

Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar

Palimpsests: Literature in the school context

Fabio Jurado Valencia
Departamento de Literatura
Universidad Nacional de Colombia

Para la profesora María Eugenia Gil, maestra innovadora, interesada en estos trabajos, quien ya no está entre nosotros.

Como réplica a los modos unilaterales de abordar la lectura del texto literario, se esboza una propuesta de trabajo que pone el énfasis en el diálogo entre los textos más allá de la periodización, en tanto recurso prevaleciente en la escuela. El propósito del diálogo textual sólo es posible porque hay una orientación de la lectura hacia la interpretación y hacia la consideración de cómo los textos literarios devienen siempre de otros textos. En general, se trata de ofrecer unas señales para comprender en qué consiste la lectura crítica del texto literario.

Palabras claves: Lectura ; Educación ; Aprendizaje ; Enseñanza ; Proyectos ; Planes de estudio ; Literatura ; Diálogo ; Pedagogía.

As an answer to unilateral ways of considering the reading of literary texts, the author suggests a working strategy that emphasizes the dialogue between texts beyond periodization, a dominant resource in schools. The purpose of this textual dialogue can only be achieved if reading aims at interpretation and a consideration of how literary texts always emerge from other texts. Generally speaking, the author tries to provide clues towards understanding what a critical reading of literary texts entails.

Key words: Reading ; Education ; Learning ; Teaching ; Projects ; Study plans ; Literature ; Dialogue ; Pedagogy.

• Primera versión recibida: 31/05/2004; última versión aceptada:

10/08/2004

V eamos algunos supuestos y respuestas posibles frente a las singularidades de la lectura: si leer consiste en comprender, ¿qué es comprender? Podría decirse que comprender consiste en interpretar. Entonces, si comprender consiste en interpretar, ¿qué es interpretar? Podemos considerar que interpretar es atribuir cierto significado a ciertas expresiones. Y ¿qué es atribuir significado a ciertas expresiones? Digamos que atribuir significado es producir sentido. Pero ¿qué es producir sentido? Puede decirse que esto es la explicación. Y ¿qué es la explicación? Y ahí vamos desencadenando como en cascada aquello que los semióticos clásicos llamaron semiosis ilimitada. Entonces leer es comprender, interpretar, asignar significado, producir sentido, explicar. Si continuáramos con este ejercicio metalingüístico llegaríamos con seguridad a términos como análisis, conjetura, hipótesis, crítica, investigación, entre otros.

Leer incluye todo ese abanico de caracterizaciones que surgen cada vez que intentamos definir esta experiencia —la de trabajar con los textos, porque asumiremos que leer es trabajar con los textos—, tan decisivo en el crecimiento intelectual de las personas. Estas apreciaciones nos ponen frente a las preguntas “¿qué es ser lector?” y “¿cómo se constituye el lector?”. Preguntas que en los contextos académicos y escolares es necesario plantearse para afrontar esas situaciones que paradójicamente son propias de dichos contextos: la resistencia a constituirse como lector crítico.

En los contextos académicos y escolares podemos identificar un lector obediente: es este lector que se resigna a cumplir aquello que se le impone y que recibe condecoraciones y buenas calificaciones porque sabe reconocer y aprehender las reglas del discurso y de la práctica regulativa de dichos contextos. Pero puede tratarse de un lector impostor o de un lector iniciado; éste, el iniciado, es siempre una imprevisión, pues nada en la escuela (sea la escuela elemental, secundaria o universitaria), nos asegura que el lector crítico se constituye como tal allí.

En los lineamientos curriculares para el área de lengua y literatura en la educación básica en Colombia, se retoman las

ideas que sobre la educación y la enseñanza exponen cuatro escritores, de los cuales tres son latinoamericanos (Alfonso Reyes, Juan José Arreola y Ernesto Sábato) y uno español (José Ortega y Gasset). Creo que los escritores, más que los teóricos en educación, son más puntillosos y genuinos en el modo de abordar este asunto tan complejo, como es la formación del lector crítico —que también podemos denominar lector iniciado. Para explicar la relación entre el lector impostor y el lector iniciado, el pensamiento de Ortega y Gasset viene al caso cuando polemiza en torno al rol de ser estudiante.

En “La tragedia de la pedagogía”, ensayo que aparece en el tomo XII de sus obras completas, Ortega nos dice que el gran obstáculo para aprender en la escuela y, en general, en la academia, radica en el carácter artificial del rol propio del estudiante cuando ejerce su actividad como “una necesidad externa que le es impuesta.” Si bien, dice Ortega, “hay estudiantes que sienten profundamente la necesidad de resolver ciertos problemas que son los constitutivos de tal o cual ciencia . . . es insincero llamarlos estudiantes. Es insincero y es injusto” (17), dice,

porque se trata de casos excepcionales, de criaturas que, aunque no hubiese estudios ni ciencia, por sí mismos y solos inventarían, mejor o peor, ésta y dedicarían, por inexorable vocación, su esfuerzo a investigar. Pero ¿y los otros? ¿La inmensa y normal mayoría? Estos y no aquellos pocos venturosos, éstos son los que realizan el verdadero sentido —y no el utópico— de las palabras “estudiar” y “estudiante” . . .
. . . Sería encantador que ser estudiante significase sentir una vivacísima urgencia por éste y el otro y el otro saber. Pero la verdad es estrictamente lo contrario: ser estudiante es verse el hombre obligado a interesarse directamente por lo que no le interesa, o a lo sumo le interesa sólo vaga, genérica o indirectamente. (19)

Ortega nos quiere decir que “cada vez habrá menos congruencia entre el triste hacer humano que es el estudiar y el

admirable hacer humano que es el verdadero saber”. El “triste hacer humano” es aquel hacer sin horizonte, sin sentido, sin pulsión. Así, se pregunta, “¿quién va a pretender que el joven sienta efectiva necesidad, en un cierto año de su vida, por tal ciencia que a los hombres antecesores les vino en gana inventar?” (21-22). De nuestra parte, y a más de cincuenta años de estas afirmaciones de Ortega, nos preguntamos: ¿cómo los jóvenes pueden darle sentido a algo que ya está dicho y en la escuela piden repetirlo y sobre todo cuando hoy, en el siglo XXI, la otra escuela, la de la comunicación virtual, es más potente que la escuela formal?

Difícil es, en efecto, lograr interés, o construir sentido sobre lo que se hace en la escuela, cuando se está de espaldas al mundo. Difícil es leer sin ninguna perspectiva y sin haber aprendido a leer los entornos cercanos, como bien lo señalaba Freire:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (94)

Esa relación entre lenguaje y realidad se difumina en la educación formal, luego se difumina también el enlace entre la experiencia de leer y la experiencia en la vida. Los programas, los horarios, los rituales, la disciplina, las jerarquías, los espacios verticales, los mobiliarios, la vigilancia, las órdenes, los íconos religiosos, todo esto constituye el andamiaje de un universo artificial: la escuela.

Hemos sido testigos de muchas iniciativas de maestros que ponen todo su empeño para hacer de la escuela algo distinto de lo que ha sido la escuela en la tradición de occidente (Jurado *et. al.* 1997; 2000), y si bien hay allí satisfacciones intelectuales, la escuela nunca deja de ser un organismo lerdo y parsimonioso en el que recae toda la fuerza de la ideología prevaleciente.

Pero Ortega, pensando en los maestros, aclara que no se trata de caer en la desesperanza, pues el problema no se resuelve renunciando al acto de estudiar:

Estudiar y ser estudiante es siempre, y sobre todo hoy, una necesidad inexorable del hombre. Tiene éste, quiera o no, que asimilarse el saber acumulado, so pena de sucumbir individual o colectivamente. Si una generación dejase de estudiar, la humanidad actual, en sus nueve décimas partes, moriría fulminantemente. (23)

Aquí, estudiar está asociado con la capacidad para la indagación, es decir, con la inquietud que conlleva a un trazamiento continuo de preguntas sin respuestas inmediatas, con la duda y la incertidumbre —por oposición a la certeza y a la imagen de lo absoluto.

Si bien estudiar es una necesidad externa, es posible sentir de manera auténtica la necesidad de indagar y de buscar soluciones a problemas que presuponen necesariamente el encuentro con los saberes nuevos (nuevos para quien busca), que a la vez promueven la búsqueda de otros saberes en un proceso que nunca se cierra. El asunto está en la identificación y la apropiación de dichos problemas, pero también en su significado. Anota Ortega que “un problema es siempre una contradicción que la inteligencia encuentra ante sí, que tira de ella en dos direcciones opuestas y amenaza con desgarrarla” (24).

Aquí, el rol del maestro es decisivo, no como el que enseña (algo tan difícil hoy y tan imposible, insistamos) sino como quien está dispuesto a interactuar con el estudiante a partir de sus dilemas y de sus búsquedas, y también como provocador para la búsqueda. Así, termina afirmando Ortega: “para esto es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante” (24). De ello se infiere que la enseñanza sólo es posible porque alguien provoca y persuade de la necesidad de aprender otras cosas distintas a

las ya conocidas. Ese alguien es el maestro o puede ser el bibliotecario o puede ser la mamá, el papá, el tío o sencillamente un amigo.

Ahora adecuemoslo a nuestro asunto: ¿existe la enseñanza de la literatura? ¿Quién la enseña y qué se enseña de ella? Ortega diría que se trata de enseñar la necesidad de la literatura o la necesidad de leer ciertas obras literarias. He aquí el reto de todos los que ejercemos la docencia en el campo de la literatura: enseñar la necesidad de la literatura, no la literatura como un cúmulo de informaciones. Esa necesidad hacia el deseo de leer una novela, un cuento, un poema, un ensayo, sólo puede enseñarla quien la vive cotidianamente, es decir, quien está constituyéndose como lector y tiene la competencia y la convicción para hablar sobre literatura, porque siente también la necesidad de hablar, en un aula de clase, en una cafetería, en una fiesta, o mientras viaja en el bus, sobre lo que ha leído. Hay un crítico solapado en el lector y no puede haber profesor de literatura sin vivir la experiencia del crítico literario.

Pero en el instante del aula, los interlocutores del maestro, niños y jóvenes, todavía no son lectores de las obras literarias —aunque lean ahí mismo; son lectores en potencia, de los que se espera sientan la necesidad de la lectura literaria porque hay un discurso que los persuade y los provoca. Quiero decir con esto que el lector crítico se forma en otro lugar y en otro momento distinto al aula de clase; este lugar que llamamos aula no es más que un espacio en el que, según ciertas interacciones y con la fuerza argumentativa, el maestro hace que algo quede “sonando” y que en el espacio de afuera, después, se amplifique y genere otras asociaciones, ahora sí vinculadas con el mundo, ese mundo que viene a nuestra mente como una cascada a medida que avanzamos en el trayecto de la lectura.

Al respecto, María Eugenia Dubois citaba a Borges en el año 2001, en el VI Foro Educativo Distrital:

Creo que uno sólo puede enseñar el amor de algo. Yo he enseñado no literatura inglesa, sino el amor a esa literatura.

O mejor dicho, ya que la literatura es infinita, el amor a ciertos libros, a ciertas páginas, quizás a ciertos versos. (25)

Pero cuán difícil es hacer sentir la pasión hacia lo que dicen los libros sin caer en la melosería y en los discursos del deber y del estereotipo, y cuán difícil es lograr los efectos esperados: la emergencia en algún momento del niño o el joven lector crítico. Difícil mas no imposible, y no es necesariamente, como ya lo hemos dicho, en el contexto de la escuela en donde este lector se forma; aquí se pone en juego el capital cultural de una comunidad. Se pone en juego, en consecuencia, el capital literario de los maestros y de las familias, lo cual conduce a una evaluación sobre los acervos bibliográficos de las bibliotecas públicas, de la institución educativa y de las bibliotecas básicas de las familias.

Esto último está determinado por las políticas culturales y educativas de cada país. Los programas de fomento del libro mas no el fomento de la lectura, que ha de venir por sí misma, constituye una dimensión fundamental en la formación de ciudadanos con criterio. Es un lugar común en nuestros países la queja de las agencias gubernamentales sobre el bajo índice de lectura, como si eso fuese ajeno a decisiones políticas y a proyectos culturales contundentes de largo aliento. La pregunta es: ¿quiere el Estado tener lectores críticos? Al menos, y como lo he insinuado, sé que los maestros en la educación básica están haciendo grandes esfuerzos para lograrlo, aun a pesar de la pobreza en los acervos bibliográficos de las bibliotecas escolares y, sobre todo, de las limitaciones económicas de los maestros para la posesión del libro.

También señala María Eugenia Dubois:

La enseñanza está implícita en la educación, quien educa enseña, pero lo contrario no es necesariamente cierto, se puede enseñar sin educar. Podemos enseñar muchas teorías literarias, podemos enseñar a hablar sobre literatura, podemos enseñar a repetir lo que dicen los críticos sobre las obras literarias, pero eso no nos asegura que estemos edu-

cando en la literatura, si por educar, en este caso, entendemos el desarrollo de la capacidad del alumno para vivir la experiencia de la obra literaria, para reconocer y valorar su propia evocación personal como producto de su actividad creativa, para reflexionar sobre la obra y para analizar críticamente su reacción emocional a la misma. (25)

Reflexionar sobre la obra presupone navegar previamente por los mundos que ella configura, es decir, la lectura como interpretación. Entonces estudiar literatura —leer críticamente las obras— sólo es posible porque nos desprendemos transitoriamente de este mundo para ingresar a unos mundos posibles que a su vez nos hacen sentir indirectamente el mundo del cual provenimos. Ya he señalado en otro trabajo (Jurado 2001b) lo que a nuestro modo de ver no es estudiar literatura:

- a. La memorización de títulos de obras y sus autores, sin leer las obras mismas.
- b. Saber repetir las características de los períodos y de las escuelas literarias, independientemente de la lectura de las obras.
- c. El repaso a fragmentos de algunas obras, según la aplicación unilateral y mecánica de un determinado esquema (personajes principales y secundarios, espacio, tiempo, vocabulario, etc.).
- d. La lectura apresurada de los resúmenes, que ciertas editoriales publican, y la retención memorística de los datos biográficos del autor.
- e. Restringir las clases de literatura a la “creatividad”, entendida como la invención de historias y de poemas, según unas consignas instruccionales y según lo que se le ocurra a los estudiantes.

Cada uno de estos aspectos tiene su lugar pero ninguno de ellos da cuenta de lo que es vivir la literatura. Historia de la cultura o cultura general, por un lado; didactismo extremo y acumulación de información, por otro. Todo ello vertido en

estos materiales que no persuaden ni forman lectores críticos: los libros de texto, los manuales cuyo formato parece dirigirse a destinatarios en minoría de edad.

Creo necesario detenerme en este punto, el de los libros de texto, para mostrar que no se trata de un capricho en contra de dichos materiales sino de exigir respeto para los niños y para los jóvenes y, por supuesto, para los maestros, como sujetos intelectuales; ni unos ni otros tienen que ser tratados como menores de edad, tratamiento que uno percibe en estos libros. Y como no se trata de un capricho sino de un reclamo teórico, ético y pedagógico quiero referenciar una experiencia de investigación reciente.

En el transcurso del año 2004, por solicitud del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, se realizó un estudio comparativo de los programas curriculares, en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, en 16 países de América Latina y del Caribe. Entre los materiales revisados están los libros de texto y una de las conclusiones nos muestra que, en los casos en los que el Estado ha hecho convocatoria pública para que grupos de maestros o de investigadores elaboren propuestas para el diseño de los libros de texto de distribución gratuita, éstos finalmente resultan coherentes con lo que la legislación curricular señala (es el caso de Uruguay y México). De otro lado, con algunas excepciones, y cuando hay un control del Estado, son pocas las editoriales comerciales que logran acoplar los enfoques curriculares en sus libros. Una excepción la hemos encontrado en Chile.

El libro de sexto grado, por ejemplo, de una editorial comercial muy conocida en Chile, expone en cada unidad un eje temático transversal, tal como se sugiere en los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica”; el eje transversal es objeto de desarrollo y en torno a él se introducen las categorías inherentes al estudio de la lengua y la literatura, del arte pictórico y de los medios audiovisuales. Es el caso de la primera unidad, o primer capítulo, cuyo título es “El arte de pedalear”. La unidad comienza mostrando la reproducción de una obra pic-

tórica japonesa, en la que se representan las ruedas de una bicicleta sobre el fondo de un paisaje, para luego indagar alrededor de ella desde diversas perspectivas. Posteriormente, nos presenta una narración de Simone de Beauvoir (un fragmento de *La fuerza de la edad*) en la que la autora francesa confiesa la experiencia vivida con Sartre y su relación con la bicicleta:

Sartre prefería mucho más ir en bicicleta que caminar, cuya monotonía le aburría; en bicicleta, la intensidad del esfuerzo, el ritmo de la carrera varían sin cesar. Se divertía pedalando lo más rápido posible en las pendientes, yo apenas contenía el aire, lejos detrás de él. En terreno plano, pedalaba con tanta indolencia, que dos o tres veces aterrizó en una zanja. “Estaba pensando en otra cosa”, me decía. A ambos nos gustaba la alegría de las bajadas. El paisaje se movía más rápido que a pie. (cit. en Donoso *et. al.* 10)

La imagen de la bicicleta, ya sugerida en la representación pictórica, orienta la lectura del relato de Beauvoir; la pintura escaneada es un texto que permanece en el fondo y que contribuye a la comprensión del relato verbal; digamos que el pensamiento del lector es empujado desde un texto hacia otro texto, en el que permanece un ícono, la bicicleta, pero ahora con la introducción de otras figuras (una escritora y un escritor francés; la subida y la bajada en bicicleta, la velocidad, la caída).

Enseguida el libro presenta un texto argumentativo, “En tu bicicleta: una historia ilustrada del ciclismo”, cuyo autor es J. McGurn, sobre el cual se proponen preguntas relacionadas con el universo semántico del eje transversal. Posteriormente, en su orden, aparecen textos como “Normas para ciclistas”, “En Holanda hasta la reina va en bicicleta”, “Una vieja historia” (la de la bicicleta), un cuento literario, cuyo tema es la bicicleta, de un joven escritor argentino (Luis María Pescetti), un artículo como “El ciclismo es uno de los deportes más saludables” y una síntesis del tema objeto de trabajo, en el que de nuevo aparecen otras reflexiones relacionadas con la bi-

cicleta: 1. “Antes de usar: Asegúrese de que la bicicleta es adecuada para usted . . .”; 2. “Asegúrese de que su bicicleta está en la posición de funcionamiento adecuada . . .”; 3. “Revise que los neumáticos estén inflados . . .”; 4. “Revise sus frenos de mano”.

Aparecen también imágenes visuales (el diseño que sobre la bicicleta hiciera Leonardo en el Renacimiento, una bicicleta del siglo XIX, una caricatura en la que se representa un ciclista en competición); imágenes alrededor de las cuales se indaga por los niveles de comprensión e interpretación textual; posteriormente aparece un micro-relato del escritor peruano Alfredo Bryce Echenique: “El camino es así”, en cuya fábula aparece la función de la bicicleta. En una sección de “creación y participación” se proponen una serie de actividades cuyo tema central es la bicicleta: “Súbete a la bici...”. El libro le dedica 25 páginas al tema-eje, antes de pasar al otro tema-eje: “Niñas y niños de Chile”.

Al hacer el contraste con el libro de texto de Colombia, observamos que la secuenciación de los contenidos, para el caso de Colombia, es una sumatoria abigarrada de información sin ningún enlace. Mientras que en el libro de Chile la distribución espacial de cada página es atractiva a la vista y persuasiva en los temas, temas enlazados entre sí, en el caso de Colombia las imágenes no son para leer sino para llenar espacios o para “adornar” la página, con colores de poco efecto visual.

Mientras en Chile se trata de un grupo de trabajo que hace una pequeña investigación para producir el libro de texto, en Colombia es un “autor” que copia contenidos de libros anteriores sin ningún espíritu de ponderación con lo que se plantea en los lineamientos curriculares para lengua y literatura. Así, revisados los libros de texto de las décadas de 1980 y 1990 en Colombia, no se observa diferencia alguna con los actuales libros de texto. De mi parte reitero que estos libros, por su tono autoritario, hacen aún más imposible la formación de los lectores críticos en el contexto de la escuela.

Sin embargo, es justo reconocer que hay agencias gubernamentales que toman iniciativas para afrontar los intereses comerciales y personales y en su lugar privilegiar los intereses sociales. La experiencia de la Secretaría de Educación de Bucaramanga, la ciudad de mayores desempeños académicos en la educación básica en el país (según las pruebas externas que se aplican cada año), decidió en el año 2001 poner en funcionamiento un sistema educativo local en el que todos los componentes se enlazaran, entre ellos una política para textos. Se tomó la decisión al respecto de convocar a grupos de maestros innovadores en las distintas áreas, con el objeto de desarrollar un proyecto en torno a los libros de texto para las escuelas de la ciudad, estableciendo acercamientos entre las áreas cognoscitivas como lo sugieren los lineamientos curriculares.

En general, los libros editados en Bucaramanga con el respaldo de la Secretaría de Educación son atractivos en su diseño y coherentes con los lineamientos curriculares: propenden por la integración curricular; la distribución gratuita de estos libros a las escuelas logró alivianar el peso de la canasta educativa en las familias. Pero, paradójicamente, la Secretaría de Educación fue demandada por las editoriales comerciales porque se estaba negando “el derecho al trabajo”, ya que disminuyeron significativamente las ventas de los libros tradicionales, de las editoriales privadas.

A continuación señalo otras experiencias que muestran que ha habido iniciativas para afrontar la difícil tarea de “enseñar la necesidad de la literatura”, pero a la vez ha habido obstáculos generados por intereses particulares. En el año 2002 iniciamos un trabajo con tres instituciones educativas de la zona más pobre de la ciudad de Cartagena, esa zona cuyo nombre dice mucho: el hoyo; en efecto, es un hoyo, o una olla, como en Colombia se les llama a esas zonas marginadas y excluidas de los derechos fundamentales.

Trabajé durante un semestre los fines de semana, cada 15 días, en la zona del hoyo en Cartagena, con un grupo de 20 profesores de lengua y literatura, quienes inicialmente señalaban aquello que Ortega nos decía: la falta de interés de los

muchachos para estudiar y para leer. Los profesores decían que lo único que les interesaba a los muchachos era la música y particularmente la champeta. Yo lo veía sensato en relación con la repetición de contenidos gramaticales y de datos sobre autores y obras, tan común en el abordaje del área y tan recurrente en los libros de texto. Entonces les dije que pensáramos en la posibilidad de un proyecto curricular para el estudio de la lengua y la literatura a partir de la champeta y la música del Caribe, lo cual implicaba buscar documentación sobre un tema atractivo no sólo para los estudiantes sino para todos, porque a todos nos encanta la música y más aún la música del Caribe. Se trataba de hacer un recorrido por los distintos géneros de la música caribeña (la charanga, la pachanga, el son, el danzón, la cumbia, la salsa, el merengue, el reggae), hasta llegar a la champeta y sus orígenes. Esto es estudiar el lenguaje en contexto, les decía.

En este proyecto de formación docente, en el área de lengua y literatura, fuimos progresivamente descubriendo cosas nuevas; yo, particularmente no sabía nada de la champeta, aunque me llamaba la atención la manera como las muchachas cartageneras asumían su ritmo. A partir de un vídeo que un profesor llevó a una de las sesiones, observamos cómo un grupo musical africano, en una presentación realizada en París, exponía un ritmo musical y un modo de bailarlo igual al de la champeta, del que se creía era auténticamente cartagenero.

Ese fue el primer descubrimiento: la presencia de África en la champeta. Entonces esto condujo a buscar las raíces de la cultura del Caribe a través de la historia y de la literatura, para reconstruir el devenir de esa música que algunos muchachos del colegio componían. Segundo descubrimiento: en uno de los colegios había jóvenes cantantes y músicos de champeta. La champeta había surgido en esa zona de barrios sin alcantarillado, de calles anegadas de barro cuando llovía, y había surgido en horarios de clase cuando en “situaciones de indisciplina” muchachos y muchachas hacían ejercicios de percusión sobre la tabla del pupitre, a la vez que un ventilador zumbaba como un helicóptero.

En esa búsqueda de los orígenes de la música del Caribe, que implicó una compilación de notas periodísticas, de artículos de revistas, de reseñas de programas de radio, de vídeos documentales y de seguimiento dialectológico al término champeta, propuse leer algunos poemas de Nicolás Guillén para comprender cómo la literatura remodela la cultura (y dentro de ella la música) y testimonia la idiosincrasia de las comunidades.

Los poemas que Guillén recoge en *Motivos de son* y *Songoro cosongo* nos permitían reconstruir el mundo de los negros y los sincretismos culturales del Caribe. Eran textos propicios para analizar el habla viva de los negros y sus roles en el amor, a la vez que reconocíamos las desviaciones en la sintaxis y en la ortografía como un recurso del poeta para acentuar la oralidad y el universo cotidiano, tal como ocurre en las canciones. Por ejemplo, el poema “Hay que tené boluntá”:

Mira si tú me conose,
que ya no tengo que hablá
cuando pongo un ojo así,
e que no hay na;
pero si lo pongo así,
tampoco hay na.

Empeña la plancha eléctrica,
pa podé sacá mi flú;
buca un reá,
buca un reá
cómprate un paquete’ vela
poqqe a la noche no hay lu.

¡Hay que tené boluntá,
que la salasión no e
pa toa la vida!

Camina, negra, y no yore,
be p’ayá;

camina, y no yore, negra,
ben p'acá;
camina, negra, camina,
¡que hay que tené boluntá! (94)

Leer y analizar el texto literario como una vía para el reencuentro con las culturas y con los lenguajes, a la vez que produce risa por su poder de ficcionalización, es un propósito en este juego de apuestas que hacemos para hacer sentir la necesidad de la literatura. La poesía de Guillén (poeta cubano), de Helcías Martán Góngora, Jorge Artel y Candelario Obeso (poetas colombianos, en cuyas obras reivindican el mundo afrocolombiano); los cuentos de Carpentier y de Cabrera Infante (narradores cubanos) representan mundos que la música también integra. El diálogo entre uno y otro texto, sea de un mismo autor o de otros, constituye el juego con los palimpsestos. Otro poema de Guillén, por ejemplo, dialoga con el anterior:

MI CHIQUITA

La chiquita que yo tengo
tan negra como e,
no la cambio po ninguna,
po ninguna otra mujé.
Ella laba, plancha, cose
y sobre to, caballero,
¡cómo cosina!

Si la bienen a bucá
pa bailá
pa comé,
ella me tiene que llevá,
o traé.

Ella me dise: mi santo,
tú no me puede dejá;
bucamé,

bucamé,
bucamé,
pa goza. (96)

El sonido de la percusión es percibido desde un fondo que a la vez iconiza la cultura de los grupos afroantillanos. Con la palabra escrita, simuladora de la oralidad, el amor es representado con las singularidades propias de la cultura de la cual proviene. El ritmo de la palabra y su combinación en los versos, la fuerza de la eufonía, sugieren el movimiento de los cuerpos y la gestualidad que allí se representan.

BULLERENGUE

Si yo fuera tambó,
mi negra,
sonara na má pa ti,
pa ti, mi negra, pa ti.

Si maraca fuera yo,
sonara sólo pa ti,
pa ti maraca y tambó,
pa ti, mi negra, pa ti.
Quisiera bobbedme gaita
y soná na má que pa ti,
pa ti solita, pa ti,
pa ti mi negra, pa ti.

Y si fuera tamborito
currucutearía bajito,
bajito, pero bien bajito,
pa que bailaraj pa mí.

Pa mí, mi negra, pa mí.
Pa mí na má que pa mí. (Artel 25)

El horizonte del proyecto en referencia era leer sobre música del Caribe, ya fuera en obras literarias o en ensayos como “Hacia una estética de la música popular” de Frith, incluido en *Las culturas musicales* (2001). Se trataba de transportarnos en un eje transversal volviendo permanentemente al texto literario por su carácter detonador y seductor. La pedagogía por proyectos emergía como una posibilidad para construir sentido en el hacer de la escuela. Después habría de constatar, en el acompañamiento en clase a uno de los profesores, que a los estudiantes les gustaba leer, siempre y cuando hubiese un horizonte, y un horizonte que tocaba sus vidas era la música. El debate argumentado en torno a las tendencias y variaciones de la champeta, constituía una experiencia para aprender a distinguir también tendencias en literatura.

Pero debo confesar que una de mis grandes frustraciones en el trabajo con maestros tiene que ver con esta experiencia, pues al empezar el segundo semestre de actualización pedagógica y disciplinar con ellos, los profesores tuvieron que dedicarse al trabajo que implicaba la adecuación de los estándares curriculares recién formulados por entonces por el Ministerio de Educación. La Secretaría de Educación había contratado a una “Organización no Gubernamental” para “capacitar” a los maestros en estándares curriculares, estándares que un año después serían suspendidos para introducir otros, supuestamente mejores. Como esto iba en contracorriente con el enfoque que habíamos propuesto, y ya no había respaldo institucional, entonces el proceso se suspendió.

La experiencia señalada nos sirve de ejemplo para proponer un trabajo pedagógico con el texto literario a partir de los palimpsestos. Gerard Genette ha dedicado todo un libro a explicar con una ejemplificación abundante lo que da en llamar “literatura en segundo grado”, en la que ubica la hipertextualidad literaria. Se trata de mostrar el “transporte” (de allí la transtextualidad) de las obras literarias en un movimiento de permanentes convergencias generadoras de diálogo intertextual. Para Genette, la intertextualidad es:

una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de la cita (con comillas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio (en Lautrémont, por ejemplo), que es una copia no declarada pero literal; en forma todavía menos explícita y menos literal, la alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo . . . (10)

Aunque Genette no lo declara, puede considerarse el análisis intertextual, y su expresión en la relación hipertexto-hipotexto, como una vía para acceder de manera más consistente y lúdica a la construcción de la historia literaria de un país, o de un continente, o a la reconstrucción de la historia de la literatura universal.¹ Así entonces, en contraposición a la visión periodizante y lineal de la literatura, en la que se privilegian unas obras y se subestiman otras, la perspectiva del palimpsesto o del diálogo intertextual posibilita una mayor comprensión de la manera como se configuran las obras literarias y la manera como se configuran históricamente sus lectores, o como las obras son objeto de reconfiguración (Ricoeur 1995b). No es el momento para profundizar en este punto, pero por ahora introduciremos otros acercamientos a este diálogo entre los textos como estrategia para hacer sentir la necesidad de la literatura en el contexto escolar.

Genette entiende por hipertextualidad “toda relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (al que llamaré hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario” (14). El texto en el que se injerta el texto anterior a él es un texto de segundo grado, lo cual

¹ Señala al respecto Fernando Vázquez que “entender la literatura como palimpsesto es afirmar, con Thomas de Quincey, que ninguna obra está muerta sino dormida . . . La literatura es como un libro, como un inmenso libro hecho de infinitas escrituras” (96).

supone la existencia de un texto imitado (el hipotexto, o de primer grado) y un texto imitador (el hipertexto, o de segundo grado). Estos juegos re-creativos constituyen formas de travestimiento textual, que llevan consigo una actitud de contestación, de réplica, de irreverencia y de crítica. Si bien no se trata del comentario referencial-argumentativo, tácitamente estos textos (los hipertextos) vehiculan puntos de vista o visiones que contrastan con aquellos que son el material del texto nuevo (paradójicamente, texto nuevo que se construye con textos viejos).

La minificción, y sobre todo la que se ha cultivado en las últimas décadas en América Latina, constituye un género que viene a la mano para constatar la fuerza del palimpsesto en la instauración de la parodia literaria. Recordemos que la palabra parodia proviene de “para” (al lado) y “oda” (el canto), que sería entonces algo así como “cantar de lado” o “en falsete” o “con otra voz” a la indicada, lo que conlleva la deformación del texto (Genette 1989).

Los minicuentos de Julio Torri, Augusto Monterroso, Juan José Arreola y Borges, entre otros, son propicios para hacer sentir la necesidad de la literatura entre los jóvenes del bachillerato. A continuación haremos el análisis de un minicuento del escritor guatemalteco Augusto Monterroso, como un referente para trabajar desde la hipertextualidad la posibilidad de la formación de lectores críticos, haciendo sentir la necesidad de leer la obra hipotextual: *Odisea*.

LA TELA DE PENÉLOPE O QUIÉN ENGAÑA A QUIÉN

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables teji-

dos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada. (21)

Lo primero que se observa es el paso operado desde un texto serio (la epopeya *Odisea*, de Homero) hacia un texto que lo desacraliza (el minicuento de Monterroso). Se trata de lo que Genette entiende como la transposición de un texto épico que, modificado, es transportado de un “registro noble que es el suyo, a un registro más coloquial, e incluso vulgar” (21). En efecto, nos encontramos con la otra cara del héroe y la otra cara de la heroína: el narcisismo, la infidelidad y el desamor.

El minicuento nos presenta la otra lectura, más verosímil en la tradición cultural de Occidente, que un autor contemporáneo propone en contraposición a la lectura oficial que los historiadores de la literatura han impuesto. Ulises ya no es el héroe sufriente que quiere regresar a su patria, pues sus viajes son propicios para el placer implicado en el viaje (“Ulises viajaba mientras ella tejía”); es el héroe, de carácter ambivalente, que simplemente quiere seguir descubriendo y que huye de las rutinas de la casa. A la vez, la figura le sirve a Monterroso para ironizar la figura del sabio, quien parece no ser astuto sino tonto, caso que no es el de Odiseo, el “héroe” de *Odisea*.

Por otro lado, Penélope ya no es la mujer que guarda fidelidad al marido desaparecido en el trajinar del deber del guerrero sino la mujer que disfruta de los galanteos ofrecidos por los hombres y que goza de la seducción y del coqueteo, mientras el marido viaja. El acto de tejer no deviene de un compromiso con los pretendientes mientras espera pacientemente al marido sino de una afición y de la decisión de estar a solas a la

vez que galantea (“haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba”). No es pues la mujer que sufre frente a la ausencia del marido, sino la mujer que se asume como tal, como mujer, independientemente del hombre.

Monterroso expone, a través de la ficción, la lectura profana, esa otra lectura que sobre *Odisea* está solapada en el universo de la posibilidad. Desacraliza el texto con otro texto, utilizándolo y produciendo un texto nuevo. Nos previene y nos propone un mundo en torno a otras lecturas posibles, no privilegiadas en el estudio de las obras del canon. De cierto modo, desenmascara la otra obra que Homero pudo haber cantado, menos idealista y más realista; de allí el cierre de la minificción: “como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada”.

La imagen de un héroe que asume el viaje como forma de placer y búsqueda de lo imposible, nos la ofrece Julio Torri con otra minificción en la que se retrata a Odiseo con un perfil distinto al que nos presenta Homero:

A CIRCE

¡Circe, diosa venerable! He seguido puntualmente tus avisos. Mas no me hice amarrar al mástil cuando divisamos la isla de las sirenas, porque iba resuelto a perderme. En medio del mar silencioso estaba la pradera fatal. Parecía un cargamento de violetas errante por las aguas.

¡Circe, noble diosa de los hermosos cabellos! Mi destino es cruel. Como iba resuelto a perderme, las sirenas no cantaron para mí. (8)

La fábula aparece trastocada, respecto a su original. No se trata ya de la prevención del héroe frente a las sirenas para no caer en sus embrujos, sino de dejarse perder, vivir el riesgo; no importa el destino trazado en el viaje (el regreso a Ítaca) y la ausencia de la casa, lo que importa es la aventura. Así, el destino es cruel no por la dificultad de regresar a la patria sino porque no puede colmar plenamente los de-

seos de tenerlo todo, como vivir el placer del canto de las sirenas y experimentar sus embrujos.

El minicuento de Torri, como pueden serlo los textos narrativos con cierta fuerza lírica, son propicios para que los estudiantes comprendan desde la recreación estética las diferencias entre el verso y la prosa. El ejercicio que se propone es el de traducir al verso el texto en prosa, como el caso en referencia:

A CIRCE

¡Circe, diosa venerable!
He seguido puntualmente tus avisos.
Mas no me hice amarrar al mástil
cuando divisamos la isla de las sirenas,
porque iba resuelto a perderme.
En medio del mar silencioso
estaba la pradera fatal.
Parecía un cargamento de violetas
errante por las aguas.
¡Circe, noble diosa de los hermosos cabellos!
Mi destino es cruel.
Como iba resuelto a perderme,
las sirenas no cantaron para mí.

Es importante resaltar en el trabajo con la literatura cómo lo épico y lo lírico no constituyen una dicotomía, pues en lo épico aparecen rasgos de lo lírico y viceversa, si bien hay siempre un género que domina sobre el otro. Es indudable que en el minicuento de Torri hallamos un acento lírico en el modo de narrar y un halo de lo épico al evocar pasajes de una obra clásica: el canto X y XII, de la *Odisea* de Homero, en donde el rapsoda narra la manera como Ulises y sus guerreros descansan en la casa de Circe, luego de bloquear sus embrujos, y el paso posterior por la isla de las sirenas, siguiendo los consejos de la misma Circe:

. . . Pronto llegó la nave a la isla de las sirenas, cesando el favorable impulso del viento. Adormecidas las olas, la calma obligó a poner en actividad los remos, en tanto yo me ocupaba de cortar con la espada trozos de un bloque de cera que amasé con las manos y ablandé exponiéndolos al sol. En seguida procedí a taponar los oídos de los compañeros, y ellos, a su vez, me ataron al mástil. Bien que remaban vigorosamente en las espumosas aguas y consiguieron redoblar la velocidad al acercarse a la isla, las sirenas, al ver la nave saltando en las olas, dieron al aire un armonioso canto . . . Su canto era hermoso y, en el deseo de oírlo mejor, hice una señal a los compañeros para que me soltaran; pero continuaban remando sin atenderme y dos de ellos se acercaron y me ataron más fuerte. Cuando habíamos pasado de aquel lugar y ya no oíamos la voz ni el canto de las sirenas, los compañeros se quitaron la cera y me dejaron libre de las ligaduras. (150-151)

Y más allá de las minificciones citadas hay un sinnúmero de textos contemporáneos que, alrededor de la obra de Homero, hacen sentir la necesidad de leer la obra que habla desde el fondo como un eco prolongado y a la manera del palimpsesto (como imágenes que se han borrado pero que se pueden descifrar). Por ejemplo, Juan José Arreola, también en un minicuento, recrea los dos poemas de Homero (la *Odissea* y la *Iliada*) que, como sabemos, en la dimensión de la fábula, constituyen una misma historia:

TELEMAQUIA

DONDEQUIERA que haya un duelo estaré de parte del que cae.
Ya se trate de héroes o rufianes.

Estoy atado por el cuello a la teoría de esclavos esculpidos en la más antigua de las estelas. Soy el guerrero moribundo bajo el carro de Asurbanipal, y el hueso calcinado en los hornos de Dachau.

Héctor y Menelao, Francia y Alemania y los dos borrachos que se rompen el hocico en la taberna, me abruman con su discordia. Adondequiera que vuelvo los ojos, me tapa el paisaje del mundo un inmenso paño de Verónica con el rostro del Bien Escarnecido.

Espectador a la fuerza, veo a los contendientes que inician la lucha y quiero estar de parte de ninguno. Porque yo también soy dos: el que pega y el que recibe las bofetadas.

El hombre contra el hombre. ¿Alguien quiere apostar?

Señoras y señores: No hay salvación. En nosotros se está perdiendo la partida. El Diablo juega ahora las piezas blancas. (416)

El minicuento de Arreola nos ubica desde su título en uno de los personajes de *Odisea*: Telémaco; tal título sugiere el modo de nombrar una actitud, la telemaquia: la impotencia, la soledad y la morosidad frente a un mundo de confrontaciones absurdas. La analogía entre Héctor-Francia y Menelao-Alemania le permiten al narrador mostrar las semejanzas entre la investidura de los personajes de Homero y los perfiles políticos y culturales de Francia (el orgullo) y Alemania (la fuerza).

Entre las voces que hablan desde el fondo del relato de Arreola hallamos aquella que denuncia cómo a partir del mundo griego es muy poco lo que ha cambiado en la condición humana: “el hombre contra el hombre”. Así, la confrontación entre Héctor y Menelao constituye el paradigma de un enfrentamiento milenario en el que no hay ni ganadores ni perdedores, pero de todos modos “no hay salvación” respecto a los destinos del hombre.

Borges también se ha pronunciado con un puñado de poemas en torno a la obra de Homero; uno de ellos nos pregunta por la figura del héroe luego del regreso:

ODISEA, LIBRO VIGÉSIMO TERCERO

Ya la espada de hierro ha ejecutado
la debida labor de la venganza;

ya los ásperos dardos y la lanza
la sangre del perverso han prodigado.
A despecho de un dios y de sus mares
a su reino y su reina ha vuelto Ulises,
a despecho de un dios y de los grises
vientos y del estrépito de Ares.
Ya en el amor del compartido lecho
duerme la clara reina sobre el pecho
de su rey pero ¿dónde está aquel hombre
que en los días y noches del destierro
erraba por el mundo como un perro
y decía que Nadie era su nombre? (275)

Borges recoge en su poema el punto de vista del poeta que canta la epopeya: aprueba la imagen del héroe sufriente y reconoce la imagen “clara” de Penélope. Pero de todos modos se pregunta por aquel otro que viajó errante y desterrado y que ahora en el amor y en la función de rey está ausente, para insinuarnos entonces que hay dos Ulises: el que viaja y sufre y el que es idealizado por la esposa y por el hijo. El poema de Borges representa una experiencia de lectura de la obra de Homero, lectura cuyos sentidos se remodelan en estos versos. Ya no se trata de la parodia sino de la exaltación de un personaje. El poema nos recrea pasajes de aquella obra del canon.

Más allá de esta relación metatextual («Circe» — “La tela de Penélope o quién engaña a quién” — “Telemaquia” — “Odisea, libro vigésimo tercero” — *Odisea*) aparecen otras posibilidades de diálogo con obras del canon, como *La Eneida*, de Virgilio, y *Ulises*, de Joyce. Al respecto, dice Genette (14) que «*La Eneida* y el *Ulises* son, en grados distintos, dos (entre otros) hipertextos de un mismo hipotexto: *La Odisea*». En un sinnúmero de obras contemporáneas hallamos este hipotexto, punto de partida, sin duda, de la literatura de Occidente. Rastrear esta presencia en las obras mismas hace parte del juego que presupone la lectura de los textos literarios.

Una conclusión: en el trabajo con los textos se trata de leer representaciones (las que están configuradas en la ficción) y producir representaciones (sustancias de contenido que se producen en nuestro pensamiento) con representaciones (la manera como damos forma a las sustancias de contenido surgidas de la interpretación: la reconfiguración). Este juego es como el abanico de los naipes que se lanzan sobre la mesa, en donde cada naipe representa un valor por contraste con el otro, pero son naipes y esto es lo que hace posible que se diferencien y que se asemejen.

Obras citadas

- Artel, Jorge. *Cuadernillos de poesía*. Bogotá: Panamericana, 1997.
- Arreola, Juan José. *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Borges, Jorge Luis. *Obras completas*. Tomo II. Buenos Aires: Emecé, 1974.
- Charles, Michel. *Rhétorique de la lecture*. Paris: Seuil, 1977.
- Donoso, Angela et. al. *Lenguaje 6. Educación Básica*. Santiago: Santillana, 2003.
- Dubois, María Eugenia. "Lectura, literatura, educación". *Memorias VI Foro Educativo Distrital. Pedagogías de la Lectura y la Escritura*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2001. 20-26.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1979.
- . *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Lumen, 1988.
- . *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992.
- . *Interpretación y sobre interpretación*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Etienne, Richard. "Le role du projet dans la motivation des élèves". *Le projet personnel de l'élève*. Paris: Hachette Education, 1994. 35-52.
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 1984.
- Frith, Simon. "Hacia una estética de la música popular". Francisco Cruces et. al. *Las culturas musicales*. Madrid: Trotta, 2001. 413-435.

- Genette, Gerard. *Palimpsestos*. Barcelona: Taurus, 1989.
- Guillén, Nicolás. *Obra poética*. La Habana: Letras Cubanas, 1985.
- Homero. *Odisea*. México: Compañía General de Ediciones, 1951.
- Jitrik, Noé. *Lectura y cultura*. México: UNAM, 1998.
- Jurado, Fabio. *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional, 1997.
- . *et. al. Culturas y escolaridad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Plaza & Janés, 2000.
- . “Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina”. *Revista Textos* [Barcelona] 27 (2001a). 29-38.
- . “La literatura como provocación: hacia el conocimiento en la educación”. *Escritores, profesores y literatura. Memorias. I Foro Internacional de reflexión UNEDA para Profesores y Creadores de Literatura*. Bogotá: UNEDA/Universidad Javeriana/ Plaza & Janés/Universidad Nacional, 2001b. 91-98.
- Lomas, Carlos, *et. al. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Madrid: Paidós, 1993.
- . *et. al. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.
- . *et. al. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori, 1996.
- Monterroso, Augusto. *La oveja negra y demás fábulas*. México: Joaquín Mortíz, 1969.
- Ortega y Gasset, José. *Obra Completa*. Tomo XII. Madrid: Alianza, 1983.
- Pascual Buxó, José. *Las figuraciones del sentido*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Peirce, Charles S. *El hombre. Un signo*. Barcelona: Crítica, 1987.
- Perus, Françoise. *De selvas y selváticos*. Bogotá: Universidad Nacional/Plaza & Janés/ Universidad de los Andes, 1998.
- Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente. *La formación docente en América Latina*. Bogotá: Magisterio, 2001.
- Reyes, Graciela. *Polifonía textual*. Madrid: Gredos, 1984.
- Ricoeur, Paul. *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI, 1995a.
- . *Tiempo y narración*. Tomo I. México: Siglo XXI, 1995b.

F. Jurado, Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar

- Rodríguez Luna, María Elvira. «La pedagogía: más allá de la interacción en el aula: hacia la transformación de las prácticas socioculturales». *Revista Islas* 122 [Universidad Central de las Villas] (1999): 128-147.
- Sábato, Ernesto. *Apologías y rechazos*. Barcelona: Seix Barral, 1979.
- Torri, Julio. *De fusilamientos y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Van Dijk, Teun (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Vásquez, Fernando. *La cultura como texto*. Bogotá: Universidad Javeriana, 2004.
- Vassilef, Jean. *Historias de vida y pedagogía de proyectos: los fundamentos pedagógicos*. Traducido del francés por María Elvira Rodríguez. Bogotá: Universidad Distrital, 1999.
- Voloshinov, Valentin. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992.
- Zavala, Lauro (comp.). *Lecturas simultáneas. La enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1999.
- _____. *Teorías del cuento I*. México: UNAM, 1995.
- _____. *Teorías del cuento II*. México: UNAM, 1997.
- _____. *Teorías del cuento III*. México: UNAM, 1997.
- _____. (comp.). *Relatos vertiginosos*. México: Alfaguara, 2000.