la pantalla a dos hermosos cualesquiera. Allí fue donde por primera vez nos examinamos sin simpatía pero con oscura solidaridad; allí fue donde registramos, ya desde la primera ojeada, nuestras respectivas soledades. En la cola todos estaban de a dos, pero además eran auténticas parejas: esposos, novios, amantes, abuelitos, vaya uno a saber. Todos —de la mano o del brazo— tenían a alguien. Sólo ella y yo teníamos las manos sueltas y crispadas.*

Nos miramos las respectivas fealdades con detenimiento, con insolencia, sin curiosidad. Recorrí la hendidura de su pómulo con la garantía de desparpajo* que me otorgaba mi mejilla encogida. Ella no se sonrojó. Me gustó que fuera dura, que devolviera mi inspección con una ojeada minuciosa a la zona lisa, brillante, sin barba, de mi vieja quemadura.

Por fin entramos. Nos sentamos en filas distintas, pero contiguas. Ella no podía mirarme, pero yo, aun en la penumbra, podía distinguir su nuca de pelos rubios, su oreja fresca bien formada. Era la oreja de su lado normal.

Durante una hora y cuarenta minutos admiramos las respectivas bellezas del rudo héroe y la suave heroína. Por lo menos yo he sido siempre capaz de admirar lo lindo. Mi animadversión la reservo para mi rostro y a veces para Dios. También para el rostro de otros feos, de otros espantajos. Quizá debería sentir piedad, pero no puedo. La verdad es que son algo así como espejos. A veces me pregunto qué suerte habría corrido el mito si Narciso hubiera tenido un pómulo hundido, o el ácido le hubiera quemado la mejilla, o le faltara media nariz, o tuviera una costura en la frente.

La esperé a la salida. Caminé unos metros junto a ella, y luego le hablé. Cuando se detuvo y me miró, tuve la impresión de que vacilaba. La invité a que charláramos un rato en un café o una confitería. De pronto aceptó.

La confitería estaba llena, pero en ese momento se desocupó una mesa. A medida que pasábamos entre la gente, quedaban a nuestras espaldas las señas, los gestos de asombro. Mis antenas están particularmente adiestradas para captar esa curiosidad enfermiza, ese inconsciente sadismo de los que tienen un rostro corriente, milagrosamente simétrico. Pero esta vez ni siquiera era necesaria mi adiestrada intuición, ya que mis oídos alcanzaban para registrar murmullos, tosecitas, falsas carrasperas. Un rostro horrible y aislado tiene evidentemente su interés; pero dos fealdades

Una confitería en el Uruguay es un salón de té, donde además se venden pasteles y dulces típicos.

-
- Crispadas: con una contracción repentina. Que se están cerrando de forma inquieta.
 - Desparpajo: con facilidad, sin ningún problema.

juntas constituyen en sí mismas un espectáculo mayor, poco menos que coordinado; algo que se debe mirar en compañía, junto a uno (o una) de esos bien parecidos con quienes merece compartirse el mundo.

Nos sentamos, pedimos dos helados, y ella tuvo coraje (eso también me gustó) para sacar del bolso su espejito y arreglarse el pelo. Su lindo pelo.

—¿Qué está pensando? —, pregunté.

Ella guardó el espejo y sonrió. El pozo de la mejilla cambió de forma.

—Un lugar común—, dijo. —Tal para cual.

Hablamos largamente. A la hora y media hubo que pedir dos cafés para justificar la prolongada permanencia. De pronto me di cuenta de que tanto ella como yo estábamos hablando con una franqueza tan hiriente que amenazaba traspasar la sinceridad y convertirse en un casi equivalente de la hipocresía. Decidí tirarme a fondo.

—Usted se siente excluida del mundo, ¿verdad?

—Sí—, dijo, todavía mirándome.

—Usted admira a los hermosos, a los normales. Usted quisiera tener un rostro tan equilibrado como esa muchachita que está a su derecha, a pesar de que usted es inteligente, y ella, a juzgar por su risa, irremisiblemente estúpida.

—Sí.

Por primera vez no pudo sostener mi mirada.

—Yo también quisiera eso. Pero hay una posibilidad, ¿sabe?, de que usted y yo lleguemos a algo.

—¿Algo cómo qué?

—Como querernos, caramba. O simplemente congeniar. Llámele como quiera, pero hay una posibilidad.

Ella frunció el ceño. No quería concebir esperanzas.

—Prométame no tomarme como un chiflado.

—Prometo.

—La posibilidad es meternos en la noche. En la noche íntegra. En lo oscuro total. ¿Me entiende?

—No.

—¡Tiene que entenderme! Lo oscuro total. Donde usted no me vea, donde yo no la vea. Su cuerpo es lindo, ¿no lo sabía?

Se sonrojó, y la hendidura de la mejilla se volvió súbitamente escarlata.

—Vivo solo, en un apartamento, y queda cerca.

Levantó la cabeza y ahora sí me miró preguntándome, averiguando sobre mí, tratando desesperadamente de llegar a un diagnóstico.

—Vamos—, dijo.

2

No sólo apagué la luz sino que además corrí la doble cortina. A mi lado ella respiraba. Y no era una respiración afanosa. No quiso que la ayudara a desvestirse.

Yo no veía nada, nada. Pero igual pude darme cuenta de que ahora estaba inmóvil, a la espera. Estiré cautelosamente una mano, hasta hallar su pecho. Mi tacto me transmitió una versión estimulante, poderosa. Así vi su vientre, su sexo. Sus manos también me vieron.

En ese instante comprendí que debía arrancarme (y arrancarla) de aquella mentira que yo mismo había fabricado. O intentado fabricar. Fue como un relámpago. No éramos eso. No éramos eso.

Tuve que recurrir a todas mis reservas de coraje, pero lo hice. Mi mano ascendió lentamente hasta su rostro, encontró el surco de horror, y empezó una lenta, convincente y convencida caricia. En realidad mis dedos (al principio un poco temblorosos, luego progresivamente serenos) pasaron muchas veces sobre sus lágrimas.

Entonces, cuando yo menos lo esperaba, su mano también llegó a mi cara, y pasó y repasó el costurón y el pellejo liso, esa isla sin barba de mi marca siniestra.

Lloramos hasta el alba. Desgraciados, felices. Luego me levanté y descorrí la cortina doble.

Mario Benedetti, "La noche de los feos".

III. Después de leer **LA NOCHE DE...**

A) Conoce al autor

Mario Orlando Hamlet Hardy Brenno Benedetti Farugia es el nombre completo del escritor y poeta uruguayo mejor conocido como Mario Benedetti. Nacido en 1920 e integrante de la llamada Generación del 45 a la que perteneció Juan Carlos Onetti, entre otros, Benedetti ha escrito la célebre novela *La tregua* y una infinidad de poemas y relatos.

B) Diálogo con el texto: **ESTRUCTURA TEMPORAL DE LA NOCHE DE LOS FEOS**

Estructura temporal es la forma en que se relacionan los acontecimientos en la historia.
Puede ser cronológica o narrativa.

Como parte de las actividades que debes realizar, es preciso familiarizarse con la estructura temporal de la historia que acabamos de leer. En el siguiente cuadro se te pide

que organices los acontecimientos según aparecen en la historia. Se te otorgará sólo los acontecimientos como suceden cronológicamente.

SECUENCIA CRONOLÓGICA	SECUENCIA DE LA HISTORIA
1. Ella: operación a los ocho años: pómulo hundido	
2. Él: quemadura en el comienzo de la adolescencia	
3. Asumirse como feos	
4. Vida solitaria	
5. Primer encuentro: la fila del cine	
6. Película	
7. Invitación a charlar	
8. Invitación al apartamento	
9. Encuentro amoroso	
10. La unión de dos soledades	
11. Recuerdo del primer encuentro	

Después de haber realizado la actividad sobre la estructura temporal de la historia debes revisar por qué el autor decidió comenzar no de forma cronológica y qué resultado obtuvo al haber tomado esa decisión. ¿Se podría comenzar la historia desde el final? ¿Podrías hacer la prueba?

También revisa cómo está narrada la historia (en primera o tercera persona). Por ejemplo, cuando el autor dice: “Nos conocimos en la entrada del cine...” Está utilizando la primera persona pero del plural. Imaginemos que queremos contar la historia desde la primera persona del singular, desde la perspectiva de ella: “Lo conocí en la entrada del cine...” La voz del narrador puede focalizarse desde la perspectiva de cualquier personaje.

También puede utilizarse la tercera persona, que es más impersonal, como si el narrador estuviera alejado de la historia y pudiera verla desde fuera: “Se conocieron en la entrada del cine...”

Vamos a realizar un ejercicio donde se cambiará el comienzo de la historia y la voz del narrador. Completa el siguiente cuadro. No es necesario que escribas toda la historia, con unas cuantas líneas bastará. El objetivo es que te familiarices con la voz del narrador y con la idea de que la historia puede comenzar cuando tú lo desees.

ACONTECIMIENTO	VOZ NARRATIVA	COMIENZO ALTERNATIVO DE LA HISTORIA
Él: quemadura en el comienzo de la adolescencia	Utilizar la primera persona desde la perspectiva de él	
Película	Utilizar la primera persona desde la perspectiva de ella	Era la primera vez que me atrevía a ir al cine, estaba fastidiada de buscar quién me acompañara que por fin me aventuré a hacerlo sola. Allí fue donde lo vi por primera vez. Me llamó la atención su mirada de rencor, su quemadura...
Invitación a charlar	Utilizar la primera persona desde la perspectiva de él	
Encuentro amoroso	Utilizar la tercera persona	Fue un encuentro extraño. Dos cuerpos que se unieron sin conocerse. Mirándose con las manos, reconociendo sus fealdades que más que separarlos, los unía en medio de la oscuridad...

SEGUNDA ACTIVIDAD

I. Antes de leer DAFNE SE TRANSFORMA EN LAUREL de Ovidio

A) Inicio: ¿ES EL AMOR UNA DECISIÓN DE MADUREZ?

Como si se pudiese elegir en el amor,
como si no fuera un rayo que te parte los huesos
y te deja estaqueado en la mitad del patio.

Julio Cortázar, *Rayuela*

Muchos piensan que saber decidirse por una alternativa entre múltiples opciones es un síntoma de madurez. Por eso quizá se elige una opción política cuando se alcanza la mayoría de edad. Cuando se llega a la “edad de la razón”, dijeron algunos. Pero ¿será que todo debe ser una elección razonada? ¿Qué pasa, por ejemplo, con el amor? ¿No te ha sucedido alguna vez que terminas enamorándote de la persona menos imaginada o de la persona que para tus amigas o amigos resulta “inapropiada” para ti? ¿Será que el amor, como dice Cortázar, es como un rayo que te atrapa y no puedes hacer nada, sólo enamorarte? ¿Será que, como se dice frecuentemente, en el amor no se elige? ¿Tú qué piensas?

B) Telón de fondo: ¿DEBE DECIDIR CUPIDO DE QUIÉN ENAMORARNOS?

La mitología grecolatina ha dado su versión sobre las causas del amor o del desamor. Cupido, el hijo de la diosa del amor Venus, como digno representante de su madre, era el responsable de juntar o separar parejas. Su carácter era voluble, es decir, cambiaba constantemente de parecer: era un poco juguetón. Lanzaba flechas que infundían el amor o el odio y, la mayor parte del tiempo, no explicaba sus razones. En *Dafne se transforma en laurel* Cupido juega con una pareja divina: Apolo y Dafne. Uno, el dios de la medicina,

del sol y de los oráculos. Ella, una ninfa de los bosques. ¿Por qué decide Cupido provocar una singular relación entre estos dos personajes? Esta historia nos dará algunas ideas acerca de si el amor es una decisión razonada.

DAFNE SE TRANSFORMA EN LAUREL

CUPIDO CASTIGA LA SOBERBIA DE APOLO Y LE PROVOCA UN AMOR QUE NO SERÁ CORRESPONDIDO

El primer amor de Febo fue Dafne, la hija del Peneo, hecho que no fue infundido por un pequeño azar, sino por la cruel ira de Cupido.

El otro nombre de Apolo es Febo

El dios de Delos [Apolo], engreído por su reciente victoria sobre la serpiente, había visto hacía poco que Cupido, tirando de la cuerda, doblaba las extremidades del arco y le había dicho:

“¿Qué intentas hacer, desenfrenado niño, con estas armas? Estas armas son propias de mis espaldas; con ellas yo puedo lanzar golpes inevitables contra una bestia salvaje o contra un enemigo, ya que hace poco que he abatido con innumerables saetas a la descomunal Pitón que cubría con su repugnante e hinchado vientre tantas yugadas.* Tú conténtate con encender con tu antorcha unos amores que no conozco y no iguales tus victorias con las mías”.

Pitón era una inmensa serpiente que fue vencida por Apolo

El hijo de Venus le contestó:

“Tu arco lo traspasa todo, Febo, pero el mío te traspasará a ti; cuanto más vayan cediendo ante ti todos los animales, tanto más superará mi gloria a la tuya”.

POR SI QUIERES SABER MÁS:

- Yugadas: extensiones de tierra

Y hendiendo* el aire con el batir de sus alas y sin pérdida de tiempo, se posó sobre la cima umbrosa* del Parnaso; saca dos flechas de su carcaj* repleto, que tiene diversos fines: una ahuyenta el amor, y otra hace que nazca. La que hace brotar el amor es de oro y está provista de una punta aguda y brillante; la que lo ahuyenta es obtusa y tiene plomo bajo la caña. Con ésta hiere el dios a la ninfa, hija del Peneo; con la primera atraviesa los huesos de Apolo hasta la médula. El uno ama enseguida; la otra rehúye incluso el nombre del amante [...].

HISTORIA DE DAFNE: MUCHOS LA PRETENDÍAN POR SU BELLEZA PERO ELLA DECIDIÓ NO CASARSE

Muchos la pretendían, pero ella, alejando a sus pretendientes, no pudiendo soportar el yugo del hombre y, libre, recorre los bosques sin caminos y no se preocupa del himeneo, ni del amor, ni del matrimonio. Su padre le decía a menudo: “Hija, me debes un yerno”. A menudo también le decía: “Hija, me debes unos nietos”. Ella, temiendo a las antorchas conyugales como si fuera un crimen, cubría su hermoso rostro con un tímido rubor y, con sus brazos cariñosos rodeando el cuello de su padre, le dijo:

Himeneo era el dios del matrimonio

“Permíteme, queridísimo padre, gozar por siempre de mi virginidad; lo mismo le había concedido a Diana su padre”. Él consiente, [pero le dice:] “estos encantos que posees, Dafne, son un obstáculo para lo que anhelas y tu hermosura se opone a tu deseo”.

APOLO SE ENAMORA: OBSERVA A DAFNE, LA LLAMA, DESEA CUIDARLA, QUIERE CONVENCERLA

Febo ama y luego de ver a Dafne desea ardientemente unirse a ella; espera lo que desea y sus oráculos* le engañan. A la manera como arde la ligera paja, sacada ya la espiga, o como arde un vallado* por el fuego de una antorcha que un caminante por casualidad la ha acercado demasiado o la ha dejado allí al clarear el día, de ese modo el dios se consume en las llamas, así se le abrasa todo su corazón y alimenta con la espera un amor imposible.

Conserva su cabellera en desorden que flota sobre su cuello y dice: “¿Qué sería, si se los arreglara?” Ve sus ojos semejantes en su brillo a los astros; ve su boca y no le basta con haberla visto; admira sus dedos, sus manos y sus

-
- Hendiendo: cortando
 - Umbrosa: boscosa
 - Carcaj: receptáculo para guardar las flechas
 - Oráculo: lugar donde los griegos consultaban el futuro
 - Vallado: valla o cerca

brazos, aunque no tiene desnuda más de la mitad. Si algo queda oculto, lo cree más hermoso todavía.

Ella huye más rápida que la ligera brisa y no se detiene ante estas palabras del que la llama:

“¡Oh, ninfa, hija de Peneo, detente, te lo suplico!, no te persigo como enemigo; ¡ninfa, párate! El corderillo huye así del lobo, el cervatillo del león, las palomas con sus trémulas* alas huyen del águila y cada uno de sus enemigos; yo te persigo a causa de mi amor hacia ti. ¡Hay desdichado de mí! Temo que caigas de bruces o que tus piernas, que no merecen herirse, se vean arañadas por las zarzas, y yo sea causa de tu dolor. Escabrosos son los lugares donde te apresuras; corre más despacio, te ruego, retén la huída; yo te perseguiré más despacio.

Sin embargo, pregunta a quién has gustado; no soy un habitante de la montaña, no soy un pastor; no soy un hombre inculto que vigila las vacadas y rebaños. Tú no sabes, imprudente, de quién huyes y por eso huyes. A mí me obedecen el país de Delfos, Claros, Ténédos y la regia Pátara; yo tengo por padre a Júpiter, yo soy quien revela el porvenir, el pasado y el presente; por mí los cantos se ajustan al son de las cuerdas. Mi flecha es segura, pero hay una flecha más segura que la mía, la cual ha hecho en mi corazón, antes vacío, esta herida. La medicina es invención mía y por todo el orbe se me llama “el auxiliador” y el poder de las hierbas está sometido a mí. ¡Ay de mí!, que el amor no puede curarse con ninguna hierba y no aprovechan a su dueño las artes que son útiles para todos”.

Delfos, Claros,
Ténédos y Pátara
son sitios donde
se adoraba al dios
Apolo

DAFNE HUYE Y SUPLICA AL PADRE QUE TRANSFORME SU FIGURA QUE LE HA CAUSADO PROBLEMAS

La hija del Peneo, con tímida carrera, huyó de él cuando estaba a punto de decir más cosas y le dejó con sus palabras inacabadas, siempre bella a sus ojos; los vientos desvelaban sus carnes, sus soplos, llegando sobre ella en sentido contrario, agitaba sus vestidos y la ligera brisa echaba hacia atrás sus cabellos levantados; su huída realzaba más su belleza. Pero el joven dios no puede soportar perder ya más tiempo con dulces palabras y, como el mismo amor le incitaba, sigue sus pasos con redoblada rapidez.

Como cuando un perro de la Galia ve una liebre en la llanura al descubierto, se lanzan, el uno para coger la presa, la otra para salvar la vida; el uno parece estar a punto de atraparla y espera conseguirlo y con el hocico

• Trémulas: temblorosas

alargado le estrecha los pasos, la otra está en la duda de si ha sido cogida y se escapa de esas mordeduras y deja la boca que la tocaba; de ese modo están el dios y la doncella; aquel se apresura por la esperanza, ésta por el temor. Sin embargo, el que persigue, ayudado por las alas del Amor, es más veloz y no necesita descanso; ya se inclina sobre la espalda de la fugitiva y lanza su aliento sobre la cabellera esparcida sobre la nuca.

Ella, perdidas las fuerzas, palidece y, vencida por la fatiga de tan vertiginosa fuga, contemplando las aguas del Peneo, dijo: “Auxíliame, padre mío, si los ríos tienen poder divino; transfórmame y haz que yo pierda la figura por la que he agradado excesivamente”.

TRANSFORMACIÓN EN ÁRBOL DE LAUREL

Apenas terminada la súplica, una pesada torpeza se apodera de sus miembros, sus delicados senos se ciñen con una tierna corteza, sus cabellos se alargan y se transforman en follaje y sus brazos en ramas; los pies, antes tan rápidos, se adhieren al suelo con raíces hondas y su rostro es rematado por la copa; solamente permanece en ella el brillo.

Febo también así la ama y apoyada su diestra en el tronco, todavía siente que su corazón palpita bajo la corteza nueva y, estrechando con sus manos las ramas que reemplazan a sus miembros, da besos a la madera; sin embargo, la madera rehúsa sus besos.

Y el dios le dijo: “Ya que no puedes ser mi esposa, serás en verdad mi árbol; siempre mi cabellera, mis cítaras* y mi carcaj se adornarán contigo. [...]”

Ovidio. “Dafne se transforma en laurel” en
Las metamorfosis. México, Porrúa, 1999.

III. Después de leer **DAFNE**...

A) Conoce al autor

Ovidio es el nombre más conocido de Publio Ovidio Nasón, poeta latino de incontables obras clásicas. Nació en el año 43 antes de Cristo. Entre sus obras destaca, además de *Las metamorfosis*, el conocido manual llamado *El arte de amar*. En esta obra Ovidio

• Cítaras: instrumento musical de cuerdas

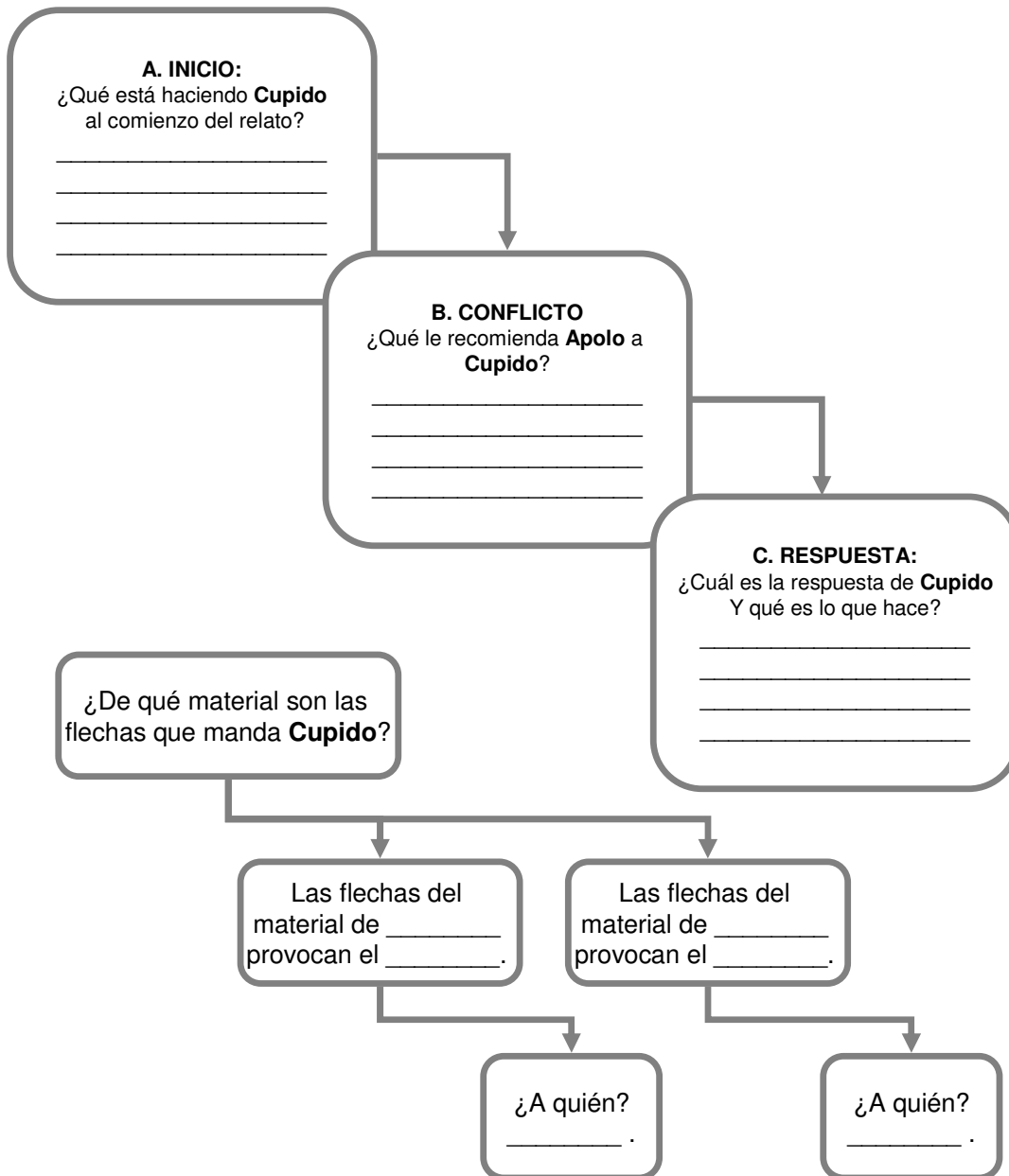
demuestra su conocimiento de uno de los mayores enigmas de la humanidad: el amor.
Falleció en el año 17 a. de C.

B) Diálogo con el texto: **PRIMEROS ACONTECIMIENTOS DEL MITO DE DAFNE Y APOLO**

Un mito grecolatino es una respuesta narrativa a alguna pregunta que los griegos y los romanos se hicieron sobre su mundo.

Como se mencionó, esta secuencia tiene por objetivo escribir un relato donde se utilice la información obtenida de las lecturas o de tus experiencias acerca de las razones que llevan a una pareja a enamorarse. Como repaso al mito de Dafne y Apolo, completa los tres esquemas siguientes. En el primero se te pide que releas los acontecimientos iniciales del texto.

I. PRIMEROS ACONTECIMIENTOS DEL MITO DE DAFNE Y APOLO



II. COMPORTAMIENTOS DE APOLO Y DAFNE

¿Cómo se comporta **Apolo**?

- _____
- _____
- Presume su carácter divino
- _____
- _____

¿Cómo se comporta **Dafne**?

- Huye
- _____
- _____
- _____
- _____

III. UN POCO DE IMAGINACIÓN

¿CÓMO TE IMAGINAS A LOS DOS PERSONAJES?

DAFNE

¿Cómo era físicamente?

APOLO

¿Cómo era físicamente?

C. Sólo para leer un poco más

Esta historia mitológica causó mucho impacto en diversas expresiones artísticas como la pintura y la literatura. En el siglo XVI, en España, un poeta llamado **Garcilaso de la Vega** captó en un soneto el momento preciso de la transformación de Dafne en laurel:

A Dafne ya los brazos le crecían
y en luengos ramos vueltos se mostraban;
en verdes hojas vi que se tornaban
los cabellos que el oro escurecían;
de áspera corteza se cubrían
los tiernos miembros que aun bullendo estaban;
los blancos pies en tierra se hincaban
y en torcidas raíces se volvían.
Aquel que fue la causa de tal daño,
a fuerza de llorar, crecer hacía
este árbol, que con lágrimas regaba.
¡Oh miserable estado, oh mal tamaño,
que con llorarla crezca cada día
la causa y la razón por que lloraba!

CUADERNO DE NOTAS

Se dice que uno de los pasos previos para poder escribir algún documento o texto específico requiere seguir con ciertas prácticas realizadas por los expertos en esta actividad. Una de ellas es llevar continuamente un cuaderno de notas. En él se deberá incluir alguna observación u opinión que se nos haya ocurrido de repente, o quizá algún verso o palabra interesante. Lo importante es ir agregando material para formar nuestros escritos, y en este caso, un relato que tenga como centro tu opinión acerca de si se elige en el amor o no.

Es preciso que releas una vez más los siguientes puntos del relato de *Dafne se convierte en laurel* y apuntes en tu cuaderno de notas tus observaciones:

- La decisión de Cupido de lanzar flechas a Apolo y Dafne. ¿Qué piensas de las actitudes del hijo de Venus? ¿Se puede jugar con el papel que le tocó desempeñar en su mundo mitológico?

- Los mitos explican no sólo a los griegos, sino siguen siendo importantes porque nos dicen algo sobre nosotros. Por eso, ¿crees que el amor, que está representado por el comportamiento de Cupido, sea cambiante, impredecible, es decir, que nunca se sabe qué va a pasar, o a quién va a unir?

TERCERA ACTIVIDAD

I. Antes de leer ***GALANTEOS ANIMALES*** de Gerald Durrell

A) Inicio: **¿QUÉ TANTO NOS PARECEMOS A LOS ANIMALES?**

Se dice que el cortejo, ese arte de la galantería o de la seducción, es un ritual posterior al primer flechazo o a la inicial elección de enamoramiento. Cuando una parte de la pareja ya sabe quién puede ser el complemento, se comienza una serie de rodeos, rechazos y acercamientos que se conocen como **galanteos**. El objetivo es la seducción: consolidar el enamoramiento. En el mundo animal se descubren, al igual que en el mundo de los humanos, continuas persecuciones, regalos llamativos y hasta una serie de ruegos que tienen por objetivo alcanzar el amor de la pareja. Los animales tienen muchos de nosotros, o quizá sucede exactamente al contrario: nosotros hemos aprendido bastante de ellos. Vamos a ver cómo se comportan y luego pensemos en qué nos parecemos a ellos.

GALANTEOS ANIMALES

La mayor parte de los animales se toman muy en serio el galanteo de sus parejas, y a lo largo de siglos han ido creando formas fascinantes de atraer a la hembra de su elección. Han ido dotándose de una diversidad asombrosa de plumas, cuernos, púas y papadas, y de una increíble variedad de colores, dibujos y olores, todo ello para obtener pareja. No contentos con esto, a veces llevan un regalo a la hembra, o montan para ella una exposición de flores, o la intrigan con exhibiciones acrobáticas, una danza o una canción. Cuando los animales cortejan se dedican a ello en cuerpo y alma e incluso, si es necesario, están dispuestos a morir.

[...]

LOS TIGRES

En general parece que los mamíferos tiene una actitud más prosaica, incluso más moderna hacia sus problemas amorosos. Una vez pude contemplar los escarceos amorosos de dos tigres, cuando trabajaba en el zoo de Whipsnade. La hembra era un animal tímido y sumiso, que se encogía al menor gruñido de su pareja hasta el día que entró en celo. Entonces se convirtió de pronto en un animal acechante* y peligroso, plenamente consciente de su atractivo, pero que se lo tomaba con calma. Al final de aquella mañana el macho la seguía por todas partes, agachado y humillado, con la nariz cubierta por varios surcos profundos y sanguinolentos causados por los reveses cortantes que le asestaba su compañera. Cada vez que éste se olvidaba y volvía a acercarse demasiado, recibía uno de esos zarpazos de revés en la nariz. Si daba la impresión de sentirse un poco ofendido por este trato se echaba debajo de un arbusto, la hembra se le acercaba con un fuerte ronroneo y se frotaba contra él hasta que se levantaba y volvía a seguirla acercándose cada vez más hasta que como premio recibía otro zarpazo en la nariz.

El zoo de Whipsnade está en la ciudad de Londres

Por fin la hembra lo condujo hacia una hondonada* donde la hierba había crecido mucho, y allí se echó y se puso a ronronear sola, con los ojos verdes entornados. La punta de la cola, como un gran moscardón blanco y negro, se movía adelante y atrás de la hierba, y el pobre macho atontado corría tras ella como un gatito y le daba golpecitos con sus patas. Por fin, la hembra se cansó de coquetear; se agachó más entre la hierba y lanzó un curioso rugido ronroneante. El macho, roncando guturalmente, avanzó hacia ella. Ella volvió a gritar y levantó la cabeza, mientras el macho le daba un mordisco juguetón en el cuello doblado, un blando bocado con sus grandes dientes. Entonces la hembra volvió a lanzar un ronroneo de satisfacción, y los dos grandes cuerpos rayados parecieron fundirse sobre la hierba verde.

[...]

LAS ARAÑAS

Las arañas hembras, como se sabe, tienen esta misma costumbre, bastante antisocial, de comerse a sus maridos, y por lo tanto la llegada del macho a la tela de la hembra está preñada de peligros. Si da la

POR SI QUIERES SABER MÁS:

- Acechante: observar cautelosamente con un propósito específico
- Hondonada: espacio de terreno hondo
- Cantárida: insecto de color verde de 1 ó 2 centímetros

casualidad de que ella tiene hambre, no tendrá ni la menor oportunidad de dedicarle sus primeras palabras de amor, por así decirlo, antes de encontrarse hecho un apretado paquete al que la dama va extrayendo los jugos vitales. En una de esas especies de arañas, el macho ha inventado un método para asegurarse de poder acercarse a la hembra lo bastante para hacerle cosquillas y darle masajes hasta ponerla en un estado de ánimo receptivo, sin que ella se lo coma. Le lleva un regalito –que puede ser una cantárida o algo parecido– bien empaquetado de seda. Mientras ella está ocupada devorándolo, él se pone detrás y con las patas la acaricia hasta que queda sumida en una especie de trance. A veces, cuando han pasado los desposorios, logra escapar, pero en la mayor parte de los casos se lo comen al final de la luna de miel, pues parece que la única forma de conquistar de verdad el corazón de una araña hembra es halagándole el estómago.

En otra especie de araña, el macho ha elaborado un truco todavía más brillante para someter a su feroz esposa. Tras acercarse a ella, empieza a darle un masaje suave con las patas hasta que, como suele ocurrir con las arañas hembras, cae en una especie de estado hipnótico. Entonces el macho, a toda la velocidad que puede, pasa a atarla al suelo con un hilo de seda, de forma que cuando se despierta de su trance en el lecho nupcial, se encuentra con que no puede convertir a su marido en el desayuno de bodas hasta que haya terminado con la tediosa tarea de desatarse. Por lo general, esto salva la vida al marido.

LOS CARACOLES

Pero si lo que se desea es un romance verdaderamente exótico, no hace falta ir a la selva tropical a buscarlo; basta con salir al jardín y buscar al caracol común. Éste presenta aspectos tan complejos como el argumento de cualquier novela moderna, porque los caracoles son hermafroditas, de modo que cada uno puede gozar del placer del galanteo y del apareamiento tanto desde el punto de vista masculino como desde el femenino. Pero, aparte de este doble sexo, el caracol posee algo todavía más extraordinario: un recipiente en forma de saco en su propio cuerpo, dentro del cual se manufactura un diminuto fragmento de carbonato cálcico, llamado *dardo del amor*. Así, cuando un caracol –que, como digo, es tanto macho como hembra– se junta con otro caracol, también macho y hembra, ambos se dedican al galanteo más curioso del mundo.

Hermafroditas: que poseen dos sexos

Se lanzan mutuamente sus dardos del amor, que penetran a gran profundidad y se disuelven rápidamente en el cuerpo. Parece que este

curioso duelo no es tan doloroso como aparenta; concretamente, la penetración del dardo se supone que provoca una sensación de placer, quizá un extraño cosquilleo, al caracol. Sea lo que sea, pone a los caracoles en un estado de entusiasmo para el importante asunto del apareamiento.

Yo no soy jardinero, pero si lo fuera es probable que abrigase buenos sentimientos hacia los caracoles que hubiera en mi jardín, aunque se comieran mis plantas. El animal que ha prescindido de Cupido, que lleva su propio carcaj de dardos por el mundo, creo que vale mucho más que todas las coles del mundo, asexuadas y aburridas. Es un honor tenerlo en el jardín.

Durrell, Gerald,
"Galanteos animales", en *Animales en general*.
México, Alianza Cien, 1994.

III. Después de leer ***GALANTEOS ANIMALES***

A) Conoce al autor

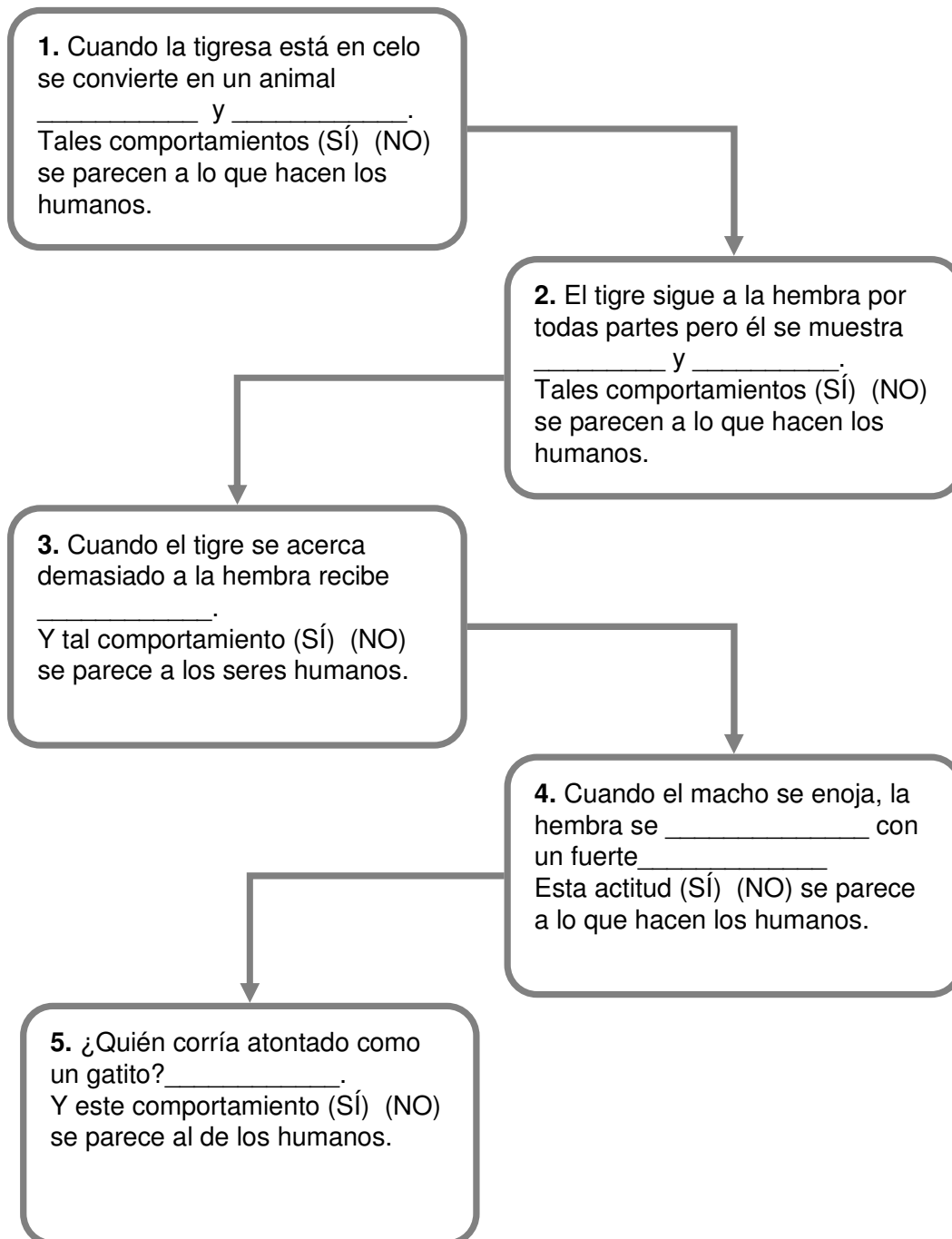
El biólogo Gerald Durrell trabajó durante un buen tiempo en el zoológico de Wippsnade y sus interesantes opiniones sobre los animales lo llevaron a dirigir un programa en la BBC de Londres. Escritor al igual que su hermano Lawrence Durrell, autor del conocido texto *El Cuarteto de Alejandría*, este biólogo estuvo fascinado sobre los comportamientos del reino animal, sobre todo aquellos que los aproximaban al mundo humano.

B) Diálogo con el texto

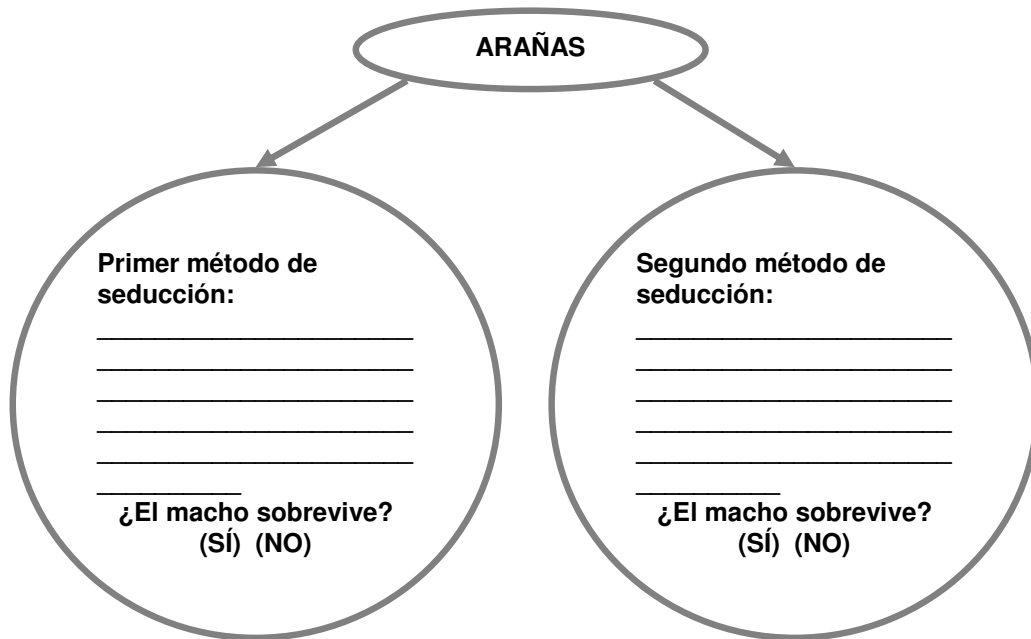
Durrell describe los comportamientos de galanteo o cortejo de tres especies animales: los tigres, las arañas y los caracoles. En cada uno de los encuentros, la participación de las hembras y los machos es muy especial. Como ya se mencionó, buena parte de sus actitudes se asemejan bastante a lo que realizamos los seres humanos. Los siguientes

cuadros tienen por objetivo recuperar la información de la lectura. En el primero se te pide que describas brevemente los comportamientos de las hembras y los machos. También elige entre un SÍ o un NO si crees que sus actitudes se aproximan a lo que realizan los seres humanos en el cortejo o la seducción. .

1. ¿CÓMO SE COMPORTAN LOS TIGRES?



2. ¿CUÁLES SON LOS DOS MÉTODOS QUE UTILIZAN LAS ARAÑAS MACHO PARA SEDUCIR A SU PAREJA?



3. LOS CARACOLES SON ANIMALES MUY PAREJOS

- Cambian de sexo según la necesidad de la especie. En realidad poseen los dos sexos por eso se les conoce como _____.
- Se lanzan mutuamente _____ compuestos de _____.
- Entonces, ¿quién comienza la seducción?
() El macho
() La hembra
() Los dos al mismo tiempo

CUADERNO DE NOTAS

El trabajo de Gerarld Durrell consistió en observar detenidamente los comportamientos de los animales. Es una labor que describe conductas singulares y nos las comunica de forma narrativa, es decir, busca organizar su información como si fuera un relato. Podemos aprovechar algunos de los elementos que podrían facilitar la narración que se va a realizar.

Recuerda que el trabajo de escritura requiere de la búsqueda de información. En tu cuaderno de notas has estado recabando detalles y has incluido opiniones que nos podrían ser de mucha utilidad. Ahora imagina cuáles son los comportamientos anteriormente descritos que podrías utilizar para tu narración. Puedes imaginar cómo tu personaje femenino podría actuar como si fuera una tigresa que lastima a su pareja, o como una araña que siempre ataca a sus pretendientes. También podrías imaginar cómo tu personaje masculino persigue, se humilla y hasta suplica un poco de amor, o cómo inventa todo tipo de estrategias para enamorar a su pareja ideal. También puedes buscar una relación donde los dos sean los que buscan seducirse, como los caracoles, al mismo tiempo.

O, para cambiar un poco con los esquemas convencionales, podrías romper lo tradicional. Es tu decisión, pues recuerda que es tu historia. Todo lo que se te ocurra ve apuntándolo en tu cuaderno de notas. Al final de esta secuencia de actividades se te proporcionarán algunos tips para poder elaborar tu narración.

CUARTA ACTIVIDAD

I. Antes de leer **LA SENTENCIA 8. GLOSA A OVIDIO** de Francisco de Quevedo

A) Inicio: ¿SE SUFRE CON EL AMOR?

Algunas veces el amor duele, se suele decir. Y es cierto, no todo en el amor es decisión, o sólo estrategias de seducción. También es un sentimiento que puede hacerte sufrir como nada en el mundo. Pero, ¿será por eso que las personas ya no deben enamorarse? ¿Crees que el sentimiento amoroso trae necesariamente consecuencias de tristeza?

B) Telón de fondo

El poeta latino Ovidio escribió, además de sus conocidas *Metamorfosis* y *El arte de amar*, breves poemas o sentencias que explicaban con fáciles palabras sus emociones amorosas. Ya en el siglo XVII, al escritor español Francisco de Quevedo le gustaron algunas de estas sentencias y realizó breves comentarios sobre ellas. Como poeta, sus palabras se integraron a la sentencia y hoy ya todos las leen de forma conjunta.

SENTENCIA 8. GLOSA A OVIDIO

Dice Ovidio en *Ars amandi*:

"Amor es un no sé qué,
viene por no sé dónde,
le envía no sé quién,
se engendra no sé cómo,
se contenta con no sé qué,
y se siente no sé cuándo,
y mata no sé por qué,
y finalmente,
sin romper las carnes de fuera,
nos desangra las entrañas de adentro."

Yo no sé qué quiso decir Ovidio aquí,
pero sé que cuando dijo estas palabras,
tan desterrado estaba su corazón de sí,
cuanto un muy enamorado suele estar fuera de sí.

Quevedo, Francisco de,
"Sentencias de Ovidio"

Glosar es
comentar
un texto

Ars amandi
es *El arte de*
amar de
Ovidio

III. Después de leer **SENTENCIA 8...**

A) Conoce al autor

Francisco de Quevedo y Villegas fue un escritor español del siglo XVII. Pero no sólo fue conocido por sus obras en prosa o en poesía, sino porque estuvo activamente implicado en las intrigas más importantes de su tiempo. Por ejemplo, en sus diferencias personales y literarias con Luis de Góngora, otro poeta barroco.

B) Diálogo con el texto

A veces no se sabe cuál es el origen del amor. La segunda lectura decía que el responsable era Cupido. Pero en realidad no se sabe cómo se engendra. Tampoco se sabe cómo se busca, cómo se consigue y, si acaso se alcanza, cómo se logra mantener. En los versos de Ovidio y en la glosa de Quevedo se podrían distinguir al menos cuatro frases muy significativas. Primero decide para ti cuáles son las que más te interesan. Numéralas progresivamente según su importancia: 1 es la más importante y 4 la menos importante. Después elige las dos que más te interesen y rescríbelas con tus propias palabras. Todo este ejercicio te ayudará a integrar la narración que nos hemos propuesto.

De las siguientes frases, con cuáles te sientes más identificado. Enuméralas según la importancia que les des:

() *Amor es un no sé qué, viene por no sé dónde, le envía no sé quién*

() *se engendra no sé cómo, se contenta con no sé qué, y se siente no sé cuándo, y mata no sé por qué*

() *sin romper las carnes de fuera, nos desangra las entrañas de adentro*

() *tan desterrado estaba su corazón de sí, cuanto un muy enamorado suele estar fuera de sí*

Rescribe las dos primeras con tus propias palabras.

1 _____

2 _____

CUADERNO DE NOTAS

En el texto de Quevedo se pueden encontrar algunas consecuencias del amor. Es un amor herido, por supuesto. Pero en tu cuaderno de notas puedes apuntar tus opiniones, sobre todo pensando cuáles son los finales que podrías buscar en tu texto. Si quieres que tus personajes terminen con una “herida de amor” o con una nota de felicidad. Tú decides. Ahora es conveniente que revises detenidamente tus notas y pasa a la siguiente actividad.

QUINTA ACTIVIDAD

I. Antes de comenzar a escribir una **NARRACIÓN**

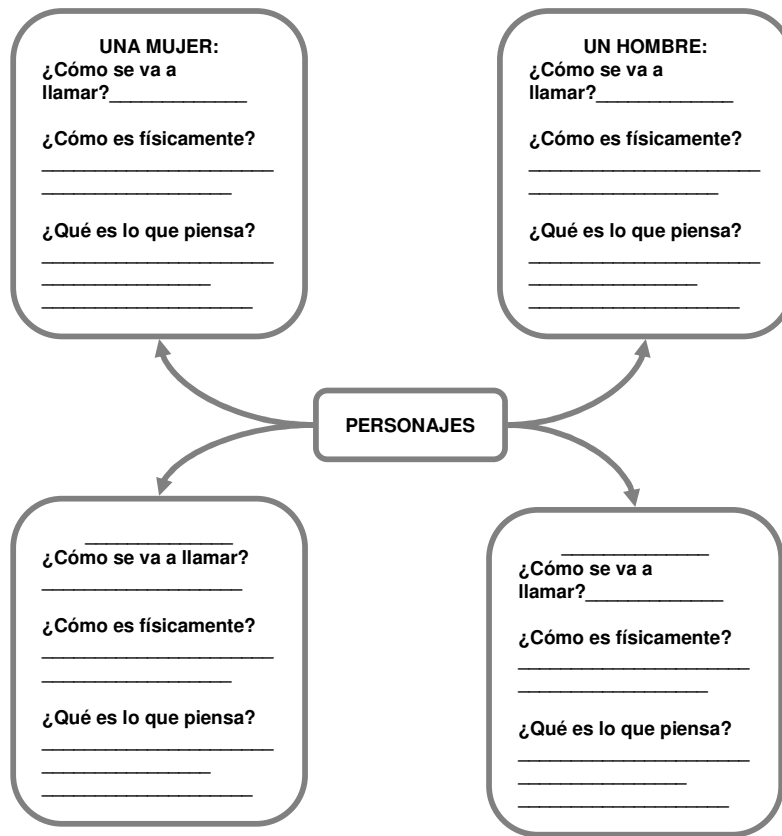
A) HISTORIAS DE AMOR, LOCURA Y VIDA

Esta secuencia de actividades de lectura y escritura comenzó con un sencillo objetivo: mostrar que existe algo que no sabemos si es locura o simplemente amor que hace que dos seres quieran estar juntos. Ahora es el momento de aportar tus ideas y lo vamos a hacer de forma narrativa. Como se explicó antes, una narración es una sucesión de acontecimientos situados en el tiempo. Aun cuando no lo haga conscientemente, todo mundo narra en casi todo momento. Cuando nuestros padres cuentan “su historia” de cómo se conocieron o cuando vemos la televisión y nos cuentan “una historia de amor”. Las narraciones forman parte de la vida cotidiana. Y nosotros podemos hacer una.

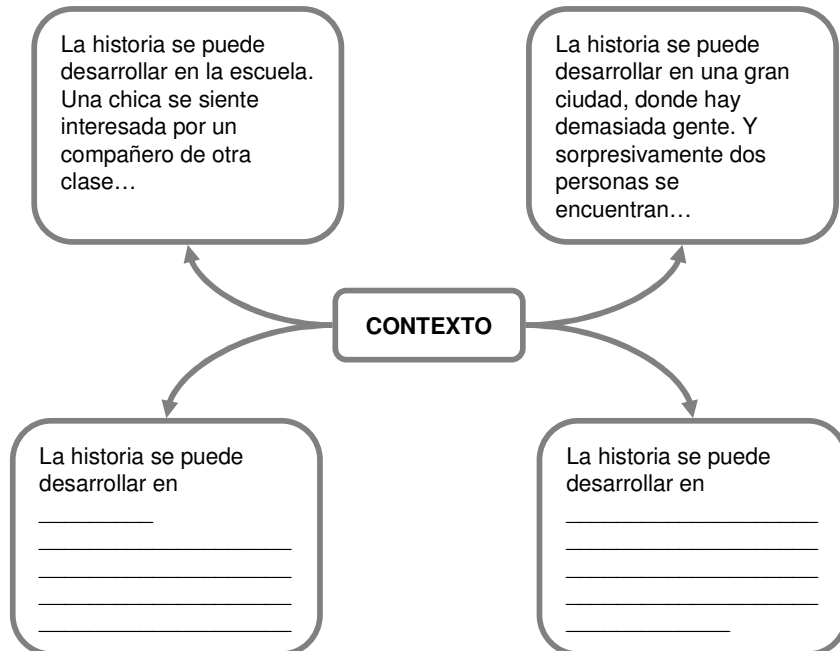
B) RECOLECCIÓN DE DATOS PARA LA HISTORIA

Un buen comienzo podría ser la recolección de datos para conformar nuestra historia. Por supuesto que las cuatro lecturas que has realizado te pueden servir para agregar alguna información que necesites. Pero recuerda que eres tú el autor de esta historia y por lo tanto tú decides qué poner y qué quitar. Sin embargo, no está demás seguir un esquema de trabajo. Se necesita primero completar los siguientes esquemas donde se te pide que elijas o que propongas tus protagonistas y sus características, el ambiente en que se van a desenvolver y el argumento general de tu historia.

1. **PERSONAJES:** elige dos personajes. Si necesitas más, completa los otros dos cuadros:



2. **CONTEXTO:** ELIGE ALGUNA ALTERNATIVA O PROPÓN OTRA



ARGUMENTO GENERAL

Recuerda que la pretensión de esta narración es crear una *historia de amor, locura y vida*. Es decir, deberás imaginar tu propia historia que explique cuál es la razón que lleva a dos personas a estar juntas. Todo desde el punto de vista que desees utilizar. Considera un inicio, un desarrollo y un final atractivo.

Utiliza toda la información que poseas en tu cuaderno de notas del escritor, de las respuestas que completaste en las actividades de lectura y otras ideas que se te ocurran. Tú puedes romper cualquier regla tradicional pero, si te interesa, la estructura que se te propone es la siguiente. Completa las preguntas que se ubican a la derecha del cuadro:

TÍTULO DE LA NARRACIÓN: _____	
Esquema propuesto:	Completa con tu información:
A) LA EXPOSICIÓN	
<ul style="list-style-type: none">• Si ya decidiste el nombre de al menos dos de tus protagonistas debes comenzar por decidir dónde se van a encontrar: puede ser en un autobús, en el salón de biología, en el cine, etc.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Dónde se encuentran mis protagonistas?
<ul style="list-style-type: none">• Recuerda que en la historia de los “feos” se encuentran en la fila del cine. O en la historia de Dafne y Apolo donde existe el motor del amor: Cupido. Recupera tus reflexiones acerca de si para ti el amor puede ser una elección razonada o una cuestión del azar.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Mis protagonistas deciden encontrarse o es sólo una situación que decidió el azar?
<ul style="list-style-type: none">• En alguna de las historias la iniciativa la toman los hombres, en otras las mujeres. Los caracoles comenzaron, hembra y macho, al mismo tiempo.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Alguno de tus protagonistas comienza la seducción o son los dos al mismo tiempo?

b) DESARROLLO	
<ul style="list-style-type: none"> • En la historia de Dafne y Apolo es el dios el que se enamora. Intenta varios mecanismos para acercarse a Dafne. ¿Por qué no utilizas alguno de ellos para tu personaje, ya sea hombre o mujer? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puede convencer el enamorado al que no está ni siquiera enterado?
<ul style="list-style-type: none"> • También puedes utilizar alguna de las estrategias que utilizan las arañas macho para convencer a su pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Utilizan alguno de tus protagonistas la estrategia de regalar un obsequio para convencer a la otra parte?
<ul style="list-style-type: none"> • En la historia de Durrell se percibe a la tigresa en un momento huraña y en otro momento dócil. ¿Crees que te sirva para tu historia? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En algún momento tus personajes se muestran dóciles o huraños?

C) CONCLUSIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo vas a terminar tu historia? ¿Quieres un final triste, o un final feliz? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tus protagonistas finalmente se enamoran? ¿Cómo se dan cuenta?
<ul style="list-style-type: none"> • Si necesitas alguna descripción de qué le está sucediendo al enamorado, puedes utilizar alguna de las frases de Ovidio. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo describirías el amor que sienten uno o los dos protagonistas de tu historia?

II. Escritura de la **NARRACIÓN**

A) Inicio

Es el momento de escribir. Ya se ha seguido un proceso previo de búsqueda de información y se ha propuesto un esquema. De los cuadros que completaste, rescribe todas las respuestas que diste. Amplíalas. En un principio no te preocupes mucho por la ortografía ni la sintaxis. El objetivo es explayarte lo más posible. Piensa en tu receptor. Seguramente te leerán o escucharán tu profesor y tus compañeros. Quizá puedas ser leído más allá de la escuela, o participar en algún concurso literario.

B) Borradores

Arma todo el relato. Piensa en un buen final. Déjalo descansar un poco. Dáselo a leer a alguno de tus compañeros. No tengas temor a la crítica, pues seguramente hallarás opiniones muy importantes. Revisa una vez más tu escrito. Trata de corregir no sólo las posibles fallas ortográficas, sobre todo dedícate a imaginar la historia que escribiste. Enríqucela con detalles que piensas que te faltaron. En alguno de tus cuadros describiste a Dafne y Apolo. ¿Tus descripciones de los personajes son adecuadas?

Fíjate en los primeros momentos del enamoramiento. ¿Son situaciones verosímiles, es decir, son creíbles?

C) Prepara la versión final

Una versión final deberá cuidar la parte formal del escrito. Es recomendable dejar este proceso para cuando ya no haga falta otro borrador. Consulta diccionarios o pregunta sobre algunas dudas ortográficas. Vuélveselo a prestar a algún compañero para ver si le

convence. Que lo lea en voz alta. Muchos de los errores de redacción se corrigen cuando escuchamos nuestro escrito en voz de otra persona.

El trabajo de escritura es un largo proceso que requiere de múltiples revisiones. Tú decidirás qué es lo que falta en tu escrito. Si piensas que no falta nada, seguramente tú te darás cuenta. ¡Buena suerte!

3.7 EJEMPLO DE NARRACIÓN

En este apartado mostraré un ejemplo del trabajo que los alumnos del grupo 457 de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 8, realizaron con esta secuencia. La actividad fue realizada en octubre de 2007 y se buscó que cumpliera con la mayoría de las características que se han mencionado en esta tesis. Algunos de los cuentos fueron publicados en un *blog*, pues se intentó alentar a los alumnos a realizar su trabajo y verlo terminado y publicado en Internet.²²

Presento la historia en su versión definitiva y tal como fue entregada después de varias revisiones y correcciones. Se le añaden algunos señalamientos para identificar claramente su estructura.

NOVELITA

Me llamo Diego soy un poco juguetón, tierno, vanidoso, alegre, etc. Mi novia se llama María Fernanda, ella es muy tierna, cariñosa, bonita, alegre, juguetona, ahora debe estar en clase de matemáticas, ella dice que no le gustan aunque es muy inteligente pero ¿A quién le gustan? Este es nuestro segundo año de novios, la conocí en la secundaria, yo no era tímido ni ella pero ninguno se atrevía a expresar verbalmente el amor que nos teníamos, bueno y nos seguimos teniendo, hasta que un día ella me lo confesó. A pesar de que según yo no era tímido no dije nada pero por dentro me moría de ganas por decirle lo mismo.

Exposición: se presentan personajes, se define el ambiente y comienza la acción.

²² La dirección del *blog* es la siguiente: <http://enp-457.blogspot.com>. Algunos de los cuentos se incluyen en el anexo.

Pasó aproximadamente un mes para que me atreviera a expresarle mi amor. En todo el tiempo que pasó casi siempre estábamos juntos, pero ese día al despedirme de ella me atreví a besar sus lindos labios ligeramente, ella no dijo nada como si no hubiera pasado, yo hice lo mismo y traté de seguir mi camino pero ella me detuvo y le dije –me tengo que ir, Marifer me jaló para que me despidiera otra vez, yo por supuesto accedí y la volví a besar en la boca. Después de esto me alejé pero ella corrió hacia mí y cuando la tenía frente a frente la besé tan apasionadamente que nunca olvidaremos ese beso, que más que apasionado fue salvaje ya que en él desate todas esas ganas que había dentro de mi pecho fue rápido pero delicioso, como cuando mueres de sed y al beber agua sientes que tu cuerpo se llena de vida nuevamente.

Y después de nuestro show de amor por fin me fui, ese día la felicidad no abandonó ni por un momento mi cuerpo y hasta el día de hoy no lo ha abandonado.

Hoy una amiga me presentó a Daniela, una chica muy bonita, alta, rubia, ojos verdes, con muy bonito cuerpo la cual no había visto nunca, y dice Sofía que todos los de su salón se mueren por ella, pero resulta que yo le gusto.

Le dije a Sofía que platicara con Daniela sobre mi noviazgo con Marifer, para que entendiera que yo no podía ser más que su amigo.

Presentación de la situación que va a complicar la trama.

Ha pasado una semana después de que le dije a Sofía que platicara con su amiga y hoy me la encontré después de estar con mi amada novia un par de horas mismas que fueron maravillosas como cada momento que paso junto a ella, siempre hablamos de como nos ha ido o como nos fue en el día, claro entre una oleada de besos muy ricos ella besa tan suave y a la vez tan salvaje pues me muerde como si fuera un fruto y después calma mis labios con un movimiento parecido a cuando saboreas una paleta de caramelo.

Me dijo que quería conocerme más y si algún día podíamos salir, yo le respondí que no me interesaba porque tengo novia y la amo más que a mi vida, ella evadiendo mi respuesta me besó en la mejilla y se fue. Cuando me volví a encontrar con Marifer se lo comente para que no tuviéramos ningún problema, Marifer me entendió.

El miércoles de la semana siguiente estaba en la biblioteca de la preparatoria estudiando para un examen próximo, cuando vi que entró Daniela, se detuvo frente a todos y miró de derecha a izquierda, presentí que desde luego me buscaba y de pronto volví la mirada para verla pero ya no estaba, cuando sentí su mano en mi cuello y me dijo, -hola querido cómo has estado y besó mi cuello, yo alterado me levanté rápidamente de la silla y le dije, ¡qué te pasa Daniela, acaso estás loca! ya te dije que no quiero nada contigo, Daniela dio un paso hacia atrás y me dijo, mira Dieguito estoy muy enamorada de ti y no voy a dejarte hasta que seas mío y se fue.

Aparición de una situación que mantiene el interés del lector.

Pasaron un par de semanas en las cuales no la vi ni por un momento. Mientras yo pasaba todo mi tiempo libre con Marifer, pero ese día justo cuando estaba con Marifer, llegó Daniela y se lanzó sobre mi, besándome bruscamente en la boca, yo trataba de quitármela desesperado pero eran inútiles mis esfuerzos hasta que me soltó y dijo ¡maldito! Me prometiste que ibas a ir a mi casa anoche y nunca llegaste, yo le respondí en primer lugar ni siquiera te vi ayer, en segunda nunca te prometería eso pues tengo novia y nunca le sería infiel. Daniela volteó la mirada hacia Marifer y le dijo ¡miente! ¡miente! Él me dijo que me amaba y salió corriendo de allí.

Aparición de una segunda situación que mantiene el interés del lector y complica aún más la trama.

Al mirar hacia Marifer observé su rostro lleno de lágrimas, y le dije – mi amor sabes que te amo y que nunca te haría algo así, pero ella no respondió simple mente se alejó.

Trate de detenerla pero no pude. Pasaron meses y no me dirigía ni la mirada ni la palabra, estos días para mí fueron como estar muerto en vida pues no podía estar junto a la persona que amaba más que a mi vida.

Un día me encontré con Daniela y me dijo que era suficiente con haberme separado de la persona que me daba vida, también dijo que se iba para siempre y después de eso nunca la volví a ver.

Durante ese tiempo hice hasta lo imposible por recuperar a mi amada, hasta que un día que estuvimos frente a frente y en silencio los dos comenzamos a llorar ella me abrazo y le dije –me perdonas amor y ella respondió –no tengo que perdonarte yo fui la que me equivoque y me beso de una manera que hizo que sintiera como regresaba la vida a mi cuerpo y con ella la felicidad.

Aparente solución al conflicto.

Hoy tengo 56 años y sigo junto con mi amor rodeados de una gran familia muy feliz.

Nos hemos prometido estar juntos hasta la muerte pase lo que pase, pero no le he dicho que ayer cuando descansaba en la sala llamaron a la puerta, fui a abrirla y era un señora muy elegante que me dijo-he regresado mi amor.

Climax y desenlace que da un giro a todo el relato.

Javier Hernández Zárate, "Novelita".

CONCLUSIONES

La enseñanza del español en el bachillerato debe estar sustentada en una base teórica que permita a los docentes no sólo incorporar las herramientas didácticas que faciliten nuestra actividad, también debe integrar una amplia reflexión y una propuesta concreta que nos acerque al más importante objetivo que representa nuestra disciplina: integrar a nuestros estudiantes a una demandante cultura escrita.

Durante el transcurso de esta investigación de tesis, se promovió un cambio en la concepción de la didáctica del español con la llamada *Reforma de la Educación Secundaria* (RES). El marco teórico que se utilizó para esta reforma educativa estuvo basado en las llamadas “prácticas sociales de lectura y escritura”. El nuevo programa comenzó a utilizarse en el 2006. Por supuesto que es muy pronto para verificar si su puesta en marcha ha influido en la concepción de los docentes de cómo trabajar con este enfoque, sin embargo en la educación media superior tendríamos que buscar una continuidad con el trabajo que ya se comenzó en el nivel previo.

En estas líneas se buscó indagar en dos caminos que tradicionalmente han tomado la enseñanza de la lengua. Uno vinculado a la copia fiel de los saberes que las ciencias del lenguaje han otorgado a la enseñanza en el bachillerato. El otro propone comenzar por el sentido que estas prácticas sociales de lectura y escritura poseen en la vida real.

Una didáctica de la lectura, la escritura y la literatura sólo podrá cumplir su cometido si se le comienza a ver no sólo como una herramienta que hay que aprender a manejar, sino como la puerta de entrada al mundo del conocimiento, de la cultura, de la autonomía de pensamiento.

La lectura no es un acto obligatorio. La literatura debe partir del sentido que puede tener en la vida de nuestros alumnos. La escritura no es una actividad que se puede realizar en una sola sesión escolar de una hora o dos, es una actividad que debe aproximarse lo más posible al uso que hacemos de la escritura fuera del salón de clases.

Los aprendizajes relevantes en la enseñanza de la lengua y la literatura deben partir de prácticas y objetivos reales, que tenga consecuencias no sólo en el ámbito

escolar sino que sirva más allá de él. La enseñanza debe ser significativa para los alumnos, interesante y que les imponga un desafío para aprender más.

El papel del profesor debe encaminarse a elaborar estrategias que favorezcan estos aprendizajes. En una clase donde sistemáticamente expone el profesor, donde se presenten las diversas corrientes literarias y obliga a aprenderlas para el examen, donde se enseñen sólo las reglas ortográficas sin comprender su uso en la realidad cotidiana y donde la clase se convierta en un monólogo que no considera en ningún momento a su interlocutor, no tendrá ningún sentido enseñar lengua y literatura.

Tendremos que acercarnos más a los intereses de nuestros alumnos. Saber más de ellos, conocer qué hacen con su lenguaje y a partir de tales conocimientos imponernos metas que se logren y se adquieran fehacientemente. Es decir, a partir del conocimiento previo buscar que los alumnos vinculen lo nuevo con lo conocido.

Los alumnos del nivel medio superior pueden transformar su formación educativa, pueden alcanzar mayores niveles de eficiencia si toda la institución se organiza para trabajar en función de hacer de la escritura una permanente y sistemática actividad. Se habló de crear un ambiente letrado que propicie la actividad escrita. Ahora es el mejor momento para que este objetivo se vuelva una opción para todos.

Esta tesis buscó aportar una alternativa para el trabajo de la lengua y la literatura en el salón de clases. Se propuso el camino de la narrativa para acercar a los jóvenes a la lectura y a la escritura académica. Pero no sólo eso, se propuso un objetivo aún mayor: integrar a nuestros estudiantes en la siempre demandante cultura escrita.

Leer y escribir narraciones es una opción. Por supuesto que hay muchas otras. Pero puedo asegurar que los beneficios de utilizar este camino serán siempre muy satisfactorios. La narración de historias es un elemento permanente entre nuestros estudiantes. Forma parte de su nivel cognitivo. Su imaginación está en el punto más alto. Los docentes tenemos que aprovechar toda esa materia prima para encaminarla a nuestros objetivos.

Después de conocer las propuestas de las diversas teorías que favorecen una didáctica que sea efectiva para la lengua y la literatura, puedo aseverar que el camino del

sentido es el más adecuado. Si comprendemos que el lenguaje permite al ser humano construirse y actuar con seguridad sobre sí mismo y sobre los demás, si comprendemos el valor de ser capaces de poner nuestra palabra por escrito, entenderemos el papel que juega el aula como un verdadero espacio privilegiado para promover el acceso a la cultura escrita y, por lo tanto, para la formación de seres capaces de ejercer su ciudadanía.

El verdadero reto para un profesor es que sus alumnos puedan decir con su palabra, oral o escrita, lo que verdaderamente quieren decir.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, Jerome (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1997). “La construcción narrativa de la realidad”, en *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, (Col. Aprendizaje, 125), pp. 149-168.
- (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- CASSANY, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós. (Papeles de pedagogía, 42).
- CHEVALLARD (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, apud Delia LERNER (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Prólogo de Emilia Ferreiro. México: FCE.
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- CORNAIRE, Claudette y Patricia Mary Raymond (1999). *La production écrite*. Paris, CLE Internacional, (Didactique des langues étrangères).
- FERREIRO, Emilia (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. 2ª. Ed. México: FCE, (Colección popular 590).
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, Elías (1989). *Cómo leer textos narrativos. Guía de lectura*. Madrid: Akal.
- GOODMAN, Kenneth (1986). *Lenguaje integral*. 3ª. ed. Buenos Aires: Aique.
- GRABE, William y Robert B. Kaplan (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman, (Col. Applied Linguistics and Language Study).
- GREEN, Melanie C. (2002). *Narrative Worlds, Real Impact: How Stories Affect Beliefs*. University of Pennsylvania.
- <http://www.arts.ualberta.ca/igel/IGEL2002/Green.pdf>, consultado el día 18 de abril de 2008.

- HEILBRUM *apud* Teresa Colomer (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: 2005, p. 34.
- KIRSCH, Irwin, *et al.* (2002). *Reading of change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- KRASHEN, Stephen D. (2004). *The power of reading. Insights from the research*. 2a ed. Wesport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- LERNER, Delia (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Prólogo de Emilia Ferreiro. México: FCE.
- LOMAS, Carlos y Andrés Osoro (1993). "Enseñar lengua", en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Compilación de Carlos Lomas y Andrés Osoro. Barcelona: Paidós, (Col. Papeles de pedagogía, 14), pp. 17-30.
- LONGE (1990) *apud* McEWAN, Hunter y Kieran Egan (1998). *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Compilación de McEwan y Egan. Buenos Aires: Amorrortu.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2008). *Français. Classes de seconde et première. Vois générale et technologique. Littérature. Clase terminale. Série littéraire*. Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence-Lycée [LEGT]. Programmes et Accompagnements.
<http://www.cndp.fr/archivage/valid/90599/90599-16287-20896.pdf>, consultado el 26 de abril de 2008.
- McEWAN, Hunter y Kieran Egan (1998). "Introducción", en *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Compilación de McEwan y Egan. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 9-21.
- MEEK, Margaret (2004). *En torno a la cultura escrita*. Trad. de Rafael Segovia Albán. México, FCE (Espacios para la lectura).
- MILLER, J. Hillis (1995). "Narrative" en *Critical Terms for Literary Study*. Ed. de Frank Lentricchia y Thomas Maclaughlin. Chicago: University of Chicago Press, pp. 66-79.

- NADELL, Judith, John Langan, Eliza A. Comodromos (2006). *The Longman Writer. Rhetoric, Reader, Handbok*. 6ª ed. New York: Person/Longman.
- OCHS, Elinor (2000). "Narrativa", en *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Compilación de Teun A. Van DIJK. Barcelona: Gedisa. (Serie: CLA-DE-MA. Lingüística/Análisis del discurso), pp. 271-303.
- OLSON, David R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, (Col. LEA, 11).
- OLSON, David R. y Nancy Torrance (2001). "Conceptualizing Literacy as a personal skill and as a social practice", en *The making of literate societies*. Ed. Olson y Torrance. Malden, Massachussets: Blackwell Publishers, pp. 3-18.
- PISA (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- PENNAC, Daniel (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama. (Col. Argumentos, 137).
- PERRENOUD, Philippe (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 3ª ed. Barcelona: Graó (Biblioteca de Aula, 196).
- PERRONE, Vito (1999). "¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión", en *La enseñanza por la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Compilación de Martha Stone Wiske. Buenos Aires: Paidós. (Redes en Educación, 1), pp. 35-68.
- ROSELYNE, Mariano (2003). *Mémoire professionnel. L'écriture d'invention au Lycée*. Institut universitaire de formation des maitres. De l'Académie d'Aix- Marseille.
- ROSENBLATT, Louise M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- RICHARDSON, Laurel (1990). *Writing strategies. Reaching diverse audience*. Newbury Park: Sage Publications. (Col. Qualitative Research Methods, 21).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2005). *Educación Secundaria. Español. Programas de estudio*. Versión preliminar. México: Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).

- SMITH, Frank (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y el aprendizaje*. 2ª ed. México: Trillas.
- SMITH, Frank (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique.
- STOCK, B. (2003). *The Implications of Literacy*, apud David R. Olson (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, (Col. LEA, 11), p. 301.
- STONE WISKE, Martha (1999). *La enseñanza por la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Compilación de Martha Stone Wiske. Buenos Aires: Paidós. (Redes en Educación, 1).
- UMMEL-INGRAM, Lisa. *Narrative Writing Works Magic in the ELD Classroom*. <http://www.writingproject.org/cs/nwpp/print/nwpr/1284>, consultado el 17 de febrero de 2007.
- WELLS, G. (1987), "Aprendices en el dominio de la lengua escrita", en *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. Apud CASSANY, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós. (Papeles de pedagogía, 42), p. 54.
- WHITE, Hayden (1992). "El valor de la narrativa en la presentación de la realidad" en *El contenido de la forma: Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: México: Paidós, pp. 17-39.
- WITTE (1992). Apud William Grabe y Robert B. Kaplan (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman, (Col. Applied Linguistics and Language Study).
- WORTH, Sarah. *Narrative Knowledge: Knowing through Storytelling*. <http://web.mit.edu/comm-forum/mit4/papers/worth.pdf>, consultado el 17 de febrero de 2007.

SITIOS WEB

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

<http://www.cerlalc.org/Escuela/1b.htm>, consultado el 16 abril 2006.

Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM.

<http://www.cab.unam.mx/interiores/NCFB/LenLit.htm>, consultado el 16 abril 2006.

Misión de la ENP.

<http://dgenp.unam.mx/nuestraprepa/paginas/mision.html>, consultado el 16 abril 2006.

La narración.

<http://www.kahoks.org/chs-spanish/spanish5/NARRACIoN.htm>, consultado el 17 de abril de 2008.

Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de apropiación del conocimiento de Valeria Sardi, en

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8632, consultado el 17 de febrero de 2007.

<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/1narraci.htm#m3>, consultado el 18 de abril de 2008.

<http://www.spanport.ucsb.edu/faculty/jefferso/ELM-NAR102.htm>, consultado el 18 de abril de 2008

Programa de comunicación y liderazgo avanzado. Contando historias. *Un programa de Toastmasters Internacional*. Traducido por Eugenio Bueno.

http://www.toastmastersmonterrey.org/manuales_avanzados/manual-tmi_contando-historias.pdf, consultado el 17 de abril 2008

Programa de Lengua Española, ENP-UNAM.

<http://dgenp.unam.mx/planes/planespdf finales/96/cuarto/1402.pdf>, consultado el 16 abril 2006.

HISTORIAS DE AMOR, LOCURA Y VIDA

ESTE BLOG BUSCA LLEVAR LA ACTIVIDAD ESCRITURAL MÁS ALLÁ DEL SALÓN DE CLASES. USA LOS MEDIOS TECNOLÓGICOS PARA PODER RESOLVER EL GRAN RETO DE CONSTRUIR TEXTOS REALES PARA PÚBLICOS REALES. ESTAS HISTORIAS FUERON SELECCIONADAS Y TUVIERON LA AUTORIZACIÓN DE SUS AUTORES PARA SER PUBLICADAS. SON HISTORIAS DE AMOR, DE LOCURA Y VIDA EN EL SIGLO XXI CONTADAS POR LOS ESTUDIANTES DE LENGUA ESPAÑOLA DEL GRUPO 457 DE LA ENP.

SUNDAY, SEPTEMBER 07, 2007

"Y PARA TI ¿QUÉ ES EL AMOR?"

LAURA EUGENIA DÁVALOS VÁZQUEZ

Sé que este es el tema que más detesto, incluso sé que lo hago por entregar un trabajo y satisfacer al profesor. Yo no sé a donde lleva esta vida, sé que existen sentimientos mas allá del entendimiento humano, sentimientos tan fuertes que son capaces de hacer cambiar a la gente y le damos demasiadas vueltas, ique tonto y complicado!... Vagando y rebuscando en la mente una explicación de sí misma explicación mas allá de un simple entendimiento mortal, despertó de ese incómodo sueño de todas las noches. Se levantó de la cama, caminó hacia la cocina para buscar que podía desayunar como siempre nada...se arreglo y se fue a la escuela. Llegando al aula fue y saludó a su queridísimo compañero y estimado amigo Leonardo, quien como siempre la saludo con un comentario sarcástico. Sabía que algo andaba mal con su compañera (tal vez lo de siempre), aunque era un pregunta acostumbrada por él se atrevió a preguntarle: -Helena, cada día estás mas extraña, en serio ¿pasa algo? -La verdad creo que sí -Que tienes ahora Sonriendo Helena le contesto: -No tengo ni la menor idea, creo que es el cambio de clima ¿o no? -No

²³ Estos anexos fueron corregidos ortográficamente por los alumnos. Son un buen material para verificar los alcances de la propuesta y, por supuesto, representan una oportunidad para trabajar con ellos todavía más en la etapa de revisión o rescritura. En específico, las reglas de acentuación. *Vid. Historias de amor, locura y vida.* Mtro. Salvador Saulés. Consultado el 14 de agosto de 2008. <http://enp-457.blogspot.com/>

creo, pero, estás rara, ¿acaso comiste payaso echado a perder con confeti y serpentinas? -Si y con todo y piñata -Bueno, ya en serio, ¿a quién conociste? -A mi ídolo Barney -¡Ah que envidia!... ¡ ya en serio! -A nadie por quien preocuparse, ¿en serio me veo tan rara? -La verdad sí y solo veo un posible motivo... -....ya se en lo que estás pensando, ¡ cállate o te dejo de hablar!!, el destino me tiene algo preparado y sabes que no eres tú. -¡ay, por favor!, ay sabes que tengo otras pretensiones... -¡uy, sí!, olvídale Al salir del de la escuela se topo con una dulce mirada, una que nunca en su vida había visto, se dio cuenta que un miedo le invadió su cuerpo -que extraño- pensó. Al darse cuenta el muchacho se dirigía hacia ella dirigiéndole el habla: -¿Tú eres Helena, verdad? -Q..q.que te importa, ¿quién eres? -¡Ja! Y tu madre dijo que eras una niña muy tierna-dijo en tono de burla-creo que se equivoco de niña. -¡No soy una niña! -Oye tranquila-Está niña tiene algo de interesante-calmada muchachita tu madre me envió. -¿Mi madre?, acaso, ¿te conozco? -Pues soy tu primo político, ¿por qué toda mi familia es salvaje? -y tu un cachorrito-que pena que sea familiar ay que me estaba gustando -Órale como de que ya nos vamos retirando -Pues vas. Al llegar a su casa después de un incómodo silencio empezaron a enlazar una conversación terminando en risas chistes y demás estupideces y como esperan Helena estaba más que enamorada. Al otro día, le presento a su amigo Leonardo: -Leo, mira, te presento a mi primo Saúl - ¡hola, mucho gusto!-ve a Saúl con mirada picarona -igualmente-lo saluda un poco sacado de onda -No pues ¿qué quieren hacer?-pregunta Helena tras un silencio - ¿Qué tal si vamos a un café para conocernos mejor?-propuso Leonardo -Me parece bien-dijo Saúl y Helena al unísono Llegando al café tuvieron una plática muy animada, hasta que Saúl se tuvo que retirar: -¿Qué crees?-dijo Helena -Dime compañera, sabes que soy todo oídos -Estoy enamorada -¡¡¡¿QUÉ?!!!, ¿te encuentras bien? ¿qué le hiciste a Helena?... -¡Ay, ya! No exageres ya me tocaba además para ser mi primer amor no quiero tener una desilusión, porque me dolería mucho -Ah no te preocupes te recuperas jajaja pero dime ¿quién es el galán? -Mi primo Saúl -¡ino!! -Si -Pues si me saliste bien picarona, ¡¡¡ay, que pena mujer!! Pero te dejo mañana me cuentas todo con detalle. Besos y suerte con tu galán. Al otro día, en el desayuno, Helena y Saúl se encontraban platicando tranquilamente, Helena pensaba que era un buen momento para decirle lo que sentía por él: - Helena ¿te puedo hacer una pregunta?, tu sabes entre primos. -Claro que sí -

¿Leonardo es homosexual, verdad? -Eh...bueno sí tiene tendencias, ¿por?-Saúl se quedó pensante-espera... ¿eres homo fóbico? -No, no para nada pero es que... -¿qué de qué? -iuff, al grano! ¿Crees que quiera salir conmigo? -isi! ¿quién no?-dijo forzando una sonrisa por la impactante noticia- además tienes quien te ayude. Nunca he sabido por qué lo hice, es raro, como si entraras a otro mundo, un mundo muy lejos de ti, pero es lo que buscaba, nunca pensé que me podrías hacer cambiar y si ahora estoy loca y muy lejos de aquí y de ti, es por algo, buscabas la manera para hacerme reír, perdón por no ser como tu, por no entenderte, pero, la soledad es mi fuerte, esa tranquilidad, ese silencio; y mírame ahora, estoy sola...sin control y ahora quiero ruido, estar con mis compañeros y ver toda esa felicidad, que me acaricies, que me abracés, que me quieras, que me ames, que me beses, pero, a la vez... ino me toques!. Quiero sentir ese sentimiento que te revuelve el estómago, aquel que recorre tu cuerpo hasta perder la cordura, y que cuando te des cuenta éste ya habrá desgarrado tu corazón cruelmente. Todos en este mundo y en esta vida tienen una historia que contar, incluso, hasta sus mentiras, los llevan a una verdad falsa y puede que no sea el amor. Y ahora yo te pregunto, para ti ¿qué es un sentimiento?, y si te le pregunto es por algo. Así de simple, yo, voz de la existencia desconozco esto, ¿por qué? Por el simple hecho de que he sido engañada y destrozada, no sentimental, ni física pero si psicológicamente, es un engaño que yo sola me he metido en la cabeza y me he hecho daño, esto sólo yo lo entiendo, porque ésta es mi historia....

POSTED BY MTRO. SALVADOR SAULÉS AT [9:00 PM](#) [0 COMMENTS](#) 

UN CUENTO DE AMOR

MARÍA ARIADNA LIZETEE CASTRO ZAMARRIPA

Aquí en Costa Azul se pasan ratos que nunca se olvidan momentos que cualquiera quisiera vivir y pocos tenemos esa dicha por ejemplo esa linda pareja llevan horas charlando y no sienten el paso de las horas que de hecho para chicos así no pasan hasta ya muy avanzada la noche. Es rara la forma como nos conocimos pero no me importa pues parece que podremos llegar a ser buenos amigos mínimo ya no

estaremos solos, mínimo ya estoy con otra persona que es de otro país. - ¿Yannif por qué estás aquí? - Por mi carrera ¿y tú? - Igual ¿qué estás estudiando? - Relaciones internacionales ¿y tú? - Gastronomía - ¡Qué raro! Somos tan diferentes pero al mismo tiempo somos tan parecidos que me da miedo y confianza a la vez no lo se me siento extraña con todo esto no se por que pero es raro estar con una persona que acabo de conocer y estar tan tranquila no se es un poco extraño ¿no te parece? - No lo se yo creo que nos conocimos así por que necesitábamos algo de compañía – bueno mínimo yo lo necesitaba llevo 2 años aquí y no tengo amigos ni conocidos gracias pequeña gracias por darle vida a mi estancia en un país tan lindo como este – por que no es fácil estar en un país que no es el tuyo y solo - Pues si pero creo que ya es muy tarde mejor me voy - ¿Crees que podamos seguir viéndonos? - No lo se pero ven mañana tal vez tenga tiempo y podamos vernos otra vez. Es tarde y yo no estoy cansado me siento bien pase con ella la mayor parte de la noche charlamos de tantas cosas y no sé por qué pero siento que esto va a ser muy lindo. No estoy cansado pero debo dormir por que si no ya no dormiré y no llegare hoy en la noche a Costa Azul. Ayer fue un día tranquilo pero fue realmente extraño el cómo la conocí, solo se que iba caminando por Costa Azul al atardecer y decidí meter mis pies en el agua y de repente choque con ella eso en realidad me avergonzó me disculpe y comenzamos a platicar de tantas cosas que perdí la noción del tiempo y cuando me di cuenta ya era demasiado tarde eran las tres de la madrugada y ya hacia frío. Creo que la conocí demasiado bien en tan solo una noche y creo que me estoy enamorando de ella pero no lo creo es demasiado pronto para suponer eso y no quiero suponer cosas que puedan alejarla por que no se que podría pasar pues no se que piense ella de mí no ha llegado creo que no va a venir pero aun así la esperare por que quiero verla otra vez. - ¿Yannif? - Si hola creo que debimos fijar una hora y un lugar llevo un buen rato recorriendo la costa y no te encontraba - Pues ya será la próxima por que ahora ya estas aquí no lo crees - Pues si vamos a dar un paseo - Está bien. No sé por qué me gusta estar con ella ni siquiera la conozco pero no me importa creo que me estoy enamorando ino no puede ser! Acabo de conocerla ino! estoy pensando cosas que no debo... Qué me está pasando no deajo de pensar en él y creo que ya no debo verlo más pero en cuanto lo veo mi decisión cambia y le digo que sí y asisto al encuentro no lo sé tal vez debo regresar a Noruega ya, a pasado un año desde que me fui y mi

compromiso debe cumplirse debo casarme con ese tipo aunque no lo conozco se que será lo mejor para mi y mis padres que estaban felices de que yo cumpla el compromiso que ellos arreglaron voy a dejar la carrera ya no puedo ellos tenían razón debí seguir nuestras tradiciones y no salir de Noruega jamás pero espero que no sea demasiado tarde porque si lo es ya no me recibirán en casa. Pero como decirle que no, es muy difícil acabo de aceptar ir con él al musée d'art et d'histoire y yo no sé que hacer pues no quiero ir y me asusta lo que estoy sintiendo pero sé que no voy a poder decirle que no a nada ¿por qué estoy sintiendo esto? Nunca me había sentido así y no me gusta sentirlo, ¿será ese sentimiento absurdo que mis padres llaman amor? Tal vez si pero no lo creo no existe y nunca ha existido, si no he creído en él durante toda mi vida y nunca me ha hecho falta ¿por qué lo voy a necesitar ahora? No... no es eso es otra cosa no sé que es pero debe ser otra cosa...ahora debo ir a esa reunión e informarle que ya no nos veremos. Esto es genial hoy la veré de nuevo ya no podía aguantar sin verla tanto tiempo después de esa cita en la torre Eiffel donde salió corriendo después de que le quise cambiar el tema de conversación pero no entiendo por que se fue así solo le dije que era muy hermosa y que me encantaba estar con ella pero no reacciono como yo lo esperaba no lo sé solo se fue y no dijo nada salió corriendo después de esa conversación..... - ¡Oye! ¿Te gusto la reunión en costa azul? - Sí por - No nada más quería saber - A esta bien, este te puedo decir algo sin que te ofendas - Sí - Eres una chica hermosísima y me gusta mucho estar contigo - A este ya se me hizo tarde nos vemos luego..... Después de eso no la e vuelto a ver y creo que hoy va a ser un gran día la voy a ver de nuevo después de 5 meses y no quiero que nada arruine esto. Dios por qué tarda tanto será que no vendrá o por que no viene que pasara... - ¡Hola! Disculpa la tardanza - no te preocupes - este bueno yo quería hablar contigo - Ah sí ¿de qué? - quiero despedirme - ¿Pero por que? - Lo que pasa es que tengo que regresar a mi país para casarme - ¡¿Qué?! - Si debo regresar para cumplir las tradiciones de mi pueblo debo casarme con un joven - ¿Quién es? - No lo sé no lo conozco aún - ¿Por qué te vas a casar entonces? - Ya te dije es tradición de mi pueblo, yo debí estar en Noruega para conocerlo todo este año pero preferí estudiar todo este año y casarme sin conocerlo pues de todas formas no lo voy a conocer en realidad por que como no importa que tanto conozcas a la pareja debes casarte pues el matrimonio esta arreglado mucho antes - ¿Cuál es tu pueblo? = - soy gitana y debo cumplir con mi

pueblo - si pero...-si se casa no sé que haré debo decirle lo que siento no puedo quedarme así no puedo permitir que se vaya no puedo-es que no puedes irte - ¿Por qué? Yo solo vine a despedirme - pero es que... yo... te amo - No digas tonterías por favor eso no existe si me voy a casar es solo por cumplir mi deber pero no por esa estupidez que no existe-pero si no existe ¿qué es lo que siento en estos momentos?- aunque todos digan lo contrario. - No es que si existe por que crees que te espere durante todo este tiempo, por que te amo ¿no lo entiendes? - Lo siento pero estoy comprometida-perdóname pero no debo dejarme llevar no puedo falolarle a mi pueblo-y voy a casarme - Pero es solo el compromiso - Lo que sea debo cumplirle a mi gente a mi familia a mi pueblo-aunque me falle a mi misma- a todos. - ¡¡No espera!! - Adiós..... soy un imbécil creí que podía enamorarme de ella y me hace esto no sé que voy a hacer pero debo dejar de pensar en ella - Amigo ¿cómo te llamas? - Ernesto señor para servirle, ¿gusta algo de tomar? - Si por favor, lo mas fuerte que tengas Como pudo hacerme esto por que me dejo aquí pensando en ella - Sírveme otra que sea por ella Debo olvidarla tengo que olvidarla - La que sigue - Enseguida señor. No sé de donde saque las fuerzas para decirle que me voy a casar pero ya lo hice y en un rato llegare a Noruega y conoceré a Richard no sé quien es pero supongo que será mi próximo esposo. Lo único bueno de esto es que veré otra vez a mis padres y eso si me pone contenta. Hace mucho tiempo que no los veo y ellos estarán felices voy a cumplir con la tradición, cumpliré lo único que no quería cumplir de las tradiciones de mi pueblo, la única que creo que es vergonzosa para las mujeres, el pañuelo. Pero será mejor que lo cumpla para coronar a mi familia con el orgullo que para ellos implica mi vergüenza, y así evitare algo que yo simplemente siempre e visto como falso y que ahora ya lo dudo por esa duda lo haré por que no quiero dudar de mi misma de lo que siempre e creído no quiero cambiar todo lo que a fundado mi vida en un momento que no se si será real o solo será una ilusión que se creo por tanto tiempo de escuchar a mis padres y amigos hablar de este sentimiento que yo siempre vi como inexistente pero que ahora creo sentir, ¡no! Es eso solo creo sentirlo no lo siento y eso es lo que debo remediar con mi boda que aunque no la quiero pues no quiero avergonzarme delante de todos será peor darme cuenta que no es verdad y que todo esto yo lo imagine creándome una falsa ilusión que después me destrozara la vida y provocara que me rechace mi pueblo. Estoy nerviosa en unos minutos no solo llegare a casa si no que también

conoceré a la persona con la que pasare el resto de mi vida y de la que deberé enamorarme. Lo que me asusta es la vergüenza pública de “el pañuelo” ¿qué me dolerá más la vergüenza o la traición a mis pensamientos? No lo sé pero sé que el día de mi boda será el día de mi muerte moral no se como voy a hacer esto pero lo que me importa es que no me rechazaron y así deba vivir eso no me importa... - Madre hola cómo está - Bien mi pequeña - Padre perdón por haberme retirado de la familia - Mi niña no importa lo que importa es que volviste para casarte y coronar a la familia - Sí padre - A mira hija él es Richard tu futuro esposo - Mi bella niña gracias por haber regresado - Hola - La boda dará comienzo mañana mismo ya lo tenemos todo listo - Esta bien mañana será entonces - Pequeña ve a descansar que mañana será un gran día y continuara hasta dentro de tres días ve y descansa tu equipaje lo llevaran a tu cuarto - Que pasen buena noche todos - Descansa Mañana será el día que viva la mayor vergüenza de mi vida no lo puedo creer pero debo hacerlo... Han pasado ya dos días desde que se fue y yo sigo recordándola como si fuera la primera vez que la veo y ya no sé que hacer creo que ya me he bebido la mitad de el vino de Francia y no la he olvidado que voy a hacer sin ella no lo sé pero creo que aun tengo la esperanza de que regrese y podamos ser felices juntos aun que ya no se si fue real o no pero este sentimiento no lo podré olvidar allá sido ficticio o real sea lo que sea no lo olvidare nunca... ya es hora no sé que haré pero debo cumplirle a mi gente que me acepto cuando yo los había abandonado... - Pequeña ya es hora sal para que puedas coronar a la familia - Si madre ya voy - Mi niña no estés nerviosa - No madre aquí estoy - Aquí esta la novia y ya llego el momento. Por dios llego el momento de la vergüenza estoy entrando a la habitación, las mujeres preparan la cama blanca y la mujer esa saca el pañuelo maldita sea esto no lo voy a soportar va a ser lo peor que pueda pasarme en la vida.....no puedo... - Anda preciosa - No - Pequeña no tengas miedo - No , no puedo - Niña ven acá - No puedo * * * - Elena que le paso a Yannif ¿por qué salió corriendo? - Ay vecina la verdad no lo sé, Oscar por favor calma a los invitados mientras yo voy a ver que le paso a Yannif - Si mujer ve a ver a la niña * * * No pude no lo hice y no lo voy a hacer prefiero que me desprecien y dejar de ser gitana a permitir que mis ideales, mi dignidad y mi orgullo queden por los suelos... - Yannif mi niña ¿qué paso? - Que no lo voy a hacer - Que no vas a hacer que - No voy a cumplir la tradición de “el pañuelo” no puedo y no lo voy a hacer - ¡Que! Claro que

lo vas a hacer si no lo haces no puedes casarte - pues entonces no me caso - pero ya están los invitados y la boda ya se arreglo con los padres de Richard y con él - no puedo permitir que me hagan eso madre que no lo entiende - pero si todas las gitanas casadas ya pasamos por eso - si todas ya se humillaron pero yo no lo voy a hacer - no es una humillación es un orgullo y una tradición de siglos de nosotros los gitanos - pero yo no lo voy a cumplir y de echo ya me voy - pero hija - adiós madre No sé si esto es un alivio para mí o un problema mas pero voy a volver a Francia así tenga que ver de nuevo a Jered , y ahora que lo pienso si quiero volver a verlo creo que lo necesito sé que él me entenderá. Si lo primero que are al volver a Francia será buscarlo pedirle perdón y un consejo y lo invitaré a le musée du picásso a dar una vuelta y platicar con el de nuevo estos días que no e estado con él me han parecido un tiempo eterno que terminara pronto pues ya voy de vuelta y lo veré otra vez no se por que no me sentía bien sin el no lo se tal vez sea que me encariñe con el y lo quiero mucho como amigo y lo voy a hacer entender que el también me quiere como amiga y nada mas no puede ser otra cosa debe ser eso y nada mas por que no puede ser como el dice amor por que eso no existe pero un lindo sentimiento de amistad si podrá ser y eso es lo que es nada mas y sé que se pondrá feliz de verme y de que no me haya casado por arreglo porque a ál no le hizo mucha gracia la noticia de mi boda con Richard, es más yo creo que por eso él dijo que estaba enamorado de mí para evitar mi boda forzada si debe ser eso y nada más porque sabía que no debía casarme y que bueno que no lo hice por que hubiera sido el peor error de mi vida por que nunca debo casarme mas si no creo en el amor ni en nada de eso si es mejor así... Hoy estoy decidido a terminar con esto de una ves no sé que pasara después pero sé que debo acabar con esto voy a ir a Costa Azul, ahí terminaré con mi vida y con esta historia de una vez, en el mismo lugar donde comenzó todo en el mismo lugar al que la iba a invitar ese terrible día que me dio la noticia se va a casar y ni siquiera conoce al tipo con el que va a compartir su vida no sé por que sigo vivo ni por que no me mate hace días pero ya me decidí y me voy a morir de una vez para terminar con esto que nunca debió pasar que jamás debí permitir y que debo solucionar...si no lo hago voy a terminar peor que suicidándome pues voy a terminar vivo y sin ganas de Vivir y sé que no lo soportare pero sé también que en ese caso no tendré el valor de terminarme a mí mismo y seguiré viviendo sin sentido amándola igual que el primer día igual que ahora igual

que siempre... ya debo irme y hacer lo que ya decidí... por dios creo que es ella la que viene ahí si lo es o solo es una broma que me esta jugando el alcohol que e tomado durante días ¿que será? no lo sé pero sé que no debo tomarlo en cuenta por que puede que no sea real y si lo es no se merece mi atención aunque sé que no resistiré y que la tomare en cuenta...pero alto ahí viene es real o no no lo sé pero viene hacia mí y sé que puede ser otra de esas bromas del alcohol o de mi mente no lo se tal vez del corazón... - ¿Jered eres tú? - No solo soy el reflejo de lo que fui antes de conocerte - Por dios ¿qué tienes? ¿Estuviste bebiendo? - Si desde que te fuiste me e dedicado a vaciar los bares y cantinas de toda Francia ya que siempre llega un momento en el que me corren de ellas - Pero ¿por qué comenzaste a beber? Tu no acostumbrabas a tomar mas de una copa para brindar y que yo sepa solo lo haces en ocasiones especiales - Pues si pero al intentar olvidarte entre en la oscuridad del alcohol, y ya no he parado de beber desde entonces no puedo por olvidarte me olvide de mí mismo - Pero ¿por qué olvidarme? - Porque te casaste con otro aunque sabias de mis sentimientos, por que no te importo - Pero no me casé - ¿En serio? ¡No! eres solo una de esas falsas ilusiones que el alcohol me juega no eres real - Es verdad no me casé y me duele verte así eres imi amigo! - Pero yo te amo no quiero ser tu amigo no solo eso - Lo siento no te puedo ofrecer mas - Entonces vete y déjame continuar lo que me proponía lárgate - Que vas a hacer - Me voy a matar para dejarte vivir y lo voy a hacer en el lugar donde te conocí Costa Azul - No lo hagas por favor - lo siento ya lo decidí - pero por favor piénsalo - no hay nada que pensar - ¡Jered! Regresa El no quiso escuchar y no volvió la vista. Ella no sabía que hacer él iba a hacer lo que decía y ella no lo quería impedir así pese a la vergüenza publica podía seguir con su vida, tradiciones y planes de ella y su pueblo, lo quería aunque ya no sabia si como amigo o como algo mas esa noche sentada ahí, el aire helado congelo un poco su cuerpo y revivió sus ideas ella lo quería y lo sabía no había sentido tanto cariño por nadie antes así que decidió que eso era amor y que no deseaba que muriera tan pronto pero tampoco sabía que iba a hacer necesitaba una idea y rápido pues no podía convencer de un momento a otro a Jered de que lo amaba y se había dado cuenta por una oleada de frío necesitaba darle otra razón ¿pero cual? Mientras tanto en Noruega Richard decepcionado y desalentado herido y humillado buscaba venganza el tenia una ligera idea de a donde había ido y quería encontrarla y matarla para sacarle el

corazón y recuperar su amor de esa forma y al mismo tiempo su honor pero era un largo viaje y lo único que se le pasaba por la mente era la venganza y el deshonor a él y a su familia, en ese momento emprendió el viaje sin importarle nada ahora ella ya era de él y podía hacer lo que deseara con sus cosas. En ese mismo segundo Jered iba hacia el lugar donde sería su última morada el aire pasaba y lo sentía hasta los huesos pero eso no le importaba lo único que pasaba por su mente en ese momento era ella y la forma en que se había ido importándole más una estúpida tradición que lo que él sabía que sentían mutuamente a ella no le interesó se fue y lo dejó por otro y no quería saber nada más solo quería dejarse morir y dejarla ser feliz con lo que había sido su decisión, él la amaba tanto que prefería dejarla libre antes de amarrarla a un mundo que ella no conocía ni deseaba conocer y la iba a librar de eso aun contra su vida él seguía caminando y entonces escuchó a lo lejos una voz conocida que gritaba desesperadamente su nombre deseo Ver quien era pero no pudo hacerlo al dar un pequeño giro los músculos de sus piernas perdieron fuerza y se derrumbó desmayado lo último que vio fue a ella acercarse corriendo y tomarlo entre sus cálidos brazos. * * * Ella tenía que alcanzarlo y decirle que lo amaba y no quería se negaba a vivir sin él al dar la vuelta a la esquina lo vio y le gritó pero cuando él volvió la vista se derrumbó sobre el pavimento y ella corrió hacia él lo levantó y lo llevó a un hospital. Ahí le dijeron que él estaba grave por el alcohol ingerido y otras cosas ella no entendía porque tenían que ser así las cosas pero lo eran y no había otra opción, él estuvo en terapia intensiva 2 días y lo desahucieron el tercero, cuando le dijeron cuál era su veredicto ella lloró como jamás en su vida y se culpó por lo sucedido, logró entrar a verlo y comenzó a decirle: - Ahora yo soy la que quiere morir pues no pude estar contigo en vida y ahora quieres morir pero si he de pedirte algo antes de... cualquier cosa – él parecía dormido o muerto así que siguió hablando – es que entiendas que lo que iba a hacer fue solo por cumplirle a mi pueblo y nada más y si no lo hice fue por que... fue por... por que... por que te quiero a ti por que no hubiera soportado la vida sin ti por que después de seis meses llegaste a ser alguien tan especial que mi vida mi ser ya no tiene sentido alguno sin ti sin tu voz tu mirada tu presencia junto a mí o simplemente sabiendo que no volvería a verte era algo que me destrozaba que me mataba por dentro y era algo que ya no quería sentir ya no y solo sé que con esto me estoy traicionando a mí misma que estoy acabando con mis ideales mis

creencias y todo es por ti por eso solo te pido que entiendas que te quiero y que solo te voy a querer a ti... - y tiernamente rozo sus labios con los suyos sin saber por que pero lo hizo y sintió algo que nunca había sentido jamás y le dio tanto miedo que solo dijo- te quiero – y salió del cuarto que el ocupaba y estuvo a punto de huir de nuevo no sabia a donde pero quería alejarse de lo que fuera eso que la estaba alejando tan drásticamente de sus ideas de su forma de ser y de pensar... Jered despertó sin saber donde estaba y se sintió peor que nunca no supo si Yannif había sido una visión o si en realidad regreso y dijo lo que dijo por que como la escucho entre sueños poco después de que despertó entraron muchos médicos y comenzaron a revisarlo él estaba tan confundido solo sabia que quería descubrir si había sido real o fue solo tanto alcohol que había tomado * * * Yannif se sentía pésima y no sabia si irse o quedarse por que sabia que él estaba a punto de morir por su culpa y lo peor es que lo sabia y no podía evitarlo de ninguna forma así que decidió que iría a su hotel por sus cosas y visitaría costa azul para poder pensar tranquila no sabia si estar ahí la tranquilizaría pero lo esperaba por que últimamente no había podido estarlo y era lo único que quería por que no quería ver a Jered cuando muriera por que se sentiría peor así que se dirigió a su hotel para recoger sus cosas e irse a costa azul necesitaba ir en serio para recordar a ese chico lindo que conoció ese niño que la enamoro ese que la izo creer en el amor cuando toda su vida no había creído en el y ahora en cinco minutos el lo había cambiado todo en su vida ella que siempre había respetado a sus padres los había desafiado y había roto las tradiciones de su pueblo en las que siempre había creído excepto una “el pañuelo” esa era la única tradición que nunca había aceptado por que era vergonzosa para cualquier mujer pues eso de entrar a un cuarto con muchas mujeres y que una de ellas tenga que comprobar si eres virgen o no es tonto y vergonzoso por eso nunca había creído en esa tradición y ahora que por fin lo había aceptado no pudo cumplirlo se arrepintió y salió corriendo, en pocas palabras fue desterrada por su pueblo... cuando por fin llegó a costa azul se quedo sentada en la playa pensando en esas platicas nocturnas con él y de repente le vino a la cabeza la idea de terminar con su vida y por fin así con esa confusión pero no estaba segura y de tanto pensarlo se quedo dormida en medio de la playa ... * * *

Los médicos dieron de alta a Jered pues ya estaba bien y él en lo único que pensó fue en ir a Costa Azul a terminar lo que comenzó a terminar con su vida... * * *

Richard llego por fin a Francia y al encontrar en el hotel de Yannif que ella había ido a costa azul se dirigió asta ese sitio a buscarla para matarla por haberlo deshonrado... Yannif al despertar en costa azul escucha que alguien viene - Jered, no viene hacía mi por dios va hacia la costa ise va a ahogar! ¡JERED! - Ya no vale la pena vivir - ¡Jered espera! - Ya estoy harto - ¡JERED TE AMO! - ¡No es verdad! - ¡Es enseri... - no te atrevas a detenerlo si no quieres morir antes de tiempo - Richard eres tu - Si y vengo a recuperar mi honor - Pero por que - Por lo que me hiciste - Perdóname pero no te amo - No importa eso ya estaba arreglado - Pero no pude - Lo siento - No espera por fa... - Por fin recupere mi honra Y así Yannif solo alcanzo a ver a Jered desaparecer entre las olas de Costa Azul antes de recibir ese disparo mortal desde el arma de Richard que después se dio un tiro y quedó muerto pero según él con su honra intacta... FIN

POSTED BY MTRO. SALVADOR SAULÉS AT [8:59 PM](#) [0 COMMENTS](#) 

EL DIARIO

JORGE EMMANUEL MARTÍNEZ ESCALONA

INTRODUCCIÓN

Este es el diario de un chavo que por el simple echo de actuar mal en una ocasión o varias termina perdiendo al amor de su vida este chavo por venganza de una chica que lo traiciono termino arruinando la oportunidad de ser feliz y de vivir el verdadero amor... DIARIO No sé por que inicie esta tontería pero necesitaba algo con que desahogarme no voy a utilizar fechas para no meterme en problemas y poder seguir con esto después. Sé que sonara extraño de un chavo como yo tan seguro y todo lo que creen las niñas tontas con las que estoy pero no es así yo podré aparentar ser muy seguro, también tengo a muchas chicas detrás de mí rogándome que les dé un beso sin compromiso alguno y a muchas tengo que admitir que no les digo que no por que si son lindas pero solo es superficial por que yo en verdad soy muy diferente de ese chavo que todas siguen no se por que será la diferencia pero en este sitio no puedo ser yo mismo y quisiera poder demostrar lo que soy para que así las niñas me sigan por lo que soy no por lo que aparento ser y no soy no sé por

qué, no sé cuando pero me di cuenta de que no estaba siendo yo mismo por qué lo hice y todo eso solo sé que ya no me gusta y que quisiera cambiar de no ser por ella lo aria pero como ella me conoce así tengo miedo de ser yo mismo... * * * La conocí en la escuela un día de invierno como cualquiera, aunque hubo algo diferente, la vi pasar por el corredor y de inmediato no se como ni sé porque pero me flecho, Trate de investigar de donde había salido pero la respuesta no me gusto ella era una de las chicas más populares y lindas de la escuela y de las más seguras pero su vida era un desastre, ella se llama Lili y tiene mi edad, aunque es linda y para mi tierna pero no se tiene ojos azules profundo y un cuerpo que no aparenta su edad aunque de eso no me di cuenta de primera impresión, solo sabia que sus ojos me habían hechizado un romance nació en mi corazón en ese momento. Por otro lado yo en ese momento era el típico galán de cuarta que pedía a gritos salir de ese estatus pero no podía pues en el pasado me habían hecho mucho daño y no quería volver a pasar por lo mismo tenia que pensarlo bien y analizarlo totalmente antes de volverme a enamorar, yo no me considero guapo, carismático talvez pero no guapo soy alto si pero mis facciones son mas bien todavía de un niño de secundaria aunque ya no lo soy pero en fin, desde el día en que..... Bueno eso ya no tiene mucho que ver aunque para que se entienda mejor tendré que contarlo, yo estaba en la secundaria en segundo cuando todo paso ella era linda y enserio la quería tenia un año menos que yo y era hermosa enserio pero yo en el momento en que le pedí que fuera mi novia no sabia que era como demostró ese tiempo, Los primeros días fue excelente casi de ensueño hasta que llego el un tipo de intercambio que la deslumbro desde entonces el sueño se acabo ella se portaba fría y hasta indiferente y llegue a ser la burla de la escuela pues ella estaba con los dos a la vez y él lo sabia el único \$%&/() que nunca se entero fui yo hasta que los vi un día que fui de visita a la casa de ella y estaban unos metros antes besándose y abrasándose ella lo besaba con cariño casi podría asegurar que con amor yo solo me di media vuelta y jure que no volvería a creer en una mujer y así lo he hecho me volví un galán o como se pueda llamar a lo que aparento ser todas las chicas estaban a mis pies y yo solo me dedico a tomar lo que quiero y dejarlas hasta el momento me a hecho una buena fama entre los amigos y conocidos y me he acostumbrado a este ritmo de vida de boca en boca, de cama en cama, de mujer en mujer así a transcurrido una buena parte de mi vida Lo peor es que cuando he tratado de andar seriamente con alguien

que enserio quiero me desprecia por esa vendita fama de mujeriego y jugador que me he creado o me hicieron crear pero ahora no me voy a dar por vencido Lili va a quererme por lo que soy aunque todos se sorprendan o me odien de eso sí estoy seguro y lo voy a lograr yo se que lo voy a lograr. Bueno siguiendo con la historia un día algo salió mal y Lili me vio con otra en el momento menos indicado y si antes no me hablaba ahora ni siquiera me voltea a ver no sé de donde salió ese día pero sé que no debí estar ahí no en ese momento no con esa chava...ni con ninguna otra... * * * Hoy Lili paso junto a mí y solo me empujo creo que ya sé por que es tan indiferente conmigo pero no estoy seguro hoy la vi platicando con una de mis exnovias ella se llama Gabriela y yo termine con ella hace tiempo pero ella siguió pidiéndome que volviera con ella y como yo me negué ella intento suicidarse, si Lili es su amiga debe saberlo todo pero con la versión de Gabriela o sea la versión en la que yo la mande por un tuvo cuando según ella yo ya andaba con otra y no era cierto yo no andaba con otra bueno no hasta que termine con ella y si comencé con Adriana un día después pero ya había terminado con ella aunque ella piense lo contrario y ahora allá echo que Lili piense igual que ella y no se que hacer con esto me duele su indiferencia pero también sé que en parte tiene razón pues yo si he hecho sufrir a varias chavas y pues creo que me lo merezco...no ...no me lo merezco...ellas son las que se merecen que yo las trate así por lo que me izo esa chava de la que ni siquiera puedo pronunciar el nombre... * * * Hoy quise hablarle y no pude me dio miedo y no le pude hablar no supe que no supe como solo me puse súper nervioso y me aleje sin decir nada por dios ¿por qué? Si yo en verdad quiero estar con ella pero ella conmigo creo que no y esa maldita costumbre de repartir besos sin compromiso a cualquier chica me va a dar muchos problemas con Lili pensara que solo la quiero para jugar con ella pero no es así yo si la quiero y tengo una idea para poder estar con ella voy a empezar a salir con una de sus amigas y le voy a ser fiel la voy a tratar bien y así cuando termine con ella Lili sabrá que si puedo ser diferente y después mínimo me hablara y podré después estar con ella... * * * Hoy comencé a andar con Wendy una de sus amigas y ella me saludo pero nada mas espero que pronto eso cambie... * * * Ya no había escrito hace un tiempo y ahora voy a actualizar esta cosa anduve con Wendy un tiempo y por ese tiempo Lili me hablo y hasta se reía conmigo pero después de que Wendy me corto o bueno después de que hice que me cortara ella volvió a su indiferencia así que empecé a

andar con otra de sus amigas Jessica solo lo ago por estar cerca de ella y para cambiar la imagen que ella tiene de mi solo por eso pero lo ago...ahora quiero terminar con Jessica para ya andar con Lili y voy a empezar a darle motivos para que me deje pero eso si sin engañarla para nada porque Lili no debe llevarse una mala impresión mía no de ese tipo por eso comencé a salir con sus amigas y voy a seguir así mientras ella siga igual de indiferente conmigo por ahora debo seguir así por ella... * * * Hoy Jessica terminó conmigo y Lili no me habló en todo el día otra vez la indiferencia esa indiferencia que me mata que me destroza por dentro y no puedo evitarlo... ya no puedo voy a andar con Sara otra de sus amigas para seguir siendo mínimo amigos y acostumbrarme a hablarle porque no sé por qué razón cuando quiero platicar con ella simplemente no puedo me quedo en shock y no hablo ni nada no lo se quisiera que eso no pasara... * * * Ya no había podido escribir desde hace mucho pero ya no puedo necesito desahogarme y como con nadie puedo hacerlo uso este cuadernito que me escucha siempre y nunca dice nada... Ya e sido novio de todas las amigas de Lili desde Wendy hasta Mariana y Lili ya me habla pero yo no puedo hablarle no se de que o como y solo me limitaba a responder sus preguntas pero un día ella me preguntó por qué y yo no supe que decir le conté la verdad y ella me dijo que ya se tenía que ir y salió corriendo de ese lugar sin decir nada más... Después de eso no me ha dirigido la palabra ni para saludarme no sé por qué, tal vez hay algo que hice mal no lo se pero su actitud me duele demasiado y ya no puedo debo hablar con ella por que me estoy muriendo por ella ya varias veces mi mama me ha visto llorar por ella y cuando pregunta que tengo me limito a responder que no tengo nada y salgo de la casa... ya no se que hacer... * * * Hoy el peor día de mi vida hable con Lili, le dije que la amaba que ella era todo para mí y ella solo me dijo: “lo siento pero aunque yo te quiero mucho, demasiado, no puedo tener nada con tigo por tres razones: primera prefiero la amistad a una relación que con tigo no se cuanto vaya a durar pues no voy a echar a perder una gran amistad por solo tres semanas y tomo esa fecha por que es lo mas que as durado con mis amigas; segunda por que tengo novio y lo quiero no como a ti pero el me cuida y me respeta; y tercera por que no quiero ser la siguiente en la lista no puedo hacerme eso a mi misma y no puedo hacerles eso a mis amigas lo siento mucho...” me destrozo... * * * Ya han pasado tres meses desde que escribí la ultima ves pero nada a cambiado Lili sigue tan indiferente como al principio yo me la e pasado rogándole

que sea mi novia pero sigue respondiendo lo mismo y yo ya no puedo... Voy a dejar de escribir en esta cosa, para que lo quiero para descubrir cuantos errores cometí con ella o para recordar como me enamore como un idiota de ella y Lili lo único que pudo decir fue "lo siento" por eso hoy será la ultima ves que escriba en esta cosa para después quemarla tirarla o leerla y aprender que hice mal no lo se pero ya no escribiré ya no... ya no puedo... ya no debo... por mi bien... FIN...¿o no?...

POSTED BY MTRO. SALVADOR SAULÉS AT [8:58 PM](#) [0 COMMENTS](#) 

UNA LOCA HISTORIA DE AMOR

Jessica Sánchez Sánchez

Eran las cuatro de la tarde. Me encontraba en la estación del metro chabacano, estaba cansada, tenia calor, hambre y quería golpear al típico señor que sube al metro gritando- Compre el nuevo CD en versión MP3... etc, etc. Ahora imagínense ala también típica señora gorda con sus tres hijos, uno en la espalda y los otros dos en cada mano, empujándote o aplastándote. Eso me fastidia, pero hoy me fastidie mas que otros días, puesto que al metro se subió un muchacho con una guitarra, era alto, delgado, cabello castaño y bueno creo que ¿Me entienden no? era casi el hombre perfecto, para mí, claro, porque no se las demás personas, bueno pues cuando el subió apenas y cabíamos ya en el vagón; habían pasado ya tres estaciones en la siguiente me bajaba yo, digo me bajaba, porque en realidad no pude hacerlo mi bolso se cayó y la señora gorda me empujó, así que me fui hasta la otra, cuando traté de levantar mi bolso alguien mas lo había recogido, era el chico de la guitarra, me enojé porque pensé que se lo quería robar, pero creo que estaba equivocada, el me miró a los ojos y me dijo- ¡Oh hermosa doncella, de cabellera larga y negra cual sombra mas hermosa de la luna, que haya visto, tus ojos son como dos luceros radiantes y tus labios son... - lo interrumpí diciéndole- Haber espera, cabellera hermosa, porque me dices tantas cosas locas, te golpeaste con algo o te operaron y te saliste corriendo del hospital? o ¿Que pasa contigo? ¿Te quedaste en la edad media verdad amigo?- Él me contestó- Oh hermosa dama no me ha pasado nada es que tan radiante belleza lanzó un conjuro en mi corazón que ayuda a expresar mis sentimientos hacia ti, pero agradezco el que tu te hayas preocupado por mi- Oh no,

es que no me preocupe, bueno sí, pero no, hay como te explico...-En ese instante se abrió de nuevo la puerta del metro y como pude salí del vagón, atrás de mí salió el chico de la guitarra gritándome- ¡Aguarda amada mía, si te vas no tendré razón para vivir, puesto que acabo de encontrar la luz de mi vida!, ¡ Para por favor, te lo ruego!. Me detuve solo para aclararle algunas cosas, las cuales fueron: En primera, no te conozco y al parecer eres un loco, maniaco, y pues no me gusta convivir con personas así. Segunda, ¡Despierta! que ya no estamos en la edad media, así que deja de hacer tu teatrillo, que para nada te queda y tercera... - Me detuve de todo lo que le estaba diciendo, me sentí tan mal porque él había empezado a llorar, mi corazón se reventó por dentro y solo le dije- Perdóname no sé lo que estoy diciéndote, es que no te conozco y pues la verdad no estoy acostumbrada a que me digan eso. Si te ofendí te ofrezco una disculpa y... bueno hasta luego. Él, a pesar de todo lo que le había dicho, solo se limpió las lágrimas y me siguió nuevamente, esta vez me tomó en sus brazos y dijo- No permitiré que tus hermosos pies se cansen con estas largas escaleras, permíteme llevarte hasta la parte de arriba. Era obvio que no iba a dejar que me cargara y menos un loco como él, en ese instante le ordene que me bajara y que no me volviera a molestar, pero como siempre, él era terco como todos los hombres en el mundo y pues por lógica no me soltó, como pudo subió las escaleras conmigo y claro está que con su guitarra también, cuando llegamos hasta arriba le di las gracias y cuando me di la vuelta escuche las cuerdas de su guitarra y la voz que salía de su alma era una canción que iba más o menos así: Estoy tan cansado de estar aquí Reprimido por todos mis miedos infantiles Y si te tienes que ir Desearía que solo te fueras Porque tu presencia todavía perdura aquí Y no me dejará solo Tu voz ahuyentó Toda la cordura en mí... En verdad me hizo llorar y sentí muy bonito que alguien hiciera eso pero, tenía que despertar, porque él era muy raro y pues...lo único que hice fue marcharme de ese lugar. Creo que solo le estaba causando más daño a ese chico, eso estaba yo pensando cuando escuche que alguien gritaba, ¡NO LO HAGAS! ¡REACCIONA, MUCHACHO!, eso me desconcertó y corrí hacia donde se escuchaba esa señora, cuando llegué ahí estaba él, apuntándose con una espada a el corazón, se veía decidido en lo que iba a hacer, pero le dije que se detuviera, que porque iba a hacer eso, que no debe de hacerlo, él volteó su mirada hacia mí y me dijo- Claro que debo hacerlo, he sido rechazado por el ser más hermoso sobre la tierra y creo que la he molestado y eso

no puedo perdonármelo. Solo me quede callada y pensando, de donde pudo haber sacado una espada?, no lo comprendo, parecía que estaba en una película de terror, el típico acecino que no se sabe de donde saca una sierra eléctrica, o un cuchillo, pero bueno eso no era el tema importante, lo importante era como ayudar a este chico, creo que la única forma era diciéndole que si quería yo con el, pero como decírselo, es que su forma de expresar era muy rara y no quería estropear todo; ya que, tuve que hablar como el, que locuras estoy haciendo pero haber como sale- Caballero, acepto que me acompañes a mis aposentos, pero por favor, no te mates, tu espada no puede mancharse con sangre, utilízala con tus enemigos pero no contigo,- No pude creer todo lo que estaba diciéndole, en ese instante recordé el guión de la película "El señor de los anillos", ese libro me lo dejó leer la de lengua española en cuarto, la verdad terminó gustándome las obras de J.R.R. Tolkien, eso me sirvió para poder decirle algo al chico. Cuando terminé de decirle todas esas tonterías él se levantó y me besó la mano, me sentí muy mal y avergonzada, todas las personas me miraban y sentía que en cualquier momento se reirían de mi, en lugar de eso todos aplaudieron y dijeron que esa escena había quedado brillante, la verdad es que me sentí el peor gusano del mundo cuando el me dijo que me quería y que daría la vida por mi, eso me hizo sentir peor de lo que ya me sentía. Pero después trate de decirle que esto era una locura, pero creo que eso lo ofendió, el me dijo que si yo no lo quería no había problema que el se conformaba con haberme conocido y que solo le bastaba eso, para ser feliz y ante mi eminente rechazo pues no puedo hacer nada. Quisiera poder conocerte mas pero creo que es imposible, perdóname si te he causado daño alguno, no fue mi intención el hacerlo, lamento habernos conocido en estas circunstancias, así que hasta luego. Solo me queda el triste recuerdo de verlo partir con su guitarra, se subió en el metro que acababa de llegar y se fue, después de varios días trate de encontrármelo pero era evidente que no era de por esos rumbos porque no lo volví a ver jamás. Fue entonces cuando me di cuenta de que realmente había sentido algo por el y pues talvez por sus locuras fue que conquistó mi corazón, lamentablemente lo perdí y ahora ya no puedo hacer nada, quisiera regresar el tiempo para estar una sola vez a su lado...

POSTED BY MTRO. SALVADOR SAULÉS AT [8:57 PM](#) [0 COMMENTS](#) 