



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

PROPUESTA METODOLÓGICA DE LECTURA A PARTIR  
DE LA OBRA DE SERGIO PITOL PARA NIVEL MEDIO  
SUPERIOR

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestría en Enseñanza en Estudios Literarios

Presenta:

LIC. MARÍA FERNANDA SILVA BANTE

Dirigido por:

Dra. Beatriz Garza González

Querétaro, Qro., a mayo de 2021



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

**PROPUESTA METODOLÓGICA DE LECTURA A PARTIR DE LA  
OBRA DE SERGIO PITOL PARA NIVEL MEDIO SUPERIOR**  
**Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestría en Enseñanza en Estudios Literarios

Presenta:

LIC. MARÍA FERNANDA SILVA BANTE

Dirigido por:

Dra. Beatriz Garza González

Dra. Beatriz Garza González  
Presidente

---

Dr. Riccardo Pace  
Secretario

---

Dr. Gerardo Argüelles Fernández  
Vocal

---

Dra. Araceli Rodríguez López  
Suplente

---

Dra. María Edita Solis Hernández  
Suplente

---

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Mayo 2021

México

## Declaración de autenticidad

### Declaro que:

1. Este trabajo de investigación en formato de tesis titulado "PROPUESTA METODOLÓGICA DE LECTURA A PARTIR DE LA OBRA DE SERGIO PITOL PARA NIVEL MEDIO SUPERIOR" que se presenta para la obtención del título del Programa Educativo Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios, es original y forma parte del resultado de mi trabajo personal. Por lo mismo, no ha sido copiado de otro trabajo de investigación.

2. En el caso de ideas, fórmulas, citas completas, materiales gráficos o audiovisuales diversos, obtenidos de tesis, obras, artículos, informes, memorias, en versión digital o impresa, se menciona de forma clara y exacta su origen o autor en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros elementos que tenga derechos de autor.

3. El trabajo de investigación que se expone, considerado para su evaluación, no ha sido publicado por otro autor. Asimismo, esta tesis no ha sido presentada anteriormente en su totalidad para obtener algún grado académico o título en otra Institución. De acuerdo a los requisitos de titulación del Programa de Posgrado, algunas partes de este trabajo podrían haberse presentado únicamente en eventos académicos o en publicaciones científicas o de divulgación (libros o revistas).

4. Soy consciente de que, si no se respetaran los derechos de autor y se cometiera plagio, este trabajo podría ser objeto de sanciones universitarias y/o legales, por lo que asumo cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de irregularidades en la tesis, así como de los derechos sobre la obra presentada.

5. Si se identificara falsificación, plagio, fraude, o que el trabajo de investigación hubiese sido publicado previamente por otro autor, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se originen, responsabilizándome por todas las cargas económicas o legales que se derivaran de ello, sometiéndome a las normas establecidas y vigentes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Autor:



María Fernanda Silva Bante

Nombre y firma

Fecha

Dieciséis de abril de 2021

16/04/21

## RESUMEN

Más allá de una idealización a la hora de hablar de la falta de interés en los jóvenes mexicanos hacia la lectura, existe una urgencia por atender el problema de la comprensión lectora. Lo anterior, origina la pregunta: ¿A qué se debe que los jóvenes mexicanos de 15 años (edad promedio en la que se ingresa a los estudios de nivel medio superior) no alcanzan una oportuna comprensión lectora que no sólo los ubique a la altura de otros países, sino que les permita cumplir con las competencias que el mismo Sistema Educativo Mexicano plantea? El supuesto del presente ejercicio es que las actividades didácticas de lectura no son propicias para generar en los estudiantes un interés y una comprensión de lo que leen. Por tanto, una guía metodológica de lectura, basada en la teoría del dialogismo (enfoque literario) y la dialogicidad (enfoque pedagógico) permitirá generar en los estudiantes las habilidades lectoras a partir del ejercicio dialógico para contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo a través del aprecio por el arte, el contexto y las experiencias estéticas que pueden lograrse con una lectura adecuada. A partir de esto se propone un taller de lectura cuya base literaria son tres cuentos del escritor Sergio Pitol; la justificación de esta elección de corpus radica en que el autor mexicano posee una estructura dialógica no sólo en su actividad literaria, también en la cultural y de vida, que invita a actos de recursividad como la relectura y la reescritura. Es por esto que resulta un modelo de lectura apto para trabajar con estudiantes de nivel medio superior. El taller se llevó a cabo a lo largo de ocho semanas en modalidad virtual con estudiantes de la sección preparatoria de la Universidad TecMilenio Querétaro. Los resultados obtenidos de esta intervención apuntan a que el acto de la lectura para la mejora de la comprensión y posterior interpretación lectora puede ser positiva siempre y cuando se practique de manera adyacente a las materias de Literatura que ya forman parte del currículum oficial.

(Conceptos clave: Dialogismo, comprensión lectora, taller de lectura, recursividad)

## Abstract

Beyond an idealization at the time of speaking of the lack of interest in the Mexican young people towards reading, an urgency exists to take care of the problem of the reading understanding. The previous thing, originates the question: Why is it that Mexican 15-year-olds (average age of entry into high school) do not achieve a timely reading comprehension that not only places them at the same level as other countries, but also allows them to meet the competencies that the Mexican Educational System itself sets forth? The assumption of the present exercise is that the didactic activities of reading are not propitious to generate in the students an interest and an understanding with what they read. Therefore, a methodologic guide of reading, based on the theory of the dialogism (literary approach) and the dialogicity (pedagogical approach) will allow the students to generate the reading abilities from the dialogic exercise to contribute to the development of a critical and creative thought through esteem by art, context and aesthetic experiences that can be obtained with a suitable reading. Based on this, a reading workshop is proposed, the literary basis of which are three stories by the writer Sergio Pitol; the justification for this choice of corpus lies in the fact that the Mexican author possesses a dialogic structure not only in his literary activity, but also in his cultural and life activity, which invites acts of recursivity such as rereading and rewriting. It is by this reason why it is a suitable reading model to work with students of high school. The reading workshop was carried out throughout eight weeks in virtual modality with students of the high-school section of the University TecMilenio Querétaro. The results obtained from this intervention suggest that the act of reading for the improvement of reading comprehension and subsequent reading interpretation can be positive as long as it is practiced adjacent to the Literature subjects that are already part of the official curriculum.

(Key words: Dialogism, Reading understanding, reading workshop, recursion)

Dirección General de Bibliotecas UAQ

A mi familia por el apoyo

A mis estudiantes por la inspiración

## Agradecimientos

Gracias al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología** por el apoyo económico durante los dos años de posgrado, sin el cual mi atención no se habría enfocado exclusivamente en mi investigación. A la Universidad Autónoma de Querétaro, en especial a la Facultad de Lenguas y Letras, ya que, pese a ser “foránea”, me hicieron sentir como en casa; mi segunda *alma máter*. Cuando necesité de algún trámite, o del respaldo para asistir a congresos, entre ellos uno internacional, nunca obtuve una negativa a pesar de que a veces mis peticiones entraran en el límite del tiempo.

Gracias a mis profesores a lo largo del posgrado, de ellos aprendí muchas cosas, ya fueran curriculares o extracurriculares (propias de la experiencia o “curriculum oculto”). Agradezco enormemente a mi asesora, la Dra. Beatriz Garza, cuya dirección por las aguas de la pedagogía le dieron orden y sentido a mi propuesta didáctica.

Quiero incluir un agradecimiento especial al Dr. Riccardo Pace, quien ha sido mi lector desde que yo realizaba mi tesis de licenciatura; ha forjado disciplina y un estilo peculiar en mi escritura, por no dejar de mencionar el interés académico en común por la obra de Sergio Pitol. La pasión en las lecturas e interpretaciones a los textos de Pitol que Riccardo imprime en sus conversaciones y cátedras siguen siendo una gran inspiración para continuar con mi formación académica.

Gracias a mi madre, tú lo eres todo para mí, siempre te agradeceré por cada logro obtenido.

Gracias a mis tíos Javier Diego y Anabel Bante, que me abrieron las puertas de su casa para poder vivir ahí mientras estudiaba la Maestría. Un apoyo con el que estoy en deuda.

También por la compañía de mis primas, Ale y Ana, su presencia fue invaluable en este proceso que, si bien es un tanto solitario, lograron convertirlo en una experiencia memorable y amena: son el contexto de mis noches de desvelo.

Gracias a mis queridos compañeros del posgrado, las clases resultaban entretenidas y bastante disfrutables por la convivencia. Gracias a Andrea y a Mayra, por tan bella amistad.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a la Universidad TecMilenio, sección preparatoria, por permitirme llevar a cabo la parte práctica de mi investigación. Me facilitaron el espacio virtual y la difusión de mi taller con los estudiantes, y la respuesta fue muy positiva.

## Índice

Introducción.....	11
Capítulo I: Antecedentes y fundamentación teórica .....	15
1.1 El acto de la lectura: una breve tipología de lector .....	15
1.1.1 El lector iniciado: el lector común de Virginia Woolf .....	16
1.1.2 El lector en proceso: el lector modelo de Umberto Eco.....	17
1.1.3 El lector ideal: el último lector de Ricardo Piglia .....	18
1.2 La comprensión lectora en la escuela: Historia de un problema .....	19
1.3 Estado actual del problema: las propuestas en torno al mejoramiento de la interacción y comprensión lectora en estudiantes .....	23
1.4 Corpus teórico.....	29
1.4.1 El dialogismo bajtiniano: la palabra como fenómeno social.....	29
1.4.2 El espacio dialógico como espacio de interpretación (texto-destinatario-contexto) .....	34
1.4.3 “¿Qué es un texto?” La hermenéutica del texto desde Paul Ricoeur.....	35
1.4.4 El diálogo en el aula (aprendizaje dialógico).....	38
1.4.5 La dialogicidad a partir de Paulo Freire .....	39
1.4.6 El Socio-constructivismo como base del método dialógico de comprensión .....	42
1.5 Ejemplo de aplicación: Sergio Pitol y la práctica dialógica en su obra .....	44
1.5.1 Sergio Pitol y la lectura .....	45
1.5.2 Sergio Pitol y la memoria.....	46
1.5.3 Sergio Pitol y los viajes.....	48
Capítulo II Corpus literario: los puentes dialógicos en la obra de Sergio Pitol.....	49
2.1 Los puentes dialógicos.....	49
2.1.1 La conciencia del escritor: el dialogismo en Sergio Pitol .....	51
2.1.2 ¿Un escritor al margen?.....	56
2.1.3 Sergio Pitol profesor .....	59
2.2 Análisis dialógico del corpus.....	61
2.2.1 “La pantera”: el diálogo recursivo.....	63
2.2.2 Victorio Ferri cuenta un cuento: el anti-diálogo.....	72
2.2.3 Ícaro: el diálogo intersubjetivo.....	76
Capítulo III: Proceso de intervención.....	81
3.1 El taller de lectura .....	81
3.2 Recursos, material y estrategia básica para el desarrollo del taller.....	88
3.3 Proceso de evaluación de la intervención .....	89

<b>Capítulo IV: Evaluación y resultados del proceso de intervención.....</b>	<b>92</b>
<b>4.1 Análisis de resultados de la intervención.....</b>	<b>92</b>
<b>4.2 Descripción de la sesión del grupo focal .....</b>	<b>113</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO 1: Formato de Planeación, propuesta metodológica de lectura para nivel medio superior Actividades para la comprensión lectora.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO 2: Desglose de participantes .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>135</b>

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Introducción

Rescatar una educación humanística en una era que pone énfasis en la cultura de la imagen, resulta imperativo debido a la pérdida de la atención lectora (y por tanto de la memoria y la capacidad crítica) que se evidencia en las aulas (Sartori 1998, 23, 29)<sup>1</sup>. Investigadores de la enseñanza de la literatura en México sostienen que algunos de las instituciones sociales más influyentes, como la familia, la escuela, el Estado, los medios de comunicación, han dejado de lado la formación humanística crítica. Sin embargo, “los lectores no nacen, deben ser formados de manera disciplinada” (Munguía 2015, 68), lo cual pone en evidencia que la misión de formar lectores competentes, atentos y críticos pesa de manera casi exclusiva en los hombros de las instituciones educativas. Aunado a esto, los datos de la Encuesta Nacional de Lectura y el MOLEC (Módulo de Lectura, INEGI) muestran que, en México, de 2015 a 2018 el porcentaje de lectores mayores a 18 años disminuyó de un 84% a un 72%<sup>2</sup>.

Con lo anterior, la intención no se reduce solamente al fomento a la lectura o alfabetización, sino a la de desarrollar una lectura significativa, es decir, hacer hincapié en el acto de la lectura, que es definido por autores como Barket y Escarpt, quienes afirman que leer “es una reconstrucción de una obra nueva por el lector partiendo de esa muestra [...] Cuanto de más latitud dispone el lector para ejercitar su predisposición, más ‘literaria’ es la obra” (Ctd. por López Navia, 96).

---

<sup>1</sup> Al señalar esto, no busco penalizar el uso de la imagen para muchas otras actividades, ya que estamos frente a nuevas generaciones que llegan a la literatura gracias a las adaptaciones cinematográficas de la misma en las últimas décadas. Mi señalamiento va encaminado a que no hay una guía adecuada de transición de imagen-texto, provocando así que las habilidades de comprensión no alcancen los niveles que suelen exigirse en los estudiantes.

<sup>2</sup> El MOLEC considera no sólo libros impresos y en formato digital, sino también medios de difusión electrónica como los blogs. Otros datos arrojados en la misma encuesta muestran que el tiempo dedicado a la lectura está relacionado con el nivel de escolaridad de la persona.

A la hora de una revisión a distintos aspectos que se reúnen bajo la idea de enseñanza de la literatura a nivel medio superior, se encontró como principal problema el acto de lectura entre los jóvenes estudiantes. El problema se divide en tres categorías: primero, los libros de texto de la materia de Literatura I que se imparte en tercer semestre a nivel medio superior<sup>3</sup>, muestran, en su estructura, una preeminencia al estudio historicista (división en grandes periodos: literatura antigua, moderna y contemporánea); mientras que en otros se busca mostrar un panorama general de los géneros narrativos, estudiando las características del cuento y la novela. Por otro lado —en un segundo nivel de observación— al revisar los planes de estudio que se vislumbran desde el índice de estos libros, es notoria la falta de sugerencias de lectura que inviten al estudiante a confrontarse directamente con las obras que se mencionan en los libros de texto, limitando las actividades didácticas al rescate y a la memorización de datos históricos, biográficos o de características generales que no invitan necesariamente a una lectura.<sup>4</sup> Por último, categoría que en realidad se deriva de las anteriores, lo que resulta más importante y en el que se centrarán los esfuerzos de esta investigación, es que los estudiantes “no cuentan con elementos metodológicos para sistematizar y comprender lo que leen” (Huerta 2012, 62).

Esta problemática se ve reflejada sobre todo, en la poca o nula comprensión de lo leído; por lo que una guía metodológica de lectura, aplicada como ejemplo a un autor en concreto, resulta conveniente para coadyuvar a mejorar la comprensión de textos, como actividad dentro del aula y así generar en los estudiantes las habilidades lectoras, un pensamiento crítico —de su

---

<sup>3</sup> Mi referente inmediato son los textos de Colegios de Bachilleres, que siguen un modelo similar en cada estado de la república. Algunos de ellos, como el del estado de Sonora, están disponibles en línea: <http://www.cobachsonora.edu.mx/files/semestre3/Literatura1.pdf>. Otros textos corresponden al sistema de telebachilleratos: <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/LIBROS/3-semester-2016/Literatura-I.pdf>.

<sup>4</sup> Quizá la omisión de la lectura a textos completos se deba al tiempo asignado a cada unidad formativa para cumplir con las competencias establecidas.

entorno— y creativo a través del aprecio por el arte, el contexto y las experiencias estéticas que pueden lograrse con una lectura adecuada.<sup>5</sup>

En el contexto de lo dicho, surgen las siguientes preguntas de indagación:

¿A qué se debe que los jóvenes mexicanos de 15 años (edad promedio en la que se ingresa a los estudios de nivel medio superior) no alcanzan una adecuada comprensión lectora que los ponga no sólo a la altura de otros países, sino que cumplan con las competencias que el mismo sistema educativo mexicano se plantea?

¿Podrá el estudiante entablar un diálogo con lo que lee si se le acompaña en un proceso de lectura inicial, sobre todo con autores que impliquen un reto de contenido cultural?

¿A partir de qué actividades puede el estudiante mejorar su comprensión lectora?

El supuesto del presente ejercicio es que las actividades didácticas de lectura no son propicias para generar en los estudiantes un interés y una comprensión de lo que leen; por lo que una guía metodológica de lectura, basada en la teoría del dialogismo (enfoque literario) y la dialogicidad (enfoque pedagógico) permita generar en los estudiantes las habilidades lectoras a partir del ejercicio dialógico para contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo a través del aprecio por el arte, el contexto y las experiencias estéticas que pueden lograrse con una lectura adecuada.

El primer capítulo abordará los antecedentes del acto de lectura, así como el problema de la comprensión lectora en diferentes momentos de la historia de la enseñanza de la literatura. En segundo lugar, se definirán los conceptos teóricos que guiarán la propuesta metodológica de

---

<sup>5</sup> Al decir arte me refiero, en este caso, a obras literarias que generen una experiencia estética a la vez que pensamiento crítico y creativo. Esto lo tomo del Enfoque Disciplinar que se propone en el programa de estudios de cuarto semestre de los textos del Colegio de Bachilleres.

lectura enfocada, principalmente, en el ejercicio dialógico bajtiniano y el acto de dialogicidad de Paulo Freire en el plano educativo, así como el lugar del texto y la importancia del proceso de interpretación/actualización.

El segundo capítulo tendrá como objetivo definir el corpus literario que servirán como espacio para la actividad dialógica de comprensión lectora. Cabe destacar que la selección responderá a un criterio que se relaciona con el dialogismo. Se tomarán textos de la obra del escritor Sergio Pitol que permitan una lectura dialógica que surge a partir de un método comparativo —a su vez articulado— entre teoría literaria y teoría pedagógica.

En el tercer capítulo se desarrollará el proceso de intervención a partir de la propuesta de un taller de lectura cuya duración está pensada para ocho semanas, con una sesión semanal de hora y media<sup>6</sup>. Esta intervención se llevó a cabo vía remota —a través de la plataforma Zoom— con estudiantes de la Universidad TecMilenio sección preparatoria. Cabe resaltar que, al ser un taller extracurricular, se lanzó una convocatoria para que no se vuelva una actividad obligatoria.

---

<sup>6</sup> La propuesta inicial contemplaba sesiones presenciales. Sin embargo, la actual situación de contingencia sanitaria a nivel mundial ha provocado que el sistema educativo en general se adapte a la necesidad de mantener una distancia y progresivo aislamiento, por lo que a lo largo del año 2020 quedaron suspendidas las clases presenciales y, por ende, toda actividad relacionada con la vida académica en las aulas.

## Capítulo I: Antecedentes y fundamentación teórica

La literatura, más densa y elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo y de organizarlo. T. Todorov

### 1.1 El acto de la lectura: una breve tipología de lector

La actividad lectora es un tema que ha interesado todo el tiempo. Los escritores mismos reflexionan sobre ello e, incluso, crean ficciones en las cuales esta actividad juega un papel protagónico. A pesar de que se ha dicho mucho en torno al tema, quienes se han expresado al respecto coinciden en que la lectura es un *acto de libertad*. A continuación, veremos algunos ejemplos relativos a dicha concepción.

Marcel Proust, escritor francés del siglo XIX, en sus primeras páginas del tomo I de *En busca del tiempo perdido* describe el espacio, a modo de ensoñación, en el que lector y libro se encuentran, cito:

[...] quería dejar el libro, que se me figuraba aún tener entre las manos, y apagar de un soplo la luz; durante mi sueño no había cesado de reflexionar sobre lo recién leído, pero era muy particular el tono que tomaban esas reflexiones, porque me parecía que yo pasaba a convertirme en el tema de la obra, en una iglesia, en un cuarteto, en la rivalidad de Francisco I y Carlos V. Esta figuración me duraba aún segundos después de haberme despertado [...] El asunto del libro se desprendía de mi personalidad y yo ya quedaba libre de adaptarme o no a él (11-13)

La personificación que sufre el narrador en ese instante entre lectura y apropiación es una muestra —si bien ficcional— del goce que se logra a través de una lectura comprometida y reflexiva, y gracias a la comprensión estética de lo leído.

### 1.1.1 El lector iniciado: el lector común de Virginia Woolf

Por otro lado, la escritora inglesa Virginia Woolf habla de un “lector común” que está libre de prejuicios, y su encuentro con el texto es igualmente libre de pretensiones literarias. Este lector común y las características que de él destaca la escritora puede ser visto como un alter ego del estudiante en sus inicios.

El lector común [...] difiere del crítico y del académico. Está peor educado, y la naturaleza no lo ha dotado tan generosamente. Lee por placer más que para impartir conocimiento o corregir las opiniones ajenas. Le guía sobre todo un instinto de crear por sí mismo, a partir de lo que llega a sus manos, una especie de unidad —un retrato de un hombre, un bosquejo de una época, una teoría del arte de la escritura (2010, 9).

Una acotación importante para incluir y que surge de lo dicho por Woolf, es que siempre hay que tener en cuenta el tipo de lector con el que tratamos. Y ya que, en el caso concreto de esta investigación, se trata del estudiante de bachillerato, el objetivo que aquí se persigue no será su conversión en un lector experto (crítico, académico), sino en un lector que goza de los descubrimientos que hace por comprender lo que lee.

A lo largo de su libro *El lector común*, Woolf asume el rol de lectora: designa un ensayo de reflexión por cada autor leído y que considera importante<sup>7</sup>. Dentro de estas reflexiones, confecciona pautas de lectura que empatizan con las didácticas literarias que se han desarrollado desde el plano pedagógico en las últimas décadas. En el apartado que dedica a la literatura griega, la autora plantea que un lector de cualquier época puede conectar muy bien con esos textos debido a su vigencia temática que aborda la concepción de hombre: “El ser humano original, el permanente, el estable se encuentra allí” (2010, 16). Para llegar a esto, la escritora ilustra un

---

<sup>7</sup> Para iniciar ese andamiaje con el autor que será trabajado en esta investigación-intervención, cabe destacar que Sergio Pitó publica un libro titulado *Adicción a los ingleses*, justo al modo de Woolf: una poética de la lectura a través de la revisión a textos de autores canónicos.

escenario de construcción de la comprensión lectora que apunta hacia la imaginación del lector: la creación de “un trasfondo” que permita imaginar un espacio; ésta será la primera instalación que hace un lector cuando se dispone a disfrutar de un relato. Dicho trasfondo será construido a partir de aquello que le resulte conocido al lector, y de igual manera lo hará con los conocimientos de los que son portadores los personajes de dichos relatos ya que “los caracteres pasan a formar parte del linaje común” (12).

### **1.1.2 El lector en proceso: el lector modelo de Umberto Eco**

En otra línea mucho más teórica, Umberto Eco, escritor, semiólogo y filósofo italiano, hace lo propio al describir a un tipo de lector que llamará “lector modelo”. Esta tipología desglosa una serie de características que se enmarcan en un acto cooperativo de interpretación por parte del lector. Su premisa teórica señala que, debido a que el texto es una representación de artificios expresivos que un autor instaló, el lector requiere de un proceso de *actualización* para completarlo a través de la lectura (Eco 1993). Dicha actualización se referirá, primero, a todas las palabras dichas en el mensaje; por lo que la relación lingüística del emisor y receptor dependerá de la decodificación que se logre. Por otro lado, un texto también está plagado de elementos no dichos, que Umberto Eco denominará de la siguiente manera: “‘No dicho’ significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión, pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector” (1993, 74)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Trasladado al plano de la educación, de acuerdo con el paradigma del constructivismo, el alumno debe ser responsable de la construcción de su propio conocimiento, por lo que lo dicho aquí por Eco respecto al lector y su comprensión lectora empata muy bien con los criterios constructivistas que se describirán más adelante en este capítulo.

### 1.1.3 El lector ideal: el último lector de Ricardo Piglia

En el espacio latinoamericano, será el escritor y crítico argentino Ricardo Piglia quien se apropie de la pregunta que había animado las reflexiones de los autores citados arriba y la reformula en el incipit de su libro *El último lector* (2005): ¿Qué es un lector? Para Piglia, el último lector es Borges, alguien que “ha pasado la vida leyendo, el que ha quemado sus ojos a la luz de una lámpara” (16). La característica que se rescata de este tipo de lector está relacionada con el acto del ver; la vista distorsiona la realidad a partir de los signos que en la página permiten la apertura a universos múltiples. Esta distorsión está relacionada más a una pasión, una personificación casi extrema en pos de la cual la lectura se transforma en un modo de vida. Piglia se referirá a un lector puro, aquel que es adicto, que no puede dejar de leer, que sufre un insomnio ideal (*ideal insomnia*, citando a James Joyce) como ese último lector. Sin embargo, el autor argentino no reflexiona en torno al acto de lectura en sí (como lo hicieron los autores arriba citados), sino lo que rodea a quien lee: “dónde está leyendo, para qué, cuál es su historia” (23). Esto le permite establecer que, de acuerdo con lo que se lee, la literatura terminará por definir al lector, “lo nombra” (23), como en un acto de identificación mutua.

Con esta última categoría se da por finalizado el breve recorrido por tres tipos de lectores que podrían definir a un estudiante bachiller en un proceso gradual de adquisición del hábito lector: uno común o iniciado, uno modelo que logra comprender a partir de las actualizaciones del texto y, por último, uno ideal, que goza en el proceso. Este gozo que se encamina hacia el “placer intelectual” como lo denomina Roland Barthes, es aquel que surge de un *texto de placer*: uno que “contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica *confortable* de la lectura” (1993, 25). De esta forma la enseñanza de la literatura se convierte en una educación literaria, pues su interés por la lectura y la literatura iría más allá del salón de clases.

## 1.2 La comprensión lectora en la escuela: Historia de un problema

Algunas investigaciones de posgrado en el área de pedagogía han puesto la lupa en la enseñanza de la literatura a nivel medio superior, observando que, como asignatura, es parte esencial “de la formación mínima necesaria para los jóvenes” (Salas 1999, 24), lo que lleva a considerar a la literatura como una base de formación cultural y, de ser posible, de apreciación estética y crítica que pueden desarrollarse con una guía adecuada. Debido a lo anterior, es necesario construir una fundamentación pedagógica acerca del por qué y para qué formar lectores en el campo de la literatura. Por lo que la intención de fundamentar y desarrollar una metodología de lectura de la obra del autor mexicano Sergio Pitol para nivel medio superior está encaminada a apoyarse en ciertos postulados pedagógicos que pueden cubrir fines humanísticos, guiados por las siguientes preguntas:

Primero: ¿Por qué formular una propuesta metodológica para la lectura dirigida a nivel medio superior y no a otros? De acuerdo con el filósofo francés Jean Jaques Rousseau (1712-1778), la edad idónea para la iniciación de una *vocación humana*<sup>9</sup> es la adolescencia: “esperemos la primera chispa de razón, ella es la que hace surgir el carácter y le da su verdadera forma” (*Julia*, V, 3). De acuerdo con la anterior aseveración, la lectura de ciertos textos resulta contraproducente<sup>10</sup> si se realiza a una edad equivocada. Rousseau defiende a la infancia pidiendo que se la deje ser y explorar con los medios que ella misma posee: los sentidos, ya que, en esta fase, el criterio personal aún no se encuentra del todo desarrollado. El autor de *Emilio o de la educación* (1762) encuentra que será el adolescente el primer estudiante formal, ya que la verdadera educación

---

<sup>9</sup> Esta idealización de una búsqueda de la *vocación humana* apunta a una utopía ya que, como Durkheim señala, la educación ideal no existe, pues cada sistema educativo responde a las necesidades inmediatas de la sociedad del momento. (Dürkheim, *Educación y sociología*, México: Colofón)

<sup>10</sup> En un sentido negativo, la lectura a textos que exigen un lector competente no sólo en habilidades lingüísticas, sino de capacidad crítica y bagaje cultural que sólo se adquiere con la experiencia y el paso del tiempo.

comienza en esta etapa: “nada de lecturas en la primera infancia, y un solo libro antes de los 15 años” (Correspondencia, 76). Esta sugerencia de no imponer lecturas a los niños se debe a una idea acerca del tiempo: ésta permite identificar a la infancia como una etapa dedicada a una actividad en particular, la formación para el mundo, y al infante como un ser que debe estar rodeado de estímulos que prepararen las subestructuras del pensamiento, ya que “el hombre no piensa naturalmente. Pensar es un arte que aprende” (Rousseau ctd. por Chateau, 214). De igual forma, el pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi (1746-1827) le asigna a la educación primaria la tarea de generar una temprana inclinación a la literatura: sembrar en la infancia el gusto por la cultura, la lengua, la historia, una afición por el conocimiento (Meylan, ctd. por Chateau, 243) —apelando, como sostiene Rousseau, a su interés inmediato y sensible, mas no la saturación de datos por exigirle al niño niveles de comprensión que aún no es capaz de alcanzar. Estos serán logrados y útiles después de la adolescencia.

Segundo: ¿Por qué enseñar literatura? Durante el siglo XIX, con el auge de la modernidad y el impulso de la sociedad industrializada, eruditos como Wilhelm von Humboldt, en Alemania, encontraron preocupante la pronta tecnificación de las universidades. Cabe hacer un paréntesis aquí, ya que aquello que temió Humboldt respecto a la educación universitaria y la preparación de técnicos huérfanos de educación humanística, resulta muy actual. Debido a lo anterior, el autor alemán apuntaba que antes de formar “al hombre que ha desarrollado una inteligencia de los instrumentos” (Flitner ctd. por Chateau, 262) debía formarse al hombre de espíritu, quien tiene que adquirir un conocimiento crítico “el verdadero conocimiento”, y el medio para lograrlo es la lengua, la palabra. Humboldt ve a la literatura como parte integral de la unificación de los individuos, al ser, pues, la palabra la expresión máxima del espíritu (Chateau, 260). Uno de los métodos para la mejor comprensión de la literatura que el pensador propone es el aprendizaje de

idiomas —sobresalen el griego y el latín, al ser las lenguas de cuna de la cultura occidental—, y, si acaso no resulta accesible el aprendizaje de idiomas, queda entonces la selección de buenas traducciones.

Aunado a lo anterior, y de acuerdo con el sociólogo francés Émile Durkheim, se sabe que la educación se ha modificado junto con los cambios sociales, pues “cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a la gente con una fuerza generalmente irresistible” (2005, 42-43), es decir, que responde a ciertas necesidades que se expresan a través de una vida en común. El caso de la enseñanza de la literatura igualmente ha cambiado en respuesta a las necesidades sociales. Ante esto, especialistas en educación lingüística y literaria en México (Díaz, Lara, *et. al.* 2012), señalan cuatro momentos de la educación literaria en occidente:

- El primero (fines de la Edad Media-principios del siglo XIX) se caracterizó por un interés en el fortalecimiento de las habilidades de elocución que demandaban los diversos oficios, por lo que los textos clásicos grecolatinos fueron estimados como un modelo del buen decir y escribir (Díaz, Lara, *et. al.* 2012, 113).
- El segundo momento (principios del siglo XIX a nuestros días) encuentra en el modelo didáctico del historicismo, una forma de fortalecer la conciencia nacional, mostrando que el estudio diacrónico de la literatura era idóneo para dicha finalidad (aparte de que facilitaba la organización de los contenidos); Díaz y Lara apuntan que esta forma de enseñanza de la literatura aún impera en la educación mexicana.
- El tercer momento surge como una respuesta al segundo, y se desarrolla en el decenio de 1970; el auge de los estudios formalistas y estructuralistas permite

que los investigadores y profesores de literatura afiancen los análisis literarios en estos dos grandes sustentos teóricos ya que, se cree que “a la par de la información sobre los autores, obras y comentarios de la historia literaria, el análisis científico de los textos literarios y la búsqueda de la especificidad de lo literario, contribuyen al desarrollo de la competencia literaria” (Díaz, Lara, *et. al.*, 114).

Frente a esto, habrá quienes apuesten por criterios más didácticos, ya que el recargar los estudios con teorías ahuyentaría aún más a los estudiantes de la lectura; éste será el cuarto momento (1980), caracterizado por una mayor preocupación hacia los fines de una educación literaria — que consiste más en un fomento a los hábitos lectores y menos a la memorización de datos—, por lo que la selección de textos literarios que se revisarían en clase deberían responder a temas de interés de la juventud (como ejemplo, las novelas de aventuras y agregaría los *Best-sellers*).

Por último, debe mencionarse que la relación que guarda la literatura con la intención primigenia de la educación radica en la búsqueda de una enseñanza de la condición humana. Edgar Morin (París, 1921) habla de una relación retroactiva entre la mente y la cultura: no puede existir una sin la otra, por lo que el sociólogo apunta que:

El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente (*mind*), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura. La mente humana es un surgimiento que nace y se afirma en la relación cerebro-cultura (1999, 26).

Esta relación puede observarse como un fenómeno dialógico del cual el hombre nunca escapa.

“Vivir significa participar en un diálogo [...] El hombre participa de este diálogo todo él y con

toda su vida [...] Cada pensamiento, cada vida, llega a formar parte de ese diálogo inconcluso con toda su personalidad, con todo su destino” (Llovet 2005, 376). Al ser la obra literaria una parte importante de la cultura que debe ser comprendida en su contexto (Bajtín 1999, 347), el ejercicio de la lectura se vuelve entonces en una actividad necesaria para incorporar dentro de la enseñanza de la condición humana, esto al ser un puente *dialogico* entre cultura y mente.

### **1.3 Estado actual del problema: las propuestas en torno al mejoramiento de la interacción y comprensión lectora en estudiantes**

En la actualidad, la presencia de la literatura en las aulas de bachillerato en México se fundamenta, principalmente, en el carácter social que esta disciplina posee. De acuerdo con el *Nuevo Currículo de la Educación Media Superior*<sup>11</sup>, publicado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2018), se plantea que la educación en México y sus responsables que de ella tienen el deber de “formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social” (21). Al mismo tiempo, todo egresado de este nivel educativo debe ser alguien que se “EXPRESA Y COMUNICA CORRECTAMENTE, oralmente y por escrito” y, además, “tiene capacidad de análisis y síntesis; sabe argumentar, es crítico, reflexivo, curioso y exigente” (SEMS 2018, 22). Estas competencias serán logradas dentro del área o ámbito Lenguaje y comunicación.

Por otro lado, se tiene el área (o ámbito) de Apreciación y expresión artística, cuyo objetivo medular es que el estudiante, al egresar “Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan sentido a su vida. Comprende su contribución al desarrollo

---

<sup>11</sup> Consulta: <http://sems.gob.mx/curriculoems>, <http://sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>

integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales” (25). Ahondando más en el *Nuevo currículo* encontramos que dentro del Campo Disciplinar de Humanidades, en donde se instalan las materias de Literatura I y II, Filosofía, entre otras, se hace hincapié en el desarrollo de los estudiantes como personas con capacidad de comunicarse y expresarse a través de una autonomía intelectual, así como en el desenvolvimiento personal y social de cada educando. Sin embargo, entre la planeación y el hecho dista mucho camino.

Siguiendo a Moy (2018) las estadísticas sugieren que se ha privilegiado la cantidad sobre la calidad educativa, por ello se alude al concepto de escolaridad sin aprendizaje, el cual insiste en que en México ha importado más la cantidad de espacios (escuelas) construidos que la calidad de aquello que allí se enseña. Un reflejo de ello son los bajos resultados obtenidos en pruebas como PISA<sup>12</sup>, que cada tres años se dedica a evaluar el desempeño de los jóvenes de 15 años en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

En el área de lectura —que es el que interesa a esta investigación—, México obtuvo una calificación que se encuentra por debajo del promedio de todos los países que pertenecen a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)<sup>13</sup>. Las estadísticas apuntan que “Sólo 1% de los estudiantes mostró un nivel de desempeño que los ubica en los niveles de competencia más elevados en al menos una de las áreas de conocimiento y 35% no tuvo un nivel mínimo de competencia adecuado en las tres áreas de conocimiento.” (Martínez 2019).

---

<sup>12</sup> “El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral. Es muy importante destacar que el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.” Esta prueba interesa a mi investigación debido a que centra la evaluación en la población que está por ingresar al bachillerato. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

<sup>13</sup> El puntaje promedio en la prueba de 2018 en el área de lectura —cuyos resultados fueron dados a conocer a fines de 2019— fue de 487 puntos, obteniendo México un total de 420.

A partir de lo arriba planteado se rescata la siguiente pregunta: ¿A qué se debe que los jóvenes mexicanos de 15 años no alcanzan una adecuada comprensión lectora que los ponga no sólo a la altura de otros países, sino de las competencias que el mismo sistema educativo mexicano plantea? Una respuesta recurrente y ambigua hace énfasis en el nivel socioeconómico de los estudiantes como un factor que impacta directamente en su desempeño académico. Paralelo a esto, resulta necesario mencionar lo que la pedagoga argentina Berta Braslavsky comenta acerca de uno de los cuatro elementos importantes para trabajar, de manera específica, la comprensión lectora; se trata de la procedencia del estudiante, o contexto educacional. La estudiosa señala que, durante los años cincuenta, varios docentes e investigadores de escuelas en países desarrollados comenzaron a indagar sobre el por qué algunos estudiantes antes de ingresar a la escuela ya sabían leer, dando cuenta que se debía a que procedían de un ambiente alfabetizado donde los padres letrados encontraban en la actividad lectora una forma de relacionarse con sus hijos (Braslavski 2005).

Lo anterior se relaciona con lo que Pierre Bourdieu llamará Capital cultural, el cual se presenta bajo tres formas: incorporado (inversión personal de tiempo dedicado a la formación, no es heredado como bien material ya que su transmisión es invisible y requiere de un trabajo del sujeto sobre sí mismo); objetivado (son las propiedades materiales relacionadas directamente con el capital cultural incorporado; una colección de libros es un claro ejemplo y estos sí pueden ser heredados); e institucionalizado (es la acreditación institucional del capital cultural incorporado, esto por medio de títulos escolares) (Bourdieu 1987). Esto permite observar que, en realidad, una inversión puramente monetaria —en relación con la idea de que entre mayor sea el nivel socioeconómico de un estudiante mejor será su desempeño académico— no es suficiente para asegurar el éxito escolar, aunque puede ser una ayuda. Sin embargo, el nivel de desempeño dependerá mayormente del individuo y de qué estrategias implementará para alcanzar sus

objetivos. Es así como el capital cultural incorporado toma su lugar para dar relevancia al trabajo que cada individuo lleva a cabo en pos de su crecimiento cultural.

Ahora, en otra línea de tratamiento del problema del desempeño escolar, Luis Zarzosa y Marlén Martínez (2011), investigadores y catedráticos de la UNAM, realizaron un trabajo de revisión de las prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora en la educación mexicana, su punto de partida fue el hecho de que “el nivel de competencia para la comprensión lectora de los escolares mexicanos presenta varios rezagos importantes” (16); y que dichos rezagos están relacionados con factores en su mayoría externos al acto cognitivo de lectura. Uno de los principales focos de atención de la investigación de Zarzosa y Martínez está en la práctica docente y su nivel de interacción pedagógica a la hora de trabajar la comprensión lectora en los estudiantes. Después se hace una revisión de las estrategias de enseñanza implementadas en las aulas para la lectura. Por último, recopilan resultados de diferentes investigaciones que han centrado esfuerzos en la problemática de la comprensión lectora. A modo de discusión, los investigadores a la vez en que detectan el problema sugieren una solución: que el peso de la enseñanza de la comprensión lectora radique mayormente en el momento de la lectura. (26).

La solución expuesta exige, entonces, una mayor atención al proceso lector, y a partir de ello surgen múltiples propuestas. Se señala que el proceso de lectura (desde los planteamientos psicopedagógicos) está integrado, primero, por tres etapas: “la decodificación, la relación de las ideas del texto y la construcción de ideas globales” (Montero, Zambrano, Zerpa 2013, 15). Una cuarta etapa está relacionada con el entorno del lector y, a parte, Teresa Colomer apunta que el lenguaje es una manera de creación e interpretación de la realidad, y que su mediador más idóneo es el texto literario; en este sentido, la literatura se encarga de proporcionar al individuo el acceso a una construcción del pensamiento cultural (1996). Para que esta relación se establezca, es necesaria la reconfiguración de la enseñanza de la historia de la literatura a partir de la elaboración

de “un nuevo modelo didáctico de historicidad que relacione la literatura con las otras áreas humanísticas” (Colomer 1996, 17); es decir, un *diálogo* activo entre literatura e historia, por dar un ejemplo.

Uno de los obstáculos más preocupantes en este proceso de comprensión lectora en el aula radica en el juego interactivo de los agentes involucrados. Berta Bravslasky (2005), siguiendo las premisas del psicólogo ruso Lev Vigotsky respecto al aprendizaje significativo, señala que “el significado de la palabra se enriquece con el sentido que adquiere en el texto y en el contexto” (148). Con lo anterior también se da cuenta de que este proceso es responsabilidad de todo un sistema que antecede al encuentro entre mensaje y receptor. Este sistema lo componen cuatro agentes involucrados en el proceso lector ya sea de manera indirecta o directa: “el contexto educacional (entorno sociocultural y escolar); el lector (edad, experiencias de lenguaje hablado y escrito); el docente (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico); el texto (género, tipo, características)” (Bravslasky 2005, 150). Los primeros dos quedan fuera del alcance de esta investigación, ya que el contexto educacional, que incluye a la institución y a la sociedad misma, se modifica acorde a las necesidades que surgen con el paso del tiempo, mientras que el lector-alumno proviene de contextos tan variados que no son consecuentes del momento específico de lectura. Esto deja a los últimos dos, el docente y el texto, como variables que pueden ser trabajadas de manera más inmediata. La formación del docente, tanto por los aspectos pedagógicos como por los conocimientos literarios, resulta importante para la modificación en la selección de los textos a trabajar en el aula. Ya que la finalidad es enseñar<sup>14</sup> la comprensión lectora, diversos teóricos proponen tres momentos para trabajar la lectura. Estos son: antes, durante y después de

---

<sup>14</sup>“La enseñanza, en nuestro caso, se entiende como *colaboración* y ayuda en el momento oportuno de la construcción del conocimiento, en la zona de desarrollo potencial”. (Bravslasky 2005, 152). El docente interviene como **colaborador guía** durante los procesos de aprendizaje, en este caso de comprensión de la lectura.

la lectura. Cabe resaltar que la propuesta de los tres momentos está en completa sintonía con la prescriptiva teórica del paradigma constructivista ya que ambos apelan a la **reactivación** de los conocimientos que puedan vincularse al texto, a la **generación** de hipótesis y expectativas, a evidenciar y **motivar** la lectura (Bravslasky 2005).

Estas reflexiones en torno al problema de la comprensión lectora en las aulas no son exclusivas de los preceptos pedagógicos. El teórico, lingüista y filósofo búlgaro Tzvetan Todorov observó a inicios del siglo XXI que el enfoque educativo de la enseñanza de la literatura se basa en la adquisición de herramientas para el estudio del texto literario antes que, incluso, en el encuentro directo obra-lector: “leer poemas y novelas no lleva a reflexionar sobre la condición humana, sobre el individuo y la sociedad, el amor y el odio, la alegría y la desesperación [...] En la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino de qué hablan los críticos” (2017, 21). En estas líneas se observa cómo el teórico detecta como un problema el hecho de que la lectura no esté encaminada a una reflexión, actividad que resulta fundamental para el proceso de comprensión lectora. Sin embargo, tales herramientas —los textos críticos de las obras literarias— cobran relevancia si son usados en el momento idóneo, es decir, después de la primera reflexión que el lector establece en el acto de lectura.

Antes de definir qué actividades acompañarán la lectura en un método dialógico que inicie con la reflexión del texto, se plantearán los preceptos teóricos que guiarán su configuración. Tales preceptos se desprenderán de los planteamientos dialógicos desde el ámbito literario, por un lado, y desde el ámbito pedagógico, por el otro.

## 1.4 Corpus teórico

### 1.4.1 El dialogismo bajtiniano: la palabra como fenómeno social

En el transcurso de los últimos decenios, ha surgido un debate en torno a la función de la educación. Especialistas en aprendizaje como Aubert (2008) y Arboleda (2015) sostienen que la educación queda supeditada a las dinámicas del mercado y que todavía responde a una sociedad industrial. Frente a esto, las investigaciones de estos dos especialistas y otros optan por el giro humanista como nuevo paradigma que posee atisbos del socioconstructivismo vigotskyano<sup>15</sup>, aunque, cabe aclarar que la práctica sigue quedando rezagada frente a los avances arriba mencionados en teoría pedagógica. Lo anterior se evidencia en el actual fomento de prácticas desfasadas que consisten en la adquisición de conocimiento sin reflexión (quedar informado y no formado), y, por ende, sin construcción por parte del individuo que aprende. A partir de ciertos principios psicológicos centrados en el aprendiz, es que se logra fundar la idea del *diálogo* como una concepción de aprendizaje que apela no solamente a una mayor interacción entre individuos, sino también a una articulación de bases disciplinares que ayudan a entender el espectro de la educación (la apertura a las aportaciones que otras disciplinas pueden realizar) (Aubert 2008). Este mismo fenómeno de articulación dialógica es observado en el ámbito cultural, artístico y, de manera específica para los fines de esta investigación, en el área de la literatura.

El término dialogismo (entendido, a grandes rasgos, como el intercambio semiótico entre dos personas o discursos), es acuñado por el teórico y filósofo del lenguaje Mijaíl Mijailóvich Bajtín (1895-1975), conocido como maestro del dialogismo, la polifonía y el carnaval (Solé 1992). Se le llama así, justamente porque son términos que trabajará ampliamente en toda su producción teórica. Es sobre todo en su primer libro publicado bajo su nombre —por diversas

---

<sup>15</sup> Las influencias sociales sobre el aprendizaje, que describe que el aprendiz está determinado por las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los otros.

circunstancias, trabajos realizados con anterioridad a esta publicación salieron a la luz bajo el nombre de algunos de sus amigos—, cuya segunda edición de 1963 se titulará *Problemas de la poética de Dostoievski* (1986 traducida al español), y en su tercer libro *Teoría y Estética de la novela* (una compilación de artículos pertenecientes a diferentes épocas de escritura, publicados bajo este título en 1975, año de su muerte) que desarrollará la concepción de dialogismo. Sin embargo, antes de ahondar en ello, cabe hacer hincapié en su labor teórica.

Su aportación no se reduce a los estudios literarios, debido a que su interés se encontraba en las relaciones semióticas representadas en el mundo real; “Bajtín al igual que Marx, Freud y Einstein, en su momento, y cada uno desde su mundo teórico, viene a modificar la forma de aprehender y concebir nuestra realidad” (Solé, 13). Esto permite pensar en Bajtín como un teórico que observó el fenómeno literario desde una de sus más importantes fuentes: el hecho social. Esta postura nos habla de una apertura hacia dos concepciones teóricas que se disputaban el espectro literario como objeto de estudio, a saber, el formalismo y el marxismo. Respecto a esto, Hernández Silvestre resume la primera parte del recorrido teórico-académico que Bajtín realiza en su vida y que se refleja en sus diversas publicaciones:

A lo largo de los años veinte del siglo pasado, Bajtín participó en las polémicas y debates que el formalismo sostuvo contra la ideología marxista. De ello, vislumbró las bases para la construcción de nuevos conceptos y formulaciones que explicarán aspectos relevantes del fenómeno literario, como el estatuto de la palabra, las formas arquitectónicas del texto o el dialogismo (2011, 12).

La participación del teórico en las polémicas citadas tendrá como efecto una producción teórica que se enfoca en el estatuto de la palabra. Por un lado, Bajtín retomaba las posturas formalistas en torno al texto literario: la idea de una forma arquitectónica que engloba elementos lingüísticos; pero, esto será superado cuando al introducir la noción de dialogismo, el pensador propone una

ampliación del estatuto de la palabra hacia aspectos extrínsecos de la obra literaria. En la base de esta aportación, encontramos el replanteamiento a los postulados de Aristóteles respecto a la teoría del arte y la poética; al respecto, Solé entiende la ruptura bajtiniana de la siguiente manera:

si queremos conocer y entender a Bajtín, debemos aprender a modificar los métodos y capacidades que hemos desarrollado para llegar a conocer cualquier "hecho": por lo general, tendemos a separar de manera nítida una materia particular en sus elementos integrantes, suponiendo que con ello serán cognoscibles en su forma atomizada, sin darnos cuenta de que constituyen un todo que no se puede conocer si no se presenta como una materia unificada: dialéctica, histórica y, sobre todo, dialógica (y más en la literatura), además de articulada de diversas maneras desde distintos niveles (13).

Ahondaremos en la postura que Bajtín manifiesta frente a los estudios que pretenden trabajar la obra literaria en partículas. Para esto, resulta provechoso la revisión de su libro *Teoría y estética de la novela* antes que *Problemas de la poética de Dostoievski*. Esta elección se debe a que esta primera parte del presente trabajo dedicada a la teoría tiene el propósito de plantear la concepción bajtiniana del dialogismo como una forma de análisis literario, al retomar la premisa del semiólogo soviético de que la palabra es un fenómeno social. (1989), cuestión que el teórico sostiene en *Teoría y Estética...*, específicamente en su apartado “La palabra en la novela”. El segundo libro funcionará para entender la aplicación que el filósofo ruso lleva a cabo en la obra de Dostoievski, sin dejar de lado las nociones teóricas que fueron concebidas mucho antes que *Teoría y Estética...*<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> La razón de usar principalmente estos libros y no otras publicaciones que igualmente poseen las nociones teóricas aquí tratadas (como ejemplo *El marxismo y la filosofía del lenguaje*) es el problema de la autoría. El libro mencionado entre paréntesis fue publicado bajo el nombre de Volóshinov, una persona real y cercana a Bajtín, por lo que no puede ser un mero pseudónimo que el teórico haya empleado. La discusión respecto a esto continúa. “El carácter de encuentro y de evento ontológico vertido en un diálogo lo encontraremos en los trabajos clásicos y autógrafos de Bajtín” Cfr. “El marxismo y la filosofía del lenguaje y el círculo de Bajtín” en *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Argentina, 2009.

En primer lugar, el estudio de los textos literarios es abordado por Bajtín desde la unidad (una forma de decirlo, porque él mismo habla de dualidad de la palabra) mínima que compone a un texto y que por sí sola posee un sentido: la palabra. Los teóricos deudores del filósofo ruso emplearán el término *status de la palabra*, acuñado por él en algún momento, y traducirán lo dicho por el autor; aquí la aportación de la filósofa y teórica literaria búlgara Julia Kristeva: “Bajtín es uno de los primeros en sustituir la segmentación estática de los textos por un modelo en que la estructura literaria no *es*, sino que se *elabora* con respecto a *otra* estructura [...] la palabra literaria no es un punto (un sentido fijo), sino un *cruce de superficies* textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario, del contexto cultural actual o anterior” (1997, 2). Se puede observar que, desde esta perspectiva, la palabra se presenta como el puente entre el modelo estructural (texto) y el contexto cultural (mundo). De manera más específica, Kristeva denominará dos formas de comportamiento de la palabra de acuerdo al hecho con el que se relacione, así tenemos el *diálogo* y la *ambivalencia*. El primero es un acto intertextual en un sentido horizontal, que se conecta a otros textos, al sujeto de la escritura y al destinatario (3); mientras que la ambivalencia es un movimiento vertical que implica “la inserción de la historia (de la sociedad) en el texto, y del texto en la historia” (6).

A diferencia de los teóricos formalistas y/o lingüistas que conciben la palabra como un elemento designante cuya dualidad se ciñe a la relación significante-significado, Bajtín verá un sistema dual que incluye uno y otro, es decir, una correlación en el lenguaje literario de las palabras que se afectan mutuamente, lo que le otorgará la característica de *vértice* multideterminado (Kristeva 1997, 6). En palabras de Bajtín:

Ninguna palabra viva se opone de manera idéntica a su objeto: entre la palabra y el objeto, entre la palabra y el individuo que habla, existe el medio maleable [...] de las demás palabras ajenas acerca del mismo objeto, sobre el mismo tema [...] El objeto está rodeado e impregnado de ideas generales, de puntos de vista, de valoraciones y acentos ajenos. La palabra orientada hacia su objeto entra en

ese medio agitado [...] se *entrelaza* [...], se *une* [...], *rechaza* [...], se *entrecruza* [...] Un enunciado vivo, aparecido conscientemente en un momento histórico determinado, no puede dejar de tocar miles de hilos dialógicos vivos (1989, 94).

La aportación de Bajtín al estudio de la palabra es el carácter vital y dinámico que le otorga. Su esencia no es una condición estática o pasiva, sino un movimiento constante que le permite relacionarse *dialógicamente* con otras palabras, que, a su vez, están relacionadas con otras más. El hecho de que cierto enunciado aparezca en un momento histórico (y lugar) determinado le otorga la vivacidad que le será proporcionada por los hablantes, en el caso literario por el autor que lo concibe.

Estas relaciones dialógicas entre palabras o entre hablantes son una manifestación dialéctica cuyo resultado es la creación de una “verdad”. Para aclarar esto, es necesario recordar (como lo hizo Bajtín) el acto mayéutico fundado por Sócrates. El diálogo socrático (como acto representado en los textos dialógicos escritos por Platón) “se caracteriza por una oposición al monologismo oficial, que pretende poseer la verdad completamente lista [mientras que] la verdad socrática [en realidad] resulta de las relaciones dialógicas de los hablantes” (Kristeva 1997, 16).

#### 1.4.2 El espacio dialógico como espacio de interpretación (texto-destinatario-contexto)

El dialogismo, a la vez que pone en interacción al texto con el sujeto, el destinatario y el contexto, es el espacio en el que se resolverá la comprensión lectora del destinatario final: el lector. A ese punto de encuentro de las intersubjetividades involucradas podemos llamarlo espacio dialógico. La importancia de este espacio radica en el nivel de interpretación que en él se logre. Pasemos, por un momento, de nombrar espacio dialógico a espacio de interpretación, para esto, la hermenéutica literaria aporta lo siguiente: la comprensión es una *actualización* (como ya lo vimos páginas antes con Eco) del texto llevada a cabo por el ejercicio interpretativo, hermenéutico.

El término Hermenéutica podemos rastrearlo en su origen etimológico del griego *hermeneuein* (Ooms 2006, 68), concretamente de las obras platónicas. Será en el diálogo *El Ion* en donde *hermeneuein* se va a diferenciar de *legein*. Ambos términos se refieren a un alguien que *porta y transmite* algo frente a un interlocutor; sin embargo, su diferencia radica en aquello que dice, dedicándose el primero para cosas que no son humanas, y el segundo para una verdad dicha que puede acreditarse (apofansis). Volviendo a su carácter de transmisión, la filósofa Nicole Ooms señala que, pese a que la transmisión implica una comprensión —concepto que definiré más adelante—, “a veces, uno puede ser portador de anuncios sin tener forzosamente la comprensión de su sentido” (2006, 68). Sin embargo, continúa Ooms, este planteamiento socrático parece reducir el papel del *hermeneuein* a un transmisor y mediador<sup>17</sup>, mas no decodificador, que en realidad sería la esencia que lo pondría en otro plano a nivel de *legein* (pues la decodificación se daría frente a algo que no está dado sensorialmente) (2006).

En este sentido, el hermeneuta es un intérprete que, en la actualidad, posee como objeto de estudio a la obra literaria. Para ello, las herramientas a su alcance no son únicamente

---

<sup>17</sup> Refiriéndose a los intérpretes de las leyes, el verdadero transmisor según esta concepción platónica

intratextuales, ya que poseen un imperio semántico que responde a su revisión histórica-cultural.

Peter Szondi (1975) define a la hermenéutica literaria en relación con la historicidad de la siguiente forma:

Para la Ciencia de la Literatura, en cuanto se trate de filologías modernas, se extraen unas consecuencias muy diferentes en comparación con las ciencias de la Antigüedad, la Teología o la Jurisprudencia. Mientras que estas disciplinas poseen una larga tradición hermenéutica, que está en cualquier momento a su disposición para una posible revisión, la Ciencia de la Literatura nació en un tiempo en que el cambio en la hermenéutica [...] ya se había producido: el camino de vuelta, más allá de las reglas, hacia un análisis de la comprensión (62).

La comprensión se instalará entre la experiencia interna y la donación externa, proveniente de hechos psíquicos. Hacer que un texto sea comprensible, es hacerlo presente, teniendo en cuenta que tanto el concepto de comprensión es el que cambia históricamente de la misma manera que se ha transformado la concepción de la obra literaria (Szondi). Es así como se hablará, entonces, del papel de una distancia histórica para trazar los límites de la hermenéutica literaria.

#### **1.4.3 “¿Qué es un texto?” La hermenéutica del texto desde Paul Ricoeur**

Para Paul Ricoeur, siguiendo la línea del teórico Dilthey, existen dos actitudes que pueden reconocerse en un lector de acuerdo a la intención que él muestra en un texto. Estas actitudes tienen que ver con la relación entre leer y escribir. En primer lugar, el acto de lectura, según Ricoeur, no puede definirse como un diálogo entre lector y escritor, ya que el diálogo es un intercambio de preguntas y respuestas, y, por ende, no hay una interacción directa entre ellos: “el lector está ausente en la escritura y el escritor está ausente en la lectura” (129). Frente a esta postura, cabe señalar que el diálogo propuesto en la presente investigación está relacionado con la interacción entre lector y texto, es decir entre lector y discurso escrito, siendo este último una vinculación con el mundo, como bien señala Paul Ricoeur al referirse a la función simbólica del discurso. Es justo con esta última noción con la que se une la idea del dialogismo bajtiniano

puesto que la intención primordial del lenguaje es reintegrar el universo, ya que al no ser nombradas por el lenguaje las cosas del mundo seguirían en ausencia; Ricoeur continúa: “Todo discurso se encuentra así vinculado, en alguna medida, al mundo. Pues si no se habla del mundo, ¿de qué hablaríamos?” (130). A pesar de lo anterior, el teórico establece la diferencia entre discurso hablado y discurso escrito. En esta división, el primero remite a un contexto real inmediato, que ayuda al mejor anclaje del mismo en la interacción oral; mientras que el texto sólo referirá a esa realidad, y la comprensión será el acto de detección de la referencialidad por parte del lector.

Lo anterior dará lugar a un universo propio de la literatura, en donde los textos literarios constituyen un espacio en sí mismo que refiere de manera simbólica al mundo real. ¿De qué sirve, entonces, que el lector interprete ese *cuasimundo* (como lo llamará Ricoeur)? Para responder a esto, cabe señalar que el texto literario es la subjetividad que el autor vierte sobre el mundo, por lo que el acto interpretativo del lector (que surge de la comprensión) es la objetivación de aquello que comprende a partir de lo que confieren los signos en el texto (133). Al ser entonces la comprensión el punto de encuentro de la subjetividad del lector con la subjetividad que el escritor plantea significativamente, dos lecturas del mundo que se hallan en la obra literaria: configurándola como una relación de intersubjetividades.

Ahora bien, como parte del proceso de comprensión del texto se toman en consideración los mundos —que ahora llamaré contextos— del autor, obra y lector; estas intersubjetividades poseen un punto de encuentro (cruce) que configura la comprensión en aras de la interpretación. Teur Van Dijk hablará de relaciones entre *texto* y *contexto* que permiten la definición de uno a partir del otro: “por un lado, ciertos rasgos textuales pueden ‘expresar’ o incluso constituir aspectos del contexto, y por otro, la estructura del contexto determina, hasta un cierto grado, de

qué rasgos deben disponer los textos para ser aceptables en el contexto” (1992, 93). En un primer momento tenemos aspectos dentro del texto que apuntan a una relación con un contexto (ya sea el contexto de la escritura o el contexto del autor), mientras que, como parte de un segundo momento se nos presenta el contexto del lector: ambos poseen un conocimiento del mundo (visión del mundo) que hallarán puntos en común, pese a que el referente del segundo momento resulta ser el que cambia en cada lectura.

A consideración, el aspecto contextual iniciará en el marco, es decir, el paratexto, esto como último aspecto a tomar en cuenta en la trinomía lector-obra-contexto. A partir de ahí, el espectro de interpretaciones que siguieron un camino de comprensión gracias a las huellas significativas textuales se expande y avanza por medio de los puentes intertextuales que se traducen en puentes dialógicos. El crítico y teórico literario Gerard Genette (2001) llamará *presentación o umbrales* del texto a todos aquellos elementos que lo rodean (título, ilustraciones, portadas, etc.) y que muchas veces, principalmente cuando de lectores iniciados se trata, se pasan por alto. En resumen, ese límite, umbral, zona indecisa, resulta una frontera entre el texto y el contexto/mundo, que tendrán un papel si no crucial, al menos relevante para la ampliación de comprensión e interpretación de la lectura. No necesariamente resultan de dominio público los significados establecidos entre los paratextos, el contexto y el texto, por lo que es necesario que el lector se adentre en ellos y él mismo establezca los grados de relevancia para su lectura. No siempre los títulos o ilustraciones responden de forma inmediata a la lectura textual — consideremos todos los elementos involucrados, como el mercado editorial con los formatos y las colecciones—, pero en los casos en los que sí se pueda establecer la relación significativa, se logrará un avistamiento importante en el avance del proceso lectura-comprensión-interpretación.

#### **1.4.4 El diálogo en el aula (aprendizaje dialógico)**

Dentro de las nuevas propuestas pedagógico-didácticas que buscan dar respuesta a las necesidades educativas de la sociedad informacional actual, se encuentra el aprendizaje dialógico. Éste tiene una intención interdisciplinar, abierto a las aportaciones de múltiples disciplinas: la antropología, biología, economía, filosofía, pedagogía, psicología, sociología, entre otras (Aubert, Fletcha, *et. al.* 2010). La razón que fundamenta esta propuesta radica en la crítica que se le había hecho a la actividad educativa que se fundaba casi exclusivamente en la pedagogía, o la psicología, es decir que no mostraba una actitud de apertura hacia otros saberes que en conjunto reflexionaran acerca de la educación (11-12). El aprendizaje dialógico, como concepción comunicativa de la educación, presenta como base lo siguiente:

La actual sociedad de la información, la multiculturalidad y el giro dialógico de las sociedades. Desde la pedagogía (Freire), la psicología (el interaccionismo simbólico de Mead o la psicología sociohistórica de Vygotsky), la filosofía (Habermas), la economía (Sen), la sociología (Beck), y la política (Chomsky) se coincide en señalar la mayor presencia del diálogo en diferentes ámbitos de la vida social y en las relaciones interpersonales. Esa es la principal característica del aprendizaje dialógico, la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje (24).

Sin embargo, este giro dialógico no resulta exclusivo del ámbito educativo. Al ser la educación parte de la sociedad, es comprensible que el ejercicio dialógico haya comenzado en otras capas de la misma. Aubert señala que “la revolución tecnológica de la sociedad de la información, el fenómeno social de la globalización, el aumento de los riesgos y de las opciones, entre otras características, conducen a que las personas necesitemos cada vez más comunicarnos y dialogar para tomar decisiones en torno a nuestro presente y futuro” (30). Pero, adhiriéndonos al plano educacional, el elemento dialógico se transforma en comunicación activa entre docente-discente y discente-discente.

### 1.4.5 La dialogicidad a partir de Paulo Freire

En un primer momento de este complejo entramado comunicativo, tenemos al profesor. El pedagogo brasileño Paulo Freire menciona que el acto de enseñanza-aprendizaje funciona de manera bidireccional, es decir, no sólo el alumno aprehende lo que aprende, también el educador se integra en este acto de aprendizaje. A tal respecto, el pedagogo brasileño dice:

[...] el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido, y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire 2010, 45).

Esto nos permite observar que el rol del docente es activo en tanto por lo que atañe el aprendizaje de los estudiantes como el propio. El hecho que el docente se encuentra en constante proceso de aprendizaje apunta hacia algo interesante: la labor de formación con la que debe contar antes de pararse frente a un grupo. Freire, nuevamente, engloba en cuatro conceptos, integrados entre sí, como responsabilidad ética de formación constante: estudiar, leer, observar y reconocer (2010). Si bien, son actos que constantemente exigimos a nuestros estudiantes, el pedagogo brasileño ubica en el inicio de su reflexión la importancia de esta consciencia en el profesor ante el acto educador. Freire describe los cuatro conceptos de la siguiente manera: “estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador” (47), que en definitiva apunta hacia la actividad lectora: “de leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente” (47), lo que nos lleva a pensar en las propuestas literarias para las que leer significa una relectura: leer la lectura que otros han hecho del mundo, para construir la propia<sup>18</sup>. Esto significa que el acto de

---

<sup>18</sup> El acto recursivo, concepto que se desarrollará en el capítulo 2.

lectura en el profesor debe resultar igualmente significativo, es decir, sin procedimientos mecánicos que no permiten la reflexión y la adopción de una postura crítica para observar el mundo.

En segundo lugar, derivado justamente de lo anterior, está el acto de leer como comprensión. Señala Freire: “Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la correcta enseñanza de la lectura y de la escritura” (48). Observamos aquí que el autor es consciente de la importancia del ejercicio de la lectura, y que la comprensión no concluye sino hasta el momento en el que se lleva a la práctica a través de la escritura. A continuación, en el texto de Freire, encontramos la descripción misma de dialogismo pedagógico sin que precisamente se pronuncie el concepto: “la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella —jamás dicotomizar— los conceptos que emergen de la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano” (48). Si bien, en términos socioconstructivistas esta asociación se denominaría *aprendizaje significativo*, está en completa sintonía con lo que Bajtín, casi medio siglo antes que Freire, dice acerca de la relación e importancia que tiene para un lector el contexto (o experiencia del mundo) con el texto, que, en un afán comparativo traduciría a un acto de aprendizaje mismo.

En un proceso que funciona de manera progresiva y en espiral, Freire coloca en primer lugar la *lectura del mundo*, ya que es justo la experiencia que antecede al aprendizaje nuevo y que ayudaría al aprendiz (docente o discente), para apropiarse del siguiente nivel que sería la *lectura de la palabra*. Esta última se refiere a la comprensión “de los objetos referidos en él [el texto] que remite a la lectura anterior del mundo” (49). Trasladando un momento este acto a los estudiantes, podemos hablar de los vacíos que puedan existir en esa lectura del mundo que no permiten una adecuada actualización del texto. Para esto, el docente tiene la labor de mediador y

guía en la lectura, pues todos esos elementos *no dichos* (como describe Eco) son los que realmente crearán el puente entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo, ya que sin la identificación adecuada (que en realidad es lo que más puede suceder), el diálogo se verá fracturado y la comprensión no será alcanzada.

Para subsanar el problema de los vacíos surgidos a partir de una reducida lectura del mundo, Freire recomienda “la toma de distancia” (52) para que justo la lectura de la palabra pueda tener apertura y permita la integración de los elementos ausentes. Esta toma de distancia se realizará en una segunda, e incluso una tercera lectura si se requiere, en donde el docente debe estar preparado para intervenir. La importancia de integrar textos literarios complejos es justamente la realización de este acto dialógico colectivo (texto, alumno, docente, mundo) ya que: “nadie que lea, que estudie debe abandonar la lectura de un texto por considerarlo difícil” (Freire 2010, 52).

Investigaciones recientes han propuesto la idea de dialogismo como estrategia didáctica, sin embargo, remiten al término intertextualidad por ser éste un concepto que reduce y simplifica las relaciones o puentes dialógicos a textos literarios. Así lo trabaja el investigador y docente Javier González (2012), al sostener que es gracias al recurso de la intertextualidad que los estudiantes lectores pueden establecer redes más complejas y completas en su proceso de lectura, ya que el recuerdo de lecturas previas es el primer nivel (inconsciente) de acto intertextual. En teoría resulta atractivo pensar que la construcción de sentido que puede obtenerse a partir de las redes intertextuales se enriquece por experiencias previas en nuestra vida, lo que lleva a establecer un conjunto de redes de interpretación y comprensión por parte de los lectores. “La comprensión compleja de los textos se logra a través de la lectura de diversos textos que se entrecruzan felizmente en un momento determinado en el receptor” (González 2012, 4).

#### **1.4.6 El Socio-constructivismo como base del método dialógico de comprensión**

Hasta aquí, la recopilación de los conceptos a desarrollar a lo largo de la investigación ha mostrado un sesgo hacia el paradigma socioconstructivista que, si bien, su mención aislada ha recaído en los apuntes hechos por el psicólogo Lev Vigotsky, será en este espacio en donde se abunde en los otros componentes que constituyen a este modelo de aprendizaje.

El constructivismo es un paradigma psicológico que tiene sus bases en la premisa de que “los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos” (Díaz Barriga 2010, 22), tal capacidad demuestra que el humano no aprende de manera pasiva, sino más bien activa al estar consciente de todo el proceso de construcción de su aprendizaje. Otro aspecto importante que integra a este paradigma es su carácter holístico<sup>19</sup>: el sujeto cognoscente, el estudiante, organiza y estructura la información en modelos mentales basados en conocimientos y experiencias previas, es decir, su proceso no se da en solitario o surge de la nada, sino que requiere de un esquema *base* que le permite una construcción significativa al poder establecer la relación entre el nuevo y el anterior conocimiento (Garza 2012; Braslavski 2005).

A partir de los postulados de Vigotsky, Ausubel y Piaget se establecerá lo siguiente: “Es a través de las experiencias previas como el sujeto realiza nuevas construcciones mentales, mismas que se producen cuando éste interactúa con el objeto de conocimiento (Piaget, 1989) o en interacción con otros (Vigotsky, 1979), o cuando el aprendizaje es significativo para el sujeto (Ausubel, 1989)” (Garza 2012, 301). Ya sea desde el funcionamiento de la mente que plantea la adquisición de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo natural, hasta el aspecto social como foco principal de la construcción del conocimiento, el socio-constructivismo centra sus esfuerzos en

---

<sup>19</sup> Que se define de la siguiente manera: “el todo mantiene una relación indisoluble con las partes, pero es diferente de la suma de las mismas” (Braslavsky 2005, 142); se considera que el conocimiento es una construcción social y cooperativa, por lo que es necesario considerar cada situación en que se produce el aprendizaje como un todo.

explicar que el individuo es el responsable de su aprendizaje y gracias a ello puede ir más allá de lo que le ofrece su entorno educativo a partir de los medios que este último le puede proporcionar (Díaz Barriga 2010).

El enfoque cognitivo de la teoría ausubeliana observa al estudiante y al profesor como dos agentes que interactúan activa y conjuntamente a lo largo de la construcción del conocimiento; por un lado, el aprendiz como procesador activo de la información, y por el otro el profesor como organizador que tiende los puentes cognitivos. El eje central en todo momento es la experiencia previa, ya que el aprendizaje resultará significativo cuando “exista un material con sentido y una predisposición por parte del sujeto [a la vez que] la estructura cognitiva del mismo contenga *ideas inclusoras o subsuntores*” (Garza 2012, 315). Lograr el establecimiento de los puentes cognitivos (entre conocimiento nuevo y conocimiento previo) requiere de un trabajo colaborativo en el que se deben plantear actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, en donde el docente tiene el rol de *engarzar* el proceso de construcción del conocimiento del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado (Díaz Barriga 2010).

Aunado a lo anterior, tenemos que Ausubel plantea tres tipos de saberes como parte de la heurística que engloba el saber, saber hacer y saber ser; estos son: el conceptual, el procedimental y el axiológico. Los primeros dos requieren un aprendizaje de adquisición y un aprendizaje de aplicación; mientras que el axiológico es un saber que se da implícitamente cuando hay un planteamiento didáctico que permite la interacción con uno mismo y con los otros (Garza 2012). Es a partir de este elemento que puede conjuntarse la propuesta de dialogicidad como método didáctico que resulte en una interacción activa entre estudiantes y docente —el reconocimiento del otro como parte del proceso de aprendizaje de cada quien— y por supuesto del texto literario, para así llegar a la construcción de la comprensión lectora basándonos en las

experiencias previas (de lectura, de vivencias, observación del entorno, bagaje cultural) del estudiante.

### **1.5 Ejemplo de aplicación: Sergio Pitol y la práctica dialógica en su obra**

¿Por qué Sergio Pitol? Es conocida la labor intelectual y literaria que el autor de *El arte de la fuga* (1996) llevó a cabo durante gran parte de su vida. Independientemente de sus textos narrativos y ensayísticos, Pitol realizó un gran número de traducciones y, también, formuló la propuesta editorial para una “Biblioteca del Universitario”<sup>20</sup> integrada por más de cuarenta títulos que según él debían convertirse en lecturas imprescindibles para cualquier estudiante de licenciatura. De alguna forma, estas dos actividades lo colocan como un promotor de la lectura y la cultura, así mismo lo presentan como un escritor autodidacta que, en su obra literaria, ponía en práctica lo aprendido en sus lecturas. En la introducción que se incluye en todos los números de la colección de la “Biblioteca del Universitario”, Pitol, aludiendo a sus lecturas del teórico ruso Mijaíl Bajtín, menciona algo que a mi parecer lo pone en línea con lo dicho por los pedagogos arriba citados:

Hemos, los humanos, recibido la palabra como una herencia mágica. Uno sabe quién es solamente por la palabra. Y nuestra actitud ante el mundo se manifiesta también por la palabra. La palabra, tanto la oral como la escrita, es el conducto que nos comunica con los demás. Le permite salir a uno de sí mismo y participar en el convivio social (9).

Más allá de la dificultad que muchos de los críticos les adjudican a los textos de Pitol, pretendo guiar mis intenciones a lo que esos mismos críticos también aplauden: “quien lee a Pitol se deleita, por eso vuelve y cada relectura es distinta. Ocurre así con los clásicos. Leer a Pitol [...] es un acto de pasión y placer *in crescendo*” (Martínez 2014, 41). En lugar de verla como un obstáculo para

---

<sup>20</sup> La Universidad Veracruzana es la encargada de la edición y publicación de esta colección, que a la fecha cuenta con cuarenta y cinco números.

acercarse a la obra del autor veracruzano, la “dificultad” que obliga a una “relectura” puede ser una ventaja que, con una guía adecuada, resultaría positiva. Esto apunta entonces al establecimiento de un *diálogo* entre el texto y lector-estudiante.

A pesar de que no existe una propuesta metodológica que se dedique a la obra de Pitol desde un enfoque didáctico, sí pueden mencionarse algunos textos críticos que trabajan/estudian aspectos que pueden conformar, de forma fragmentada, las razones que lleven a leer al autor mexicano. Para esto, se dividirán en cuatro partes las consultas bibliográficas en torno a las siguientes vertientes: lectura, memoria, la escritura y el viaje.

### 1.5.1 Sergio Pitol y la lectura

A fines del siglo XX (1998 específicamente) la investigadora Luz Fernández de Alba publica, derivado de su tesis de licenciatura, el libro *Del tañido al arte de la fuga* una propuesta de lectura crítica a las novelas<sup>21</sup> y al hasta entonces único texto de ficción autobiográfica de Sergio Pitol: *El arte de la fuga* (1996). El libro de Fernández de Alba resulta revelador debido a que, hasta ese momento los textos dedicados a la obra del autor veracruzano se limitaban a estudios enteramente teóricos; Fernández de Alba, al contrario, apuesta por la apelación a un lector, sin embargo, no uno cualquiera, sino, cito, “un lector atento que, además y preferentemente, cuente con algunos conocimientos básicos de teoría literaria” (13). Con ello, la investigadora delimita no sólo su libro, sino la obra del autor a un grupo reducido de lectores estudiantes universitarios y académicos. Esto se reafirma cuando observamos una propuesta de lectura bajo la lupa del teórico ruso Mijaíl Bajtín. Otros, quizá, apuntan a propuestas de lectura no tan especializadas, pero se suman a quienes consideran que la lectura de a obra de Pitol no es algo accesible. Así,

---

<sup>21</sup> *El tañido de la flauta, Juegos florales, “El tríptico del carnaval”: El desfile del amor, Domar a la divina garza, Vida conyugal.*

encontramos comentarios de escritores como García Ponce, Vila-Matas y Antonio Tabucchi coincidiendo en que leer a Pitol es la “paradoja del arte” (García Ponce 1994, 15) por lo que “no se puede leer a primera vista (por) su propósito y exigencia de ponerse todo tipo de dificultades como posibilidad de escritura” (14). Antonio Tabucchi habla de los equívocos que puede cometer un “lector apresurado” (1999, 9) por lo que exige una lectura cuidada y, por ende, guiada.

### 1.5.2 Sergio Pitol y la memoria

*El arte de la fuga* inicia con un apartado titulado “Memoria”; en éste, el autor desarrolla a través de ocho textos una técnica narrativa que jala de hilos pertenecientes a diferentes etapas de su vida. La estructura de la mayoría de ellos responde a la recopilación de la memoria que desencadena narraciones que se pierden entre la evidencia real y la ficticia. A tal respecto, el investigador Riccardo Pace, en su libro *Sergio Pitol: la novela de una vida* (2018) propone una lectura a este texto en específico como si de una novela se tratase; esto lo fundamenta, primero, al apelar al carácter memorístico del texto, sosteniendo que “la creación literaria y la memoria [...] son realidades no solo colindantes, sino consustanciales” (35) lo que lo lleva a decir que “la escritura memorística” se convierte “en el doble de un relato novelesco” (41). Con esto se observan dos cosas: la evidencia de una técnica de escritura que recurre a los recuerdos como fuente de inspiración, y el carácter ficcional de esta herramienta pues, al considerarla como el doble de lo novelesco se apunta a una evocación que tergiversa los datos guardados en el inconsciente<sup>22</sup>. A pesar de que toda la obra del autor posee este rasgo memorístico, es en *El arte...* en donde “el protagonista es Sergio Pitol” (Corral 2013, 103). Sin embargo, pueden detectarse más huellas

---

<sup>22</sup> Esto a través de la acción “metacognitiva” o fenomenológica de sí para mostrar cómo llega a ciertas concepciones de novela, de hombre, etc.

autobiográficas, así como distintos tratamientos que le da a la memoria en su obra anterior a la etapa de “El tríptico de la memoria”, a la que pertenece el texto que hasta ahora he aludido.

Es en su novela *El desfile del amor* (1984), donde Pitol pone en evidencia las artimañas de las que puede uno valerse cuando apela a la memoria. El protagonista, un historiador de profesión, planea escribir un libro acerca de lo acontecido en el año 1942 en México, aunque el evento que en verdad le interesa de ese año es un asesinato del que no fue testigo directo, pero que, aun así, le atañe ya que cuando aconteció él habitaba en un departamento cercano al lugar de los hechos. Al no poder entonces confiar en su memoria, el protagonista acude a los recuerdos de otros personajes, pero estos “datos [que] obtiene en las entrevistas responden a las simpatías, necesidades, conveniencias, rencores, patologías de cada uno de los personajes” (Corral, 72). En razón de lo anterior, la novela se convierte en un conjunto de voces —que algunos llamarían polifonía<sup>23</sup>— que “surgen de las conversaciones con las personas que habitaron el Minerva, unos personajes muy particulares que tampoco paran de contar historias” (73). Respecto a la memoria como parte de la poética de Pitol, tenemos la cita siguiente en donde se muestra que, en sus inicios como escritor, él concebía los recuerdos como espectros que debía purgar:

En la memoria debe seguramente estar archivado, ordenado y clasificado mi mundo de ayer, desde la acomodación en el seno materno hasta el momento radiante en que escribo estas líneas. Percibo a veces un eco de las sensaciones y emociones de mi vida pasada, vislumbro gestos, oigo voces. Las pulsiones de las que nacieron mis primeros cuentos me llegan intermitentemente como reflejos dorados. Ahí estoy, a mediados de los cincuenta: aún percibo la energía de aquel fantasma [...] Mis primeros relatos me parecen ahora como un intento de expulsar de mí la infancia. (Pitol 2005, 79).

---

<sup>23</sup> Bajtín definirá la polifonía, a partir de su estudio realizado a la obra de Dostoievski, como “la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles” (2012, 59). Cada sujeto posee significado propio dentro del discurso del autor.

Así, sabemos que, en todo momento, la memoria ha sido uno de los ejes de la escritura del autor, alimentando en él la costumbre de tener un diario que se convierte en el espejo de su alma y su escritura: “Escribo un diario. Lo inicié hace 35 años en Belgrado. Es mi cantera, mi almacén, mi alcancía” (2005, 84).

### **1.5.3 Sergio Pitol y los viajes**

Así como la memoria, el viaje visto como desplazamiento no sólo físico, sino interior va a ser “la otra sustancia de su literatura” (Martínez Suárez, 251). Será justamente el pretexto del viaje lo que va a completar la parte de la memoria, al otorgarle no esa esencia de retrato realista a los lugares (espacios ya sean ficticios o reales), sino la de la “mirada distorsionada” (Peñate Rivero 2008, 229), habitando la memoria sin orden geográfico. Para hablar del aspecto del viaje en los textos del autor veracruzano, los estudiosos de su obra se remiten a *El viaje* (2000), un texto que es presentado por entradas de diario escrito durante una visita de dos semanas a la Unión Soviética, que igualmente contiene algunos “descansos” o textos breves que hacen referencia a autores rusos o experiencias que, nuevamente, evocan a una memoria infantil. Sin embargo, los críticos han encontrado algo más que una simple recopilación de datos de viaje, al mencionar las huellas significativas de una estructura arquitectónica “donde se dan cita el dolor, la burla, la ingenuidad y el asombro, la crítica del arte y la política, la incomunicación, la experiencia estética, así como la certeza de que la verdadera patria del hombre es la infancia” (Martínez Suárez, 252).

## Capítulo II Corpus literario: los puentes dialógicos en la obra de Sergio Pitol

Como Tolstoi, puedo solo escribir sobre lo que he vivido. Mis narraciones han sido un cuaderno de bitácora que registra mis movimientos. Un espectro de mis preocupaciones y momentos felices y desafortunados, lecturas, perplejidades y trabajos. (*El arte de la fuga*)

Escribir ha sido para mí, si se me permite emplear la expresión de Bajtín, dejar un testimonio personal de la mutación constante del mundo. (*Una autobiografía soterrada*)

La literatura es un arte que dialoga. Y la obra de Sergio Pitol, con una lectura consciente, puede proporcionar al lector las pautas para conocer otros textos, autores, y no simplemente quedarse en el plano literario, sino caminar hacia otras artes como la pintura y el cine.

En su libro *El arte de la fuga*, Pitol ensaya una narrativa que lo coloca en una posición de lector / escritor modelo. Una lección dada indirectamente que se puede observar, por ejemplo, cuando señala lo siguiente: “la escritura se enriquece con lecturas; ¡quién lo duda!, pero su acción sólo se volverá fecunda si llega a rozar la sombra de una experiencia personal, de un imaginario específico, quizás de una memoria genética” (146), en tan pocas líneas nos devela una triangulación que se comunica y enriquece: la experiencia, la lectura y el resultado, en su caso la escritura, y en los estudiantes la experiencia de lectura y comprensión.

### 2.1 Los puentes dialógicos

Al hablar de su libro *El mago de Viena* (2005) en una entrevista con Carlos Monsiváis le realiza con motivo de la publicación de ese texto, Sergio Pitol comenta acerca de la fuente inagotable de su escritura: “Mis viajes, mis lecturas, mi escritura, mis amigos y aun personas que conozco

casualmente se me convierten en personajes” (Antúnez, 2015, 11). Esta frase habría sido reelaborada y plasmada en su obra hasta convertirse en su *Leit motiv*: aquello que nos revela que Pitol es un autor que estuvo en constante diálogo con todo lo que le rodeaba, y que su obra es el resultado de profundas conversaciones con los libros, los amigos, el arte y su entorno.

Las distintas formas de narración que el autor practicó durante su vida tienen una conexión directa con algún tipo de diálogo: desde el cuento sombrío que elabora en sus inicios (que dialogan con los recuerdos de infancia y los relatos trágicos de la antigua Grecia), hasta la serie autobiográfica que entrelaza ensayo y novela (en diálogo con la literatura borgeana y la novela centroeuropea), se percibe un constante proceso dialógico de maduración, que Pitol lleva a cabo fusionando literatura y vida. En la entrevista con Monsiváis, nuestro autor también comenta que el género del cuento fue ese universo narrativo donde él *hizo* su aprendizaje. En otras palabras, podría decirse que el género cuentístico fue el contexto “didáctico” en el que Pitol se inició como escritor. Estos primeros textos son la radiografía secreta del diálogo que el joven autor entretejía consigo mismo: las memorias de la infancia que incluyen un sentir de añoranza familiar por Italia; las lecturas de las novelas de aventuras; su primer acercamiento a la tragedia griega; la primera impresión de su lectura al cuento “La casa de Asterión” de Borges; las visitas al Yoknapatawpha de Faulkner. A modo de crisol, todas esas experiencias de lector iniciado se funden y flotan a la superficie de los relatos primigenios que, de igual manera, dialogan con la cultura mexicana de provincia. Sin embargo, con el paso de los años, Pitol “convertiría tanto su vida como su obra en ejemplo vivo del mexicano sin fronteras” (Nogales 2019, 60), mostrando así cómo ese diálogo inicial inauguró una dialéctica sin fin que, con el tiempo, la lectura y los viajes, fue involucrando a un sinnúmero de voces estéticas, culturales e individuales.

Por otro lado, las obras que conforman el *tríptico del carnaval* surgen de una hibridación de fuentes: “despertares diversos, que van desde el cómic hasta la ópera, la pintura, el cine” (Antúnez 2015, 21). Estos se presentan a modo de pequeños homenajes que Pitol rinde a partir de una práctica de la imitación, la cual lo lleva a seguir el ejemplo formal, estilístico y narrativo de autores y autoras admirados, logrando establecer un ulterior diálogo que incluye tanto la literatura como valores culturales extraliterarios.

Paralelo a lo anterior, y, como enésimo ejemplo de los diálogos que Pitol entretejió en su vida, se encuentra también su labor como traductor. José Emilio Pacheco dirá sobre el arte de la traducción que es gracias a ella que se mantienen “en circulación las aguas” y que sin su existencia “volveríamos a una Babel incomunicable, a una isla desértica y ahogada de sed en que nada podría florecer” (Milenio, 2018). Sin duda, el papel de traductor que Pitol llevó a cabo mientras residía en el extranjero es la clara muestra de la vital conversación que mantuvo con un sinnúmero de escritores por medio de sus obras. Incluso, la traducción iba un paso más adelante que su proceso de lectura, ya que, de alguna manera, el trasladar las ideas, sensaciones, intenciones de una lengua a otra resulta una labor que implica cuestionamientos a la obra que se traduce: el más auténtico diálogo que se puede tener con los libros.

### **2.1.1 La conciencia del escritor: el dialogismo en Sergio Pitol**

Al revisar los diferentes estudios enfocados en la obra teórica de Bajtín, se observa que uno de los mayores esfuerzos a los que se dedican los intérpretes de la obra del semiólogo es condensar aquellos conceptos que se diseminan a lo largo de los textos elaborados por él, con el dialogismo

como uno de los más estudiados<sup>24</sup>. De esta manera, Pampa Arán (2016) define el dialogismo como una actuación entre conciencia y, a su vez, describe a la conciencia como “un hecho social que se configura en una relación dinámica entre los signos objetivos de la cultura y los signos internos del individuo, de modo tal que lo individual es siempre social” (84).

Si consideramos que la conciencia, en este caso la de un escritor, es una cuestión colectiva, podemos entender que ésta establece un vínculo con aquellas marcas históricas o sociales que la rodean, para luego entablar con ellas una relación interpersonal, un diálogo que no se reduce a un simple acto de cuestionar y responder, sino se impone como un cambio de *sentido*, es decir, “un efecto incesante que se produce y se desarrolla en relación a otro discurso [...] No hay inmanencia del sentido, sino coexistencia, a veces pacífica, a menudo tensa, con otras interpretaciones de algo que está provocado por una pregunta para la que nunca hay una sola respuesta” (86). De esta forma, el diálogo se convierte en una cadena *histórica* de sentidos que se despliega dinámicamente, se renueva: el sentido es “universal” y “eterno” (Bajtín 1982, 368).

Una forma de contribuir a dicha cadena de sentido es la labor de la traducción. Doblemente, el escritor que es traductor conoce la satisfacción de la lectura y de una forma de reescritura: la traducción; en este caso, la satisfacción la compartirá con los lectores, y de esta manera se convierte en un acto colectivo, solidario: “a través de los ejercicios de traducción [...] el escritor tiende puentes con realidades a los que, en otras condiciones, difícilmente accedería” (del Moral 2007, 35).

El autor de *Infierno de todos* se encuentra en total consonancia con lo antes dicho. Se registran alrededor de 20 obras traducidas del inglés, chino, polaco, italiano, ruso que Pitol

---

<sup>24</sup> Para este apartado me limitaré a la revisión que elabora la investigadora y profesora argentina Olga Pampa Arán, en su libro (2016), *La herencia de Bajtín*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

realizó a lo largo de los poco más de treinta años durante los cuales vivió fuera de México. A la par de su escritura primigenia de cuentos, la traducción se convierte en una suerte de ejercicio autodidacta que más tarde le daría la facultad de crear estructuras tan intrincadas en sus novelas, comenzando con *El tañido de una flauta*, hasta llegar al híbrido *Mago de Viena*.

La traducción fue una labor que, en un inicio, Pitol llevó a cabo por necesidad. A la edad de 28 años salió de México rumbo a Europa con la intención de provocar una catarsis en su vida: “México se me había convertido ya para entonces en una especie de ‘ciudad sin Laura’ [...] Todo ese estado de cosas me mantenía en muy malas condiciones morales, por lo que decidí retirarme de la editorial y emprender algún viaje que me apartara por cierto tiempo de aquel viaje irrespirable” (Pitol 2011, 74). Al llegar ahí y no contar con un trabajo fijo, continuó de manera intermitente con la labor de editor que llevaba a cabo en México, sólo que ahora en el rubro de la traducción; de esa manera buscaba su sustento día con día. Al mismo tiempo, este trabajo se convertiría en su móvil durante su errancia por el mundo: Italia, Pekín, Polonia, Barcelona, Bristol, París, Budapest, Moscú, Checoslovaquia.

Cada uno de los sitios en los que vivió el autor, significaron un encuentro con distintos escritores: ya fuera por la traducción —que poco a poco se convirtió en un trabajo artístico, dejando de ser un acto por simple necesidad o encargo— o por la lectura, Pitol siempre estuvo en conversación con la literatura. A tal respecto, el autor comenta que, junto a sus trabajos de escritura, lectura y traducción, se encontraba una actividad que lo identificaba con gran parte de sus personajes<sup>25</sup>: la conversación.

---

<sup>25</sup> Pensemos, por ejemplo, en sus personajes de la primera etapa de escritura. En “Amelia Otero” nos enteramos de la historia gracias a que una anciana le dirige un soliloquio a un joven, en el que narra con nostalgia y a veces con morbo la historia de San Rafael, ese pueblo “de medio pelo” en el que habita, junto a la historia de la ausente Amelia Otero. En otro tenor, se encuentran los personajes de *El desfile del amor*, cuya razón de ser radica en contar

En cada país por donde pasé hice buenos amigos, algunos de ellos escritores. Siempre hablábamos de literatura; la discusión con esos pocos amigos escritores versaba más bien sobre nuestras lecturas y, cuando nos conocíamos mejor, sobre los procedimientos que cada uno empleaba, los tradicionales y los que creíamos ir descubriendo por nosotros mismos (Pitol 2014, 80)

Aunque parezca evidente y por ello se pase por alto, el acto de conversar influyó de manera importante en la obra del autor veracruzano. Esto no sólo abarca aquellas pláticas que menciona en las que hablaba de sus métodos de lectura, sino también aquellas en las que ponía en práctica el arte de narrar, antes incluso de poner en papel cualquier ficción<sup>26</sup>. Al respecto, el filósofo y crítico literario alemán Walter Benjamin dirá que la narración es una práctica social ya que “el narrador toma lo que narra de la experiencia; [de] la suya propia o la referida. Y la convierte a su vez en la experiencia de aquellos que escuchan su historia” (2008, 65). Con base en ello, la narración se ve como un acto de oralidad, un eje para el establecimiento de una relación dialógica con los otros que *escuchan* la historia y con el mundo, de donde el autor obtiene la experiencia para esa historia.

En palabras más amenas, el poeta mexicano Gabriel Zaid dirá que “la cultura es conversación” (59), por lo que escribir, leer, traducir, editar, reseñar, etc., son actos que animan esa conversación. De ello, se deduce que Pitol lleva a cabo este diálogo que cierra un primer ciclo cuando publica sus obras, dándole la oportunidad al lector de abrir un nuevo ciclo de conversación en el momento que se encuentra con esas lecturas; de esto, Benjamin tendrá algo más que decir: en el momento del encuentro entre obra y lector, este último es libre de lidiar con

---

en conversaciones aquello que recuerdan de sus vidas y de la fatídica noche de fiesta a la cual se dedica a investigar el protagonista Miguel del Solar.

el tema de la narración según su propio entendimiento (2008), su propia experiencia y diálogo con el mundo.

En otro nivel de interpretación, puede decirse que la lectura también es productora de sentido. Siguiendo los preceptos de la semiosis social, se define que el proceso de sentido se divide en tres etapas: producción (representada por el autor), circulación y reconocimiento (representada por el lector). De acuerdo con esto, una lectura tiene la posibilidad de producir una resignificación a partir de un proceso recursivo. En él, dicho acto de lectura no resulta lineal sino (re)creativo, y, por ende, reformula una nueva lectura en cada etapa en la que el lector se encuentre con el libro (Bitonte & Lo Coco 2013). En este caso el intercambio de sentido será dado a partir de la recursividad que experimenta el lector, considerando en todo momento que, como la traducción, también la lectura es un acto social, (aunque se lleve a cabo de manera individual). Cabe añadir que el aspecto social de la lectura radica en que ella se encuentra “localizada entre dos universos productores de sentido: las condiciones de *producción* y las condiciones de *reconocimiento*”. Lo anterior nos recuerda que “no existe un sentido único del texto, si no que cada lectura, a partir de representaciones sociales y esquematizaciones culturales, le (re) asignan sentido al texto cada vez que es leído (un libro leído en dos momentos distintos de la vida son dos libros)” (Bitonte, Lo Coco 2013, 43)<sup>27</sup>.

Hablar de las lecturas de un escritor implica hacer referencia inevitable a algunos pasajes de su vida. Para afianzar lo dicho líneas atrás sobre el proceso de sentido en la lectura, remito a lo que el mismo Pitol comenta acerca de la importancia de la recursividad en la lectura:

---

<sup>27</sup> Roland Barthes hablará del sentido recursivo de la siguiente manera: “una obra es ‘eterna’ no porque imponga un sentido único a hombres diferentes, sino porque sugiere sentidos diferentes a un hombre único, que habla siempre la misma lengua simbólica a través de tiempos múltiples: la obra propone, el hombre dispone” (1976, 53).

Nadie lee de la misma manera [...] Releer a un gran autor nos enseña todo lo que hemos perdido la vez que lo descubrimos. ¿Quién no se ha sentido traspasado al leer en la adolescencia *El proceso*, *Los hermanos Karamazov*, *El Aleph*, *Residencia en la tierra*, *Las ilusiones perdidas*, *Grandes esperanzas*, *Al faro*, *La Celestina* o *El Quijote*? Un mundo nuevo se abría ante nosotros. Cerrábamos el libro aturcidos, internamente transformados, odiando la cotidianidad de nuestras vidas. Éramos otros, querríamos ser Aliosha y temíamos acabar como el pobre Gregorio Samsa. Y, sin embargo, años después, visitar alguna de esas obras nos parecía no haberlo leído, nos encontrábamos con otros enigmas, otra cadencia, otros prodigios. Era otro libro (2014, 25).

En completa resonancia con el proceso de producción de sentido, Pitol ejemplifica los actos de circulación y reconocimiento no una, sino varias veces con cada libro citado. Justamente la fase de reconocimiento es la que se modifica en cada visita —o re-visita, como bien señala él mismo—, influenciada totalmente por el contexto, las vivencias y otras lecturas que son distintas en cada momento. Esto le permite crear su propio proceso de sentido, en donde él se convierte en el generador de *producción*, que pone en circulación su experiencia para que alguien más le otorgue ese *reconocimiento* y renueve el ciclo a partir de la lectura a su obra.

### **2.1.2 ¿Un escritor al margen?**

En algún momento de su escritura narrativa-autobiográfica, Pitol hablará de un grupo de escritores que nombra como “los raros” o los “excéntricos”. De ellos dará una definición en contraposición de aquellos con prestigio, y, en completa defensa de ellos, dirá que ese grupo de escritores raros serán los más libres, ya que se alejan de un entorno enmohecido. En su espacio apartado de los ruidos del mundo, los autores “raros” se alejan de “la vulgaridad, la torpeza, los caprichos de la moda, las exigencias del Poder” (Pitol 2014, 111), lo que les permite transformar su visión del mundo en algo diferente a la de los otros. Su obra se torna paródica por ser una constante negación a las convenciones de la tradición. A diferencia de los vanguardistas —nos aclara Pitol, en caso de confundirlos por su causa de ir a contracorriente—, los excéntricos no

forman grupos, están “dispersos en el universo” (112), y, precisamente, debido a ese aparente desinterés de la vida artística en colectivo, logran, ya sea en vida o después de ella, conformar un cúmulo de seguidores a quienes, como bien define nuestro autor en cuestión, “es capaz de marcarles la vida de varias maneras [...] para quienes, casi sin darse cuenta, definitivamente escribía” (115).

A la hora en la que Pitol escribió sobre los autores excéntricos, también estaba esbozando la imagen de excéntrico que él mismo ostentaría con su vida errabunda. Sin embargo, ya fuera en Europa o en Asia, en Córdoba o en la ciudad de México, el papel de Pitol fue el de un importante promotor cultural. En primer lugar, su trabajo como traductor (que, como ya se mencionó anteriormente, se transforma en un acto comunitario) lo convirtió en un puente entre la literatura que poco se conocía en Latinoamérica (pensando, por ejemplo, en Witold Gombrowitz, algunos centroeuropeos, otros eslavos) y los lectores entusiastas que hasta la fecha continuamos descubriendo obras literarias gracias a su empeño y tino. En segundo lugar, su colaboración en revistas mexicanas, así como en un programa de radio en México en el que también participaban Rosario Castellanos y José Emilio Pacheco, en donde contribuía con crónicas de las ciudades que visitaba, resulta ser otro factor para considerar dentro de su labor como promotor cultural. Sus artículos y crónicas, a la par de la publicación de sus primeros libros de narrativa, fueron redactados en los lugares más disímiles, cuya única conexión sería este autor errabundo y excéntrico. Consciente de su labor, llegó a decir incluso que se sentía “soñado: un apóstol de la cultura, de la apertura al mundo de mi país, que al mismo tiempo vivía experiencias formidables, trataba personajes interesantes, ampliaba sus conocimientos todo eso” (2014, 55).

De igual manera puede destacarse que existió un revés en la comunicación cultural a la que él contribuía: ejemplo de esto es su constante revisión a las obras que se publicaban en México y Latinoamérica y no únicamente en Europa o Asia. El *boom* latinoamericano —dado entre la década de los sesenta y setenta— fue ese fenómeno que lanzó a la vista de todos a una gama de escritores y de obras que se habían forjado en el crisol de América Latina. Esto le facilitó al autor aquí estudiado estar en constante diálogo con las tendencias literarias de su zona de origen, pese a encontrarse físicamente en otras partes del globo terráqueo. Mientras esto sucedía, Pitol se instalaba en Barcelona y participaba activamente en labores de traducción y edición, ya fuera primero en Tusquets y posteriormente en Seix Barral. Lo que le permitió entablar amistades que más adelante rendirían frutos no sólo en su vida personal, sino, principalmente, en su literatura.

Evidencia de estos episodios que pueden considerarse como el fundamento de su evolución literaria y cultural se encuentra en un texto llamado “Diario de Escudillers”, que forma parte de *El arte de la fuga*. En estas páginas Pitol narra cómo su estancia inicial en Barcelona, que estaba programada para tres semanas y que se extendió a tres años (1969-1971), resultó en un cúmulo de incidentes que el autor recordaría con auténtico placer años más tarde. Los meses que retoma para integrarlos en este texto son muestra de una modestia incalculable que desenterrarán, años más tarde, algunos de los más asiduos investigadores y lectores de su obra. Al respecto, Juan Villoro dirá de esta etapa del autor, lo siguiente: “La vida catalana de Pitol no es tan patibularia ni estéril como sugiere su diario” (2000, 348), refiriéndose a los ejemplos que ya anteriormente se citaron, y a los que se agrega el hecho de que sus publicaciones serían cada vez más constantes. Además, otros especialistas de la obra pitoliana incluso intuyen que la labor del autor de *El mago de Viena* es aún más importante de lo que se vislumbra en sus

páginas de diario y lo llegan a nombrar, como si de un susurro se tratara, un escritor “*tras bambalinas*, un engranaje secreto del *boom*, cuyo papel no ha sido aún suficientemente explorado” (Nogales 2019, 75).

Ya lo había mencionado con anterioridad Alfonso Reyes en su texto *Notas sobre la inteligencia americana* (1978): “nuestra mentalidad, a la vez que tan arraigada a nuestras tierras [...] es naturalmente internacionalista. Esto se explica, no sólo porque nuestra América ofrezca condiciones para ser el crisol de aquella futura “raza cósmica” que Vasconcelos ha soñado, sino también porque hemos tenido que ir a buscar nuestros instrumentos culturales en los grandes centros europeos” (9). Reyes establece en dichas notas la labor del intelectual americano hasta ese momento, demostrando una suerte de comunicación unidireccional que debía cambiar para convertirse entonces en un verdadero diálogo —que pone en práctica él mismo— y que sin duda Pitol llevaría a cabo durante toda su vida. Esto da por hecho que el autor veracruzano lejos de ser un escritor al margen por su situación errabunda se convierte en el ejemplo de puente dialógico entre obras, culturas diversas y, finalmente, lectores.

### **2.1.3 Sergio Pitol profesor**

Si bien, todo lo revisado hasta ahora resulta ser una muestra en extenso de las razones por las que Sergio Pitol es un modelo del *dialogismo* como una apuesta social, comunitaria y de reconocimiento del *otro*, cabría señalar que entre sus méritos más destacados (y menos considerados por la crítica) se encuentra la labor que más nos interesa mencionar, la de como profesor.

Es interesante pensar en un escritor que también se desempeña como un docente. Si ya en sus obras hay enseñanzas de estilo o poética, sobre la sociedad o el individuo, muchas veces esa enseñanza no resulta suficiente y se trasladan a las aulas. Hay escritores que asisten para dar

cátedra sobre sus lecturas, procesos y metodologías de escritura. Cortázar, a finales de la década de los treinta, escribió un artículo dirigido a los recién graduados de una Escuela Normal argentina. En él recomienda a los jóvenes egresados ser educadores de excelencia, y, además, menciona lo siguiente:

Ser maestro significa estar en posesión de los medios conducentes a la transmisión de una civilización y una cultura; [...] Enseña aquello que es exterior al niño; pero debe cumplir asimismo el hondo viaje hacia el interior de ese espíritu, y regresar de él trayendo, para maravilla de los ojos de su educando, la noción de bondad y la noción de belleza: ética y estética, elementos esenciales de la condición humana (2009, 129).

Aunque el texto surge con motivo de alentar a profesores de educación básica, no cabe duda de que su intención engloba al docente en general. Incluso podría pensarse en el docente de literatura, o el docente que igualmente es escritor, quien en realidad busca transmitir una noción de *belleza* propia de la condición humana, a través de la literatura. Con esto cabe resaltar que la etapa de profesor de Pitol no resultó en vano. Para ampliar el anterior comentario, no está de más mencionar una publicación que conjunta las experiencias de algunos de los exalumnos del autor—publicación que tiene lugar poco después de su muerte en 2018. En breves líneas se mencionan cosas como “reíamos extasiados ante las genialidades de Sor Juana, en un ambiente más parecido al de un mercado placero que a un aula magna, no sólo por la inteligencia del texto, sino por el gozo con que el profesor enfatizaba la lectura” (Toriz). Dicho testimonio muestra que más que una cátedra tradicional, Pitol enseñaba la pasión por la cultura. Si acaso puede recordarse en una primera lectura el listado de obras, autores, películas, óperas o acontecimientos históricos ya resultaría por demás satisfactorio. Sin embargo, mayormente se recuerda la pasión de sus palabras: las descripciones acerca de los lugares que visitó, la prosa

cuidadosa que narra alguna memoria de cierto personaje melancólico y se convierte en la atmósfera que transmite emoción y curiosidad por saber qué es lo que se narra en realidad. En resumidas cuentas, en lugar de una erudición (de la cuál no carecía) Pitol nos deja enseñanzas de vida, y el leerlo nos muestra, por ejemplo, por qué “una vida sin películas, novelas, cuadros u otras artes es una vida de sombras” (Martínez 2018, 9).

Podría obtenerse un retrato extraordinario de él como cosmopolita, maestro, escritor y excéntrico con el simple hecho de leer los diversos puntos de vista de sus alumnos. Algo en lo que las cinco experiencias de los estudiantes involucrados en el proyecto coinciden es en la facilidad de palabra que Pitol poseía: años de viajes, lecturas y conversaciones se transformaban en cátedras para cualquiera que lo escuchara, ya fuera una clase, una conferencia o en cualquier plática, en algún lugar. La emoción con la que impartía sus clases se convertía en un acto de hacer partícipes “a muchos alumnos de su entusiasmo por los libros” (Huitrón).

## **2.2 Análisis dialógico del corpus**

En el presente apartado se busca elaborar un análisis de tipo dialógico que responda no solamente a la revisión de las estructuras internas de la narrativa escogida para la intervención en aula, sino también, y más importante, a un rastreo de los puentes dialógicos que nutrirán de manera sustancial las actividades didácticas que se propondrán más adelante en esta investigación. Resulta importante recordar que, al tratarse de un intento de metodología de comprensión lectora para estudiantes de nivel medio superior, el análisis dialógico va encaminado mucho más a ese intercambio comunicativo que se lleva a cabo entre autor (por medio de su obra), contexto y lector, al ser el contexto de este último la clave para subsanar los vacíos con las actividades que se expondrán en el siguiente capítulo. El planteamiento analítico que se propone a continuación verterá, sobre todo, en la información necesaria para mostrar el

tejido base de los vasos comunicantes de la obra de Pitol con elementos culturales, estéticos y artísticos.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

### 2.2.1 “La pantera”: el diálogo recursivo

La diversidad de textos críticos que se dedican a la obra de Pitol se convierten, también, en propuestas de lectura hacia la obra del autor. Si bien el plano interpretativo depende de las teorías manejadas (sea estructuralista, historicista, etc.), éstas se darán a partir de las necesidades que surgen del texto como de la propuesta misma hecha por el crítico. Dicho lo anterior, estudiosos de los cuentos, novelas y obra autobiográfica pitoliana han coincidido (gracias también a la guía que el mismo autor dejó dentro de sus textos) en revisar y proponer lecturas en su mayoría con la lupa bajtiniana. Ciñendo entonces este apartado a ese *corpus* teórico interpretativo, me permito realizar no sólo un análisis dialógico bajtiniano de la narrativa seleccionada, sino, también, de las mismas propuestas de lectura hechas por la crítica.

El cuento “La pantera” fue publicado por primera vez en 1960 a través de la revista “La Palabra y el Hombre” de la Universidad Veracruzana. Posteriormente, sería incluido en el libro de cuentos *No hay tal lugar* (1967). Este texto se encuentra entre los “cuentos olvidados” por la crítica<sup>28</sup>, una cosa de extrañar ya que es uno de los relatos más sencillos con una apertura de interpretación importante. Una de las interpretaciones realizadas a este cuento fue elaborada por el crítico y teórico español Alejandro Hermosilla Sánchez, quien dedica un análisis al relato a modo de propuesta de lectura “mesoamericana”. Al respecto, el crítico español señala: “es inevitable incidir en determinadas interpretaciones de su literatura siempre y cuando se considere que éstas únicamente intentan, a su vez, sugerir y proponer nuevas incertidumbres antes que agotar el sentido de la obra” (2012, 3). Al mostrar una visión precolombina que obtiene, primordialmente, con la observación del animal que da nombre al cuento, Hermosilla

---

<sup>28</sup> No sólo el cuento, también el libro que lo contiene por vez primera fue dejado de lado considerando que sólo se editó una vez; sin embargo, los textos de este libro sí aparecen en otras antologías que el autor compondrá más adelante.

establece así un primer puente comunicativo entre este texto de la segunda etapa de escritura de Pitol y una cultura con raíces indígenas.

A modo de una exploración biográfica, Hermosilla sostiene que con el final del cuento<sup>29</sup> se presagia la vida errante del autor y, finalmente, un retorno a la tierra que lo vio nacer, muy al estilo del mito de Quetzalcóatl o de la pantera que protagoniza el relato: “lo mexicano, se busca en la huida, en la fuga, en el movimiento incesante”, algo que igualmente antecede al libro autobiográfico que publicaría en 2006: *El arte de la fuga* y que sin duda definiría la vida del autor.

Antes de continuar con la edificación de los cimientos de los puentes dialógicos de este texto, resulta necesario resumir la diégesis del cuento. Un niño que asiste a una función de cine en una época donde las películas sólo mostraban las consecuencias de la segunda guerra mundial convierte esas escenas en juegos vespertinos con una variante: la llegada de una pantera que amenaza a los pobladores de una aldea. Poco a poco estos juegos se tornan sueños en donde el animal de enormes fauces lo visita con carácter amistoso (más cercano a un gato doméstico que a un felino salvaje y sediento de sangre). Con el tiempo, la presencia de la pantera comienza a diluirse hasta desaparecer; sin embargo, veinte años después, el animal nocturno vuelve a visitar sus sueños. Para ese momento el joven está dispuesto a enfrentarlo y escuchar lo que el felino tiene que decirle, cosa que logra y en el momento de despertar alcanza a garabatear las palabras que contienen el mensaje que el animal tenía para él; pero, más tarde, se da cuenta que esos garabatos no parecían tener sentido alguno y el destino que creía había sido dictado en esas

---

<sup>29</sup> La reescritura fue el estilo de Pitol, y el cuento “La pantera” no escapó de este acto. Se conocen al menos dos versiones de éste que se revisarán más adelante en este apartado. Alejandro Hermosilla emplea para su análisis la primera versión, sobre todo por el final revelador que contiene.

palabras se pierde junto con la presencia del animal. Pese a ello, su esperanza de volver a verlo se mantiene.

La lectura de este cuento resulta por demás extraña: los elementos que se mantienen como *Leit motiv* y que permiten reconocer que se trata de un texto pitoliano son el sueño y la vigilia, mismos que aparecen en algunos textos que anteceden a este cuento, así como otros que escribiré en la misma etapa; sin embargo, todos estos relatos son relatos que se alude, son narraciones que, a diferencia de “La pantera”, tienen como protagonistas a personajes enfermos que, más que encontrarse entre el sueño y la vigilia, parecen estar en el umbral de la muerte<sup>30</sup>. La extrañeza, en el cuento en cuestión se encuentra también en la sencillez y brevedad que posee. Dichas cualidades lo hacen apto para iniciar a la obra de este autor. Junto a él se publican otros seis cuentos: “Amelia Otero”, “La mano en la nuca”, “¿En qué lugar ha quedado mi nombre?”, “Hacia occidente”, “La pareja” y “El regreso”, que si bien, sostienen algunos críticos, conforman una unidad al ser textos que *dialogan* entre sí por tratar la “imposibilidad de regresar, o recuperar el pasado” (Guerra 2017, 41), el cuento “La pantera” en realidad escapa de esa unidad y se mantiene en un limbo entre los siete relatos que conforman el libro *No hay tal lugar*.

En primera instancia, es de los pocos relatos del autor donde la muerte no hace acto de presencia (a menos, claro, que la visita de la pantera sea un aviso, y el hecho de no poder descifrar el mensaje sea el acto de no estar aún cerca de morir<sup>31</sup>); se trata de un niño que sueña y tiene esperanzas; que observa un valor importante de las palabras que ha olvidado. Las referencias que pueden ayudar a orientar estas interpretaciones sencillas aparecen todas en el

---

<sup>30</sup> Es el caso de “Victorio Ferri cuenta un cuento” y “Los Ferri”, ambos escritos en 1957; o “Hacia Varsovia” (1963).

<sup>31</sup> A esto se refería Hermosilla cuando, en la cita hecha líneas antes, menciona acerca de la libertad de interpretación. No prolongo esta línea de significado porque, quizá, no sea lo suficientemente didáctica para la finalidad dialógica que se busca en esta investigación.

cuento como marcas o *huellas significativas* que indican al lector qué comprender de lo que se le cuenta. Esto se llevará a cabo en el espacio dialógico en donde los lectores estudiantes se encuentren con este texto, de ahí derivarán sus más variantes actualizaciones que permitan la comprensión. De manera parecida a Hermosilla, otros lectores son capaces de apostar por una lectura interpretativa valiéndose, en este caso, de la respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué significa la pantera?, ¿qué importancia tienen las palabras que no logra descifrar el protagonista?, ¿qué aspectos histórico-culturales puedo detectar? A partir de ello se pueden establecer los primeros puentes dialógicos que auxilien a la comprensión del estudiante lector<sup>32</sup>.

En segundo lugar, se considera que la escritura de Pitol es un proceso recursivo que beneficia igualmente al acto de interpretación. La investigadora mexicana Luz Fernández de Alba comenta respecto al dialogismo en la narrativa —y que aplica en un estudio a la obra de Pitol— que éste deriva de la relación que sostienen los personajes entre sí por medio de las palabras. Más adelante, la especialista añadirá que, incluso, este intercambio dialógico no se agota pues “no acepta nada como definitivo o excluyente [...] de otros puntos de vista” (1998, 48). Trasladando esta apuesta teórica podría señalarse entonces que el mismo acto de reescritura (cuya intención es la de no dar un cierre definitivo a la obra) es en completo una forma de diálogo que el autor sostiene con su propia poética. De esta manera puede hablarse de las dos versiones existentes del cuento “La pantera”; la primera fue publicada en 1960 en la revista “La Palabra y el Hombre” y la segunda aparecerá en la publicación del libro *No hay tal lugar* en 1967 con las modificaciones que comenzarían a aparecer en las publicaciones subsecuentes. El cambio más radical será el final del cuento; cito a continuación ambas versiones:

---

<sup>32</sup> Y que, al ser yo quien dirija el taller, debo estar en completa atención para ayudar a las actualizaciones de lectura.

Sé que una noche volverá la pantera. Tal vez tarde en hacerlo otros veinte años. Entonces hablaremos de esas palabras que ya nunca podré olvidar, y juntos, ella y yo, trataremos de aclararlas y hallarles su sentido. Tal vez no viniera, como yo imaginé, a descifrar mi destino, sino a implorar un auxilio para desentrañar el suyo. (1960, 106)

Algo importante a destacar de la anterior cita se relaciona con la base dialógica que contempla la idea de otredad: el otro es un ser independiente y, como señala Bajtín, en ocasiones “la palabra del héroe se construye bajo la incesante influencia de la palabra del otro acerca de él” (2012, 378). El hecho de que el relato en su primera versión concluya de esa manera, revela la necesidad humana inconsciente de ser “leídos” e “interpretados” por el *otro*, ya sea durante un diálogo físico (persona a persona) o uno de ensoñación.

Por otro lado, tenemos la siguiente versión: “Confío, sin embargo, en que algún día volverá la pantera” (1967 y subsecuentes, 35). La revelación significativa al final de la primera versión queda reducida al aspecto esperanzador de poder continuar el diálogo, lo que le otorga una apertura al texto y a la historia del protagonista: “ser significa comunicarse dialógicamente. Cuando se acaba el diálogo, se acaba todo” (Bajtín 2012, 456). Subyacente a ello, tenemos que las reducciones y ampliaciones forman parte del estilo de Pitol, y, aparte de otras breves modificaciones hechas a lo largo del texto, ésta resulta la más significativa. ¿Cambiaría la interpretación de los estudiantes al leer una y otra versión del final? La hipótesis que aquí se sostiene afirma que sí, y para ello remito a la investigación ya antes citada de Hermosilla, quien argumenta que su lectura precolombina no hubiera sido posible de no conocer la primera versión, ya que la segunda no aporta lo necesario para llevar a cabo esa interpretación. Sin embargo, como la finalidad no es imponer a los estudiantes una única interpretación, se les proporcionarán ambas versiones para que trabajen el proceso de intercambio de sentido y, a la

vez, se les permita la recursividad para revisar las etapas de reescritura — al generar en ellos la necesidad de un acto de relectura.

En tercer lugar, haciendo contacto con el aspecto biográfico del autor, cabe mencionar que, en Pitol, la escritura también motiva el movimiento y diálogo por-y-con el mundo. Esto puede notarse cuando observamos el contexto de escritura del cuento (que difiere del contexto en el que se instala la historia, del que se hablará más adelante). El año de 1960, momento en el que se fecha “La pantera” resulta ser el puente entre dos acontecimientos importantes en la vida de Pitol: el primero, sucedido en 1959, resulta ser la publicación de su primer libro independiente de cuentos (ya que anterior a él, había publicado en revistas) titulado *Tiempo cercado*; un libro que sólo tuvo 200 ejemplares con un número breve de textos integrados. Al no ser muy bien recibido por la crítica, el autor decidió abandonar el oficio de escritor, aunque continuaría con el trabajo editorial y ensayístico. Este suceso, junto a otros que se darán en cadena desembocan en su embarque rumbo a Europa el 24 de junio de 1961. Este es el segundo acontecimiento importante, el mismo en que, como lo señalan el autor y sus críticos, decidió volver a tomar la pluma y escribir luego de un silencio de dos años. Pese a ello, la redacción y aparición del cuento “La pantera” es una muestra de que el silencio del que estamos hablando no fue total.

Más adelante, en 1963, Pitol se muda a Polonia y acepta una beca para vivir, de manera antropológica y un tanto poética, la cultura polaca: lecturas, películas, obras de teatro, conversaciones son los elementos que le nutrirán en el escenario en el que se encontraba. Respecto a dicho espacio, en una entrevista con Héctor Orestes, Pitol dirá lo siguiente:

Llegar a Varsovia el primer día fue un bombardeo de sensaciones diversas. Era una ciudad todavía muy destruida, con sectores en ruinas, algunos de los mejores

edificios casi en estado de obra negra, donde se tenía que trabajar y vivir. Era una ciudad que mostraba como muy pocas otras [...] las huellas de la guerra (1991, 46).

Esta visión que recrea Pitol en la entrevista puede marcar el final de esa sequía creativa; pese a encontrarse escribiendo y colaborando para diversas editoriales a través de la traducción, será a partir de este momento que las publicaciones de su obra literaria comenzarán a ser más constantes y más conocidas<sup>33</sup>. Algo interesante de observar es que la escena con la que abre el cuento aquí aludido es la de un niño que acude al cine a ver películas que narran las consecuencias de la segunda gran guerra, dato totalmente significativo para la lectura de diálogo contextual de este relato y lo que sucesivamente viviría el mismo autor. No por nada Pitol también era aficionado del cine, el teatro y todo lo que la vida cultural en el México de mediados del siglo XX le permitiera disfrutar. Esto fue la fuente de inspiración de la que beberán no sólo sus cuentos primigenios, sino toda su literatura. De esta manera tanto el contexto de escritura (los filmes, las ciudades visitadas, la vida cultural), como el contexto de la diégesis del relato (los años de posguerra) se encuentran alineados de tal forma que el espacio de interpretación en el que se hallen los estudiantes lectores al leer el cuento y conocer los datos los orientará a una lectura contextual de éste.

En último lugar, encontraremos el aspecto de la escritura como un nuevo elemento para la interpretación. Específicamente, recorro a la forma de escritura del diario personal, apelando en primera instancia a que Pitol se valió de esta herramienta creativa para la escritura y en algunos casos la publicación de su propia obra. Sin embargo, no siempre resulta que originalmente un diario es hecho para ser publicado. Algunos críticos sostienen y defienden que

---

<sup>33</sup> *Infierno de todos* (1965), *Los climas* (1966), *No hay tal lugar* (1967), *Del encuentro nupcial* (1970); todos ellos antologías de cuentos. *El tañido de una flauta* (1972) será su primera novela publicada y el gran salto a la narrativa larga.

el diario nace y debe permanecer como una redacción de uso exclusivo para quien lo escribe (Picard 1981, 116), perteneciendo así al ámbito privado, mientras que la literatura se mueve dentro del ámbito público. Se agrega también que el diario al ser un texto de carácter descriptivo y documental no coincide, con el aspecto anti—mundo (o *cuasimundo*, como lo llama Ricoeur) imaginario de la literatura. Otro rasgo anti-literario del género diarístico sería que su escritura no supone un *diálogo* intencional con un lector, en el que éste requiera de una actualización del texto para su comprensión e interpretación, ya que el único lector sería el mismo autor que ya posee la información y no necesitaría de dicha actualización. Pese a las anteriores objeciones, hay otro elemento a considerar que logra hermanar a este tipo de texto con la literatura otorgándole un lugar dentro de su seno, esto es su carácter de otredad que se muestra en el momento en el que el autor deja ver un *yo* que se ficcionaliza a sí mismo.

El hecho de que en el cuento “La pantera” el protagonista requiera de una hoja para escribir lo que el animal le dice en sueños remite al acto de escritura “automática” al que se sometió Pitol cuando buscaba esa fuente creativa para su literatura. Quizá “Diario de Escudillers”, “Viaje a Chiapas” o el mismo *El viaje* sean textos que mantienen un formato de diario con la intención primigenia de ser publicados, pero a fin de cuentas son diarios. Sin embargo, existen otros textos dentro del basto universo pitoliano que requieren atención para observar la relación que guarda el proceso creativo que se inspira en el sueño con la redacción íntima del diario para finalmente convertirse en un texto literario ya sea narrativo o biográfico. Para aclarar esto, refiero al texto “Sueños, nada más”, un ensayo narrativo incluido en *El arte de la fuga*. Aquí, el autor comenta que desde el año 1968 lleva un diario de sueños con un

carácter enteramente narrativo<sup>34</sup>. De acuerdo con lo que comenta, esta decisión surge por la inquietud de escapar de las pesadillas que lo asaltaban por las noches, y que con visitas a psicólogos o psicoanalistas no lograba descifrar. La parte que me interesa rescatar de este ensayo es la que antecede la redacción misma de los episodios soñados que se aluden en el texto gracias a diferentes entradas de diario. En ellas, podrá observarse la intención que guía en realidad el proceso creativo del método de diario que emplea el autor, cito:

Uno despierta a cualquier hora de la noche y anota en el primer papel al alcance de la mano lo que se acaba de vivir en la penumbra. Parecería que soñar sólo cobra sentido al relatarle esa experiencia al psicoanalista y ganar puntos en su apreciación [...] Lo más común es que el soñante repase a solas durante unos minutos sus visiones y trate de aclararlas por mera fórmula; en realidad no se propone interpretar un sueño, no intenta buscar su sentido, se conforma con someterse al proceso de ordenarlo para poder contárselo a la primera persona a la que atrape. Y ya al relatarlo a un tercero, al darle alguna coherencia, se produce, sin proponérselo, un ejercicio de ficcionalización, de distanciamiento, de “extrañamiento”, que en sí algo tendrá de terapéutico (1995, 61-62).

La primera parte de la cita refiere a un acto de escritura automática: despertar y anotar lo que se acaba de soñar. En “La pantera”, cabe recordar, el protagonista realiza la misma acción: “La emoción me hizo despertar, la visión desapareció; no obstante, permanecían vivas, como grabadas en hierro, aquellas proféticas palabras que inmediatamente escribí en una página hallada sobre el escritorio” (77). El segundo momento de la cita va encaminado hacia un acto menos obsesivo, que no busca la hoja en blanco para redactar lo poco antes vivido; sin embargo, en los tres casos (los dos momentos de la cita y el ejemplo en el cuento) poseen un rasgo en

---

<sup>34</sup> Hago paréntesis para comentar que la relación que busco establecer entre el cuento y el ensayo surge del acto que el mismo autor practica de anotar sus sueños en una libreta, algo que el protagonista del relato lleva a cabo también.

común: la finalidad de comunicar algo a alguien. En el primer ejemplo, el personaje del ensayo busca una fuente creativa para su oficio de escritor, y, de igual manera, para el convencimiento en el diván del psicoanalista. El ejemplo del cuento es el desciframiento de un mensaje que va dirigido para sí mismo. Y en el último, el simple hecho de contar lo soñado persigue la liberación de la extrañeza que deja el sueño, encontrando como único medio el diálogo con el otro, ya sea a través de una hoja o de la verbalización. En los tres casos, el objetivo consciente o inconsciente de la narración será el ficcionalizar lo soñado.

### **2.2.2 Victorio Ferri cuenta un cuento: el anti-diálogo**

Este cuento en particular fue uno de los primeros textos de Pitol en ser publicado antes del libro inaugural, *Tiempo cercado* (1959). La primera vez que apareció fue en la colección *Cuadernos del Unicornio* (1958-1963), dirigida por Juan José Arreola<sup>35</sup>, en una edición de *plquette* de aproximadamente 24 cm de largo que contaba con un unicornio en la portada. Este dato habla mucho de la relación cultural-contextual que mantenía Pitol en la década de los cincuenta; si bien, él mismo se quejaba de ya ser muy mayor para publicar textos creativos —a lado de él veía a jóvenes promesa, como Carlos Fuentes o José Emilio Pacheco—, esto no le impidió mantener un constante diálogo con la vida editorial en México y, a su vez, las lecturas que los jóvenes en los años cincuenta disfrutaban más.

La génesis de este cuento es por demás dialógica. El autor cuenta en su primera autobiografía que mientras vivía sus últimos años como universitario y comenzaba a inmiscuirse más en la labor editorial, decidió escaparse unas semanas al poblado de Tepoztlán, en las afueras de la Ciudad de México. Ahí, como en una especie de fiebre creativa, concibió sus primeros tres

---

<sup>35</sup> Esta colección incluía la publicación de jóvenes escritores, es que Sergio Pitol tuvo la oportunidad de ser el texto número 14 dentro de este conjunto de textos iniciáticos de toda una generación.

textos narrativos: “Victorio Ferri cuenta un cuento”, “Amelia Otero” y “Los Ferri”. Lo interesante de este detalle es que describe cómo le resultaba necesario el aislamiento del bullicio en el que vivía, dando cuenta de que la soledad y las lecturas enclaustradas fueron importantes para el nacimiento de su obra. Pese a ello, sabemos gracias a los comentarios del autor que la fuente de todas esas primeras historias incluidas en sus libros iniciales de cuentos, provenían de las largas conversaciones que el escritor escuchaba de boca de su abuela y de las visitas que llegaban a su casa cuando él era pequeño. De esta manera, como en una especie de trance liberador, encuentra el camino para dejar surgir a peculiares seres. Respecto a esa fuente de inspiración, señala:

No dejaba de sorprenderme que los textos resultantes no tuvieran conexión, al menos en apariencia, con las circunstancias del momento. Al contrario, me remontaba a épocas anteriores a mi propia existencia. No escribía sobre la capital, sino sobre la pequeña ciudad donde vivió muchos años mi abuela, donde nacieron, fueron jóvenes y se casaron mis padres, donde nació también mi hermano. Las tramas, los personajes, y aun la lluvia de detalles con que intentaba crear la atmósfera adecuada, provenían de historias que durante la infancia y la adolescencia le oí relatar repetidamente a mi abuela (2011, 66-67).

En todo caso, lo que el autor realiza en esos textos es el establecimiento de una profunda comunicación con sus memorias de la infancia, lo cual, a su vez, lo lleva a jalar de los hilos de una memoria colectiva que quedó depositada en sus recuerdos. Este puente dialógico será plasmado en el rasgo de ciertos personajes, algunas frases, el espacio y la atmósfera que encierra no sólo al cuento en cuestión, sino todos los que se incluyen en *Tiempo cercado*, y que pasarán a formar parte, al menos la mayoría, del segundo libro de cuentos, *Infierno de todos*, publicado en 1964.

Victorio Ferri es el nombre del protagonista, un niño cuasi-adolescente que narra, postrado desde su cama, sus aspiraciones a ser aceptado por su padre, el patriarca de la familia Ferri. El niño, con un dejo de odio apasionado, monologa y describe de qué manera buscaba el favor de su padre: espiando a los trabajadores, comunicándole a su progenitor si alguien hablaba mal de él y así poder gozar de los castigos. De igual manera, el protagonista narrador nos arroja información sobre su pro genie: su hermana, el hermano que alguna vez tuvo su padre y que murió a manos de éste, su primo José, que sólo es aludido — pero a la hora de un análisis meticuloso de la narrativa podemos dar cuenta de la importancia de este personaje. El relato concluye cambiando de voz narrativa: ya no es Victorio quien narra, sino una voz omnisciente, en tercera persona, que declara: “En la capilla que los Ferri poseen en la iglesia parroquial de San Rafael hay una pequeña lápida donde puede leerse: *Victorio Ferri / murió niño / su padre y su hermana lo recuerdan con amor*” (1990, 16).

Uno de los temas más recurrentes en la primera etapa de escritura de Pitol, y que, de alguna manera, pasa un tanto desapercibido con el cuento antes analizado, es la orfandad y/o desamparo en el mundo (Gasca 1983) que caracteriza a este personaje. El texto de “Victorio Ferri cuenta un cuento” (1957) posee dicho tema y además uno más siniestro: la locura en los adolescentes. Antes de abordarlo cabría señalar lo que sostienen algunos críticos en torno a este relato que inaugura la escritura narrativa del autor veracruzano, y que marcará la pauta de esa línea autobiográfica que alimentará a prácticamente toda su producción literaria, convirtiéndola en el principal puente dialógico del que emanarán otras líneas de diálogo e interpretación cultural y estética.

Un texto crítico que combina ficción-ensayo-didáctica es el escrito por el investigador Riccardo Pace, especialista en la obra de Pitol. Pace expone en unas páginas que no carecen de

momentos cómicos, una apuesta crítica y teórica fundada en la misma base bajtiniana que anima la “escritura pitoliana” (2018, 17): el dialogismo y la polifonía. Dentro de ella, se encuentran discutiendo —mediante una dinámica que ejemplifica de manera clara y didáctica el acto dialógico— dos perros que ficcionalizan a Homero y a Lola, las últimas mascotas del escritor, en una especie de parodia de las cátedras de cualquier facultad de Letras, mientras realizan la lectura de un autor que todavía no es muy leído en las aulas: Pitol. Tanto Homero como Lola dialogan acerca de “Victorio Ferri cuenta un cuento” desde un par de diferentes perspectivas teóricas, abundando, primordialmente, en las intertextualidades —que funcionan como puentes dialógicos para los fines de la presente investigación— que apuntan tanto a elementos literarios, como a aspectos biográfico-culturales.

En otro texto, Pace habla del antidialogismo existente dentro de este relato, sosteniendo que a partir de “las actitudes de clausura y deslegitimación de la palabra ajena en el discurso del narrador” (268), se encuentra la clave para confirmar que el protagonista del cuento no sostiene un diálogo con el mundo que lo rodea: ignora la palabra de los demás y, por lo tanto, no comprende nada del mundo. Esto le acarrea una suerte de castigo por negarse al diálogo: la locura y su posterior muerte.

En términos narratológicos, el discurso de los personajes (de uno en este caso) manifiesta lo contrario a lo que se busca en esta investigación; sin embargo, resulta importante rescatar este elemento contradictorio ya que permite revisar las consecuencias de no aceptar una otredad, que bien se remonta a ejemplos históricos como la conquista de América o las distintas invasiones de unos países a otros que son resultado de un antidialogismo o una reducción de la importancia del otro frente a uno mismo. A partir de esta enriquecedora apuesta investigativa, podemos rescatar que al ser la soledad, la tragedia, la orfandad y/o desamparo los temas que poblaron los

primeros textos narrativos de Pitol, resulta lógico que los personajes que habitan sus tramas sean seres que carecen del elemento básico de convivencia e integración social con el mundo: el diálogo. Así, tenemos que los personajes que se encuentran en San Rafael forman parte de una puesta en escena que sólo se dedica a la representación de soliloquios, y, aun cuando los otros se hallan cerca, sus voces se diluyen y sólo se convierten en la fuente secundaria de la que harán un uso personal aquellos que llevan la voz principal.

### **2.2.3 Ícaro: el diálogo intersubjetivo**

El diálogo intersubjetivo que sostiene este cuento está relacionado, primeramente, con la recursividad de la escritura. Ante esto —y como sucede también con “La pantera”, cuento cuyo análisis se encuentra al inicio del apartado— se requiere de una lectura global o, como sugieren algunos de los estudiosos de la obra de Pitol “cada texto no sólo debe interpretarse en el contexto del libro que lo incluye, sino de toda la producción” (Montelongo 2007, 96), para detectar el juego de puentes comunicativos que el autor estableció en sus textos y que comunican igual o más que cuando dichos textos se leen de forma aislada.

Lo anterior sustenta el hecho de que las investigaciones realizadas en torno al cuento, lo hacen a través de la lectura global relativa a la novela *El tañido de una flauta* (1972), cuyo penúltimo capítulo corresponde a una reescritura del cuento “Ícaro”. Gracias a esta integración, el marco de la diégesis se extenderá para mostrar un cuadro más amplio que incluirá personajes, escenas, espacios y tramas relacionadas entre sí. Esta expansión permite una mayor profundidad de la historia que originalmente surge con “Ícaro”.

El relato inicia con una acotación que describe el cuadro contextual que antecede a la historia que se cuenta:

El narrador ha visto esa tarde, en una sesión del Festival Cinematográfico de Venecia, un film japonés que revela, de un modo en apariencia inequívoco, aunque la acción transcurra en Japón 16 (y un episodio esté situado en Macao), la vida de un amigo muerto unos años atrás en condiciones extrañas en una pequeña ciudad de la costa Montenegro. Ha caminado, conmovido, durante varias horas, ha vuelto a su hotel, ha telefoneado a México, ha conversado con su mujer, pero nada logra disipar la perturbación que la escena final le produjo (Pitol 2007, 209).

El narrador principal nos relata que acaba de ver una película de un director japonés, Hayashi, que lo dejó abrumado: ésta, es la historia de un hipotético Carlos Ibarra, un amigo que, para el momento de la historia, ya se encontraba muerto. Las razones del deceso de Carlos, habían sido desconocidas para el narrador hasta ese instante. El relato mezcla los recuerdos del narrador y las escenas finales de la película, que cuentan los últimos días de vida del supuesto Ibarra: un hostel de baja categoría, un poblado de pescadores en Oriente, un poeta con pinta de vagabundo que lo convence al final de despojarse de todo lo que posee para habitar con él en una cabaña aún más decadente, el sentimiento de ansiedad que acaba con el personaje que cae de un acantilado, y una lluvia constante que encuadra la atmósfera.

De alguna manera estamos frente a una reinterpretación de una misma historia: el primer nivel de lectura del mundo es dado por el filme de Hayashi, y a esa misma altura encontramos algunos recuerdos que el narrador tiene de su amigo y que va entretejiendo conforme avanza su propia narración. A la vez se manifiesta un segundo nivel de lectura o visión: aquel que se mezcla en la memoria del narrador cuando otorga su propia perspectiva a la película vista. Por último, está la lectura que el propio lector hará, dependiendo siempre de si es una revisión aislada del cuento, o una integrada con la novela.

Lo llamativo del cuento radica en la puntualidad descriptiva de las escenas que se suceden, la recreación narrativa de la película vista se centra en los espacios en los que se movió Carlos Ibarra por última vez. Elizabeth Corral (2013) hace el siguiente apunte respecto a la escenografía del cuento:

El ambiente [...] descrito recuerda las pinturas y grabados orientales, imágenes a las que se añaden las evocadas por la película de Kurosawa que se menciona. Se nos habla de lugares como Macao, Tokio, de la aldea de pescadores al borde de la montaña, de la cueva con un montón de paja que el poeta llama casa, como la de muchos personajes de *La montaña del alma*, de Xingjian (47).

Los cambios de escenario, descritos en la cita anterior, son notorios y poseen marcas textuales que facilitan su identificación dentro del texto. Prácticamente, cada cambio de párrafo es un cambio de imagen, y la descripción otorgada por el autor cumple con el rol del “ojo de la cámara” que nos muestra no sólo los espacios físicos, como se observa en el ejemplo siguiente:

El teléfono a la mano; las cortinas de brocado espeso; la rugosa colcha de cretona con rayas de un verde suave que combina con otro aún más suave, imperceptible casi; una reproducción de Guardi, otra de Carpaccio. Algún broche de cromo o aluminio inteligentemente entreverado entre los muebles oscuros. Todo en la medida para recordarle al turista que no está solo, que no se ha derrumbado en otra época, que el Carpaccio, el Guardi y el falso brocado son exclusivamente atmósfera. (Pitol 2007, 209-210).

Al igual el texto se encarga de presentar también los espacios emocionales que se hacen uno con el ambiente:

La lluvia torrencial forma, como en *Rashomon*, cortinas sólidas, grises, densas, que no solo incomunican a las personas sino a los objetos mismos. El hotel está casi vacío, no es temporada. En su cuarto es el único huésped. La humedad y el frío lo torturan, lo hacen sentir permanentemente enfermo. Ha llamado varias veces a la encargada para mostrarle las dos goteras del techo. [...] Recoge las

mantas de las otras camas para cubrirse. Sus días transcurren en una neurastenia casi intermitente (210).

Ambas descripciones corresponden a escenas diferentes que se contrastan. La primera, es la habitación de hotel en la que se encuentra el narrador luego de ver la película, mientras que la segunda pertenece a una escena de la película que recrea el espacio de Ibarra. A lo largo de todo el relato, la historia se desarrolla bajo ese mismo ritmo, y las descripciones se van intensificando de acuerdo con lo que sucede con ambos personajes.

La confirmación de lo anterior se da en el momento que logramos establecer los puentes dialógicos de tipo intertextual. Para ello, cabe señalar que la obra de Pitol se ha caracterizado por la cantidad de referencias no sólo de tipo cultural o histórico que contiene (éstas suelen ser las más sencillas de detectar, ejemplo de ello es lo planteado en el análisis de “La pantera”), sino por, y en mayor medida, la abundancia de las de tipo estético-artístico-literario. En esto radica la complejidad que algunos de sus lectores le otorgan a la literatura de Pitol y que, de ser real, podría provocar una desmotivación para la lectura. Pese a ello, con una guiada detección de estos componentes—o en términos de Eco, los elementos no dichos que se convierten en vacíos de la comprensión— se puede llegar a una interpretación como la antes dicha acerca de la conjunción de los espacios y las emociones de los personajes. La imagen que se crea a partir de las descripciones será la huella significativa que permita el establecimiento de la base de los puentes intertextuales. La mención de los cuadros en la primera descripción, la lluvia etilo *Rashomon* en la segunda son ejemplos que con una lectura atenta ya nos abren el espacio interpretativo.

De igual forma, la mención de la novela que contiene como capítulo al cuento ayuda a explicar que el encuentro de intersubjetividades es un factor clave para construir la comprensión

lectora. Tanto el cuento en solitario, como la novela en extensión son una muestra de la poética del escritor: “Una obra se potencia o se descarga según las que estén a su lado”, dice el pintor del *Desfile del amor*. [...] Es un rasgo que ha estado presente desde el inicio de su carrera y que explica por qué incorporó, cuatro de los cuentos de su primer libro en el segundo, por qué ha incluido cuentos como capítulos de novela [...] Pitol juega con las metamorfosis de los textos dependiendo del contexto” (Corral 2013, 47). Es el diálogo recursivo que mantiene con su propia obra y, a la vez, con otras.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## **Capítulo III: Proceso de intervención**

El autor mexicano Sergio Pitol escribió poco más de 30 cuentos, algunos de ellos reelaborados para ser incluidos como capítulos en alguna de sus cinco novelas. De igual manera, dedicó su pluma a la escritura de textos de corte ensayístico, aunque la experimentación en este rubro es muy clara debido a la imbricación que logra entre elementos narrativos y prosa ensayística. Sin embargo, los temas que trabajó en su obra van desde la recreación de los dramas clásicos de la literatura, hasta la reconfiguración paródica de uno de los géneros más famosos: el policial. Lo interesante radica en la forma en que evoluciona su obra: recurriendo a sus mismos temas, redescubriendo, relejendo, reescribiendo, todos ellos actos que exigen un repaso sobre las hojas escritas y leídas. De esta manera se muestra un diálogo interior que, a la vez, mantiene una correspondencia con el mundo exterior y, sobre todo, con el universo literario que lo respalda.

A partir de lo último que se mencionó se realiza la siguiente selección de textos del autor para llevar a cabo un taller de lectura que tenga como principal objetivo fomentar el diálogo entre los distintos miembros del taller: el profesor o profesora, los estudiantes lectores, la obra literaria. Hay que resaltar que, debido a la situación sanitaria por la que atravesamos a nivel global, las clases han pasado a la modalidad virtual. Lo anterior nos ha obligado a mover las actividades del taller a la plataforma digital de Zoom, adaptando algunas de las sesiones que requerían de una didáctica presencial para que puedan llevarse a cabo en modalidad remota.

### **3.1 El taller de lectura**

Más allá de pensar en una intervención directa a la clase de Literatura I y II (Expresión Literaria en algunas instituciones), se busca trabajar en una intervención indirecta a través de un taller extracurricular. La razón de esto radica, primero, en que la propuesta está ligada al proceso de lectura, el cual, en realidad, acompaña a todos los temas que confluyen en el curriculum. Sin

embargo, pese al impacto transversal que tiene, la lectura pocas veces es objeto de observación y de un trabajo específico que apunte a mejorar la comprensión lectora en clase, debido al poco tiempo del que los docentes disponen y a otros factores. En segundo lugar, se observa que, de existir, la lectura escolarizada es aquella que sigue “un camino ligado al enciclopedismo por un lado, y a la gramaticalización por otro”, (Bojorque 2018, 150) según el cual los textos literarios tienen fines utilitarios, con mutilaciones para análisis estériles.

Algo tan cotidiano como leer se convierte entonces en un acto ajeno cuando se trata del aula escolar, ya que se mide con los mismos estándares que cualquier otro conocimiento adquirido en la escuela. En ello, investigadores en educación como la colombiana Miriam Bojorque encuentran el origen del desprecio que los estudiantes sienten hacia los libros, señalando que:

La lectura así escolarizada se mide, se le cualifica y califica, se le pone un velocímetro y un microscopio y también se la divorcia del mundo infantil; ya no es tan placentero leer, y ya nunca se lee a los chicos pues están grandes, ya saben leer y se los deja solos, en silencio, cada uno en su pupitre. Luego están los concursos de lectura, que como todo concurso nos dicen íntimamente que sólo unos pocos saben leer bien, pues la gran mayoría no gana, dando como resultado una definitiva castración de aspiraciones lectoras (Bojorque 2018, 153)<sup>36</sup>.

De esta manera la lectura se convierte en algo que no traspasa la institución escolar, llevándose a cabo como una obligación o tarea que de no desempeñarse bien<sup>37</sup> implicaría solamente un número negativo en la boleta, y, claro está, a nadie le gusta que la tarea forme parte de la vida cotidiana.

---

<sup>36</sup> Al igual que Bojorque, otros especialistas hablan del daño y desvirtualización que la lectura ha sufrido en las escuelas: “Cuando las prácticas escolares se centran en verificar que los estudiantes leen, se deja de lado otro objetivo: promover el gusto por la lectura” (c, 18).

<sup>37</sup> Cabría detallar qué sería entonces una buena lectura y una mala lectura que lleve al estudiante a una calificación

Aunado a ello, las estrategias de lectura en el aula se reducen al simple hecho de pasar la vista sobre las páginas y a responder cuestionamientos que no exigen una lectura profunda. Por lo anterior, en el momento en que a un estudiante se le exige una mayor comprensión de la lectura los obstáculos comienzan a hacer acto de presencia con la duda imperante: ¿de qué manera debo leer para realmente comprender? Y el tiempo dedicado a la clase no da para lograr un intento de respuesta.

Por lo anterior, los talleres de lectura/literarios se convierten en el espacio idóneo dentro de las instalaciones escolares para trabajar de forma autónoma el proceso de comprensión lectora. Sin embargo, definir qué es y cómo se trabaja un taller resulta necesario, ya que muchas veces suele denominarse así a cualquier intento de clase que busca sonar pedagógicamente novedosa y escapar del modelo tradicional. Una de las principales características del taller como modalidad didáctica es que “permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos. Además, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación” (Ander-Egg 1992, 3), logrando, en definitiva, algo que es difícil de conseguir dentro de las clases tradicionales de literatura: un ejercicio de lectura mucho más ameno y libre para los estudiantes. Además, el carácter abierto de los talleres, específicamente literarios permite que las experiencias lectoras de los participantes tengan mayor libertad de ser intercambiadas (González 2012), dando así un sentido mucho más significativo a la idea de dialogismo que se busca trabajar en la presente propuesta.

Existen una serie de principios pedagógicos que delimitan las funciones del taller como una alternativa didáctica y que, para los fines de esta investigación, resultan liberadores ya que están guiados por la idea de participación y trabajo en equipo: elementos igual de importantes para la concepción de dialogismo (literario) y dialogicidad (pedagógica). A la par de la descripción de

los principios en cuestión, se enunciará la manera en la que pueden ser vinculados con el ejercicio dialógico de la lectura. Entonces, los principios que nos interesan<sup>38</sup> son los siguientes:

1. **El taller como un medio para enseñar y aprender haciendo**, es decir, donde realizar la construcción de un conocimiento a partir de una práctica vinculada “al entorno y vida cotidiana del alumno” (11). La unión de teoría y práctica se ven respaldadas por un proyecto de trabajo que, en términos de lectura se traduciría en llevar los elementos teóricos literarios a la práctica o a la confrontación entre texto literario y estudiante-lector. Esto da como resultado un proyecto de comprensión lectora guiado por distintas actividades que acompañan/auxilian el proceso de lectura.
2. **El taller como una metodología participativa**. La actitud a la participación no es algo natural en los estudiantes, por lo que es necesario educar para desarrollarla; esto funciona a través del ejercicio mismo de la participación. Es de suma importancia que el docente rediseñe sus estrategias para que no se convierta en una clase magistral privativa de la voz de los educandos, pues esto resultaría una contradicción de la naturaleza del taller. Es en este principio que entra en juego el dialogismo, aunque la interacción no se limita exclusivamente al binomio docente-estudiante, sino que se proyecta al texto literario, convirtiéndose éste en la fuente de los estudiantes para incentivar su participación.
3. **El taller como una pedagogía de la pregunta contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional**. Buscar que el estudiante problematice, interroge, busque respuestas y que no se instale en certezas absolutas: esto puede lograrse si se cuenta con lecturas que constituyan para el estudiante un reto intelectual y cultural; de

---

<sup>38</sup> Dichos principios los retomo de Ezequiel Ander-Egg, (1992). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*, Río de la Plata: Magisterio del Río de la Plata. Se enumerarán 8 principios, por lo que sólo serán necesaria la referencia de la página en caso de ser una cita textual.

esta manera, el lector se convierte en un “reflejo de investigador” (14), ya que, por medio del taller, puede aprender a hacer preguntas en lugar de aprender cómo responder sistemáticamente las que el docente pueda hacerle. Igualmente, el acto interrogativo resulta relevante a la hora de implementar el ejercicio dialógico, pues permite que el estudiante guíe su proceso de lectura a través de cuestionamientos que revelen una curiosidad por conocer más acerca de lo que lee.

4. **El taller es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario.** Esto implica el diálogo con otras disciplinas y no un simple monólogo de la disciplina o ciencia que funda el taller (una materia específica, por ejemplo). En este sentido el taller es una estrategia didáctica que propone aprender haciendo a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, y ésta “nunca se presenta fragmentada de acuerdo a la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado” (15). A su vez, el diálogo se extiende a los aspectos culturales que el texto literario por sí mismo pueda referir, y aquellos con los que el estudiante ya cuente.

5. **La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común.** El taller exige redefinir los roles tanto del educador como del educando: el primero funge como guía (animador, orientador, asesor, asistente técnico), mientras que el segundo debe ser responsable de su propio aprendizaje (la **construcción** de él). En todo momento, el docente es un apoyo al proceso de construcción, o, en este caso, al proceso de lectura (lectura acompañada). Veremos a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica la presencia del profesor como un respaldo del estudiante durante la lectura, sin forzar la intervención hacia una comprensión absoluta desde el primer momento, sino, más bien, una construcción de ésta.

6. **Carácter globalizante e integrador de la práctica pedagógica.** Se busca romper las disociaciones entre “teoría y práctica, educación y vida, los procesos intelectuales y los procesos afectivos” (17).
7. Implica y exige de un trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas.
8. **El taller permite integrar en un solo proceso tres instancias: docencia, investigación, práctica.** Es por esto que la planeación didáctica del taller será acompañada por un diario de observación, que registrará semana a semana el proceso metodológico que se propone en esta investigación<sup>39</sup>.

Ahora bien, el rol del profesor dentro del aula y taller resulta de vital importancia. Uno de los retos que el docente del siglo XXI enfrenta es la incorporación de las tecnologías a su quehacer. Esto nos lleva a una concepción del rol del docente de tipo integral, que engloba no sólo las tareas en el aula, sino también actividades sociales y la implementación de la “experiencia compartida” (Díaz Barriga 2010, 3). Tal experiencia se refiere tanto a la trayectoria del profesor —contexto socioeducativo— como al contexto previo de los estudiantes, que, si bien se presenta dispar dentro de un grupo de alumnos, será una labor cooperativa cuyo fin es construir y nivelar el conocimiento a lo largo de la formación académica.

La actividad del profesor no se reduce al momento de la clase, sino que se extiende a un acto reflexivo posterior respecto a lo que sucede en el aula. Especialistas en didáctica y pedagogía (Esteve 2011; Carandell 2010) proponen que el docente desarrolle una especie de

---

<sup>39</sup> El diario o “Cuaderno de bitácora” es un instrumento “aplicado a la formación del profesorado, es un documento personal y profesional en el que cada uno describe su propio viaje [...] es el inicio de un diálogo atento y consciente con nosotros mismos” (Esteve 2011, 40). Esta bitácora que tiene su origen en la escritura etnográfica es una base para la investigación docente; si bien, existirán otras formas de establecer una mirada objetiva como un diálogo entre pares o con expertos, este cuaderno permite la indagación de nuestro proceso que es registrado cronológicamente. Esto permitirá detectar los avances, fallas, sugerencias y autocríticas a la labor personal docente.

mirada panóptica —observar el todo con una distancia de por medio— o, como lo denominan ellos, por medio de un ciclo reflexivo. Éste consiste en:

Un itinerario formativo que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto a la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado [...] Este itinerario parte de las experiencias, ideas e inquietudes de la propia persona en formación para enriquecerlas en el proceso a partir del contraste con los saberes teóricos y la interacción entre los iguales (Esteve 2011, 31).

Lo anterior resulta una descripción muy puntual acerca del diálogo que el mismo docente debe ejercitar constantemente: actualización teórica, aplicación en el aula, reflexión respecto al momento de la aplicación. Esto permitirá que el acto de enseñanza se lleve a cabo de manera consciente, ya que se orienta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (aunado a sus inquietudes, gustos, intereses), y reflexiona acerca de la efectividad de las actividades, lecturas, y adquisiciones de conocimientos que van surgiendo: un ciclo que se mueve en espiral evolutivo para la mejora de la enseñanza. Un camino hacia el aprendizaje significativo.

En este sentido, el propósito del taller se orienta a desarrollar, a través de la ejercitación de la lectura, un proceso de comprensión lectora, por medio de una serie de actividades de corte dialógico aplicadas a tres textos de Sergio Pitol. Es importante destacar que las actividades dialógicas se constituyen de cuatro elementos fundamentales: experiencias previas, recursividad, puentes dialógicos, visión del mundo, e intersubjetividad, que estarán presentes a lo largo de todo el trabajo interventivo.

### 3.2 Recursos, material y estrategia básica para el desarrollo del taller

Textos adyacentes-puente: “Talpa” Juan Rulfo; *Rashomon*, film (Kurosawa, 1950);

Al tratarse de un taller con una metodología dialógica, se espera que los estudiantes aporten la mayor cantidad de referencias<sup>40</sup>. Se parte de la concepción del conocimiento previo para la adecuada construcción del nuevo conocimiento, por lo que uno de los primeros cometidos de las lecturas seleccionadas será el permitir el rescate de referencias previas con las que cuenten los estudiantes. En un segundo momento se establecerán puentes con algunos textos—que serán descritos a continuación—, que guardan relación con los cuentos base, para un mejor andamiaje que sirva para la comprensión lectora. Es importante recalcar que la intervención docente se limita al papel de mediador, no se optará por exposiciones que expliquen aquello que los estudiantes lectores pueden ir construyendo a través del diálogo interpersonal e intertextual.

“Talpa”. Cuento que forma parte de la antología *El llano en llamas*, publicado en 1953 por el escritor Juan Rulfo. La percepción del espacio, La relación entre el sentir de los personajes y el espacio mismo (hay diálogo intratextual).

*Rashomon*. Película estrenada en 1950, dirigida por Akira Kurosawa. Se ha señalado que gracias a ella surge la técnica “Rashomon” en el cine, que se traduce como cambio de focalización o perspectiva en narrativa<sup>41</sup>. La razón de usar este texto fílmico radica en la posibilidad de

---

<sup>40</sup> Volviendo a Bajtín, unimos la idea de “referencias” o “bagaje” con la concepción de “excedente de visión”. En un primer momento, el teórico ruso establecerá que el “excedente definido de la visión” corresponde al conocimiento pleno que el autor posee sobre sus personajes. Es un saber más allá de lo que los personajes son capaces de ver. Se sostiene que esta especie de omnipresencia es una “noción de persona que subyace a personaje” (Arán 2016, 100). Lo anterior se establece como una vivencia estética de la autoría, pero, la referencialidad de la concepción de *excedente* ha llegado a emplearse como la completitud que se logra a partir de la mirada ajena, en donde el acto mismo de la creación permite que sea el lector quien otorgue un acabamiento o la totalidad de sentido de la obra literaria. En palabras de Bajtín “No se puede vivir ni actuar habiendo dado conclusión al yo y al acontecer; para vivir hay que ser inconcluso, abierto a sí mismo.” “Al mirarnos uno al otro, dos mundos distintos se reflejan en nuestras pupilas” (2000, 30 y 31).

<sup>41</sup> En términos narratológicos, se entiende por focalización toda “restricción de ‘campo’, es decir, de hecho, una selección de la información con relación a lo que la tradición denominaba omnisciencia. [...] El instrumento de esta (posible) selección es un *foco situado*, es decir, una especie de estrangulamiento de información que no deja

establecer una relación intertextual con el último relato “Ícaro”. Este cuento posee elementos que permiten establecer los puentes dialógicos con distintos textos, entre ellos el filme de Kurosawa. Usando este ejemplo se buscará ampliar la explicación de las relaciones intersubjetivas que surgen de las interpretaciones en la lectura, guiando la comprensión hacia el acto de diálogo con distintos elementos culturales que el mismo texto de origen (el cuento de “Ícaro”) otorga entre líneas.

### 3.3 Proceso de evaluación de la intervención

A lo largo de la intervención se estableció que las actividades propuestas se desempeñaran en tres momentos, como sugiere el enfoque del aprendizaje significativo: un primer momento de confrontación de conocimientos previos, un segundo momento de apropiación del contenido, y un tercer momento de realimentación. El primer momento o fase introduce actividades que le permitan al estudiante hacer un rescate de sus conocimientos previos, por ende, los ejercicios en esta primera etapa fueron preguntas detonantes, frases murales, breves plenarias introductorias. En resumidas cuentas, resultaron una invitación al diálogo de apertura que permitieron establecer un espacio intersubjetivo para el encuentro de comentarios iniciales y, que a la par, trazaban el puente entre experiencias previas y el nuevo conocimiento. Un ejemplo de lo anterior fue la evaluación diagnóstica; ésta se llevó a cabo durante la primera sesión en forma de una lluvia de ideas —acompañada de la presentación de cada estudiante—, motivada por preguntas detonantes que también fueron respondidas por la responsable del taller.

---

pasar más de lo que permite su situación” (Genette 1998, 51). Tenemos así una división de acuerdo con el punto desde el que se observa: focalización interna (centrada en la visión que posee un personaje del mundo narrado), focalización externa (fuera del foco o la percepción de un único personaje). Asimismo, se le llamará *desplazamiento de foco* al cambio dado entre las visiones de más de un personaje (o focalizaciones internas).

El segundo momento de cada sesión que corresponde a la apropiación formal del contenido, estuvo compuesto por actividades que tenían como eje principal la lectura de los textos literarios; es en este momento que el diálogo pasó de ser interpersonal a ser intertextual.

A modo de cierre se solicitó una evaluación para el taller por parte de los estudiantes. Ésta consistió en llevar a cabo una sesión de grupo focal vía zoom que fue grabada con consentimiento de los participantes para finalidades de esta investigación. Dicha técnica de evaluación consiste en “generar un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui 2013, 56). Como parte del método dialógico llevado a cabo tanto en la investigación como en la intervención, resulta relevante el uso de esta técnica, ya que su característica principal radica en la colectividad, y se considera por parte de los especialistas como una forma de revelar el conocimiento y la experiencia de los involucrados, lo que permite la discusión en torno al tema que se trata en el grupo (Hamui 2013), en este caso el taller de lectura.

Es importante también rescatar que el proceso interventivo llevado a cabo se encuentra ubicado dentro del enfoque cualitativo, que considera importante el “contexto, la función y el significado de los actos humanos” (Martínez, 2). Por ende, las evaluaciones y actividades sugeridas a lo largo de la secuencia didáctica que puede consultarse en el anexo 1, están sujetas a variaciones propias de la flexibilidad de la propuesta misma, ya que ésta no pretende ser un estándar aplicativo, sino una guía que se modifica con la reflexión surgida luego de su puesta en marcha.

Esto nos lleva a señalar de igual manera que son las actividades y las lecturas sugeridas las que guían el proceso, convirtiéndose, en todo caso, en la parte invariable de la propuesta. De esta forma, son los resultados obtenidos los que sugieren y demuestran el carácter constructivo propio de la apuesta pedagógica y teórico-literaria de la presente investigación.

Las evidencias de este taller quedaron grabadas en la plataforma de *Zoom*. El desglose detallado de las actividades que se dividen a partir de los objetivos específicos de la intervención se encuentra en la secuencia didáctica (Anexo 1) en la sección de Anexos de este documento. De igual forma, en esa misma sección se detalla en una tabla (Anexo 2) la asignación de los estudiantes que participaron en el taller. Por motivos de confidencialidad se sustituyen los nombres por las claves E1, E2, E3, etc. De esta manera, en el análisis de los resultados elaborado en el capítulo IV se utiliza dicha clave al momento de citar textualmente la participación de los estudiantes.

## **Capítulo IV: Evaluación y resultados del proceso de intervención**

### **4.1 Análisis de resultados de la intervención**

El análisis que aquí se presenta está dividido a partir de los objetivos individuales planteados en la secuencia didáctica presentada en el tercer capítulo. Cada objetivo cubre de una a dos sesiones de taller. Se acompaña la descripción de dichos objetivos con un breve recuento de las actividades llevadas a cabo<sup>42</sup>, así como se proporcionan los resultados obtenidos a partir del diálogo en sesión transcrito, y se da una muestra de la pizarra blanca y las imágenes de algunos ejercicios seleccionados realizados por los estudiantes (evidencias de aprendizaje). Todo se encuentra documentado y grabado en la plataforma de Zoom. En el anexo número dos se encuentra una tabla con la asignación y distribución de los estudiantes participantes, su corroboración permite señalar en los ejemplos que a continuación se describirán en los que se transcribe tal cual la participación de cada uno de ellos.

El primer objetivo a alcanzar en este taller conformado por ocho sesiones consistió en conocer el nivel de comprensión lectora con el que contaban los estudiantes —a modo de evaluación diagnóstica—, a través de actividades que refieran a la memoria personal. La principal razón de esto radica en la intención de instalar como primer soporte todos los conocimientos previos con los que ellos como lectores en proceso cuentan. De alguna manera, al finalizar la sesión se pudo observar el grado de dificultad para relacionar en un primer nivel la comprensión de los textos con sus experiencias previas.

---

<sup>42</sup> Se realizó un registro de evidencia conocida como “Diario del profesor”. En este apartado sólo se rescatan las descripciones relevantes para el ejercicio analítico de la intervención.

Las actividades dialógicas de la primera sesión se describen a continuación:

Se contó con un total de 20 estudiantes, en su mayoría jóvenes de primer semestre, otros tantos pertenecientes al segundo año de bachillerato<sup>43</sup>. La situación sanitaria mundial nos obliga a todos, desde hace algunos meses, guardar distancia y permanecer en casa, por lo que todo contacto humano está restringido. El taller debe realizarse de modo virtual y eso parecía ser un obstáculo al inicio. Con timidez los jóvenes poco a poco comienzan a encender sus cámaras y micrófonos para presentarse, algunos de ellos se conocen entre sí por venir de un mismo grupo y, en su mayoría, están aquí por la curiosidad sobre qué harán, si aprenderán a ser escritores, o simplemente podrán obtener puntos extra para salvar alguna materia. La pregunta inicial se orienta hacia la presentación, pero con una opinión solicitada: ¿leer, escribir o ambas? Más de la mitad contesta que escribir es lo que más importa, porque puedes expresar tus ideas, sentimientos y ocurrencias, lo que me lleva a interrogarlos por segunda ocasión: ¿de dónde creen que surgen esas ideas, sentimientos y ocurrencias que comentan?, ¿son, acaso, espontáneas?, las respuestas, como lluvia de ideas, comienzan a llegar: *de la imaginación, de lo que escucho, de lo que observo, de lo que veo, de lo que he leído algunas veces*. Pese a tener ya preguntas prediseñadas, los comentarios de los estudiantes ayudaron a dirigir, mucho mejor, la discusión hacia el objetivo de la sesión: relacionar las experiencias con lo que escriben y, más adelante, con lo que leen.

Como segunda parte de la actividad previa a la lectura, y a modo de introducción al autor que leeremos en el transcurso de las semanas, les comparto en pantalla el video titulado *Sergio Pitól y su universo literario*, con una duración de poco más de dos minutos. Esto se une a la actividad inicial de presentación: así como ellos se presentaron dando una opinión acerca de la

---

<sup>43</sup> La última sesión contó con el 50% de asistentes del total que inicialmente se presentó. Las razones de deserción resultan diversas y no forman parte del alcance de esta investigación.

lectura y la escritura, el autor se presentaría a sí mismo, cerrando con la frase: “a grandes rasgos, eso soy”. Luego de ello, uno de los participantes comenta: E3 *claro, el escritor se define a partir de los libros*; resulta interesante su observación ya que, justo, continúa en la línea de hablar de la literatura como forma de experiencia. Poco a poco comienzan a interrogar: “¿quién es el autor?”, ¿es mexicano?, ¿qué tipo de libros escribe?, y, de pronto una joven señala: E10: *me resulta familiar el nombre, me parece que en la secundaria leí algo de él*. Para responder a las preguntas que hacían, les dije, comenzaríamos con uno de sus cuentos. Pedí que la lectura fuera realizada en voz alta y de manera voluntaria.

El cuento inaugural del taller, “La Pantera” a pesar de su corta extensión, no produjo los resultados esperados a nivel de comprensión inicial. Los factores externos provocaron una constante discontinuidad en el seguimiento de la lectura grupal y, probablemente, el principal culpable de la poca atención puesta. Pese a ello, los jóvenes se esforzaron ya que pedían participar en la lectura en voz alta. Si acaso se esperaba que algunos datos superficiales que el cuento arroja les resultaran familiares, en un primer momento no parecían haber captado ninguno de ellos. Un ejemplo de esto es la clara referencia al inicio del relato al suceso histórico de la segunda guerra mundial; algunos chicos argumentaron luego de mi señalamiento que, al no ver implícitamente el concepto “Segunda Guerra Mundial”, les resultaba complicado entender las supuestas referencias.

El reto se dimensionaba amplio, hecho notorio principalmente al tratarse de estudiantes que de manera voluntaria entraron al taller, y decían gustar de la lectura y la escritura. Opté entonces por adaptar la actividad y guiar la comprensión del contexto histórico al que apunta el cuento junto con una breve descripción biográfica del autor: principalmente lo relacionado con la escritura de ese cuento y sus primeros años como escritor. Procuramos establecer en conjunto una

especie de línea del tiempo en dos niveles: los sucesos en la vida del autor en torno a la escritura del cuento, y los sucesos que a grandes rasgos ambientan al relato. Esto ayudó a que los estudiantes trajeran a colación referencias que, en un inicio, se escucharían lejanas; para mencionarlas, debo contextualizar la situación: en el segundo capítulo de esta investigación, en el apartado dedicado al análisis de “La pantera” se alude al momento en el que Pitol conoce Varsovia, aproximadamente 18 años después del final de la Segunda Guerra Mundial. Brevemente al inicio del cuento se narra:

En esa época ir al cine se reducía a disfrutar una sola película con ligeras variantes de función en función: el tema invariable lo proporcionaba la ofensiva aliada contra huestes del Eje. Una tarde de programa triple (en que con indecible deleite vimos llover obuses sobre un fantasmagórico Berlín donde edificios, vehículos, templos, rostros y palacios se diluían en una inmensa vertiente de fuego; (Pitol 2004, 31)

Considerando que durante esta charla que recrea la línea del tiempo teníamos abierto el documento del cuento y se estaba proyectando en la pantalla compartida de la plataforma, la E6 comentó que la descripción que rescato arriba le recordaba a algunas escenas de la película *El pianista* (Polanski 2002), principalmente las finales que muestran a la ciudad de Varsovia en completa ruina. Si bien, la relación resulta en apariencia muy débil, ya que sólo se conecta con la parte inicial del relato, permite que de a poco los estudiantes traigan a su memoria dicha película (en el caso de aquellos que la vieron), sus clases de Historia de la secundaria o algunos datos que han escuchado o visto en documentales en algún momento. De esta forma ha quedado clara la parte contextual del cuento, lo que les permite imaginarse con mayor detenimiento e identificarse de a poco con el protagonista que de niño ve películas sobre la Guerra. Para finalizar la sesión, se les da la instrucción de pensar en el final del cuento y tratar de responder a la pregunta: ¿qué le

quiso decir la pantera al protagonista entre sueños? Esto sería retomado en la siguiente sesión y serviría para establecer el primer puente con el seguimiento del taller.

Objetivo 2: El segundo objetivo de la intervención consistió en mostrar la diversidad de interpretaciones que surgen a partir de los contextos individuales, esto por medio del acto recursivo de la lectura del cuento leído durante la primera sesión. Si bien, hasta el momento se había trabajado a partir de una primera lectura que arrojó resultados poco esperados, el acto de recursividad permitió afianzar las huellas significativas que se habían rescatado del texto para construir una interpretación que se reflejó en una actividad final de escritura.

Como actividad de recuperación comienzo la charla pidiéndoles a los alumnos que comenten brevemente lo que recuerdan del cuento leído en la sesión anterior. Frente a esto las respuestas son breves y pocas, y para no intervenir elaborando una recapitulación de la lectura (ya que la intención es que ellos la realicen) hago la pregunta: ¿cuál es el sueño recurrente que experimenta el protagonista? De alguna manera con esto buscaba ligar tanto la recuperación de su memoria de la lectura y el cuestionamiento con el que se cerró la primera sesión. Inmediatamente responden que una pantera es la que aparece de forma recurrente en sus sueños, y que seguro eran pesadillas provocadas porque se había obsesionado con el tema de la guerra de la película que había visto.

La conversación fluye hacia el tema de los sueños, principalmente aquellos que resultan recurrentes; se escuchan algunas anécdotas al respecto e incluyo la pregunta: ¿creen que los sueños del protagonista hayan sido de su agrado o más bien pesadillas? Por un momento guardan silencio y comienzan las respuestas: E1 *para mí, sería una pesadilla, porque me resultaría terrorífico ver a un animal salvaje dentro de él*, y un comentario de alguien más frente a esto fue: E5: *pero el personaje no parece asustado, más bien tiene curiosidad*. Para corroborar lo que dicen

se les invita a retomar la lectura en un acto recursivo, pero con una variante: a la mitad del grupo le proporciono un segundo texto que es la primera versión del cuento y que posee un final distinto al que tiene la versión que los estudiantes ya habían leído la sesión anterior. Para esta actividad les solicito que abran el documento correspondiente de forma individual y releen el cuento (o lean, para aquellos que tienen la primera versión) teniendo en mente en esta ocasión captar cuántas veces sucede el sueño, qué impresión tiene el protagonista y cómo concluye el relato.

Luego de unos minutos terminan las lecturas, y mi expectativa se centra en esperar que aquellos que leyeron la primera versión se den cuenta de la diferencia con la versión leída en la sesión pasada. Al no haber comentarios al respecto procedo a preguntar directamente: ¿Cuál es el final? Este cuestionamiento resulta clave para que los alumnos que leyeron la primera versión empiecen a responder. Esto genera sorpresa y cierta confusión entre los que se dedicaron a la lectura de la segunda versión<sup>44</sup>. Sin hacerse esperar comienzan ahora las preguntas por parte de estos últimos: E3: *¿En dónde dice eso?*, mientras alguien más agrega: E1 *Creo que así no terminaba el que leímos la semana pasada*. Cabe señalar que dos días antes del inicio del taller les hice llegar por correo la carpeta que incluía todas las lecturas que haríamos en las diferentes sesiones, y por supuesto se encontraba esta primera versión de “La pantera”. Resultó un trabajo colaborativo el hecho de descubrir que se trataba de dos versiones diferentes, con un cambio significativo justo en el final. A partir de ello sus respuestas de interpretación fueron más fluidas: algunos, por un lado, señalaban que el sueño era un mensaje del más allá, ya que en las últimas líneas del cuento (primera versión) aparecía la palabra *destino*; mientras hubo quien mencionó que sólo quedó más confundido en esta segunda lectura (versión de relectura).

---

<sup>44</sup> Para conocer el final en ambas versiones, ir al segundo capítulo de esta tesis en la sección dedicada al análisis del cuento “La pantera”.

Se retomó la idea sobre el “mensaje del más allá” para preguntar acerca de cuál era ese mensaje, teniendo en cuenta que fue justo lo que se pidió que pensarán al cierre de la sesión pasada. Dicho mensaje son las palabras que no logra recordar el personaje, y este olvido provocaba la curiosidad (cada vez más creciente) del protagonista. Frente a esta rápida explicación, se construyó una interpretación que establece una relación entre esa sensación de extrañeza que todos experimentamos al despertar de un sueño y al creer que podemos recrearlo completo, pero conforme vamos retomando la conciencia, la información de ese sueño comienza a desvanecerse, y es justo lo que le sucede al protagonista.

Lo anterior fue recreado en un diálogo un tanto accidentado (ya que todos estaban entusiasmados en participar, pues se sentían identificados con dicha sensación), pero que los dejó satisfechos porque los llevó a la conclusión de que el cuento es una ejemplificación de las sensaciones que producen los sueños, sin dejar de lado que los sueños se alimentan de la realidad (por las escenas de la película que el protagonista observa al inicio del cuento) y que intentan comunicarnos algo. Para dar cierre a su interpretación les pido que elaboren la actividad final correspondiente a esta lectura: el acto recursivo de la escritura. Las instrucciones impartidas fueron agregar un tercer cierre al cuento, siguiendo uno de dos caminos: descifrar por fin qué mensaje tiene la pantera para el protagonista o continuar en la espiral de no saber qué significa su visita. A continuación, se muestran dos de los ejercicios correspondientes al cierre de actividad del objetivo 1.



Ilustración 1: Evidencia "a" de actividad del final alternativo, sesión 24 de septiembre

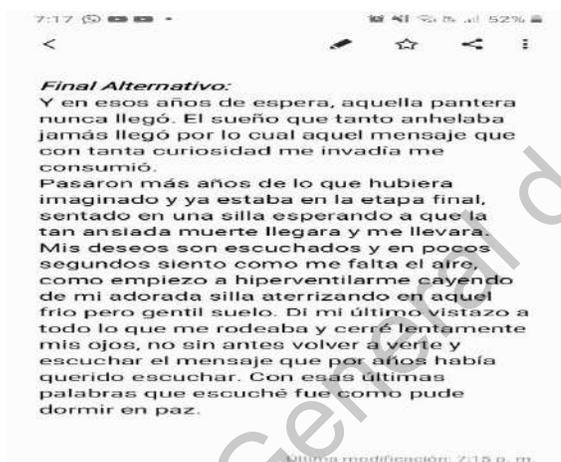


Ilustración 2: Evidencia "b" de actividad del final alternativo, sesión 24 de septiembre

Como muestra, las anteriores imágenes corresponden a dos estudiantes que trabajaron en un final alternativo del cuento. A partir de su contraste puede notarse que ambas interpretaciones del relato depositadas en este ejercicio de escritura apuntan a cuestiones relacionadas con la sensación de incertidumbre y la relación -mensaje-destino-muerte. Cabe resaltar que el motivo de elegir la evidencia correspondiente a la imagen 2 es que permite rescatar la interpretación del mensaje como un acto del “más allá” y que no es algo más que la espera de la muerte del personaje.

Objetivo 3: El tercer objetivo planteado para el taller se centró en identificar cómo el contexto influye en la construcción de textos creativos, a través de la lectura del cuento “Victorio Ferri cuenta un cuento”. Esto permitió abordar aspectos biográficos que apuntaran al contexto espacial como fuente de inspiración para la escritura, que, de igual forma, permite un proceso comprensivo al ubicar al espacio ficcional como parte fundamental de la lectura literaria. Para ello, se plantearon las siguientes actividades:

A modo de recuperación, se emplea la actividad de *La frase mural*; para ello, se proyecta en la pizarra virtual lo siguiente: “Yo, me aventuro a decir, soy los libros que he leído, la pintura que he visto, la música escuchada y olvidada, las calles recorridas. Uno es su niñez, su familia, unos cuantos amigos, algunos triunfos, bastante fastidio. Uno es una suma mermada por infinitas restas.”. Este fragmento es extraído del libro *El arte de la fuga* de Pitol. Los estudiantes leen en silencio la frase, y tratan de pensar en ejemplos personales por cada elemento que se menciona (libros, música, arte, amigos, amores, etc.); se otorgan unos minutos para el ejercicio. Pasado ese tiempo, uno de los estudiantes enciende su micrófono y pide la palabra: *El me mueve la frase, la entiendo por completo. Cuando era niño amaba ciertas caricaturas y quería ser como ellos; ahora veo manga y mis expresiones son idénticas, tomo clases de japonés sólo por ese gusto; y alguien más señala: E8 mi abuelo me contaba muchas historias sobre sus viajes en ferrocarril, y lo único que quiero es viajar en trenes. Si bien, los primeros cinco minutos fueron una efusión de recuerdos, también fueron el detonante que activó las ideas previas del grupo en torno a que cada ser humano se construye con base en las experiencias.*

Para retomar el cauce, les señalo que en esa frase Pitol busca mostrar que es gracias a todo lo que le ha rodeado pudo crear “anécdotas, episodios, gestos, frases y tics” (2005, 25) en su obra literaria.

A continuación, iniciamos la lectura del segundo texto del corpus: “Victorio Ferri cuenta un cuento”. He de apuntar aquí que desde la primera línea el cuento provocó revuelo, interés e impresión, manifestados con ciertas expresiones de asombro que dejaban escapar ni bien terminado el primer párrafo. Inicialmente se planeaba que la lectura fuera continua y se reparara en las observaciones al finalizarla, para economizar el tiempo. Respetar este propósito nos resultó imposible, ya que los jóvenes estaban tan intrigados con la lectura que interrumpían constantemente para ir solucionando sus dudas y así no perderse de nada. Al igual, manifestaban su percepción del personaje protagónico.

Aproveché la situación para ir intercalando preguntas generadoras de comprensión y que no se quedaran sólo en el nivel de primeras impresiones. Dichos cuestionamientos fueron: ¿cómo se imaginan a los personajes, especialmente a Victorio?, ¿Cómo creen que es la atmósfera? Y sus respuestas fueron similares:

E5: *un ser macabro, con una sonrisa malévola, mirada profunda y diabólica*

E10: *todo sucede de noche, con neblina, de fondo podría escuchar aullidos de perros*

Lo interesante de estas respuestas es que ninguno de los detalles que evocan aparece textualmente en el cuento. En otras palabras, todo fue cuestión de percepción y, de hecho, demuestra una lectura mucho más atenta en comparación con la semana anterior. Algunos alumnos, incluso, coincidían con sus compañeros y comentaban que gracias a sus observaciones ellos también podían darse cuenta de cosas que por sí solos no habían pensado, y afirmaban estar de acuerdo.

Justo sus respuestas guiaron sin dificultad el recuento breve que les hice acerca de más aspectos biográficos del autor, recurriendo, principalmente, a su infancia. De esta

manera se podía establecer el puente dialógico con sus experiencias de infancia y, más importante para la sesión, la construcción de sus espacios ficcionales a partir de espacios reales. Quedó pendiente abordar el aspecto antidialógico que manifiesta el protagonista, interpretación que se teje con las representaciones que cada uno de los estudiantes se formó de Victorio. La próxima sesión será una continuación de las interpretaciones surgidas de la comprensión de este texto, que se nota aún tiene mucho por arrojar. Para finalizar la sesión del día, pido a los estudiantes que piensen en una respuesta a esta pregunta: ¿Cómo experimenta el espacio Victorio, es, acaso, un reflejo de su sentir/ser?

Objetivo 4: Dando continuidad al aspecto contextual como parte de la comprensión, se buscó observar cómo el contexto del estudiante puede afectar la percepción/interpretación del lector frente al texto literario, a través de una lectura variada de textos narrativos breves guiada por las experiencias que ellos encontraban relevantes para establecer relaciones significativas no sólo entre texto-lector, también entre texto y texto.

¿Qué es un espacio ficcional? Se toman un momento para pensar en esa pregunta con la sugerencia de que imaginen, por separado, cada palabra: espacio y ficción. Sus respuestas sobre qué es el espacio se enfocan en una definición denotativa: todo aquello que se observa, objetos que ocupan un lugar en el mundo, en el espacio, definir quizá a partir de excepciones, es decir, lo que no es espacio: algo ocupado, etc. Mientras que para hablar de lo ficcional buscan un sinónimo inmediato: fantasía, algo falso, que no existe, magia... me permite notar que su concepción de literatura justo radica en esas palabras que unifican bajo el concepto de ficción. Al recrear una concepción conjunta de ambos términos, surge lo siguiente:



Ilustración 3: pizarra blanca de lluvia de ideas, sesión 8 de octubre

El listado que aparece en la parte inferior izquierda de la pizarra, incluye las respuestas que los estudiantes dieron a la pregunta anterior. El resto de los conceptos incluidos en la figura se fueron construyendo a partir de las breves explicaciones que se formularon y de palabras que surgían de la comprensión que los estudiantes generaban. Si bien ellos se refieren a universos completos (de pronto comienzan a recordar sagas literarias, desde el universo de *Harry Potter*, *Divergente*, o los siete reinos de la saga *Graceling*) para afianzar su concepción de espacio ficcional, llegan a sugerir una observación atractiva: para los personajes, esos espacios son tan reales como este mundo lo es para nosotros, es su *percepción*. En razón de esta interesante reflexión, me permito sugerir un concepto de Paulo Freire: el de visión del mundo. Con él podemos determinar que el espacio ficcional es la forma en la que el escritor plasma su visión del mundo, creando el *cuasi-mundo* (concepto de Riquer que refiere a un mundo simbólico) que será el escenario en sus textos.

Después de esta lluvia de ideas que ayudaron a la construcción del concepto *espacio ficcional*, pasamos a la siguiente lectura: “Talpa”, de Juan Rulfo. Al finalizar, se sugiere la siguiente pregunta: ¿Cómo creen que los escritores construyeron esos espacios ficcionales? Al tomar en consideración también el cuento “Victorio Ferri...”; las interpretaciones se centran en

hablar del carácter descriptivo sensorial. La configuración de los espacios en el relato de Rulfo, afirman los estudiantes, les produce calor, así como la historia de Victorio les había hecho sentir de estar entre tinieblas. Uno de los estudiantes, incluso, afirma: *E1 se siente la culpa en el aire*. Sus respuestas de alguna forma también rescatan la pregunta previa: ¿Cómo experimenta el espacio Victorio, es, acaso, un reflejo de su sentir/ser?

Como siguiente actividad, les pido que piensen en un espacio que conozcan, ya sea en exteriores o interiores. Para ello, algunos captaron una imagen en sus celulares desde sus ventanas; otros, recurrieron a alguna imagen con la que ya contaban en su galería: la idea era llegar a la sesión y compartirla con el grupo. Esto permitió que, como segunda instrucción de la actividad, ellos *describieran* la imagen a partir de una historia que quisieran contar. Los ejemplos que debían seguir fueron las dos lecturas previas realizadas en el taller. Cabe señalar que los estudiantes quisieron repetir esta actividad a lo largo de todas las sesiones, ya que una de sus inquietudes era experimentar con la escritura todo lo que estaban descubriendo gracias a la lectura.

Al final, compartieron su texto escrito, se hicieron comentarios y se estableció un *punte dialógico* entre los tres textos: “Victorio Ferri cuenta un cuento”, “Talpa” y la historia que ellos comenzaron a escribir.

<p>Retomemos las tres lecturas: "Victorio Ferri...", "Talpa" y tu relato.</p> <p>¿Cómo son los personajes protagónicos? (personalidad, son solitarios, son sociables, con quién hablan, o no hablan con nadie)</p> <p>¿Hay similitud entre ellos?</p> <p>¿Cuál es su visión del mundo?</p>	<p>El espacio es un reflejo del personaje, su personalidad. El personaje va a poblar con sensaciones/percepciones su descripción espacial.</p> <p>No describimos de la misma forma.</p> <p>↓</p> <p>Ésta es "mi" visión del mundo</p>
--	---

Ilustración 4: sesión 29 de octubre

Los comentarios, si bien variados<sup>45</sup>, se centraron en mostrar de forma mezclada tanto el comportamiento de los personajes como la atmósfera que domina en las tramas, ambos reflejados:

E6: *La fotografía general del cuento es oscura* (respecto a "Victorio Ferri..."); *"personajes arrepentidos"* (sobre "Talpa"), *"búsqueda de liberación"* (sobre su propia historia).

Objetivo 5: Otra forma de observar el dialogismo como puente comunicativo, se logró al identificar el acto de reconocimiento de otredad como parte de la dialogicidad a nivel social y estético, esto por medio de la lectura guiada al cuento "Ícaro", que hace referencias a otros textos artísticos.

Como actividad de apertura correspondiente al quinto objetivo del taller, se comparte en pantalla una imagen *Rorschach*. Luego, se invita a los estudiantes a que comenten lo primero que captan a la vista.

<sup>45</sup> Durante este ejercicio no dejaron de ser mencionados ejemplos que ellos recordaban (principalmente películas); lo que ayudó en su comprensión y posterior interpretación.



Ilustración 5: figura Rorschach

De forma adyacente, se les pide también que observen a mayor detalle los elementos que componen la imagen, para así dar una interpretación personal de ella. En esta ocasión solicito que no comenten con micrófono abierto, sino a través del chat privado para que, en un primer momento, su percepción no se viera todavía influenciada por las respuestas de los demás.

E2 *La imagen en sí está formando un cráneo con todo lo que lo rodea, tal vez queriendo comunicar algo relacionado con la muerte. Y también el dibujo está sombreado, tal vez tomando el papel de cuando estamos cerrando los ojos y dando nuestra última vista.*

E 10 *Siento que son como secreto[s] oscuros, señales, búsqueda de información para seguir un camino y que en eso se descubren los secretos.*

Después de esto, se invitó a los estudiantes a leer en voz alta lo que habían escrito en el chat, para notar cómo a partir de una misma imagen cada uno había proporcionado una interpretación diferente. Trasladando esta actividad a un plano más estético, se les comentó en sesión que buscaran y vieran la película *Rashomon*. Previo a ello se comparte el cartel que promociona el filme. Se repite el ejercicio de interpretación obteniendo lecturas más atentas a los detalles.

La siguiente actividad consta de la lectura en voz alta y compartida del cuento “Ícaro”. Se señala que hay que poner atención a las escenas en las cuales el narrador realiza una descripción. A lo largo del ejercicio se hacen pausas para intercalar preguntas que ayudan a afianzar la comprensión de los elementos que componen dichas escenas, para así completar un *cuadro* de lectura global. Los cuestionamientos: ¿quién está narrando?, ¿qué está sucediendo?, resultaron ser inicialmente un poco difíciles de responder. Debido a ello, fue preciso un acto mediador cuyo fin fue establecer ciertos andamiajes de reconocimiento al indicar, por ejemplo, que el cuento es narrado desde diferentes perspectivas, todas enfocadas en un mismo objeto: contar (o recordar, como notarán en la lectura) lo sucedido con Carlos, el personaje cuya ausencia da pie al relato. De esta forma la explicación va cubriendo algunos *vacíos* relacionados con la pregunta acerca de quién está narrando la historia.

De igual modo, se busca establecer la conexión con la película sugerida durante la sesión previa (misma que vieron de forma individual). La mayoría de los estudiantes capta que en la segunda página del cuento, la atmósfera que domina la trama se describe mediante una alusión a la escena inicial de la película, y hablan al respecto. En el diálogo que se abre y que interrumpe positivamente la lectura se comienzan a hacer suposiciones acerca de lo que hablará el cuento: el personaje de quien se habla es seguro que ya esté muerto, y la historia relatará acerca de lo sucedido. Esta inferencia fue lograda gracias a la revisión y comentarios previos en torno al filme de Kurosawa, lo que resultó en un puente dialógico de valiosa importancia, pues la comprensión fue más sencilla de lograr finalizado el relato.

Objetivo 6: Este objetivo es una extensión del anterior, ya que se busca observar el diálogo intratextual y, ahora, relacionarlo con la experiencia previa de los estudiantes. A partir de la

lectura del cuento correspondiente al objetivo anterior se logra establecer la comunicación con otros textos; luego de ello, trasladar las interpretaciones surgidas a ejemplos personales.

Como actividad de recuperación se les hace la pregunta: ¿les resulta familiar el título del cuento leído anteriormente? La mayoría de las respuestas son afirmativas y buscan resumir el mito de *Ícaro* y *Dédalo*, que los alumnos recuerdan vagamente por lecturas hechas en la primaria. El siguiente cuestionamiento busca establecer un puente comunicativo entre “Ícaro” de Sergio Pitol y el mito que comentan. La relación se establece en el momento en que el grupo hace referencia al final del cuento de Pitol, cuando Carlos, el personaje del que se habla todo el tiempo, cae de un acantilado hacia el mar dando fin a su vida. Algunos de los comentarios apuntan a establecer una semejanza entre la caída del personaje con la frustración “a su sueño como poeta famoso”.

Como segundo puente dialógico, en término intratextuales, se les presenta la novela *El tañido de una flauta*, texto igualmente escrito por Pitol que fue publicado poco después de “Ícaro”. La idea de esta presentación no está en ahondar en la novela, sino de mostrar, de nueva cuenta, el proceso *recursivo* del que ya se había hablado con respecto a los textos previos. A grandes rasgos los estudiantes logran entender que la novela es una “extensión” de la historia de Carlos, y, de hecho, el cuento forma parte del inicio y cierre de la novela.

La actividad interpretativa correspondiente a este objetivo consiste en que los estudiantes elijan una de las escenas del cuento y elaboren un dibujo o collage a partir de ella. A continuación, se muestran tres ejercicios de interpretación:

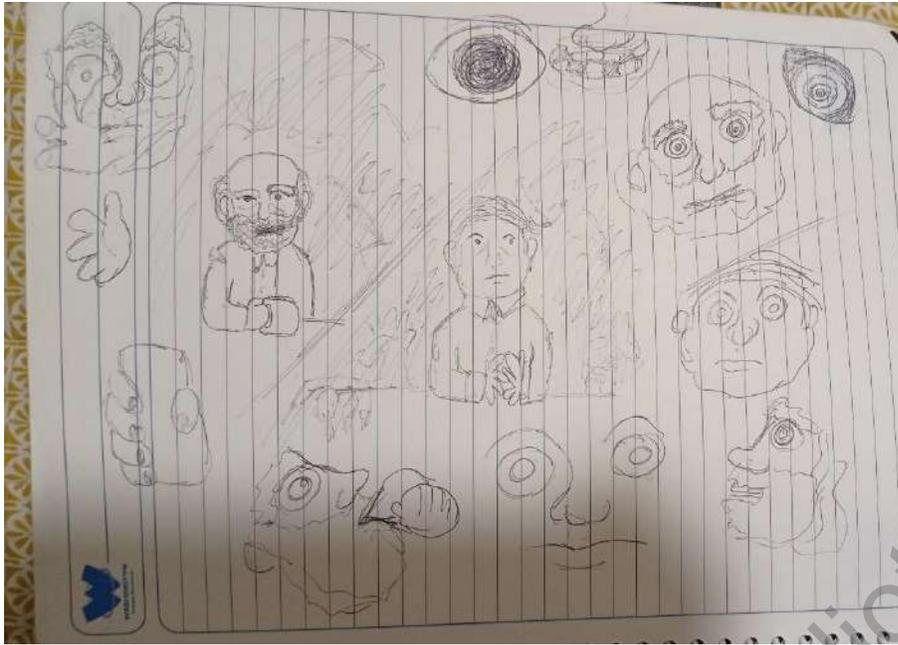
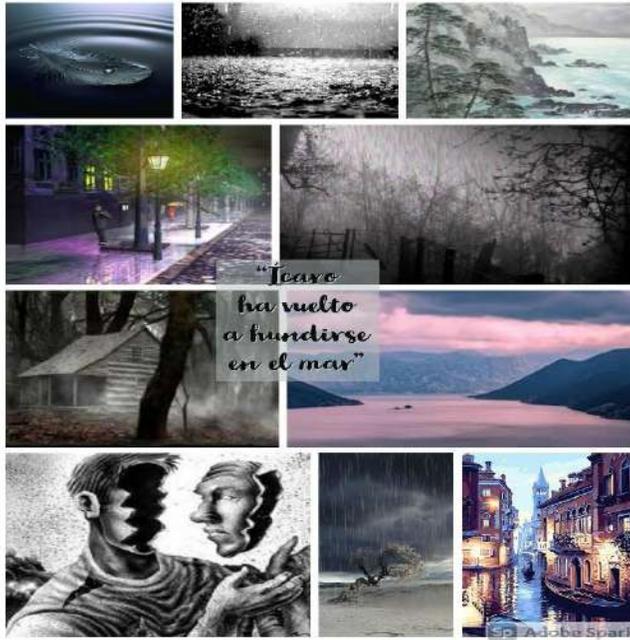


Ilustración 6: Evidencia "a" de actividad 3 "interpretación pictórica"



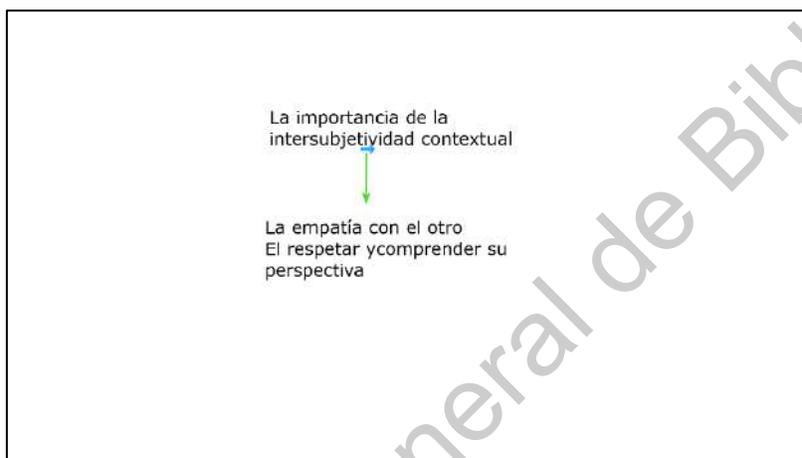
Ilustración 7: Evidencia "b" de actividad 3 "interpretación pictórica"



*Ilustración 8: Evidencia "c" de actividad 3 "interpretación pictórica"*

Cada una de las ilustraciones aquí mostradas son una evidencia, primero, de que las escenas descritas a lo largo del relato captaron la atención de los estudiantes en diversas formas. Hubo escenas que impactaron más que otras, o que les comunicaron elementos significativos. La ilustración 8 es un dibujo que recrea la escena en la que Carlos conoce a un viejo y acabado poeta. El estudiante autor de la ilustración comenta que la descripción del viejo poeta le sorprendió mucho, y le causó incomodidad, pues sus rasgos, si bien revelan el estado físico de alguien decadente, le resultó “muy bello y grotesco”. Si bien ese último calificativo lo empleó de forma recurrente, no deja de ser importante en esta mención. La segunda ilustración busca mostrar una escena en la que Carlos se encuentra en un cuarto de hotel, que se describe como húmedo y frío, donde el personaje vive en un estado de constante enfermedad. La última ilustración, si bien no se centra en una sola escena del cuento, resume las imágenes clave que se desprenden de diferentes cuadros descriptivos: la imagen de la lluvia y la frase que finalmente une el título del cuento con la metáfora de la caída: “Ícaro ha vuelto a hundirse en el mar”.

Aquello que unifica las interpretaciones aquí representadas en tres ilustraciones es la decadencia del personaje. Si bien, resultan quedar fuera muchos más elementos relevantes para la construcción de una interpretación —el hecho, por ejemplo, de ser una narración que se desprende de una película vista por uno de los personajes, la disposición de las escenas que mezclan el punto de vista de dicha película y los recuerdos del narrador—, lo rescatado por los estudiantes adquiere un matiz importante al haber sido ellos quienes, en diálogo, fueron recreando la hermenéutica del relato. A modo de cierre se pone en la pizarra blanca lo siguiente:



*Ilustración 9: Pizarra blanca, sesión 12 de noviembre*

Se les explica a los alumnos en qué consiste la intersubjetividad contextual, con lo que ellos logran aportar, a modo de comentario final, que entonces, ni el narrador del cuento, ni Hayashi (el director de la película de la que se habla en el texto) dicen la verdad absoluta: cada uno da su versión de la historia de Carlos. Al mismo tiempo, los estudiantes piensan que al final de la historia se busca transmitir una empatía frente a la perspectiva que cada personaje aporta desde su posición.

Como actividad final del taller, los estudiantes piden trabajar con los textos que comenzaron a escribir en las sesiones anteriores. Con ello buscan aplicar los elementos aprendidos en dicho ejercicio, por lo que se otorga una sesión extra para trabajar y hablar de sus escritos. Se utiliza el tiempo de esa sesión para recapitular lo visto a lo largo de los dos meses que duró el taller.

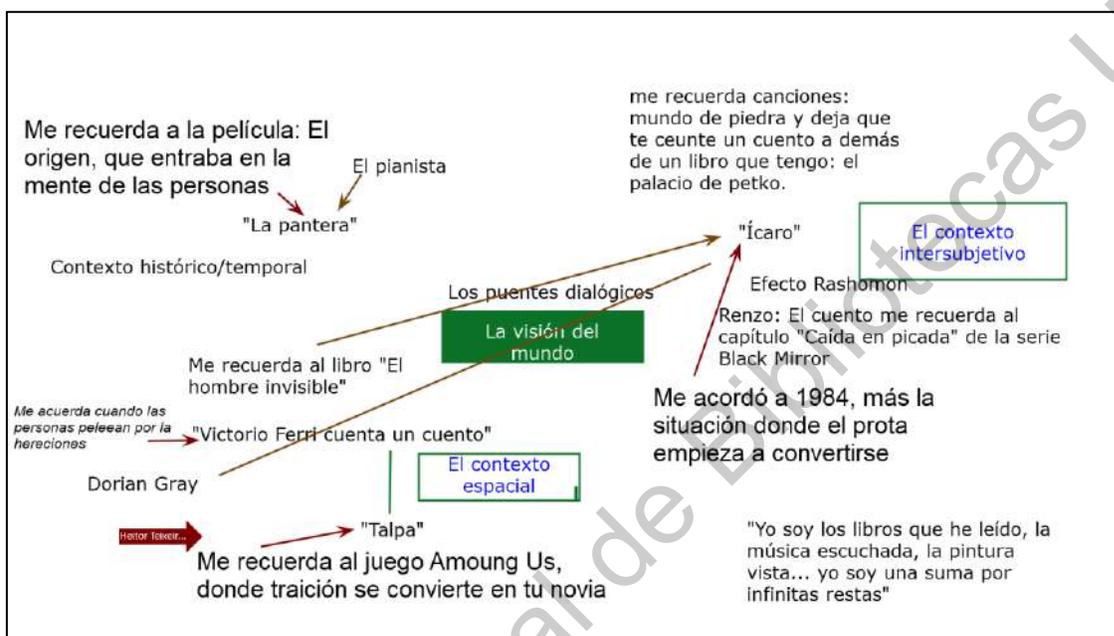


Ilustración 10: Pizarra blanca, "recapitulación elaborada por los estudiantes", sesión 19 de noviembre

El objetivo general del taller logra verse cubierto ya que se buscaba desarrollar la comprensión lectora a partir de actividades que acompañaron al acto de lectura de tres cuentos de Sergio Pitól. Si bien, los resultados obtenidos arriba descritos siguieron la secuencia didáctica propuesta inicialmente, la flexibilidad de la propuesta general, cuyas bases se encuentran en la pedagogía socioconstructivista y en los planteamientos teóricos del dialogismo y dialogicidad, se hizo manifiesta a partir de las variaciones obtenidas en los ejercicios de comprensión.

#### 4.2 Descripción de la sesión del grupo focal

Como parte del proceso dialógico que se llevó a cabo en esta investigación, se requiere de un diálogo final con los participantes del taller, esto a modo de rescate de su percepción y experiencia a lo largo de las ocho sesiones. El intercambio de ideas y opiniones originadas en este taller, son la muestra de una evaluación al mismo, que a continuación es rescatada.

Preguntas guía de la sesión de grupo focal:

1. ¿Qué aspecto de un taller de lectura presencial creen que hizo falta?, ¿cómo se hubieran sentido más cómodos?
2. ¿Qué aspecto de la virtualidad abonó positivamente al diálogo practicado en el taller?
3. En cuanto al aprendizaje que adquiriste, ¿qué elemento nuevo integras a tu conocimiento de cómo comprender un texto?
4. ¿Cambió tu percepción del acto de lectura con este taller?
5. ¿De qué otra manera puedes usar este diálogo de lectura en tu día a día?
6. ¿Qué elementos aprendiste a observar en una lectura?

Al haber contado con la participación de diez estudiantes que fueron constantes en las sesiones y actividades, se consideró que ellos mismos serían invitados a participar en la sesión extra de evaluación del taller. La reunión tuvo lugar el día 30 de noviembre de 2020, a través de la plataforma *Zoom*; se les hizo el comentario de que la sesión sería grabada con fines de reportar su experiencia a esta investigación, de la misma manera que se hizo en las sesiones del taller.

Ante esto estuvieron de acuerdo y dio inicio la reunión.

En un primer momento el diálogo giró en torno a la experiencia de virtualidad en la que no sólo se adscribió el taller, sino todo el curso semestral. A pesar de la facilidad proporcionada por el internet, les quedó la sensación de que el taller habría resultado más provechoso en presencial;

frente a esta muestra general surgió la primera pregunta guía: ¿qué aspecto de un taller de lectura presencial creen que hizo falta? Y como respuesta consensuada comentaron que escuchar la lectura colectiva “de viva voz” fue ese detalle que extrañaron.

La segunda pregunta siguió la misma línea de los rasgos del taller en modalidad virtual, pero dirigiéndose ahora hacia los aspectos positivos. De igual manera sus respuestas resultaron similares, por lo que las rescato en una sola idea: fue mucho más sencillo trabajar con los textos en formato digital, los videos compartidos y la rapidez con la que podían acceder y buscar en línea sobre algunos autores, frases, películas que ellos mismos querían usar como ejemplo en sus participaciones y así compartirlas con el grupo. Debo añadir que el detalle de la solvencia económica que estos estudiantes poseen, si bien hizo más sencilla la experiencia en modalidad virtual, no resulta relevante para el planteamiento inicial de esta investigación. Los resultados pueden variar con grupos de estudiantes pertenecientes a escuelas públicas, sin embargo, este comentario no será del todo objetivo sin un estudio comparativo. Acto que queda fuera de esta propuesta de investigación.

La pregunta número tres tuvo como intención que ellos establecieran una relación entre la evaluación del taller y un auto reconocimiento sobre la realidad de su aprendizaje.

*E 5: No esperaba esas actividades, eran muy creativas. Yo no era de poner atención a los detalles cuando leo o hago cualquier otra cosa, pero aprendí a interesarme más en eso.*

Con este comentario puede observarse que el estudiante logró establecer un puente comunicativo entre los conceptos y aplicaciones a la lectura aprendidos a su proceso académico: una aparente toma de consciencia de un conocimiento que le resultó significativo.

Para las preguntas cuatro, cinco y seis se inició un diálogo mucho más agilizado, es decir, no se hicieron los cuestionamientos de uno en uno, sino en conjunto, para observar si sus respuestas igualmente lograban enlazarse y así poder construir comentarios de evaluación específicamente a la intención del taller: la ejercitación de la comprensión lectora. Frente a lo anterior, sus respuestas se enlistan de esta forma:

E5: *Conocí otra forma de leer, mucho más atenta*

E 1: *El ejercicio de dar [observar] un solo universo entre todas las lecturas*

E8: *Aprendí a ver la lectura desde otro punto; leer entre líneas, preguntar por los contextos, los espacios, los personajes, lo que piensan*

E9: *Conocí todo lo que puede llevar detrás una historia. Ahora sé cómo puedo buscarlos.*

E7: *Conocí autores, su escritura, dejaron volar mi imaginación. El ejercicio de escritura me motivó a contar una misma historia desde distintos enfoques, considerando contextos, lecturas, conversaciones.*

E10: *Ya conocía al autor, pero no tenía idea de los caminos que pude descubrir con tan solo tres textos suyos.*

E4: *Conocí temas oscuros, cosas que no me imaginaba que pudiera leer en cuentos, pero esos temas de alguna manera me eran familiares*

E3: *Aprendí a poner atención a los detalles y así poder escribir un cuento.*

E2: *Usaré las técnicas de lectura para mejorar mi escritura, mi narrativa.*

Si observamos las respuestas, puede señalarse que hay una reiteración del verbo “conocer”, más que del verbo “aprender”. Esto apunta a una idea de *descubrimiento* realizado por los estudiantes, como si se les presentara una novedad. Y, en efecto, resulta una novedad que ellos se dedicaran a un acto de lectura distinto a lo que conocían, principalmente porque sus lecturas de escuela suelen ser sólo tareas (actos individuales), y, si en algún momento recurrían en clase a la lectura coral, la atención se perdía por la sucesión de voces sin una observación detenida en las dudas que pudieran surgir, impresiones, recuerdos, etc.

Por otro lado, puede notarse la relevancia que tuvieron las actividades como puentes dialógicos, pues, en sus comentarios, coinciden en el efecto intertextual que logra la vinculación entre lectura, experiencia previa o “ideas inclusoras” (Garza 2012, 28) y los nuevos conocimientos dirigidos a la comprensión lectora.

El cierre de la sesión consistió en los agradecimientos por la participación de los estudiantes en el taller y en el grupo focal. Así mismo ellos agradecieron la oportunidad de un espacio en el que hablar de literatura no significara un reto de calificación, por lo que solicitaban una segunda emisión de taller.

## **Conclusiones**

Al inicio de la investigación se planteó que uno de los problemas que manifiestan los estudiantes de nivel medio superior frente a la comprensión lectora radicaba en tres elementos: los temarios historicistas, la poca interacción con los textos literarios, principalmente en la clase de literatura, y la mínima atención al proceso de lectura (actividades de acompañamiento al ejercicio principal lector). En razón de lo anterior, en este trabajo se buscó desarrollar una guía metodológica de lectura a partir de actividades que, en paralelo, ayudaran a desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de bachillerato. La base teórica para la elaboración de los ejercicios didácticos se sustenta en la propuesta dialógica de Miajíl Bajtín y en el aprendizaje dialógico que, a la vez que retoma la idea de la visión del mundo de Freire, se centra en las propuestas planteadas por el paradigma socioconstructivista. Ahora, expondré brevemente los aspectos importantes a rescatar de esta investigación, presentándolos en un primer nivel teórico —la articulación interdisciplinar entre el plano pedagógico y el teórico-literario—, para después mostrar una discusión en torno a los resultados obtenidos del taller que se llevó a cabo en modalidad virtual con estudiantes de la preparatoria TecMilenio campus Querétaro a lo largo de 8 semanas.

La primera razón que dio origen a la elaboración de esta investigación y práctica se adscribe a la necesidad de trasladar los criterios teóricos y las actividades del aprendizaje dialógico al proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de literatura. Para ello, se definió al aprendizaje dialógico a partir de su característica principal, que es la interacción y la comunicación entre los agentes participantes, a la vez que se buscó establecer relaciones interpersonales por medio del diálogo. Esto apunta a una ruptura con el método tradicional de enseñanza-aprendizaje en el que el

profesor es el centro expositivo de los temas y el alumno un receptor pasivo<sup>46</sup>, proponiendo, de esta forma, una interacción significativa entre los dos agentes: docente y estudiante. Ahora bien, la traslación de esta concepción de aprendizaje al plano específico de los estudios literarios no resultó en sí una complicación, esto lo sostengo luego de una revisión medianamente exhaustiva de las propuestas didácticas que se han hecho a partir del constructivismo depositado en el mejoramiento de la comprensión lectora en distintos niveles educativos. La lectura, como ejercicio de actualización del texto, requiere de una serie de elementos que intervienen en dicho proceso; uno de ellos es la presencia activa del docente, estudiante y, como tercer agente, el texto literario. Es con la incorporación de este último elemento que se logra hacer el engarce entre teoría pedagógica y teoría literaria; sin embargo, antes de aterrizar en ello, resulta necesario replantear las necesidades reales de un ejercicio dialógico dentro del aula para una aportación más hacia la comprensión lectora.

La base del paradigma constructivista propone que el estudiante es responsable de la construcción de su propio conocimiento. A pesar de ello, resulta complicado en la práctica cuando únicamente se tiene en mente esta idea inicial, debido a que el ejercicio autodidacta es algo a lo que los estudiantes de nivel medio superior no están acostumbrados. Dentro del constructivismo se consideran aspectos como el conocimiento previo que posee el estudiante —idea que deriva, de forma compleja y actualizada, de la concepción socrática primigenia acerca de que aprender es recordar—, el contexto escolar, la preparación del docente en términos didácticos y disciplinares, y, por último, la selección de textos que se convertirán en el centro del aprendizaje de la comprensión lectora. De acuerdo con diversos especialistas revisados a lo largo de la

---

<sup>46</sup>Aunque desde el siglo pasado, como bien se resume en el capítulo uno de esta investigación, se han buscado las formas de cambiar este estilo de enseñanza, y, de hecho, es en los trabajos teóricos en donde el aprendizaje dialógico comienza a hacer acto de presencia desde los años noventa, ligado totalmente al paradigma socioconstructivista.

investigación, doy cuenta de que es el docente y su ejercicio de enseñanza lo que puede marcar una diferencia frente a la problemática inicial de la poca o nula comprensión lectora de los estudiantes.

Frente a lo anterior, la idea de incorporar textos literarios del escritor Sergio Pitlor para trabajar el proceso dialógico, conforma la segunda razón que motivó esta propuesta. Fue en el segundo capítulo que se elaboró un análisis de corte dialógico no solo a los textos sugeridos como lecturas que formaron parte del taller literario (“La pantera”, “Victorio Ferri cuenta un cuento” e “Ícaro”), sino que, igualmente, se profundizó en el aspecto contextual que permitió un acercamiento inicial a la obra del autor. Así se ejemplificó cómo trabajar el aprendizaje dialógico focalizado exclusivamente en el proceso de lectura —lo que sugiere como aspecto importante, que no se buscaba trabajar conceptos especializados que son abordados en las materias correspondientes a la disciplina y no en un taller de lectura como el que finalmente se propuso.

La selección de los textos y el análisis realizado estuvieron guiados por tres vertientes a considerar como aspectos dialógicos: el elemento contextual, el intertextual y el intratextual. Ahora bien, es necesario mencionar que a lo largo del análisis y de la planeación teórica, se tuvo en mente todo el tiempo el rol activo que tendrían los estudiantes. Por ello, la metodología seguida fue una hibridación entre concepciones teóricas de la hermenéutica literaria, el dialogismo y una serie de actividades didácticas organizadas en tres momentos: conocimientos previos, incorporación y apropiación de nuevo conocimiento, y realimentación. Tal combinación fue provechosamente planteada en la propuesta del taller literario como método alternativo para no realizar una intervención directa al currículo de la materia de Literatura.

En primer lugar, se consideraron rasgos biográficos del autor que resultaran significativos para dar una introducción a cada uno de los relatos vistos en el taller. Esta idea surge justamente de la

frase que conecta y comunica todo el proceso de investigación y de planteamiento didáctico: “Uno es, me atrevo a decir, los libros que ha leído...”. La utilización de esta emblemática frase me permitió hacer una selección guiada de tales aspectos biográficos: la traducción, el diálogo cultural, el rol de profesor y, por ende, el rol de lector. En primer lugar, se estableció brevemente una tipología de lector, para posteriormente ejemplificarla con el autor aquí trabajado. Esto permitió llegar a una primera conclusión: es una cuestión de integración global el hecho de poder ser considerado un lector competente, ya que el ejercicio de una buena comprensión lectora no radica exclusivamente en la cantidad de lecturas realizadas (capital cultural), sino en la incorporación de éstas a una realidad contextual. Esto último logra que se cumpla el recurrente planteamiento de aprendizaje significativo ausubeliano.

En cuanto al análisis realizado sobre cada uno de los tres relatos, se buscó respetar completamente las huellas significativas de cada lectura. En otras palabras, para una interpretación en el ejercicio dialógico planteado en la investigación, se consideraron sólo aspectos que podrían ser redirigidos a las actividades didácticas, por lo que no hubo incorporación de análisis de tipo narratológico o que requiriera del uso de conceptos teóricos para análisis literarios. Gracias a todo ello, se establecieron puentes dialógicos hacia los contextos de escritura, autoría, intertextualidad y, en menor medida, paratextualidad. Finalmente, todos los elementos mencionados recaen en el contexto intersubjetivo, que se describe a grandes rasgos como el encuentro de intersubjetividades (en este caso, intersubjetividades lectoras) para poder elaborar (y reelaborar, de ser necesario) interpretaciones surgidas luego de un proceso de comprensión.

Por último, la propuesta del taller (que estaba planeado para llevarlo a cabo de manera presencial), fue diseñada para realizarse en ocho sesiones; una de presentación o indagación, una de cierre y seis sesiones divididas en las tres lecturas a trabajar. Cuando se tuvo la sesión de apertura, los

estudiantes tenían en mente que trabajarían textos que ellos mismos han escrito (o que escribirían a lo largo del taller). En cuanto se les mostró que leeríamos —recalcando que el nombre del taller sugería la actividad misma a llevar a cabo—, sus respuestas fueron de extrañamiento, ya que parecían no establecer la relación entre taller y lectura (para ellos, *tallerear* está más ligado al ejercicio de la escritura, debido a su proceder mucho más dinámico, lo que es un indicador de que consideraban a la lectura como un acto pasivo, solitario y, por ende, tedioso).

Pese a la inicial resistencia a “sólo leer”, los estudiantes lectores se interesaron desde el momento que se estableció un primer puente dialógico: el reconocimiento del otro. Si bien, esto no se menciona como actividad didáctica, se concluye que luego de conocer ciertos aspectos biográficos del autor, los estudiantes lograron sentirse identificados. Muchas de las historias que Pitol cuenta en sus primeros relatos (entre ellos los tres leídos) provienen de las memorias de la infancia a partir de elementos que pueden otorgar en el lector sensaciones familiares como la extrañeza del sueño, la soledad, el encierro y la decadencia<sup>47</sup>. Esto provocó que se sintieran mucho más en confianza y perdieran el miedo a interactuar con primeras impresiones de las lecturas y comentarios que entre todos construían.

El texto que mayor éxito tuvo fue el segundo: “Victorio Ferri cuenta un cuento”. Al tratarse de un personaje adolescente, la empatía o el entendimiento que los estudiantes experimentaron logró captar la atención desde el primer momento. La lectura de este relato fue mucho más atenta (a diferencia de “La pantera”, que requirió, si bien estaba ya planeado, de más de una lectura, comprobando así que el acto recursivo resulta necesario para establecer los andamiajes de comprensión y posterior interpretación), por ende, las interpretaciones resultaron mucho mejor

---

<sup>47</sup> Cabe resaltar que estos tres últimos elementos fueron inmediatamente observados ya que, el contexto actual de época en el que vivimos (confinamiento mundial), orienta dicha percepción.

discutidas en sesión. Los cuestionamientos fueron planteados con mayor frecuencia por parte de los estudiantes, pese a que se establecieron preguntas guía para dirigir las lecturas y el posterior acto comprensivo. Me refiero a que sus cuestionamientos surgían por la necesidad de cubrir los vacíos de comprensión (datos de contexto histórico, elementos estéticos, o vocabulario, estos últimos los más recurrentes) lo que demostraba un interés creciente en las lecturas que realizaban. La lectura a los tres textos principales llegó a ocupar sesiones completas (por texto leído), debido a interrupciones que, si bien, alentaban el avance de lectura, se integraban como elementos que iniciaban el diálogo. Algunas de esas pausas eran para que los estudiantes aportaran ejemplos a partir de elementos que rescataban de experiencias propias, permitiéndoles establecer primeras comparaciones con lo que estaban leyendo.

Por otro lado, las actividades dialógicas buscaban establecer los vasos comunicantes entre el acto inicial de lectura y el acto final de interpretación. Se hacían preguntas que daban pie a discusiones, ejemplificaciones (reflejadas algunas en lluvias de ideas que se incorporaban a la pizarra electrónica compartida), primeras impresiones, y, ejercicios de escritura que incorporaban los elementos del proceso lector que los estudiantes llevaban a cabo. Esto último dio origen a la actividad de cierre del taller: un texto creativo escrito por ellos que comenzaron a trabajar desde la cuarta sesión. A lo largo de las siguientes sesiones, no sólo ponían en práctica el ejercicio de comprensión a través del manejo de conceptos relacionados con el contexto, intertexto, etc., sino que también procuraban emplearlos en sus escritos. Comentaban y escribían, lo que resulta relevante debido a que, inicialmente, la escritura sería sólo una actividad más y no una necesariamente transversal a lo largo del taller. Esto tiene un impacto positivo en la comprobación de lo que Freire planteaba acerca de todo el proceso de comprensión: éste no concluye sino hasta el momento en el que se lleva a la práctica a través de la escritura.

Como ya se mencionó al final del análisis de la intervención, los resultados obtenidos son una muestra de una primera aplicación de la propuesta metodológica de lectura, que, al basarse en principios socioconstructivistas, no se limita a ser una propuesta única e inamovible. Por lo que puede adaptarse a distintos escenarios educativos —en esta ocasión se trabajó con estudiantes de una preparatoria privada en la ciudad de Querétaro—, y al uso de otros textos literarios como base del ejercicio dialógico. Para esto retomo lo argumentado en el primer capítulo a lo largo de las tres preguntas que funcionan como fundamento pedagógico: ¿Por qué literatura para estudiantes de medio superior?, ¿por qué enseñar literatura? Y, ¿por qué Sergio Pitó?

Estas preguntas encuentran su respuesta luego de observar que, en efecto, los estudiantes que se encuentran estudiando el bachillerato (en el proceso interventivo en su mayoría eran jóvenes de primer semestre), ya cuentan con un contexto previo que les permitió basarse en él para establecer sus primeros puentes de comprensión y así compartir sus interpretaciones. Cabe resaltar que el diálogo interpersonal resultó de gran provecho, ya que, al escuchar los comentarios, dudas, suposiciones de sus compañeros, lograron contribuir a su propia construcción de conocimiento interpretativo. Ahora, el hecho de tener como lecturas principales los tres cuentos de Pitó, reafirma lo que pedagogos humanistas como Rousseau y Pestalozzi comentaron acerca de que la adolescencia es ese momento para iniciar las lecturas que impliquen un reto intelectual, pues, la etapa previa se encargó ya de formar en los estudiantes una idea general del mundo (o *visión primera del mundo*). Esto último pudo comprobarse con las actividades que correspondieron al primer momento dentro de la secuencia didáctica, que contaba con actividades cuya intención era la del rescate de conocimientos previos no de los textos que se leerían, sino de los temas universales con los que en algún punto de este proceso lograrían establecer un primer puente dialógico que iniciara la comunicación intersubjetiva.

Ahora, el hecho de haberse llevado a cabo este ejercicio en una modalidad de taller permitió que los jóvenes pasaran de ser estudiantes a ser compañeros lectores, dinámica de la que el docente que guíe este taller también debe participar. Los resultados obtenidos, aunados a la exploración teórica en el capítulo uno respecto a la pregunta de ¿por qué enseñar literatura?, adquieren un rasgo interesante que me permite hacer la siguiente propuesta un tanto arriesgada: el acto de la lectura para la mejora de la comprensión y posterior interpretación lectora debe realizarse de manera adyacente a las materias de Literatura que ya forman parte del currículum oficial, es decir, un taller de lectura que les permita a los estudiantes gozar de esta actividad sin las presiones de obtener calificaciones aprobatorias o la prisa por cumplir con un plan de estudios, que deja poco tiempo para un ejercicio lector consciente. Esta idea busca abonar a los esfuerzos por una educación humanista y dialógica, que, si bien, lleva poco más de dos décadas de aparecer como apuesta teórica, aún resulta lejano una aplicación real. Es, sin duda, en el área de los estudios literarios que este cambio de paradigma hace mella hacia un cambio realmente significativo.

Por último, la elección del autor Sergio Pitlor como base de lecturas en esta propuesta dialógica ayuda a demostrar que no hay razón por la que un texto en verdad resulte una complejidad y por ende se deje de lado. Los jóvenes lectores que de forma voluntaria asistieron a este taller mostraron una actitud e interés dignos de admirar: al ser lectores iniciados no poseían los prejuicios de la Academia, que suelen sembrarse a lo largo de los estudios universitarios plagados de teorías para el análisis de las obras literarias. El reto intelectual a nivel cultural, estético e incluso de lenguaje que implicaron los tres cuentos leídos, con la guía dialógica en los ejercicios dados por la encargada del taller, logró una apertura, si bien inicial, a una *novedosa* forma de leer textos literarios. Los jóvenes lectores denominaron a esto “leer más allá del texto”, “poner atención a los detalles”, que sirvió para generar un puente comunicativo hacia su contexto

inmediato, que se traduce, así, en el tan aclamado aprendizaje significativo. La lectura a la obra literaria de autores como Pitol requieren de una incorporación a los planes de estudio del área de literatura, y ya no solamente a nivel medio superior (que ya quedó comprobado que es posible y efectivo), sino también superior.

Queda abierta esta propuesta para un diálogo que pueda generarse a partir de su aplicación de a otros escenarios de educación formal o informal, para afianzar, mejorar y *construir* el acto dialógico como modo de lectura.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## ANEXOS

### ANEXO 1: Formato de Planeación, propuesta metodológica de lectura para nivel medio superior Actividades para la comprensión lectora

<p><b>Presentación del Curso:</b> Durante ocho semanas se imparte el taller de comprensión lectora basado en el método dialógico de lectura; como eje central se emplearán textos cortos del autor mexicano Sergio Pitol, a la vez que se sugerirán otras lecturas (aunque no muchas debido al poco tiempo a disposición).</p> <p><b>Recursos de apoyo a la docencia:</b> Lectura en formato PDF para compartir en pantalla. Una breve reseña de la biografía del autor con un listado de sus obras.</p> <p><b>Objetivo del taller:</b> Desarrollar/ejercitar un proceso de comprensión lectora a partir de una serie de actividades de corte dialógico aplicadas a tres textos literarios de Sergio Pitol.</p> <p><b>Conceptos claves para las actividades dialógicas:</b> experiencias previas, recursividad, puentes dialógicos, visión del mundo, intersubjetividad.</p>		
<p><b>PLANEACIÓN DEL TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA</b></p>		
<p><b>Primera sesión. Objetivo:</b> Conocer el nivel de comprensión lectora con el que cuentan los estudiantes a través de actividades que refieran a la memoria personal/y a la relación entre una primera comprensión de los textos y sus experiencias previas</p>		
<p><b>Primer momento (1er nivel de DC)</b></p> <p><i>Inicio: Confrontación de conocimientos previos</i></p>	<p><b>Segundo momento (2do nivel de DC)</b></p> <p><i>Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)</i></p>	<p><b>Tercer momento (3er nivel de DC)</b></p> <p><i>Cierre: Transferencia (Realimentación)</i></p>
<p><b>Preguntas y desglose de actividades del primer nivel/momento</b></p> <p>Dependiendo del número de estudiantes que hayan ingresado al taller, se aclarará que la mayor parte de las actividades serán realizadas en equipos (dúos, tríos o cuartetos).</p> <p><u>El reconocimiento del Otro:</u> presentarse ante el grupo a través de la respuesta a dos preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Por qué me gusta/disfruto leer?</li> <li>¿Qué temas de lectura me interesan?</li> </ol> <p><u>Conversación informal:</u> Sostener un breve diálogo</p>	<p><b>Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento</b></p> <p><u>Hablar acerca de cómo las experiencias son fuente imprescindible para la escritura (al igual que para otro tipo de creación artística)</u></p> <p>El autor se presenta a sí mismo: ver el video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2OaQW4bJAPQ">https://www.youtube.com/watch?v=2OaQW4bJAPQ</a></p> <p>Tener en mente la pregunta ¿quién soy? Soy mis experiencias... ¿qué dice el autor al respecto? A partir de esto, ¿podemos decir entonces qué es la literatura?</p> <p>Un ejemplo, el siguiente cuento: Lectura en voz alta del cuento “La pantera” de Sergio Pitol</p> <p>Hablarles un poco sobre el proceso creativo de este escritor (sus primeros textos, vistos por él como una especie de purgación de la infancia; la memoria se convirtió en algo primordial, no únicamente para la escritura, sino para la lectura y la comprensión de aquello que leía).</p>	<p><b>Preguntas y desglose de actividades del tercer nivel/momento</b></p> <p><u>Reflexión:</u> sobre lo trabajado y sus propias experiencias como lectores. Pregunta detonante</p> <p><b>¿Las palabras tienen un valor simbólico?</b></p>

<p>con los estudiantes a partir de sus respuestas, motivándolos a participar si acaso las respuestas resultan afines. Como tallerista, guiar el diálogo a través de preguntas detonadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es el primer libro que recuerdan haber leído?</li> <li>¿De qué trataba?</li> <li>¿Qué les impactó, de él? ¿Hay alguna relación entre por qué te resultó impactante o llamativo con algo que sucedía en tu vida?</li> </ol> <p>*Ambas estrategias de activación pueden trabajarse de manera simultánea, es decir, provocar el diálogo con una constante invitación</p>	<p>La lectura hace referencia a <b>una palabra</b> que el personaje no recuerda, pero que lo obsesionó durante un sueño: de acuerdo con eso, <u>pedirles a los estudiantes que sugieran cuál sería esa palabra.</u></p> <p><u>Comentar en sesión</u> por qué creen que sea esa la palabra que el personaje olvidó y que tanto le obsesionó.</p>	
<p><b>Segunda sesión. Objetivo:</b> Mostrar la diversidad de interpretaciones que surgen a partir de los contextos individuales, esto por medio del acto recursivo de la lectura del cuento.</p>		
<p><b>Primer momento (1er nivel de DC)</b> <i>Inicio: Confrontación de conocimientos previos</i></p>	<p><b>Segundo momento (2do nivel de DC)</b> <i>Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)</i></p>	<p><b>Tercer nivel (3er nivel de DC)</b> <i>Cierre: Transferencia (Realimentación)</i></p>
<p><b>Preguntas y desglose de actividades del primer nivel/momento</b></p> <p><u>Recuperación del cierre de la sesión pasada:</u> En tres palabras, ¿cómo describirían lo que sucede en el cuento?</p> <p><u>Solicitar que anoten en una hoja</u> esas tres palabras con las que describirían la historia del cuento y mostrarlas en pantalla</p>	<p><b>Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento</b></p> <p><u>Lectura de ambas versiones del cuento;</u> especial atención al final en ambas:</p> <p>A la mitad de los talleristas se les dará una versión y a la otra mitad se les dará la otra. Al terminar la re-lectura del texto (y lectura del final) dar pie a un foro de discusión moderado por el docente. Se hablará de las interpretaciones que surgen con uno u otro final.</p> <p>Luego de la discusión, <u>ayudar a los estudiantes a llegar a una interpretación</u> que surge de las huellas significativas dadas por las condiciones</p>	<p><b>Preguntas y desglose de actividades del tercer nivel/momento</b></p> <p><u>Re-escritura</u></p> <p>Pedir a los estudiantes que ahora describan un tercer encuentro entre la pantera y el protagonista, pueden tomar uno</p>

	<p>de <i>producción</i> y las condiciones de <i>reconocimiento</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-el aspecto contextual-histórico de la diégesis y de la escritura</li> <li>-la idea del sueño como signo de</li> <li>- ¿qué significa la pantera?</li> <li>- significado de la primera versión de acuerdo con el final</li> <li>-significado de la segunda versión de acuerdo con el final</li> </ul>	<p>de los siguientes dos caminos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descifrar por fin qué mensaje tiene la pantera para él</li> <li>2. Continuar en la espiral de no saber qué significa su visita</li> </ol> <p>Tomar en cuenta la siguiente frase: “Cuando se acaba el diálogo, se acaba todo”. <b>(Enviar el texto por correo electrónico)</b></p>
<p><b>Tercera sesión. Objetivo:</b> Identificar cómo el contexto influye en la construcción de textos creativos, a través de la lectura de un cuento del autor en cuestión.</p>		
<p><b>Primer momento (1er nivel de DC)</b></p> <p><i>Inicio: Confrontación de conocimientos previos</i></p>	<p><b>Segundo momento (2do nivel de DC)</b></p> <p><i>Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)</i></p>	<p><b>Tercer momento (3er nivel de DC)</b></p> <p><i>Cierre: Transferencia (Realimentación)</i></p>
<p><b>Preguntas y desglose de actividades del primer nivel/momento</b></p> <p><u>Frase mural:</u> Mostrarles una frase del autor que traerá a colación, nuevamente, el tema de la memoria, pero ahora relacionado con la idea de construcción de universos ficcionales</p> <p>“Soy los libros que he leído...”</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes leerán con atención la frase</li> <li>2. Pensarán por un momento al respecto (1 minuto, tratarán de recordar/reconstruir</li> </ol>	<p><b>Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento</b></p> <p>Guiar la segunda lectura: “Victorio Ferri cuenta un cuento”</p> <p>Al finalizar, pedirles que tomen nota sobre los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 ¿cómo son los personajes?</li> <li>2 ¿cómo es el espacio?</li> <li>3 ¿cuál es la historia que se cuenta?</li> </ol> <p>Tomar en cuenta la explicación de la tallerista acerca del libro <i>Infierno de todos</i>, que contiene este cuento. Se hará énfasis en cómo el autor retoma elementos de su memoria y contexto para recrear un espacio ficticio que llamará San Rafael</p>	<p><b>Preguntas y desglose de actividades del tercer nivel/momento</b></p> <p><u>Cerrar la actividad con la pregunta:</u> ¿cómo experimenta el espacio el personaje protagonista del cuento leído?</p>

<p>un ejemplo personal que pueda hacer referencia a la frase)</p> <p>3. Expresarán su opinión sobre la frase a partir del ejemplo que quieran compartir</p>		
<p><b>Cuarta sesión. Objetivo:</b> Observar cómo el contexto puede afectar la percepción/interpretación del lector frente al texto literario, a través de una lectura variada de textos narrativos breves guiada por las experiencias contextuales que él experimenta.</p>		
<p><b>Primer momento (1er nivel de DC)</b></p> <p><i>Inicio: Confrontación de conocimientos previos</i></p>	<p><b>Segundo momento (2do nivel de DC)</b></p> <p><i>Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)</i></p>	<p><b>Tercer momento (3er nivel de DC)</b></p> <p><i>Cierre: Transferencia (Realimentación)</i></p>
<p><u>Chat:</u> A modo de sesión plenaria, invitar a los estudiantes a que comenten sobre los espacios ficticiales que recuerden (ya sea de lecturas, películas o series)</p> <p>*Especificar qué es un espacio ficticial, con el ejemplo de la lectura de la sesión pasada.</p>	<p><u>Mostrar</u> una secuencia de imágenes que ejemplifiquen los diversos espacios ficticiales más famosos de la literatura y Preguntar: ¿Cómo creen que los escritores construyeron esos espacios ficticiales? Orientar su respuesta con la ayuda de otros textos que se relacionen tanto con el cuento “Victorio Ferri cuenta un cuento” y el tema de los espacios ficticiales.</p> <p>Mostrarles e invitar a la lectura grupal del cuento “Talpa”, de Juan Rulfo</p> <p>Aunada a la pregunta anterior, cuestionarles después de la lectura: ¿piensan que los personajes en estos cuentos son un reflejo de su contexto espacial?, ¿por qué?</p> <p>Todas las respuestas se darán en diálogo/comentario/plenaria</p>	<p>¿Cómo es tu espacio? Recorrer el espacio abierto que tengan disponible y tomar fotografías con el celular. Describir, de forma verbal, qué sensación les causa la imagen capturada de ese espacio abierto. Después, invitarlos a imaginar un espacio cerrado (una habitación con una ventana pequeña, por ejemplo) e, igualmente, descubrir qué sensación les causa.</p>

		Registrar en una hoja lo expresado anteriormente.
<b>Quinta sesión. Objetivo:</b> Continuación de la sesión pasada		
<p><b>Primer momento (1er nivel de DC)</b> <i>Inicio: Confrontación de conocimientos previos</i></p>	<p><b>Segundo momento (2do nivel de DC)</b> <i>Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)</i></p>	<p><b>Tercer momento (3er nivel de DC)</b> <i>Cierre: Transferencia (Realimentación)</i></p>
<p><u>Recuperación actividad de cierre</u></p> <p>Pedirles que compartan de manera individual para el grupo su descripción del recorrido del espacio abierto y del espacio cerrado, a partir de la pregunta: ¿creen que de aquellos espacios tan cotidianos podría surgir una historia? ¿ejemplo?</p> <p>Pasar a la siguiente actividad</p> <p><u>Chat presencial:</u> Iniciar la actividad con este cuestionamiento: ¿qué piensan acerca de la relevancia de los contextos para la toma de decisiones en la vida diaria?</p> <p>Después, solicitar que trabajen en parejas a partir de la siguiente pregunta: ¿Hay alguna película, libro, conversación, consejo que haya motivado alguna decisión importante en tu vida?, ¿cuál?</p>	<p><u>La importancia de escuchar a otros:</u></p> <p>Retomar las lecturas de la sesión pasada y “dibujar” a modo de descripción, cómo se imaginan al protagonista de cada una de ellas; guiarse con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿es un ser sociable o solitario?</li> <li>- ¿cómo son sus facciones?</li> <li>- ¿encuentras una similitud entre ellos?</li> </ul> <p>Compartir sus ilustraciones en sesión y comentar brevemente qué los llevó a considerar de esa forma a los personajes.</p> <p>-Pensar, ahora, en cómo nos percibimos, ¿somos seres sociables o solitarios?, ¿algo cambió con la situación actual por la que atravesamos?</p> <p>Unir en una sola reflexión la percepción de soledad o sociabilidad que tenemos de nosotros mismos y de los personajes de las historias.</p>	<p><u>Reflexión de cierre</u></p> <p>Los estudiantes volverán a ponerse en parejas (con la misma persona con la que trabajaron al inicio de la sesión) y retomarán la película, libro, conversación que hayan comentado. Ahora, compartirán con el grupo esos comentarios añadiendo alguna reflexión respecto a la lectura realizada.</p>

<p><b>Sexta sesión. Objetivo:</b> Identificar el acto de reconocimiento de otredad como parte de la dialogicidad a nivel social y estético, esto por medio de la lectura guiada de un texto que hace referencias a otros textos artísticos para la mejora de la comprensión lectora.</p>		
<p><b>Primer momento (1er nivel de DC)</b> <i>Inicio: Confrontación de conocimientos previos</i></p>	<p><b>Segundo momento (2do nivel de DC)</b> <i>Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)</i></p>	<p><b>Tercer momento (3er nivel de DC)</b> <i>Cierre: Transferencia (Realimentación)</i></p>
<p><u>Actividad: la interpretación de una imagen</u> Proyectar una imagen <i>Rorschach</i> y pedirles que comenten lo primero que captan a la vista. Luego de esa lluvia de palabras, concepciones, etc., continuar el ejercicio con la siguiente petición: Observar detenidamente la imagen durante 1 minuto, captar todos los elementos que la componen, y tratar de ordenarlos de tal forma que puedan externar una interpretación. Tienen la opción de tomar nota de lo que vayan captando (qué significado dan de cada elemento por separado y qué significado en conjunto). Para esto último tendrán 5 minutos, luego harán comentarios sobre sus interpretaciones y pondrán atención sobre lo que interpreta cada uno de ellos.  Pregunta detonadora: ¿Qué observaste y cómo lo interpretas?</p>	<p><u>Actividad: la lectura guiada</u> Guiar la lectura grupal en voz alta del relato “Icaro”; pedir que de forma voluntaria tomen la palabra para continuar.  Se sugiere ir interrumpiendo la lectura para observar la comprensión. <u>Hacer las siguientes preguntas:</u> a. ¿de qué trata el relato? b. ¿quién está narrando? c. ¿qué está sucediendo? d. ¿Ya se define un protagonista? <i>Si hay dudas, comenzar a aclararlas; pueden surgir dudas de tipo semántico</i>  A la par, la interrupción se dará para subsanar los vacíos que se van presentando con la mención de nombres, lugares, películas. Esto permite que los estudiantes lectores puedan ampliar su comprensión y vayan adquiriendo las herramientas para la posterior interpretación. -Mostrar las pinturas de Guardi y Carpaccio que se mencionan. -Los paisajes de los lugares en donde se instala la narración. -Escena inicial de la película <i>Rashomon</i> (Kurosawa, 1950).  *El relato se va construyendo por cuadros muy ilustrativos, es decir, el autor recurre a descripciones de atmósfera y</p>	<p>A manera de reflexión sobre el tema y la lectura, redactar en la misma página en la que escribieron para la actividad 1 de la sesión, qué nueva interpretación le dan al relato leído luego del diálogo sostenido en el segundo momento.  *Que coloquen sus nombres en las hojas y que las entreguen o envíen al correo del docente.</p>

	<p>espacio para dar tensión a la trama.</p> <p><u>Cuadro interpretativo por escenas</u> Al finalizar la lectura, proporcionarles una copia y solicitar que recreen las escenas con imágenes. Pueden elegir una sola escena (la lluvia torrencial a las afueras, el cuarto de hotel, la taberna, la choza en las montañas, etc.) y que busquen imágenes en internet o que ellos mismos las dibujen;</p>	
<p><b>Séptima sesión. Objetivo:</b> Observar el diálogo intratextual y relacionarlo con la propia experiencia, a partir de la lectura de un relato que se comunica tanto con otros textos del autor como con textos ajenos, para que logren trasladarlo a ejemplos personales.</p>		
<p><b>Primer momento (1er nivel de DC)</b> <i>Inicio: Confrontación de conocimientos previos</i></p>	<p><b>Segundo momento (2do nivel de DC)</b> <i>Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)</i></p>	<p><b>Tercer momento (3er nivel de DC)</b> <i>Cierre: Transferencia (Realimentación)</i></p>
<p>Comenzar la sesión con la pregunta: ¿sabes qué significa el título del cuento leído la sesión pasada?</p> <p>Si la respuesta es afirmativa, recurrir a sus conocimientos previos respecto al mito de <i>Ícaro</i> y <i>Dédalo</i>, ayudándolos a ir reconstruyendo la historia por medio de imágenes. ¿Qué relación logran establecer entre el cuento de Pitol y el mito? Permitir la participación libre y solicitar que establezcan un punto específico de comparación.</p>	<p><u>Mostrar una presentación de power point</u> con información que explique el relato. Esto permitirá que los estudiantes ratifiquen o cuestionen sus respuestas dadas a las interrogantes durante la lectura.</p> <p><b>Contenido de la presentación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Personajes principales (ampliando la historia al comentar que este relato pertenece a la primera novela publicada por Pitol: <i>El tañido de una flauta</i>).</li> <li>2. Explicar que en el relato (y la novela, básicamente) sucede que el protagonista se perturba luego de ver un fragmento de la vida de su mejor amigo en una película... sin embargo, lo</li> </ol>	<p><u>Pedir que dialoguen en parejas</u> acerca de cómo se perciben uno a otro. Después, compartir con el grupo el diálogo sostenido.</p> <p><u>Responder:</u> ¿Cómo afecta a los personajes del relato la percepción que otros tienen de ellos?</p>

	<p>que él ve resulta totalmente ajeno a la imagen que tenía de su amigo.</p> <p>Lo anterior lleva al siguiente cuestionamiento que se responderá con la presentación misma:</p> <p>3. ¿Qué es la intratextualidad?</p> <p>El diálogo que el autor mantiene consigo mismo en su obra.</p> <p>Mostrar ejemplos de cómo el diálogo intratextual funciona en la obra de Pitol a partir del ejemplo leído.</p>	
<p><b>Octava sesión. Objetivo: Sesión de recuperación y cierre de sesión anterior.</b></p>		
<p><b>Primer momento (1er nivel de DC)</b> <i>Inicio: Confrontación de conocimientos previos</i></p>	<p><b>Segundo momento (2do nivel de DC)</b> <i>Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)</i></p>	<p><b>Tercer momento (3er nivel de DC)</b> <i>Cierre: Transferencia (Realimentación)</i></p>
<p>Se retoma la lectura del cuento para señalar la idea del diálogo intratextual.</p>	<p><u>Cuadro interpretativo por escenas</u></p> <p>Al finalizar la re-lectura hecha con los elementos explicados acerca del puente establecido con la novela <i>El tañido de una flauta</i>, solicitar que recreen las escenas con imágenes.</p> <p>Pueden elegir una sola escena (la lluvia torrencial a las afueras, el cuarto de hotel, la taberna, la choza en las montañas, etc.) y que busquen imágenes en internet o que ellos mismos las dibujen;</p>	<p>Cada uno muestra su imagen y explica qué buscó representar.</p> <p>Se establece un diálogo de cierre con los estudiantes acerca de la percepción que tuvieron del cuento partiendo de las imágenes compartidas.</p>

## ANEXO 2: Desglose de participantes

Durante la primera sesión del taller se contó con 20 estudiantes; sin embargo, a lo largo de las sesiones disminuyó la participación, quedando un total de 10 estudiantes que resultaron ser

constantes y elaboraron cada una de las actividades. Se omiten los nombres por cuestiones de protección de datos.

Participante	Género	Edad
E1	<b>Masculino</b>	<b>17</b>
E2	<b>Femenino</b>	<b>16</b>
E3	<b>Masculino</b>	<b>16</b>
E4	<b>Femenino</b>	<b>16</b>
E5	<b>Masculino</b>	<b>16</b>
E6	<b>Femenino</b>	<b>16</b>
E7	<b>Femenino</b>	<b>16</b>
E8	<b>Femenino</b>	<b>16</b>
E9	<b>Femenino</b>	<b>16</b>
E10	<b>Femenino</b>	<b>16</b>

## REFERENCIAS

- Ander-Egg, Ezequiel. *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1994.
- Arboleda, Julio César. “La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora” en *Revista de Educación y Pensamiento*. (2015). pp. 7-23.
- Aubert, Adriana, Ainhoa Fletcha, et. al., *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Barcelona: Hipatia Editorial, 2010.
- Bajtín, Mijaíl. *Problemas de la poética de Dostoievski*, México: FCE, 2ª. ed. 2003.
- , “De los apuntes de 1970-1971”, en *Estética de la creación verbal*, (pp. 354-380). México: Siglo XXI, 2009.
- , *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*, trad. Tatiana Bubnova. México: Taurus, Alfaguara, 2000.
- Barthes, Roland. *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2ª. Ed., 1976.
- , *El placer del texto y lección inaugural*. España: Siglo XXI Editores, 10ª. Ed., 1993.
- Benjamin, Walter. *El narrador*, Santiago de Chile: Ediciones Metales pesados, 2008.
- Bitonte, M. E., Lo Coco Mauro. *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior. Manual de actividades de taller de lectura y escritura II*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno, 2013.
- Bojorque, P., Miriam. *Lectura, cultura y educación*. Barcelona: Editorial Magisterio, 2018.
- Bourdieu, Pierre, “Los tres estados del capital cultural” en *Sociología* Revista del departamento de Sociología UAM, Vol. 2, 5 (otoño 1987).
- Braslavsky, Berta. *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Chateau, Jean (coord.). *Los grandes pedagogos*. México: FCE, 2ª. ed., 2017.
- Colomer, Teresa. “La didáctica de la literatura. Temas y líneas de investigación e innovación” (pp.123-142) en Lomas, C. (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori-Universitat de Barcelona, 1996.

- Corral, Elizabeth. *La escritura insumisa Correspondencias en la obra de Sergio Pitol*, San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, 2013.
- Cortázar, J., “Esencia y visión del maestro” en *Papeles inesperados*, Buenos Aires: Alfaguara, 2009.
- Díaz Barriga, Arceo F., Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, 2010.
- Díaz Ordaz, Castillejos Elsa María, Fernando Lara, et. al. *Voces y miradas sobre la educación lingüística y literaria*, Chiapas: Secretaría de Educación, 2012.
- Dijk, Teun A. van, *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, Émile. *Educación y Sociología*, México: Colofón, 2009.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto literario*. Barcelona: Lumen, 1993.
- Fernández de Alba, Luz. *Del tañido al arte de la fuga*. México: Difusión Cultural UNAM, 1998.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010.
- Garza, Beatriz. “Modelo didáctico para el diseño de objetos de aprendizaje” en Enrique Ruiz-Velasco Sánchez (Coord.) *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa*. México: Estudios de posgrado UNAM, 2012.
- Genette, Gérard, *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra, 1998.
- González García, Javier. “Intertextualidad y competencias comunicativas y narrativas” en *Revista Iberoamericana de educación*, 60 (noviembre 2012).
- Guerra, H. (2017, octubre), “No hay tal lugar: el conflicto temporal, detonador del recuerdo y la revelación” en *La Colmena*, n. 31, Disponible en <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6527>
- Hamui-Sutton, Alicia, Varela-Ruiz, Margarita. “La técnica de grupos focales” en *Investigación educ. médica* [online], 2013, vol. 2, n. 5, pp. 55-60.

Hermosilla, Alejandro, “Interpretación de una narración de Sergio Pitol: La pantera” en *Narrativas*, Revista de narrativa contemporánea en castellano, n. 24 (2012, enero-marzo). Disponible en <http://doczz.es/doc/1610869/interpretaci%C3%B3n-de-una-narraci%C3%B3n-de-sergio-pitol--la-pante...>

Holzwarth, Hall. *Los docentes como mediadores de lectura*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, 2007.

Huerta, Evangelista L. Manuel. *La enseñanza de la literatura a nivel Medio Superior. Una propuesta de intervención* (tesis). Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo, 2012.

INEGI, MOLEC (Módulo sobre Lectura), 2015, disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>

Kristeva, Julia. “Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela” (pp. 1-24) en Navarro, D (trad.) (1997). *Intertextualité, Francia en el origen de un término y en el desarrollo de un concepto*. La Habana: UNEAC-Casa de las Américas, 1967.

Llovet, Jordi, Robert Caner, Nora Catelli, et. al. *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel, 2005.

López Navia, Santiago. “Notas prácticas para una metodología de la lectura en la Enseñanza Media” en *Educación y Biblioteca*, 1 (1989), pp. 96-97.

Manuel Hernández, Silvestre, “Dialogismo y alteridad en Bajtín” en *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 21 (julio-diciembre, 2011), pp. 11-32.

Martínez, M., Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas, 2000.

Martínez, V. H., (2018, abril 22), “Narrar para vivir”, *La Jornada semanal*, n. 1207.

Martínez Solares, Raúl, “Resultados de la prueba PISA en México” en *El Economista* (5 de diciembre 2019) disponible en <https://www.economista.com.mx/opinion/Resultados-de-la-prueba-PISA-en-Mexico-20191205-0090.html>

Monsiváis, Carlos, (2005). “La novela es un género que lo acepta todo” en Rafael Antúnez (edición y selección) (2015), *Conversaciones con Sergio Pitol*, Xalapa, Instituto Literario de Veracruz.

Montero, Alicia, Luz Marina Zambrano, Carlos Zerpa, “La comprensión lectora desde el constructivismo” en *Cuadernos Latinoamericanos*, 25 (enero-junio 2013), pp. 9-27.

Moral, Agustín del, “Sergio Pitol zoon literario” en García, D., Teresa, *Victorio Ferri se hizo mago en Viena*, Xalapa: Universidad Veracruzana, 2007.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París: UNESCO, 1999.

Moy, Valeria, (9 de mayo 2018). “Lugar 102” en *El Financiero*.

Munguía, Satarain Martha E., “Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro” en Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 79 (julio-diciembre 2015), pp. 67-85.

Nogales, José Luis. *Hijo de todo lo visto y soñado*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2019.

Ooms, Nicole. “Hermeneuein en Platón” en Mauricio Beuchot (coord.) *Hermenéutica, discurso y sociedad*, México: UNAM, 2006.

Ortega, Ruíz, P. “La educación moral como Pedagogía de la alteridad” en *Revista española de pedagogía*, año LXII, no. 227 (enero-abril 2004), pp. 5-30.

Pace, Riccardo, “Antidialogismo en ‘Victorio Ferri cuenta un cuento’, un relato de iniciación de Sergio Pitol” en *Romanica Olomucensia* 29/2 (2017), pp. 259-270, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6469973>

*Sergio Pitol: la novela de una vida Un ensayo sobre el arte de la fuga*, Barcelona: Anthropos Editorial; Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2018.

“El maestro y Margalola [novelita italianizante didáctico-canina]” en *La palabra y el hombre Revista de la Universidad Veracruzana*, 46 (2018), recuperado de

<https://lapalabrayelhombre.uv.mx/index.php/palabrahombre/article/view/2770/4639>

- Pacheco, José Emilio. "Sergio Pitol y el arte de la traducción". (2018, abril 14), Milenio, recuperado de <https://www.milenio.com/cultura/sergio-pitol-y-el-arte-de-la-traduccion>
- Pampa Arán, O. *La herencia de Bajtín*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.
- Piglia, Ricardo. *El último lector*. España: Debolsillo, 2005.
- Pitol, Sergio. "Biblioteca del universitario" en Thomas Mann, *La muerte en Venecia*. Xalapa: UV, 2006.
- Pitol, S. *Cuerpo presente*. México: ERA, 1990.
- Pitol, S. *El oscuro hermano gemelo y otros relatos*. México: Editorial Norma, 2004.
- Pitol, S. *El arte de la fuga*. México: ERA, 2006.
- Pitol, S. *Memoria 1933-1966*. México: ERA, 2011.
- Pitol, S. *El mago de Viena*. México: ERA, 2014.
- Proust, Marcel. *En busca del tiempo perdido* T.1. Barcelona: Alianza, 2011.
- Reyes, Alfonso. *Notas sobre la inteligencia americana*, México: UNAM, 1978.
- Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción, Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE, 2002.
- Rousseau, J. J. *Carta a Christophe de Beaumont y otros escritos sobre la realidad y la moral*. Sao Paulo: Editora Estacao Liberdade, 2005.
- Salas, Zazueta René F. *Metodología para la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior* (tesis). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Maestría en Educación, 1999.
- Sartori, Giovanni. *Homo videns La sociedad teledirigida*, Buenos Aires: Taurus, 1998.
- SEMS. *Nuevo Currículo de la Educación Media Superior*, 2018. Recuperado de <http://sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>

Solé, Zapatero Francisco Xavier. “Mijail Mijailovich Bajtín: Vida y obra/teoría y práctica o ‘De cómo San Bajtín se convirtió en Maese Bajtín, y de allí, en Don Bajtín’” en *Aguijón*, 3 (1994), pp. 11-18.

Szondi, Peter. “Introducción a la Hermenéutica Literaria”, trad. Cristina Naupert. Frankfurt: Suhrkamp, 1975.

Todorov, Tzvetan. *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2017.

Toriz, R., “Alumnos de Sergio Pitol nos cuentan cómo fue tomar clases con él”, (2018, abril 15). Recuperado de [https://www.vice.com/es\\_latam/article/9kg83a/alumnos-de-sergio-pitol-nos-cuentan-como-fue-tomar-clases-con-el](https://www.vice.com/es_latam/article/9kg83a/alumnos-de-sergio-pitol-nos-cuentan-como-fue-tomar-clases-con-el)

Villoro, Juan. “Sergio Pitol con pasaporte negro”, en *Escritores en la Diplomacia mexicana*, Tomo II, México: Secretaria de Relaciones Exteriores, 2000.

Woolf, Virginia. *El lector común*. Barcelona: Debolsillo, 2010.

Zaid, Gabriel. “Lectura, conversación y cultura” en *Leer*, México: Océano Travesía, 2012.

Zarzosa Escobedo, Luis, Marlen, Martínez Aguilar. “La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa” en *Revista mexicana de Psicología Educativa*, 1 (enero-diciembre 2011), pp. 15-30.