



BUAP

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA**

**TALLER DE LITERATURA MODERNISTA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE
SECUNDARIA**

JUNIO 2021

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE: LICENCIATURA EN
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA**

PRESENTA: AYMEE HERNÁNDEZ VÁSQUEZ

ASESORA DE TESIS: DRA. CECILIA CONCEPCIÓN CUAN ROJAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVO GENERAL.....	8
OBJETIVOS PARTICULARES.....	8
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	9
JUSTIFICACIÓN.....	10
METODOLOGÍA.....	12
CAPÍTULO I	15
¿CÓMO SE GENERA UN APRENDIZAJE PARA LA VIDA?	15
1.1. Los conocimientos del cerebro flexible.....	20
1.2. Las memorias: almacenes de conocimientos.....	28
1.3. Los aprendizajes significativos y la motivación.....	41
1.4. La importancia de los aprendizajes significativos en la competencia lectora.....	45
CAPÍTULO II	58
UNA DIDÁCTICA PARA LEER TEXTOS MODERNISTAS	58
2.1. Los textos modernistas como herramientas para el desarrollo de la competencia lectora.....	78
2.2. El modernismo, un movimiento legítimamente hispanoamericano.....	84
2.3. El modernismo transtextual.....	97
2.4. Las voces femeninas en el modernismo.....	111
CAPÍTULO III	133
TALLER DE LITERATURA MODERNISTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA	133
3.1. Antología didáctica de textos modernistas.....	135
3.1.1. TEMA UNO: POESÍAS DE LA MUERTE.....	138
3.1.2. TEMA DOS: LAS AVES DE MANUEL JOSÉ OTHÓN.....	145
3.1.3. TEMA TRES: LOS PAISAJES DE JOSÉ JUAN TABLADA: HAIKÚS.....	150
3.1.4. TEMA CUATRO: EL SUEÑO AZUL DE RUBÉN DARÍO.....	153
3.1.5. TEMA CINCO: DE MÁRMOL.....	157
3.1.6. TEMA SEIS: LAS SIRENAS.....	163
3.1.7. TEMA SIETE: UN MUNDO SOMBRÍO.....	167
3.1.9. TEMA NUEVE: LAS SERPIENTES.....	179
3.1.10. TEMA DIEZ: OJOS VERDES.....	184
3.1.11. TEMA ONCE: LA MORALEJA.....	189

3.1.12. ¿AMOR O DESAMOR?.....	194
3.2. Rubrica de autoevaluación	206
3.3. Cierre del taller.....	207
CONCLUSIÓN.....	209
BIBLIOGRAFÍA.....	213

INTRODUCCIÓN

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es un organismo público y autónomo encargado de evaluar la calidad en el desempeño del Sistema Nacional Educativo (SEN), específicamente en los niveles correspondientes a educación básica (preescolar, primaria, secundaria y media superior); entre sus tareas, esta presentar los informes de resultados de las evaluaciones internacionales como la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) y nacionales como la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes). Dicho organismo realiza también informes anuales para reconocer el desempeño en lo que el mismo INEE denomina como aprendizajes relevantes, refiriéndose específicamente a los campos formativos del área de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.

La prueba PLANEA evalúa los aprendizajes de las materias correspondientes a las áreas de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas; el área que respecta a la siguiente propuesta didáctica es el área de Lenguaje y Comunicación, dado que, tal y como se expone en el fascículo número tres llamado *¿Qué evalúa?*, el cual se encuentra en la sección *El ABC de PLANEA* en la página oficial del INEE, refiere a que esta área se evalúa a partir de contenidos que corresponden a la comprensión lectora. La comprensión lectora, es vista por PLANEA, como parte fundamental de las competencias comunicativas (INEE, *¿Qué evalúa?* 4). Por su parte, la prueba PISA, evalúa tres áreas en específico: Matemáticas, Ciencias y Lectura, esta última, para saber la capacidad de los estudiantes de comprender textos escritos. La prueba PISA se aplica cada tres años a estudiantes de 15 años de escuelas públicas y privadas, esta prueba es internacional y participan 72 países, mientras que la prueba PLANEA se aplica a niveles de educación básica, uno de estos, tercero de secundaria.

Según el *Panorama educativo en México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017, Educación básica y media superior* (2018), publicado en los recientes informes de la página web del INEE, los resultados obtenidos de la evaluación llamada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) a alumnos del tercer grado de secundaria, y más en específico, los resultados obtenidos en la Evaluación de Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), aplicada en junio de 2017 a los alumnos de tercero de secundaria, demostraron que en “el país sólo alcanzan resultados satisfactorios o sobresalientes 26.1% de los estudiantes en Lenguaje y Comunicación, mientras que el 33.8% demuestran un logro insuficiente” (INEE 414).

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) evalúa a partir de cuatro niveles de logro, reconociendo el Nivel I de logro educativo como un indicador de habilidades insuficientes; según el *Panorama educativo en México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017, Educación básica y media superior* (2018), en lo que respecta al área de Lenguaje y Comunicación, refiere a que los alumnos de tercero de secundaria con un indicador de logro educativo insuficiente...

...aunque logran identificar definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica y la función y los recursos lingüísticos en anuncios publicitarios, así como comprender el tema de un ensayo, no logran reconocer la trama y el conflicto en un cuento o interpretar el lenguaje figurado de un poema, ni organizar información pertinente y no pertinente para el objetivo de una encuesta, ni identificar el propósito, el tema, la opinión y las evidencias de textos argumentativos (INEE 421).

Según el mismo informe antes mencionado, en el área de Lenguaje y Comunicación evaluada a través de la prueba PLANEA de Evaluación de Logro referida al Sistema Educativo Nacional (PLANEA-ELSEN), aplicada los días 14 y 15 de Junio de 2017 a 131,662 estudiantes de tercero de secundaria de 3,398 escuelas en las 32 entidades federativas, los alumnos de tercero de secundaria que mantienen un nivel educativo insuficiente son el 31.6% en escuelas generales públicas, 32.2% en escuelas técnicas públicas, 48.8% en escuelas telesecundarias, 60.2% en escuelas comunitarias, 10.6% en escuelas privadas y a nivel nacional refleja que 33.8% de estudiantes de tercero de secundaria se encuentran en un nivel insuficiente (INEE, *Panorama educativo en México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 Educación básica y media superior* 416-417).

De acuerdo con el informe, para PLANEA-ELSEN, en el área respectiva al Lenguaje y Comunicación se observan cambios negativos respecto a resultados anteriores, aproximadamente 15% de cambios refieren a una baja en el nivel educativo, por lo que...

... puede señalarse que los resultados de las evaluaciones de logro de educación básica muestran que las autoridades del Sistema Educativo Nacional (SEN) de los distintos niveles (federales, estatales, locales) no han logrado construir estrategias que permitan de manera generalizada y sistemática observar cambios significativos a nivel nacional que redunden en mejores resultados en el aprendizaje de las habilidades, competencias y conocimientos básicos para la participación y la inclusión plena de los estudiantes en la sociedad actual (INEE, *Panorama educativo en México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 Educación básica y media superior* 434).

Dado lo anterior se puede esperar que un aproximado de 33.8% de los estudiantes de tercero de secundaria evaluados por PLANEA-ELSEN en el área de Lenguaje y Comunicación, no serán capaces de comprender por completo los contenidos en la materia de Lengua Materna, Español, que supone aprendizajes clave para el desarrollo de conocimientos, no sólo en dicha materia, sino en todas las demás, teniendo como consecuencia que los estudiantes lleven consigo un rezago al nivel educativo medio superior. Esta propuesta didáctica pretende generar una antología didáctica de textos modernistas que permita el desarrollo de la competencia lectora a partir de la generación de aprendizajes significativos. El interés de diseñar una antología didáctica de textos modernistas radica en la proposición de una nueva herramienta didáctica fundamentada en una teoría del procesamiento de información, respecto a la retención y olvido de los aprendizajes y basada en una metodología encaminada a desarrollar aprendizajes significativos, a partir de ejercicios prácticos relacionados con las lecturas dentro de la antología, es decir, el interés principal del desarrollo de una antología didáctica de textos modernistas radica en la necesidad de generar un material didáctico que cubra las necesidades educativas respecto a la competencia lectora contempladas tanto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), como por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

OBJETIVO GENERAL

Diseñar un taller para el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de tercero de secundaria a partir de una antología didáctica de textos modernistas que se centre en presentar ejercicios prácticos para fomentar la ejercitación de la competencia lectora (según PISA) a partir de aprendizajes significativos.

OBJETIVOS PARTICULARES

Analizar y argumentar la pertinencia de incluir textos modernistas en el diseño de la guía didáctica, que permitirán el desarrollo o avance en la competencia lectora.

Sustentar el diseño de la antología didáctica de textos modernistas a partir de la teoría de procesamiento de información del modelo de dos almacenes.

Vincular el modelo de dos almacenes y la teoría del aprendizaje significativo para complementar y cohesionar ambas teorías como una teoría de procesamiento de información.

Explicar la relación entre la teoría de la transtextualidad literaria de Gérard Genette y el procesamiento de la información a partir del modelo de dos almacenes y la teoría del aprendizaje significativo respecto al avance o desarrollo de la competencia lectora.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Los textos modernistas de acuerdo a sus características facilitarán el desarrollo o avance de la competencia lectora en los estudiantes de secundaria que cursan el tercer grado?

¿Cuál es la relevancia de incluir una teoría del procesamiento de información como el modelo de dos almacenes?

¿La teoría del aprendizaje significativo podrá complementar el modelo de dos almacenes como teoría del procesamiento de la información?

¿Podrán cohesionarse la teoría del aprendizaje significativo y el modelo de dos almacenes como una sola teoría del procesamiento de información?

¿Cuál es la relación entre la teoría de la transtextualidad literaria de Gérard Genette y el procesamiento de la información respecto al avance o desarrollo de la competencia lectora?

JUSTIFICACIÓN

El Informe 2019 de La educación obligatoria en México, presentado por el INEE presenta las estadísticas arrojadas a partir de los resultados de la prueba llamada Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) 2017, en las cuales se muestra que el 34% de los alumnos de tercero de secundaria alcanzan el nivel I, es decir, un nivel insuficiente en el área de Lenguaje y Comunicación, y tan sólo 8% de los adolescentes evaluados “son capaces de analizar y jerarquizar argumentos con el fin de evaluar información implícita y explícita de distintas partes de textos literarios, informativos y argumentativos” (INEE 92), es decir, solamente el 8% alcanzan un nivel sobresaliente (nivel IV) en el área de Lenguaje y Comunicación.

Según el mapa curricular de los alumnos de tercero de secundaria, en la materia de *Lengua Materna, Español*, existen tres ámbitos en las que se dividen los aprendizajes esperados, el primer ámbito es el de estudio, el ámbito de literatura y el ámbito de participación social; los aprendizajes esperados que respectan al ámbito de estudio son los siguientes: “intercambio de experiencias de lectura; comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos; elaboración de textos que presentan información resumida provenientes de diversas fuentes; intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos y finalmente intercambio escrito de nuevos conocimientos” (SEP, párr. 1). Por otra parte, los aprendizajes esperados en el ámbito de la literatura, son los siguientes: “lectura de narraciones de diversos subgéneros; escritura y recreación de narraciones; lectura y escucha de poemas y canciones; creaciones y juegos con el lenguaje poético y lectura y finalmente escritura y escenificación de obras teatrales” (SEP, párr. 2). Por último se encuentran los aprendizajes esperados de acuerdo con el ámbito de participación social, los cuales son los

siguientes: “producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios; Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia; análisis de los medios de comunicación; participación y difusión de información en la comunidad escolar y finalmente, el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural” (SEP, párr. 3).

Tomando en cuenta que el nivel insuficiente implica que los alumnos “logran identificar localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos, así como el tema central e información explícita en diferentes fragmentos de un material escrito, por ejemplo, definiciones y explicaciones...” (INEE, *La educación obligatoria en México Informe 2019* 92) si más de un tercio de estudiantes de tercero de secundaria tienen un nivel insuficiente en el área de Lenguaje y Comunicación, por consiguiente no lograrán los aprendizajes esperados de los tres ámbitos expuestos anteriormente.

El Programa Internacional de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), por su parte, considera seis niveles de logro, siendo el nivel seis el más complejo y el nivel uno (el cual se divide en dos niveles, 1a y 1b, siendo 1b inferior que 1a) el menos complejo, según el informe *México en PISA 2015*, el 54% de los estudiantes mexicanos de 15 años obtuvieron un nivel intermedio, es decir, vacilan entre los niveles 2 y 3, mientras que el 41% de los estudiantes está por debajo del nivel 2, es decir, casi la mitad de estudiantes de 15 años en México están en el nivel más inferior de competencia lectora según PISA (INEE 79).

Todo lo anterior nos permite divisar el panorama educativo en México respecto al área de Lenguaje y Comunicación y por ende el panorama desfavorecedor de la competencia lectora para adolescentes de tercero de secundaria, dado que las diversas medidas tomadas por las instituciones encargadas de optimizar la educación en México han resultado poco

favorables, es necesario divisar nuevas estrategias para concebir a la didáctica de la lectura en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y buscar maneras en las que la competencia lectora se desarrolle congruentemente.

METODOLOGÍA

Después de justificar el motivo de esta propuesta y delimitar el contenido a desarrollar durante este trabajo en *Introducción*, es necesario explicitar cómo es que se llevará a cabo. Esta propuesta didáctica constará de tres capítulos, en el primer capítulo, se deberá buscar información para comprender cómo es que funciona el acto lector y qué puede hacerse para fortalecer la competencia lectora de los estudiantes, para ello se explicará el objetivo principal del enfoque por competencias según los resultados esperados por la prueba PISA, implementada por la OCDE, así como la importancia de construir el acto educativo a partir de los rieles establecidos por Jacques Delors con los cuatro pilares de la educación; también se explicará cómo es que el enfoque por competencias y los cuatro pilares de la educación se vinculan directamente con la teoría del aprendizaje significativo, puesto que los aprendizajes significativos representan aprendizajes permanentes que les servirán a los estudiantes durante el desarrollo de su vida; lo anterior, se explicará a partir de las siguientes consideraciones: cómo aprende el cerebro; cómo es que se da el procesamiento de la información a partir de la teoría de memoria de dos almacenes; cuáles son las características cerebrales que permiten al cerebro aprender; cuál es la relación entre los tipos de memoria y los tipos de conocimientos que se generan; y finalmente cómo es que los estudiantes se motivan a aprender. Por último se dimensionarán los factores anteriormente mencionados con respecto al desarrollo de la competencia lectora y cómo es que intervienen los aprendizajes significativos en el desarrollo de esta competencia.

En el segundo capítulo se explicará el porqué realizar una antología didáctica de textos modernistas específicamente, es decir, explicitar por qué no incluir textos de otros movimientos literarios previos al modernismo que han tenido cabida en Hispanoamérica, como lo son el romanticismo, el realismo y el naturalismo, así como textos de tendencias literarias posteriores al modernismo correspondientes a las vanguardias y a otros movimientos literarios del siglo XX y XXI. Se explicarán las ventajas de retomar textos modernistas y no de otros movimientos a partir de las siguientes premisas: primero referiremos a cómo es que favorecen las estructuras de los textos modernistas al desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes. Después se expondrán las razones históricas del porqué el modernismo es el primer movimiento literario que nace en Hispanoamérica y presenta una legítima identidad literaria hispanoamericana alrededor del mundo. Posteriormente se expondrán los motivos por los cuales se considera que el modernismo posee características transtextuales y cómo es que éstas ayudan a desarrollar la competencia lectora a partir de la generación de aprendizajes significativos. Finalmente, se expondrá que si bien, antes ya del modernismo hispanoamericano, existía la presencia de autoras, son poco reconocidas las voces femeninas dentro de la literatura antes del siglo XIX, y es precisamente durante el modernismo que diversas autoras hispanoamericanas comienzan a tener presencia en las letras; como se ha mencionado con anterioridad, si bien, durante el siglo XIX existieron periódicos y revistas femeninas en oposición al sistema patriarcal dentro del canon literario, es durante el modernismo que se empiezan a abrir espacios en común entre hombres y mujeres dentro de revistas, periódicos y otros medios escritos; la historia de la literatura siempre ha estado marcada por autores, por lo que es importante que los estudiantes reconozcan a las autoras que también fueron parte de la historia de la literatura hispanoamericana y se

conciban a las letras femeninas como testimonios de cambios sociales e históricos que permearon a la renovación identitaria a la literatura hispanoamericana.

El segundo capítulo ayudará también a reconocer a diversos y diversas escritoras modernistas para que en el desarrollo del tercer capítulo pueda hacerse una selección de textos de autoras y autores destacados. El tercer capítulo estará compuesto por la antología didáctica de textos modernistas, con la selección de 31 textos en total en verso y prosa, divididos en doce temas respectivos a distintas actividades didácticas sugeridas; cada tema tendrá objetivos específicos que ayuden a fortalecer competencias genéricas y disciplinares que se relacionan con el motivo por el cual se considera que las actividades didácticas sugeridas, dentro de la secuencia didáctica referida a cada tema, favorecerán al desarrollo de la competencia lectora.

CAPÍTULO I

¿CÓMO SE GENERA UN APRENDIZAJE PARA LA VIDA?

El enfoque por competencias, es la base para la construcción de los contenidos del Sistema Educativo Nacional (SEN) de México, organismo que regula los currículos escolares de los niveles correspondientes a la educación básica, es decir, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato o preparatoria; de igual manera, dicho enfoque, es la guía para el diseño de ciertas evaluaciones internacionales, como la propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), denominada: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, o PISA (*Programme for International Student Assessment*) por sus siglas en inglés. La definición dada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) refiere que el enfoque por competencias es:

... un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación y valores que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diversos contextos sociales (INEE, *PISA en el Aula: Lectura 29-30*).

Debido a que la OCDE ha acordado con los 36 países integrantes de dicho organismo de cooperación internacional, México entre estas naciones, hacer uso de este enfoque, que precisamente, prioriza que los aprendizajes acaecidos en el aula sean útiles, no sólo dentro del contexto institucional educativo, sino que también, resulten útiles durante el transcurso de la vida de los estudiantes, y de esa manera, los contenidos abordados en los planes de estudio obedezcan a los cuatro pilares de la educación, importantes también para una institución de renombre internacional como lo es la Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); los cuatro pilares de la educación fueron presentados en el año 2000 por Jacques Delors en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: aprender a CONOCER, es decir, adquirir los instrumentos para comprender; aprender a HACER, para influir en el entorno; aprender a VIVIR JUNTOS, para participar y cooperar con los demás; y aprender a SER, para realizarse de manera plena como persona. (Ramírez Apáez, Pérez Mendía y Tapia Mendoza 23). Para aterrizar de mejor manera las implicaciones formativas dentro de los cuatro pilares de la educación, se retomarán las definiciones dadas por Marissa Ramírez Apáez, Elsa Daniela Pérez Mendía y Faviola Elenka Tapia Mendoza en su libro *Secuencias Didácticas para el Desarrollo de Competencias, Educación Media Superior y Superior* (2016):

- 1.- Aprender a conocer. Conocer una cultura general suficientemente amplia, con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. El docente debe buscar que el estudiante tenga el hábito de la educación permanente.
- 2.- Aprender a hacer. Significa no solo que los estudiantes conozcan de manera teórica, sino que sean capaces de hacer y de transformar lo que está a su alrededor. Este aprendizaje busca adquirir competencias que permitan hacer frente a numerosas situaciones y que facilite el trabajo en equipo (tomar decisiones, relacionarse, trabajar en grupo, el grado de creatividad).
- 3.- Aprender a vivir juntos. Al conocer mejor a los demás (su historia, sus tradiciones y su espiritualidad) se logrará un entendimiento mutuo, el diálogo

pacífico, armonía para impulsar la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de conflictos.

4.- Aprender a ser. Es el proceso fundamental que recoge los tres aprendizajes anteriores, e implica el desarrollo de la propia personalidad, la autonomía (46-47).

Como es posible advertir, los cuatro pilares de la educación, tienen como objetivo que los estudiantes que reciban una educación centrada en el enfoque por competencias adquieran diversos aprendizajes que representen beneficios a largo plazo, no sólo para sí mismos, sino también para las personas que los rodeen, es decir, que dichos aprendizajes adquiridos en el aula trasciendan su vida estudiantil y les permitan desenvolverse efectivamente en el ámbito profesional y personal; los cuatro pilares de la educación están planteados a partir del verbo aprender, y sugieren acciones concretas respecto a la adquisición de dichos aprendizajes; según la OCDE, la definición de aprendizaje que ofrecen los neurocientíficos es la siguiente: el aprendizaje es "... un proceso cerebral donde el cerebro responde a un estímulo, involucrando la percepción y el procesamiento e integración de la información" (OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 36). La OCDE, también ha recuperado el significado de aprendizaje dado por los educadores, y dice que estos consideran al aprendizaje como "...un proceso activo conducente a la adquisición de conocimiento, lo que a su vez implica cambios específicos, perdurables y medibles en el comportamiento" (OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 36).

Entonces, los cuatro pilares de la educación y el enfoque por competencias refieren específicamente, a que los estudiantes enfoquen su desarrollo educativo al procesamiento e

integración de las informaciones que son presentadas en los contenidos curriculares a su vida cotidiana, no únicamente para presentar satisfactoriamente un examen y pasar de año académico, sino, para que también, estén capacitados para hacer utilitarias las informaciones adquiridas en el aula fuera del contexto académico. Dos ejemplos observables debido a su uso en la cotidianidad son: el acto lector referido a la materia de Lengua Materna, Español, y el uso de fracciones y sus equivalencias en unidades de peso referido a la materia de Matemáticas. La utilidad de estos dos aprendizajes, respectivos a diferentes materias, son observables en situaciones tan simples, como lo es abordar el transporte público: es necesario que el individuo que pretende abordarlo, reconozca que las señalizaciones en lengua escrita indicadas en el transporte correspondan a su destino, haciendo uso su habilidad lectora desarrollada, regularmente, dentro del contexto académico; o también, es observable, en otra situación tan simple como lo es ir a una tienda a abastecerse de algún alimento valuado a partir de su gramaje, en donde se requerirá que tanto el individuo a abastecerse como el individuo que lo atienda comprenda el uso de fracciones y sus equivalencias con las unidades de peso. Si un individuo se dirige a cualquier establecimiento comercial para comprar cierta cantidad de algún alimento, como cuando se pide, por ejemplo medio kilogramo o un cuarto de kilogramo de azúcar, tanto el individuo que solicite las respectivas cantidades de azúcar como el individuo que lo atienda, deben reconocer las equivalencias de medio kilogramo o de un cuarto de kilogramo, sabiendo que medio kilogramo corresponde a 500 gramos y un cuarto de kilogramo corresponde a 250 gramos, haciendo útiles los aprendizajes referidos a la equivalencia de fracciones con las unidades de peso.

Los cuatro pilares de la educación también están centrados en encontrar su utilidad en la vida cotidiana de los estudiantes. La manifestación del primer pilar, es decir, *aprender*

a conocer, es observable, por ejemplo, en la siguiente situación: independientemente de la disciplina en la que se especialicen los estudiantes, se hallan en un proceso de educación permanente, se encuentran pues, en un proceso de re-aprendizaje constante, en el que es necesario que innoven respecto a sus métodos de trabajo para que los métodos tradicionales que les han resultado utilitarios durante cierto periodo, con el tiempo, dados los avances tecnológicos y científicos inherentes al mundo globalizado, no terminen resultándoles obsoletos; por ejemplo, hablando de las disciplinas referidas a la educación, los docentes han tenido que encontrar diversos métodos de enseñanza a partir de la contingencia sanitaria acontecida en el transcurso del año 2020 a nivel mundial con respecto a la pandemia causada por el nuevo virus llamado Covid-19; todas las instituciones educativas, se han visto en la necesidad de salvaguardar la salud de los estudiantes cancelando las clases presenciales y trasladando todos sus contenidos y métodos educativos a las plataformas digitales disponibles y adecuadas para el acto de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al segundo pilar, *aprender a hacer*, resulta observable, en cuanto los estudiantes generen cambios en su entorno a partir de sus aprendizajes teóricos, transformando su conocimiento en soluciones prácticas, en resumen, aprender a hacer refiere al acto de trasladar la teoría a la práctica. La manifestación de este segundo pilar es observable de manera más puntual, en cuanto, a como los estudiantes utilizan sus recursos para aprender; de igual manera, en esta situación de pandemia, la información teórica que los estudiantes y docentes poseen de las Tecnologías de la Información y la Comunicación reconocen su utilidad a partir de sus usos prácticos en el traslado de la educación presencial a la educación digital.

El tercer pilar, que refiere a *aprender a vivir juntos*, se fundamenta esencialmente en la empatía, y es observable en cuanto, los estudiantes se encuentren en la disposición de trabajar armónicamente en equipo, respetando las opiniones de sus compañeros; se busca que los estudiantes, a partir de este tercer pilar, tengan la capacidad de empatizar con otros, mirar desde otras perspectivas que no sean las que les ofrece su contexto inmediato, haciendo que las relaciones interpersonales que generen los estudiantes se encuentren libres de violencia y transgresiones. Es por lo anterior, que el tercer pilar, *aprender a vivir juntos*, y el cuarto y último pilar de la educación, *aprender a ser*, se encuentran fuertemente relacionados, si bien los cuatro pilares son complementarios para que los estudiantes se desenvuelvan en un entorno educativo óptimo, estos dos últimos pilares refieren a las relaciones inter e intrapersonales. Este último pilar *aprender a ser*, pretende que el desarrollo educativo de los estudiantes les permita desarrollar libremente su personalidad, sin ser víctimas de ninguna opresión o violencia, relacionando directamente los dos últimos pilares, ser viviendo armónicamente juntos; ser, permitiendo a los demás también ser sí mismos, en el entorno compartido.

1.1. Los conocimientos del cerebro flexible

Pero el acto de aprender, de adquirir nuevos aprendizajes, sucede gracias, a la flexibilidad que posee el cerebro; la flexibilidad del cerebro refiere específicamente a las conexiones neuronales que este órgano tiene la capacidad de formar, la OCDE afirma que: “El cerebro tiene la capacidad de aprender debido a su flexibilidad... Esta flexibilidad reside en una de las propiedades intrínsecas del cerebro: su plasticidad” (OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 47). La flexibilidad o plasticidad cerebral que posibilita las conexiones neuronales suscita la comunicación neuronal, es decir, causa el

intercambio neuronal de información, esté intercambio de información entre neuronas es conocido como sinapsis... “Algunas sinapsis pueden ser generadas (sinaptogénesis), otras eliminadas (podadas), y su efectividad puede moldearse sobre la de la información del cerebro” (OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 47). Cuando, un aprendizaje se vuelve permanente, es decir, permanece en la memoria a largo plazo, se genera una sinaptogénesis en el cerebro, es decir, se consolida el aprendizaje a partir de la consolidación del vínculo informacional ocurrido durante la sinapsis, y este aprendizaje ya interiorizado por el cerebro puede irse enriqueciendo y reconstruyéndose a partir del intercambio de nuevas informaciones, lo que implica que las sinaptogénesis ya generadas y consolidadas pueden enriquecerse o reafirmarse a partir de la integración de nuevas informaciones que resulten complementarias o relacionables a la información base.

Lo anterior, lleva a comprender, que el primer pilar de la educación, *aprender a conocer*, es un suceso inherente a la flexibilidad cerebral, puesto que, las sinaptogénesis consolidadas, referidas a las informaciones especializadas respectivas a las disciplinas ejercidas por los estudiantes, están en una constante reconstrucción debido a los avances tecnológicos y científicos que afectan directamente a esas disciplinas, haciendo que los estudiantes se encuentren aprendiendo y re-aprendiendo cuestiones referidas a las respectivas disciplinas a las que se dediquen, integrando nuevas informaciones, es decir, generando nuevas sinapsis que ampliaran la información consolidada en la sinaptogénesis o reconstruyendo la información consolidada en la sinaptogénesis: “Las “huellas dejadas” por el aprendizaje y la memorización son el fruto de estas modificaciones. Como consecuencia, la plasticidad es una condición necesaria para el aprendizaje y una propiedad inherente al

cerebro; está presente a lo largo de toda la vida” (OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 47).

Mientras tanto, las informaciones que no resulten trascendentales para los estudiantes, es decir, las sinapsis que sean eliminadas por su escasa utilidad en la vida cotidiana de los estudiantes, serán denominadas como sinapsis podadas y son aquellas redes neuronales que se generan por un tiempo determinado por su lapso de vida útil; cuando se estudia para un examen, por ejemplo, después memorizar ciertas informaciones y ocuparlas para obtener una buena nota en el examen, si bien, dejan de resultar útiles, se irán olvidando, las sinapsis generadas no se consolidarán y se convertirán en sinapsis podadas.

La OCDE clasifica la plasticidad en dos tipos: “*La plasticidad expectante a la experiencia* describe la modificación estructural de inclinación genética del cerebro en la vida temprana y *la plasticidad dependiente de la experiencia* la modificación estructural del cerebro como resultado de la exposición a ambientes complejos durante la vida” (OCDE, *la comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 64). En el libro especializado en Neurociencia y Psicología llamado *Somos nuestra memoria, recordar y olvidar* (2018) de Emilio García, se habla, de entre muchos temas, de la memoria filogenética; esta memoria refiere a la memoria innata que poseen los seres vivos, según el autor, esta memoria se encuentra preservada en las áreas corticales sensoriales y motoras primarias y cuentan con miles de millones de conexiones, es decir, con miles de millones de sinaptogénesis que: “...han registrado la experiencia esencial de la especie en su interacción con el medio a lo largo de millones de años, y toda esta información, almacenada en los genes, ha posibilitado la supervivencia y adaptación al medio de los humanos” (Emilio García 18).

La plasticidad expectante a la experiencia, está relacionada con la memoria filogenética dado que el cerebro humano posee una predisposición a aprender a partir de las funciones cognitivas características de este órgano, puesto que a lo largo de la evolución humana, el cerebro ha desarrollado funciones cognitivas a potenciarse a lo largo de la vida del ser humano con base en la integración de sus experiencias; el cerebro posee funciones cognitivas heredadas a partir de las necesidades adaptativas de nuestra especie que facilitan la consolidación de los aprendizajes. Si *la plasticidad expectante a la experiencia* refiere a la predisposición innata cognitiva del cerebro, es decir, a la predisposición innata de aprender facilitada por las funciones cognitivas, es importante reconocer, precisamente, a lo que se refiere con la palabra *cognición*; la OCDE, define cognición como:

... el conjunto de procesos que permiten el procesamiento de la información y el desarrollo del conocimiento. Estos procesos se denominan funciones cognitivas... ejemplos de estas funciones cognitivas son ciertos aspectos de la percepción, la memoria y el aprendizaje, pero también el lenguaje, el razonamiento, la planificación y la toma de decisiones (OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 36-37).

Si bien, el cerebro, posee la predisposición a desarrollar estas funciones cognitivas, debido a que son características orgánicas resguardadas en la memoria filogenética del ser humano, dichas funciones cognitivas se desarrollarán a partir de la adquisición de nuevos aprendizajes recolectados a lo largo de la vida de cada ser humano a través de las experiencias que acontezcan durante su crecimiento, las estructuras neuronales así, se irán complejizando

junto con las funciones cognitivas, complementándose las informaciones ya interiorizadas, y es ahí, en donde *la plasticidad dependiente de la experiencia* encuentra su lugar.

El cerebro es un órgano cognitivo, lo que implica que siempre se encuentra en una favorable disposición de aprender, de desarrollar nuevos conocimientos; es a partir de las funciones cognitivas innatas, preservadas en la memoria filogenética causadas por los procesos de evolución y adaptación que se generaron cambios orgánicos observables a lo largo del proceso evolutivo de la especie humana durante millones y millones años. Las funciones cognitivas permiten al ser humano aprender, memorizar, comunicarse etc. El cerebro humano le permite a la especie generar sinapsis, conexiones neuronales, en las se intercambia información de manera efectiva o sesgada. Si los aprendizajes se vuelven conocimientos que pueden reaprenderse, reestructurarse o ampliarse serán efectivos y se habrán consolidado las redes neuronales involucradas en el proceso cognitivo de aprender, es decir, se habrá generado una sinaptogénesis, por lo que el aprendizaje consolidado como conocimiento internalizado se almacenará en la memoria a largo plazo. En cambio, si los vínculos neuronales generados en el proceso de intercambio de información no se consolidan, es decir, si el cerebro prescindiera de esas sinapsis y son eliminadas, los aprendizajes adquiridos por medio de dichas sinapsis podadas no serán permanentes y no se convertirán en potenciales conocimientos que puedan ser utilizados con posterioridad, permaneciendo por un corto periodo de tiempo en la memoria a corto plazo o permaneciendo en la memoria de trabajo hasta que esas sinapsis podadas se vuelvan obsoletas, hasta que esas sinapsis podadas dejen de ser para utilitarias para el individuo que las haya generado.

Si bien la cognición refiere al desarrollo de conocimientos a través del procesamiento de información por medio de las funciones cognitivas del cerebro, Margarita Amestoy de

Sánchez (2002) afirma que hay que entender al conocimiento como “...un constructo que puede ser semántico o procedimental” (12). Entender al conocimiento como un constructo implica, precisamente, que el conocimiento se de-construye, se reconstruye y se amplía, independientemente de si es semántico o procedimental; estas dos últimas distinciones, reconocidas por Amestoy de Sánchez, corresponden a las siguientes definiciones dadas por la misma autora:

El conocimiento semántico se define como la información acerca de hechos, conceptos, principios, reglas y planteamientos conceptuales y teóricos que conforman una disciplina o un campo de estudio; o simplemente, en el ámbito de lo cotidiano, la información incidental acerca de los hechos o eventos del mundo que rodea al individuo.

El conocimiento procedimental es el resultado de la operacionalización de los procesos y se define como un conjunto ordenado de pasos o acciones que acompañan a un acto mental o una actividad motora. Este conocimiento sirve para generar cambios y/o transformaciones del conocimiento o de los estímulos del medio ambiente. Los procedimientos son los instrumentos o componentes dinámicos del conocimiento (12).

Si bien, por lo regular, ambas vertientes del conocimiento, son complementarias, el conocimiento semántico tendrá que ver con todo lo referido al espectro intelectual, es decir, referirá a ese conocimiento omnipresente que permanece en un espacio virtual de la mente, como un directorio de datos que se manifestarán en cuanto sean requeridos por la situación, como por ejemplo, cuando se resuelve un examen. El conocimiento procedimental también se encuentra permanentemente en el espectro virtual omnipresente de la mente, sin embargo,

como Amestoy refiere, los conocimientos procedimentales se manifestarán en mayor medida a través de las habilidades motoras: aunque también, las actividades producto del espectro del conocimiento procedimental pueden ser enumeradas como si fueran una serie de pasos, como si se leyera un manual, como ejemplo está el uso de aplicaciones para tomar clases, dado que es necesario seguir una serie de pasos específicos para ingresar a las plataformas digitales para tomar clases, como: (1) prender el dispositivo electrónico en el que se ingresará a la clase virtual, (2) entrar a la aplicación requerida para conectarse a la clase, (3) ingresar usuario y contraseña, si es requerido, y finalmente (4) ingresar a la clase.

Normalmente, los conocimientos semánticos y procedimentales son complementarios y se manifiestan al mismo tiempo, por ejemplo, cuando un individuo se encuentra hablando, se encuentra utilizando simultáneamente tanto sus conocimientos semánticos como sus conocimientos procedimentales, mientras que sus conocimientos semánticos le permiten formular las enunciaciones coherentemente reconociendo el significado y el uso de cada palabra que utilice; en dicho acto, sus conocimientos procedimentales también intervendrán a través de las reglas implícitas que los hispanohablantes han interiorizado para formular sus enunciaciones y resulten inteligibles para el receptor y de esa manera, el individuo como emisor transmita el mensaje que desee que sea transmitido, es decir, para que el individuo emisor tenga la capacidad de formular y transmitir su mensaje lo más fielmente a su primera intención comunicativa; en la misma situación, también se manifiestan los conocimientos procedimentales, en cuanto el individuo articula una enunciación vocálicamente, puesto que, sus órganos vocálicos se dispondrán a articular las enunciaciones previamente construidas en la mente de dicho individuo a partir de un proceso que incurre en un punto y modo de articulación de la enunciación fonética del correspondiente sintagma, así el individuo enunciador, podrá expresar sus ideas ante uno o varios receptores, utilizando tanto sus

habilidades motoras como sus habilidades intelectuales al mismo tiempo, empatando así, sus conocimientos semánticos y procedimentales.

En términos generales el conocimiento semántico corresponde a la teoría, y el conocimiento procedimental corresponde a las habilidades, es decir, a la práctica, para precisar aún más las dos variantes de conocimiento, Amestoy de Sánchez explica los dos respectivos referentes al conocimiento semántico y los dos respectivos referentes al conocimiento procedimental:

El conocimiento semántico o conceptual se refiere a dos categorías: a) la especificación de la esencia del concepto a través de las características esenciales de la clase que lo define o de la categoría conceptual correspondiente, y b) el conocimiento acerca del concepto –significación, importancia, utilidad, origen, razón de ser, trascendencia – del conocimiento. El primer caso se refiere al conocimiento de la esencia del concepto, mientras que el segundo se refiere al metaconocimiento.

El conocimiento procedimental da lugar a dos tipos de facultades: a) habilidad cognoscitiva, que se refiere simplemente al hábito de aplicar los pasos de un procedimiento para lograr un propósito determinado, y b) habilidades metacognoscitivas, que involucran la aplicación, en forma natural y espontánea, de cuatro de los procesos mentales superiores –planificación, supervisión, evaluación y retroalimentación-.

La habilidad es la facultad de aplicar conocimiento procedimental y puede referirse a la aplicación directa del proceso o a la evaluación y mejora de lo que se piensa y se hace (14).

1.2. Las memorias: almacenes de conocimientos

La cognición, por lo tanto, se entiende como el conjunto de funciones cognitivas encargadas de desarrollar conocimientos semánticos y procedimentales; una de las funciones cognitivas primordiales para el desarrollo de aprendizajes según la OCDE es la memoria, la cual, dicho organismo internacional, define como: aquel proceso que...

...permite recordar las experiencias pasadas, tanto en términos de la adquisición de información nueva (fase de desarrollo de la huella) como de recordar información (fase de reactivación de esta huella). Mientras más se reactiva una huella, más “marcada” será en la memoria. En otras palabras, será menos vulnerable menos probable que se olvide (OCDE, *La comprensión del cerebro, El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 44).

La fase de desarrollo de la huella referirá al primer momento de contacto con las nuevas informaciones, este primer contacto se da a partir de los registros sensoriales, los cuales H. Dale Schunk explica en su libro *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa* (2012) de la siguiente manera:

A través de la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto (los órganos de los sentidos) recibimos y atendemos los estímulos del ambiente. Las teorías del procesamiento de la información postulan que cada sentido tiene su propio registro el cual retiene la información brevemente en la misma forma en que la recibe, por ejemplo, la información visual se retiene de forma visual y la información auditiva en forma auditiva. La información sensorial permanece en el registro sensorial sólo una fracción de segundo y parte de la entrada

sensorial se transfiere a la memoria de trabajo para un mayor procesamiento. El resto de la información es borrada y remplazada por nuevos estímulos. Los registros sensoriales operan en forma paralela, ya que varios sentidos pueden actuar de manera simultánea pero independiente de los otros. Los dos tipos de memoria sensorial que más se han estudiado con la icónica (vista) y la ecoica (oído) (178).

Las nuevas informaciones obtenidas a través de los registros sensoriales pueden permanecer en la memoria por un tiempo determinado o, a largo plazo; si las informaciones nuevas permanecen por un tiempo determinado, las sinapsis generadas en dicho proceso cognitivo serán podadas, es decir, descartadas y olvidadas; mientras que si el intercambio de informaciones se consolida, es decir, si se genera una sinaptogénesis, las nuevas informaciones se transformarán en aprendizajes y lograrán consolidarse en la mente como conocimientos, que posteriormente, podrán ser recuperados en cuanto resulten utilitarios para el individuo que los haya almacenado en su memoria, este acto de recuperación posterior refiere a *la fase de reactivación de la huella*. Los aprendizajes almacenados en la memoria serán preservados por más tiempo mientras más utilidad tengan y mientras más repetitivos sean, es precisamente a ello, a lo que refiere la OCDE cuando habla de *huellas marcadas*. Todo lo almacenado en la memoria, si bien puede ser visto como huellas marcadas en la memoria, también puede ser visto como aprendizajes, como sinapsis, y si se consolidan en la memoria, dichas sinaptogénesis como conocimientos internalizados. Es la memoria la encargada de recuperar las sinaptogénesis, es decir, los aprendizajes consolidados:

La memoria se construye sobre el aprendizaje y los beneficios del aprendizaje persisten gracias a ella. Ambos procesos tienen una relación tan profunda que

la memoria está sometida a los mismos factores que influyen sobre el aprendizaje. Esta es la razón por la cual la memorización de un evento o de información puede ser perfeccionada a partir de un estado emocional fuerte, un contexto especial, una motivación acrecentada o una atención aumentada (OCDE, *La comprensión del cerebro, El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 44).

La memoria, puede ser descrita en términos temporales, después de que un individuo es expuesto a diversos estímulos y dichos estímulos han sido percibidos por el registro sensorial la información pasa a la memoria de trabajo, que en otras palabras refiere a la memoria de corto plazo, de ahí, se hace una selección de la información más relevante, que se consolidará a partir de la sinaptogénesis y pasará a la memoria a largo plazo, Dale H. Schunk, recuerda a Unsworth y Engle y explica que la memoria de trabajo...

...es la memoria de la conciencia inmediata, la cual desempeña dos funciones críticas: el mantenimiento y la recuperación. La información entrante se mantiene en un estado activo durante un periodo breve y se procesa repasándolo y relacionándolo con la información recuperada de la memoria a largo plazo... Cuando los estudiantes leen un texto, la memoria de trabajo retiene durante algunos segundos las últimas palabras o frases que leyeron. Los alumnos podrían tratar de memorizar un aspecto específico repitiéndolo varias veces (repasándolo) o averiguando cómo se relaciona con un tema analizado previamente en el libro, relacionándolo con la información en la memoria de trabajo (ctd en Schunk 183).

Dale H. Schunk recuerda a Baddeley, y refiere a que la memoria a largo plazo “...depende de la frecuencia y de la contigüidad. Cuanto más seguido se enfrente un hecho, acontecimiento o idea, más fuerte será su representación en la memoria” (ctd en Schunk 184). Lo anterior, reafirma la concepción de la OCDE, respecto a que la huella memorística será más fuerte a partir de la utilidad y la repetida recuperación de dicha huella. También, la información almacenada en la memoria a largo plazo “está representada en estructuras asociativas. Estas asociaciones son cognoscitivas...” (Schunk 184), es decir cuando se consolida un conocimiento a través de la sinaptogénesis de las redes neuronales, la vinculación neuronal creada y consolidada puede continuar integrando nueva información de manera más sencilla si se encuentra una asociación directa entre la información ya resguardada en la memoria a largo plazo y la nueva información obtenida a partir de los registros neuronales.

Entonces, se entiende a la memoria de trabajo (a corto plazo) como una memoria de capacidad limitada, capacidad de alrededor de siete caracteres simultáneos, la duración de la información dentro de esta memoria es breve, a menos que sea repasada o vinculada con conocimientos ya consolidados, de ser así pasaría a la memoria de largo plazo. La memoria a largo plazo por su parte, tiene una capacidad teóricamente ilimitada, su almacenamiento es permanente y la información ya almacenada es recuperada por claves. (Schunk 86).

Si bien, la memoria puede ser descrita en términos de temporalidad, también puede ser descrita en términos situacionales en las que las huellas memorísticas son recuperadas y en las formas en las que se manifiestan; en el libro *Somos nuestra memoria, recordar y olvidar* (2018), el autor Emilio García, indica que en términos de tipos de conocimientos almacenados, existen dos tipos de memoria: la explícita y la implícita. La memoria...

“explícita, también denominada “declarativa” porque se expresa con el lenguaje, es el recuerdo consciente e intencionado de conceptos, datos o acontecimientos específicos” (Emilio García 23). Mientras que “...si se trata de la memoria inconsciente de una destreza, como la capacidad para hablar, nadar o montar en bicicleta, una memoria que no requiere atención al recuperarla y ejecutarla, estamos ante ejemplos de memoria implícita o procedimental” (Emilio García 23). Con lo anterior, es observable que los dos tipos de memoria, en sus generalidades, corresponden a las implicaciones de Amestoy hace respecto al conocimiento semántico y al conocimiento procedimental.

La memoria explícita, es la encargada de almacenar, y en consecuencia, de recuperar los conocimientos semánticos; Emilio García, hace dos distinciones de memoria explícita, la memoria explícita semántica y la memoria explícita episódica. Respecto a la memoria explícita semántica, el autor refiere que:

Nuestro conocimiento general sobre el mundo se almacena en nuestra memoria semántica, que incluye los conocimientos sobre el significado de las palabras, conceptos, esquemas y marcos de referencia. También guardamos allí el conocimiento común sobre el mundo físico y social, y el propio de las ciencias naturales, sociales y formales (28).

Mientras que las memorias explícitas episódicas:

...constituyen la capacidad consciente de acordarse de experiencias específicas que de una manera u otra hemos experimentado personalmente en un lugar y un tiempo concretos, ya sea como testigos o como protagonistas. Nos permite responder a las preguntas “qué”, “cómo”, “dónde” y “cuándo”,

así como viajar mentalmente al pasado y revivir hechos. También nos ayuda a proyectar el futuro, anticipando proyectos y acontecimientos, como veremos al tratar la memoria prospectiva (32).

Por su parte, la memoria implícita es la encargada de resguardar y en consecuencia de recuperar los conocimientos procedimentales. El autor, Emilio García, hace una distinción entre dos tipos de memoria implícita, la primera referida a las habilidades motoras y cognitivas, y la segunda referida a los aprendizajes por condicionamiento: La memoria implícita referida a las habilidades motoras y cognitivas se distingue porque...

Este tipo de habilidades se desarrollan a partir de las predisposiciones genéticas propias de la especie y de las capacidades congénitas de cada individuo. Aunque nacemos sin tener estas estructuras cerebrales plenamente desarrolladas, se cree que hacia los tres meses de vida ya están funcionando. ...las habilidades motoras se adquieren poco a poco, y se perfeccionan practicando hasta alcanzar el automatismo. Es entonces cuando la ejecución se caracteriza por su velocidad y precisión y por requerir menos atención y control...

Aunque dentro de esta categoría de memoria implícita tienen mayor relevancia los hábitos motores, en ella también se incluyen habilidades cognitivas como el cálculo mental y las operaciones mentales repetitivas... (Emilio García 42).

El segundo tipo de memoria implícita, respectiva a los aprendizajes por condicionamiento refiere tanto al condicionamiento clásico o pavloviano, como al condicionamiento operante propuesto por el filósofo y psicólogo conductista B.F. Skinner.

El condicionamiento clásico se da cuando “...el organismo es capaz de responder a estímulos ambientales que presentan ciertas relaciones” (Emilio García 43-44). Mientras que en el condicionamiento operante:

...el organismo también puede relacionar determinadas acciones suyas con ciertas consecuencias positivas o negativas que les siguen. En este caso, lo que condiciona la acción no son los estímulos que la preceden, como ocurre en el condicionamiento clásico, sino las consecuencias que suceden. Este es el condicionamiento operante – un concepto acuñado por B. F. Skinner (1904-1990), en el sentido de que el organismo opera con su conducta sobre el medio-, que supone un paso más en la adaptabilidad del organismo, pues posibilita una mayor variedad en la conducta y, por tanto, facilidad de adaptarse a los cambios ambientales. (Emilio García 44).

Como es posible observar la memoria es verdaderamente importante cuando se trata de aprender, puesto que esta función cognitiva es la que se encarga de mantener los conocimientos consolidados a través de la sinaptogénesis; para entender la estrecha relación entre la memoria y el aprendizaje, existen varias teorías del procesamiento de la información como lo es *el modelo de memoria de dos almacenes*; este modelo, pretende explicar cómo es que se da el aprendizaje, como es que los conocimientos se consolidan y se resguardan en la memoria de largo plazo para ser ocupados con posterioridad.

Como se ha mencionado con anterioridad, el cerebro siendo un órgano cognitivo está predispuesto a aprender de cualquier cosa a la que se exponga su registro sensorial, es decir, el cerebro aprende cualquier cosa que resulte significativa para el individuo que la perciba a través de sus cinco sentidos. El modelo de dos almacenes, pretende explicar cómo es que el

cerebro procesa la información, este, puede entenderse como un ciclo, en el que se captura la información a través de los registros sensoriales, permanece por un momento en la memoria de trabajo, y de ahí los fragmentos de información que pueden vincularse con aprendizajes previos o que resulten utilitarios o que se repitan continuamente se resguardan en la memoria a largo plazo, es decir, logra consolidarse la sinaptogénesis, o por el contrario, si la información capturada por los registros sensoriales no se vincula con aprendizajes previos o no resulta utilitaria o no se repite continuamente, sólo permanece por un periodo corto en la memoria, resultando en una sinapsis podada. Para explicar de manera más amplia como se da este ciclo Dale H. Schunk, en el libro *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa* (2012) explica, a partir de Miller, que el modelo de dos almacenes ocurre de la siguiente manera:

El procesamiento de la información comienza cuando uno o más sentidos, como el oído, la vista y el tacto, perciben un estímulo, ya sea visual o auditivo. El *registro sensorial* adecuado recibe la información y la mantiene un instante en forma sensorial. Es en este momento cuando ocurre la *percepción* (el *reconocimiento de patrones*), el proceso en el que se le da significado a un estímulo...

El registro sensorial transfiere la información a la *memoria a corto plazo (MCP)*, que es una *memoria de trabajo (MT)* y corresponde aproximadamente al estado de alerta, o a ese estado en el que se está consciente de un momento determinado. La capacidad de la MT es limitada. Miller propuso que su capacidad es de siete más o menos dos unidades de información. Una unidad es un elemento con significado: una letra, una palabra, un número o una expresión común, por ejemplo, “el pan de cada día”. La duración de la MT

también es limitada, por lo tanto, para retener las unidades en esta memoria es necesario repasarlas (repetirlas). Si la información no se repasa, se pierde después de unos pocos segundos.

Aunque la nueva información se encuentra en la MT, el conocimiento relacionado con ella, que se localiza en la *memoria a largo plazo (MLP)* o memoria permanente, se activa y coloca en la MT para integrarlo con la nueva información...

Los *procesos de control (ejecutivos)* regulan el flujo de información a través del sistema de procesamiento. El repaso es un proceso de control importante que ocurre en la MT. En el caso del material verbal, repasar consiste en repetir la información en voz alta o en silencio. Otros procesos de control incluyen codificar la información, es decir, colocarla en un contexto significativo... crear imágenes, o sea, representar la información de manera visual; aplicar reglas de decisión, organizar la información, supervisar el nivel de comprensión, y usar estrategias de recuperación, autorregulación y motivación (ctd en Schunk 165-166).

Para ejemplificar lo anterior, se aterrizará la teoría del procesamiento de información de dos almacenes a partir de la siguiente situación: cuando un individuo adquiere un nuevo número de teléfono, puede aprenderlo repitiéndolo continuamente, este proceso comenzará cuando el individuo perciba a través de la vista el número de teléfono, es decir, a partir de que su registro sensorial capture la información, que en este caso específico, será el número de teléfono. Posteriormente el individuo reconocerá que los dígitos corresponden a informaciones ya internalizadas, es decir, se dará cuenta que los dígitos capturados por el registro sensorial corresponden a los números indo arábigos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 0. Al

familiarizarse con la información numérica expresada en el número de teléfono, la información pasará a la memoria de trabajo en la que permanecerá por un instante, a menos de que a través de un proceso de control ejecutivo, que en este caso sería repetir la información numérica verbalizada ya sea en voz alta o voz baja, hasta que dicha información se resguarde en la memoria a largo plazo. Sin embargo, si el proceso de control ejecutivo de repetición se viera interrumpido antes de ser completamente resguardado en la memoria, la información permanecerá en fragmentos o se disolverá, convirtiéndose así en una sinapsis podada.

El mismo Dale H. Schunk reconoce que el modelo de memoria de dos almacenes presenta algunas inconsistencias relacionadas con la jerarquización de la información, es decir, con respecto a la selección de la información significativa que se resguardará en la memoria a largo plazo convirtiéndose en conocimientos, o por el contrario respecto a la información que será eliminada convirtiéndose en sólo un intento de aprender resultando en una sinapsis podada, sin embargo, son observables algunos factores que ayudan a que la información permanezca en la memoria a largo plazo y así se logre consolidar la sinaptogénesis, como por ejemplo, cuando el individuo que se encuentra en el proceso de aprendizaje puede relacionar las informaciones nuevas con las previas, cuando el individuo repite conscientemente la información hasta que pueda verbalizarla o manifestarla de manera inconsciente o sin mayor esfuerzo, o en cuanto al individuo la información le resulte utilitaria.

La información que se resguarda en la memoria a largo plazo, convertida en conocimientos que pueden ser recuperados a lo largo de la vida, es considerada un aprendizaje significativo. Dale H. Schunk recuerda, en su libro *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa* (2012), a David P. Ausubel y a su teoría del aprendizaje significativo, y refiere a que un aprendizaje significativo ocurre cuando: “el material nuevo a aprender

muestra una relación sistemática con conceptos relevantes de la memoria a largo plazo, es decir, cuando el material nuevo amplía, modifica o elabora información en la memoria” (Schunk 218). Esta última cita acuñada por Dale H. Schunk, recuerda, precisamente que uno de los procesos de control ejecutivo que favorece a que las informaciones capturadas por el registro sensorial no permanezcan solamente en la memoria de trabajo por algunos segundos, sino que pasen a formar parte de la memoria de largo plazo, es generar una relación entre las informaciones nuevas y los conocimientos ya almacenados en la memoria de largo plazo, es decir, construir nuevas redes de información a partir de las redes ya consolidadas por medio de un proceso de vinculación constante de las informaciones es una de las maneras más efectivas para generar un aprendizaje significativo.

Como se ha mencionado con anterioridad, el acto de aprender, refiere a un proceso de intercambio de información neuronal, este intercambio de información es denominado sinapsis, si las redes neuronales se rompen y la información termina siendo olvidada, esta sinapsis eliminada, también se conocerá como sinapsis podada, si por el contrario el intercambio de información neuronal resulta efectivo, es decir, el intercambio de información neuronal se consolida se generará una sinaptogénesis, un conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo, conocimiento que correspondería a un aprendizaje significativo, puesto que es precisamente aquello lo que representa un aprendizaje significativo: un aprendizaje almacenado en la memoria a largo plazo que se recuperará en cuanto resulte necesario, es decir, cuando una sinaptogénesis se consolida y las conexiones neuronales no se rompen, es cuando se genera un aprendizaje significativo. El modelo de dos almacenes como una teoría del procesamiento de información refiere los objetivos del aprendizaje significativo a: “...ampliar las redes de proposiciones de la memoria a largo plazo añadiendo conocimientos y estableciendo vínculos entre las redes” (Schunk 218).

Hasta ahora, tres factores que favorecen al almacenamiento de las informaciones en la memoria de largo plazo son: (1) La capacidad de vincular las informaciones ya resguardadas en la memoria a largo plazo con las nuevas informaciones; (2) la repetición consiente de la información hasta que se pueda verbalizar de manera inconsciente o sin el mayor esfuerzo; (3) la utilidad de la información, es decir, la necesidad de usarla constantemente. Sin embargo, otro de los factores principales que ayudan a que una información se resguarde en la memoria a largo plazo es la carga emocional implicada en dicha información.

En el libro *El cerebro y las emociones: sentir, pensar, decidir (2018)* de Tiziana Cotrufo y Jesús Mariano Ureña Bares, se menciona que entre la memoria explícita encargada de resguardar los conocimientos semánticos y la memoria implícita encargada de resguardar los conocimientos procedimentales, hay una memoria a la que se le denomina memoria emocional. Los autores sitúan a la memoria emocional entre la memoria explícita y la implícita, porque si bien las informaciones resguardadas en la memoria emocional se encuentran en un espectro de consciencia que permite que sean verbalizadas y recordadas de manera episódica, también generan respuestas corporales inconscientes al ser recordadas: “Podemos sentir miedo ante determinadas situaciones que identificamos conscientemente, pero también pasamos miedo en otras circunstancias en las que no somos conscientes de ello” (Cotrufo y Ureña 38). Retomando el ejemplo anterior, relacionado con el miedo, cuando un individuo ha pasado por un suceso traumático que le ha causado miedo, podrá recordarlo y verbalizarlo, pero también podría sufrir de respuestas corporales inconscientes como lo son taquicardia o sudoración en cuanto lo está verbalizando o en cuanto se encuentre en una situación que comparta características similares con aquel suceso traumático que haga al individuo recordarlo:

...nuestra propia experiencia personal nos indica que aquella información que está asociada a una emoción es recordada con mayor eficacia; si sufrimos una herida o un accidente, los acontecimientos que lo causaron serán recordados para evitar el daño en el futuro. Al fin de estudiar la influencia de la emoción en la memoria se han desarrollado diferentes tipos de pruebas, tanto para voluntarios humanos como para animales empleados en experimentos. Estas pruebas han permitido distinguir diferentes fases en el proceso de la memorización: codificación (o registro), consolidación y almacenamiento y, finalmente, recuperación de los recuerdos (Cotrufo y Ureña 122).

Las fases del proceso de memorización de las memorias emocionales recuerdan al modelo de memoria de dos almacenes, puesto que la codificación o registro corresponde al registro sensorial, la consolidación a la percepción y al almacenamiento temporal que corresponde a la memoria de trabajo y por último el almacenamiento al almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo, finalmente, las informaciones almacenadas, ya transformadas en aprendizajes significativos pueden ser recuperados con posterioridad, por lo que a la lista de factores que favorecen al almacenamiento de las informaciones en la memoria a largo plazo se suma la sustancia emocional que mantiene el individuo con las informaciones: “El estado emocional condiciona todos estos procesos cognitivos, entre otras cosas, porque la atención y la percepción son los primeros pasos de todo proceso cognitivo y ambos se regulan por la emoción” (Cotrufo y Ureña 128).

Entonces, en términos generales, los aprendizajes significativos son aquellos conocimientos, ya sean semánticos o procedimentales, que se resguardan en la memoria a largo plazo gracias a procesos de control ejecutivos, como lo son: (1) La vinculación de

informaciones nuevas con los conocimientos resguardados en la memoria a largo plazo; (2) la repetición de la información conscientemente hasta que pueda enunciarse de manera automática; (3) la utilización constante de las informaciones y (4) relacionar las informaciones con factores emocionales; los conocimientos resguardados en la memoria a largo plazo pueden ser recuperados a lo largo de la vida en cuanto resulten utilitarios.

1.3. Los aprendizajes significativos y la motivación

En el libro *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (1983) de David P. Ausubel, de Joseph D. Novak y de Helen Hanesian, se menciona que los aprendizajes significativos pueden entenderse a partir de dos dimensiones, la primera referida a los procesos de control ejecutivos que canalizan la información capturada por los registros sensoriales a la memoria a largo plazo volviéndolas conocimientos permanentes hasta que dichos conocimientos dejen de ser utilitarios y se conviertan en sinapsis podadas, es decir, esta primera dimensión refiere a cómo es que se da el procesamiento de información para que se vuelva significativa y se resguarde en la memoria a largo plazo; este procesamiento de información, según los autores, puede darse a partir de la repetición o partir precisamente, de significar un aprendizaje. El aprendizaje por repetición es lo que el modelo educativo actual quiere evitar, el aprendizaje memorizado del que se puede prescindir dado que es aprendido por obligación y no es internalizado ni vinculado con aprendizajes previos, es un aprendizaje tal cual, que no requiere de análisis ni reflexión. Mientras que significar un aprendizaje refiere a que el sujeto de la educación, pueda reconocer la importancia, la utilidad y la necesidad de internalizar un aprendizaje y también, que pueda vincularlo con sus aprendizajes previos.

El aprendizaje por repetición puede ser resguardado en la memoria a largo plazo y entenderse como un aprendizaje significativo, únicamente por ser un aprendizaje permanente

que puede recuperarse con posterioridad, aunque los autores David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, consideran que un aprendizaje significativo se da en cuanto las informaciones a aprender guardan vínculos con las informaciones ya aprendidas y son sujetos a analizarse, reflexionarse, transformarse y ampliarse. Si el sujeto de la educación se aprende las tablas de multiplicar de memoria por repetición, pero no entiende cómo funcionan internamente las tablas de multiplicar, las tablas de multiplicar serán un aprendizaje significativo dado simplemente por repetición. Sin embargo, si un aprendizaje por repetición es cuestionado por el sujeto de la educación, con posterioridad, ya teniendo las tablas de multiplicar memorizadas se da cuenta por su capacidad analítica y reflexiva, que por ejemplo, 9×2 es lo mismo que sumar dos veces el número nueve, y que si se invierte el 9 y el 2 reformulando la multiplicación como 2×9 se mantiene el mismo resultando que si se multiplica 9×2 , el sujeto de la educación tendrá la capacidad de comprender así, que en las multiplicaciones el orden de los factores no afecta el resultado, puesto 9×2 y 2×9 equivalen a 18, es decir, cuando el sujeto de la educación ha analizado el funcionamiento de las multiplicaciones transformará un aprendizaje internalizado por repetición en un aprendizaje verdaderamente significativo.

La segunda dimensión, refiere a la obtención directa o indirecta de la información, esta dimensión es la del aprendizaje por recepción y la del aprendizaje por descubrimiento. Tanto el aprendizaje por recepción como el aprendizaje por descubrimiento pueden ser significativos, las diferencias entre ambos aprendizajes refiere específicamente a la obtención de los contenidos que se aprenderán, y se pueden definir de la siguiente manera, el aprendizaje por recepción (por repetición o significativo), implica que:

...el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige sólo que internalice o incorpore el material que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura. En el aprendizaje por recepción significativo, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos o hechos significativos durante el proceso de internalización (Ausubel, Novak y Hanesian 34).

Mientras tanto, el aprendizaje por descubrimiento tiene como rasgo esencial:

...que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva. En otras palabras, la tarea de aprendizaje distintiva y previa consiste en descubrir algo. La primera fase del aprendizaje por descubrimiento involucra un proceso muy diferente al del aprendizaje por recepción. El alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente, y reorganizar la información integrada de manera que se produzca el producto final deseado o se descubra la relación entre medios y fines que hacía falta. Después de realizado el aprendizaje por descubrimiento, el contenido descubierto se hace significativo... (Ausubel, Novak y Hanesian 35).

Después de comprender cómo es que se generan los aprendizajes significativos, cómo es que se generan aquellos aprendizajes que servirán para la vida, empatando así el último fin por el enfoque por competencias, y después de reconocer cuales son los factores que favorecen al almacenamiento de informaciones en la memoria a largo plazo, es necesario

reconocer también como es que se puede motivar a los estudiantes para que las informaciones presentadas en cualquier contexto educativo, ya sea institucional o informal, puedan transformarse en aprendizajes significativos. La OCDE explícita que la motivación puede ser descrita como la fuerza resultante de los componentes emocionales y refleja hasta dónde un organismo está preparado para actuar física y mentalmente de manera focalizada. Existen dos tipos distintos de motivación, la motivación extrínseca vinculada a factores externos y la motivación intrínseca vinculada a factores internos (OCDE, *La comprensión del cerebro El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 108-109) “Mientras que la motivación extrínseca se logra afectando al comportamiento desde afuera... la motivación intrínseca refleja ganas de satisfacer las necesidades y los deseos internos” (OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 109).

Para mantener la motivación en los estudiantes y que puedan generar efectivamente aprendizajes significativos, es necesario que se apele a ambas motivaciones, tanto a la extrínseca como a la intrínseca, validando la trascendencia utilitaria y emocional del aprendizaje que se espera internalizar. No es tarea difícil vincular las motivaciones extrínsecas y las motivaciones intrínsecas, puesto que, por lo regular van de la mano; el estado emocional de una persona puede afectar directamente al comportamiento y a sus actividades diarias complicándole alcanzar sus objetivos, al contrario de si se siente motivada para conseguirlos. De igual manera, alguna situación negativa ocurrida en el contexto de alguna persona puede alcanzar su estado emocional desmotivándola. Las motivaciones extrínsecas son visibles o tangibles, por ejemplo, cuando un estudiante obtiene una buena nota y sus padres lo premian con algo que el estudiante desee, ese algo puede ser la motivación extrínseca, mientras que si el estudiante solamente desea obtener una buena nota

para sentirse realizado esa será una motivación intrínseca. El regalo de los padres hacia el estudiante puede motivar en él un estado emocional positivo, mientras que si el estudiante lo hizo sólo para sentirse realizado esto puede tener efectos en su contexto, como el reconocimiento de sus padres, sus compañeros y sus maestros. Por ello, siempre será importante apelar tanto a evocar alguna emoción en los estudiantes a partir de los contenidos a aprenderse como a las consecuencias o a los reflejos que los contenidos a aprenderse puedan representar sobre su contexto.

Un aprendizaje se da a partir del intercambio de información neuronal, si este intercambio de informaciones es efectivo, es decir, logra consolidarse en un conocimiento semántico resguardándose en la memoria explícita a largo plazo, o logra consolidarse en un conocimiento procedimental resguardándose en la memoria implícita a largo plazo, y se logra motivar adecuadamente a los estudiantes gracias al reconocimiento de la trascendencia utilitaria y emocional de los saberes a internalizar, se generará efectivamente un aprendizaje significativo, que podrá recuperarse a lo largo de la vida, cumpliendo el último fin del enfoque por competencias.

1.4. La importancia de los aprendizajes significativos en la competencia lectora

Ya comprendido cómo es que acontece el procesamiento de la información en la generación de aprendizajes significativos, es momento de introducirse en lo que respecta al desarrollo de la competencia lectora. El enfoque por competencias propuesto por la OCDE tiene como objetivo principal que los contenidos curriculares dentro del contexto educativo institucional vayan orientados a trascender el espacio escolar, es decir, que los estudiantes encuentren una utilidad en los contenidos que vaya más allá de cumplir con los requisitos para avanzar de grado escolar y de esa manera, que los estudiantes entiendan como necesarios y utilitarios

los contenidos curriculares vistos a lo largo de su vida escolar fuera el contexto educativo institucional, por lo que la competencia lectora también va centrada en la efectividad del proceso lector durante todo el desarrollo de la vida de los estudiantes; la competencia lectora, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se define como: "...la capacidad de un individuo de comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos, y potencial personal, y participar en la sociedad." (INEE, *PISA en el Aula: Lectura* 30). Por lo tanto, la competencia lectora implica la reformación de los objetivos de la lectura que se centran en una comprensión literal e intrascendente, la competencia lectora... "Implica la comprensión, el uso y la reflexión de informaciones escritas para diversos propósitos. Los lectores, que juegan un papel activo o interactivo con el texto que leen, reaccionan de diversas maneras cuando intentan comprenderlo y utilizarlo." (INEE, *PISA en el Aula: Lectura* 30).

Debido a lo anterior, y a lo ya mencionado por los teóricos David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian en su libro *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (1983) respecto al aprendizaje por repetición, no debe concebirse al acto lector efectivo como si fuese un proceso memorístico referido a recordar literalmente el texto que se lee, una lectura efectiva ocurre en cuanto se concibe como:

...una operación, una habilidad, que capacita al individuo para alcanzar otras metas, sin que constituya un fin en sí misma. Su principal objetivo es hacer que el niño comprenda el significado de la letra escrita o impresa. La lectura es un complejo proceso mediante el cual los símbolos impresos o escritos llegan a tener un significado. Inherente a la capacidad para leer, se halla la

aptitud para comprender el significado, interpretar, evaluar, reflexionar y aprovechar lo que se lee (Romera 41).

La lectura es entonces, una habilidad concebida como un conocimiento procedimental resguardado en la memoria implícita que refiere a la decodificación, es decir, a la recuperación de un código respectivo a los conocimientos semánticos resguardados en la memoria explícita. El acto lector, por tanto refiere, además de a funciones cognitivas como lo son la memoria y aprender, a otra función cognoscitiva: el lenguaje. Como se ha mencionado con anterioridad, la OCDE, considera al lenguaje como una función cognitiva, para la OCDE, esta función cognitiva es específicamente humana y...

... está dedicada a la comunicación. Contempla el uso de un sistema de símbolos. Cuando un número finito de símbolos arbitrarios y un conjunto de principios semánticos se combinan de acuerdo con las normas de sintaxis, es posible generar un número infinito de declaraciones. El sistema resultante es un idioma. Los diferentes idiomas usan fonemas, grafemas, gestos y otros símbolos para representar objetos, conceptos, emociones, ideas y pensamientos.

La expresión real del lenguaje es una función que se relaciona por lo menos a un orador con un oyente, y ambos pueden ser intercambiables. Esto significa que el lenguaje se puede separar en una dirección (percepción o producción) y también en un modo de expresión (oral o escrito). El lenguaje oral se adquiere naturalmente durante la infancia, por la simple exposición al lenguaje hablado. Por otra parte, el lenguaje escrito requiere una instrucción intencional

(OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje* 43-44).

Por tanto, el acto lector, referido a tres procesos cognoscitivos que apelan tanto a conocimientos procedimentales como a conocimientos semánticos, puede ser estudiado como un acto didáctico, puesto que la lectura, representa una habilidad que ayuda a desarrollar otras habilidades y a adquirir nuevos conocimientos, la didáctica se dedica precisamente a estudiar los procesos que refieren al acto de enseñanza-aprendizaje, tal y como se explicita en su definición dentro del libro *Didáctica general* (2009):

La Didáctica se concreta en la reflexión y el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, profundizando en su naturaleza y en la anticipación y mejora permanente. La Didáctica se fundamenta y consolida mediante la práctica indagadora, el estudio de las acciones formativas y la proyección de estas en la capacitación y caracterización de los estudiantes y la identidad del docente con el proceso de enseñanza aprendizaje (Medina 15).

Hacer didáctica tiene implicaciones indagatorias; hacer didáctica de la lectura nos remite al estudio del proceso lector, para que como docente se comprenda cómo se da lectura, cuáles son las condiciones más propicias para que se dé el acto lector, cuál es el proceso de selectividad de lo fundamental del texto, cómo es que se construyen las imágenes evocadas en las enunciaciones presentadas dentro del texto, y cómo es que el estudiante genera asociaciones al leer un texto que pueden volverse significativas, es decir, cómo es que el estudiante genera redes de información previa y nueva, proporcionada por el texto, y el lector pueda internalizarlas; al estudiar el proceso lector, se genera en el docente un espectro de las consideraciones ideales para que el estudiante pueda adquirir de dicho proceso, lo que se

requiera en la inmediatez, y si resulta significativo, generar redes emotivas entre las enunciaciones del texto y conocimientos almacenados en su memoria a largo plazo, implicando el carácter utilitario de un texto, cumpliendo la primera expectativa que el enfoque por competencias ha presentado: volver utilitario cualquier conocimiento semántico o procedimental que se desarrolle en el aula.

El proceso indagador de la didáctica de la lectura requiere la elaboración de una metodología del acto lector, en el que las generalidades de esta metodología, permita ser adaptable a cualquier particularidad a la que este limitado el proceso lector específico de un grupo determinado en cualquier contexto, construyendo en el docente un saber didáctico general de cómo funciona el proceso lector y así, tenga la capacidad de optimizar dicho proceso a partir de las particularidades de su estudiantado, para esto, es importante reconocer que : “El saber didáctico es la síntesis del conjunto de conocimientos, métodos, modos de intervención y estilos de comunicar la cultura en instituciones formales y no formales, orientados a formar integralmente a los estudiantes” (Medina 11).

Para comprender al proceso lector como un hecho didáctico, PISA sugiere considerar las siguientes dimensiones que respectan a la competencia lectora: *los procesos, el formato textual, y la situación o el contexto de lectura*. Los procesos “son las diversas tareas de lectura que los estudiantes necesitan realizar cuando se enfrentan a un texto. PISA considera tres procesos: *recuperación de información, interpretación de textos y reflexión y evaluación de textos*” (INEE, *PISA en el Aula: Lectura* 31).

Respecto al proceso de *recuperación de información*, los estudiantes tienen la tarea de emplear la información proveniente del texto y seleccionar los puntos que se requieran recuperar, puede resultar tarea sencilla la recuperación de información que se presenta de

manera explícita, sin embargo, la competencia lectora también implica, que si bien la información no es presentada de manera explícita dentro de un texto, los estudiantes podrán... “establecer conexiones entre la información ubicada en distintos lugares que no se encuentra de forma explícita, sino en frases sinonímicas o parafraseadas” (INEE, *PISA en el Aula: Lectura* 32). PISA, dice que la recuperación de información refiere básicamente al proceso que “implica localizar la información relevante, datos aislados, o vinculados con otros elementos del texto”. (INEE, *PISA en el Aula: Lectura* 31).

La interpretación de textos refiere al “proceso parte del desarrollo de una comprensión general del texto para después poder elaborar una interpretación.” (INEE, *PISA en el Aula: Lectura* 32). Es decir la interpretación de textos, es definida como la capacidad de los estudiantes de “encontrar el significado y llegar a alguna conclusión a partir del texto escrito”. (INEE, *PISA en el Aula: Lectura* 31). *El proceso de reflexión y evaluación de textos* refiere a la capacidad de “relacionar información escrita, en cuanto a forma y contenido, con sus ideas y experiencias anteriores”. (INEE, *PISA en el Aula: Lectura* 31).

Estos tres procesos pueden verse como procesos de control ejecutivos desde la teoría del procesamiento de información de memoria de dos almacenes, pues si un lector a focalizado sus objetivos específicos en cuanto a lo que espera obtener de la lectura como lo son la recuperación de información puntual escrita o implicada en el texto, la interpretación literal del texto o la vinculación del texto con experiencias del lector a partir de la reflexión y la evaluación de dicho texto, puede conscientemente favorecer el almacenamiento de las ideas generales y de datos puntuales explicitados en el texto dentro de la memoria explícita a largo plazo encargada de resguardar los conocimientos semánticos.

Para conocer cuáles son las capacidades respectivas a los procesos necesarios para el desarrollo óptimo de la competencia lectora de los estudiantes, la autora, Isabel Solé, en su artículo *Competencia lectora y aprendizaje* (2012) publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, recuerda los cuatro niveles de competencia lectora propuestos por Wells, Freebody y Luke:

Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.

Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.

Nivel instrumental, que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.

Nivel epistémico o de lectura crítica, en el que la lectura que se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento no sólo la acumulación de información (ctd en Solé 50-51).

El *nivel ejecutivo* refiere únicamente al acto lector, al reconocimiento del código lingüístico y a sus referentes sin una verdadera introspección, como lo sería leer el letrero donde se indica el nombre de un comercio o leer el precio de algunos de sus productos en venta. El *nivel funcional*, refiere a usar la lectura para cumplir con tareas específicas, de igual manera sin ninguna introspección, como lo sería, leer las indicaciones de cómo preparar una

sopa instantánea para prepararla adecuadamente. El *nivel instrumental*, implica que la lectura tendrá utilidad en cuanto represente acceso a la información y sirva para conocer como ampliar los conocimientos a partir del proceso lector, como lo sería, realizar una exposición recolectando datos relevantes, comprenderlos e internalizarlos para presentar los datos de la manera más completa posible. Por último el *nivel epistémico o de lectura crítica* refiere a la capacidad de relacionar la información presentada en el texto a partir de las experiencias propias y los sucesos acaecidos dentro del contexto para que sea posible reflexionar respecto a la importancia y a la trascendencia del tema tratado en el texto.

Como es posible observarse, tanto PISA respecto a los procesos de competencia lectora, como Solé respecto a los niveles de competencia lectora, apelan a que la manera óptima para desarrollar el proceso lector radica en vincular el texto que se lee con experiencias propias, para que el enfoque por competencias y por tanto la competencia lectora, cumplan su primer objetivo que es que los contenidos curriculares aprendidos en el aula, trasciendan como aprendizajes para la vida. Tanto PISA como las nociones de los niveles de competencia lectora recordados por Solé, apelan a la recuperación de aprendizajes significativos durante la lectura, para que el lector logre relacionarlos y así significar el texto, es decir, significar una lectura a partir de los aprendizajes significativos. Un antecedente, que coincide con la recuperación de aprendizajes significativos para significar al texto, es el modelo de procesamiento de la información obtenida a partir de una lectura, denominado *modelo interactivo*, propuesto por Cassany quien lo recuerda, de la siguiente manera:

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje,

la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborarse una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría, a la que tenía anteriormente en la mente. (Cassany, Luna y Sanz 204).

Las otras dimensiones propuestas por PISA, no refieren per sé, a las habilidades de los estudiantes, sino más bien a factores independientes a los educandos, puesto que van referidos al formato del texto que se lee y al contexto inmediato en el que se desarrolla el proceso lector. La siguiente dimensión que impera dentro de la concepción de la competencia lectora según PISA es el *formato textual*, se distinguen tres tipos, *los textos continuos*, *los textos discontinuos* y *los textos mixtos*, estos últimos son una combinación entre los textos continuos y textos discontinuos; los textos continuos son aquellos que “están organizados en oraciones y párrafos. Se clasifican por su tipo y por la intención de su autor” (INEE, *PISA en el Aula: Lectura*. 31). Para dar una explicación más amplia se ofrece la siguiente descripción, y se dice que los textos son continuos cuando “están organizados en oraciones que a su vez se reúnen en párrafos que pueden incluirse en estructuras más amplias como secciones, capítulos o libros... Ejemplos de este formato textual se pueden encontrar en reportajes de periódicos, artículos (de opinión o divulgación), entrevistas, ensayos, novelas, cuentos, revistas, cartas, entre otros” (Gracida 3).

Por su parte los textos discontinuos son aquellos que “presentan la información en formas muy variadas, por lo que se les clasificó más por su estructura que por la intención de su autor” (INEE, *PISA en el Aula: Lectura* 31). Para reconocer más ampliamente las características de un texto discontinuo, se distinguen por estar “organizados a partir de información que se presenta de manera no secuencial. Los ejemplos característicos de estos

textos son los siguientes: tablas y cuadros, gráficas, esquemas, líneas del tiempo, anuncios, horarios, catálogos, formatos, mapas, infografías, índices de contenido, etcétera”. (Gracida Juárez, pág. 3). Finalmente, el formato mixto del texto, refiere, básicamente a la combinación entre el formato continuo y el discontinuo y se presenta, por ejemplo, como “una gráfica o una tabla con su respectiva explicación en prosa. Estos textos aparecen frecuentemente en revistas, en libros de consulta o en informes.” (Gracida 3). Los textos que se ocuparán dentro de este trabajo corresponden al formato mixto puesto que la antología didáctica de textos modernistas resultante incluirá obras literarias ilustradas en prosa y en verso acompañadas por tablas de secuencias didácticas en las que se sugerirán ejercicios para fortalecer la competencia lectora de los estudiantes.

La tercera dimensión referida a *la situación o el contexto de lectura* respecta, en términos generales, al contexto inmediato en el acontece el acto lector, este contexto debe estar adaptado a las necesidades del lector, por ejemplo, si la lectura debe llevarse a cabo de manera grupal durante el desarrollo de una clase, el alumno deberá cumplir las condiciones en las que se indica cómo es que debe llevarse a cabo la lectura, sin embargo, en el caso del desarrollo de la propuesta didáctica referida a este trabajo, la antología didáctica de textos modernistas resultante, puede ser utilizada fuera del contexto escolar para motivar el desarrollo de la competencia lectora, puesto que la última dimensión propuesta por PISA respecto al *proceso lector*, en el caso particular de este trabajo responderá a las necesidades de quien utilizase la antología, el lector de la antología adaptará las condiciones de su entorno a sus preferencias para realizar las lecturas con atención. Por el contrario, si la antología didáctica resultante de este trabajo funge como herramienta docente para motivar el

desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes, puede ser utilizada dentro de un contexto educativo institucional y de manera grupal.

Si bien, la competencia lectora no refiere a recordar de manera exacta los textos leídos, sino a recordar las ideas principales y los fragmentos de información necesarios para utilizarlos en la inmediatez en la que resulten vitales, también procura que los textos respondan a las experiencias y al contexto inmediato de los estudiantes para que así les permitan comprender y situar de mejor manera al texto dentro de sus necesidades, aportándole significado. Lo significativo de un texto, se presentará en medida en la que dicho texto responda a las experiencias, al contexto o a la emotividad de lector, procurándole la capacidad reflexiva de cuestionarse la importancia de los conocimientos adquiridos y aterrizándolos útilmente durante el desarrollo de su vida. En eso precisamente, radica la importancia de la literatura, puesto que más por un bien estético, la literatura tiende a retratar al contexto del autor, mientras el contexto del autor resulte más inmediato al lector de una obra más sencillo resultará vincular el texto con sus experiencias, sus contextos y sus emociones, significando al texto a partir de la cercanía que se presente con lo que el lector conoce, por ello, es importante procurar una cercanía lingüística, cultural, histórica e ideológica a la del lector, la trascendencia de un texto dentro de la vida del lector radica en empatizar con la lectura a partir de lo que lector ya conoce.

El modernismo, representa un óptimo movimiento literario a retomar en la educación literaria hispanoamericana como punto de partida para comprender los demás movimientos, pues de una aculturación europea forzada previa a la independencia hispanoamericana vendría la apreciación y depreciación por lo extranjero, para posteriormente, la venida de la consolidación identitaria de cada nación que compone a Hispanoamérica a partir de la

apropiación de la lengua innovando la estructuración y funcionalidad poética. El modernismo como un movimiento legítimamente hispanoamericano, que comenzó a darle eco a las voces femeninas que por años habían luchado por ser escuchadas, y porque los productores como literatos tardíos en el canon literario europeo constituido conocían todo lo que podría conocerse hasta el siglo XIX en literatura, reunieron todo aquello que conocían sobre la disciplina y lo tradujeron y lo moldearon creando un movimiento transtextual.

Por tanto, los textos modernistas representan herramientas ideales para desarrollar la competencia lectora, su pertenencia hispanoamericana, sitúa a los lectores hispanoamericanos en un contexto de familiaridad, en el cual, se podrán encontrar coincidencias entre el contenido del texto y sus experiencias, su contexto inmediato y sus emociones. El modernismo, siendo un movimiento literario desarrollado a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX no guarda una distancia temporal muy amplia respecto a la contemporaneidad y lo expuesto en los textos modernistas puede seguirse encontrando en el contexto actual. Es importante saber que para motivar el desarrollo de la competencia lectora es necesario apelar a los aprendizajes significativos de los estudiantes para significar a partir de estos, los textos que se leerán. Encontrar cualidades familiares entre los textos que se leen y los conocimientos previos del lector es el primer paso para poder internalizar el contenido más relevante de un texto y encontrar su utilidad a partir de la reflexión y la vinculación directa con lo que el lector ya conoce del mundo.

Para desarrollar la competencia de lectora de los estudiantes, es importante, reconocer como es que acontece el proceso lector, comprendiendo que el proceso lector inicia desde que los estudiantes recuperan de su memoria implícita los conocimientos procedimentales que involucran sus habilidades motoras referidas a la lectura; para continuar con el proceso

lector haciendo uso de su visión como recurso de registro sensorial y así internalizar la información; posteriormente la información capturada por el registro sensorial, permanecerá en la memoria de trabajo mientras se decodifica gracias a la recuperación de conocimientos semánticos resguardados en la memoria explícita; después de ello, por medio de los procesos de control ejecutivo, que se desarrollan simultáneamente al procesamiento de la información capturada por los registros sensoriales, las informaciones cobrarán significatividad o por el contrario serán descartados. Estos procesos de control ejecutivos de la información pueden ir representados por objetivos que pretenden obtener informaciones puntuales a recuperarse del texto leído, entre estos procesos de control ejecutivos siempre debe encontrarse como objetivo, buscar coincidencias entre el texto y las experiencias, el contexto o las emociones del lector para que pueda vincular al texto con cuestiones que le afectan directamente de manera positiva o negativa y encuentre la motivación para reflexionar y recuperar información de dicho texto volviéndolo significativo para sí mismo. Hacer didáctica de la lectura refiere precisamente a estudiar y optimizar los procesos de lectura que convertirán a una persona en un individuo competente en dicha disciplina. Una de las alternativas para lograr que los estudiantes se vuelvan competentes en el acto lector, es apelar a la recuperación de los aprendizajes significativos por medio de la lectura al vincular el texto leído con sus experiencias, su contexto y sus emociones; relacionar la lectura con el conocimiento del mundo que ya se ha internalizado inclinará al lector a volver significativo un texto.

CAPÍTULO II

UNA DIDÁCTICA PARA LEER TEXTOS MODERNISTAS

La *didáctica*, debe entenderse dentro de este trabajo, como una disciplina pedagógica que se encarga de observar y estudiar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y que pretende optimizar dichos procesos educativos; en lo que respecta a este trabajo de elaboración de una antología didáctica de textos modernistas, que como objetivo primario tiene desarrollar la competencia lectora en alumnos de tercero de secundaria, la cabida que tiene la didáctica en este trabajo, no únicamente se presentará en función de la planeación de las secuencias didácticas que acompañarán a las lecturas como actividades sugeridas, sino también permitirá retomar el proceso lector como un foco de estudio teórico que pretenderá entender dicho proceso para el optimizar el desarrollo de la competencia lectora.

Para comenzar este apartado es necesario que se conozca cómo se definirá el acto lector, las implicaciones didácticas que tendrá el proceso de lectura, a partir de las expectativas de la definición de competencia lectora dada por PISA y por el Sistema Educativo Nacional, es por ello que, resulta pertinente, en cuanto a dicha definición de competencia lectora, retomar la primera expectativa, es decir, la trascendencia del acto lector fuera de las aulas.

El acto de lectura, debe definirse como una operación, como la ejecución de un proceso complejo de decodificación y de interpretación de un código lingüístico, se podrá concebir también a la lectura como un acto didáctico, entendiendo a la didáctica, a su vez, como el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, para así, comprender, deconstruir, reconstruir y optimizarse. Puede decirse que la lectura es un acto proclive a estudiarse como un hecho didáctico, desde que se concibe al quehacer didáctico

como la indagación exhaustiva del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que el acto lector busca que cualquier individuo que posea dicha habilidad consiga, a través de ella, cumplir sus metas, ya sean metas académicas o no, la lectura se convierte así, en una herramienta para adquirir nuevos aprendizajes y capacitar a los estudiantes para cumplir tanto objetivos académicos como metas para la vida.

El modernismo, resulta un movimiento literario óptimo para recuperarse y leerse, desde el inicio de su producción hasta la contemporaneidad desde que se comprende que implicaciones didácticas estructurales posee el modernismo para favorecer al desarrollo de la competencia lectora; retomando la concepción de Octavio Paz, dentro de *Los hijos del Limo* (1990), respecto al desarrollo evolutivo del modernismo literario, del que se reconocen por lo menos tres etapas precisas: el nacimiento, o el bosquejo de la identidad del modernismo; la mocedad, el apogeo, o la época de oro del modernismo, caracterizado por el asombro por lo exótico y un cosmopolitismo voraz; y finalmente, la vejez del modernismo, caracterizada por un pesimismo, la pérdida de la capacidad de asombro, la añoranza de un pasado distinto causado por el resentimiento de la aculturación forzada acaecida en el Nuevo Mundo; el modernismo, como metáfora de la vida humana, vivió un nacimiento e infancia, representada por el proceso de caracterización del movimiento; la mocedad modernista, llena de asombro y añoranza, y al final la vejez como el decaimiento del movimiento.

Es en el segundo apartado de este subtítulo (2.2.) *El modernismo, un movimiento legítimamente hispanoamericano*, se aborda el nacimiento o la niñez del modernismo, en este apartado se presenta el primer motivo que válida la pertinencia de dicho movimiento a esta propuesta didáctica, puesto que, como una metáfora del romanticismo, apreció el surgimiento de las naciones hispanoamericanas independientes, y lo reflejó en sus letras a partir de la

innovación de las formas literarias, intentando emanciparse de la tradición española, y buscar así nuevas maneras de hacer literatura, terminando con la consolidación de la apropiación hispanoamericana de la lengua española, lo que legitima al modernismo como un movimiento literario hispanoamericano. También, durante esta etapa fue en la que los productores de este movimiento bosquejaron la línea que seguiría el modernismo a partir de la pluralidad de estilos que recogió de múltiples tendencias literarias.

La segunda etapa del modernismo, responde al tercer y cuarto apartado de este subtítulo, (2.3.) *El modernismo transtextual*, (2.4.) *Las voces femeninas en el modernismo*; estos apartados corresponden al lapso de la mocedad del modernismo, que se caracterizaba por el asombro que trae consigo el progreso, el cual, pretendía adaptar las tendencias literarias desarrolladas en Francia durante el siglo XIX a la lengua española; que apreciaba el exotismo extranjero, y el asombro por los avances tecnológicos y científicos, lo que permitió al modernismo ser antologador de múltiples tendencias literarias y permitió a las mujeres incurrir por primera vez libremente en el quehacer literario hispanoamericano.

La tercera etapa, que responde a la vejez del modernismo, lleva una vez más a legitimar al movimiento como un movimiento hispanoamericano, es en esta última etapa de decadencia modernista, en la que el asombro por lo exótico decae y se vuelve a apreciar la historia cultural de Hispanoamérica: “El cosmopolitismo los hizo descubrir otras literaturas y revalorar nuestro pasado indígena. La exaltación del mundo prehispánico fue, claro está, ante todo estética, pero también algo más: una crítica a la modernidad y muy especialmente del progreso a la norteamericana” (Paz 133).

Ya que se ha reconocido la importancia de retomar al modernismo desde su valor histórico transversal, que permite reconocer ampliamente el desarrollo histórico de la

literatura, así como el desarrollo histórico cultural, ideológico, tecnológico y científico de Hispanoamérica, ya que se han reconocido las macro ventajas, que permiten conectar historia y literatura hispanoamericana, es momento de reconocer los valores más puntuales del modernismo, que responden a las micro ventajas que resguarda la estructura de los textos modernistas, es decir, es momento de reconocer los valores intratextuales de la construcción literaria modernista. Para ello, se retomarán la percepción estructural del modernismo bosquejada en el artículo recuperado por Lily Litvak en el libro *El modernismo* (1981), publicado en la *Revista Iberoamericana* en marzo de 1955, escrito por Edmundo García-Girón, llamado *La azul sonrisa, disquisición sobre la adjetivación modernista*, en el cual presenta la siguientes características de los textos modernistas que se retomarán como las ventajas estructurales, con beneficios cognoscitivos, de hacer lectura de textos pertenecientes al movimiento modernista: densidad adjetival, plurivalencia, sinestesias y colorido simbólico, matización, cosmopolitismo y exotismo lingüístico y finalmente tropología.

Además, de la carga histórica e ideológica que el modernismo literario implicó para Hispanoamérica, el modernismo, a pesar de ser metáfora del verdadero romanticismo europeo tal y como lo sugiere Octavio Paz en *Los hijos del limo* (1990), contra reacciona a los vicios del romanticismo, entre ellos el desdén por la forma, puesto que, para los románticos la emoción en sí misma es poética, es decir, la emoción contenida en un texto era lo que determinaba el valor poético de dicha expresión literaria, priorizando el contenido ante la forma canónicamente poética, no es que el modernismo siguiera las formas canónicas que seguían tradicionalmente las expresiones poéticas, puesto que como se ha mencionado con anterioridad, si bien, el modernismo se inspiró en múltiples formas poéticas presentadas en diversas tendencias literarias, también se encargó de innovarlas y adaptarlas a la lengua

española, por lo que el modernismo no respetó las formas tradicionales de poetizar, sin embargo, a diferencia del romanticismo, el modernismo sí valoraba la forma y no sólo el contenido de los textos literarios: "... el modernismo, en cambio, se hace cargo de que la emoción es poética sólo en la medida en que es comunicable, y que para ser comunicable la emoción requiere forma. (Edmundo García-Girón 130).

Los modernistas, solían equiparar los valores de la sensibilidad y de la construcción poética; la estructuración de un texto literario solía ir en función del mensaje que quisiera transmitirse, si bien, cualquier expresión literaria tiende a relacionarse con espectros e imágenes cimentados en la equivocidad, en la ambigüedad, debido a que la interpretación siempre está sujeta a la experiencia individual, en el modernismo no hay una licencia tan amplia en la interpretación sonora o visual dada la densidad adjetival que este movimiento literario presenta, lo que en consecuencia permite que, siguiendo la tendencia realista, exista en los textos plasticidad literaria, es decir, si las imágenes evocadas en el desarrollo de un texto tienen más precisión descriptiva el lector no gozará de tanta libertad interpretativa, fortaleciendo la relación entre la enunciación (el significado) y el referente (el significado). Incluso, en muchos casos, los autores modernistas eran capaces de retomar sustantivos abstractos a partir de las emociones evocadas por dicho sustantivo y pudieran así, a través de sus letras, construir un escenario que se ponderara con una emoción transmisible por medio del acto lector.

En la *disquisición sobre la adjetivación modernista* (1955) escrita por Edmundo García-Girón, el autor reconoce la constante comparación que existe entre el romanticismo y el modernismo; con anterioridad ya se han mencionado algunas de las diferencias fundamentales que legitiman al modernismo como un movimiento literario

hispanoamericano, mientras que el romanticismo no nace en Hispanoamérica y se acerca únicamente a la legitimación hispanoamericana a partir de la traducción de dicho movimiento legítimamente europeo. Sin embargo, autores como Octavio Paz consideran que el modernismo fue el verdadero romanticismo hispanoamericano, aunque fue más bien la sensibilidad modernista una metáfora de la sensibilidad acaecida en el romanticismo europeo; además, el modernismo fue un movimiento literario en español, que permitió a los autores hispanoamericanos apropiarse por completo de la lengua, respaldando sus letras con mayor precisión poética, tal y como lo afirma García-Girón:

Agotada la expresividad de gran parte del vocabulario de la poesía española hacia las últimas décadas del siglo diecinueve, el modernismo busca nuevos moldes para expresar su nueva sensibilidad. ¿Cómo logra este propósito? Devolviendo a la palabra aislada su valor intrínseco al subrayar su plurivalencia, sus matices y sus elementos acústicos; ensanchando el cauce sensorio de la palabra por medio de la sinestesia, el colorido simbólico y la metáfora; aumentando el caudal léxico por medio de invenciones (neologismos), restauraciones (arcaísmos, etimologismos) y préstamos (extranjerismos). (Edmundo García-Girón 140).

La innovación literaria que ofrecía el modernismo que lo asemejaba pero al mismo tiempo lo diferenciaba del romanticismo era, de hecho, la precisión poética presentada por una vasta densidad adjetival, puesto que, si bien en el romanticismo, los adjetivos descriptivos representan gran parte de la precisión poética de un texto, en el modernismo el número de calificativos aumenta considerablemente, haciendo que la precisión descriptiva sea necesaria para la construcción de un texto, los adjetivos en el modernismo forman parte

fundamental para que el mensaje del texto sea mayormente transmisible al lector; además de esta particularidad estructural, también, los autores modernistas suelen utilizar con más frecuencia los sustantivos adjetivados o en su defecto, en su ejercicio de apropiación del idioma, juegan con la lengua y se permiten de propia mano, sustantivar adjetivos, tal y como es posible observar en el cuento de Refugio Barragán de Toscano llamado “El gato”, publicado en libro *Luciérnagas, Lecturas amenas para niños* (1905):

¡Y qué gato! Grandote, mofletudo, de piel leonada y tan suave como una seda, bigotudo, con unos ojazos que tan presto eran amarillos como verdosos; cola grande y flexible; cuerpo elástico que se arqueaba hasta la barba hoyuelada de la niña, al *run, run*, del monótono hilar de su redonda garganta; y patas y miembros ágiles para saltar de los sillones a las camas y de la mesa a los trasteros (1).

En el cuento de “El gato” (1905), es posible encontrarse con un sustantivo adjetivado al inicio de la descripción del gato, puesto que Barragán lo describe como un gato *de piel leonada*, el adjetivo *leonado*, como su raíz lo indica, proviene del sustantivo león, es decir que cada vez que alguien enuncia dicha cualidad de *leonado o leonada*, refiere a características específicas que posee un león, en el cuento de *El gato*, refiere a una piel rubia y oscura tal y como la piel de los leones. Además de lo anterior, la narrativa de este primer párrafo del cuento de “El gato” de Barragán, a pesar de estar construido como una enunciación descriptiva del gato, no pierde la función poética de su narración; Helena Beristáin en su libro *Diccionario de retórica y poética* (1995) siguiendo a Jakobson, dice que la función poética respecto a la literalidad de un texto, está dada a partir del cómo se escribe dicho texto, de cómo es respecto a la estructuración sintáctica de sus enunciaciones, y de la

selección de palabras, es decir, lo que respecta al eje paradigmático, lo que respecta al lexicón, aquel sitio virtual que resguarda todo el léxico que posee un individuo y que inherentemente, es capaz de realizar una selección a partir de las similitudes estructurales o de significado que comparten dichas palabras para potencializar la transmisión de algún mensaje; por ejemplo: se puede observar en el cuento de “El gato” (1905) cómo es que su autora seleccionó de su lexicón el sustantivo adjetivado “*leonada*” para describir el color de la piel del gato, y no enunció “*de piel rubia oscura*” sino “*de piel leonada*”, dicha selección de la palabra “*leonada*”, visibiliza de mejor manera la piel del gato, puesto que existen claras características perceptibles en los leones como puntos de comparación para imaginar la piel del gato que describe la autora; mientras que si Barragán, hubiera descrito al gato de piel rubia oscura, la ambigüedad respecto a la matización que existe entre todo lo que es rubio y en qué medida oscuro agregaría subjetividad a la descripción; teniendo de referente directo a un león, existe la objetivación a través de la comparación, a partir de la traslación de características puntuales que posee la piel de un león al gato que Barragán de Toscano describe en su cuento.

De igual manera la secuenciación de las características del gato, es decir, la sintaxis en la descripción del gato, aporta también, literariedad; no es una construcción plana, mientras hay características puntuales, como *grandote*, *mofletudo* y *bigotudo*, en el desarrollo del cuento también existen características del gato descritas con matices, como lo son sus ojos *amarillos* y *verdosos*, o características que están relacionadas con la movilidad del gato como su *cuerpo elástico* capaz de arquearse o sus *patas* y *miembros ágiles* que le permiten saltar grandes alturas; de igual manera, la estructuración de la enunciación que explica cómo es que ronronea, al enunciar dicho ronroneo como una onomatopeya: *run, run*. La emisión

subjetiva de las características del gato, de la percepción individual de la autora respecto a las características del gato aporta, también, literariedad.

Al construir una narrativa tan descriptiva, el modernismo cree que el valor de la forma como el del contenido son de suma importancia para satisfacer la función poética al hacer literatura, podría envidiarse en las precisiones de su escritura descriptiva y volver a un texto expositivo en vez de literario, sin embargo, los textos modernistas conllevan una gran proeza, porque si bien son sumamente explícitos, al punto de configurar escenarios casi palpables, casi audibles, casi visibles, casi sensibles, a través de las letras, no dejan de lado su función poética, su valor estético y su literariedad.

Los elementos acústicos, también son un recurso constante dentro de la construcción textual en los textos modernistas, pues como es posible observar, en el fragmento del cuento de “El gato” de Barragán, la autora utiliza recursos como la onomatopeya cuando describe el ronronear del gato como un *run, run*, pero la sonoridad no se simula únicamente en el contenido del texto, la rima también es parte de la construcción del texto, es decir la sonoridad es parte fundamental de la estructura de múltiples textos modernistas, como se ve en el siguiente fragmento del poema de la autora uruguaya María Eugenia Vaz Ferreira llamado “El Río de las Sierpes” (1959) contenido en el libro *La Otra Isla de los Cánticos* (1959):

EL RÍO DE LAS SIERPES

HAY¹ un río fatídico y arcano,
es un sonante y quejumbroso río;
no lo conoce ningún ser humano,

¹ La palabra HAY, con mayúsculas, está así escrita dentro del poema original “El río de las sierpes” (1959) de María Eugenia Vaz Ferreira contenido en su libro *La Otra Isla de los Cánticos* (1959).

es sólo mío y tuyo, tuyo y mío (Vaz 67).

Como es posible observar en gran parte de los textos modernistas, existe una sonoridad que no está dada únicamente por la presencia descriptiva de sonidos como lo son las onomatopeyas, sino también la sonoridad esta evocada desde la construcción de la forma, es decir, como se ha mencionado con anterioridad, la valoración de la forma es parte vital para la expresividad poética en el modernismo, los autores modernistas, poseían una gran sensibilidad por la apreciación de la estructura poética, como es posible notarse con el texto de “El Río de las Sierpes” de Vaz Ferreira, en el que la sonoridad se da a partir de la estructuración alterna de las rimas en el poema, la estructuración está distribuida de la siguiente forma: (a1) HAY un río fatídico y *arcano*, (b1) es un sonante y quejumbroso *río*; (a2) no lo conoce ningún ser *humano*, (b2) es sólo mío y tuyo, tuyo y *mío*. (67-68). Lo que es igual a la estructura de una rima alterna que posee la siguiente forma: (a1) (b1) (a2) (b2), (a1) *arcano*, (b1) *río*, (a2) *humano*, (b2) *mío*. La sonoridad, a su vez, también está dada por la combinación de rimas consonantes y asonantes, como es posible notarse, mientras que en las rimas (a1) y (a2) coinciden tanto vocales como consonantes, haciendo la rima alterna consonante: (a1) *arcano* y (a2) *humano*; en la rima alterna entre (b1) y (b2) existe una rima asonante puesto que la coincidencia sólo radica en las vocales de (b1) *río* y (b2) *mío*.

Otra característica del modernismo inherente a la densidad adjetival que este movimiento literario posee es la plurivalencia, que refiere a “...las múltiples “huellas psíquicas” de tal o cual vocablo; es decir, la cargazón de asociaciones, evocaciones y alusiones que la palabra arrastra por su historia, sonido, ritmo, ortografía, etc.” (Edmundo García-Girón 130). Como es posible observarse en múltiples textos modernistas, los autores suelen utilizar sustantivos para describir otros sustantivos, sin adjetivarlos necesariamente,

sino, conservando su constitución morfológica, pero refiriendo a alguna de las características destacables que comparten ambos sustantivos relacionados, por ejemplo, en el poema de “Las Ondinas” (1959) de María Eugenia Vaz Ferreira publicado en su libro *La Otra Isla de los Cánticos* (1959), hay un fragmento en el que refiere a los vestidos de las ondinas como tules que flotan ligeros “*color de cielo*”, si bien, el cielo cambia de colores durante el día, en todo el poema se construye una paleta de colores en el espectro isotópico de este texto, es decir, durante todo el poema como podrá observarse a continuación, hay una constante repetición de tonalidades blancas, verdes y azules, por lo que el contenido semántico que resguarda la palabra “cielo”, incluye ciertas coloraciones, que al relacionarlas con las tonalidades rememoradas dentro de “Las Ondinas” (1959) referirán al color azul, por lo que es dicha característica del cielo, el color azul, a la que se refiere Vaz Ferreira con “*color de cielo*”.

LAS ONDINAS

JUNTO² a la costa,
donde la arena tibia y plateada
bañan las ondas,
y los lucientes
rayos primeros de la alborada
brillan y mueren,

de entre la espuma,
surgen ligeras de las ondinas,

² La palabra JUNTO, en mayúsculas, se presenta así en el poema original “Las Ondinas” (1959) de María Eugenia Vaz Ferreira contenido *La Otra Isla de los Cánticos* (1959).

las raudas curvas
y los informes
trajes etéreos de hadas marinas,
blancas visiones,

ruedan verdosas,
resplandecientes como esmeraldas,
las claras gotas
que se destiñen
en la tersura de sus espaldas
de níveo cisne.

Unas se envuelven
las vaporosas gasas azules
del alba veste,
otras, al viento
sueltan los leves flotantes tules
color de cielo.
Y hunden las blancas,
esbeltas formas, del mar sonoro
bajo las aguas,
y serpentean
sobre las ondas cual rayos de oro
sus cabelleras... (17-18).

También, otra característica inherente a la densidad adjetival, que podrá observarse de igual manera en el poema de “Las Ondinas” (1959), es la tendencia colorista que se inclina a matizar las tonalidades evocadas en algún texto; esta característica ha sido retomada del movimiento simbolista y también a partir del impresionismo pictórico de la escuela francesa: “...a menudo el colorido modernista refleja maravillosamente la paleta del pintor moderno.” (Edmundo García-Girón 134). Como es posible observarse, en “Las Ondinas” (1959) hay una constante referencia al color, ya sea explícitamente como cuando se mencionan a “*sus espaldas de níveo cisne*”, refiriéndose a la blancura de las espaldas de las ondinas, o cuando se enuncian a las “*vaporosas gasas azules*” refiriéndose a los vestidos de las ondinas, o “*las blancas, esbeltas formas*”, referidas al cuerpo de las ondinas; también puede mencionarse implícitamente el color de cierto objeto a través de la plurivalencia de las palabras, como por ejemplo, cuando se dice “*cual rayos de oro sus cabelleras*” refiriendo al tono dorado del cabello de las ondinas, o cuando se dice “*los leves flotantes tules color de cielo*” refiriéndose a las vestiduras azules de las ondinas.

Sin embargo, el colorido, no refiere únicamente, a la inclusión de multiplicidad de tonalidades dentro de algún texto, sino también, a la matización, en cuanto se explicita con vasta precisión la tonalidad de alguna cosa; cómo es posible observarse en los siguientes fragmentos de dos poemas, el primero llamado “El Verde Lago” (1959) de María Eugenia Vaz Ferreira contenido en el libro *La Otra Isla de los Cánticos* (1959) en donde especifica la tonalidad de la pupila que describe como “*verde y oscura*”, mientras que en el otro fragmento del poema “Ojos Verdes” (1894) de Salvador Díaz Mirón contenido en el libro *Nocturno Peregrino, Poemas Escogidos* (2013) el autor refiere al color de los ojos de “*esmeralda y oro*”, es decir, verdes y dorados, verdes y miel:

EL VERDE LAGO

EL lago de aquella honda

pupila *verde y oscura*

reflejaba la espesura

y el misterio de la fronda (Vaz Ferreira 44).

OJOS VERDES

Ojos que nunca me veis

por recelo o por decoro,

ojos de *esmeralda y oro*... (Díaz Mirón 121-122).

El cosmopolitismo y exotismo lingüístico, también es una característica recurrente en los textos modernistas mientras que... “El adjetivo refleja la tendencia general del modernismo. El cosmopolitismo y el exotismo temático lo representan neologismos de fuentes variadas; vocabulario técnico de las artes y las ciencias, sustantivos con fuerza adjetival, galicismos, el uso de adjetivos en sentido etimológico, etc.” (Edmundo García-Girón 136). La introducción de palabras en otro idioma, son una constante en la poesía modernista que demuestra el cosmopolitismo y el exotismo del movimiento, como sucede con algunos de los títulos que ofrece la *Selección de Poesía de Juana Borrero* (1999) en la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, retomada del libro *Poetisas Cubanas* (1985), dicha selección de poesía incluye un poema llamado *Reve* (1985) en francés, que se traduce al español como *Sueño*.

Tal y como lo menciona García-Girón, el cosmopolitismo y exotismo lingüístico del modernismo también se caracteriza por la utilización de términos especializados o referencias

puntuales a diversas disciplinas que requieren que el lector del texto que contiene dichas enunciaciones precisas tengan, por lo menos, un somero conocimiento de las disciplinas o los términos que se mencionan en el cuento, el poema o cualquier otro tipo de texto literario que estén leyendo; como será posible observarse en los siguientes poemas, existe la utilización de términos especializados, el primero es la parte II de *La Giganta* (2013) de Salvador Díaz Mirón contenido en el libro *Nocturno Peregrino, Poemas Escogidos* (2013), en el que se mencionan palabras como *Hélade*, *Encéfalo* e *Hipertrofia*, tres términos especializados de puntuales disciplinas; *Hélade* es el nombre con el que se designaba a la Antigua Grecia y respecta a la disciplina encargada de los Estudios de Textos Clásicos; *Encéfalo* que designa al cerebro, al cerebelo y al bulbo raquídeo vinculado con el sistema nervioso, e *Hipertrofia* que refiere a un aumento excesivo de alguna cosa, siendo estos dos últimos, términos que regularmente se utilizan en disciplinas relacionadas con Medicina, Biología, etc. :

LA GIGANTA

II

¡Cuáles piernas! Dos columnas de capricho, bien labradas,

que de púas amarillas resplandecen espinosas

en un pórvido que finge la vergüenza de las rosas

por estar desnudo a trechos ante lúbricas miradas.

Albos pies que con eximias apariencias azuladas

tienen corte fino y puro. Merecieran dignas cosas.

En la *Hélade* soberbia las envidias de las diosas

o a los templos de Afrodita engrerir mesas y gradas.

¡Qué primores! Me seducen y al *encéfalo* prendidos,

me los llevo en una imagen, con la luz que los proyecta

y el designio de guardarlos de accidentes y de olvidos.

Y con métrica *hipertrofia*, no al azar del gusto electa,

marco y fijo en un apunte la impresión de mis sentidos,

a presencia de la torre mujeril que los afecta (Díaz Mirón 152).

El segundo poema, que se utilizará como ejemplo para demostrar el cosmopolitismo y exotismo lingüístico, se titula “Metafisiquéos” (1919), incluido en el *Florilegio* (1919) de Amado Nervo; el título refiere a la *Metafísica* rama de la disciplina filosófica; de igual manera se mencionan representantes de la disciplina filosófica, como a Immanuel *Kant*, filósofo ilustrado; Arthur *Schopenhauer*, filósofo pesimista; Friedrich *Nietzsche*, filósofo nihilista y Henri *Bergson*, opositor del cientificismo exacerbado:

METAFISIQUEOS

De qué sirve al triste la *filosofía!*

Kant o *Schopenhauer* o *Nietzsche* o *Bergson*...

Metafisiquéos!

En tanto, Ana mía,

te me has muerto y yo no sé todavía

donde ha de buscarte mi pobre razón (Nervo 17).

La exacerbada necesidad del modernismo de precisar las imágenes que evoca a través de las palabras, inclinan a dicho movimiento literario, a utilizar constantemente el lenguaje figurado, es decir, el modernismo usa frecuentemente figuras retóricas, como por ejemplo, la metáfora; es evidente, por los textos literarios retomados en este apartado para ejemplificar las distintas características estructurales del modernismo, que existe un uso excesivo de metáforas; probablemente sea, porque las metáforas viven de las similitudes, de las cualidades presentes entre dos objetos y los adjetivos se valen de las cualidades, así como el modernismo se caracteriza, a su vez, por su densidad adjetival; el uso constante de lenguaje figurado es a lo que refiere García-Girón cuando habla de tropología, y destaca que, además de la metáfora, también... “hay otro tropo –la metagoge– que, aunque no es de uso muy frecuente, muestra el afán modernista por matizar más y más el léxico. En la mayoría de los casos de la metagoge consiste en aplicar adjetivos afectivos a cosas inanimadas”. (Edmundo García-Girón 137-138).

Para ejemplificar el uso de adjetivos afectivos a objetos inanimados, se retomarán fragmentos de dos poemas de María Eugenia Vaz Ferreira publicados en su libro *La Otra Isla de los Cánticos* (1959), el primero llamado “El Río de las Sierpes” (1959), que ya se ha retomado con anterioridad para ejemplificar la sonoridad del modernismo, sin embargo, esta vez será utilizado para ejemplificar la metagoge presente en la segunda línea del poema;

cómo es posible observarse, Vaz Ferreira habla de un “*quejumbroso río*”, los adjetivos afectivos pueden referir también a estados de ánimo o características de personalidad que objetos inanimados no poseen, en este caso, el río no puede ser *quejumbroso* porque es una característica referida a los seres humanos y animales; mientras que, en el poema llamado “Hija del Sol, Nacida Sin Fortuna” (1959), de la misma autora, se habla de una “*cuna triste*”; en este texto, *cuna* refiere al lugar de origen, y como entidad abstracta no puede estar *triste*, puesto que los estados de ánimo son exclusivos de personas y animales. También la autora menciona en dicho poema a “*las lánguidas palmeras*” si bien el adjetivo *lánguido* puede referir a falta de fuerza, también puede referir a un estado de ánimo falto de alegría, las palmeras no pueden estar abatidas, eso también refiere a un estado de ánimo y es exclusivo de seres no inanimados:

EL RÍO DE LAS SIERPES

HAY³ un río fatídico y arcano,
es un sonante y *quejumbroso* río... (Vaz Ferreira 67).

HIJA DEL SOL, NACIDA SIN FORTUNA

HIJA⁴ del Sol, nacida sin fortuna
de tu ígnea *cuna triste* desterrada
hermana de las *lánguidas* palmeras
que pueblan los desiertos de tu patria... (Vaz Ferreira 70).

³ La palabra HAY, con mayúsculas, está así escrita dentro del poema original “El río de las sierpes” (1959) de María Eugenia Vaz Ferreira contenido en su libro *La Otra Isla de los Cánticos* (1959).

⁴ La palabra HIJA, con mayúsculas, está así escrita dentro del poema original “Hija del sol, nacida sin fortuna” (1959) de María Eugenia Vaz Ferreira contenido en su libro *La Otra Isla de los Cánticos* (1959).

El modernismo es un movimiento literario que emplea asiduamente la construcción de sinestesias a través de las letras apelando, como es evidente, a la concomitancia de las sensaciones del lector, característica que el modernismo heredó del simbolismo francés, sin embargo, son los autores modernistas los que potencian el uso de la sinestesia que... “en manos de sus artistas se transforma en una serie de brillantes combinaciones visuales, auditivas, olfativas, táctiles y gustativas” (Edmundo García-Girón 131-132).

Entender el procedimiento didáctico de la lectura de textos modernistas, radica en comprender que las lecturas apelarán a las capacidades sensoriales del lector, al reconocimiento de asociaciones y características que refieren a las figuras retóricas, al uso constante de redes de información que les permitan buscar significados y autores, y también motivar un ejercicio de panteísmo egocéntrico en el que el lector trasladará el sentir del texto leído y su sentir propio respecto a dicho texto a su entorno, y también, que invita al lector a relacionar sus emociones con las del texto, es decir, a empatizar con el texto, a apelar a las emociones del lector para significar la experiencia lectora y así, pueda utilizar la información interiorizada y la reflexión realizada durante su proceso de lectura, para que, lo que para el lector se vuelva significativo, le sirva posteriormente para interpretar al mundo.

Las lecturas de textos modernistas obligan al lector a investigar los términos a los que refieren y vincularlos con conocimientos semánticos ya internalizados, esto llevará a que el lector recupere de su memoria explícita sus conocimientos semánticos y compare, matice y diferencie algunos términos de otros. El léxico modernista, como se ha comprobado a lo largo de este apartado, es amplio y reconoce las líneas de la coherencia y la cohesión; al ser el modernismo un movimiento de gran densidad adjetival incurre en explicitar cualidades que diferencian a varios términos o, por el contrario, asemejan a ciertos términos, ampliando el

espectro de relaciones que puede mantener un término con otros en una suerte de ejercicio isotópico. Isotopía es un término recuperado por Greimas de la ciencia físico-química, y en literatura es utilizado para el análisis semántico de los textos, este término refiere a:

...cada línea temática o línea de significación que se desenvuelve dentro del mismo desarrollo del discurso; resulta de la redundancia o iteración de los semas radicados en distintos sememas del enunciado, y produce la continuidad temática o la homogeneidad semántica de éste, su coherencia. Se trata de una “conformidad semántica” que se llama también isosemia (Beristáin, *Diccionario de retórica y poética* 285).

Cuando se lee un texto modernista, la constante adjetivación que puntualiza exhaustivamente las características de lo referido dentro del texto, evoca cualidades en los términos que se utilizan que lograrán vincularse a varias líneas temáticas que contengan dichas cualidades. El desarrollo de la competencia lectora requiere que los lectores puedan vincular el texto desde las relaciones puntuales entre los términos que se utilizan, hasta las relaciones referidas a experiencias propias lector con las ideas implicadas en el texto, por lo que los continuos vínculos que pueden generarse desde los términos ocupados hasta las relaciones entre las experiencias, el contexto, las emociones y el texto, procurarán que el lector motive la comprensión y reflexión de dicho texto desarrollando su competencia lectora. La constante de sustitución de términos por otros que el lector comprende o conoce de mejor manera que los utilizados en el texto en una especie de ejercicio de traductor, permitirán el desarrollo de un ejercicio isotópico en el que compararán términos continuos en el espectro paradigmático, lo que favorecerá a ampliar las informaciones internalizadas a partir de las redes que se generen entre las nuevas informaciones a internalizar.

2.1. Los textos modernistas como herramientas para el desarrollo de la competencia lectora

Si bien, para los críticos literarios es una ardua tarea definir con precisión cualquier movimiento literario, para este trabajo se retomarán las precisiones que hacen tanto Octavio Paz como Max Enríquez Ureña, dos intelectuales reconocidos en la historia literaria, para definir con mayor objetividad dicho movimiento. El modernismo surge hacia 1880 en Hispanoamérica, Octavio Paz lo define en su obra llamada *Los hijos del limo* (1990) como:

... la respuesta al positivismo, la crítica de la sensibilidad y el corazón – también de los nervios– al empirismo y el cientismo positivista. En este sentido, su función histórica fue semejante a la de la reacción romántica en el siglo XIX. El modernismo fue nuestro verdadero romanticismo y, como en el caso del simbolismo francés, su versión no fue una repetición, sino una metáfora: otro romanticismo. La conexión entre el positivismo y el modernismo es de orden histórico y psicológico. Se corre el riesgo de no entender en qué consiste esa relación si se olvida que el positivismo latinoamericano, más que un método científico, fue una ideología, una creencia. Su influencia sobre el desarrollo de la ciencia en nuestros países fue muchísimo menor que su imperio sobre las mentes y las sensibilidades de los grupos intelectuales (128-129).

Paz recuerda al modernismo como un movimiento literario legítimamente hispanoamericano en contra reacción a su contexto histórico orientado por el positivismo como ideología predominante, mientras que Enríquez Ureña reconoce en su libro *Breve historia del Modernismo* (1992), a esta tendencia literaria como un movimiento transtextual,

que recopila múltiples características de diversos movimientos literarios, por lo que puede definirse al modernismo como un antologador de diversas tendencias literarias:

... en el modernismo encontramos el eco de todas las tendencias literarias que predominaron en Francia a lo largo del siglo XIX: el parnasianismo, el simbolismo, el realismo, el naturalismo, el impresionismo, y, para completar el cuadro, también el romanticismo cuyos excesos combatía, pues los modernistas no repudiaron el influjo de los grandes románticos, en cuanto tenían de honda emoción lírica y de sonoridad verbal (12).

Una de las razones principales que particularizan el desarrollo de esta propuesta didáctica es que está enfocada específicamente al diseño de una antología compuesta únicamente por textos modernistas y no pretende incluir textos de otras corrientes literarias como lo son: el romanticismo, el naturalismo, el realismo; los cuales, también han sido movimientos literarios sobresalientes en Hispanoamérica, puesto que, refieren a más que cambios estilísticos en la manera de hacer literatura y contar historias, es bien sabido que todos estos movimientos literarios han sido impulsados por movimientos históricos, que van de la mano de cambios políticos e ideológicos durante ciertas épocas determinadas.

Octavio Paz afirma en *Los hijos del limo* (1990) por ejemplo, que el movimiento literario romántico hispanoamericano fue "...reflejo de un reflejo" (124); Paz, afirma que el romanticismo hispanoamericano fue pobre, que fue copia del romanticismo Español, y que este a su vez, sería copia del romanticismo europeo, en concreto, una copia del romanticismo de Inglaterra y Alemania, naciones en las que precisamente, el romanticismo nació. Es así que tal y como una ola de renovación ideológica, el romanticismo fue permeando en casi toda Europa, hasta llegar a España, y posteriormente a Hispanoamérica.

Si bien, el romanticismo hispanoamericano había sido una calca, una traducción, una interpretación de lo que fue el romanticismo inglés y alemán, en donde el romanticismo fue incluso un estilo de vida y abundaba en crítica y en literaturas que fungían de manifiestos incitando a la revolución y a la renovación literaria, el romanticismo en Hispanoamérica encontraría sus propios cauces, e impulsaría a las múltiples revoluciones de independencia a lo largo de Latinoamérica, como por ejemplo, la guerra por la Independencia de México en 1810.

No habría, ni en el romanticismo, ni en el realismo, ni en el naturalismo, nombres de autores hispanoamericanos con obras destacadas como referentes principales en la literatura universal de dichas corrientes. Aunque dichos movimientos literarios se moldearon y adaptaron a las circunstancias hispanoamericanas no fueron más reacciones de exportaciones del intelectualismo literario europeo, dadas probablemente por el desarrollo obligado de la apropiación cultural europea que llegaría tardía a Hispanoamérica y se daría a partir de las conquistas.

En resumen, la mayor parte de los movimientos literarios han sido generados a partir de las circunstancias históricas en Europa, y aunque sí han impactado de manera considerable a la historia, no sólo literaria, sino también política e ideológica de Hispanoamérica, como lo vemos con el romanticismo y los cambios revolucionarios acaecidos en Hispanoamérica a los que dio pie, dichos cambios han sido producto de material de exportación ideológica europea, y no legítimamente concretados por inquietudes originadas en Hispanoamérica.

Es necesario reconocer que otros movimientos literarios sí han tenido cabida dentro de los territorios hispanoamericanos, y por ello, es posible encontrarse con varios referentes en lengua española correspondientes al romanticismo, como por ejemplo: *El matadero*

(1871) de Esteban Echeverría y *El Martín Fierro* (1872) de José Hernández en Argentina, *El alienista* (1882) de Joaquim Machado de Assis de Brasil, *María* (1867) de Jorge Isaacs en Colombia, *Cecilia Valdés* (1839) de Cirilo Villaverde en Cuba o *Navidad en las montañas* (1871) de Ignacio Manuel Altamirano en México. También existen referentes hispanoamericanos correspondientes al realismo como: *Martín Rivas* (1862) de Alberto Blest Gana en Chile, *La bola* (1887) de Emilio Rabasa y *La parcela* (1897) de José López Portillo en México, *Aves sin nido* (1889) de Clorinda Matto de Turner en Perú, *Sin rumbo* (1885) de Eugenio Cambaceres en Argentina. Por su parte, el naturalismo hispanoamericano también tiene algunas obras notables, como por ejemplo, en México: *Santa* (1903) de Federico Gamboa. A partir de estas obras notables y debido a la historia de Hispanoamérica, la historia e identidad literaria de los países hispanoamericanos había comenzado a tomar forma a partir de los inicios del siglo XIX con las influencias literarias de la Europa Española, con obras referentes como las de la autoría de Gustavo Adolfo Bécquer.

Dado que arribaría tardía la ola de ideologías europeas que permeaban directamente en las manifestaciones literarias, es posible notar, que en las obras literarias hispanoamericanas se borran los límites de contigüidad entre el comienzo de un movimiento literario, su fin y los comienzos del otro, puesto que, es bien sabido que en toda manifestación literaria inclinada a algún movimiento no existe una continuidad fortuita de elementos característicos correspondientes exclusivamente a dicho movimiento, es decir, no existe pureza en la caracterización literaria de las diversas corrientes gracias a los rastros de estilos, estructuras y contenidos literarios de tradiciones literarias previas; la mera existencia de dichas tradiciones literarias previas al surgimiento de las obras consecuentes, da pie a que las nuevas literaturas hereden algunos de los vicios de sus antecesoras.

Si se observan detenidamente las obras correspondientes al romanticismo, al realismo y al naturalismo hispanoamericanos, son aún más notorios los límites borrosos entre el comienzo y el fin de un movimiento literario y el inicio de otro; la llegada y esparcimiento de la literatura romántica, realista y naturalista fueron prácticamente simultáneas, y mientras se desarrollaban obras románticas reconocidas por sus influencias patrióticas y nacionalistas, a su vez, también se desarrollaban obras realistas y naturalistas reconocidas por sus influencias positivistas y deterministas. Sabiendo que existen otros movimientos literarios con peso en Hispanoamérica, ¿por qué utilizar solamente textos modernistas como herramientas para el desarrollo de la competencia literaria y no textos de otros movimientos literarios anteriores o posteriores?

En consideraciones generales, la utilización de textos previos al movimiento modernista, marcaría la pauta para que el estudiante tuviera un panorama de la historia de la literatura universal, reconocerían cuales son las obras representativas de cada movimiento, producciones literarias con fama universal, como lo son: *La Ilíada* de Homero si hablamos de clásicos, el *Poema del Mío Cid* (1200) cantar de gesta anónimo, como obra predilecta de la literatura medieval, el *Decamerón* (1351- 1353) de Giovanni Boccaccio hablando de literatura neoclásica, el *Don Quijote de la Mancha* (1605) de Miguel de Cervantes hablando de novelas del Siglo de Oro, *Los miserables* (1862) de Víctor Hugo hablando de literatura romántica, *Madame Bovary* (1857) de Gustave Flaubert hablando de literatura realista, *Germinal* (1885) de Émile Zola hablando de literatura naturalista, sin embargo, algunas razones para no incluir ni si quiera fragmentos de dichas obras que han marcado la historia de la literatura universal son que la mayoría de las producciones anteriormente mencionadas son producciones originalmente en otra lengua, escritas con motivaciones históricas

correspondientes a contextos distintos a Hispanoamérica (por lo mismo, los movimientos literarios acontecidos en Hispanoamérica como consecuencia de las olas ideológicas venidas de Europa, desde el romanticismo, se han adaptado a Hispanoamérica, moldeándose a sus necesidades culturales), además de la complejidad que implica realizar la lectura de dichas obras literarias, considerando que según el informe *MÉXICO EN PISA 2015*, del INEE, el 41% de los estudiantes de 15 años en México, se encuentran en nivel 1b y 1a y el 54% de los estudiantes no sobrepasan el nivel intermedio ubicándose entre el nivel 2 y 3 de competencia lectora en la prueba PISA (es importante mencionar que la prueba PISA considera 6 niveles, siendo el sexto el más alto y el 1b el más bajo).

Por otra parte, retomar la literatura hispanoamericana posterior al modernismo, nos llevaría a desconocer a las vanguardias y a los movimientos literarios del siglo XIX y XX como consecuencia del hartazgo de los vicios del modernismo, de los vicios modernistas consolidados desde su inusitado inicio, hasta el auge del movimiento, finalizando con la decadencia y los inicios de la nueva literatura hispanoamericana que buscaba renovar las letras modernistas pasadas de moda. Para responder ampliamente el porqué de la selección específica del movimiento modernista, y retomar las razones por las que así será y no por las que así no debería ser, la respuesta será contestada a partir las siguientes consideraciones.

Es importante mencionar que existen varios términos morfológicamente similares a la palabra *modernismo* que no tienen que ver en absoluto con dicho movimiento literario hispanoamericano, por lo que se deben hacer algunas precisiones. La primera precisión a tomarse en cuenta es la que Octavio Paz nos hace en *Los hijos de Limo* (1990); el autor nos dice que el término anglosajón *Modernism* es "...el nombre que se le ha dado a los movimientos literarios artísticos y literarios desarrollados durante la segunda mitad del siglo

XX con origen angloamericano, que corresponderían a las vanguardias en Hispanoamérica” (128), por lo que dicho término no está relacionado con el modernismo hispanoamericano. A su vez, Max Enríquez Ureña en *Historia breve del Modernismo* (1992), hace algunas señalizaciones con respecto a otro significado de la palabra *modernismo* que no mantiene relación directa con el modernismo literario hispanoamericano:

El vocablo *modernismo* fue empleado para señalar, desde temprano, el movimiento de renovación literaria en la América española. La misma palabra se aplicó más tarde, y tuvo vigencia en diversos idiomas europeos, a una tendencia que se manifestó dentro del catolicismo y que, en definitiva, fue condenada como perturbadora por Pío X en 1907, pero ése es un problema que nada tiene que ver con el modernismo literario hispanoamericano (11).

2.2. El modernismo, un movimiento legítimamente hispanoamericano

Como se ha explicado anteriormente, los movimientos literarios han surgido, no únicamente por la necesidad de renovación estética de las letras, sino también han emergido como consecuencia de los cambios ideológicos que comprenden al mundo, es decir, los movimientos literarios en su mayoría reflejan los cambios en el pensamiento que han acaecido en cierto periodo; los movimientos literarios han fungido como la representación fehaciente del contexto histórico de los autores que los producen, es por ello, que entender un movimiento literario va de la mano de comprender el contexto histórico en el que se fue desarrollando.

Como ya se ha mencionado anteriormente las olas ideológicas que acompañaban a la renovación literaria comenzaron a tener cabida en Hispanoamérica a partir del romanticismo;

el romanticismo fue tardío tanto en España como en Hispanoamérica, según Octavio Paz en *Los hijos del limo* (1990): “El romanticismo hispanoamericano fue aún más pobre que el español: reflejo de un reflejo” (124). Para entender la legitimidad del modernismo hispanoamericano, será importante conocer cómo fue que permearon los movimientos literarios a partir del romanticismo en Hispanoamérica. Isaiah Berlín, en su libro *Las raíces del Romanticismo* (2000), nos dice que el romanticismo surge en Alemania, entre 1760 y 1830 (31), y reconoce al romanticismo precisamente como: “el mayor movimiento reciente destinado a transformar la vida y el pensamiento del mundo occidental.” (20).

Paz, menciona en *Los hijos del limo* (1990) que el romanticismo nació casi al mismo tiempo en Inglaterra y Alemania, y se extendió a todo el continente europeo como si fuese una pandemia espiritual (92); el romanticismo fue la respuesta al pensamiento racional y crítico, es decir, “el romanticismo fue la reacción contra la Ilustración” (121), el romanticismo exaltaba “los poderes y las facultades del niño, el loco, la mujer, el otro-no racional” (121). Isaiah Berlín, nos dice a su vez que los valores más importantes dentro del romanticismo “eran la integridad, la sinceridad, la propensión a sacrificar la vida propia por alguna iluminación interior, el empeño en un ideal por el que sería válido sacrificarlo todo, vivir y también morir. No estaban interesados en el conocimiento, ni en el avance de la ciencia, ni en el poder político” (27-28).

El romanticismo fue, como se puede comprobar en párrafos anteriores, una renovación de pensamiento, que se extendió por Europa y más tarde llegó a Hispanoamérica; el romanticismo impulsaría revoluciones en Europa, como la Revolución Francesa, y como si de mimesis se tratará, encausaría a través de la renovación del pensamiento, revoluciones en Hispanoamérica, en México, por ejemplo, acontecería la Revolución de Independencia en 1810. El romanticismo, sería un movimiento importante en Hispanoamérica, pero

consecuencia del romanticismo europeo, el romanticismo no surgiría por motivación legítima hispanoamericana, sino, se admitiría y se adaptaría como medida para las necesidades políticas y sociales en Hispanoamérica.

En Hispanoamérica, específicamente en México, después de la Revolución de Independencia, los efectos del romanticismo llamarían a los mandatarios a invitar a la renovación de la identidad mexicana, puesto que, siendo México sitio de conquista y explotación de recursos, así como casi toda Latinoamérica, la población pasó, a partir de las conquistas, por una reestructuración cultural que despojaba de su identidad las poblaciones originarias de Centroamérica y Sudamérica, y forzaba a dichas poblaciones originarias a adoptar una identidad eurocentrista, lo cual, provocó que la población conciliara ambas culturas y se estructuraría una nueva identidad, esta identidad no fue homogénea y se demarcaban claramente los rastros históricos del pasado indígena de México, y los nuevos preceptos de la aculturación europea, es decir, si bien sí existió una conciliación cultural, esta conciliación fue profundamente violenta y forzada, fue así como los pueblos originarios asimilarían la cultura europea como consecuencia de la conquista y la integrarían con su cultura primigenia, es así, como estas poblaciones originarias concebirían los rastros de la aculturación europea con recelo; fue hasta la Independencia que México se refugió en su identidad despojada y reconoció por fin que su bagaje cultural estaría permanentemente marcado por la conquista.

Isaiah Berlín, recuerda que el romanticismo, más que un movimiento literario representó una renovación ideológica... “Cuando analizamos una civilización en particular descubrimos que sus escritos más característicos y sus otros productos culturales, reflejan un patrón de vida específica que rige a los responsables de dichos escritos, pinturas o producciones musicales particulares” (20), es decir, para entender las producciones escritas

dadas dentro del periodo de desarrollo de un movimiento de renovación del pensamiento, es importante comprender los cambios que acontecieron por los cuales la civilización sufrió dicha renovación por lo que es necesario entender que el romanticismo literario refleja el contexto histórico de sus productores. El romanticismo dentro de la América Española pretendió ser, al igual que en Europa, un movimiento transformador, el movimiento por sí mismo lograría motivar las Revoluciones de Independencia en América, sin embargo, cual imitación del movimiento europeo, no lograría representar una transformación de pensamiento genuina y legítimamente hispanoamericana, aunque sí representaría el comienzo de proceso forjador de lo que conlleva formar una identidad hispanoamericana a partir de la asimilación de una característica notable del romanticismo europeo: el amor por la nación.

La traducción hispanoamericana del romanticismo europeo pretendía abrazar su nueva identidad a partir del complejo nacionalista surgido una vez roto el vínculo que el imperio europeo había sembrado en América, fue precisamente el romanticismo el punto de inflexión entre las poblaciones conquistadas y los pueblos conquistadores lo que los líderes independentistas esperaban para comenzar a bosquejar una idea de nación; fueron los líderes quienes buscaron forjar la identidad de los países hispanoamericanos, y conciliar por fin, el nostálgico y reprimido pasado indígena y la forzada aculturación eurocentrista, para entender y concebir que fue, en ese entonces, ser hispanoamericano. Si bien la literatura siempre se vio y se verá marcada inherentemente por el contexto histórico que envuelve a los autores y a los lugares de los que se habla, es por primera vez, que el romanticismo hispanoamericano permite a las letras reflejar identitariamente a Hispanoamérica desde la misma pertinencia Hispanoamericana; es decir, Hispanoamérica, sería plasmada por primera vez por autores hispanoamericanos y no por una convulsa construcción identitaria de exportación.

Sin embargo, cabe destacar que si bien es el romanticismo, como producto ideológico de exportación, fue aquel que comenzaría a trazar la historia de la literatura hispanoamericana desde la constitución de las identidades nacionales de cada uno de los países que constituyen el territorio hispanoamericano, no representaría un movimiento legítimamente hispanoamericano, sino más bien, como se ha expuesto anteriormente representaría la consecuencia de la ola ideológica que recorrería los países colonizados, como lo recuerda Octavio Paz, un romanticismo hispanoamericano como remembranza del romanticismo español reflejo del romanticismo alemán, inglés y francés, un romanticismo traducción de una renovación ideológica y literaria europea.

Se ha mencionado con anterioridad que una de las razones principales para hacer una antología didáctica de textos modernistas es debido a la pertinencia del movimiento a Hispanoamérica; para ello es importante tener en cuenta que hablar de un movimiento legítimamente hispanoamericano, conlleva el reconocimiento de que la producción de dicho movimiento corresponderá específicamente a letras venidas, no solamente de autores hispanoamericanos, sino de producciones que establezcan la historia literaria de Hispanoamérica.

Fue hacia 1880 que surge en Hispanoamérica el movimiento literario conocido como modernismo, mientras se forjaba la identidad nacional de cada uno de los países hispanoamericanos, llegaron a Hispanoamérica otra ola de movimientos ideológicos y literarios; llegarían a Hispanoamérica el realismo y el naturalismo, que traían consigo un pensamiento positivista, guiado por un cientificismo imperioso y por un sistema de comprobación científica de observación con bastas conclusiones situadas en una perspectiva determinista. Es precisamente, durante el periodo positivista de Hispanoamérica, que la literatura se convertiría en un producto ideológico de exportación, en el que este positivismo

europeo mermó las producciones literarias; testimonios de estas nuevas formas positivistas de hacer literatura serían las obras de autores como Émile Zola y Honoré Balzac, quienes dieron a la literatura este aire científicista y seriado, en que la tesis determinista seguiría por herencia genética el argumento de sus obras.

Como se ha reconocido durante todo este capítulo, hablar de movimientos literarios implica hablar de procesos históricos transformadores que renuevan las maneras de concebir al mundo, es precisamente la literatura una herramienta de testificación de los cambios que sufren las poblaciones a partir de las transformaciones del pensamiento, es por ello que es importante, no solamente entender al romanticismo, al realismo y al naturalismo para comprender la legitimidad hispanoamericana del movimiento modernista, sino también es necesario entender las ideologías europeas tras dichos movimientos literarios; si se busca el origen del modernismo hispanoamericano encontraremos que la mayor de las veces se dice que el modernismo hispanoamericano surge en contra reacción al movimiento literario conocido como naturalismo y tal y como se ha mencionado en párrafos anteriores el naturalismo literario nace a partir del pensamiento positivista, una vez más, un movimiento literario nació a partir de una renovación del pensamiento, el libro de Lily Litvak, *El modernismo* (1981), el cual recupera la *Respuesta premiada en el concurso de Gente Vieja* titulada: *¿Qué es el modernismo y qué significa como escuela dentro del arte en general y de la literatura en particular?*, del autor Eduardo L. Chavarri publicada en la revista madrileña *Gente Vieja* en el año de 1902, que dice que el modernismo...

No es precisamente una reacción contra el naturalismo, sino contra el espíritu utilitario de la época, contra la brutal indiferencia de la vulgaridad. Salir de un mundo en que todo lo absorbe el culto del vientre, buscar la emoción de arte que vivifique nuestros espíritus fatigados en la violenta lucha por la vida,

restituir al sentimiento lo que le roba la ralea de egoístas que domina en todas partes... eso representa el espíritu del modernismo.

No podía ser de otro modo: nuestro espíritu encuéntrase agarrotado por un progreso que atendió al instinto antes que al sentimiento; adormeciósese la imaginación y huyó la poesía; desaparecen las leyendas misteriosas profundamente humanas en su íntimo significado; el canto popular libre, impregnado de naturaleza, va enmudeciendo, en las ciudades, las casas de seis pisos impiden ver el centelleo de las estrellas, y los alambres de teléfono no dejan a la mirada perderse en la profundidad azul; el piano callejero mata la musa popular: ¡estamos en pleno industrialismo! En medio de este ambiente, vemos infiltrarse cada vez más en el alma de las gentes la <<afectación de trivialidad>> especie de lepra que todo lo infecciona y lo degrada (21-22).

La pertinencia del modernismo a Hispanoamérica, se ve reflejada a partir de lo anterior, el concebir al naturalismo literario como una consecuencia de la renovación transformadora del pensamiento positivista, es testimonio de la reacción social del territorio hispanoamericano ante el empirismo positivista. Si bien Octavio Paz, nos recuerda que el romanticismo hispanoamericano fue una pobre interpretación del romanticismo europeo, una consecuencia de la ola ideológica que permeó como un efecto de riego al mundo occidental, no fue una reacción legítimamente hispanoamericana, es por eso que Paz, al buscar correspondencias estéticas, estructurales y argumentales de las letras modernistas las encuentra en el parnaso y en el simbolismo francés, sin embargo, no encuentra una contra reacción cultural en las estructuras del pensamiento, cansado de adoptar ideologías de exportación, el pensamiento hispanoamericano acata a partir de la renovación literaria las identidades nacionales que corresponderían a cada uno de los territorios de Hispanoamérica;

la legitimidad del modernismo literario radica en la reacción en contra del positivismo, es decir, las motivaciones del surgimiento del modernismo no se quedaron únicamente en la renovación de las letras hispanoamericanas si no en desvirtuar el pensamiento positivista que permeaba las estructuras sociales, históricas y culturales del pensamiento hispanoamericano. Es por eso que Paz encuentra también ciertas correspondencias entre el modernismo hispanoamericano y el romanticismo europeo, es por eso, que el mismo autor menciona, que el romanticismo representó en Europa lo que el modernismo en Hispanoamericano.

En resumen, la legitimidad hispanoamericana del movimiento modernista radica en las motivaciones transformadores de las estructuras del pensamiento positivista, el modernismo más que un movimiento de renovación literaria pretendió reconstruir las estructuras ideológicas de un pensamiento científicista que convirtió, precisamente, en un producto científico a la literatura: “El modernismo fue la respuesta al positivismo, la crítica de la sensibilidad y el corazón –también de los nervios– al empirismo y el científicismo positivista” (Paz 128).

Es el mismo Octavio Paz, quien interpreta al modernismo como el verdadero romanticismo para los hispanoamericanos, y recuerda que pese a sus semejanzas estructurales en forma y contenido con el simbolismo francés, las motivaciones de su existencia, lo conciben no como “una repetición, sino como una metáfora: otro romanticismo”. (Paz 128). Para entender al modernismo como una metáfora del romanticismo es importante comprender lo que implica una metáfora: “La palabra metáfora en griego significa traslación... Puede decirse que la metáfora es una comparación abreviada, designa un objeto con el nombre de otro, con el cual tiene una relación de semejanza” (Balcázar 80). El modernismo es una reinterpretación legítimamente hispanoamericana del romanticismo europeo, a diferencia del romanticismo hispanoamericano, el cual fue una

copia del romanticismo europeo, el modernismo fue una respuesta hispanoamericana que respondía a las necesidades sociales, políticas y culturales que se reflejaron en las obras producidas de dicho territorio. Paz, recuerda que “La conexión entre el positivismo y el modernismo es de orden histórico y psicológico” (128).

Además de la legitimidad hispanoamericana de los valores históricos modernistas, otro motivo importante para dar a conocer textos modernistas a estudiantes de educación básica, radica en el carácter ensayístico de la literatura hispanoamericana. En el *Capítulo 3: Ensayo e interpretación de América* del libro *La literatura hispanoamericana* (2011) coordinado por Mercedes de Vega, su autora Liliana Weinberg, recuerda el texto de *Nuestra América es un ensayo* (1963) de Germán Arciniegas, en el que afirma precisamente que los textos producidos desde el descubrimiento de América, como por ejemplo el *Diario* de Colón o *Las cartas de relación* de Hernán Cortés fungen de trabajo ensayístico; para entender con mayor precisión las implicaciones de hacer trabajo ensayístico hay que considerar que el ensayo...

...ha sido definido como género literario. Se considera una serie de divagaciones con sentido crítico, donde el autor expresa sus reflexiones acerca de un tema determinado... En el ensayo no se exponen conocimientos o se ordenan datos informativos. Puede ser la proyección de una idea nueva sobre algo conocido o desconocido. En el ensayo se decanta la palabra y la idea para develar algo nuevo... En general, las características del ensayo son: originalidad, subjetividad, libertad temática, llevar polémica, asentar hipótesis, expresar madurez, determinar estilo (Balcázar 45-46).

Liliana Weinberg, reconoce el trabajo ensayístico en la literatura hispanoamericana, a partir de...

...un número de descripciones, crónicas, historias, testimonios de viaje, relaciones históricas y geográficas, memorias y tratados descriptivos encierran ya un primer gesto ensayístico, que es la apelación a la prosa con voluntad de dejar testimonio de ese nuevo mundo en proceso de ser reconocido; la afirmación de un punto de vista personal; la referencia a un sujeto que procura entender y dar cuenta de una nueva realidad a través de la escritura y que propone una primera interpretación de la misma desde su propia y concreta situación: el individuo comienza a hacer presente su voz y la prosa se diversifica en variedad de formas que en muchos casos suponen una toma de distancia del discurso jurídico que satura los escritos, así como la firma tácita de un contrato de “buena fe” (esto es, de sinceridad, veracidad y verosimilitud) con el lector (Weinberg 201-202).

La importancia del trabajo ensayístico, trasciende en la literatura modernista a partir de la noción crítica, desde que el modernismo es considerado un movimiento que reacciona en contra de una constitución ideológica positivista, la propuesta en prosa de los textos modernistas funge de crítica y renovación literaria. La competencia lectora, como se ha mencionado con anterioridad busca trascender los ejercicios desarrollados en el aula y volver a la lectura una actividad utilitaria en la vida de los estudiantes, promover la lectura de textos modernistas, legítimamente hispanoamericanos, con trasfondo crítico gracias a su inclinación ensayística, ayudará a los estudiantes a generar criterios propios respecto a la producción literaria hispanoamericana, además de representar un ejercicio interdisciplinario que permitirá al estudiante encontrar las conciliaciones históricas respecto al asentamiento de las corrientes ideológicas que han arribado a Hispanoamérica y sus consecuencias culturales reflejadas en las ciencias y las artes.

Por su parte, hablar del proceso poético modernista es entender el trabajo transtextual que realizan sus productores con respecto a la recuperación de los preceptos del simbolismo francés que ha servido de inspiración para moldear las letras españolas a estéticas no previstas a usarse en esta lengua. Julio Ortega, autor del *Capítulo 2: Poesía latinoamericana* del libro *La literatura Hispanoamericana* (2011) recuerda que “La historia literaria ha estudiado a la poesía latinoamericana como un proceso paralelo a la historia misma, como si ella se debiera a sus procesos de constitución” (Ortega 135). Toda obra, que inherentemente resguarda en sí misma una función poética, recoge de su contexto histórico su literacidad, es decir, la transtextualidad de cualquier trabajo literario es lo que aporta a su contenido el carácter poético.

Fue así como el proceso identitario que nació a partir de la llegada de la ola romántica a Hispanoamérica, y se desarrolló a la par del realismo y del naturalismo, junto con la ola de pensamiento positivista, se terminarían con la renovación del pensamiento y la literatura hispanoamericana acaecida gracias al movimiento modernista; la consolidación de las identidades de las naciones hispanoamericanas, que comenzarían a buscarse a partir de la venida de la ideología romántica de exportación europea e impulsaría a las revoluciones de independencia hispanoamericana, terminarían de concretarse en el apogeo del movimiento modernista. La poesía representó una de las herramientas forjadoras de la identidad hispanoamericana, de la identidad nacional de cada uno de los países que componen dicho territorio:

La poesía latinoamericana es una de las pruebas de nuestra identidad. Demuestra, en primer lugar, que la identidad nunca es un problema sino un exceso: está hecha de sumas y mezclas, de procesos y transiciones y tiene un carácter proteico. La poesía latinoamericana, en segundo lugar demuestra que

la identidad en devenir es una forma de nuestra creatividad. Se diría que la poesía se ha detenido en América Latina varias veces, con delectación, gracia y preferencia, como si en estos territorios de la mezcla pudiese ensayar, en unos y otros poetas, su grandeza posible (Ortega 135).

Reconocer al modernismo, más que como un movimiento literario, como un movimiento ideológico nacido en contra reacción al positivismo que azotaba como una ola al pensamiento hispanoamericano, nos da las pautas para considerarlo un movimiento literario ideal para ser rescatado a partir de la lectura y estudio de las producciones literarias suscitadas durante su desarrollo, más aún, considerando la inherente transversalidad con la constitución histórica de Hispanoamérica, si bien ya se ha explicado anteriormente que la literatura es una producción artística cultural que responde al contexto en el que es constituida, el modernismo, posee sus particularidades al ser un movimiento que se adscribe a Hispanoamérica.

Además, de ser, el modernismo, un movimiento de renovación ideológica que tomó forma a partir de la poesía y la prosa transformando la manera en que se hacía literatura, también, por primera vez, la aculturación europea a la que fue sometida Hispanoamérica, comenzaba a asimilarse en las culturas originariamente hispanoamericanas; ya no era el Nuevo Mundo, ya fue Hispanoamérica, libre e independiente se apropió del Español, lo moldeó y se permitió interpretar al mundo a través de dicha lengua, no olvido el exotismo europeo, pero, el trabajo identitario iniciado desde la llegada del romanticismo, movimiento que causó furor y guerras de independencia, permitiría que comenzaran a gestarse las identidades nacionales de Hispanoamérica; apropiarse del Español, como si no hubiera sido

alguna vez una imposición, a través de la literatura fue el punto cúlpe para que las letras hispanoamericanas resonaran en el mundo.

José Emilio Pacheco, en la parte introductoria de su *Antología del modernismo (1884-1921)* (1999), reafirma una de las más importantes razones por las cuales el modernismo se transcribe a Hispanoamérica, ya que al autor considera que el modernismo representó la primera producción de literatura hispanoamericana en la que sus hacedores se apropiaron completamente de la lengua española: “El modernismo termina en la apropiación de un lenguaje. Acaso por primera vez los poetas mexicanos han hecho suyo el español, lo han sometido a la prueba de los estilos universales para hablar de su experiencia vivida y la naturaleza y la sociedad del país” (LIII). Si bien, Pacheco habla específicamente de México, la apropiación del español a través de las letras modernistas pudo verse en toda Hispanoamérica. Es por todo lo anterior, que es de vital importancia que los estudiantes comprendan la importancia del modernismo, puesto que, la competencia lectora se relaciona directamente con una de las materias de mayor importancia en el currículo de educación básica en México: Lengua Materna. Si bien, en México, coexisten varias lenguas, la que mayor número de hablantes tiene, es precisamente el español. Los estudiantes usan el español cotidianamente moldeándolo y transformándolo a su conveniencia, reconociendo al español como parte de sí mismos, sin saber que una de las razones por las cuales se ha consolidado la apropiación de la lengua española radica en la producción de literatura hispanoamericana, ya que los autores se permitieron moldear el español a imagen y semejanza de Hispanoamérica. El modernismo fue el primer movimiento legítimamente hispanoamericano, que ni imitó a otro movimiento, ni llegó de exportación. El modernismo nació en Hispanoamérica como la consolidación de la identidad literaria del territorio.

Puede sonar un poco contradictorio decir que el modernismo es legítimamente hispanoamericano cuando también se afirma que es un movimiento transtextual que recoge características de otras tendencias literarias, como por ejemplo del simbolismo francés; sin embargo su legitimidad radica en la adaptación de las formas extranjeras al español, formas que no estaban hechas para esta lengua; la legitimidad del modernismo radica en la licencia que se dan los autores hispanoamericanos al moldear las formas del español a partir de la influencia de las tendencias literarias en otras lenguas, admiradas y reconocidas por sus estructuras; es por eso, que también se dice que el modernismo permitió que se consolidara la apropiación del español en Hispanoamérica.

Ahora bien, durante todo este apartado se han emparentado el movimiento romántico y el movimiento modernista, sin embargo hay que puntualizar que como se ha referido con anterioridad, el movimiento modernista hispanoamericano es una metáfora del movimiento romántico europeo, lo que no refiere a que el modernismo sea una imitación de romanticismo, sino que, es posible encontrar similitudes entre ambos movimientos, sin embargo, son movimientos independientes, con distintas motivaciones, que encuentran su cuna en distintos lugares, pero que por ciertas características que comparten pueden compararse.

2.3. El modernismo transtextual

Se ha mencionado, que el modernismo presenta relaciones transtextuales con múltiples movimientos literarios; *transtextualidad* es un término acuñado por Gérard Genette y fue enriquecido por el término *intertextualidad* que Julia Kristeva, a su vez, instituyó a partir de las concepciones de Mijaíl Bajtín respecto a la polifonía y al dialogismo en el texto narrativo.

Mientras que en el área didáctica, David Ausubel propone que el aprendizaje es significativo cuando los aprendizajes de los alumnos generan vínculos o relaciones con otros aprendizajes ya internalizados y así generan redes de conocimiento que ayudan a que las diversas informaciones o procesos adquiridos queden en la memoria a largo plazo de los estudiantes y trasciendan fuera del salón de clases; en literatura, Gérard Genette encuentra que diversos textos muestran trascendencia al ser mencionados, citados o simplemente referenciados dentro de otros, generando vínculos entre varios textos, creando así vínculos literarios; Gérard Genette, en el libro llamado *Palimpsestos* (1989), define sencillamente a la transtextualidad como: “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (9-10).

Para remitirnos a este apartado, tenemos que retomar el significado más general al que refiere Gérard Genette en el *Palimpsestos* (1989), en donde expone que transtextualidad refiere a aquellas enunciaciones que ponen en una relación, explícita o implícita a un texto con otros, si bien, la transtextualidad en esta propuesta y en las concepciones de Genette respectan a lo literario, entender por texto a cualquier enunciación artística, o declaración cotidiana permitirá abordar las coincidencias de segmentos implicados en cierta correlación, entre textos escritos, premisas evocadas, manifestaciones artísticas rememoradas, etcétera.

Es posible, encontrar coincidencias válidas entre dos textos enunciados de diferente forma, podemos entender a un texto como literalmente un texto escrito en prosa o verso, o bien podemos entender al texto como una enunciación con una forma gráfica, una estructura tridimensional, o bidimensional que no refiere a los caracteres lingüísticos, es decir, no se lee a través de las letras de un mensaje escrito, sino se manifiesta a través de un referente real,

como una escultura, una fotografía, una pintura, etcétera; es decir, se puede leer algo que no está escrito, pero de alguna forma ha sido enunciado.

Las artes son proclives a generar vínculos entre ellas, se han enunciado obras literarias a partir de pinturas, no es poco conocido, como es que la mitología tanto griega como romana, ha sido inspiración para múltiples artistas plásticos y pictóricos que los ponen en correlación directa a diversas obras, por ejemplo, el poema de *Las metamorfosis* (8 a. C.) de Publio Ovidio Nasón, en el cual reestructura la concepción del origen y desarrollo del mundo a partir de la cohesión de historia y de mitología, representó un gran referente para muchos artistas a lo largo de la historia como lo fue con Gian Lorenzo Bernini, quien esculpiría la metamorfosis de Dafne, cuando ella desesperadamente huía de Apolo; es así, como se explicita el vínculo que existe entre dos textos, con una forma de enunciación distinta, el primero, que funge como el referente para esta relación: el texto escrito como lo es el poema de *Las metamorfosis* (8 a. C.) de Ovidio, y un texto enunciado a través de una escultura barroca como lo es *Apolo y Dafne* de Gian Lorenzo Bernini (1622-1625).

En general la transtextualidad es importante en la elaboración de esta propuesta didáctica, debido a que la base para generar aprendizajes significativos se da a partir de que el estudiante encuentre coincidencias entre los conocimientos previos y los concatene con nuevas informaciones, es por ello, que cuando un estudiante encuentra coincidencias en algún texto, ya sea con algún elemento de su entorno, con algún recuerdo o con cualquier otro tipo de enunciación artística, hay más probabilidad de que internalice el contenido declarativo o simbólico de dicho texto.

Pero lo que impera dentro de este apartado, ya que se ha reconocido como se concibe la importancia de la transtextualidad para la generación de aprendizajes significativos, es

reconocer qué válida la transtextualidad, porque si bien la concepción de transtextualidad de Genette nos abre las puertas para definirla, también da pie a reconocer la ambigüedad del término, debido a que es posible encontrar coincidencias en todo, como por ejemplo, con la lengua española. Puede considerarse que el español es transtextual, dado que un conjunto determinado de personas comparten el mismo código lingüístico lo que logra que exista inteligibilidad y se consume el acto comunicativo. Es muy fácil encontrar coincidencias superficiales en todos lados, pero para que una relación se considere verdaderamente transtextual deben existir relaciones entre caracteres complejos y puntuales.

Hablar respecto a la transtextualidad dentro de la literatura puede representar dificultad porque existe inherentemente transtextualidad entre todas las obras hispanoamericanas desde que todas están escritas en español, es decir, desde que comparten un mismo código lingüístico. El modernismo es transtextual desde que responde a su contexto, como afirma Ivan A. Schulman en su artículo *Reflexiones en torno a la definición del modernismo*, publicado por primera vez en el número 4 de la revista *Cuadernos americanos* en 1966 y recuperado por Lily Litvak en el libro *El modernismo* (1981), en donde se dice que: “En la época modernista, como en otras de la historia literaria, el ambiente se revela en la obra del artista sin que éste se percate siempre de factores externos al proceso creador. <<Nadie se libre de su época>>, sentenció Martí⁵ sagazmente” (Schulman 74).

Lo que válida el carácter transtextual de la literatura modernista es precisamente el conjunto de coincidencias complejas y puntuales que la caracterizan; es precisamente de ello, de lo que nos habla Max Enríquez Ureña en *Historia breve del modernismo* (1992), puesto que el autor recuerda que el modernismo resguarda, como si de una antología se tratara,

⁵ José Martí (1853-1895), poeta cubano modernista.

características de otras tendencias literarias que se desarrollaron en Francia durante el siglo XIX. Enríquez Ureña, explica que, el modernismo resguarda características realistas, naturalistas, y aunque dicho movimiento fue opositor de los excesos del romanticismo, también resguardo características de la literatura romántica, debido a que logró apreciar... “el influjo de los grandes románticos, en cuanto tenían de honda emoción lírica y de sonoridad verbal” (Henríquez Ureña 12). Como se ha mencionado con anterioridad el modernismo se caracteriza por ser antologador de diversas características de las tendencias literarias habidas en Francia durante el siglo XIX; lo correspondiente a este apartado es demostrar cómo que es que el modernismo se caracteriza por ser un movimiento transtextual

Puede encontrarse transtextualidad en todos lados sin el mayor esfuerzo, esto favorece al desarrollo de los aprendizajes significativos de los estudiantes puesto que pueden encontrar coincidencias entre sus conocimientos y su entorno, o en cualquier caso en los textos que lean, consolidando sus redes de información; como se ha mencionado antes, la transtextualidad es una característica inherente a cualquier manifestación artística, como lo es la literatura; la literatura responde a realidades, pensamientos y demás factores externos al trabajo literario, aunque los autores decidan no explicitar en sus obras elementos que atraviesan su contexto histórico siempre habrán rastros más o menos implícitos de su entorno; encontrar elementos del entorno del autor en su obra ya es poner en una relación explícita a una obra y a su contexto histórico, eso ya es por sí mismo encontrar transtextualidad entre una obra y el entorno. También podemos encontrar transtextualidad entre obras que no comparten la misma lengua, ya que el ejercicio traductor vive de la transtextualidad, de las correspondencias entre términos sinónimos en distintas lenguas, el ejercicio traductor

permite a su productor equiparar términos de distintos códigos lingüísticos a partir de la carga semántica y pragmática que poseen.

Ya que se ha puesto sobre la mesa, la importancia del ejercicio transtextual durante el acto lector, también debe reconocerse la validez del modernismo como un movimiento transtextual a partir de las coincidencias más complejas y puntuales que comparte con otras tendencias literarias. Para este apartado, se retomará: *Historia breve del modernismo* (1992) de Max Enríquez Ureña; es el autor de dicha obra, quien recopila las coincidencias más puntuales que el modernismo mantiene con diversas tendencias literarias.

La primera tendencia literaria de la que Enríquez Ureña hace mención, es el parnasianismo francés; Enríquez Ureña, durante todo el desarrollo de *Historia breve del modernismo* (1992), en su ejercicio antologador, descriptivo y analítico, encuentra constante la relevancia de Rubén Darío dentro de la estructuración de toda la historia y el estilo del modernismo; precisamente es aquel literato, al que Enríquez Ureña recuerda como quien horma el vínculo fundamental entre el modernismo y el parnasianismo francés partir de la recuperación del soneto; fue parnasianismo francés la inspiración del modernismo para recuperar "...el anhelo de perfección de la forma... sin apelar a la búsqueda de influencias concretas, lo que importa tener en cuenta es que el parnasianismo sirvió de guía al movimiento modernista en lo que atañe a la preocupación de la forma" (Enríquez Ureña 13).

Otra de las tendencias literarias que comparte coincidencias puntuales con el modernismo es el simbolismo; una de las motivaciones principales del modernismo radica en la renovación de la forma, basta con el recordatorio que hace Enríquez Ureña de las palabras de Rubén Darío en 1888 al hablar del escritor mexicano Ricardo Contreras, en su

artículo *La literatura en Centro-América*, publicado en la *Revista de Arte y Letras de Santiago de Chile*, en el cual utiliza el término modernismo y lo relaciona con la renovación literaria a partir de la transformación de las formas clásicas manteniendo algunas huellas imborrables del pasado literario: "...su pureza en el decir al par que el absoluto modernismo en la expresión, de manera que es un clásico elegante, su estilo compuesto de joyas nuevas de plata vieja, pura, sin liga para apreciarle" (ctd en Henríquez Ureña 158). De esta manera es como el simbolismo se presenta en el modernismo, a partir del propósito de renovación de la expresión poética:

El impulso renovador acreció bajo la influencia del simbolismo, que repudiaba muchas limitaciones impuestas por la retórica tradicional, sin que la revolución romántica hubiera logrado hacerlas desaparecer. La prosa ganó en agilidad y riqueza rítmica; y nuevos moldes, nuevos metros, nuevas combinaciones de palabra y de rima fueron en poesía el fruto de ese empeño renovador (Henríquez Ureña 14).

Henríquez Ureña, presenta como testimonio de la presencia del simbolismo en el modernismo, algunos ejemplos puntuales en la renovación de la forma que mantenía a las letras cautivas en "los cánones del retoricismo seudoclasico, que mantenía anquilosado el verso dentro de un reducido número de metros y combinaciones" (Henríquez Ureña 12). Ejemplos específicos de la renovación de la forma acaecidos durante el romanticismo fueron: el aumento en el número de los versos, tanto simples como compuestos, que se usaban en español, surgieron nuevos metros de diez, once, doce, quince o más sílabas, y las nuevas combinaciones métricas entre ellas la estrofa de molde francés que empleó Rubén Darío, y

sonetos de medidas muy diversas, como los de doce, catorce y diecisiete sílabas que también utilizaría Rubén Darío en múltiples escritos (Henríquez Ureña 14-16).

Los ejemplos puntuales a los que refiere Enríquez Ureña, que legitiman al modernismo como un movimiento transtextual son los siguientes: el endecasílabo dactílico presentado anteriormente en la “gaita gallega”; el endecasílabo acentuado solamente en la cuarta sílaba y mezclado con otros de acentuación corriente retomado de la tradición italiana; el uso del monorrímo, que fue mayormente utilizado en la literatura medieval por autores como Gonzalo de Berceo, uno de los principales representantes del mester de clerecía, Enríquez Ureña recuerda que el monorrímo simple, y no ligado a esta combinación métrica reaparece por primera vez en los octosílabos de José Martí, en los dodecasílabos de Rubén Darío, y en la octava o doble cuarteto de dodecasílabos de Ricardo Jaimes Freyre. También el exámetro de la tradición grecolatina fue adaptado a la lengua española por Rubén Darío y Guillermo Valencia (Henríquez Ureña 14-16).

Enríquez Ureña, también recuerda que fue durante el modernismo que los metros ya existentes y reconocidos en la literatura hispana lograron alcanzar toda su flexibilidad y armonía, debido al estudio detallado de dichas formas, lo cual logró que los poetas modernistas tuvieran un: “...más exacto conocimiento de la distribución de los acentos rítmicos: el endecasílabo, considerado por los retóricos impenitentes como un metro sin melodía ni gracia, fue cultivado con musicalidad atrayente por José Asunción Silva, Julián del Casal y otros poetas modernistas” (Henríquez Ureña 16).

Otra tendencia literaria que tuvo cabida dentro del modernismo, fue el impresionismo; el impresionismo marcó el modernismo a partir de una característica muy específica, la plasticidad que resguardan las letras modernistas, no fue únicamente Enríquez Ureña el que

logró encontrar esta característica tan representativa tanto en el impresionismo como en el modernismo; en el libro *El modernismo* (1981), en el cual Lily Litvak funge de antologador de artículos que respectan a dicho movimiento, se incluye un artículo de Edmundo García-Girón que fue publicado en la *Revista Iberoamericana* en marzo de 1955, llamado *La azul sonrisa, Disquisición sobre la adjetivación modernista*, en el cual su autor reafirma la inherente disposición del modernismo de presentar múltiples coincidencias con diversas tendencias literarias, y puntualiza al impresionismo, a partir de lo que el autor llama como *densidad adjetival*, que se relaciona directamente con un efecto sensorial, llamado sinestesia, al cual Girón define como un “...fenómeno psicológico de la concomitancia de las sensaciones” (García-Girón 131). También Henríquez Ureña reafirma la presencia de sinestesias como una cualidad común entre el impresionismo francés y el modernismo:

¿No está patente en ese juego de sinestesias la huella del impresionismo literario de Francia? El poeta hace malabarismo con la trasmutación de los sentidos y amalgama sensaciones para materializar anhelos e inquietudes de su vida interior. La sinestesia fue también un recurso favorito para algunos modernistas... (Henríquez Ureña 16).

No fueron, García-Girón y Henríquez Ureña los únicos en notar las sinestesias dentro del modernismo, pues uno de los mismos representantes del modernismo, el predilecto modernista Rubén Darío, también fue capaz de notar la plasticidad de las letras modernistas, tal y como lo explicita en un artículo escrito en 1888 dedicado a Catulle Mendès, en donde declara: “...la tendencia a “pintar el color de un sonido, el perfume de un astro, algo así como aprisionar el alma de las cosas”. No era distinto el anhelo que expresaba Díaz Mirón en *Gris*

de perla (1901)” (ctd en Henríquez Ureña 16), siendo, el mencionado Salvador Díaz Mirón, un reconocido autor modernista originario de México.

Las influencias literarias de los productores del modernismo son relevantes debido a que “...a su través pasan, desde el contexto, las determinaciones biológicas, psíquicas, sociales, artísticas y, en general, histórico-culturales, que se manifiestan como texto”. (Beristáin, *Análisis e interpretación del poema lírico* 49); son los autores modernistas, otro motivo por el cual se reconoce al modernismo como un movimiento literario válidamente transtextual; en el libro *Análisis e interpretación del poema lírico* (1989) de Helena Beristáin, la autora significa al enunciador lírico de la siguiente manera: “El sujeto enunciador del discurso es un conducto que comunica lo intratextual con lo extratextual” (Beristáin, *Análisis e interpretación del poema lírico* 48).

Lo anterior es importante, debido a que son los productores del modernismo quienes bosquejan el movimiento a partir de lo que ellos ya conocen respecto a la literatura y trasladan cada una de sus influencias literarias a sus textos que responden inherentemente a su contexto de producción, es decir, son los autores modernistas quienes retoman las características de cada una de las tendencias literarias de las que se inspira el modernismo y las adaptan con el fin de que embonen, como si fuesen piezas de un rompecabezas, a las formas de su lengua, es decir, se adaptan las formas recuperadas de las tendencias literarias francesas durante el modernismo, al español: “El modernismo se inscribe en el ámbito del idioma, se empeña en no verse limitado por las fronteras nacionales” (Pacheco XI). Tal y como lo reconoce José Emilio Pacheco en su libro *Antología del modernismo (1884-1921)* (1999) es durante el desarrollo del modernismo que Hispanoamérica, logró apropiarse de la lengua española, adaptar normativas de poéticas y retóricas europeas en otros idiomas al español, renovar

dichas normativas, y jugar con las estructuras y formas poéticas y retóricas, legítimo la apropiación del español, son los productores modernistas quienes harían suyo el idioma y la innovación poética.

Es también José Emilio Pacheco, quien recuerda al modernismo como una pluralidad de tendencias que surgieron en Hispanoamérica, a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX: “No hay modernismo sino modernismos: los de cada poeta importante que comienza a escribir en lengua española entre 1880 y 1910” (Pacheco XI), refiriéndose específicamente a la multiplicidad de estilos que recuerdan a su vez a varias tendencias literarias, pero sin perder de vista la innovación poética trajeron consigo sus representantes. Transformar la tradición vuelve al conjunto de tendencias literarias a las que llamamos modernismo un emprendimiento original. Una de las razones principales por las que Pacheco considera que existen modernismos y no modernismo, es precisamente por los ecos de otras tendencias que tienen cabida en dicho movimiento gracias a sus productores, puesto que fueron ellos, quienes construyeron al modernismo, quienes concedieron un amplio carácter transtextual al movimiento.

El modernismo (1981) de Lily Litvak recoge un texto publicado en el número 4 de la revista *Cuadernos americanos*, en Madrid en el año 1966 llamado *Reflexiones en torno a la definición del modernismo* escrito por Ivan A. Schulman, también legitima la transtextualidad del modernismo; considerar al contexto, precisamente como un texto al que se suscriben las producciones literarias, es decir, precisar en términos de Helena Beristaín la relevancia de la relación inherente entre lo intratextual con lo extratextual dentro del modernismo es lo que termina de validar la transtextualidad del movimiento; Schulman afirma que en el modernismo existe “...una tendencia a establecer nexos entre el modernismo

como expresión literaria y aspectos filosóficos, ideológicos y sociales de la época...” (Schulman 73).

La transtextualidad en el modernismo está constituida desde los referentes literarios que retomaron los productores del movimiento, fueron los productores los que vincularon al modernismo con otras tendencias literarias, fueron los productores del modernismo quienes construyeron al modernismo a partir de adoptar y adaptar cualidades puntuales de otras tendencias literarias como con las estructuras y formas poéticas y las características estilísticas, fueron los iniciadores del movimiento quienes validaron la transtextualidad del modernismo desde que comenzaba a vislumbrar su nacimiento.

Max Enríquez Ureña, recuerda en *Historia breve del modernismo* (1992), la formación de los predilectos representantes e iniciadores del modernismo, explica la conformación innata de la condición transtextual del modernismo, por ejemplo, Manuel Gutiérrez Nájera (1859-1895), iniciador mexicano del modernismo, al ser de una familia acomodada, tuvo el privilegio de dar lectura a textos de místicos españoles como Santa Teresa, San Juan de la Cruz, Fray Luis de León, Juan de Ávila, Fray Luis de Granada, Pedro Malón de Chaide, etcétera; también, tuvo la oportunidad de leer a poetas y escritores españoles como Pedro Antonio de Alarcón, José Zorrilla, Gustavo Adolfo Bécquer, Benito Pérez Galdós, Gaspar Núñez de Arce, Juan Valera y Alcalá-Galiano, etcétera; también, tuvo la oportunidad de leer a Víctor Hugo, Alphonse de Lamartine, Alfred de Musset, Paul de Saint-Victor, Théophile Gautier, Charles Baudelaire, François Coppée y Paul Verlaine, además leyó a varios autores franceses en su lengua debido a que aprendió francés y latín (Enríquez Ureña 68). Otro ejemplo también, es Rubén Darío (1867-1916), quien denota su bagaje literario a partir de una temprana edad pues comenzó su producción literaria, según

Henríquez Ureña, antes de los 13 años. Rubén Darío, además, disfrutaba de escritos de sus contemporáneos y reconocía el valor literario de Victor Hugo, de Paul Verlaine, de Catulle Mendès, etcétera.

En cuanto a la literatura femenina, por ejemplo, existen autoras como Delmira Agustini (1886-1914). Se reconoce que Agustini poseía un alto bagaje cultural dada la perspectiva multicultural que fue adquiriendo desde la cuna gracias a los variados orígenes geográficos de su familia; su abuelo paterno era francés y su abuelo materno alemán, de quienes, la autora podría rescatar la legítima sensibilidad romántica, mientras que sus abuelas, ambas argentinas, pero la paterna con ascendencia italiana, le proporcionaron una educación multicultural, que comprendía tanto la sensibilidad europea como la sensibilidad hispanoamericana, así lo afirma el editor de *El rosario de Eros* (1924), Maximino García en el *Rumbo* de esta recopilación de obras póstuma de Agustini: “Así Delmira tuvo en su espíritu la acuidad francesa, la grandeza sajona, la imaginación meridional y el perfume selvático de la libre América” (Maximino García 11).

Para concluir este apartado, se retomará a Helena Beristaín, para más que validar al modernismo literario como un movimiento transtextual, para validar a la transtextualidad como una manera de estudiar y analizar las relaciones de copresencia entre dos o más textos; los detractores de la teoría de la transtextualidad literaria sostienen su principal argumento a partir de una aseveración que se revisó al principio de este apartado: todo es inherentemente transtextual.

Helena Beristaín, recuerda que el lenguaje poético es ambiguo, la literatura suele ser considerada literatura porque está construida a partir de un lenguaje poético que la hace proclive a ser sometida a múltiples interpretaciones, sin embargo, como se ha expuesto

durante todo este apartado, la transtextualidad puede validarse a partir de presentar relaciones complejas y puntuales, es el modernismo un movimiento que logra relaciones transtextuales en dos dimensiones: a un nivel estructural que se da a partir de retomar formas de poéticas de diversas tendencias literarias y un nivel que refiere a las conexiones que existen entre lo intratextual y lo extratextual. Mientras que los autores modernistas adaptaban y renovaban las estructuras poéticas francesas, que conocían gracias a sus estudios literarios, al español, también, intencionalmente o no, reflejaban su desencuentro con su contexto histórico positivista en sus letras.

Edmundo García-Girón, nos dice que el modernismo posee densidad adjetival, sinestesias y matización, lo que logra que la literatura modernista posea gran plasticidad, es decir, vuelve a las enunciaciones modernistas casi una descripción, dando poca apertura a moldear los paisajes que evoca, y generando un relación puntual entre la referencia, que es la enunciación textual modernista y el referente, que es el imaginario bosquejado a partir de la composición lingüística que constituye la referencia, volviendo puntuales las relaciones que se dan entre los factores intertextuales y extratextuales y validando la transtextualidad entre la referencia y los referentes, es así, como termina de validarse la tendencia transtextual en la literatura modernista, hecho que Edmundo García-Girón reafirma de la siguiente manera:

El modernismo es un movimiento literario, esencialmente poético, de fines del siglo diecinueve. Por el temperamento de la mayoría de sus poetas, el modernismo es una continuación o secuela del romanticismo. Las características de este temperamento neo-romántico son: exotismo, individualismo, pesimismo, escepticismo, amoralidad, aislamiento y

melancolía. Dos de sus características son aparente contradicción: mimetismo y originalidad. La contradicción, sin embargo, es sólo teórica, porque la imitación como ha demostrado Alonso, no excluye la originalidad cuando es verdaderamente arte (Edmundo García-Girón 141).

2.4. Las voces femeninas en el modernismo

Actualmente en México, tanto hombres como mujeres, independientemente de su expresión de género, tienen como derecho gozar de educación básica, laica y gratuita, y además, es obligación de las instituciones, así como de los padres de menores de 18 años, proveerles educación básica: preescolar, primaria, secundaria y bachiller o preparatoria, ya sea técnico o universitario. En la contemporaneidad, hemos normalizado que el estudiar debe permitírseles tanto a hombres como a mujeres. La normalización de este hecho a veces hace olvidar que no siempre fue así, y que el acto educativo había estado reservado para los hombres, y en consecuencia, tanto leer como escribir representaba un privilegio masculino; es decir, el oficio de escribir, no sólo en la historia de Hispanoamérica, sino del mundo, representó un oficio exclusivo del género masculino.

Octavio Paz, en *Los hijos del Limo* (1990) posiciona el surgimiento del modernismo cronológicamente hacia 1880, Max Henríquez Ureña, recuerda en *Breve historia del Modernismo* (1992) que el autor predilecto del *modernismo* Rubén Darío, ya empleaba el vocablo *modernismo* para referirse al estilo de diversos escritores hacia 1888. *La Antología del modernismo (1884-1921)* (1999) de José Emilio Pacheco, precisa la producción literaria modernista entre los años de... “1884 y 1921, desde la primera elección de Porfirio Díaz hasta la llegada al poder de Álvaro Obregón; esto es va de “La Duquesa Job” de Gutiérrez Nájera a “La suave patria” de López Velarde” (Pacheco VIII), sin embargo, hace la notación

de que su antología incluye escritos de González Martínez de 1951, precisando que después de la muerte de dicho autor, un año después, es decir, en 1952 se cierra el ciclo modernista. José Emilio Pacheco implica que el modernismo, o por lo menos las aportaciones literarias mexicanas, se desarrollan durante el periodo de 1884 hasta 1952. El modernismo se desarrolla principalmente en el periodo del Porfiriato, de hecho, el mismo José Emilio Pacheco recalca que si bien el modernismo tuvo su auge durante el porfiriato: “el porfiriato no produjo al modernismo, como podría sostener un determinista; pero, naturalmente, el modernismo estuvo condicionado por el porfiriato” (Pacheco VII).

A partir de lo expuesto por los estudiosos de la literatura, se permite posicionar temporalmente al modernismo como movimiento histórico y literario, en el texto recuperado por Lily Litvak en *El modernismo* (1990) Ivan A. Schulman, nos dice por ejemplo que: “Debería hablarse, en rigor, de un medio siglo-modernista que abarcaría los años entre 1882 y 1932, y cuya literatura proteica dejó una herencia, patente todavía hoy, sobre todo en la prosa artística... (Schulman 74)”. Es posible notar, que el modernismo comprendió las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, el canon modernista mexicano estuvo compuesto según lo explicita José Emilio Pacheco en su libro *Antología del modernismo (1884-1921)* (1999), por:

De acuerdo con la teoría “oficial” nuestro modernismo queda limitado a las obras de Efrén Rebolledo y Rafael López y a una parte de lo que escribieron Amado Nervo y José Juan Tablada. Gutiérrez Nájera y Díaz Mirón resultan “precursores”, Urbina “último romántico”, Othón “cima de la poesía neoclásica”, que se opuso a los modernistas en cuanto oportunidad se le presentó; Ramón López Velarde y Francisco González León “poetas de la

provincia”; Enrique González Martínez viene a ser finalmente el ángel exterminador (VII).

Todos los autores contemplados por José Emilio Pacheco son hombres. Para adentrarse en este punto, se retomarán a dos autoras que han recuperado a través de sus investigaciones, el inicio de la literatura femenina en México, en Hispanoamérica y en el mundo: Leticia Romero Chumacero y Cándida Elizabeth Vivero Marín. En su libro *Una historia de zozobra y desconcierto, La recepción de las primeras escritoras profesionales en México (1867-1910)*, Leticia Romero Chumacero, tiene un capítulo llamado *La escritura como testimonio de progreso: el auge de las escritoras durante el Porfiriato*, que determina una coincidencia, no solamente política, sino temporal, puesto el surgimiento y auge de las escritoras mexicanas coincide con el auge y desarrollo del modernismo.

En su artículo, *El oficio de escribir: La profesionalización de las escritoras mexicanas (1850-1980)* de Cándida Elizabeth Vivero Marín, nos recuerda la existencia del canon literario a partir de las concepciones de Harold Bloom de su libro *El canon occidental (1994)* en las que básicamente precisa que el canon para dicho autor está condicionado por las instituciones que representan el orden y poder, como lo son las instituciones de enseñanza, iglesia y estado, puesto que son dichas instituciones las que escogen cuáles serán las obras representativas de cada época y cada sitio, y que trascenderán al tiempo y permanecerán vigentes por siglos; Vivero Marín, recuerda que respecto al canon literario... “En términos generales, Bloom menciona dos o tres mujeres por cada veinte hombres aproximadamente” (Vivero Marín 175-176). La misma autora, dice en su artículo que, si bien ha habido excepciones como lo han sido Safo, Sor Juana Inés de la Cruz, también existieron aquellas

que tuvieron que firmar con seudónimo como George Eliot y George Sand para poder ser publicadas.

Vivero Marín, también menciona en su artículo, a partir de las nociones de Beatriz Suárez Briones, como es que el canon literario no resulta solamente excluyente con las mujeres puesto que: “Los criterios que han creado el canon literario excluyen los logros no sólo de las mujeres sino también de gentes [sic] de otras razas, clases u opciones sexuales distintas a la dominante; el canon es masculino, blanco, burgués, heterosexual y occidental” (ctd en Vivero Marín, pág. 178).

Así es, como Vivero Marín, nos recuerda la importancia que tiene el surgimiento de escritoras tanto en México como en el mundo; en México por ejemplo, la importancia del surgimiento de las escritoras, también se hace visible debido a la renovación educativa que pretendía incluir mujeres, las voces femeninas que surgen en el modernismo representan el progreso en cuanto a derechos femeninos, fue durante el modernismo que las mujeres lucharon y se concedieron el derecho a escribir. Fue después de la Independencia que, precisamente para instituir en México una identidad nacional, se volvió prioridad la alfabetización de población, pero fue a partir de 1840, que se generó una preocupación legítima respecto a la educación de las mujeres:

Tras la independencia, se hizo evidente la necesidad de alfabetizar a la población, pues la lectura se convirtió en un arma que procuraba la sobrevivencia política de la nueva nación. De esta forma, se fomentó la lectura por medio de una instrucción religiosa y, después, por medio de la abundancia de periódicos tanto locales como nacionales. Asimismo, se experimentó un auge de cientos de pasquines y hojas de diversa índole que circulaban por las

colonias más pobres. La lectura fue llegando cada vez más a un público mayor y, como consecuencia, se incrementó el intercambio de cartas. Asimismo, comienzan a circular publicaciones con fines didácticos, haciendo su aparición historias de México que trataban sobre todo de la Independencia. En medio de este clima de modernidad, se comenzó a discutir y reflexionar seriamente sobre la importancia de la educación femenina, admitiéndose abiertamente la necesidad de enseñar a la mujer a leer, pero encaminando su lectura de acuerdo con reglas precisas para no enturbiar e intranquilizar su frágil corazón (Vivero Marín 181).

Vivero Marín menciona que ya para 1850, poesías femeninas eran publicadas en periódicos y revistas frecuentemente, empezaron a existir los espacios exclusivos para mujeres escritoras como *La Semana de las Señoritas Mejicanas*, posteriormente existieron:

La Siempreviva (Mérida, 1870), compuesto y redactado exclusivamente por mujeres, cuyas fundadoras fueron Rita Cetina Gutiérrez, Gertrudis Tenorio Zavala y Cristina Farfán de García Moreno, y la revista de *Las hijas de Anáhuac*, cuyo subtítulo fue *Periódico Literario redactado por señoras*, aparecido en la ciudad de México durante un año y medio entre 1887 y 1889. Esta revista cambió su nombre a *Violetas del Anáhuac* a partir del 29 de enero de 1888, debido a que circulaba en la ciudad una hoja suelta con el mismo nombre. Su directora fue doña Laureana Wright de Kleinhaus y, en los últimos meses, la señora Mateana Murguía de Aveyra (Vivero Marín 185).

Las mujeres durante largo tiempo en la historia de la humanidad habían permanecido silenciadas y alejadas de cualquier ámbito que orbitara los constructos que respectan a la

razón, el pensamiento y al poder, como recuerda Leticia Romero Chumacero en *Una historia de zozobra y desconcierto, La recepción de las primeras escritoras en México (1867-1910)* (2016) el mundo fue comprendido por un largo tiempo a partir de un binarismo de género; el género, recuerda Romero Chumacero según Lamas refiere a la: “construcción cultural de la diferencia sexual” (ctd en Chumacero, pág. 24); dicho binarismo, compuesto por la esfera masculina como la dominante y la servil como la femenina, se volverían una cosmovisión mundial respecto a lo que legitima al varón y lo que legitima a la fémina, siendo la educación un derecho que se le fue negado por mucho tiempo a la esfera femenina, y en consecuencia se le mantendría alejada de todo lo que implicara un esfuerzo académico, de consolidación canónica, como la producción literaria. El modernismo fungiría como la legitima introducción de las letras femeninas dentro de las academias hispanoamericanas compuestas por élites masculinas.

La inducción de las letras femeninas es de gran importancia en la renovación del pensamiento literario, recibido por primera vez tan cándidamente en Hispanoamérica hasta el modernismo, y también en el ámbito pedagógico representó un punto crucial para el género femenino, puesto que la educación les fue prohibida históricamente a las mujeres; en el libro *Historia de las ideas pedagógicas* (2003), de Moacir Gadotti, recuerda hechos históricos que ejemplifican esta prohibición; las ideas pedagógicas a lo largo de la historia han constituido el sistema y el acto educativo, independientemente del órgano institucional que regula el estado respecto a dicho proceso de aprendizaje-enseñanza, por ejemplo, Gadotti recuerda, que es desde el pensamiento pedagógico medieval la renuencia a educar a las mujeres; Santo Tomás de Aquino, a partir de las premisas aristotélicas respecto al acto educativo “...afirma que la educación habitúa al educando a revelar todas sus potencialidades” (Gadotti 45),

conciliando y “realizando así la síntesis entre la educación cristiana y la educación greco-romana” (Gadotti 45), sin embargo, Gadotti también menciona que para la clase trabajadora, obviamente en desventaja si la comparamos con la nobleza, “...sólo heredaban la cultura de la lucha por la sobrevivencia” (Gadotti 45), aún más en desventaja estaban... “Las mujeres, consideradas pecadoras por la Iglesia, solamente podían tener alguna educación si “tuvieran vocación” (vocare: llamar) para ingresar a los conventos. Pero sólo eran “llamadas” aquellas que tenía la vocación principal: ser propietaria de tierras o heredera” (Gadotti 45). Fue así como, la desventaja de mujeres desprovistas de tierras o herencia, era aún mayor con respecto al acto educativo.

Si bien, el movimiento romántico, más que literario, ideológico, causó grandes acontecimientos como la Revolución Francesa, la cual tuvo un impacto educativo debido a que visibilizó “las exigencias populares de un sistema educativo” (Gadotti 84); a partir de lo cual: “La asamblea constituyente de 1789 elaboró varios proyectos de reforma escolar y de educación nacional. El más importante es el proyecto de Condorcet (1743-1794) que propuso la enseñanza universal como medio para eliminar la desigualdad” (Gadotti 84). A pesar, de que la escuela romántica proclamaba estos valores populares dentro del sistema educativo, las mujeres seguían estando en desventaja por su condición y constitución biológica, siempre siendo descritas en literatura como débiles, tuberculosas, menudas y macilentas, calladas, fuentes de inspiración más nunca mujeres inspiradas, lejanas a la razón cercanas a la belleza, tal y como lo escribe el último romántico, Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), en su rima XXXIV:

Ella tiene la luz, tiene el perfume,

El calor y la línea,

La forma, engendradora de deseos

La expresión, fuente eterna de poesía.

¿Qué es estúpida...? ¡Bah!, mientras, callando

Guarde oscuro el enigma,

Siempre valdrá, a mi ver lo que ella calla

Más que lo que cualquiera otra me diga (Bécquer 34).

Ni si quiera estando en contraposición, el pensamiento romántico cuestionaba las conductas educativas ilustradas que orbitaban la esfera femenina. Octavio Paz, como se ha mencionado anteriormente, respecto a la función metafórica del modernismo con el romanticismo, ya que como se había mencionado antes, la reacción romántica se debe directamente a la Ilustración como hecho histórico así como la reacción modernista se debe, principalmente a la reacción contra el positivismo aplastante que se consolidó en Hispanoamérica, si bien, teóricos como Max Henríquez Ureña dirían que el modernismo surgió en respuesta a los excesos del romanticismo, el mismo, también explicita:

“... en el modernismo encontramos el eco de todas las tendencias literarias que predominaron en Francia a lo largo del siglo XIX: ... para completar el cuadro, también el romanticismo cuyos excesos combatía, pues los modernistas no repudiaron el influjo de los grandes románticos, en cuanto tenían de honda emoción lírica y de sonoridad verbal” (Enríquez Ureña 12).

Aunque, es posible notar, que una de las principales diferencias que hacen del modernismo una metáfora del romanticismo y no una traducción, radica en que, a diferencia de que si bien, durante el romanticismo europeo se gestó la preocupación genuina por el establecimiento de un sistema educativo popular, no existió una preocupación por lo que respecto a la educación femenina, mientras que en el modernismo, movimiento legítimamente hispanoamericano, sí existió una preocupación respecto a la inclusión de las letras femeninas y la preparación educativa femenina dada la premisa del progreso que acompañaba al contexto en el que se desarrolló dicho movimiento literario; lo anterior, probablemente por las diferencias históricas entre Hispanoamérica y Europa, ya que como se ha mencionado con anterioridad, la autora Cándida Elizabeth Vivero Marín refiere a que en México la preocupación por la educación femenina comenzó a partir de 1840.

La tradición del pensamiento pedagógico medieval, sin duda, se transformó durante el desarrollo de la historia de las teorías pedagógicas; en la Ilustración el pensamiento pedagógico, continuaba poniendo en desventaja la situación educativa de las mujeres, como lo recuerda Leticia Romero Chumacero en su libro *Una historia de zozobra y desconcierto, La recepción de las primeras escritoras en México (1867-1910)* (2016), durante el siglo XIX, la esfera que encerraba todo lo masculino se vio vinculada con el término de “cultura”, mientras que la esfera que respectaba al género femenino al término “naturaleza” debido a su estado biológico que hace a las mujeres capaces de concebir. Romero Chumacero retoma a la filósofa española Celia Amorós, para explicar este constructo de género que situaba la esfera femenina en la concepción del término “naturaleza”, mientras que lo masculino se situaba en la concepción del término “cultura”, Romero Chumacero explica dicho fenómeno

parafraseando a Amorós de la siguiente manera, puesto que dicha concepción de las esferas de género:

... solidarizaba a las mujeres con el conjunto de connotaciones con las que la idea de naturaleza es definida y redefinida en un universo simbólico en el que el hombre se piensa a sí mismo como cultura, pensando en su propia relación en contraposición a la naturaleza. La razón de esas identificaciones, continúa Amorós, no es natural ni racional, pues aun si sólo las mujeres pueden parir, ¿por qué eso habría de hacerlas más naturales que los hombres, quiénes también intervienen activamente en el proceso reproductivo de la especie? En consecuencia, apunta, debemos suponer que la asociación responde a otra cosa; por ejemplo, a la marginación y opresión histórica de las mujeres, opresión desde la que se (les) define –pues en ello consiste la operación ideológica fundamental de racionalización y legitimación – como aquello que requiere ser controlado, mediado, domesticado o superado según los casos. Así es como la conveniente alianza del concepto “cultura” con lo masculino, deja en manos de los hombres tanto la capacidad como el deber de controlar a las mujeres-naturaleza que, presentadas como contraparte del sujeto presuntamente delegado de lo racional, se revelan irracionales y urgidas de domesticación (ctd en Romero Chumacero 24).

Romero Chumacero, a su vez retoma el pensamiento pedagógico ilustrado que puso en desventaja a las mujeres, para ello toma al predilecto referente pedagógico de la ilustración Jean Jacques Rousseau (1712-1778), el cual, según Moacir Gadotti en su libro *Historia de las ideas pedagógicas* (2003) inauguró una nueva historia de la educación, su teoría

representa el punto de encuentro entre la antigua y la nueva escuela pedagógica; Gadotti recuerda la importancia de las obras de Rousseau incluso en la actualidad, de igual manera lo hace Leticia Romero Chumacero, dicha autora rememora cómo fue que la teoría de Rousseau respecto a la educación femenina causó estragos durante un largo periodo de tiempo, siendo el histórico rezago educativo de las mujeres y la reafirmación del constructo del género femenino que ha oprimido a las mujeres a lo largo del tiempo que comprende el mundo civilizando, algunas de las consecuencias del pensamiento pedagógico ilustrado que se legitimó durante mucho tiempo. Chumacero recuerda cómo es el pensamiento pedagógico ilustrado que se margina del mundo cultural (entendido como un constructo que respecta al intelecto), de lógica y raciocinio, que reafirma una vez más, la asociación entre mujer-naturaleza que la autora retoma de la filósofa Celia Amorós, puesto que, respecto a una de las obras predilectas de Rousseau, *Émile, ou de l'éducation* (1762) destaca que:

Aquella obra preceptiva e influyente durante la centuria decimonona, registraba la certeza de que cada mujer está llamada a ejecutar el papel de compañera y servidora de los hombres en torno suyo. Émile, protagonista del manual, sería educado para desempeñarse en el mundo; Sophie, su contraparte, sería instruida en función de lo que la constitución de su sexo y su especie conviene para ocupar su puesto en el orden físico y moral (ctd en Romero Chumacero 25).

Autores como Octavio Paz, afirman que el modernismo fue una reacción al pensamiento positivista que proliferaba, no sólo en el campo literario, sino también en el campo intelectual, cultural y educativo de Hispanoamérica. Respecto al ámbito educativo, Moacir Gadotti en *Historia de las ideas pedagógicas* (2003) recuerda que el origen del

pensamiento pedagógico positivista, cual proceso histórico del desarrollo del pensamiento pedagógico se gesta como consecuencia de sus antecedentes históricos pedagógicos, y encuentra sus raíces en las líneas de pensamiento que nacieron durante la ilustración, revelando así que, el pensamiento pedagógico positivista comienza a bosquejarse en el seno de la ilustración, en donde precisamente, a finales del siglo XVIII, comienza un enfrentamiento de pensamiento y de clase, se contraponen así: “Por un lado, el movimiento popular y socialista; y por el otro el movimiento elitista burgués. Esas dos corrientes opuestas llegan al siglo XIX bajo los nombres de marxismo y positivismo, representadas por sus dos máximos exponentes: Augusto Comte (1736-1813) y Karl Marx (1818-1883)” (Gadotti 107).

Moacir Gadotti, también menciona, en *Historia de las ideas pedagógicas* (2003), que a pesar de la contraposición entre el marxismo y el positivismo, los predilectos representantes de dichas líneas de pensamiento, realizaron un análisis del porqué de la derrota de la ilustración, encontrando cada cual sus razones específicas; por su parte Karl Marx (1818-1883), lanzó la premisa de que el fracaso de la ilustración radicó en: “...en la misma esencia de la revolución burguesa, que era contradictoria: proclamaba libertad y la igualdad, pero no las llevaría a cabo mientras no cambiara el sistema económico que instauraba la desigualdad en la base de la sociedad” (Gadotti 107-108). Mientras que, para el pensamiento positivista según Augusto Comte (1736-1813): “... la derrota de la ilustración y de los ideales revolucionarios se debía a la ausencia de concepciones científicas” (Gadotti 107).

Respecto a la inclusión femenina dentro de la educación y por ende dentro del mundo cultural y literario, se veía lejano, dado que las raíces científicistas que guiaban el pensamiento positivista que Comte: “... representaba la doctrina que consolidaría el orden público, desarrollando en las personas una "sabia resignación" para su *statu quo*” (Gadotti

108). Es decir, no existe inclusión educativa femenina con la resignación del bello sexo, como han sido llamadas las mujeres a lo largo de la historia por ser musas y no productoras del arte, o por lo menos, no productoras en el ámbito público o intelectual debido a sus características biológicas que le permiten procrear, o bien debido a su concepción como seres poco racionales, éticos y morales gracias a los constructos religiosos que las postulan como quienes de temple débil caen ante la mínima provocación o ante la mínima estimulación de sus instintos básicos.

Comte, además, postulaba que: "...la humanidad pasó por tres etapas sucesivas: el estado teológico, durante el cual el hombre explicaba la naturaleza por agentes sobrenaturales; el estado metafísico, en el cual todo se justificaba a través de nociones abstractas como esencia, sustancia, causalidad, etc.; y el estado positivo, el actual, donde se buscan las leyes científicas" (Gadotti 108). De ahí, nació el concepto de Comte, de la "ley de los tres estados" que afirmaba que el hombre como traducción de la humanidad, repetiría estas tres etapas, gestándose respectivamente en las diversas etapas del desarrollo físico y mental del hombre: el estado teológico se daría durante la infancia, el estado metafísico durante la juventud y el estado positivo cuando el hombre llegara a la edad madura, y sería durante esta última etapa en donde "...el hombre en la edad madura llegaría al estado positivo, superando el estado metafísico. Nunca más abrazaría la religión de un Dios abstracto. Profesaría la religión del Gran Ser, que es la Humanidad. Por lo tanto, la educación formaría la solidaridad humana" (Gadotti 108). Si bien, marginar la idea de la devoción de un Dios abstracto que viene regularmente del constructo de pensamiento y del origen de la humanidad pertenecientes a una institución religiosa suena como un beneficio para el género femenino, el poner la explicación y la construcción del mundo en las manos "del hombre",

entendiéndose como un conjunto de varones que fungen como pilares que sostienen el mundo intelectual y cultural, no es el mejor panorama para las mujeres puesto que son los mismos hombres privilegiados quienes postulan la inferioridad “natural” de las mujeres ante los hombres.

Posteriormente, Moacir Gadotti, también en *Historia de las ideas pedagógicas* (2003), postula que la “ley de los tres estados ha sido desechada porque asumir que la historia del mundo, y del hombre, siendo tan diversa, y desarrollándose en tan diversos contextos, responde a generalizaciones, que remiten a todo el desarrollo del mundo y a toda la humanidad a tres etapas es poco preciso. Por otro lado, Moacir Gadotti considera a Durkheim como el verdadero maestro de la sociología positivista moderna. El pensamiento pedagógico positivista de Durkheim se explicita en su obra *Reglas del método sociológico* (1895) en donde expone que:

Para él, la sociedad se comparaba con un animal: posee un sistema de órganos diferentes donde cada uno desempeña un papel específico. Algunos órganos serían naturalmente más privilegiados que los otros. Ese privilegio, por ser natural, representaría un fenómeno normal, como en todo organismo vivo donde predomina la ley de la supervivencia de los más aptos (evolucionismo) y la lucha por la vida, en nada modificable (Gadotti 109).

Es por lo anterior, que la línea de pensamiento positivista de Durkheim, no representa un cambio respecto a la inclusión femenina en la vida educativa, literaria o cultural, así como se prescribe un determinismo de clases, en el que implica que por más que se luche por generar un cambio en la condición económica, no se lograría, también la esfera femenina permanecía en un determinismo de género, en que tu sexo, masculino o femenino,

determinaría el rol que cada género debiera tener, encontrándose el hombre en posición de privilegio y a la mujer en posición de desventaja, así como el rico en posición de privilegio y el pobre en posición de desventaja. Gadotti, también recuerda que: “El positivismo, cuya doctrina pretendía la sustitución de la manipulación mítica y mágica de lo real por la visión científica, acabó estableciendo una nueva fe, la fe en la ciencia, que subordinó la imaginación científica a la pura observación empírica” (Gadotti 109). Creer fervientemente en la ciencia, implica en consecuencia, creer en los autores de la ciencia, así como en su palabra; en su mayoría los autores de la ciencia han sido hombres, así como el canon literario excluyó durante mucho tiempo a las mujeres de literatura, el gremio científico excluyó de igual manera a las mujeres de la ciencia, y la tardía aparición de múltiples nombres femeninos en campos, como la literatura, la ciencia, el mundo intelectual o cultural es debido a la marginación histórica de las mujeres del mundo educativo.

Es importante reconocer que si bien el modernismo, por su pensamiento proclive al asombro que comprende al progreso, a la renovación y a la innovación, motivó un contexto más abierto al que las mujeres pudieron insertarse, el modernismo no hizo a literatura femenina, fueron las mismas autoras las que labraron el camino para insertarse como fuertes referentes no sólo en la literatura nacional o hispanoamericana, si no como referentes mundiales de la literatura; como se ha mencionado antes fue el canon quien marginó a lo largo de la historia a las escritoras, fueron ellas quienes a partir de sus obras como reliquias testimoniales de la lucha feminista, que dan fe, no únicamente de su existencia, sino de cómo se insertaron en el mundo educativo, en el mundo literario y en el mundo cultural en general, fueron ellas quienes aprovecharon las grietas que fracturaban al canon para penetrarlo con pequeños vislumbres, como la utilización de seudónimos para publicar, el insertarse en la

vida religiosa para aprender y escribir en nombre de Dios, o convertirse en educadoras para tener acceso a una educación integral, fueron ellas quienes usaron las grietas del canon como tragaluz e iluminarlo a pizcas de talento femenino.

Tanto Vivero Marín, como Romero Chumacero recuerdan en sus respectivos textos que hubo mujeres que tuvieron que recurrir a seudónimos masculinos para ser publicadas y que hubo mujeres que en un ansia de tener acceso a la educación se integraron a instituciones que las prepararon como docentes para satisfacer la necesidad educativa e intelectual de los futuros hombres; si bien el modernismo, interpretado como un espacio temporal y como un constructo ideológico de la renovación del pensamiento favoreció la exposición de las letras femeninas, fueron las mujeres escritoras, como Refugio Barragán de Toscano o María Enriqueta Camarillo, quienes labraron a través de sus escritos una nueva historia de la literatura hispanoamericana, ya no escrita exclusivamente por hombres. Como se ha mencionado con anterioridad, varios literatos han considerado que el espacio temporal del modernismo comienza a finales del siglo XIX, aproximadamente, a partir de 1880, a su vez Romero Chumacero hace recuento de los acontecimientos representativos de la literatura femenina en su libro *Una historia de zozobra y desconcierto, La recepción de las primeras escritoras en México (1867-1910)* (2016) durante el espacio temporal en el que se desarrolló el modernismo, es decir, hacia 1880 y años posteriores:

1880: Refugio Barragán publica en Ciudad Guzmán dos trabajos: *La hija de Nazareth, poema religioso dividido en dieciocho cantos* y *Celajes de Occidente: composiciones líricas y dramáticas*. En la imprenta de Filomeno Mata, las hermanas Enriqueta y Ernestina Larrainzar inician la publicación de los cuatro tomos de *Viaje a varias partes de Europa por Enriqueta y Ernestina*

Larrainzar, con un Apéndice sobre Italia, Suiza y los Bordes del Rhin por su hermana Elena L. de Gálvez (1880-1882).

1881: Barragán publica en Ciudad Guzmán el drama *Libertinaje y virtud o El verdugo del hogar*. Enriqueta y Ernestina Larrainzar publican el volumen *Misterios del Corazón*. Esther Tapia publica en Guadalajara *Los cánticos de los niños*.

1882: Beatriz Portugal de Salinas publica el poemario *Flores del corazón*; Rosa Carreto reúne y publica entre dos pastas, y bajo el título *Fábulas originales*, composiciones didácticas antes divulgadas en páginas del Diario del Hogar. También en ese año, arriba a México Emilia Serrano, baronesa de Wilson.

1883: Barragán publica en Ciudad Guzmán el volumen *Cánticos y armonías sobre la Pasión*: obra religiosa escrita en prosa y en verso y dedicada a la niñez. Soledad Manero comunica a la prensa que ha elaborado una “obrita filosófica”, Enriqueta y Ernestina Larrainzar publican la novela *Sonrisas y lágrimas* en la imprenta de Cumplido, la aragonesa Concepción Gimeno llega a la Ciudad de México y edita la revista *El Álbum de la Mujer*, José María Vigil elabora un profundo estudio sobre la obra de Isabel Prieto y lo publica en el volumen *Obras*, donde concentra obras de ella.

1884: En la Ciudad de México se organiza un homenaje a Concepción Gimeno, Laura Méndez enviuda y retoma su carrera literaria.

1885: La baronesa de Wilson publica en México un poemario, en tanto su paisana Gimeno, publica una novela “realista” (El suplicio de una coqueta). En algunos diarios se propone el rescate de la celda de Sor Juana, y Refugio Barragán hace imprimir una nueva edición del poemario La hija de Nazareth.

1886: Se estrena la comedia Plantas parásitas, de Rosa Carreto: Dolores correa publica el poemario Estelas y bosquejos y el volumen La mujer científica: poema. Esther Tapia forma parte de la redacción de La República Literaria, en Guadalajara.

1887: Barragán publica en Guadalajara la novela La hija del bandido, o los subterráneos del Nevado.

1888: Laureana Wright edita la revista Las Hijas del Anáhuac (pronto rebautizada como Violetas del Anáhuac). Barragán dirige en la capital de Jalisco la revista La Palmera del Valle.

1889: Se publica en Querétaro Staurofilia, de María Néstora Téllez Rendón.

1890: En Guanajuato, muere María Néstora Téllez.

1891: Josefina Pérez publica el opúsculo El amor universal: poema en un canto: Laura Méndez abandona el país rumbo a Estados Unidos, desde donde más tarde colabora en varias revistas mexicanas, como El Renacimiento (2da época), Revista Azul y El Mercurio, Barragán publica la novela Premio del bien y el castigo del mal.

1892: Rita Cetina estrena el drama Deudas del corazón, en Mérida, Juan de Dios Peza redacta el prólogo para las Poesías completas de Josefina Pérez (publicadas en 1901).

1893: Laureana Wright lleva a la imprenta el ensayo La emancipación de la mujer; muere Refugio Argumedo, José María Vigil publica el grueso volumen Poetisas mexicanas y se imprimen las antologías La lira poblana y Colección de varias composiciones poéticas de señoras zacatecanas, las tres, para Exposición Universal de Chicago.

1894: Muere Josefina Pérez, Refugio Barragán pone en escena una zarzuela. María Enriqueta Camarillo inicia su nueva carrera literaria enviando poemas a El Universal.

1895: Muere Carlota Cuéllar. Dolores Correa publica el ensayo Los derechos del hombre. En San Francisco, California, Laura Méndez dirige la Revista Hispano-Americana (1895-1896).

...

1900: Julia D. Febles y Cantón publica Poesías, en Mérida, Méndez afirma ante la prensa tener en preparación una zarzuela (Romero Chumacero 129-131).

No es sorpresa que hayan sonado con más fuerza la voces femeninas hispanoamericanas en la literatura durante el modernismo, pues la oposición al pensamiento positivista que era proclive a un determinismo de género que ponía a las mujeres constantemente en desventaja, permitió que las mujeres labraran su camino a partir de dicha

contraposición. Considerar la apertura del canon literario a partir de la misma labranza de publicaciones femeninas es considerado por varias autoras como Leticia Romero Chumacero y Cándida Elizabeth Vivero Marín, un signo de progreso, y además de lucha constante de buscar la introducción de la mujer en el mundo cultural e intelectual, es por ello, que el desarrollo del pensamiento pedagógico a lo largo de la historia es relevante, la mujer que tanto estuvo en desventaja por su condición biológica o por constructos religiosos, se liberó de los estigmas gracias a sí misma y a su preparación educativa que la volvió candidata para ser productora literaria. Es por ello, que en el desarrollo de esta propuesta didáctica, se incluirán en la antología textos de varias mujeres notables en el modernismo, una de ellas Refugio Barragán de Toscano:

La escritora y poeta modernista nació en Jalisco en 1846 y comenzó a editar sus obras en 1880: en poesía, *Celajes de Occidente*, *Cánticos y armonías sobre la pasión* y *La hija de Nazaret*; en novela, *Premio del bien y castigo del mal*. Sin embargo, será la publicación en 1887 de su novela histórica, *La hija del bandido o los subterráneos del Nevado*, la que le brinde una posición en la literatura mexicana al considerarse la primera novelista, sin llegar aún a reconocerse del todo su profesionalismo (Vivero Marín 187).

De igual manera, Vivero Marín, recuerda en su artículo *El oficio de escribir: la profesionalización de las escritoras mexicanas (1850-1980)* (2006), a María Enriqueta Camarillo y Roa de Pereyra, literata, de quien, en 1924, Gabriela Mistral recomienda hacer lectura de toda su obra, en la antología que prepararía en solicitud a José Vasconcelos, llamada *Lecturas para mujeres* (1923), según menciona Vivero Marín, quien también explicita que la autora modernista, María Enriqueta Camarillo, ha sido olvidada como

referente de dicho movimiento literario, es por ello que serán los textos de Camarillo considerados también para este trabajo:

María Enriqueta Camarillo y Roa de Pereyra, nacida en 1872, se inició en la narrativa con el cuento “*El maestro Floriani*” aparecido en la revista *Azul* de 1895. Considerada “la primera mexicana que se dedica por entero al quehacer literario”, sus libros fueron leídos en América y en Europa durante las primeras décadas del siglo XX, llegando incluso a ser seleccionada para representar a la literatura femenina hispanoamericana en la colección francesa *Les Cahiers Feminins* por su cuento “*El secreto*” (1922) (Vivero Marín 187).

En Uruguay, la literatura femenina también se consagró más fuertemente durante la época modernista, y se dieron a conocer varias escritoras, entre ellas, por ejemplo, Delmira Agustini, de quien, se han recopilado escritos de sus publicaciones *El Libro Blanco* (1907), *Cantos de la Mañana* (1910) y *Los Cálices Vacíos* (1913), así como también composiciones inéditas que la autora fue agrupando a medida que las escribía de 1913 a 1914, que en conjunto fueron llamadas *El Rosario de Eros*, título que fue ocupado para el libro antologador de sus obras; *El Rosario de Eros* (1924) fue editado por Maximino García y en él fue incluido un *Elogio* escrito por Rubén Darío en Montevideo en Julio de 1912, en el cual el modernista escribió respecto a la autora lo siguiente:

De todas cuantas mujeres hoy escriben en verso, ninguna ha impresionado mi ánimo como Delmira Agustini, por su alma sin velos y su corazón de flor.

A veces rosa por lo sonrosado, a veces lirio por lo blanco. Y es la primera vez que en lengua castellana aparece un alma femenina en el orgullo de la verdad de su inocencia y de su amor, a no ser Santa Teresa en su exaltación divina.

Si esta niña bella continúa en la lírica revelación de su espíritu como hasta ahora, va a asombrar a nuestro mundo de lengua española.

Sinceridad, encanto y fantasía, he allí las cualidades de esta deliciosa musa. Cambiando la frase de Shakespeare, podría decirse “that is a woman”, pues por ser muy mujer, dice cosas exquisitas que nunca se han dicho. Sean con ella la gloria, el amor y la felicidad (7).

Si bien fueron las mismas escritoras quienes labraron su camino dentro del mundo literario, la validación de autoridades literarias que se consagraron dentro el canon literario masculino modernista, como se puede ver con la inclusión de un texto de María Enriqueta Camarillo de Roa y Pereyra en la *Revista Azul* dirigida por Manuel Gutiérrez Nájera, así como el *Elogio* de Rubén Darío dedicado a Delmira Agustini, dieron pie a la normalización de la presencia femenina dentro de las letras hispanoamericanas y permitió comenzar a equiparlas al mismo nivel de reconocimiento que el gremio masculino literario. Otras escritoras notables del modernismo que se incluirán en esta antología didáctica de textos modernistas serán Juana Borrero (1877-1896) de Cuba y María Eugenia Vaz Ferreira (1875-1924) de Uruguay.

CAPÍTULO III

TALLER DE LITERATURA MODERNISTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA

La propuesta didáctica resultante de esta investigación es un taller de literatura modernista para el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de tercer grado de secundaria; como se ha mostrado a lo largo de este trabajo el enfoque por competencias busca que los estudiantes encuentren en las aulas conocimientos que puedan trasladar a su entorno, que les resulten funcionales tanto para su vida académica como para su desarrollo fuera de las aulas, el enfoque por competencias busca esencialmente que los estudiantes lleven la teoría a la práctica. Lo que se espera de la competencia lectora no es distinto a lo que se espera de las demás competencias, puesto que se busca que los estudiantes encuentren la utilidad en lo que leen, sin embargo, la competencia lectora es tan importante porque es esta la que da acceso a los demás conocimientos, gran parte de lo que se aprende en la escuela viene dentro de libros de texto y si la competencia lectora de los estudiantes no es óptima no podrán comprender, ni aprender de lo que leen. Erróneamente se creería que la competencia lectora de los estudiantes solamente afectaría a materias que respecten a áreas de Lengua y Comunicación, sin embargo, la competencia lectora es transversal y si un estudiante no es capaz de interpretar un texto literario, como lo sería un cuento o un poema, tampoco será capaz de entender y aterrizar lo que lee en los libros de Historia, Matemáticas, Ciencias, etcétera. Procurar el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes es buscar que tengan acceso a una educación integral.

Sin embargo, puede resultar un poco contradictorio encontrar una utilidad que se refleje en la realidad material dentro textos literarios. ¿Qué de utilitario tiene leer un cuento

o un poema y hablar de aquello sin dedicarte por completo al ámbito literario? Y esto nos lleva a una pregunta aún más compleja: ¿puede encontrarse en la literatura una utilidad verdaderamente práctica? Es importante recordar que el modernismo respondió a los preceptos positivistas de su época; la ola ideológica positivista que golpeó a Hispanoamérica a mediados del siglo XIX, también se vio reflejada en la literatura. Fue la literatura naturalista consecuencia de la ideología positivista, la cual se encargaría de buscar incansablemente un fin práctico a la literatura, el resultado fue la cientifización literaria que intentaba describir hasta la más mínima característica pronunciable de cualquier ornamento que se presentará dentro de las obras literarias, la literatura naturalista fungió de hipótesis determinista y como ejercicio de comprobación científica por medio de la observación. Sería el modernismo quien negaría el hecho literario de ser ciencia exacta y el cual, de nueva cuenta, devolvería la humanidad y la ambigüedad al quehacer literario. Por lo que rescatar textos modernistas para que los estudiantes los lean y encuentren en ellos una utilidad resulta contradictorio a los valores a los que apela el modernismo.

Como se ha mencionado durante todo este trabajo, la literatura no tiene que tener un fin práctico, pero toda literatura tiene consecuencias en su contexto. El taller de literatura modernista se valdrá de una antología didáctica de textos modernistas, que contenga actividades sugeridas de reflexión. Aunque los modernistas hayan defendido que se hace arte por el arte, cualquier expresión artística refleja lo que hay en la mente de su autor, implícita o explícitamente, cualquier texto sugiere una o varias ideas y cualquier sistema ideológico tiene consecuencias directas o indirectas (más o menos concretas) en la realidad material. Si un estudiante decide volverse vegano después de leer algún texto científico o literario que hable de la explotación animal y haya logrado empatizar con él y aterrizarlo dentro de su

entorno, la decisión que ha tomado tendrá indiscutiblemente consecuencias en la realidad material, puesto que optará por cambios en su estilo de vida y en su alimentación y estos cambios tendrán consecuencias en sí mismo y en su entorno.

La antología didáctica de textos modernistas estará compuesta por textos literarios que inviten a los estudiantes a la reflexión, se busca que los estudiantes empaticen y aterricen la información dada en los textos a su entorno o a lo que ya conocen para poder comprenderlos mejor y así motivar a los estudiantes a hacer cambios en sí mismos y en su entorno, cumpliendo el último fin del enfoque por competencias: encontrar la utilidad en sus aprendizajes; y a su vez respetando los valores de la literatura modernista: no perder la ambigüedad interpretativa de los textos literarios y apelar al goce del acto lector.

3.1. Antología didáctica de textos modernistas

La siguiente antología didáctica busca que los estudiantes desarrollen la competencia lectora a partir de la familiarización, es decir, se apela a la comprensión del texto a partir de:

1. La desliteralización, la cual consiste en quitar la literacidad del texto que se lee; Helena Beristáin nos dice que la literacidad de un texto se resguarda esencialmente en su ambigüedad, en la libertad de interpretación que te ofrece un texto. Para deslitarizar un texto se sugiere a) traducir el léxico del texto al léxico del lector para que se comprenda de mejor manera, es decir, sustituir las palabras que se desconozcan y en consecuencia causen dificultad de comprensión, por sinónimos que el lector aterrice mejor o en su defecto por la definición dada en el diccionario; b) sintetizar el texto literario, es decir, descartar las enunciaciones que le resulten al estudiante redundantes o poco relevantes dentro del texto; y c) parafrasear el texto

literario, es decir, que después de traducir y sintetizar el texto, el lector explique brevemente con sus propias palabras lo que el texto quiere decir.

2. Vincular el texto literario consigo mismo, a partir de: (a) empatizar las experiencias del lector con lo que se está diciendo en el texto, es decir, apelar a la evocación de recuerdos emotivos que se asemejen o tengan coincidencias con los textos literarios; y (b) la realización de preguntas detonadores y actividades sugeridas que inclinen a los lectores a comparar el texto con sus experiencias y aterrizarlas a su contexto inmediato.

Como se ha mencionado con anterioridad la antología didáctica de textos modernistas fungirá como herramienta guía para el taller resultado de esta investigación, que tiene como objetivo principal desarrollar la competencia lectora en estudiantes de tercero de secundaria, puesto que, se pretende que este taller se use como regularizador previo a la inducción de los estudiantes a nivel preparatoria o bachillerato. El taller es extracurricular y consta de 18 sesiones de 60 minutos; la antología didáctica de textos modernistas, que fungirá como la herramienta fundamental del taller, divide los 31 textos modernistas recopilados, en 12 temáticas con sus respectivas secuencias didácticas. Debido a que el taller no está incluido en el currículo de la materia Lengua Materna, Español para alumnos de tercero de secundaria, la antología puede ser utilizada dentro de un contexto educativo institucional como herramienta para el reforzamiento de la competencia lectora o de manera externa al ámbito escolar como método de estudio para el desarrollo de la competencia lectora, por lo que las actividades de familiarización pueden realizarse de manera colectiva o individual. Se espera que los estudiantes puedan reconocer sus fortalezas y deficiencias y puedan calificar sus avances a partir de la rúbrica de autoevaluación. Las ilustraciones de la antología son

elaboradas también por la autora de esta propuesta didáctica y pretenden de motivar el uso de la imaginación en los estudiantes.

El formato de la secuencia didáctica está inspirada en el modelo del libro: Ramírez Apáez, Marissa, et al. *Secuencias didácticas para el desarrollo de competencias, Educación media superior y superior*: México: Trillas, 2016. 99-109. Impreso.

La rúbrica de evaluación está inspirada en los niveles de logro de competencia lectora de Isabel Solé: Solé, Isabel. “Competencia lectora y aprendizaje”. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. Núm. 59, 2012, p.p. 43-61. Digital.

3.1.1. TEMA UNO: POESÍAS DE LA MUERTE

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 1: Poesías de la muerte			
Objetivo:	Reconocer cómo es que los autores conciben a la muerte a partir de la poesía.		
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.		
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.		
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.		
Duración:	Dos sesiones (120 minutos): <ul style="list-style-type: none"> • Se espera que el proceso de familiarización de cada poema se lleve a cabo en un lapso de 40 minutos. 		
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA			
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción	
		b) Sintetizar el texto literario	
		c) Parafrasear el texto literario	
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias	
		b) Preguntas detonadoras:	Responde lo siguiente del poema <i>Gratia plena</i> de Amado Nervo: ¿En qué línea del poema se infiere la muerte de un ser amado del autor? Transcríbela. ¿Cómo se describe en el poema a la persona que el autor perdió? Responde lo siguiente del poema <i>Metafísiquéos</i> de Amado Nervo: ¿Quiénes son los <i>Metafísiquéos</i> ? ¿Qué le molesta al autor de los <i>Metafísiquéos</i> ? Responde lo siguiente del poema <i>Mística</i> de Salvador Díaz Mirón: ¿A qué se refiere el autor cuando habla de la ley de Dios? ¿En qué formas de la naturaleza convierte la ley de Dios al autor? Finalmente responde:

			¿Qué tienen en común los tres poemas? ¿Cuáles poemas perciben a la muerte como un proceso doloso? ¿Cuál poema concibe a la muerte como una transformación?
BIBLIOGRAFÍA:			
Díaz Mirón, Salvador. <i>NOCTURNO PEREGRINO, Poemas escogidos</i> . México: CONACULTA, 2013. 12-13. Digital.			
Nervo, Amado. <i>Florilegio/ con una semblanza por Rubén Darío</i> . Montevideo: Claudio García/ LA BOLSA DE LOS LIBROS, 1919. 16-17. Digital.			

GRATIA PLENA

Amado Nervo

Todo en ella encantaba, todo en ella atraía:
 su mirada, su gesto, su sonrisa, su andar.
 El ingenio de Francia de su boca fluía.
 Era llena de gracia, como el Avemaría,
 ¡Quién la vió no la pudo ya jamás olvidar!

Ingenua como el agua, diáfana como el día,
 rubia y nevada como margarita sin par,
 al influjo de su alma celeste, amanecía...
 Era llena de gracia como el Avemaría.
 ¡Quién la vió no la pudo ya jamás olvidar!

Yo gocé el privilegio de encontrarla en mi vida
 dolorosa; por ella tuvo fin mi anhelar y
 y cadencias arcanas haló mi poesía...
 Era llena de gracia, como el Avemaría.
 ¡Quién la vio no la pudo ya jamás olvidar!

¡Cuánto! ¡Cuánto la quise ¡Por diez años fue mía;
...¡pero flores tan bellas nunca pueden durar!
Era llena de gracia como el Avemaría.
Y a la Fuente de Gracia de donde procedía,
se volvió... ¡cómo gota que se vuelve a la mar!



METAFISIQUEÓS

Amado Nervo

De qué sirve al triste la filosofía!

Kant o Schopenhauer o Nietzsche o Bergson...

Metafisiquéos!

En tanto, Ana mía,

te me has muerto y yo no sé todavía
donde ha de buscarte mi pobre razón.

¡Metafisiquéos, pura teoría!

Nadie sabe nada de nada: ¡mejor
que esa pobre ciencia, confusa y vacía
nos alumbra el alma como la luz del día,
el secreto instinto del eterno Amor!

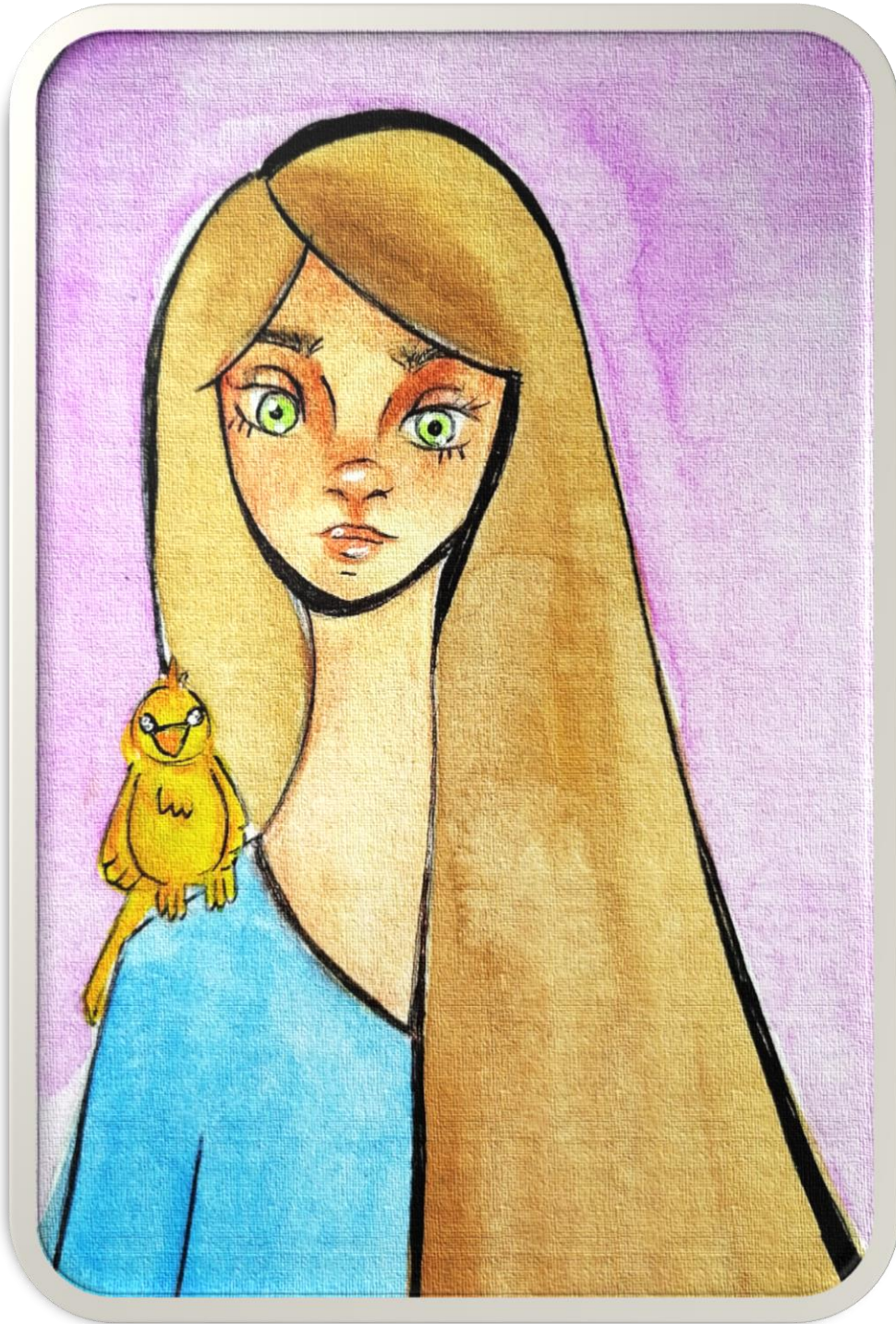
No ha de haber abismo que ese amor no ahonde
y he de hallarte, ¿Dónde? ¡No me importan dónde!
¿Cuándo? No me importa... ¡Pero te hallaré!
Si pregunto a un sabio, “¿Qué se yo?”, responde.
Si pregunto a mi alma, me dice: “¡Yo sé!”

MÍSTICA

Salvador Díaz Mirón

Si en tus jardines cuando yo muera,
cuando yo muera, brota una flor;
si en un celaje ves un lucero,
ves un lucero que nadie vio,
y llega un ave que te murmura,
que te murmura con dulce voz
abriendo el pico sobre tus labios,
lo que en un tiempo te dije yo:
aquel celaje y el ave aquella,
y aquel lucero y aquella flor
¡serán mi vida que ha transformado,
que ha transformado la ley de Dios!





Serán mis fibras con otro aspecto,
ala y corola y ascua y vapor;
mis pensamientos transfigurados,
perfume y éter y arrullo y sol.

Soy un cadáver, ¿cuándo me entierran?

Soy un viajero, ¿cuándo me voy?

Soy una larva que se transforma.

¿Cuándo se cumple la ley de Dios

y soy entonces, mi blanca niña,

celaje y ave, lucero y flor?



3.1.2. TEMA DOS: LAS AVES DE MANUEL JOSÉ OTHÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 2: Las aves de Manuel José Othón			
Objetivo:	Denotar qué es lo que representan las aves dentro de cada poema.		
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.		
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.		
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.		
Duración:	Dos sesiones (120 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Se espera que el proceso de familiarización de cada poema se lleve a cabo en un lapso de 40 minutos. 		
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA			
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción	
		b) Sintetizar el texto literario	
		c) Parafrasear el texto literario	
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias	
		b) Preguntas detonadoras:	<p>Responde lo siguiente respecto al poema <i>Voz interna</i>:</p> <p>Las lechuzas pardas y los pájaros negros ¿representan algo positivo o algo negativo para el autor? ¿En qué líneas se sugiere? Transcríbelas.</p> <p>Las golondrinas ¿representan algo positivo o algo negativo para el autor? ¿En qué líneas se sugiere? Transcríbelas.</p> <p>Responde lo siguiente respecto al poema <i>El ruiseñor</i>:</p> <p>¿Quién es el narrador del poema? ¿En qué línea se infiere? Transcríbela.</p> <p>Responde lo siguiente respecto al poema <i>Las aves nocturnas</i>:</p> <p>Las aves nocturnas ¿representan algo positivo o algo negativo para el autor? ¿En qué líneas se sugiere? Transcríbelas.</p> <p>Finalmente responde la siguiente pregunta respecto a los tres poemas:</p>

			De los tres poemas ¿cuáles son los dos más parecidos en cuanto a cómo es que el autor concibe a las aves?
BIBLIOGRAFÍA:			
Othón, José Manuel. <i>Poemas rústicos. Mejico</i> : AGUILAR VERA Y COMP. EDITORES, 1890-1902. 23-24. Impreso.			
Othón, Manuel José. <i>Noche Rústica de Walpurgis</i> . México: Imprenta de Ignacio Escalante, 1907. 10 y 16. Impreso.			

VOZ INTERNA

Manuel José Othón

En las noches tediosas y sombrías
buscan su nido en mi cerebro enfermo,
plegando el ala ensangrentada y rota,
mis antiguos recuerdos.

No vienen como alegres golondrinas
de la rústica iglesia á los aleros,
trayendo de la rubia Primavera
las blandas brisas y los tibios besos.

Vienen, como los pájaros nocturnos,
á acurrucarse huraños y siniestros
de la musgosa tapia en las ruinas
ó de la vieja torre entre los huecos.

¡Que vengan en buena hora, que no tarden!
¿Por qué no se apresuran? ¡Los espero!...

¡Hace ya tantos años que dormito!
¡Hace ya tanto tiempo!

El negro muro del hendido claustro,
aunque roto y abierto,

aun se mantiene en pie, y en las ojivas
del campanario viejo,
si no hay esquilas que á la misa llamen
al asomar el matinal lucero
ó anuncien la oración al campesino
y la hora del regreso
á las muchachas de la azul cisterna,
al pastor y al vaquero;
si ya no hay campanitas que repiquen
del santo titular en los festejos,
hay oquedades hondas y sombrías
que abrigarán en sus oscuros senos
á las lechuzas pardas y siniestras
y á los pájaros negros...



EL RUISEÑOR

Manuel José Othón

Oíd la campanita, cómo suena,
el toque del clarín, cómo arrebatá,
las quejas en que el viento se desata
y del agua el rodar sobre la arena.

Escuchad la amorosa cantilena
de Favonio rendido á Flora ingrata
y la inmensa y divina serenata
que Pan modula en la silvestre avena.

Todo eso hay en mis cantos. Me enamora
la noche; de los hombres soy delicia
y paz; y entre los árboles cubierto,

sólo yo alcé mi voz consoladora,
como una blanda y celestial caricia,
cuando Jesús agonizó en el huerto.



LAS AVES NOCTURNAS

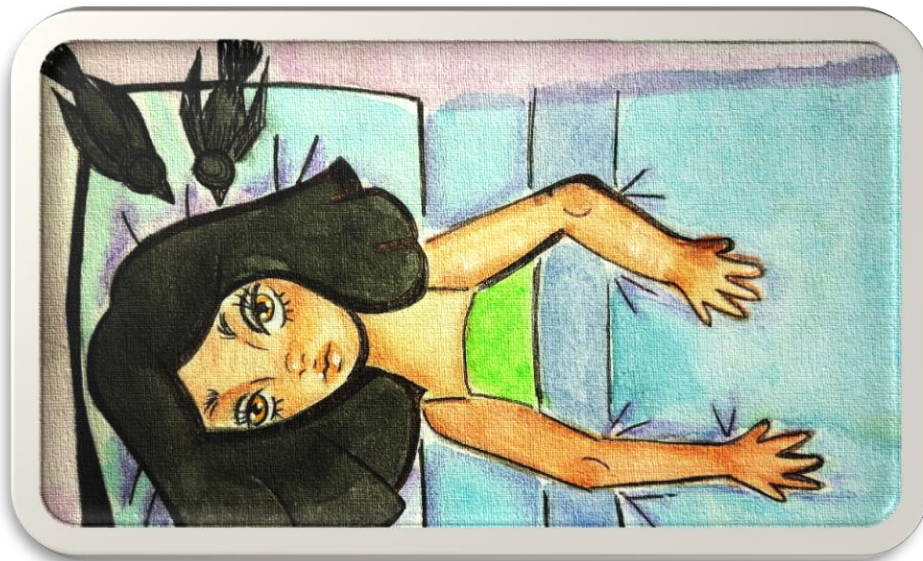
Manuel José Othón

¡A infundir con el vuelo y los chirridos
más horror en la noche, más negrura
en los antros del monte y más pavura
en las ruinas de sótanos hendidos!

¡A seguir á los pájaros perdidos
de la arboleda entre la sombra oscura,
y con la garra ensangrentada y dura
á darles muerte y á asolar sus nidos!

¡A lanzar tan horrisonos acentos,
desde la cruz del viejo campanario,
que el valor más indómito se quiebre!

¡A remedar terríficos lamentos,
de dientes estridor, crujir de osario
y espasmódicos gritos de la fiebre!...



3.1.3. TEMA TRES: LOS PAISAJES DE JOSÉ JUAN TABLADA: HAIKÚS

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 3: Los paisajes de José Juan Tablada: Haikús		
Objetivo:	Encontrar las similitudes entre los cuatro Haikús presentados a continuación y definir qué es un Haikú.	
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD		
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.	
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.	
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.	
Duración:	Una sesión (60 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Se espera que el proceso de familiarización de cada poema se lleve a cabo en un lapso de 15 minutos. 	
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción
		b) Sintetizar el texto literario
		c) Parafrasear el texto literario
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias
	b) Preguntas detonadoras:	<p>Responde lo siguiente:</p> <p>A partir de los cuatro Haikús presentados</p> <p>¿Qué es para ti un Haikú?</p> <p>¿Cuáles son las características generales que puedes observar en los Haikús?</p> <p>¿Qué pretenden retratar los Haikús?</p> <p>Investiga qué es un Haikú y coteja tus respuestas con la información que obtengas.</p> <p>¿Tus respuestas coinciden con la información que encontraste?</p> <p>Define a partir de tus respuestas y de la información que investigaste qué es un Haikú.</p>
BIBLIOGRAFÍA:		
Pacheco, José Emilio. <i>Antología del modernismo (1884-1921), Tomos I y II en un volumen</i> . México: Universidad Nacional Autónoma de México y Ediciones Era, 1999. 208 y 210. Impreso.		

MARIPOSA NOCTURNA

José Juan Tablada

-Devuelve a la desnuda rama,
nocturna mariposa,
las hojas secas de tus alas.



LA ARAÑA

José Juan Tablada

Recorriendo su tela
esta luna clarísima
tiene a la araña en vela.



LUNA

José Juan Tablada

Es mar la noche negra,
la nube es una concha,
la luna es una perla.



ESTRELLA ERRANTE

José Juan Tablada

Fugaz como el instante en que la miro,
une el cielo a la tierra
y a su llanto de oro mi suspiro.



3.1.4. TEMA CUATRO: EL SUEÑO AZUL DE RUBÉN DARÍO

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 4: El sueño azul de Rubén Darío			
Objetivo:	Distinguir la causa del conflicto de los personajes del texto hacia sus dones.		
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.		
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.		
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.		
Duración:	Una sesión (60 minutos).		
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA			
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción	
		b) Sintetizar el texto literario	
		c) Parafrasear el texto literario	
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias	
		b) Preguntas detonadoras:	Responde las siguientes preguntas: ¿A qué se dedican los cuatro hombres que se quejaban? ¿Cuál era la razón de su lamento? ¿Qué causó el velo azul de la Reina Mab al cubrir a los cuatro hombres? ¿Crees que las artes son valoradas y bien remuneradas actualmente? ¿Por qué?
		BIBLIOGRAFÍA:	
Darío, Rubén. <i>Azul</i> . Valparaíso: Imprenta y Litografía Excelsior, 1888. 29-34. Impreso.			

EL VELO DE LA REINA MAB

Rubén Darío

La reina Mab, en su carro hecho de una sola perla, tirado por cuatro coleópteros de petos dorados y alas de pedrería, caminando sobre un rayo de sol, se coló por la ventana de una buhardilla donde estaban cuatro hombres flacos, barbudos e impertinentes, lamentándose como unos desdichados.

Por aquel tiempo, las hadas habían repartido sus dones a los mortales. A unos habían dado las varitas misteriosas que llenan de oro las pesadas cajas del comercio; a otros unas espigas maravillosas que al desgranarlas colmaban las trojes de riqueza; a otros unos cristales que

hacían ver en el riñón de la madre tierra, oro y piedras preciosas; a quiénes cabelleras espesas y músculos de Goliat, y mazas enormes para machacar el hierro encendido; y a quiénes talones fuertes y piernas ágiles para montar en las rápidas caballerías que se beben el viento y que tienen las crines en la carrera.

Los cuatro hombres se quejaban. Al uno le había tocado en suerte una cantera, al otro el iris, al otro el ritmo, al otro el cielo azul.

La reina Mab oyó sus palabras. Decía el primero:

-¡Y bien! ¡Heme aquí en la gran lucha de mis sueños de mármol! Yo he arrancado el bloque y tengo el cincel. Todos tenéis, unos el oro, otros la armonía, otros la luz; yo pienso en la blanca y divina Venus que muestra su desnudez bajo el plafond color de cielo. Yo quiero dar a la masa la línea y la hermosura plástica; y que circule por las venas de la estatua una sangre incolora como la de los dioses. Yo tengo el espíritu de Grecia en el cerebro, y amo los desnudos en que la ninfa huye y el fauno tiende los brazos. ¡Oh Fidias! Tú eres para mí soberbio y augusto como un semi-dios, en el recinto de la eterna belleza, rey ante un ejército de hermosuras que a tus ojos arrojan el magnífico chitón, mostrando la esplendidez de la forma, en sus cuerpos de rosa y de nieve. Tú golpeas, hieres y domas el mármol, y suena el golpe armónico como un verso, y te adula la cigarra, amante del sol, oculta entre los pámpanos de la viña virgen. Para ti son los Apolos rubios y luminosos, las Minervas severas y soberanas. Tú, como un mago, conviertes la roca en simulacro y el colmillo del elefante en copa del festín. Y al ver tu grandeza siento el martirio de mi pequeñez. Porque pasaron los tiempos gloriosos. Porque tiemblo ante las miradas de hoy. Porque contemplo el ideal inmenso y las fuerzas exhaustas. Porque a medida que cincelo el bloque me ataraza el desaliento.

Y decía el otro:

-Lo que es hoy romperé mis pinceles. ¿Para qué quiero el iris, y esta gran paleta del campo florido, si a la postre mi cuadro no será admitido en el salón? ¿Qué abordaré? He recorrido todas las escuelas, todas las inspiraciones artísticas. He pintado el torso de Diana y el rostro de la Madona. He pedido a las campiñas sus colores, sus matices; he adulado a la luz como a una amada, y la he abrazado como a una querida. He sido adorador del desnudo, con sus

magnificencias, con los tonos de sus carnaciones y con sus fugaces medias tintas. He trazado en mis lienzos los nimbos de los santos y las alas de los querubines. ¡Ah, pero siempre el terrible desencanto! ¡El porvenir! ¡Vender una Cleopatra en dos pesetas para poder almorzar! ¡Y yo, que podría en el estremecimiento de mi inspiración, trazar el gran cuadro que tengo aquí adentro...!

Y decía el otro:

-Perdida mi alma en la gran ilusión de mis sinfonías, temo todas las decepciones. Yo escucho todas las armonías, desde la lira de Terpandro hasta las fantasías orquestales de Wagner. Mis ideales, brillan en medio de mis audacias de inspirado. Yo tengo la percepción del filósofo que oyó la música de los astros. Todos los ruidos pueden aprisionarse, todos los ecos son susceptibles de combinaciones. Todo cabe en la línea de mis escalas cromáticas.

La luz vibrante es himno, y la melodía de la selva halla un eco en mi corazón. Desde el ruido de la tempestad hasta el canto del pájaro, todo se confunde y enlaza en la infinita cadencia. Entre tanto, no diviso sino la muchedumbre que befa y la celda del manicomio.

Y el último:

-Todos bebemos del agua clara de la fuente de Jonia. Pero el ideal flota en el azul; y para que los espíritus gocen de su luz suprema, es preciso que asciendan. Yo tengo el verso que es de miel y el que es de oro, y el que es de hierro candente. Yo soy el ánfora del celeste perfume: tengo el amor. Paloma, estrella, nido, lirio, vosotros conocéis mi morada. Para los vuelos inconmensurables tengo alas de águila que parten a golpes mágicos el huracán. Y para hallar consonantes, los busco en dos bocas que se juntan; y estalla el beso, y escribo la estrofa, y entonces si veis mi alma, conoceréis a mi Musa. Amo las epopeyas, porque de ellas brota el soplo heroico que agita las banderas que ondean sobre las lanzas y los penachos que tiemblan sobre los cascos; los cantos líricos, porque hablan de las diosas y de los amores; y las églogas, porque son olorosas a verbena y a tomillo, y al sano aliento del buey coronado de rosas. Yo escribiría algo inmortal; mas me abruma un porvenir de miseria y de hambre...

Entonces la reina Mab, del fondo de su carro hecho de una sola perla, tomó un velo azul, casi impalpable, como formado de suspiros, o de miradas de ángeles rubios y pensativos. Y aquel

velo era el velo de los sueños, de los dulces sueños que hacen ver la vida de color de rosa. Y con él envolvió a los cuatro hombres flacos, barbudos e impertinentes. Los cuales cesaron de estar tristes, porque penetró en su pecho la esperanza, y en su cabeza el sol alegre, con el diablillo de la vanidad, que consuela en sus profundas decepciones a los pobres artistas. Y desde entonces, en las buhardillas de los brillantes infelices, donde flota el sueño azul, se piensa en el porvenir como en la aurora, y se oyen risas que quitan la tristeza, y se bailan extrañas farándolas alrededor de un blanco Apolo, de un lindo paisaje, de un violín viejo, de un amarillento manuscrito.



3.1.5. TEMA CINCO: DE MÁRMOL

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 5: De mármol		
Objetivo:	Encontrar las similitudes y diferencias entre las líneas temáticas de los tres poemas.	
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD		
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.	
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.	
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.	
Duración:	Dos sesiones (120 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Se espera que el proceso de familiarización de cada poema se lleve a cabo en un lapso de 40 minutos. 	
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción
		b) Sintetizar el texto literario
		c) Parafrasear el texto literario
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias
		b) Preguntas detonadoras y actividades sugeridas:
BIBLIOGRAFÍA:		
Agustini, Delmira. <i>El rosario de Eros</i> . Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. <i>Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes</i> . Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021. Borrero, Juana. <i>Poesía. Selección/Juana Borrero</i> . Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. <i>Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes</i> . Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.		

APOLO

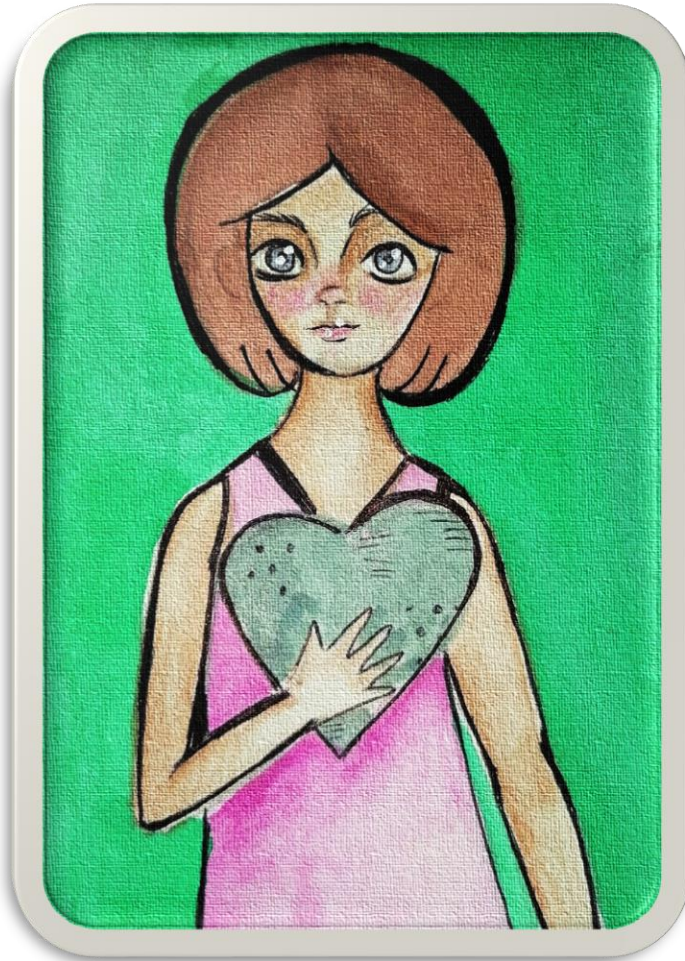
Juana Borrero

Marmóreo, altivo, refulgente y bello,
corona de su rostro la dulzura,
cayendo en torno de su frente pura
en ondulados rizos sus cabellos.

Al enlazar mis brazos a su cuello
y al estrechar su espléndida hermosura
anhelante de dicha y de ventura
la blanca frente con mis labios sello.

Contra su pecho inmóvil, apretada
adoré su belleza indiferente,
y al quererla animar, desesperada,

llevada por mi amante desvarío,
dejé mil besos de ternura ardiente
allí apagados sobre el mármol frío!



FIERA DE AMOR

Delmira Agustini

Fiera de amor, yo sufro hambre de corazones.
De palomos, de buitres, de corzos o leones,
No hay manjar que más tiente, no hay más grato sabor,
Había ya estragado mis garras y mi instinto,
Cuando erguida en la casi ultratierra de un plinto,
Me deslumbró una estatua de antiguo emperador.

Y crecí de entusiasmo; por el tronco de piedra
Ascendió mi deseo como fulmínea hiedra
Hasta el pecho, nutrido de nieve al parecer;

Y clamé al imposible corazón... la escultura
Su gloria custodiaba serenísima y pura,
Con la frente en Mañana y la planta en Ayer.

Perenne mi deseo, en el tronco de piedra
Ha quedado prendido como sangrienta hiedra;
Y desde entonces muerdo soñando un corazón
De estatua, presa suma para mi garra bella;
No es ni carne ni mármol: una pasta de estrella
Sin sangre, sin calor y sin palpitación...

Con la esencia de una sobrehumana pasión!



MÁRMOL Y CARNE

María Enriqueta Camarillo de Roa y Pereyra

Paisaje de jardín donde la nieve
cayó toda la noche...Es la mañana.

En alto chorro de la azul fontana
a deshelar sus arcos no se atreve...

Silencio. Claridad. Paz matutina...

Y, reinando, una estatua, blanca diosa
de mármol, inmutable, victoriosa...

¡Oh, mujer, mientras tú, bajo la encina,



triumfalmente desnuda haces un alto
sobre esbelta columna de basalto,
ostentando por único atavío

una nívea corona de laureles,
yo, arrebujaada con mis negras pieles,
tiemblo junto de ti, yerta de frío.

3.1.6. TEMA SEIS: LAS SIRENAS

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 6: Las sirenas		
Objetivo:	Encontrar las semejanzas entre las sirenas de María Eugenia Vaz Ferreira y las sirenas de Juana Borrero.	
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD		
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.	
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.	
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.	
Duración:	Una sesión (60 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Se espera que el proceso de familiarización de cada poema se lleve a cabo en un lapso de 30 minutos. 	
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción
		b) Sintetizar el texto literario
		c) Parafrasear el texto literario
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias
b) Preguntas detonadoras y actividades sugeridas:		<p>Responde las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué semejanzas tiene el poema de <i>Las ondinás</i> de Vaz Ferreira y el poema de <i>Las hijas de Ran</i> de Juana Borrero?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias entre las características descritas de las ondinás por Vaz Ferreira y las características descritas de las hijas de Ran por Juana Borrero?</p> <p>¿Conoces alguna historia de sirenas? ¿Las sirenas de tu historia se parecen a las de Vaz Ferreira o a las de Juana Borrero? ¿En qué se parecen?</p>
BIBLIOGRAFÍA:		
<p>Borrero, Juana. <i>Poesía. Selección/Juana Borrero</i>. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. <i>Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes</i>. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.</p> <p>Vaz Ferreira, María Eugenia. <i>La otra isla de los cánticos: Poesías</i>. Montevideo: TALLERES GRÁFICOS DE “IMPRESORA URUGUAYA”, 1959. <i>Anáforas: Biblioteca Digital de Autores Uruguayos</i>. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.</p>		

LAS ONDINAS

María Eugenia Vaz Ferreira

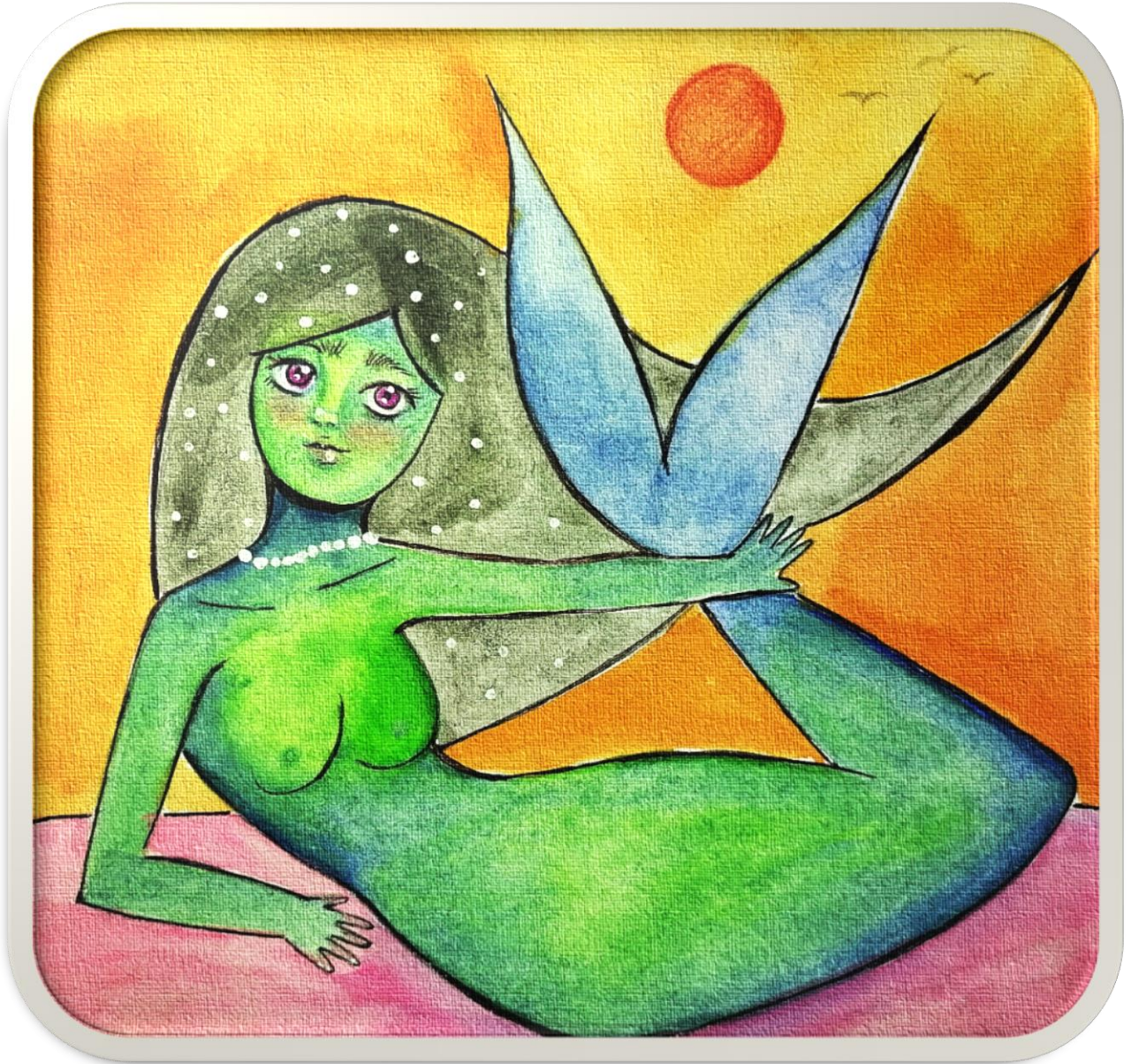
JUNTO a la costa,
donde la arena tibia y plateada
bañan las ondas,
y los lucientes
rayos primeros de la alborada
brillan y mueren,

de entre la espuma,
surgen ligeras de las ondinas,
las raudas curvas
y los informes
trajes etéreos de hadas marinas,
blancas visiones,

ruedan verdosas,
resplandecientes como esmeraldas,
las claras gotas
que se destiñen
en la tersura de sus espaldas
de níveo cisne.

Unas se envuelven
las vaporosas gasas azules
del alba veste,
otras, al viento
sueltan los leves flotantes tules
color de cielo.

Y hunden las blancas,
esbeltas formas, del mar sonoro
bajo las aguas,
y serpentean
sobre las ondas cual rayos de oro
sus cabelleras...



LAS HIJAS DE RAN

Juana Borrero

Envueltas entre espumas diamantinas
que salpican sus cuerpos sonrosados
por los rayos del sol iluminados,
surgen del mar en grupos las ondinias.

Cubriendo sus espaldas peregrinas
descienden los cabellos destrenzados,
y al rumor de las olas van mezclados
los ecos de sus risas argentinas.

Así viven contentas y dichosas
entre el cielo y el mar, regocijadas,
ignorando tal vez que son hermosas,

y que las olas, entre sí rivales,
se entrechocan de espuma coronadas
por estrechar sus formas virginales.

1891



3.1.7. TEMA SIETE: UN MUNDO SOMBRÍO

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 7: Un mundo sombrío		
Objetivo:	Reconocer los reclamos de los autores hacia los privilegios de raza y clase.	
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD		
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.	
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.	
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.	
Duración:	Dos sesiones (120 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Se espera que el proceso de familiarización de cada poema se lleve a cabo en un lapso de 40 minutos. 	
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción
		b) Sintetizar el texto literario
	2) Vincular el texto literario:	c) Parafrasear el texto literario
		a) Empatizar las experiencias
	b) Preguntas detonadoras y actividades sugeridas:	<p>Responde las siguientes preguntas respecto al poema <i>Yo bien sé que hay un mundo sombrío</i> de María Eugenia Vaz Ferreira:</p> <p>¿En qué verso se implica directamente que el poema trata el privilegio de clases? Transcríbelo y explícalo con tus palabras.</p> <p>¿Qué piensa la autora del privilegio de clases?</p> <p>¿Son observables dentro de tu contexto los privilegios de clase?, ¿en dónde puedes observarlos?</p> <p>Responde las siguientes preguntas respecto al poema <i>Hija del Sol, nacida sin fortuna</i> de María Eugenia Vaz Ferreira:</p> <p>¿Cómo imaginas físicamente a la Hija del Sol y qué palabras te llevan a imaginarla así?</p> <p>¿Para la autora que es mejor, morir o vivir sufriendo? ¿En qué líneas de poema lo sugiere? Transcribe dichas líneas y explícalas con tus palabras.</p> <p>¿Tú qué piensas, es mejor morir que vivir sufriendo? ¿Por qué?</p> <p>Responde las siguientes preguntas respecto al poema <i>Vieja lágrima</i> de Luis G. Urbina:</p> <p>¿Crees que aún puedan resentirse las consecuencias del pasado colonial? ¿En qué problemáticas sociales dentro de tu</p>

			<p>contexto inmediato se resiente el pasado colonial?</p> <p>Relaciona el pasado colonial de Hispanoamérica y el poema <i>Vieja lágrima</i>, y explica brevemente de qué trata el poema.</p>
BIBLIOGRAFÍA:			
<p>G. Urbina, Luis. <i>Lámparas en agonía</i>. México: LIBREARÍA DE la VDA. DE CH. BOURET, 1914. 11-13. Impreso.</p> <p>Vaz Ferreira, María Eugenia. <i>La otra isla de los cánticos</i>: Poesías. Montevideo: TALLERES GRÁFICOS DE “IMPRESORA URUGUAYA”, 1959. <i>Anáforas: Biblioteca Digital de Autores Uruguayos</i>. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.</p>			

YO BIEN SÉ QUE HAY UN MUNDO SOMBRÍO

María Eugenia Vaz Ferreira

Yo bien sé que hay un mundo sombrío
de brumosas y extensas regiones
de congoja de fiebre y de frío
poblado de espectros y foscas visiones.

Yo bien sé que sus huérfanos parias
codiciosos del regio tesoro
desde el hueco de sus solitarias
guaridas, maldicen las cunas de oro.

Yo he escuchado sus quejas eternas,
yo he mezclado su angustia y las mías,
yo coreo con voces fraternas
la glosa doliente de sus rebeldías.

Mas no quiero la lid destructora
ni la rabia de fieras pujanzas
ni la falsa visión redentora
que sobre las ruinas, engendra esperanzas.



HIJA DEL SOL, NACIDA SIN FONTURNA

María Eugenia Vaz Ferreira

HIJA del Sol, nacida sin fortuna
de tu ígnea cuna triste desterrada

hermana de las lánguidas palmeras
que pueblan los desiertos de tu patria,
si en las indiferentes muchedumbres
o al través de las rutas solitarias
has de seguir cargando para siempre
con la desolación de tus nostalgias,
de alguno de esos sueños venturosos
ojalá que jamás te despertaras.



VIEJA LÁGRIMA

Luis G. Urbina

Como en el fondo de la vieja gruta,
perdida en el riñón de la montaña,
desde hace siglos, silenciosamente,
cae una gota de agua,
aquí, en mi corazón oscuro y solo,
en lo más escondido de la entraña,
oigo caer, desde hace mucho tiempo,
lentamente, una lágrima.

¿Por qué resquicio oculto se me filtra?

¿De cuáles fuentes misteriosas mana?

¿De qué raudal fecundo se desprende?

¿Qué remoto venero me la manda?

¡Quién sabe!... Cuando niño, fue mi lloro
rocío celestial de la mañana;
cuando joven, fue nube de tormenta,
tempestad de pasión, lluvia de ansias.



Más tarde, en un anochecer de invierno,
mi llanto fue nevasca....
Hoy no lloro... Ya está seca mi vida
y serena mi alma.
Sin embargo... ¿Por qué siento que cae
así, lágrima a lágrima,
tal fuente inagotable de ternura,
tal vena de dolor que no se acaba?
¡Quién sabe...! Y no soy yo: son los que fueron;
mis genitores tristes; es mi raza;
los espíritus apesadumbrados,
las carnes flageladas;
milenarios anhelos imposibles,
místicas esperanzas,
melancolías bruscas y salvajes,
cóleras impotentes y selváticas.
Al engendrarme el sufrimiento humano,
en mí dejó sus marcas,
sus desesperaciones, sus angustias,
sus gritos, sus blasfemias, sus plegarias.



Es mi herencia, mi herencia la que llora
en el fondo del ánima;
mi corazón recoge, como un cáliz,
el dolor ancestral, lágrima a lágrima.
Así lo entregaré, cuando en su día,
del seno pudoroso de la amada,
corporizados besos, otros seres,
transformaciones de mi vida, salgan.

Estoy frente a mi mesa de trabajo.
La tarde es linda. Alumbra el sol mi estancia.
Afuera, en el jardín, oigo las voces
de los niños, que ríen y que cantan.
Y pienso: acaso, ¡pobres criaturas!
sin daros cuenta, en medio a la algazara,
ya en vuestro alegre corazón se filtra,
silenciosa y tenaz, la vieja lágrima!...

Octubre de 1909.



3.1.8. TEMA OCHO: LA HIJA DEL AIRE

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 8: La hija del aire		
Objetivo:	Reflexionar respecto al tema central del texto: trabajo y explotación infantil.	
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD		
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.	
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.	
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.	
Duración:	Una sesión (60 minutos).	
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción
		b) Sintetizar el texto literario
		c) Parafrasear el texto literario
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias
		b) Preguntas detonadoras y actividades sugeridas:
BIBLIOGRAFÍA:		
Gutiérrez Nájera, Manuel. "Obras de Manuel Gutiérrez Nájera: prosa. La hija del aire (1898)". <i>Colección Digital UANL</i> . Universidad Autónoma de Nuevo León. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021. < http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020020250/1020020250.html >		

LA HIJA DEL AIRE

Manuel Gutiérrez Nájera

Pocas veces concurre al Circo. Todo espectáculo en que miro la abyección humana, ya sea moral o física, me repugna grandemente. Algunas noches hace, sin embargo, entré en la tienda alzada en la plazoleta del Seminario. Un saltimbanco se dislocaba haciendo

contorsiones grotescas, explotando su fealdad, su desvergüenza y su idiotismo, como esos limosneros que, para estimular la esperada largueza de los transeúntes, enseñan sus llagas y explotan su podredumbre. Una mujer —casi desnuda— se retorció como una víbora en el aire. Tres o cuatro gimnastas de hercúlea musculación se arrojaban grandes pesos, bolas de bronce y barras de hierro. ¡Cuánta degradación! ¡Cuánta miseria! Aquellos hombres habían renunciado a lo más noble que nos ha otorgado Dios: al pensamiento. Con la sonrisa del cretino ven al público que patalea, que aúlla y que les estimula con sus voces. Son su bestia, su cosa. Alguna noche, en medio de ese redondel enarenado, á la luz de las lámparas de gas y entre los sonos de una mala murga, caerán desde el trapecio vacilante, oirán el grito de terror supremo que lanzan los espectadores en el paroxismo del deleite, y morirán bañados en su propia sangre, sin lágrimas, sin piedad, sin oraciones!



Pero lo que subleva más mis sentimientos, es la indigna explotación de los niños. Pocas noches hace, cayó una niña del caballo que montaba y estuvo a punto de ser horriblemente pisoteada. ¿Recordáis a la pobrecita hija del aire, que vino al mismo circo un año hace? Todavía me parece estarla viendo: el payaso se revuelca en la arena, diciendo insulsas gracejadas; de improviso miro subir por el volante cable, que termina en la barra del trapecio a un ser débil, pequeño y enfermizo. Es una niña. Sus delgados bracitos van tal vez a quebrarse; su cuello va a troncharse y la cabeza rubia caerá al suelo, como un lirio, cuyo delgado tallo tronchó el viento. ¿Cuántos años tiene? ¡Ay! es casi imposible leer la cifra del tiempo en esa frente pálida, en esos ojos mortecinos, en ese cuerpo adrede deformado! Parece que esos niños nacen viejos.

Ya se encarama á los barrotes del trapecio, ya comienza el suplicio. Aquel cuerpo pequeño se descoyunta y se retuerce; gira como rehilete, se cuelga de la delgada punta de los pies, y, por un milagro de equilibrio, se sostiene en el aire, detenido por los talones diminutos que se pegan a la barra movediza. A ratos, sólo alcanzo a ver una flotante cabellera rubia, suelta como la de Ofelia, que da vueltas y vueltas en el aire. Diríase que la sangre huye espantada de ese frágil cuerpo, que tiene la blancura de los asfixiados y se refugia únicamente en la cabeza. El público aplaude... Ninguna mujer llora. ¡He visto llorar a tantas por la muerte de un canario!

Cuando acaba el suplicio, la niña baja del trapecio, y, con sus retratos en la mano, comienza a recorrer los palcos y las gradas. Pide una limosna. Pasa cerca de mí: yo la detengo.

— ¿Estás enferma?

—No, pero me duele mucho...

— ¿Qué te duele?

—Todo.

La luz de sus pupilas arde tenuemente como la luz de una luciérnaga moribunda. Sus delgados labios se abren para dar paso a un quejido, que ya no tiene fuerzas de salir. Sus bracitos están flacos, pálidos, exangües. Es la hija del dolor y de la tristeza. Así, tan pálida y tan triste era la niña que miré agonizar, y cuya imagen quedó grabada para siempre en mi memoria. La infancia no tiene para ella tintes sonrosados, ni juegos, ni caricias, ni alegrías. No: no es el alma que viene, es el alma que se va.

Dí pobre niña, ¿qué no tienes madre? ¿Naciste acaso de una pasionaria o viniste a la tierra en un pálido rayo de la luna? Si tuvieras madre, si te hubieran arrebatado de sus brazos, ella, con esa adivinación incomparable que el amor nos da, sabría que aquí llorabas y sufrías; traspasando los mares, las montañas, vendría como una loca á libertarte de esta esclavitud, de este suplicio! No, no hay madres malas, es mentira. La madre es la proyección de Dios sobre la tierra. Tú eres huérfana.

¿Por qué no moriste al punto de nacer? ¿Por qué recorres con los pies desnudos ese duro país del sufrimiento? Di, pobre niña: ¿qué, tú no tienes ángel de la guarda? Estás muy triste: nadie endulza tu tristeza. Estás enferma: nadie te cura ni te acaricia blandamente. ¡Ah! cómo envidiarás a esas niñas felices y dichosas que te vienen a ver, al lado de sus padres! Ellas no han sentido cómo la recia mano de un gimnasta desalmado quiebra los huesos, rompe los tendones y disloca las piernas y los brazos, hasta convertirlos en morillos elásticos de trapo! Ellas no han sentido cómo se encaja en la carne viva el látigo del adiestrador que te castiga. Para ellas no hay trabajo duro; no hay vueltas ni equilibrios en la barra fija. ¡Tienen madre!

Dí, pobre niña: ¿Por qué no te desprendes del trapecio para morir siquiera y descansar? Tú, enferma, blanca, triste, paseas lánguidamente tu mirada. ¡Cómo debes odiarnos, pobre niña! Los hombres—pensarás—son monstruos sin piedad, sin corazón. ¿Por qué permiten este cruentísimo suplicio? ¿Por qué no me recogen y me dan, ya que soy huérfana, esa madre divina que se llama la santa Caridad? ¿Por qué pagan a mis verdugos y entretienen sus ocios con mis penas? ¡Ay, pobre niña! tú no podrás quejarte nunca a nadie. Como no tienes madre en la tierra, no conoces á Dios y no le amas. Te llaman hija del aire; si lo fueras, tendrías alas; y si tuvieras alas, volarías al cielo!



¡Pobre hija del aire! Tal vez duerme ahora en la fosa común del camposanto! La niña mártir de la temporada no trabaja en el trapecio sino á caballo. Todo es uno y lo mismo.

Oigo decir con insistencia que es preciso ya organizar una sociedad protectora de los animales. ¿Quién protegerá á los hombres? Yo admiro esa piedad suprema que se extiende hasta el mulo que va agobiado por el peso de su carga, y el ave cuyo vuelo corta el plomo de los cazadores. Esa gran redención que libra á todos los esclavos y emprende una cruzada contra la barbarie, es digna de aprobación y de encarecimiento. Mas ¿quién libertará á esos pobres séres que los padres corrompen y prostituyen, a esos niños mártires cuya existencia es un larguísimo suplicio, a esos desventurados que recorren los tres grandes infiernos de la vida: —la Enfermedad, el Hambre y el Vicio?

3.1.9. TEMA NUEVE: LAS SERPIENTES

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 9: Las serpientes			
Objetivo:	Determinar qué representa la figura de la serpiente en cada uno de los poemas.		
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.		
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.		
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.		
Duración:	Una sesión (60 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Se espera que el proceso de familiarización de cada poema se lleve a cabo en un lapso de 30 minutos. 		
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA			
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción	
		b) Sintetizar el texto literario	
		c) Parafrasear el texto literario	
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias	
b) Preguntas detonadoras y actividades sugeridas:		Responde las siguientes preguntas: ¿Qué representa la figura de la serpiente en el poema de Delmira Agustini: <i>Serpentina?</i> ¿Qué representa la figura de la sierpe (serpiente) en el poema de Vaz Ferreira: <i>El río de las sierpes?</i>	
BIBLIOGRAFÍA:			
Agustini, Delmira. <i>El rosario de Eros</i> . Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. <i>Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes</i> . Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021. Vaz Ferreira, María Eugenia. <i>La otra isla de los cánticos</i> : Poesías. Montevideo: TALLERES GRÁFICOS DE “IMPRESORA URUGUAYA”, 1959. <i>Anáforas: Biblioteca Digital de Autores Uruguayos</i> . Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.			

SERPENTINA

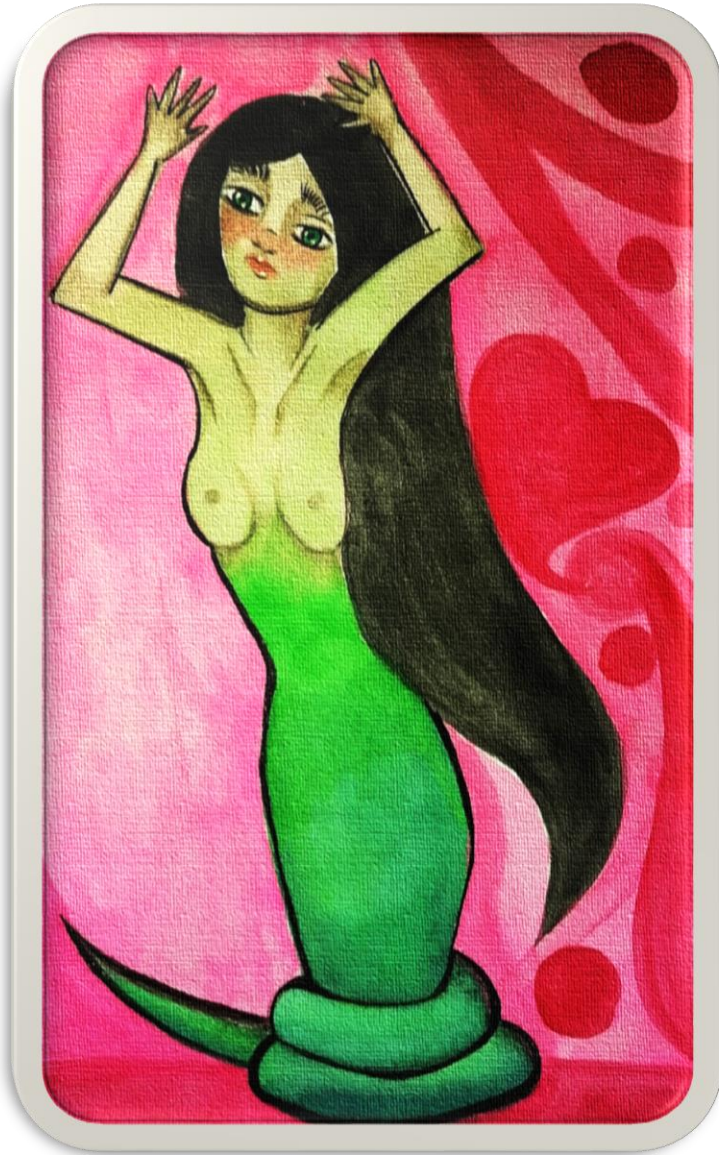
Delmira Agustini

En mis sueños de amor, ¡yo soy serpiente!

Gliso y ondulo como una corriente;

Dos píldoras de insomnio y de hipnotismo

Son mis ojos; la punta del encanto
Es mi lengua... ¡y atraigo como el llanto!
Soy un pomo de abismo.
Mi cuerpo es una cinta de delicia,
Glisa y ondula como una caricia...



Y en mis sueños de odio, ¡soy serpiente!
Mi lengua es una venenosa fuente;
Mi testa es la luzbética diadema,
Haz de la muerte, en un fatal soslayo,

Son mis pupilas; y mi cuerpo en gema
¡Es la vaina del rayo!

Si así sueño mi carne, así es mi mente:
Un cuerpo largo, largo de serpiente,
Vibrando eterna, ¡voluptuosamente!



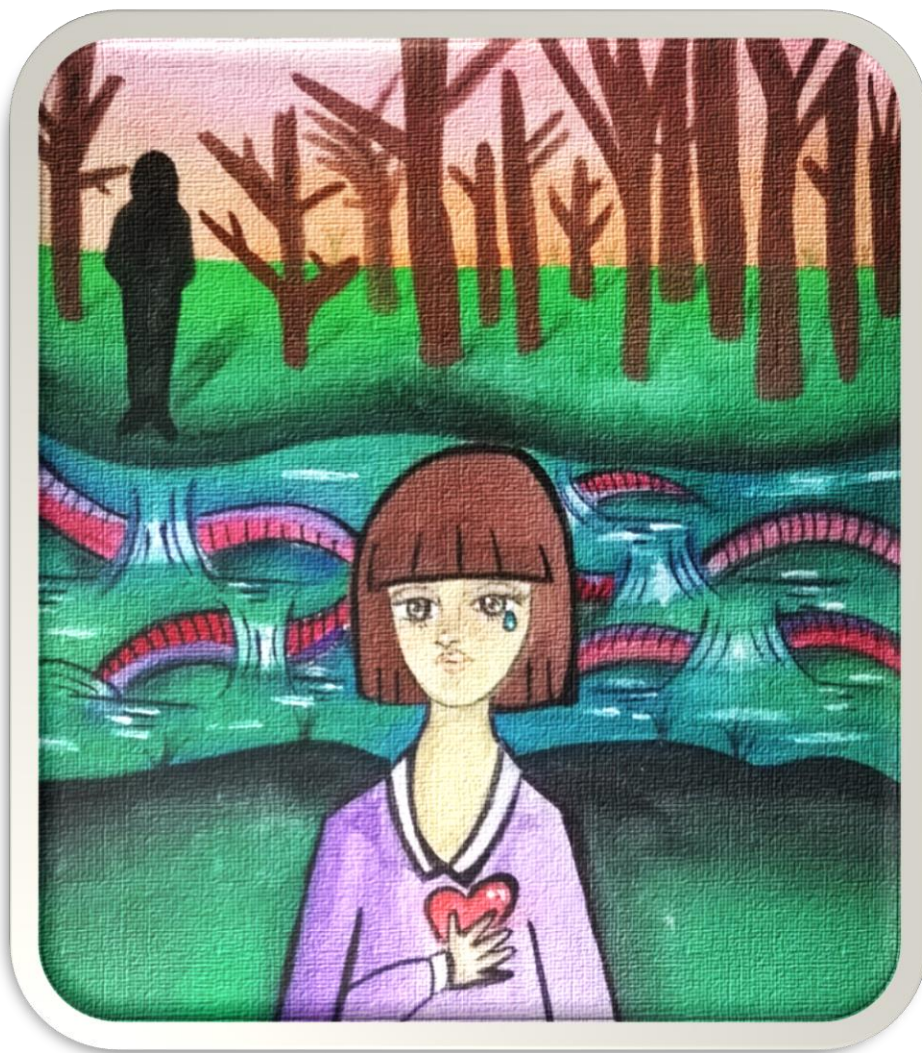
EL RÍO DE LAS SIERPES

María Eugenia Vaz Ferreira

HAY un río fatídico y arcano,
es un sonante y quejumbroso río;
no lo conoce ningún ser humano,
es sólo mío y tuyo, tuyo y mío.

Desde sus bordes nuestras pobres almas
unirse sueñan para siempre solas
cabe la fronda de las verdes palmas
y el hondo epitalamio de las olas.

Pero ese río de fecundos cauces
de blanca espuma y cántiga sonora,
lo pueblan sierpes de entreabiertas fauces
y ponzoñosa lengua silbadora.



Hambrientas y fantásticas pululan
en moles de agua embravecidas, locas,
y se enroscan, se yerguen y se ondulan
con ojos fieros pavorosas bocas...

Son ellas mis dementes desvaríos,
tus hondas y constantes desventuras,
nuestras iras y quejas y extravíos,
tus celos y mis trágicas locuras.

Y a nuestras almas tristes y dolientes,
las hallará la muerte cualquier día
divisas por las hórridas serpientes
como dos desterrados, vida mía...

3.1.10. TEMA DIEZ: OJOS VERDES

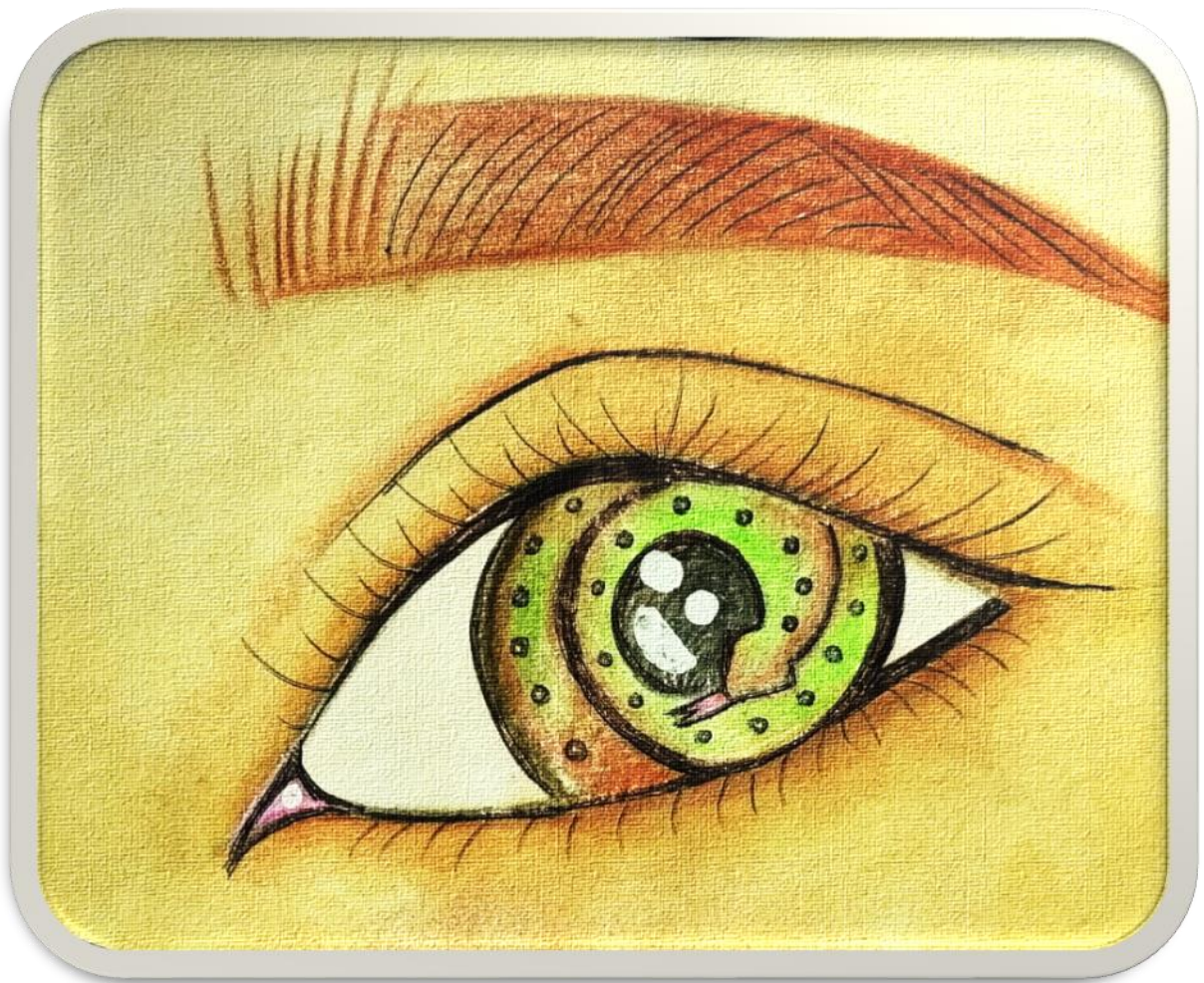
SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 10: Ojos verdes			
Objetivo:	Cotejar el contenido de los poemas para comprender que representan los ojos verdes para cada autor.		
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.		
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.		
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.		
Duración:	Una sesión (60 minutos): <ul style="list-style-type: none"> • Se espera que el proceso de familiarización de cada poema se lleve a cabo en un lapso de 30 minutos. 		
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA			
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción	
		b) Sintetizar el texto literario	
		c) Parafrasear el texto literario	
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias	
b) Preguntas detonadoras y actividades sugeridas:		Responde las siguientes preguntas: ¿Qué similitudes hay entre los dos poemas? ¿En qué poema los ojos son símbolo de misterio? Transcribe alguna línea en la que ello se implique. ¿En qué poema los ojos son símbolo de amor? Transcribe alguna línea en la que ello se implique.	
BIBLIOGRAFÍA:			
Díaz Mirón, Salvador. <i>NOCTURNO PEREGRINO, Poemas escogidos</i> . México: CONACULTA, 2013. 121-122. Digital. Vaz Ferreira, María Eugenia. <i>La otra isla de los cánticos: Poesías</i> . Montevideo: TALLERES GRÁFICOS DE “IMPRESORA URUGUAYA”, 1959. <i>Anáforas: Biblioteca Digital de Autores Uruguayos</i> . Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.			

EL VERDE LAGO

María Eugenia Vaz Ferreira

EL lago de aquella honda
pupila verde y oscura
reflejaba la espesura
y el misterio de la fronda.

Y la esmeralda redonda
de su linfa glauca y pura
emanaba la tersura
reluciente de la onda...



Se percibía en su fondo
una verde nebulosa
de aureola fosforescente,

y más hondo, aún más hondo,
se movía alguna cosa
verde, como una serpiente...

OJOS VERDES

Salvador Díaz Mirón

Ojos que nunca me veis
por recelo o por decoro,
ojos de esmeralda y oro
fuerza es que me contempléis;
quiero que me consoléis,
hermosos ojos que adoro:
estoy triste y os imploro
puesta en tierra la rodilla.
¡Piedad para el que se humilla,
ojos de esmeralda y oro!

Ojos en que reverbera
la estrella crepuscular,
ojos verdes como el mar,
como el mar por la ribera;
ojos de lumbre hechicera
que ignoráis lo que es llorar,
glorificad mi pesar.
¡No me desoléis así!

¡Tened compasión de mí,
ojos verdes como el mar!



Ojos cuyo amor anhelo
porque alegra cuanto alcanza,
ojos color de esperanza
con lejanías de cielo.
Ojos que al través del velo
radian bienaventuranza,
mi alma a vosotros se lanza
en alas de la embriaguez,
miradme una sola vez,
ojos color de esperanza.

Cese ya vuestro desvío,
ojos que me dais congojas,
ojos con aspecto de hojas
empapadas de rocío.

Húmedo esplendor del río
que por esquivo me enojas,
luz que la del sol sonrojas
y cuyos toques son besos,
derrámate en mí por esos
ojos con aspecto de hojas.

Octubre de 1894.

3.1.11. TEMA ONCE: LA MORALEJA

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 11: La moraleja			
Objetivo:	Identificar la moraleja de la historia y su utilidad en la vida cotidiana.		
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD			
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.		
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.		
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.		
Duración:	Una sesión (60 minutos).		
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA			
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción	
		b) Sintetizar el texto literario	
		c) Parafrasear el texto literario	
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias	
		b) Preguntas detonadoras y actividades sugeridas:	Responde las siguientes preguntas: ¿Cuál es la moraleja de la historia? ¿Cómo aplicarías la moraleja de la historia a tu vida diaria? ¿Qué otras lecciones te ha dado la literatura que te hayan servido en la vida? ¿De qué textos literarios aprendiste esas lecciones?
BIBLIOGRAFÍA:			
Barragán de Toscano, Refugio. "Luciérnagas, Lecturas amenas para niños: El gato (1905)". Ed. Didiana Sedano. <i>Decimonónicas: Catálogo de autoras mexicanas del siglo XIX</i> . Proyecto Refugio Barragán de Toscano. 2020. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021. < https://www.decimononicas.com/barragantoscانorefugio >			

EL GATO

Refugio Barragán de Toscano

Era la niña Adela dueña de un hermoso gato.

¡Y qué gato! Grandote, mofletudo, de piel leonada y tan suave como una seda, bigotudo, con unos ojazos que tan presto eran amarillos como verdosos; cola grande y flexible; cuerpo

elástico que se arqueaba hasta la barba hoyuelada de la niña, al run, run, del monótono hilar de su redonda garganta; y patas y miembros ágiles para saltar de los sillones a las camas y de la mesa a los trasteros.



A menudo lloraba la pequeña por los arañazos que le obsequiaba su Michi, y entonces corría en busca de las tijeras para mutilar aquellas uñas que la hacían daño y que nunca encontraba. —Las esconde, hijita, le decía D. Cristóbal, su padre; el gato es la imagen de la hipocresía: tiene instintos de tigre con apariencias de cordero. Tú, te pareces a él cuando tratas mal a tus hermanitos, besándolos enseguida, si hay quien te vea.

Efectivamente, Adela era una hipocritilla que gustaba de hacer mal a sus hermanos, a las amigas y a los criados, cuando no la veían sus padres; y por el contrario, aparecía zalamera, con todos ellos, dulce, tierna, compasiva y amable, si alguien podía verla. ¡Que no llegara una visita a su casa...! Su tío, su padrino, el señor Cura, porque entonces se tornaba un angelito que recibía mil caricias y mil besos. ¡Cómo deseaban las mamás que visitaban la casa que sus hijitas se le parecieran!

Un día que jugaba en el jardín con sus hermanitos Benjamín y Enrique, este le arrebató una muñeca y echó a correr por las callejuelas de los de naranjos, celebrando con alegres risas su travesura, mientras huía.



Adela llena de ira, echó a correr tras él y al quitarle la muñeca le dio de manazos y le rasguño una mejilla. El niño se soltó llorando, y ella temerosa por lo ocurrido y deseando aparecer inocente, pensó en el gato.

—Vamos, se dijo, acercaré el gato a Enrique y después lo haré creer que le ha rasguñado. Y como él lo crea, todos lo creerán y seré salva.



Michi se hallaba en posición de dar el salto a un gorrioncillo que casi rozaba el suelo con sus alas, cuando la niña se apoderó de su buena persona; por lo que furioso, tratando de desasirse de las manos que le retenían, le dio en la frente tan tremendo arañazo que por poco le saca un ojo.

Hecha un mar de lágrimas iba a tomar justicia del gato que se le había escapado, cuando D. Cristóbal, que muy cerca había presenciado toda la escena, se adelantó hacía Enrique; diciendo con severidad a su hija:

—Eres una niña perversa e hipócrita y Dios te ha castigado. De hoy más, sino te corriges todas nuestras amistades sabrán que eres como el gato, buena y apacible sólo en apariencia.

—No lo dirás, papá, porque sabré corregirme; ¿qué haré para conseguirlo? Preguntó, bebiéndose sus lágrimas.

-No fingir bondad, sino sentirla; eso harás si quieres ser estimada, hija mía: El hipócrita es un ser despreciado y aborrecido.

3.1.12. ¿AMOR O DESAMOR?

SECUENCIA DIDÁCTICA NO. 12: ¿Amor o desamor?		
Objetivo:	Clasificar los poemas de amor y de desamor a partir del análisis de su contenido.	
PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD		
Lugar de realización:	Contexto educativo institucional o de manera externa al ámbito escolar.	
Organización de los estudiantes:	Individual y/o grupal.	
Materiales requeridos:	Dispositivo electrónico con conexión a internet, lapicero o lápiz y cuaderno de trabajo.	
Duración:	Tres sesiones (180 minutos): <ul style="list-style-type: none"> • Se espera que el proceso de familiarización de cada poema se lleve a cabo en un lapso de 30 minutos. • En cada sesión se abordarán dos poemas. 	
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
FAMILIARIZACIÓN:	1) Desliteralización:	a) Traducción
		b) Sintetizar el texto literario
		c) Parafrasear el texto literario
	2) Vincular el texto literario:	a) Empatizar las experiencias
	b) Preguntas detonadoras y actividades sugeridas:	<p>Responde las siguientes preguntas:</p> <p>¿El poema <i>Copo de nieve</i> de Salvador Díaz Mirón es de amor o de desamor? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.</p> <p>¿El poema <i>Reve</i> de Juana Borrero es de amor o de desamor? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.</p> <p>¿El poema <i>Vampiro</i> de Delmira Agustini es de amor o de desamor? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.</p> <p>¿El poema <i>Ante un retrato</i> de María Enriqueta Camarillo es de amor o de desamor? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.</p> <p>¿El poema <i>Gota amarga</i> de María Enriqueta Camarillo es de amor o de desamor? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.</p> <p>¿El poema <i>La Giganta</i> de Salvador Díaz Mirón es de amor o de desamor? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.</p>

BIBLIOGRAFÍA:

Agustini, Delmira. *El rosario de Eros*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.

Borrero, Juana. *Poesía. Selección/Juana Borrero*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.

Camarillo Roa de Pereyra, María Enriqueta. *Álbum sentimental, Poemas*. Madrid: TALLERES ESPASA-CALPE, 1926. 149-150 y 166. Impreso.

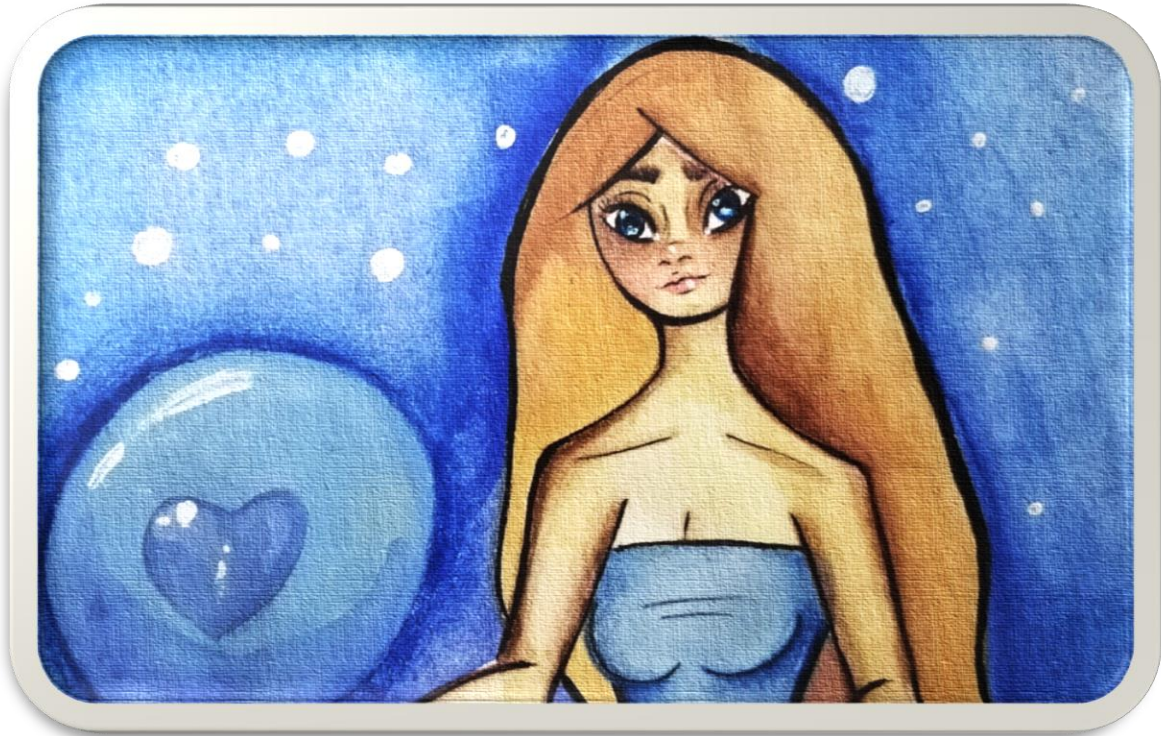
Díaz Mirón, Salvador. *NOCTURNO PEREGRINO, Poemas escogidos*. México: CONACULTA, 2013. 50, 105-106 y 151-152. Digital.

COPO DE NIEVE

Salvador Díaz Mirón

Para endulzar un poco tus desvíos
fijas en mí tu angelical mirada
y hundes tus dedos pálidos y fríos
en mi oscura melena alborotada.



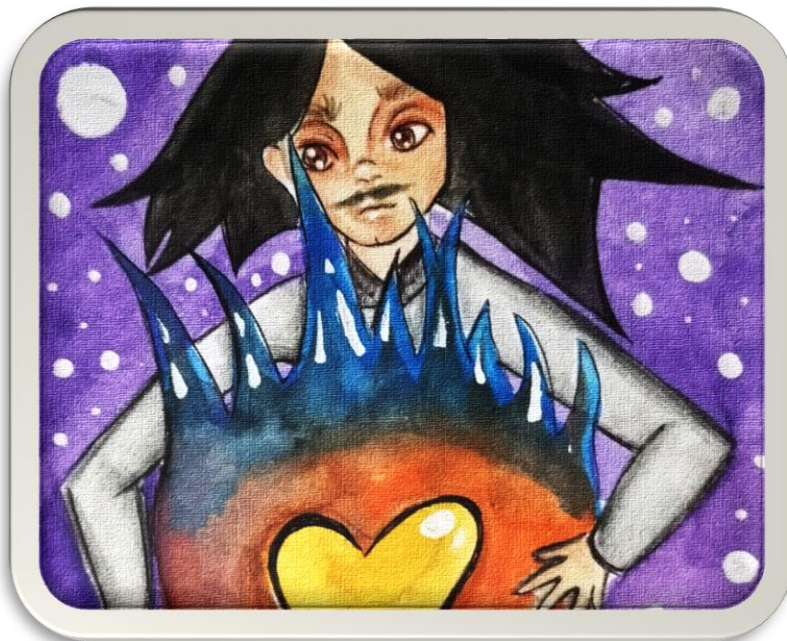


¡Pero en vano, mujer! No me consuelas.

Estamos separados por un mundo.

¿Por qué, si eres la nieve, no me hielas?

¿Por qué, si soy el fuego, no te fundo?



Tu mano espiritual y transparente,
cuando acaricia mi cabeza esclava,
es el copo glacial sobre el ardiente
volcán cubierto de ceniza y lava.

¿1884?

REVE

Juana Borrero

Su voz debe ser dulce y persuasiva
y soñadora y triste su mirada...
debe tener la frente pensativa
por un halo de ensueños circundada.

Su alma genial, cual pálida cautiva
de un astro esplendoroso desterrada,
sueña con una nube fugitiva
y con el traje de crespón de un hada.

Cuando la ronda azul de los delirios
disipa sus nostálgicos martirios
borrando del pesar la obscura huella,

él se acuerda, en la noche silenciosa,
de aquella virgencita misteriosa
que dejó abandonada en una estrella.

EL VAMPIRO

Delmira Agustini

En el regazo de la tarde triste
Yo invoqué tu dolor... Sentirlo era
Sentirte al corazón! Palideciste
Hasta la voz, tus párpados de cera,

Bajaron... y callaste... Pareciste
Oír pasar la Muerte... Yo que abriera
Tu herida mordí en ella -¿me sentiste? -
Como en el oro de un pana mordiera!



Y exprimí más, traidora, dulcemente
Tu corazón herido mortalmente,
Por la cruel daga rara y exquisita
De un mal sin nombre, hasta sangrarlo en llanto!
Y las mil bocas de mi sed maldita
Tendí a esa fuente abierta en tu quebranto.

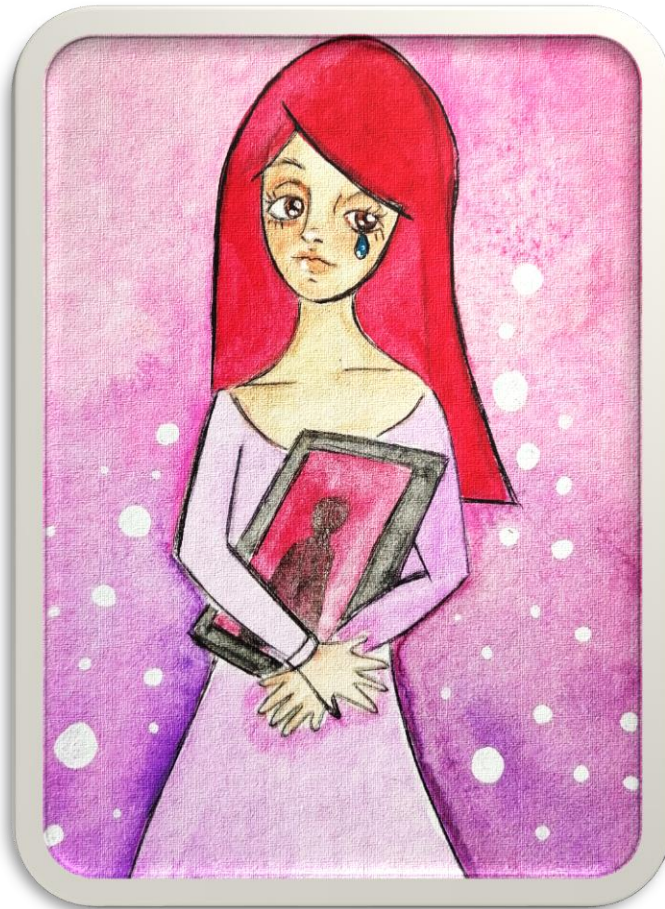
¿Por qué fui tu vampiro de amargura?
¿Soy flor o estirpe de una especie oscura
Que come llagas y que bebe el llanto?



ANTE UN RETRATO

María Enriqueta Camarillo Roa de Pereyra

Mira su rostro suave; tal parece
entre la sombra del rincón, un loto...
...No extrañes que mi espíritu devoto
oraciones de amor, al verlo, rece...



Mientras la nave de mi amor parece
por abandono de su infiel piloto;
mientras miro caer mi ensueño roto,
este retrato su quietud me ofrece.
Todo se va y se fue rumbo al abismo;
viento y mar arrastraron mi esperanza...
Mas, inmutable, sobre el cataclismo,

sigue el retrato en paz dando optimismo...
¡Oh, bello rostro, exento de mudanza,
tú no cambiaste! ¡Siempre eres el mismo!...

GOTA AMARGA

María Enriqueta Camarillo Roa de Pereyra

Después que un tuyo escribiste,
como de él te arrepentiste,
lo borró tu mano rápido...
...Yo, sobre el tilde que hiciste,
puse una mirada triste...
-como se pone una lápida
sobre lo que ya no existe.



LA GIGANTA

Salvador Díaz Mirón

I

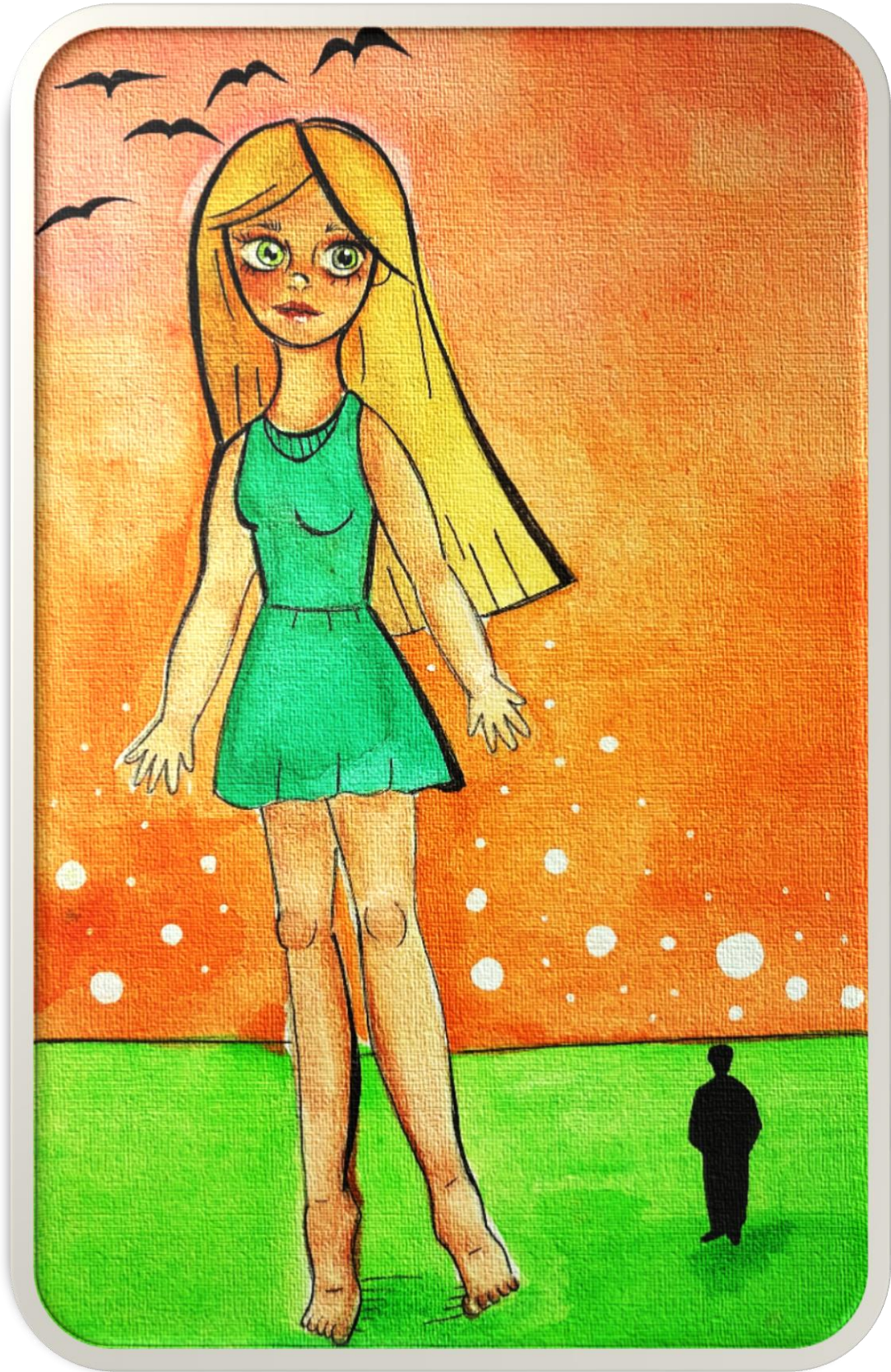
Es un monstruo que me turba. Ojo glauco y enemigo
como el vidrio de una rada con hondura que, por poca,
amenaza los bajeles con las uñas de la roca.

La nariz resulta grácil y aseméjase a un gran higo.

La guedeja blonda y cruda y sujeta, como el trigo
en el haz. Fresca y brillante y rojísima la boca,
en su trazo enorme y burdo y en su risa eterna y loca.
Una barba con hoyuelo como un vientre con ombligo.

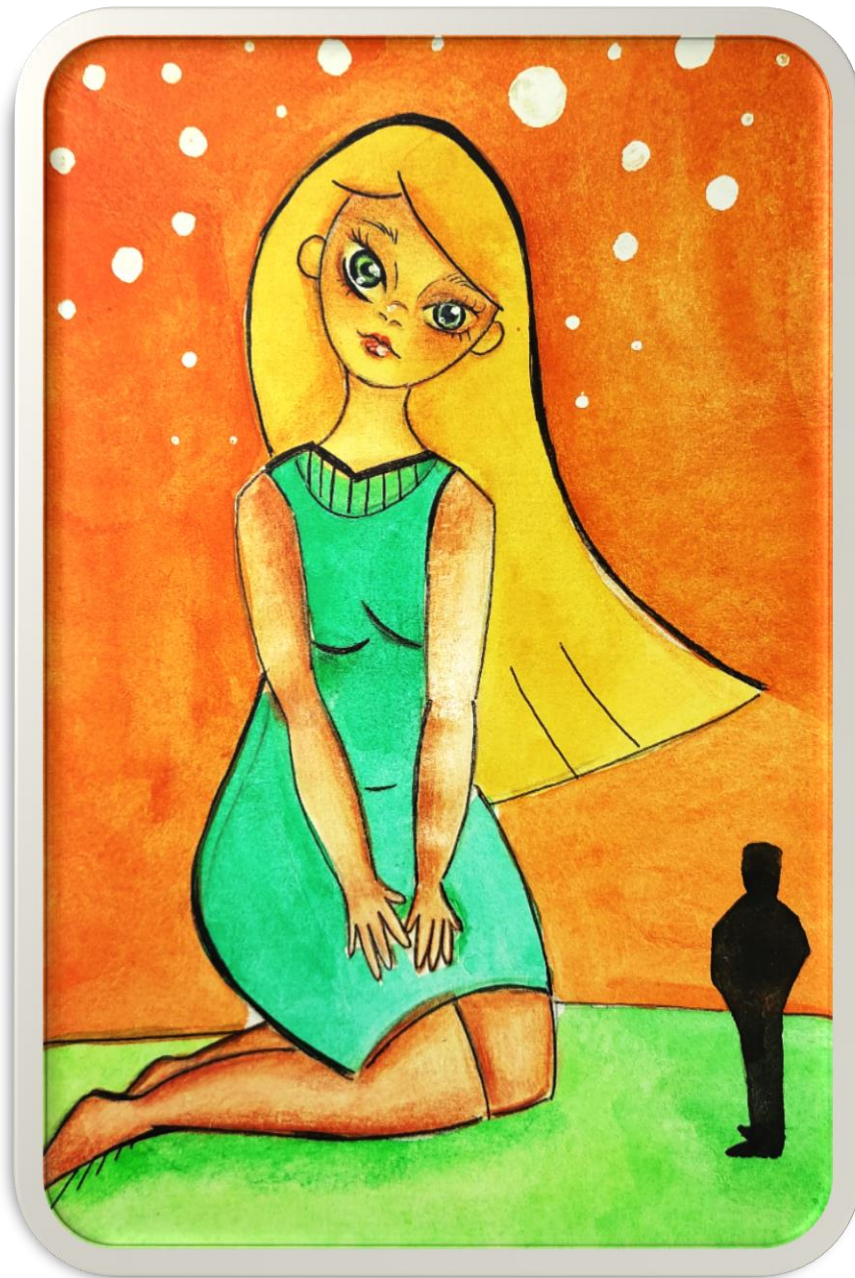
Tetas vastas como frutos del más pródigo papayo,
pero enérgicas y altivas en su mole y en su peso,
aunque inquietas como gozques escondidos en el sayo.

En la mano, linda en forma, vello rubio y ralo y tieso
cuyos ápices fulguran como chispas, en el rayo
matinal que les aplica fuego móvil con un beso.



II

¡Cuáles piernas! Dos columnas de capricho, bien labradas,
que de púas amarillas resplandecen espinosas
en un pórvido que finge la vergüenza de las rosas
por estar desnudo a trechos ante lúbricas miradas.



Albos pies que con eximias apariencias azuladas
tienen corte fino y puro. Merecieran dignas cosas.

En la Hélade soberbia las envidias de las diosas
o a los templos de Afrodita engreír mesas y gradas.

¡Qué primores! Me seducen y al encéfalo prendidos,
me los llevo en una imagen, con la luz que los proyecta
y el designio de guardarlos de accidentes y de olvidos.

Y con métrica hipertrofia, no al azar del gusto electa,
marco y fijo en un apunte la impresión de mis sentidos,
a presencia de la torre mujeril que los afecta.

3.2. Rubrica de autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN			
Indica con una X el nivel de logro que consideres en cada nivel			
NIVELES	LOGRADO	CASI LOGRADO	POR LOGRAR
EJECUTIVO Soy capaz de reconocer las letras, las palabras, las frases y las oraciones.			
FUNCIONAL Soy capaz de aterrizar a mi contexto las situaciones presentadas en el texto.			
INSTRUMENTAL Soy capaz de obtener información de un texto y cotejarla con la información presentada dentro de otros textos para comprender mejor su contenido.			
EPISTÉMICO O DE LECTURA CRÍTICA Soy capaz de contrastar el contenido del texto con mis experiencias y mis conocimientos, y así evaluarlo para dar una reflexión al respecto.			
¿QUÉ DEBO MEJORAR?			

3.3. Cierre del taller

El taller finalizará cuando se hayan concretado todas las secuencias didácticas con sus debidas autoevaluaciones. Se espera que al finalizar el taller los alumnos hayan encontrado en el método de familiarización una manera para entender e interpretar los textos literarios con mayor facilidad; el método de familiarización les permitirá, desde la desliteralización transformar la complejidad de un texto literario, para que reconozcan en él, las cualidades que pueden encontrar también en su entorno, proyectando el texto en lo que ya conocen y hacerlo así, para sí mismos, más afable e inteligible.

Posteriormente, la vinculación del texto literario con sus experiencias, le permitirá a los estudiantes generar una huella en su memoria con lo que hayan aprendido del texto, si bien, no se espera que el estudiante se aprenda de memoria todo el texto literario, si se espera que obtenga de él aprendizajes para la vida. Al reconocer cualidades de sí mismo, de sus experiencias y de su entorno dentro del texto, se espera que los estudiantes lo vuelvan personal. Como se ha visto a lo largo del desarrollo de este trabajo, el carácter emotivo que los individuos proyecten en lo que leen, les permitirá anclar su conocimiento a las redes de información que hayan internalizado con anterioridad, y así, transformarlas o ampliarlas. El método de familiarización invita a los estudiantes a comprender que los textos literarios tienen posibilidades de proyectarse a su entorno y cumplir así el último fin del enfoque por competencias: volver utilitario cualquier conocimiento.

Con respecto a la pertinencia de los textos literarios que componen la antología al movimiento modernista, se espera que los estudiantes no sólo conozcan literatura hispanoamericana, sino que también, se reconozca su mera existencia. Gracias a la globalización y la sobreapreciación del valor de los productos extranjeros, incluyendo lo que

respecta a las artes, se ha olvidado el valor de las artes nacionales y latinoamericanas, por lo que se invita a los lectores de la antología didáctica de textos modernistas a apreciar la literatura hispanoamericana. Además, la inclusión de escritoras modernistas dentro de la antología pretende que los lectores valoren las voces femeninas dentro de la literatura hispanoamericana. Finalmente, se exhorta a los lectores a reflexionar a partir del cotejo de los aprendizajes obtenidos del taller para aprovecharlos encontrando su utilidad y transformando su entorno.

CONCLUSIÓN

Comprender la lectura como un proceso complejo que se vale de funciones cognitivas como el aprendizaje, la memoria y el lenguaje, implica, a su vez reconocer la importancia del desarrollo de la competencia lectora, puesto que es la lectura una de las principales vías que el sistema educativo toma para generar nuevos aprendizajes en los estudiantes. Comprender como acontece el acto lector, lleva a los docentes a diseñar sus herramientas de enseñanza-aprendizaje, a partir de las consideraciones respecto de las funciones cognitivas involucradas en el proceso que favorecen a una mejor decodificación del mensaje que el autor del texto desea transmitir. Es importante tener en cuenta, que, tal y como lo postula *EL PANORAMA EDUCATIVO EN MÉXICO 2018* (2019):

Los resultados que se espera tengan los estudiantes después de su paso por el Sistema Educativo Nacional (SEN) se pueden clasificar en dos categorías: aquellos que se presentan de manera inmediata, es decir, la meta es que se adquieran los aprendizajes y habilidades que contribuyen al desarrollo integral de las personas y permiten su tránsito escolar hasta concluir, al menos, la educación obligatoria; y aquellos de carácter mediato, que implican que los estudiantes se beneficien de la educación para incrementar su bienestar a largo plazo, tanto en términos sociales como económicos. (INEE 449).

Por lo tanto, el SEN, no pierde de vista de volver utilitarios los aprendizajes adquiridos en las escuelas tal y como lo procura el enfoque por competencias; la pregunta es: ¿cómo volver utilitario un texto literario? Para responder esta pregunta hay que remitirse al proceso de lectura, puesto que, este proceso implica la recuperación de aprendizajes ya consolidados a través de la vinculación de las características similares de las nuevas

informaciones por interiorizar y las informaciones ya interiorizadas, y a partir de esa consolidación de la red de información, ampliar lo que ya se conoce de un tema, viendo al conocimiento como un constructo permanentemente inacabado, en un proceso de construcción continuo, a partir de la recuperación, la comparación, la vinculación, la ampliación y la reafirmación del conocimiento.

Si bien cualquier texto literario puede ser vinculado con informaciones interiorizadas por los estudiantes simplemente por el reconocimiento del código lingüístico, la manera en la que los modernistas se apropiaron de la lengua española, les permitió complejizar la manera de construir la literatura, por lo que leer un texto modernista, además de representar un ejercicio de reconocimiento de los aportes literarios hispanoamericanos dentro del canon universal, representa la afiliación de la obra con las experiencias personales de los estudiantes. Las secuencias didácticas, parte de la antología, presentan el diseño de un ejercicio de familiarización que pretende potencializar la dimensión correspondiente a los procesos que respectan a la competencia lectora según PISA: recuperación de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación de textos.

La familiarización funciona, metafóricamente, de la siguiente manera: los lectores son pescadores y el mar es el texto literario, diariamente los pescadores se adentran en el mar en busca de alimento, dentro del mar encontrarán peces conocidos y desconocidos. Dependiendo de los peces que el pescador pueda vislumbrar en la superficie del mar, aquellos pececitos que por su color, por su tamaño o por su forma, el pescador encuentre fácilmente sobre la superficie, son aquellos a los que podrá pescar. Cuando el pescador haya terminado de conseguir su alimento, regresará a casa, preparará su cena con los pescados que haya atrapado y los nutrientes que obtenga de su alimento lo fortalecerán. Los pescados que se

hayan atrapado, representan las informaciones del texto literario que le hayan llamado más la atención al lector, es decir, representan las informaciones más significativas para el lector dentro texto literario. Los nutrientes obtenidos del pescado, son los nuevos aprendizajes que el lector ha obtenido gracias al texto y que podrá retomar con posterioridad en cuanto le resulten utilitarios. La familiarización busca que se aprenda anclando las nuevas informaciones más significativas para los lectores, presentadas en un texto literario, a los conocimientos que previamente se han significado e internalizado.

Una de las cuestiones más importantes es mantener a los alumnos motivados a aprender y hacerles saber que de cualquier texto, incluso de los textos literarios se puede aprender, es por ello que es necesario que los maestros diseñen preguntas detonadoras y actividades sugeridas durante el proceso de familiarización puesto que, como lo afirma Stanislas Dehaene, en su libro *Aprender a leer, De las ciencias cognitivos en el aula* (2015):

...un organismo pasivo aprende poco o casi nada. Para aprender rápido, el niño debe estar involucrado y activo. El estado actual de conocimientos predice que el aprendizaje es más eficaz cuando el niño, interpelado por una pregunta o un ejercicio, intenta generar por sí solo una respuesta (en voz alta o mentalmente). Si además recibe una devolución inmediata sobre la pertinencia de su respuesta, puede corregirse y utilizar la comparación (92-93).

En conclusión, se espera que los estudiantes desarrollen su competencia lectora a partir de la familiarización con los textos que leen, a partir de encontrar cosas que ya conocen dentro de los textos para ampliar sus conocimientos al respecto. La empatía con la lectura empieza desde el reconocimiento de que la vida misma de los lectores metafóricamente es

una narrativa, trasladar las cualidades de los textos literarios, como por ejemplo su carácter narrativo, ayuda también a familiarizarse con la literatura, tal y como lo afirma Kieran Egan, en el libro *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje, Para los años intermedios de la escuela* (2007): “...el nexo con lo afectivo es también el nexo con lo narrativo. Siempre que intervienen nuestras emociones, hay una narrativa, un relato o fragmentos de un relato que fijan el contexto y el sentido” (52).

BIBLIOGRAFÍA

Agustini, Delmira. *El rosario de Eros*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.

Amestoy de Sánchez, Margarita. “La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 1, 2002, p.p. 1-32. Digital.

Ausubel, David P. et al. *Psicología Educativa, Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 2009. Impreso.

Balcázar Orozco, Armando. *Para comprender y analizar la poesía lírica*. México: Plaza y Valdés, 2013. Impreso.

Barragán de Toscano, Refugio. “Luciérnagas, Lecturas amenas para niños: El gato (1905)”. Ed. Didiana Sedano. *Decimonónicas: Catálogo de autoras mexicanas del siglo XIX*. Proyecto Refugio Barragán de Toscano. 2020. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021. < <https://www.decimononicas.com/barragantoscانorefugio> >

Bécquer, Gustavo Adolfo. *Rimas y Leyendas*. Buenos Aires: ESPASA-CALPA ARGENTINA, S. A., 1944. Impreso.

Beristáin, Helena. *Análisis e interpretación del poema lírico*. México: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones filológicas, 1989. Impreso

Beristáin, Helena. *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Editorial Porrúa, 1995. Impreso.

Berlín, Isaiah. *Las raíces del romanticismo*. España: Taurus, 2000. Impreso.

Bernini, Gian Lorenzo. *Apolo y Dafne*. 1622-1625. Mármol. Museo Borghese, Roma.

Borrero, Juana. *Poesía. Selección/Juana Borrero*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.

Camarillo Roa de Pereyra, María Enriqueta. *Álbum sentimental, Poemas*. Madrid: TALLERES ESPASA-CALPE, 1926. Impreso.

Cassany, Daniel, et al. *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO, 2003. Impreso.

Cervantes Saucedo, María Elena, et al. *PISA en el Aula: Lectura*. México: INEE, 2008. Digital.

Cotrufo, Tiziana, et al. *EL CEREBRO Y LAS EMOCIONES. SENTIR, PENSAR, DECIDIR*. España: Emse, Edapp, y Editorial Salvat, 2018. Impreso.

Darío, Rubén. *Azul*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2012. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.

Dehaene, Stanislas. *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas en el aula*. Trad. Yamila Sevilla y María Josefina D'Alessio. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2015. Digital.

Dehaene, Stanislas. *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Trad. María Josefina D'Alessio. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014. Digital.

Díaz Mirón, Salvador. *NOCTURNO PEREGRINO, Poemas escogidos*. México: CONACULTA, 2013. Digital.

Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Trad. Eduardo Sinnott. Buenos Aires: Amorrortu, 2007. Impreso.

G. Urbina, Luis. *Lámparas en agonía*. México: LIBREARÍA DE la VDA. DE CH. BOURET, 1914. Impreso.

Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo veintiuno editores, 2003. Impreso.

García, Emilio. *Somos nuestra memoria, recordar y olvidar*. España: Emse, Edapp, y Editorial Salvat, 2018. Impreso.

Genette, Gérard. *Palimpsestos, La literatura en segundo grado*. Trad. Celia Fernández Prieto. España: Taurus, 1989. Impreso.

Gracida Juárez, María Isabel. *Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE, 2012. Digital.

Gutiérrez Nájera, Manuel. "Obras de Manuel Gutiérrez Nájera: prosa. La hija del aire (1898)". *Colección Digital UANL*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021. <
<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020020250/1020020250.html> >

Henríquez Ureña, Max. *Breve historia del Modernismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. Impreso.

INEE (2017). *México en PISA 2015*. México: INEE. Digital⁶.

INEE (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. Digital⁷.

INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE. Digital⁸.

INEE (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. Digital⁹.

⁶ En el documento pide ser citado de esa manera.

⁷ En el documento pide ser citado de esa manera.

⁸ En el documento pide ser citado de esa manera.

⁹ En el documento pide ser citado de esa manera.

INEE. “Fascículo 3: Planea: una nueva generación de pruebas, ¿Qué evalúa?”. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA): El ABC de planea*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021. < Planea_3.pdf (mejoredu.gob.mx) >

INEE. *PISA en el Aula: Lectura*. Ed. Miguel Á. Aguilar R. y Teresa Ramírez Vadillo. México: INEE, 2008. Digital.

Lepe García, Enrique. *Los textos mixtos ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE, 2012. Digital.

Litvak, Lily, ed. *El modernismo*. España: Taurus, 1981. Impreso.

Medina Rivilla, Antonio, coord. Y Francisco Salvador Mata, coord. *Didáctica General*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, 2009. Impreso.

Nervo, Amado. *Florilegio/ con una semblanza por Rubén Darío*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; Madrid: Biblioteca Nacional, 2011. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.

OCDE. *La comprensión del cerebro, El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2009. Digital.

OCDE. *La comprensión del cerebro, Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. México: Editorial Santillana, 2003. Digital.

Ortega, Julio, coord., Rafael Olea Franco y Liliana Weinberg. *La literatura hispanoamericana*. Coord. Mercedes de Vega. México: Dirección General del Acervo Histórico Diplomático, 2011. Impreso.

Othón, José Manuel. *Poemas rústicos*. Mejioco: AGUILAR VERA Y COMP. EDITORES, 1890-1902. Impreso.

Othón, Manuel José. *Noche Rústica de Walpurgis*. México: Imprenta de Ignacio Escalante, 1907. Impreso.

Ovidio Nasón, Publio. *Metamorfosis*. Trad. Ana Pérez Vega. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.

Pacheco, José Emilio. *Antología del modernismo (1884-1921), Tomos I y II en un volumen*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Ediciones Era, 1999. Impreso.

Paz, Octavio. *Los hijos del limo, Del romanticismo a la vanguardia*. España: Biblioteca de bolsillo, 1990. Impreso.

Ramírez Apáez, Marissa, et al. *Secuencias didácticas para el desarrollo de competencias, Educación media superior y superior*. México: Trillas, 2016. Impreso.

Romera Castillo, José. *Didáctica de la Lengua y la Literatura, Método y Práctica*. Madrid: EDITORIAL PLAYOR, 1979. Impreso.

Romero Chumacero, Leticia. *Una historia de zozobra y desconcierto, La recepción de las primeras escritoras profesionales en México (1867-1910)*. México: Editorial Gedisa, 2016. Impreso.

Saulés Estrada, Salvador. *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE, 2012: Digital.

Schunk, H. Dale. *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. México: Pearson, 2012. Digital.

Secretaría de Educación Pública. “Lengua Materna. Español. Secundaria 3º”. *Gobierno de México*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021. <
<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/sec-ae-lengua-materna-espanol3.html> >

Solé, Isabel. “Competencia lectora y aprendizaje”. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. Núm. 59, 2012, p.p. 43-61. Digital.

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. “Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)”. *Gobierno de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Agosto, 2015. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021. < <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf> >

Vaz Ferreira, María Eugenia. *LA OTRA ISLA DE LOS CANTICOS: Poesías*. Montevideo: TALLERES GRÁFICOS DE “IMPRESORA URUGUAYA”, 1959. *Anáforas: Biblioteca Digital de Autores Uruguayos*. Web. Recuperado el 20 de Enero de 2021.

Vivero Marín, Cándida Elizabeth. “El oficio de escribir: la profesionalización de las escritoras mexicanas (1850-1980)”. *Revista de Estudios de Género, La ventana*. Núm. 24. 2006, pp. 175-200. Digital.