



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 CDMX NORTE**

**HORMIGUERO LITERARIO:
TALLER DE MICRORRELATOS EN SECUNDARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTA

GABRIELA CARBAJAL CALDERON

ASESOR: MTRO. FRANCISCO DANIEL TÉLLEZ VÁZQUEZ

CIUDAD DE MÉXICO

ABRIL 2022

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 CDMX NORTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESPECIALIDAD DE
ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

T E S I S

**HORMIGUERO LITERARIO:
TALLER DE MICRORRELATOS EN SECUNDARIA**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTA

GABRIELA CARBAJAL CALDERON

ASESOR: MTRO. FRANCISCO DANIEL TÉLLEZ VÁZQUEZ

COMITÉ LECTOR:
DR. JAVIER DÍAZ PERUCHO
MTRA. IRENE S. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO

SEPTIEMBRE 2021

AGRADECIMIENTOS

A quienes comparten este trayecto conmigo:

familia, amigos, compañeros, maestros.

Que con una palabra, un gesto, una sonrisa

o un momento específico,

me impulsaron, cubrieron y sostuvieron.

Es un hecho: sola no habría llegado tan lejos,

hasta aquí he traído el espíritu de aquellos que me rodean.

*Tú encenderás mi lámpara;
Jehová mi Dios alumbrará mis tinieblas...
El que me ciñe de poder
Y quien hace perfecto mi camino
Quien hace mis pies como de ciervas,
Y me hace estar firme sobre mis alturas...
Ensanchaste mis pasos debajo de mí
Y mis pies no han resbalado.*

SALMO 18: 28-36

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Capítulo 1. Mi historia entre las letras	8
1.1 Todo cuento tiene un inicio	8
1.2 Buscándome entre las páginas de esta historia llamada vida	11
1.3 Hoja en blanco, tiempo de trazar	16
1.4 Narraciones que se entrelazan, mentes que formar	20
Capítulo 2. Marco contextual	27
2.1 La enseñanza del español en el mapa curricular de la educación secundaria en México. Revisión histórica reciente.	27
2.2 Géneros literarios en los programas de estudio 2017	30
2.3 Pensar la enseñanza de la lengua en 2020. La lectura y escritura adolescente.	34
Capítulo 3. Estado del arte	43
3.1 El microrrelato en proyectos de intervención o análisis pedagógicos.....	43
3.2 Microrrelatos aplicados para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.....	44
3.3 Microrrelatos aplicados para el desarrollo de habilidades de lectura.....	48
3.4 Microrrelatos aplicados con objetivos intertextuales	50
3.5 Consideraciones.....	52
Capítulo 4. Marco teórico	55
4.1 ¿Qué es un microrrelato?	55
4.2 Características de los microrrelatos.....	61
4.3 Historia del microrrelato.....	69
4.4 El taller literario como propuesta de intervención.....	72
Capítulo 5. Construir el hormiguero. Propuesta de intervención.	75
5.1 Metodología de investigación.....	75
5.2 Planteamiento del problema	77
5.3 Antecedentes y justificación	79
5.4 Pregunta y supuestos de investigación.....	81
5.5 Objetivos.....	82
5.6 Cronograma de la propuesta de intervención.....	83
5.7 Desarrollo de las sesiones.....	89
5.8 Evaluación de resultados	108
CONCLUSIONES	112
BIBLIOGRAFÍA	115

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene origen en la búsqueda de nuevos horizontes académicos y profesionales, así como la necesidad de realizar proyectos innovadores, pero, sobre todo, trascendentes en la Educación Pública de México.

Al iniciar mis estudios de Maestría en Educación Básica, pensé en un proyecto de intervención pedagógica que pudiera llevarse a cabo en el nivel que laboro, es decir, la educación secundaria, centrado en un género literario específico y una forma particular de trabajarlo con los alumnos.

Así, surge “Hormiguero literario: taller de microrrelatos en secundaria”. Elegí este género debido a que no está presente en los programas de estudio de Español en Educación Básica, es poco mencionado en algunos libros de texto y es desconocido para la mayoría de los alumnos con los que trabajo, según indagaciones previas. Además, por su estructura particular, sus posibilidades de interpretación, la corta extensión y el reto intelectual que implica su lectura y creación, considero que es pertinente no solo para el goce estético sino como herramienta en la enseñanza de la lengua.

Juan Ramón Jiménez, notable escritor español, escribe acerca de los “Cuentos largos”:

¡Cuentos largos! ¡Tan largos! ¡De una página! ¡Ay, el día en que los hombres sepamos todos agrandar una chispa hasta el sol que un hombre les dé concentrado en una chispa; el día en que nos demos cuenta de que nada tiene tamaño, y que, por lo tanto, basta lo suficiente; el día en que comprendamos que nada vale por sus dimensiones -y así acaba el ridículo que vio Micromegas y que yo veo cada día-; y que un libro puede reducirse a la mano de una hormiga porque puede amplificarlo la idea y hacerlo el universo!

De este microrrelato aflora la idea de la hormiga, primero, porque de un ser tan pequeño puede surgir algo magnífico, pero también por su forma colectiva de trabajo, su organización autónoma y cooperación para un objetivo común. El taller, es un espacio destinado a la construcción, al ingenio, al estudio y análisis, basado en la colaboración y el intercambio de ideas.

Para poder plantear un proyecto de esta magnitud, primero, fue necesario hacer una introspección en mi propio trayecto como lectora, rescatar los textos que marcaron mi vida personal y profesional, al igual que las experiencias significativas que he podido compartir con mis alumnos a través de la literatura. En el primer capítulo está plasmado este trayecto.

En el segundo, está expuesto lo que impacta mi labor docente: mi contexto social, laboral y el de mis alumnos, así como la realidad curricular, política educativa y teorías pedagógicas. Ser consciente de estos aspectos me permitió aterrizar de forma clara cómo se llevaría a cabo el trabajo.

Reconocer el trabajo de otros docentes e investigadores, así como tener sus propuestas como referente para un trabajo propio, es fundamental. De modo que en el tercer capítulo presento un Estado del Arte, el cual engloba algunos proyectos educativos que tienen como eje rector el microrrelato.

Curiosamente, aunque el microrrelato no esté contemplado como tal en la enseñanza de la lengua en Educación Básica, es un género consolidado, estudiado a profundidad y con un amplio espectro de autores y textos desde el siglo pasado hasta la actualidad. Para la realización del capítulo cuatro, fue necesario un gran esfuerzo de concisión para definir su naturaleza y características, así como los posibles ejemplos que se abordarían con los alumnos.

Una vez expuesto lo anterior, en el quinto capítulo, presento mi propuesta de intervención pedagógica. Opté por realizar una investigación cualitativa del tipo narrativo, en la que se privilegia la experiencia, tanto mía como de los alumnos. Busqué dar voz, reflexionar, resignificar y explicar el proceso vivido, para así dar cuenta del éxito y áreas de oportunidad resultantes.

Ya referida la situación en que nos encontramos, los antecedentes, la justificación, supuestos y objetivos de investigación, procedí a establecer cómo sería el desarrollo de un taller de 14 sesiones de 50 minutos, para leer, analizar, crear y compartir microrrelatos, culminando con la creación de una antología colectiva.

Por desgracia, este no pudo ser llevado a cabo en los tiempos previstos, debido a la pandemia que azotó al mundo en 2020 y provocó que las clases fueran suspendidas de forma presencial. La propuesta, como fue concebida y compuesta,

no podía ser llevada a cabo en línea, pues es fundamental la interacción entre los alumnos, con los textos y el intercambio de estos y las creaciones que de ahí surgieran. Se posterga su puesta en marcha, para cuando tengamos la oportunidad de volver a las aulas. Sin embargo, están establecidos criterios de evaluación del mismo taller y el avance de los alumnos, así como pautas para la observación y análisis de las sesiones.

Queda este trabajo no solo como un proyecto para llevarse a cabo al igual que receta de cocina, sino como punto de partida para la experimentación pedagógica, la reflexión, la discusión docente y la necesidad de dar cuenta de lo que ocurre en las escuelas. Existen muchos compañeros comprometidos con la labor, que realizan trabajos destacados, pero muy pocas veces se sabe de ellos. La gestión educativa y la burocracia del sistema mexicano nos tiene inmersos en un sinnúmero de actividades que limitan los espacios de investigación y reflexión pedagógica. Confío en que estas páginas sean un aporte significativo para el crecimiento de los profesores y el aprendizaje de los alumnos, así como el acercamiento y goce de la literatura.

Capítulo 1. Mi historia entre las letras

Un mundo sin historias, sin libros, sin relatos llenos de colorido y emociones, es algo que no puedo imaginar. Desde que tengo memoria, mi vida ha estado inundada de letras, cómo llegué a esto y los puntos que han sido significativos en mi vida, así como las personas que acompañaron el trayecto, merecen ser registrados.

1.1 Todo cuento tiene un inicio

Busco el agua de la vida...

El agua de la vida, HERMANOS GRIMM

Mis primeros acercamientos con la lectura resultan algo difusos para mí, pero fueron placenteros y muy significativos. Mi papá trabajaba todo el día, de lunes a sábado y solamente descansaba el domingo, así que esa era nuestra noche de lectura: tomaba uno de los libros azules y nos leía a mi hermano y a mí antes de dormir. Después de tantos años, derrumbe y construcción de una casa, mudanza, limpiezas y donaciones de libros, conservo fielmente la edición de *Cuentos y Poemas* publicada por editorial Océano, en 1989.

De esas noches mágicas de narraciones viene a mi memoria algo significativo: hay una relación importante entre la narración oral y el texto escrito, dependiendo de la riqueza de alguno, puede llegar a superar al otro. Me explico, una de las historias favoritas de esta antología era “El agua de la vida”, de los hermanos Grimm. De tanto contarla, o quizá mi papá la sabía previamente, nos la podía narrar de memoria, con su toque personal, lo cual resultaba más agradable que seguir el texto. Incluso, cuando ya lo pude leer por mí misma, no me parecía tan encantadora. En cuanto a mis primeras lecturas escolares no recuerdo gran cosa, aunque debo decir que la memoria es una de mis mayores carencias. Quizá algunos cuentos aislados del libro de lectura que me parecieron curiosos. Aprender a leer no me pareció demasiado difícil, conté con la ayuda de mi mamá en casa así que cuando entré a la primaria ya tenía un gran avance. Me gustaba descifrar los mensajes a mi alrededor, desde lo que vendían en la pollería hasta los espectaculares en las avenidas.

Si bien, en casa teníamos suficientes ejemplares para leer, mi mamá nos llevaba a distintas ferias del libro y me daba la oportunidad de elegir lo que más me gustara. Así, me fui haciendo de mi propia biblioteca infantil, en un inicio con textos sencillos de la editorial Selector para niños; después, buscaba alguna novela con trama interesante.

Además de libros infantiles, mi madre procuraba llevarnos a diferentes eventos culturales como talleres en museos y obras de teatro. El artista que tengo más presente (y el que sigo hasta la fecha, en eventos infantiles, debo confesar) es Mario Iván Martínez. Me encantaban sus narraciones con títeres, sobre todo las que estaban inspiradas en los relatos del México Prehispánico. Él, ha sido un referente de cuentacuentos e interpretación para mí, tanto que me sirvió de modelo para una tarea en la Escuela Normal Superior de México. El profesor Antonio Domínguez Hidalgo nos pedía investigar acerca de la literatura antigua en diferentes culturas, entonces, para mi presentación de mitos prehispánicos narré la creación del hombre según el *Popol-Vuh*, utilizando música de fondo para ambientar y auxiliada de unas ramas, un elote y diamantina. Mis compañeros disfrutaron de la presentación y se interesaron por este relato. ¿Quién se atrevería a negar que los mexicanos estamos hechos de maíz?

También disfruté de espectáculos teatrales como “La Troupe” y musicales, como los conciertos de diferentes orquestas en el Palacio de Bellas Artes, el Instituto Politécnico Nacional y la Sala Nezahualcóyotl en el Centro Cultural Universitario. Los domingos, por lo regular, era el día destinado para estas actividades; si no íbamos a algún evento en específico, visitábamos un museo de la ciudad. Es decir, si bien, mi mamá se enfocaba en buscar talleres y espectáculos infantiles, no descartaba otras opciones para acercarnos a eventos “no tan acordes a nuestra edad”. Lo digo entre comillas porque no hay edad determinada en la que una persona “esté preparada” para acercarse y disfrutar de espacios culturales.

Cuando iba en tercer grado de primaria llegó a mí la saga que marcaría el resto de mi niñez y adolescencia, pues observé que una amiga llevaba consigo un libro de *Harry Potter*. Yo ya había visto la primera película así que en ese momento me enteré que hay libros que son llevados a la pantalla grande. Me lo prestó, comencé

a leerlo y me atrapó, yo diría que, en el mejor momento, pues los años siguientes fueron acompañados por estas novelas, aunque lectores experimentados la critiquen.

Relativo a este texto y antes de adentrarme en los detalles de lo que significó para mí, hago un breve paréntesis. No me considero alguien que lllore fácilmente, por eso soy consciente de aquellas ocasiones que me han impactado al punto de llegar a las lágrimas. Tres de esos momentos tienen que ver con la lectura: el primero, mientras leía *El Principito*; el segundo, cuando leí la muerte de Hedwig en *Harry Potter y las reliquias de la muerte*; el tercero, al enterarme del deceso de Gabriel García Márquez.

Desconozco la razón por la cual a mi corta edad de 9 o 10 años mi mamá me daría a leer *Cien años de soledad*. A pesar de que disfruté mucho la narración, los escenarios y la trama desde un inicio, debo admitir que seguí la lectura por morbo. En más de una ocasión llegué a pensar que mi mamá no sabía qué me había dado, que desconocía el contenido. Tuve una infancia realmente feliz, muy protegida y rodeada de gente buena, tanto amigos como familiares, así que al enterarme de las tormentosas relaciones que se daban entre los Buendía (en la novela de García Márquez) me imaginé que tenía en mis manos lo que la gente decía que era pornografía. Nunca comenté mis impresiones del texto con nadie, pues me sentía levemente sonrojada con lo que ahí se decía, pero lo devoré hasta el final para saber qué ocurrió con esa maraña de amoríos. A partir de ahí seguí buscando más títulos de este autor y en general de la narrativa latinoamericana, que hasta el día de hoy es mi predilecta.

Regresando a la saga que me marcó como lectora (y no solo a mí, pues se ha publicado que la generación que creció con *Harry Potter* elevó de manera impresionante los índices de lectura en todo el mundo¹), tuve la oportunidad de leer

¹ Laura Ventura (2019) en el periódico argentino *La Nación*, menciona que se “vendió un total de 16 millones de copias solo en nuestro idioma, sobre un total de 500 millones en 80 lenguas, desde su publicación original en 1997”. En esa misma nota, se cita a Sophie Read, profesora de Literatura inglesa de la Universidad de Cambridge, quien afirma que “le tengo que agradecer a Harry Potter haberle dado a una generación de niños el alimento intelectual para prepararlos para una vida de lectura literaria”. Javier Aranda (2007) en *La Jornada*, por su parte, con motivo del lanzamiento del último tomo de la saga (del que, en el primer día se vendieron, en promedio, cinco mil ejemplares

el segundo tomo antes que de saliera la película y así con los subsecuentes. De nueva cuenta, mi papá tuvo que ver con esto. Los dos primeros tomos tenían un par de años de haberse publicado cuando llegaron a mis manos, pero a partir de ahí, estuvimos pendientes de las publicaciones de los siguientes. Recuerdo de manera sumamente especial ir muy temprano el día del lanzamiento al Sanborns más cercano para comprar mi ejemplar o la imagen de mi papá llegando en la noche con la bolsa blanca que traía dentro un mundo mágico que me daría, a lo mucho, una semana de felicidad extrema, si no es que un par de días.

La avidez con la que devoraba libros se vio reflejada en mi habilidad para escribir historias. Me gustaba crear narraciones y en una ocasión pasó algo sumamente gracioso. En sexto grado, mi maestra nos pidió un cuento acerca de los símbolos patrios para un concurso. Yo escribí el mío acerca de un viaje en el tiempo donde unos niños vivían en persona la fundación de Tenochtitlan. Una amiga no lograba redactar el suyo así que yo me ofrecí a hacer su trabajo; al final, cuando la maestra tenía que elegir a los finalistas, mis dos producciones estuvieron en la terna, pero la que llevaba mi nombre, ganó.

1.2 Buscándome entre las páginas de esta historia llamada vida

Las palabras son nuestra fuente más inagotable de magia.

Harry Potter y las reliquias de la muerte. J.K. ROWLING

Así fue como inicié mi participación en concursos relacionados con las letras. En la secundaria, seguí escribiendo historias y cuando iba en tercer grado, me llevaron a un concurso de cuento que se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica no. 6. La dinámica consistió en escribir una narración a partir de una imagen que nos

por minuto), menciona a Harold Bloom, teórico literario de la Universidad de Yale como uno de los opositores asiduos de los textos de Rowling. Sin embargo, el autor afirma que esta saga ha sido parte fundamental de la democratización de la lectura, más allá de las críticas perjudiciales de la Academia, lo que dicte la política educativa o artística. Los niños y jóvenes, en su momento y hasta la actualidad, eligieron acoger estos libros.

presentaron. Este tipo de experiencias me gustaba mucho: salir de la escuela, conocer a otros estudiantes y lugares. Por ejemplo, además del concurso y la convivencia, nos llevaron a conocer la Biblioteca de México.

Asimismo, supongo que, por el hábito lector, desarrollé la habilidad para escribir bien, por lo que me llevaron al concurso de ortografía, del cual fui finalista en la etapa de la Ciudad de México. Recuerdo muy bien la palabra con la que fui descalificada: “boulevard”. Yo la escribí de esa manera, pero los jueces dijeron que debí haber registrado la forma hispanizada “bulevar”. En ese momento, no dije nada y simplemente acepté mi derrota, feliz de haber llegado hasta ese punto y protegida por mi maestra que me llevaba a todos lados. Con los años, aprendí que las palabras en su idioma de origen o su forma hispana, son aceptadas, además de que siempre que veo un letrero en la calle que dice textualmente “boulevard” recuerdo ese triste episodio de mi vida.

Afortunadamente, nunca recibí desaprobación de alguna persona acerca de mi lectura de cabecera y seguí ampliando mi acervo literario, con los libros que me compartía mi mamá. En mis años de secundaria no recuerdo haber leído por encargo escolar algo que me marcara de manera profunda. La novela *Dulces vecinos* de José Luis Sil que pidió mi maestra de Español² no me pareció realmente buena. En cuanto a escritura, análisis de textos y gramática, considero que aprendí bastante los dos primeros años con la maestra Gema Gutiérrez Abundiz, pero mi placer lector siguió creciendo fuera del aula. Con mi profesora de tercer grado, por desgracia, no tuve avance ni en uno, ni otro sentido. El único recuerdo que tengo es que cuando teníamos que abordar el texto de *El Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, la maestra nos dio un dibujo de un Quijote articulado (como las calaveras de Día de Muertos) para colorear, recortar y unir. En este punto me sentía tan decepcionada de mi clase de Español que no lo hice.

Cierto día, cuando estaba estudiando la licenciatura, iba en el trolebús de Eje Central y en la parada que está frente a la que fuera mi escuela secundaria, subió

² Desde 2018 en el programa *Aprendizajes clave para la educación integral*, el nombre oficial de la asignatura es “Lengua materna. Español”. Para efectos de practicidad, en este trabajo, usaremos la forma simplificada “Español”, al hacer referencia a la asignatura.

mi maestra Gema, la saludé y me preguntó a qué me dedicaba en ese momento; le conté que estudiaba para ser maestra de Español y su pregunta fue: “¿en serio? Entonces no quedaste traumada con mis clases”. Le respondí que no, al contrario, disfruté y aprendí mucho con sus enseñanzas.

Estoy convencida de que aquello que leemos nos transforma, que, si bien, estamos constituidos de los valores con los que crecimos, las creencias de las personas que nos rodean y la cosmovisión del lugar y tiempo en que vivimos, nuestras bases más sólidas son aquellas de las que nos apropiamos a través de la lectura. El ejemplo más claro a gran escala de la afirmación anterior, lo son las principales religiones del mundo, las cuales basan su fe en la palabra escrita y de ahí que recibieran el título de “Las religiones del libro”: cristianismo, judaísmo e islam. Actualmente, el porcentaje de personas que practican la segunda, es reducido. Lo sobrepasan en número los creyentes del hinduismo y budismo, que también tienen sus libros sagrados.

Menciono lo anterior porque lo que somos, pensamos, creemos y la forma en que dirigimos nuestros actos, muchas veces está marcado por lo que leemos. Incluso, un texto que resulte significativo puede quebrar lo que éramos y cambiarnos por completo. Cuando yo tuve que elegir en dónde estudiaría el nivel medio superior, pensando a qué me quería dedicar en el futuro, me decidí por la Escuela Nacional Preparatoria No. 9, aún sin tener completa certeza de lo que quería. Sin embargo, fue a través de la lectura y excelentes maestros que pude trazar mi rumbo.

En el primer año de preparatoria, tuve en la asignatura de Historia Universal al profesor Martín Sánchez, el cual no nos dejaba de tarea ni obligaba a leer, pero al momento de estar participando en clase, las discusiones y explicaciones del tema, me daba cuenta que necesitaba revisar el libro base y si podía, buscaba más información para tener algo mejor que aportar a la sesión. En ese mismo ciclo escolar, incorporaron a la escuela de danza donde yo estudiaba, las materias de Música e Historia del Arte. En esta última, tuve la fortuna de conocer al profesor Cristian Fajardo Ventura, quien, de una manera dinámica, graciosa, relajada, pero al mismo tiempo, profunda y crítica, nos hacía aprender y reflexionar en torno a importantes temas históricos y estéticos. Así fue como empecé a acercarme a textos

de Historia, como nunca antes lo había hecho, porque en secundaria me hicieron pensar que era algo tedioso, aburrido y difícil de entender.

Opté por dirigirme al área de Humanidades y Artes para terminar mis estudios de Nivel Medio Superior y en este último año mi vida se vio marcada por importantes lecturas. Fue con la maestra María Aída Daniela Navarro Maycott que culminó mi gusto por la literatura latinoamericana, con textos como *Santa*, de Federico Gamboa, *El Periquillo Sarniento*, de José Joaquín Fernández, *Pantaleón y las visitadoras*, de Mario Vargas Llosa, *La visión de los vencidos*, de Miguel León Portilla, y, por último, el libro que terminó por convencerme que yo debía dedicar mi vida a la Historia: *La sombra del caudillo*, de Martín Luis Guzmán.

A los 17 años, cuando iba en segundo año de preparatoria, terminé mis estudios en la Escuela de Danza de la Ciudad de México, pero además de aprender, interpretar y disfrutar enormemente de las danzas tradicionales mexicanas y el jazz, tuve la oportunidad de pertenecer a un grupo de teatro. Como parte de las materias complementarias obligatorias, además de Música e Historia del Arte, llevábamos un Taller de teatro. Desde este punto, siendo todavía muy joven, 15 o 16 años, ya me había formado una disciplina, una forma de ser, pensar y hacer las cosas. Ya no era la niña a la que su mamá llevaba a todos lados, sino que me había vuelto independiente y autosuficiente; organizaba mis horarios y era responsable con mis actividades desde la secundaria, porque ya nadie iba por mí ni me llevaban a la escuela de danza por las tardes, sino que comía e iba sola a donde me correspondía. Por esto, aunque notaba que mis compañeros no asistían a la clase de teatro (al igual que no daban importancia a las otras materias complementarias) yo estaba puntual, con mis materiales y tareas requeridos.

Y la verdad es que, en el caso específico de teatro, tenían motivo suficiente para no querer entrar: el maestro Jorge Tejeda tenía una fama de desgraciado, la cual se había ganado a pulso. Era exigente, presuntuoso e incluso yo diría que un tanto déspota. Yo llegué a recibir malos tratos de su parte, pero mi personalidad aferrada (actualmente, ya diagnosticada por psicoterapeuta como *ansiosa*) no me permitían darme por vencida ni bajar la cabeza ante él. En esta clase leí a teóricos del teatro como Richard Wagner y Konstantín Stanislavski, además de textos dramáticos

cortos. Hubo algo en particular con este maestro: resulta que mi papá trabajaba de músico en bares de Sanborns y llegó a coincidir con él, platicaron y se hicieron cercanos. Entonces, cuando comencé a tomar clase con el maestro Jorge, mi papá me dijo que le comentara que yo era la hija del músico que había conocido, como para establecer el contacto y mejorar la relación.

Yo no lo hice, quizá por el temor que le tenía al maestro o simplemente porque quería valerme por mí misma. Así, con trabajo, disciplina y un carácter que no se dejó vencer, me gané el respeto del maestro y me invitó a participar en su compañía particular para una pastorela que presentaría en diciembre de 2008. En uno de los ensayos de esta representación, mi papá me acompañó, saludó al maestro y éste se sorprendió de que no le hubiera mencionado de la coincidencia, me reconoció aún más mi valor.

Fue entonces que comencé una formación profesional en la actuación. Conocí al equipo de la “Compañía Mascaradas Nuevo Génesis” y los fines de semana nos reuníamos para ensayar la pastorela titulada “Sucedió en Belén” de Antonio Gómez Yebra. Aprendí acerca de la respiración, impostación de voz, maquillaje, vestuario y demás habilidades necesarias para presentarse ante un público. Fueron meses de un trabajo constante, difícil pero que disfruté y me permitió crecer en un área que no conocía. Interpreté el papel de un pastor cholo (sí, hombre), con unos pantalones enormes, sudadera y gorra. Tuvimos varias presentaciones y participamos en un concurso de pastorelas. Posteriormente, el maestro Jorge me invitó a seguir trabajando en su compañía, lo cual agradecí enormemente, pero rechacé. Sabía que no era algo a lo que yo quisiera dedicarme más tiempo, tenía otras prioridades en mente. Sin embargo, hasta el día de hoy me apasionan las representaciones escénicas, recuerdo todo lo aprendido y conservo con mucho cariño la experiencia obtenida en esos meses.

Con mi familia, disfrutábamos ir frecuentemente al teatro; una función que está marcada en mi mente fue *Otelo*, de William Shakespeare, vista en el Teatro Juan Ruiz de Alarcón, del Centro Cultural Universitario, interpretada por Ana de la Reguera, Cecilia Suárez y Hernán Mendoza, en 2009. El vestuario, la interpretación y la majestuosa trama del autor inglés se quedaron grabadas en mí para siempre.

Y es que, me parece, que es posible conectarse con historias de hace cientos de años, incluso si el lenguaje resulta un tanto ajeno (lo menciono porque es una idea fundamental en mi práctica docente), además de que la experiencia posterior al encuentro artístico puede ser la que defina qué tan significativo llegará a ser éste. Me explico: ¿Qué pasa después de que se ha leído un libro? ¿Qué le sigue a la catarsis teatral cuando el telón ha bajado? ¿Qué emociones y pensamientos se producen ya que ha finalizado el encuentro artístico? Pienso que, además de tener un acercamiento con el autor, con su tiempo, su sentir, lo que puede llegar a marcar nuestro corazón y la mente, es la conexión que generamos con aquellos que participaron junto con nosotros de esa experiencia. Al salir de la representación de *Otelo*, comentamos la obra con mi papá y mi mamá, además de que en el trayecto de regreso a casa (o a cenar, tal vez), el cual fue relativamente largo, ya que vivimos en el norte de la ciudad, mi hermano y yo no dejábamos de repetir las frases que habían llamado nuestra atención, ajenas a nuestro hablar cotidiano como: “¡Vive Dios que...!”; “mi honor será defendido”; “mi espada será la que...”, etc. Quizá por esta experiencia posterior a la obra es que la recuerdo especialmente.

Es mi convicción aprovechar aprender y experimentar de todo. No hay nada que me haya enriquecido más como persona y como profesionalista que el aprender danza, tocar teclado y clarinete, leer música, actuar, visitar museos, ir a conciertos, teatro, conferencias y talleres de infinidad de temas. Todo esto, desde temprana edad, fue lo que me llevó necesariamente a buscar profesión dentro de las Humanidades y las Artes.

1.3 Hoja en blanco, tiempo de trazar

Lo que tenga que ser, será. Conozco esa filosofía.

Suelen llamarle predestinación, fatalismo, hado,

pero lo que realmente significa es que harás

lo que te dé la real gana, como siempre.

El hombre duplicado, JOSÉ SARAMAGO.

Durante mi estancia en la preparatoria, elegí el taller de danza como materia artística, que estaba a cargo de la maestra Raquel Barroso Pérez, quien tenía un grupo representativo de la escuela, del que formé parte y pudimos presentarnos en diversos escenarios, además de participar en los eventos culturales interpreparatorianos. Por cuestiones de salud, la maestra no podía trabajar con nosotros en mi tercer y último año de escuela, así que un compañero y yo, decidimos tomar el grupo y armar una coreografía, monitoreados por la maestra. Así lo hicimos y tuvimos excelentes resultados. Una vez más, se confirmaban mis habilidades docentes. La profesora dirigía la Compañía Mexicana de Danza Folklórica, de la cual formé parte desde los 17 hasta los 19 años, es decir, mi último año de preparatoria y el primero de licenciatura.

Como narraba anteriormente, elegí el área de Humanidades y Artes para dirigirme a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En ese momento pensaba que una vez que me adaptara al ritmo universitario podría complementar mi preparación con la Licenciatura en Danza Folklórica, pero el desgaste en las rodillas y la carga académica, que ya tenía y la que demandaría esta segunda carrera, me hicieron cambiar de planes.

Tenía la idea de que era una lectora experimentada, puesto que leía por arriba del promedio de mis contemporáneos, hasta que ingresé a la UNAM, en la Licenciatura en Historia, pues a partir de ese momento, todo el tiempo que estaba fuera de clases lo dedicaba a leer. Dejé de hacerlo por gusto y ahora lo hacía completamente por obligación, pero considero que estas dos vertientes no necesariamente son opuestas. Disfruté mucho de lo que leía en cada asignatura, aprendía a debatir, argumentar y cuestionar lo que recibía en los textos y escuchaba de mis compañeros. Comprendía mejor el mundo en que vivía y las cosas que hacía o pensaba, debido a que la lectura pasó de un simple goce estético y recreativo a un análisis mucho más profundo y sistematizado.

Sin embargo, algo en mí estaba claro: yo necesitaba más. Después de una vida llena de actividades, aprendiendo y haciendo de todo, estudiar una carrera no me fue suficiente. Dejé la compañía de danza e inicié mi preparación como docente.

No fue del todo extraño que yo buscara la oportunidad de iniciar mis estudios como maestra de Español, un año después de ingresar a la universidad. Desde los 16 años me desempeñaba como maestra de danza, para eventos escolares ocasionales. Así, a pesar de que durante mi adolescencia juraba que yo no seguiría la misma trayectoria que mis padres, seguí incursionando en esa área en mis tiempos libres, descubriendo la habilidad que tenía para la docencia.

Ya con varios años de experiencia trabajando en primaria y un breve lapso en Educación Prescolar, ingresé a la Licenciatura en Educación Secundaria, en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Un ambiente completamente distinto al que yo conocía en la UNAM y, debo decirlo, desde mi punto de vista, inferior académicamente.

En las asignaturas que cursé en la ENSM, difícilmente había un libro o teórico que abordáramos a profundidad. Por el contrario, las lecturas que se sugerían eran las que formaban parte de una antología diseñada para la carrera a partir del Programa de Estudios de 1999 (cabe mencionar, que para el momento que yo estaba estudiando habían pasado ya dos reformas educativas en secundaria). Estas antologías eran fragmentos, resúmenes o interpretaciones de teóricos educativos de no más de 80 páginas, las cuales nunca leíamos completas.

Un punto de quiebre que evidencia la cultura lectora y formativa de los docentes fue el movimiento magisterial que se desató por la reforma educativa durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, en 2013. Estudiantes (y gente externa a la ENSM) organizaron un paro indefinido hasta que se revirtiera la aprobada ley. Con el paso de los días, agregaron al pliego petitorio solicitudes como un comedor comunitario y la eliminación de cuotas de inscripción. Nunca hubo dentro de la escuela una lectura comentada de la ley (algo que sí realizamos en la UNAM), los compañeros desconocían el contenido y únicamente repetían frases trilladas que se transmitían unos a otros. Después de más de tres meses de paro, regresamos a clases en las mismas e incluso peores condiciones en que estábamos.

Esta experiencia pone de manifiesto las carencias que existen en la formación de los docentes, las cuales muy probablemente serán reproducidas en sus alumnos. Específicamente en la Academia de Español es necesaria una renovación en la

plantilla docente, con gente preparada en el ámbito literario que impulse a los alumnos a abrir su panorama, así como teóricos de la pedagogía actual, que ayuden a entender las problemáticas educativas desde la interdisciplinariedad, no a repetir los estereotipos de aquellos problemas y soluciones de los que *creemos* estar seguros.

Reconozco, por supuesto, el trabajo de los profesores que luchaban contracorriente ante esta situación. Por ejemplo, José Luis Uberetagoiena, siempre con lecturas profundas y algo interesante qué decir; también el profesor Antonio Rojas Tapia, quien desde la formación de hábitos (como la puntualidad y la presentación) ayudaba a sus alumnos a mejorar, analizando textos a profundidad, sugiriendo lecturas adecuadas para trabajar en secundaria y una muy buena enseñanza de la gramática. En lo particular, yo estoy muy agradecida con él en este último punto porque a la par de las dos licenciaturas, estudié Inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, sede Tlatelolco, como una necesidad y un reto personal, pues es algo que toda mi vida se me había dificultado bastante; así, con buenas bases de gramática española me fue mucho más sencillo entender la estructura de otro idioma.

De esta forma tuve que lidiar con mis carencias, con plena convicción de que era algo que quería hacer y entonces, logré terminar mis estudios de inglés con un dominio bastante aceptable; así, debo añadir dos lecturas a las que pude acercarme en la lengua anglosajona: *The Little Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry, y *The Hunger Games*, de Susan Collins; el primero me lo regaló mi mamá y el segundo, mi mejor amiga.

Después de años de intenso estudio, terminé mi estancia en la ENSM y la UNAM, dispuesta a ingresar al servicio docente donde yo sería responsable de guiar a mis alumnos por un camino lector y reflexivo de la complejidad de nuestro idioma.

1.4 Narraciones que se entrelazan, mentes que formar

La ortografía es una forma sutil de la elegancia del alma.

ÁNGELES MASTRETTA

Comenzaré la narración de mi vida lectora (y ahora mediadora de lectura también) un año antes de concluir la Escuela Normal Superior, con mi práctica docente. Elegí de tutora a la maestra con quien más conflictos tuve, la que no soportaba, la que no quería ver ni a lo lejos: la profesora Rosa Elva Huitrón Santos. Era en extremo autoritaria, intransigente y prepotente, lo cual chocaba por completo con mi personalidad poco paciente y ya formada como universitaria peleonera (argumentando, por supuesto). En una ocasión me hizo rabiar de verdad cuando, al estar hablando de los textos sagrados, mencionó el orden de los libros del *Antiguo Testamento*; yo, que desde los 17 años elegí el cristianismo como fe y había leído varias veces *La Biblia*, le hice ver su error en el orden y títulos que mencionó, lo cual no reconoció y se aferró a su decir. En fin, así era con ella, no había manera de que reconociera que se había equivocado. Me recordaba a mi madre, y en cierto grado, también a mí.

Vuelvo al triste comentario de que en la ENSM hacen falta maestros preparados, que ayuden a una plena formación de los futuros docentes. Al ver las opciones que tenía para elegir tutor en el turno vespertino, me aventuré con la profesora Rosa Elva, quien, desde mi punto de vista, era la que mejor podría ayudarme en este proceso. Y así fue. Ella era una de los pocos docentes de la Normal que conocía a profundidad el Plan y Programas 2011, así como libros de texto y lecturas adecuadas para el trabajo en secundaria. Por esta razón nos centró a mis compañeras y a mí en el trabajo que realizaríamos durante ese ciclo escolar. Muchos compañeros (alentados y guiados por sus tutores) pensaban en hacer “una propuesta de intervención que revolucionara la enseñanza del Español”, lo cual por supuesto no podíamos hacer, ¡ni siquiera nos habíamos titulado! Mucho menos teníamos que sentirnos con la autoridad de criticar el trabajo de docentes más experimentados.

Entonces, nos concentramos en estudiar a profundidad el programa de Español y llevar a cabo, de la mejor manera posible, los proyectos que nos fueran asignados para trabajar con el grupo, para que en nuestro documento recepcional, pudiéramos dar cuenta de lo que habíamos logrado y las carencias que deberíamos corregir en el futuro. Un trabajo muy concreto, específico, pero nada fácil si quería hacerse bien. Fui asignada en la Escuela Secundaria Diurna no. 121 “Rabindranath Tagore”, Turno Vespertino, tercer grado. Por las diferentes circunstancias que han rodeado mi vida, me considero afortunada y este caso no fue la excepción. La maestra a cargo de estos grupos, Leny Rosario Maya Araujo, me apoyó en todo momento, me facilitó los materiales que necesité e intervenía en mis clases sólo cuando era de suma necesidad por cuestiones de disciplina. Me permitió explorar y mejorar mis habilidades docentes, así como el manejo de grupo. Trabajé 5 proyectos que resumiré con lo más significativo (que evidencia toda la formación que ya he contado en este texto).

Primero, para elaborar y prologar antologías, me pareció que la mejor idea era conjuntar cuentos latinoamericanos, ¿por qué no, si eran mis favoritos? El segundo proyecto representaba un reto mayor: ¿cómo acercar a la literatura del Renacimiento a alumnos, económica y culturalmente marginados? La respuesta la encontré en la selección de fragmentos y medios pertinentes para el trabajo. Les pareció muy interesante que un pueblo se hartara de las injusticias de su gobernante y terminara por lincharlo (teníamos de referente al entonces presidente Enrique Peña Nieto); *Fuente Ovejuna*, de Lope de Vega, les hizo sentido. A través de una historieta pudieron plasmar las desgracias en la vida del *Lazarillo de Tormes*, de autor anónimo, que les recordaba un poco lo que ellos mismos vivían día a día. Un fragmento de *La Celestina*, de Fernando de Rojas, les permitió acercarse en un lenguaje desconocido a una situación perfectamente conocida: el amor no correspondido. Por último, una proyección del monólogo de Segismundo de *La vida es sueño*, de Pedro Calderón de la Barca, nos permitió analizar la existencia, el sentido de la vida y el significado que le damos.

En ese momento pensaba que, si había logrado que alumnos inmersos en problemas de violencia, algunos que asistían a centros de rehabilitación por

consumo de drogas y otros tantos que simplemente no tenían el menor interés por la escuela habían sido capaces de adentrarse en literatura tan compleja, seríamos capaces de lograr cualquier cosa. Me esperaban largos meses de trabajo, así como conflictos serios con algunos de ellos, pero no me di por vencida. Logramos hacer grabaciones de programas de radio de culturas del mundo y escribir artículos de opinión cortos, pero significativos.

Otro proyecto exitoso sucedió en mayo, cuando me fue asignada la lectura dramatizada de obras teatrales, que se llevó a cabo de manera adecuada dentro del salón y la maestra Leny quiso presentar la obra para el festival de Día de las Madres. Así que puse en práctica lo aprendido con el maestro Jorge Tejeda y dirigí mi primera puesta en escena. La obra elegida fue *El beso que embaraza*, de Rubén Martínez. Los personajes les gustaron a los alumnos, quienes lograron una buena interpretación y el tema, aunque anticuado, fue pertinente y llamó la atención de los padres y madres que asistieron al evento.

Después de un largo año de trabajo, un par de lágrimas de frustración derramadas, ires y venires con mi maestra Rosa Elva, tortuosas sendas de la burocracia y demás complicaciones, logré titularme como docente de educación secundaria y aprobé el examen para el ingreso al Servicio Profesional Docente.

Fui asignada a la Escuela Secundaria Técnica No. 21 “Gonzalo Vázquez Vela”. Lo normal, lo lógico es que si una es asignada como maestra de Español, llegue a su escuela a impartir la materia. Pero eso no ocurrió. Cuando me presenté, me explicaron que esta era una secundaria de jornada ampliada, que tenía horas adicionales de Español, Matemáticas, Inglés y Artes. Yo estaría a cargo de las primeras, es decir, tendría que trabajar temas de reforzamiento relacionados con la materia.

Esto me causó desconcierto, pues no tenía claro cómo iba a lograr lo que me pedían (porque en la escuela tampoco tenían claro qué es lo que debía abordarse en esas horas adicionales), pero acepté el reto. Fui a la calle de Donceles a buscar todos los manuales de redacción, ortografía, talleres literarios, caligrafía y libros de texto que me pudieran servir. En un primer momento, me habían sido asignadas mis 20 horas en esta materia “Español Tiempo Completo”, pero después, al ser requerido

en mi proceso que tuviera al menos un grupo con asignatura, me dieron un grupo de 2° grado y todas las demás horas con segundos y terceros de la materia complementaria.

De nuevo, la fortuna estuvo de mi lado, pues justo el mismo día que yo, llegó al plantel un subdirector académico, el maestro Humberto Rivero Vázquez quien me acompañó en todo mi proceso inicial, resolvía mis dudas y me apoyaba en los conflictos con padres de familia y alumnos. Mis primeros dos años de servicio fueron experimentales, probando textos y formas de trabajarlos, nada excepcional qué decir.

Mi tercer año fue el más impresionante, hasta el día de hoy, el que más he disfrutado y más satisfacciones me dejó. Ya con mi evaluación aprobada y mi base asignada, ahora sí distribuyeron mis 20 horas a “Español Tiempo Completo”, 6 grupos de tercero y 4 de segundo, 2 horas a la semana cada uno. Durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar, Fase Intensiva, la Academia de Español (específicamente el profesor Gerardo Molina Ramírez, el profesor Marco Antonio García Ramírez y yo) diseñamos un programa para esta asignatura, para poder trabajarse a la par con los contenidos de Español. Esto ya lo habíamos hecho los ciclos escolares anteriores pero no habíamos podido realizar el trabajo coordinado entre maestros, tal cual. Durante el ciclo escolar 2018-2019 lo lograríamos.

Con los grupos de segundo grado pensamos un taller de periodismo, cada mes leía con ellos un género periodístico, analizábamos su estructura y características para escribir una nota propia. Los alumnos se animaban al relatar noticias y crónicas de lo que pasaba en la escuela. También se sentían capaces de hacer críticas a la cooperativa escolar y a la sociedad de alumnos, que no cumplía con sus promesas de campaña. Las notas, después de ser revisadas, comentadas y corregidas en clase, eran escritas en rotafolio y pegadas en lugares visibles, así, toda la comunidad escolar se acercaba a leer y comentaban las producciones de los pequeños periodistas. Incluso, recibí llamadas de atención por parte de la subdirectora que (como todo buen reflejo de la política) me pidió que “tuviera cuidado” con lo que los alumnos escribían, que no podía tratar temas sensibles. Por supuesto, no lo hice. No censuré nada de lo que los jóvenes escribían, pero les

enseñé a hacerse responsables de su palabra y de la fuerza de su opinión, escribir sin miedo, pero con respeto y asumiendo las consecuencias de lo que ahí vertían. Tiempo después la subdirectora me pidió la nota que los alumnos habían escrito en contra de la cooperativa escolar, pues sería su carta de apoyo para cambiar a los encargados de vender alimentos en la escuela ¿Molestarme? Jamás. Esta fue la clave que me mostró que el taller de periodismo funcionaba en su máximo esplendor.

Con los alumnos de tercero, en el Taller de Escritura Creativa el funcionamiento fue distinto. Elegimos un subgénero narrativo por mes, tomando como referencia aquellos que más les gustaban. Leímos fragmentos de novelas y cuentos de terror, romance, fantasía, policíacos y ciencia ficción (para este género, también vimos una película). Leíamos durante cinco o seis sesiones y escribían su propio texto las siguientes dos sesiones. Un error que cometí fue que por la celeridad del tiempo no hacíamos correcciones ni reescrituras de los productos y en muy pocas ocasiones pudieron ver lo que otros escribían.³

En febrero iniciamos nuestro proyecto central: obras de teatro. Con el pretexto del Día del amor y la amistad, leímos fragmentos de *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare y *La Celestina*. Explicando el contexto y analizando el lenguaje de las obras, hubo buena respuesta por parte de los alumnos, tanto así que se animaron a hacer una lectura dramatizada frente a toda la escuela para esa fecha. Compré pelucas y los actores se metieron en su papel.

Una vez que experimentaron las mieles de la dramaturgia, la reacción en cadena no se detuvo. Analizamos más textos teatrales, su estructura y los requerimientos para elaborar uno propio, los alumnos se organizaron en equipos y comenzaron a

³ De suspenso y terror, que son los primeros géneros que piden los alumnos, leímos “Historia de un muerto contada por el mismo” de Alejandro Dumas y “El gato negro” de Edgar Allan Poe. De temática romántica, leímos un fragmento de *El principito*, “Los amorosos” de Mario Benedetti y un fragmento de “Romeo Julieta”, en cuanto a literatura. Complementamos con textos argumentativos como “El amor en tiempos de la ciencia”, fragmento de un libro de Diego Golombek. De fantasía, nos acercamos a *La historia interminable*, de Michael Ende y *El jinete del dragón*, de Cornelia Funke. En cuanto a ciencia ficción, leímos “El asesino” de Stephen King y “Todos los males del mundo” de Isaac Asimov, para conjuntar con la película *Ex-machina*, del director Alex Garland. Esto como ejemplos de las lecturas realizadas con los alumnos.

escribir. Los temas fueron variados: problemas amorosos, bullying, situaciones cómicas, historias de vaqueros, entre otros. Cada equipo realizó su obra en sus propios niveles de desarrollo, con diferentes niveles de actuación, pero todos satisfechos con su trabajo. Hubo un equipo en específico que no lograba concretar su texto, se estaban rezagando en comparación con los otros. Observé que estaban sentados en un área del salón decorada con dibujos muy bien hechos, pregunté quién los había realizado, al responderme que ellos, sin pensarlo, los nombré como encargados de las escenografías. El resultado fue fantástico.

La fiebre teatral siguió creciendo, una vez terminados los textos (que se siguieron corrigiendo y modificando conforme pasaba el tiempo), comenzaron a ensayar, preparar vestuario, escenografía y utilería. Para este momento del ciclo escolar (marzo de 2019) el taller del periodismo ya había madurado, así que asigné a los mejores periodistas para ser el equipo de prensa que cubriría los eventos. Les di gafetes para identificarse, entrarían al auditorio a ver las obras, tomar fotos y hacer preguntas a los actores. Fue tal la convulsión que en los recesos se veían a los artistas preparándose y a los periodistas metidos en su papel, luciendo sus gafetes al hacer entrevistas y fotografiar todo. Los grupos de primero de mi compañero, cómplice y coautor de todo, Gerardo, entraron a las obras para hacer reseñas. Todos hablaban del Festival de Teatro Escolar.

Se realizaron las presentaciones con excelentes resultados y no nos detuvimos ahí. Para el Día de la familia, la subdirectora solicitó que se presentaran algunas obras, entonces pensamos en hacer una premiación. Para esto, la maestra de Química, con sus alumnos, realizó figurillas de resina en forma de la estatuilla del Óscar, pero nosotros los denominamos "Premios Gonzalo" en referencia al nombre de la escuela, para las mejores obras de teatro; de igual forma, las mejores notas periodísticas de segundo y las mejores reseñas de primero serían premiadas. Todos participaron gustosos, las presentaciones y productos finales fueron de gran calidad.

Para cerrar el año con broche de oro, los alumnos de tercero hicieron por grupo una antología de textos elaborados por ellos, de algún tema que fuera importante para sí mismos. Hablaron de la música, del amor, sus relaciones, sus amigos, el *freestyle*,

entre otros. También hubo buena participación en este proyecto y los chicos de tercero se despidieron felices de las experiencias que compartimos en el taller. Los de segundo quedaron expectantes de lo que harían el siguiente ciclo escolar. Ni ellos ni yo imaginábamos que lo que ocurriría en 2020.

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020, el maestro Marco Antonio se jubiló, por lo que tuve que dejar mi taller para ser asignada a la asignatura de Español con cuatro grupos de primero. Con una población numerosa, constantes conflictos de indisciplina y problemas de rezago, fue difícil acostumbrar a los más pequeños de la escuela al trabajo en secundaria. Sin embargo, con la llegada de nuevas maestras, pude ser reasignada en mis horas de Tiempo Completo en tercer grado. Me entristece recordar la emoción con la que me recibieron mis antiguos alumnos periodistas, más aún al saber que iniciaríamos el proyecto de obras teatrales, puesto que todo fue cancelado por la epidemia de Covid-19. Son tiempos difíciles, pero estoy convencida (y confío que mis recomendaciones de lectura convencen a mis alumnos también) de que la literatura será de nuestros más fuertes aliados, en el aislamiento, para entender el mundo y como refugio en la adversidad.

Capítulo 2. Marco contextual

2.1 La enseñanza del español en el mapa curricular de la educación secundaria en México. Revisión histórica reciente.

El sistema educativo mexicano actualmente atraviesa por un momento complicado. Estamos en el tercer año de una transición política importante, lo que ha impactado en la economía del país y la forma en que se organiza el sistema de gobierno, así como las legislaciones modificadas en este periodo.

Uno de los aspectos más importantes de la vida nacional que se ha visto afectado es la educación debido a los cambios en los programas de estudio. Durante el ciclo escolar 2018-2019 entró en vigor el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), correspondiente a las reformas del gobierno del presidente Enrique Peña Nieto. Esto implicó una ardua labor de actualización y organización por parte de los maestros y autoridades educativas, para prepararnos ante los nuevos contenidos, nuevas asignaturas y nuevos tiempos que se aplicarían. Tan solo a un año de estas modificaciones, se canceló la reforma educativa que contemplaba el ingreso, permanencia, promoción y evaluación de los docentes; de igual forma, se modificó el registro de evaluaciones y el área de autonomía curricular. Por tanto, el ciclo escolar 2019-2020 fue un momento crítico. No solamente nos encontrábamos en la incertidumbre respecto a las asignaturas, los libros de texto y el registro de evaluaciones, sino que cada grado cursó un programa distinto: tercer grado, 2011; segundo grado, 2018 (Nuevo Modelo Educativo), primer grado, 2019 (Nueva Escuela Mexicana). Definitivamente, representó un reto para los alumnos, docentes y autoridades educativas.

Sumado a todo lo anterior, en 2020 enfrentamos problemáticas que nos sobrepasaron de distintas maneras. Primero, sin que el nuevo gobierno haya realizado modificaciones sustanciales a los programas, hemos tenido que regresar a lo establecido en los Programas 2011, hasta mediados de año, cuando la pandemia desatada por el SARS-CoV-2 interrumpió las labores educativas, trasladándolas a la modalidad a distancia e incorporando dos nuevas asignaturas para el ciclo escolar 2020-2021. Sin embargo, los contenidos de la asignatura de

Español no fueron modificados y en el plantel en el que laboro, se mantuvieron los espacios de Autonomía Curricular.

A pesar de todas estas complicaciones, el trabajo en aula (y ahora, fuera de ella) debe continuar, teniendo siempre que el centro de todos nuestros esfuerzos debe ser el alumno. De ahí que sea nuestra responsabilidad como docentes, actualizarnos y generar proyectos como el que se ha diseñado en el presente trabajo.

Las bases del programa vigente para educación secundaria, se remontan a principios de la década de los 90, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En el caso de la asignatura de Español, se transitó de un enfoque centrado en el aprendizaje de nociones de lingüística y gramática a un enfoque comunicativo y funcional, que plantea la superación del concepto de lengua como sistema de reglas para centrar la atención en la comunicación, con objetivos e interlocutores concretos.

La reforma educativa de 2006 mantuvo este enfoque y por primera vez se publica un documento específico por asignatura para este nivel. Se incorporan las prácticas sociales del lenguaje, que tienen como propósito un aprendizaje integral de la lengua. Se parte de reconocer que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura, escritura e intercambios orales válidos, que adquieran plena significación para los individuos (SEP, 2006).

Considero que el *Programa de Estudios 2011* no presentó cambios sustanciales. Aunque incorpora algunos aspectos importantes como competencias para la vida, estándares curriculares, aprendizajes esperados, perfil de egreso y los principios pedagógicos. En cuanto a contenido de la asignatura, las modificaciones se relacionan a un ajuste que responde a exigencias de organismos y evaluaciones internacionales.

Por último, el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) conserva el mismo enfoque con tendencias más humanistas e incluyendo aspectos emocionales. Es de llamar la atención que en los aprendizajes esperados se incluye la parte lúdica como forma de acercamiento a ciertos textos literarios, como canciones y poemas. Posterior a

este, se incorporó la Nueva Escuela Mexicana, que conserva y hace énfasis en el humanismo y dejó de lado las asignaturas de Autonomía Curricular, pero añadió la asignatura de Educación Socioemocional y Vida Saludable (SEP, 2019).

Por si no fuera suficiente esta variación de programas, asignaturas y distribución de horas y contenidos, en marzo de 2020 fuimos empujados de manera forzada a la educación a distancia debido a la pandemia provocada por el coronavirus. Se procuró continuar con los aprendizajes hasta el periodo vacacional de verano, sin embargo, para el ciclo escolar 2020-2021 se regresó a los programas 2011, pero se modifica la distribución de la materia de Formación Cívica y Ética y se incorpora Vida saludable, por la urgencia de modificar nuestros hábitos hacia una mejor calidad de vida.

¿Por qué es importante mencionar todo lo anterior? Porque es lo que venimos arrastrando de años atrás, cambios constantes, incertidumbre, capacitaciones forzadas que al final no tienen validez. Ante los cambios políticos que se vivieron en México en la última década, cada partido que llegó a la presidencia estableció un modelo educativo distinto, sin que se hubiera podido probar el resultado del anterior. Pudiéramos pensar que los alumnos no perciben esta incertidumbre, pero la realidad es que sí, ya que sus aprendizajes se ven truncados al no seguir una línea curricular clara. Es aquí cuando el papel del docente y su habilidad de análisis, adaptación y operación se vuelve fundamental, no solo para el desarrollo exitoso de la asignatura, sino para la creación de espacios educativos adicionales que permitan a los alumnos avanzar en el desarrollo de sus competencias y culminar de forma exitosa su trayectoria escolar.

En el caso de Español (e incluso, me atrevería a decir que en todas las asignaturas), el trabajo por proyectos didácticos suele ser de gran ayuda para la creación de estos espacios, además de que se pueden trabajar a manera de taller, de manera colaborativa, propositiva.

En la última década se han propuesto espacios como “Makerlab” o “Laboratorios” bajo el lema de “hágalo usted mismo”. Estos se basan en la idea de la democratización de la información, es decir la creación de contenidos de información y conocimiento de forma abierta y compartida. De igual manera,

considera el trabajo colaborativo y el uso del conocimiento compartido como los pilares sobre los que se cimenta el “movimiento maker”.

Esta tendencia tiene que ver con las últimas “revoluciones tecnológicas” que se han dado a nivel mundial, las cuales están relacionadas con la informática, las telecomunicaciones, almacenamiento de energía, impresión en 3D, robótica, inteligencia artificial, entre otros (Morales, 2018).

Tomar en cuenta estas nuevas propuestas es relevante no solo para estar al tanto de lo más reciente en cuanto a formas de adquirir y compartir el conocimiento, sino también porque varían en cada generación y si pensamos en los niños y jóvenes con quienes trabajamos en este momento, tenemos que asumir que tienen una forma de pensar, aprender y producir conocimiento muy particular. Ellos están inmersos en un momento histórico, yo diría que incluso rebasados, por la tecnología y la información.

2.2 Géneros literarios en los programas de estudio 2017

La enseñanza del Español en la Educación Básica en México, se divide en 3 ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social. En el caso de preescolar, incluye el de oralidad. El primer ámbito remite al uso de lenguaje para aprender y compartir conocimientos con otros; el de Participación social tiene como propósito desarrollar y favorecer las maneras de participar en la construcción de la sociedad; el de Literatura, que es en el que nos centramos para este trabajo, contribuye a que los alumnos comprendan la intención creativa del lenguaje (SEP, 2017, p. 177).

Si pensamos en la articulación de los aprendizajes, es fundamental tener en cuenta aquellos textos a los que los alumnos se han acercado a lo largo de todo su trayecto escolar. Mencionaré sólo los géneros que se incluyen en los programas de primaria y secundaria, para acotar el panorama. Si bien, el libro de texto y el libro complementario de lectura son la base de la que parten los docentes, las obras literarias que ellos propongan adicionalmente pueden variar debido a la disponibilidad de los mismos libros de texto o los ejemplares con los que cuenten en la biblioteca de aula o escolar, más lo que consideren pertinente incluir. Por esto

es que me limito a mencionar los géneros literarios y no obras literarias en específico.

En primero y segundo de primaria se aborda la lectura y escucha de textos narrativos sencillos de diversos géneros, así como la escritura de estos. Además, la lectura de textos líricos en la que se busca que los alumnos jueguen con el lenguaje poético y reflexionen del sistema de escritura. También incluye la lectura y representación de obras de teatro infantil.

Para tercero y cuarto grado, se pretende ahondar en la tradición literaria infantil, así como la escritura de narraciones de la tradición oral y la imaginación de los alumnos. En cuanto a la lírica, se propone leer y compartir poemas y canciones, practicar y crear juegos del lenguaje además de la lectura y representación de obras teatrales. En quinto y sexto de primaria se amplía el horizonte lector al abordar cuentos y novelas breves, así como la creación de narraciones que tengan como referencia la literatura conocida por los alumnos y la experiencia propia. De igual forma, se busca llegar a la producción de antologías que contengan poemas y canciones de la lírica tradicional, juegos de palabras y creaciones originales. De nuevo, aparece la escenificación de obras teatrales.

Una vez que el alumno ingresa a secundaria, los géneros literarios se diversifican de manera importante, así como la profundidad con que se abordan. En primer grado, se leen narraciones de diversos subgéneros, por lo regular son cuentos. Se leen y comparan poemas sobre un tema específico, recopilan refranes, dichos y pregones populares y transforman un texto narrativo en texto dramático para representar.

Para segundo grado, se leen cuentos y novelas de la narrativa latinoamericana, posteriormente los alumnos transforman una narración en historieta, analizan el contenido de canciones, crean textos poéticos y recopilan leyendas populares para representarlas de forma teatral.

Por último, en tercer grado de secundaria, se propone que el alumno elija una novela para su lectura, escriba crónicas, seleccione movimientos poéticos para leer y comentar poemas, así como jugar con analogías, exageraciones y otras

transformaciones poéticas del lenguaje. Asimismo, incluye la creación de una obra teatral colectiva.

Como es de notar, en este recuento no se mencionan los microrrelatos, que es un género independiente y con características particulares (Cutillas, s/f). Aunque podría considerarse que se pueden abordar desde los proyectos del género narrativo, no se lograría del todo su aproximación, ya que los aprendizajes establecidos y las actividades que se proponen para llegar a ellos se centran en las características de los cuentos, novelas, fábulas, leyendas o mitos. Es decir, se busca ubicar los personajes, escenarios, ambiente psicológico, trama, etc.

Para nivel secundaria, las editoriales producen libros de texto para cada materia y grado, los cuales son revisados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) y una vez autorizados, se permite que los maestros seleccionen el que más se adecue a su método de enseñanza, a su experiencia profesional o al perfil de sus alumnos para impartir sus clases frente al grupo. Por esta razón, es que para una misma materia hay varios libros; en el caso de Español, por ejemplo, en 2020, están disponibles para su consulta en línea 11 ejemplares diferentes. Esto diversifica la forma en que se trabajen los proyectos y los textos que lean los alumnos.

Así, logré ubicar 4 libros en secundaria que incluyen microrrelatos, sin embargo, están dentro de prácticas sociales de lenguaje que tienen como objetivo leer y escribir cuentos. Es decir, no los ubican en el género al que corresponden y no se propone su revisión desde una metodología particular.

El primer libro es el de Editorial Pearson, edición de 2018, *Interacciones. Lengua Materna. Español 1*, donde encontramos “Volcán” de Omega Martínez. El segundo caso es el de Fernández Editores, edición de 2013, *Español 2: Comunico lo que pienso*, en el que está “La sentencia” de Wu Ch’eng-en y “Los peligros del mar” de Ana María Shua (que en *Por favor sea breve* tiene el título de “¡Arriad el foque!”). El tercero, es el libro de Editorial SM *Español 2. Secundaria. Conect@ Palabras*, edición de 2013, en el que se encuentra “El príncipe azul” de Luis Bernardo Pérez y “El cuento” de Genaro Estrada. Por último, Editorial Trillas, en *Español 1*, incluye

“El componedor de cuentos” de Mariano Silva y Aceves, “Los mundos” de Jorge Marín P. y “A enredar cuentos” de Gianni Rodari.

Más curioso resulta cuando nos detenemos a ver las fuentes referidas en los libros. Los últimos dos textos, fueron extraídos de *El cuento jíbaro. Antología del microrrelato mexicano*; “La sentencia” y “Los mundos”, fue recuperada de *El libro de la imaginación*. Esto nos hace ver que están las fuentes, autores y teoría pertinente que se refieren al microrrelato, pero no se le diferencia de los cuentos. Incluso en la reflexión que se propone en los libros de texto, se habla de ubicar la estructura (planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace), la trama, los personajes, ambiente, etc. En otros casos, se solicita ubicar la voz narrativa o los verbos del texto.

En donde sí se les reconoce como género específico es en los libros de *Lecturas* de quinto y sexto grado de primaria (SEP, 2020), en ambos hay dos secciones tituladas “Microrrelatos” donde están textos de Alfonso Reyes, Augusto Monterroso, Franz Kafka, Mariano Silva y Aceves, entre otros.

En grados precedentes, aunque no diferenciados, también están incluidos. En tercer grado encontramos “El vendedor de lanzas y escudos” de Han Fei, “Definir” de Jorge Luis Borges y algunos aforismos. En cuarto grado está “La Mosca que soñaba que era un Águila” de Augusto Monterroso, “El español” de Antonio Alatorre y “La tempestad” de José Emilio Pacheco. En todos los grados están varias secciones de un “Diccionario poético” en el que se definen palabras a través de juegos de lenguaje y metáforas, recursos fundamentales que están presentes en los microrrelatos.

Aunque es reconfortante encontrar este género en primaria, al igual que en secundaria se carece de la metodología de análisis y definiciones que requiere este tipo de texto. Para los libros de lecturas no existen orientaciones, secuencias didácticas o alguna pauta por parte de la SEP que permita, primero a los docentes, conocer a profundidad el material que tienen en sus manos. Aun cuando esto pudiera ser una ventaja, la posibilidad de leer y proponer proyectos de manera autónoma, no siempre resulta así y, en ocasiones, terminan guiando la lectura sin un método preciso, ni diferenciando la estructura y requerimientos de trabajo que requiere cada género literario y, de hecho, cada texto en particular; esto, en el mejor

de los casos. En ocasiones, el libro de lecturas queda como un material aislado u opcional para rellenar tiempo. Definitivamente no es viable pensar a los docentes de Educación Básica, sobre todo a los de primaria, como especialistas en literatura o en cualquier otra de las muchas asignaturas que imparten, por eso es que se vuelve necesario plantear orientaciones y definiciones básicas de las cuales partir para llevar a cabo una buena mediación lectora.

Dado lo anterior, el presente trabajo pretende ser no solo una propuesta de taller, sino una guía para la lectura analítica y creación de microrrelatos.

2.3 Pensar la enseñanza de la lengua en 2020. La lectura y escritura adolescente.

Como en todo bache personal, a veces es necesaria una dificultad para replantear y modificar la forma en que pensamos y actuamos. Así considero que ocurrió para el mundo entero en 2020.

De tiempo atrás se hablaba de que las nuevas generaciones, por su cercanía a la tecnología y las redes sociales, aprenden y se relacionan de forma muy diferente en comparación a quienes tuvimos nuestra formación escolar (de educación básica) hace 10 o 20 años. Sin embargo, es necesario hacer reflexiones en torno a esto y no repetir frases trilladas. Antes que nada, parto del punto de que no hay “retrocesos”, “mejoras” o “deficiencias” en las formas de enseñanza, ni mucho menos en los procesos cognitivos de los alumnos. Lo digo como maestra, pero primero como historiadora, porque salirnos de esa idea permite visualizar los cambios que ha habido en cada generación, el proceso de aprendizaje, la formación de los maestros y las nuevas propuestas educativas.

Con esto claro, podemos analizar cómo es que en diferentes momentos históricos, debido al desarrollo tecnológico, la forma en que leemos, escribimos y aprendemos-enseñamos, ambas, han cambiado. Hablaré de algunos puntos cruciales cercanos a la actualidad.

Un invento más o menos reciente es la televisión, que desde su aparición generó rechazo y miedos respecto a las consecuencias que podría tener en las personas. Menciono la afirmación de Martín-Barbero Rey citada en Lluch (2012) de que este

medio comunicativo provoca un desorden cultural, una crisis de los mapas ideológicos, que a la vez erosiona los cognitivos. Además, mencionan que la televisión desordena ideas y los topes de la cultura en tres coordenadas diferentes: el espacio, la nación y el tiempo (p. 193-194). Desconozco si estas personas aún estén con vida, pero sería muy interesante que nos dieran su opinión acerca del principal medio educativo implementado en México durante la pandemia de Covid-19.

Con el tiempo, se perdieron los prejuicios y más bien se optó por utilizar a la televisión como una herramienta. Una de las que podemos mencionar es la modalidad de Telesecundaria que, a diferencia de “Aprende en casa”, implicaba para el alumno desplazarse a la escuela y ahí ver las clases, junto con sus compañeros, con la ayuda de un maestro y llevar a cabo las actividades y procesos que se requirieran. En este caso, no se sustituía el espacio escolar como tal, solo representaba una ventaja en cuanto al personal necesario para cada una de las asignaturas.

Desde que fueron suspendidas las clases en México por la pandemia, la Secretaría de Educación Pública apostó por utilizar la señal televisiva como apoyo y en algunos casos, reemplazo de las clases presenciales, con programas grabados (y posteriormente producidos en específico para este fin).

Esto derivó en un aumento de la audiencia televisiva. En parte, porque al estar confinados, las personas tenían más tiempo para ver TV, pero también los niños y jóvenes debían tomar sus clases ahí. Según el Primer Informe Trimestral Estadístico de 2019, del Instituto Federal de Telecomunicaciones, la población mexicana de 13 a 18 años representaba el menor porcentaje de personas con la televisión encendida (11.17%), con un tiempo de permanencia de tan solo 4 horas con 39 minutos. Además, según los estudios realizados por Nielsen (2020), durante la etapa de la contingencia, la audiencia (en general, todas las edades) creció un 13%, lo cual es bastante significativo.

Curiosamente, en este estudio que realiza la compañía, menciona que la composición de la audiencia no se modificó de forma considerable, es decir, los

porcentajes de televidentes por edad, nivel socioeconómico y género se mantuvieron estables.

Pero, si los adolescentes en edad de secundaria son los que menos tiempo le dedican a la televisión y solo creció el índice por el confinamiento y las clases en este medio ¿entonces qué ven? Según el “Reporte de Oferta y demanda de OTTs, contenidos audiovisuales en México”, realizado por el INEGI (2020), año con año ha crecido considerablemente la demanda de plataformas, de un 79% de los encuestados en 2015, a un 86% en 2020, siendo las películas y series los contenidos favoritos. Si bien, en este último estudio no se especifican las edades, al escuchar conversaciones cotidianas entre adolescentes, podemos saber que dedican gran parte de su tiempo viendo estos contenidos en internet, ya sea en plataformas de suscripción, o en medios gratuitos como el canal de videos de YouTube.

A donde debe llevar nuestra atención todo lo anterior es, primero que nada, a conocer los programas, series, películas, tutoriales e incluso los contenidos de *influencers*⁴ a los que están expuestos nuestros alumnos, adentrarnos al menos de vistazo a ese universo de posibilidades, para después analizarlo.

Por ejemplo, la plataforma Netflix, que en su amplio catálogo ofrece a los adolescentes infinidad de series y películas que los atraen, las cuales pueden ser analizadas desde una metodología literaria y, ¿por qué no? darles la posibilidad de no ser solo consumidores, sino creadores de esas historias que pasan del papel a la pantalla.

Durante 2020 y 2021 tuvimos que echar mano de todas las estrategias y recursos posibles para abordar los aprendizajes. En el caso de mis alumnos de segundo de secundaria, al trabajar la literatura latinoamericana, complementamos con una novela de ciencia ficción, *El juego de Ender*, la cual algunos conocían por la película. Hicimos la comparativa y nos adentramos en el análisis literario. Además, de manera individual, vieron la película *Cómo entrenar a tu dragón* y de nueva cuenta

⁴ Persona que destaca en una red social u otro canal de comunicación y expresa opiniones sobre un tema concreto que ejercen una gran influencia sobre muchas personas que la conocen (Definición de *Oxford Languages*).

ligamos la estructura y características de los cuentos y las novelas con esta historia. Incluso, les propuse examinar la banda sonora, para lo cual, de nueva cuenta recurrimos a YouTube, escuchamos el estudio que hace un especialista de los temas de la película para que, cuando los alumnos la vieran, pudieran identificarlos. Fue una actividad muy enriquecedora, en la que participaron la mayoría de los jóvenes que se conectaron en Google Meet.

También, con alumnos de edades más avanzadas (por cuestiones de clasificación de contenido) sería muy interesante trabajar la narrativa no lineal en la serie alemana Dark.

Vamos a otro temor desatado recientemente, para lo que parafraseo a Gonzalo Frasca, catedrático uruguayo, en su conferencia presentada en el Seminario de Fomento a la Lectura 2014:

“En algún lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme, vivió un hombre, llamado Quijada o Quijano, que amaba jugar videojuegos. Es de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba de ocioso, se daba a jugar videojuegos, con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza y su hacienda. En resolución, se enfrascó tanto en jugar videojuegos que se le pasaban las noches jugando de claro en claro y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho jugar, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio.”

Frasca, como investigador y diseñador de videojuegos se ha dedicado a desmitificar la creencia de que, por sí mismos, son dañinos. Con el paso de los años y gracias a personas que asumieron esta herramienta como una posibilidad, se desarrollaron videojuegos educativos que han dado buenos resultados. Y, me atrevo a decir, más aún, aquellos que no fueron concebidos con fines escolares pero que tienen un contexto de base bien armado y complejo, lleva a que los jugadores se apropien de saberes de manera intrínseca. Tal es el caso de *Age of Empires* o más recientemente, *Assassin's Creed Origins*. Teixidor y De Pazos (2017) explican este punto a profundidad, cuando hacen una comparativa entre el aprendizaje escolar y el que ofrece este videojuego.

Específicamente de literatura, existe un videojuego que tuvo gran éxito, se trata de “Dante’s Inferno”, desarrollado por Visceral Games, Electronic Arts, Behaviour

Interactive y lanzado en febrero de 2010, que se basa en la primera parte de la obra de Dante Alighieri. Encontramos otros con menor éxito entre el público, como “Alice: Madness Returns”, desarrollado por Spicy Horse, y “The Franz Kafka Videogame”, por Moai. Este último no es para consola, sino para smartphones, otro punto que debemos tener en cuenta al hablar de videojuegos, pues rápidamente está creciendo el número de usuarios en esta modalidad.

En ambos casos (televisión-videojuegos), hubo recelo y hasta rechazo total de que los jóvenes dedicaran su tiempo a estas actividades, sin embargo, con el paso de los años, los docentes (aunque no todos, por desgracia) hemos perdido el miedo y encontrado espacios para aprovechar la televisión, las series, películas y videojuegos en la enseñanza.

Hoy en día, es otra tecnología la que nos causa incomodidad: computadoras, teléfonos, internet y redes sociales. Puede resultar alarmante que un niño manipule un teléfono inteligente antes de saber hablar o incluso caminar. A los padres les preocupa con quiénes se relacionen sus hijos o a qué tipo de información puedan acceder, además de que, retomando la parodia de Gonzalo Frasca, permanecen todo el día “pegados” al teléfono, mientras comen, hablan y hasta que el sueño les vence.

Estos temores, hasta cierto punto son válidos, existen estudios de psicología que alertan de las consecuencias negativas que existen a la temprana y prolongada exposición a dispositivos digitales. Sin embargo, representan también inmensas posibilidades educativas y literarias.

Debemos tomar en cuenta que quienes tienen entre 12 y 19 años hoy en día (en un contexto urbano⁵), han vivido expuestos a la televisión, al internet, dispositivos

⁵ Si bien, en el Cuarto informe trimestral estadístico de 2019 del Instituto Federal de Comunicaciones (IFT, 2019) se expone que el servicio de telefonía móvil llegó a 96 líneas por cada 100 habitantes, el servicio de internet móvil a 77 por cada 100 habitantes y el servicio de internet fijo a 55 por cada 100, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019, muestra la importante diferencia entre el medio rural y el urbano, pues mientras que en el primero, el número total de usuarios de que utilizan el internet es de 12 391 290, en el segundo es de 68 234 542. De igual forma, en cuanto al uso del teléfono móvil, para la población rural se expone un número de usuarios de 15 297 290, mientras que para la población urbana es de 71 163 502.

digitales y redes sociales (dependiendo de su contexto, en mayor o menor medida). Esto quiere decir que crecieron con estímulos visuales y auditivos específicos; por ejemplo, lo que suele suceder con los jóvenes y el *zapping* televisivo que consiste en cambiar constantemente de imagen. De igual forma, es algo que se refleja en los videos musicales actuales (el cambio constante de ángulo, vestuario, colores, etc., imágenes superpuestas que se alternan rápidamente). A lo anterior, sumemos a inmediatez con la que vivimos. Si requerimos información, sólo hay que teclearlo y aparece al instante. Si necesitamos comunicarnos con alguien, *texteamos* y sabemos el momento preciso en el que recibió el mensaje, desencadenando en estrés al no ser visto, o peor, ser visto sin respuesta. Si requerimos un servicio, un artículo o comida, podemos solicitarlo desde nuestro dispositivo y, por supuesto, elegimos el que llegue en menor tiempo y ofrezca opción de rastreo para observarlo al instante.

Hay toda una generación que se resistía a estos cambios. Gente que no le importaba salir de su casa para hablar con alguien que le informara, ir personalmente a hacer sus trámites bancarios o compras. Sin embargo, la pandemia empujó a toda esa generación a adentrarse en un mundo digital incierto ¿Los “nativos digitales” contaban con todas las herramientas y estaban suficientemente preparados para afrontar esta realidad? Pienso que no. Tanto ellos como los migrantes digitales tuvieron que adentrarse en el mundo de la tecnología, la SEP facilitó a los docentes capacitaciones para el manejo de plataformas, pero fue un proceso muy largo el adaptarse a la nueva modalidad.

El Módulo sobre Lectura (INEGI, 2020) expone que, del total de la población lectora de libros en México, solo el 12.3% prefiere el formato digital, aunque esta cifra ha ido en aumento respecto a los años anteriores. Por su parte, la encuesta de IBBY México (2019), señala que, a pesar de que los jóvenes invierten una cuarta parte del día en el uso de internet (que tiene el uso de smartphone como preferido en comparación con otros dispositivos), los contenidos literarios siguen prefiriéndose en su formato físico, por más de la mitad de los encuestados. Sin embargo, al igual que el MOLEC, el estudio precisa que el porcentaje de lectores en formato digital ha ido en aumento año con año.

Además, Fajardo, Villalta y Salmerón (2016), demuestran en su estudio, que los estudiantes de primaria y secundaria, con los que realizaron su investigación en España, están sobrevalorados en cuanto a sus habilidades digitales, pues las que ocupan en su vida cotidiana en realidad son reducidas y no impactan de manera automática en mejores habilidades escolares. Hoy en día, los centros educativos en México que apostaron por apoyarse en las TIC's para continuar las clases a distancia en Educación Básica, tuvieron que enfrentarse a diversas dificultades, comenzando por el desconocimiento desde los mismos docentes y padres de familia.

¿Qué implicaciones tiene todo lo anterior cuando hablamos de lectura y escritura con adolescentes? Debemos entender que están envueltos en un contexto urbano de inmediatez y multiplicidad de estímulos visuales. Esto necesariamente impacta en la forma como leen y escriben. Y por si acaso alguien dudara de que los jóvenes dedican tiempo para estas actividades, sólo hay que ver sus redes sociales, porque ahí se lee y se escribe mucho. Cómo lo hagan y con qué fin, es otro tema.

Una de las cualidades de su escritura sería la brevedad. La principal red en la que participan los adolescentes es Facebook, que en el muro inicial presenta las publicaciones de las páginas y contactos que seguimos, pero únicamente tiene visible hasta 3 o 4 líneas de texto, aproximadamente, visualizando en dispositivo móvil; 8, aproximadamente en ordenador, dejando con puntos suspensivos la parte subsecuente. Esto responde a la utilidad de esta plataforma, enviar mensajes concretos, rápidos, que puedan ser visualizados mientras deslizo hacia la historia siguiente. Instagram, en las publicaciones de biografía permite 150 caracteres, parecido a Twitter, que se concreta a 140.

Ante estas limitantes, los usuarios han tenido que crearse estrategias desde un “vale la pena leer completo” o “si llegaste hasta aquí, comparte” en Facebook, hasta los famosos “hilos” de Twitter, en los que van uniendo pequeños párrafos con imágenes para que el lector siga una historia, lo cual es un reto intelectual y narrativo para quien lo escribe, si pretende atrapar seguidores. Si bien, no es tan común que los adolescentes tengan esta red social, se pueden establecer vínculos con aquellas

que sí frecuentan, como TikTok o Instagram, en las que el usuario realiza un video corto, en el que hace o dice algo interesante y estos se van entrelazando.

Además, sabemos que en un smartphone una persona está haciendo diversas actividades: revisa redes sociales, contesta mensajes, escucha música, espera que se descargue un video y más. Por eso es que para los adolescentes a veces resulta tan complejo centrarse en una sola tarea, sobre todo si no resulta de su interés. Tenemos que entender esta rapidez con la que viven, esta multiplicidad de estímulos, la brevedad de sus lecturas y su necesidad de un lector inmediato.

Otra posibilidad que ofrecen las nuevas tecnologías es que el escritor tenga un público numeroso de manera relativamente rápida. Se han creado aplicaciones específicas para que cualquier persona pueda escribir y compartir historias. En 2019 una alumna de segundo de secundaria me mostró sus creaciones en Wattpad, donde ella escribía e ilustraba sus narraciones. Según marcaba su aplicación, a sus 14 años la habían leído más personas que a mí en toda mi vida. El poder compartir, ser parte de una comunidad, saberte capaz de crear y tener interlocutores es algo fundamental para cualquier persona, pero más para un adolescente.

Twitter se ha vuelto una red muy usada para la producción de microrrelatos, que se emparentan con variadas formas ligadas a la brevedad, por el número de caracteres, como el aforismo, la sentencia o el epigrama. Escritores y promotores de lectura han lanzado propuestas y el público escribe, comparte y comenta a otros. Considero que las minificciones, son una buena propuesta para que los adolescentes lean y escriban, experimenten y descubran sus habilidades literarias. Los programas de estudio y los docentes actuales y quizá de la última década han tratado incorporar la tecnología, el internet y las redes en sus clases, pero, en ocasiones, no resulta suficiente, pues son intentos desde la verticalidad y no parten de los intereses de los alumnos.

Por ejemplo, en los proyectos del ámbito Estudio que apuntan a la realización de investigaciones científicas, se insta a realizar búsquedas en línea, se agrega una liga hacia algún video que pueda ser de apoyo o en el caso de los textos literarios, se señalan las páginas donde se pueden consultar más textos. Ciertamente, sería difícil plantear de lleno proyectos que se centren en las nuevas tecnologías, por las

diferencias de contexto que existen en nuestro país, pero en planteles donde sería factible, simplemente se recurre a la prohibición de dispositivos y cierre de redes públicas (de las que se ha dotado a las escuelas).

Los niños y jóvenes viven gran parte de su realidad en la red y si se supone que nuestra labor es dotar de herramientas para que sean funcionales en todos los ámbitos en que se desenvuelven, es absurdo que ignoremos el mundo virtual que los ha atrapado.

Como conclusión, considero que lo primero sería despojarnos del miedo y conocer con mayor profundidad las nuevas posibilidades tecnológicas a nuestro alcance. Se han diversificado tanto en tan poco tiempo que esto resulta una tarea titánica, pero necesaria de emprender. Un segundo punto, es entender a los adolescentes en este momento histórico específico, con sus necesidades, preocupaciones y contextos; no predisponernos a las etiquetas impuestas sino a las oportunidades que tenemos al trabajar con ellos, como todo proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre es de ida y vuelta. Y, por último, una vez que nos adentramos en estos dos aspectos, entonces seremos capaces de crear puentes entre ambos, para beneficio de los jóvenes.

Capítulo 3. Estado del arte

En correspondencia con lo planteado en páginas precedentes, este trabajo surge de la necesidad de proponer un proyecto de intervención que sea llevado a cabo dentro del aula. Que sea innovador, pero también útil y relevante para los alumnos. Que lo disfruten y genere un ambiente ameno y propicio para el aprendizaje y desarrollo de competencias. Que se relacione con los intereses y expectativas de los alumnos, para lograr que sea personal, íntimo, pero al mismo tiempo colaborativo y de construcción grupal. Por lo anterior, considero que el microrrelato es un género que funcionará de excelente manera como eje vertebrador de la propuesta.

Con el propósito de sustentar esta idea y contar con algunas orientaciones que permitan plantear una intervención útil y pertinente, en este Estado del arte, presento una serie de proyectos e investigaciones educativas que han llevado a las aulas, de manera práctica o teórica, microrrelatos con diferentes objetivos y resultados.

3.1 El microrrelato en proyectos de intervención o análisis pedagógicos.

El microrrelato, también denominado relato corto, minificción o relato jíbaro, además de ser un texto con múltiples riquezas literarias ha sido instrumento útil en el ámbito educativo. Así lo demuestran las investigaciones y propuestas pedagógicas que analizaré a continuación.

Uno de los ámbitos en los que este género literario ha sido el eje vertebrador de una intervención en el aula es la enseñanza de una lengua extranjera. No me detendré en el análisis de estas propuestas debido a que la metodología en la enseñanza de un idioma dista mucho del acercamiento literario en sí mismo o el desarrollo de una clase de Español como lengua materna.

De acuerdo con los trabajos encontrados, he podido clasificarlos en tres grupos, según los objetivos que tienen los investigadores al implementarlos en el aula. El primer grupo corresponde a aquellas intervenciones enfocadas en que los alumnos

desarrollen habilidades de lectoescritura, ya sea como un proceso conjunto o la escritura como consecuencia de la lectura, pero en todos los casos aparecen ambas actividades. El segundo, se trata de trabajos que se centran únicamente en la lectura de microrrelatos, para hacer un análisis o con otros motivos, pero no conducen a la creación. El tercer grupo consiste en investigaciones realizadas en el aula que explotan las funciones intertextuales de los microrrelatos. A continuación, explicaré los rasgos más significativos de la literatura revisada.

Se revisaron tesis y artículos de investigación producidos en Latinoamérica y en España, procurando que fueran de edades cercanas a los alumnos con los que me encuentro (12 a 15 años), sin embargo, incluí algunas que salen del rango para destacar aspectos importantes que son referente para la propuesta que aquí nos ocupa.

3.2 Microrrelatos aplicados para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura

Presento las investigaciones realizadas con alumnos desde los 5 hasta los 60 años (en educación para adultos) que tuvieron como objetivo trabajar en el aula la lectura de microrrelatos así como la escritura de los mismos, a través de diferentes propuestas pedagógicas.

Cardamone (2004) realizó una intervención en 3er año de Polimodal⁶ (16-17 años) en la que, a través de la lectura y la escritura de minificciones, pretende hacer el análisis de la superestructura esquemática, para lograr la construcción de estrategias narrativas.

Explica el trabajo que realiza clase por clase, punto por punto, hasta que forma un compilado con los textos creados por sus alumnos. Destaca que la lectura y la escritura constituyen un proceso para lograr la construcción de significados. La metodología consiste en unas cuantas sesiones de trabajo (menciona pocos textos leídos como “Las Bellas Durmientes” de Marco Denevi, “Los pájaros prohibidos” de

⁶ Sistema escolar en Argentina vigente hasta 2011, referente al ciclo profesional de la enseñanza de nivel medio. A partir del 2012 el Polimodal es reemplazado por el ciclo superior de la E.S.(Educación Secundaria) que se cursa luego de haber finalizado el ciclo básico de la educación secundaria (E. S. B).

Eduardo Galeano y “108. Huevos fritos” de Ana María Shua) y aunque los alumnos revisan entre pares y reescriben los textos, considero que con mayor tiempo hubiera podido profundizar y llegar a mejores producciones finales. Concluye que el enfoque procesual de la lectura y la escritura mejora su enseñanza y aprendizaje, por lo que no deben trabajarse de manera aislada. Aunque se trata de una afirmación interesante, en muchas ocasiones suele obviarse.

Díaz (2014) lleva a cabo una propuesta con alumnos de 5 años de edad en la que busca el desarrollo de la creatividad en la educación infantil a través de los microrrelatos. Además de presentar un sólido marco teórico que articula los conceptos como imaginación, creatividad, constructivismo, lenguaje y construccionismo, realiza una investigación etnográfica para establecer sus objetivos en diferentes niveles (dimensión individual y dimensión social). Describe a la población con la que trabaja y establece categorías de análisis; un punto crucial, es que dedica un apartado para analizar la competencia comunicativa, concepto que ha sido clave en la enseñanza de la lengua en los programas de estudio más recientes.

Ya establecido su marco teórico, explica el trabajo que realizó en el aula, desde la narración oral de microrrelatos por parte de ella, la presentación de imágenes para generar una discusión y posteriormente realizar la producción de los textos ilustrados, que serían compilados en una antología.

Si bien el título dice que se trabajaron microrrelatos, la profesora sólo menciona una compilación, además de que no se adentró en el estudio de este género literario con sus alumnos (por razones obvias de la edad) y más bien se enfocó en actividades de tipo de expresión oral, narrando y recibiendo comentarios de sus alumnos, que al final fueron plasmados por escrito de forma muy básica; por estas razones no considero que sea una investigación que tenga fundamento en los microrrelatos.

Por otro lado, en su tesis de maestría, Albarracín (2015) habla de la intervención pedagógica que llevó a cabo con sus alumnos de segundo curso de bachillerato. El eje vertebrador fue la obra de un solo autor: *Crímenes ejemplares* de Max Aub, aunque también proporcionó a los alumnos otras opciones de relatos cortos, como las antologías de Andrés Suárez, David Lagmanovich y Encinar y Valcarcel. Llevó

a cabo un taller de cinco sesiones en las que leyeron, analizaron y comentaron las narraciones, para concluir con la creación de microrrelatos por parte de los alumnos. Este trabajo da cuenta de la sólida relación que existe entre los objetivos, la secuencia didáctica aplicada y los conocimientos, procedimientos y aptitudes que se establecen en el programa de estudios de bachillerato en España.

Existen investigaciones que solamente contienen sugerencias o planteamientos teóricos didácticos que son útiles para el diseño de una intervención pedagógica. García (2015) a través del enfoque sistémico funcional realiza un análisis minucioso del microrrelato “La fe y las montañas”, de Augusto Monterroso. Muestra la riqueza y complejidad de un texto menor de una cuartilla, las implicaciones interpretativas y el papel del lector en la construcción de significados. Una vez terminado el estudio a detalle de la narración, propone a los docentes hacer comparaciones entre microrrelatos o, con base en el análisis estructural de uno, promover que los alumnos construyan el suyo.

Otra propuesta que trabaja la comprensión lectora y la expresión escrita, se plantea en la tesis de maestría de Sierra (2017), con un grupo de estudiantes extranjeros que están en un programa de movilidad en la Universidad de Colombia; pretende que los alumnos adquieran ciertas habilidades comunicativas, por lo que considera que el microrrelato es la mejor herramienta. Además de seleccionar textos muy pertinentes, como “La oveja negra” de Augusto Monterroso, “El drama desencantado” de Gabriel García Márquez y “El dragón” de Ana María Shua, utiliza diversas actividades que permiten a los alumnos la movilización de saberes, como lectura predictiva, análisis estructural del contenido del relato, actividades en equipos, trabajo en plenaria, escribir posibles finales o pensar un título adecuado. Al final, les propuso condensar al máximo las ideas por escrito, lo que llevó a la creación de microrrelatos por parte de los alumnos. Concluye, al igual que Cardamone (2004), que es fundamental trabajar y fortalecer de manera unificada la comprensión lectora y la expresión escrita. Los instrumentos de evaluación utilizados permiten ver el avance de cada uno de los alumnos.

Quiero destacar el proyecto colectivo de Díaz, Prats y Ramos (2014) quienes se plantearon como objetivo el desarrollo de la competencia literaria del alumnado de

1ª de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO), de entre 12 y 13 años, a partir de una ruta literaria sobre los dragones en Barcelona. Para lograrlo utilizaron una recopilación fotográfica titulada *Drakcelona*, con representaciones de dragones que están por la ciudad; después relacionaron a esos dragones con microrrelatos. Cabe aclarar aquí que, de los textos seleccionados, ninguno es una minificción por sí misma, es decir, no fueron escritos con esta intención, por lo que no contienen sus características estilísticas y estructurales, sino que los docentes las adaptaron para tal efecto. Por ejemplo, mencionan la canción “Puff, the magic dragon”, un fragmento de *La Biblia*, un capítulo de *Harry Potter*, mitos como “Los doce trabajos de Hércules” y “Jasón y el toisón de oro”, y el libro-álbum *Donde viven los monstruos*. Quizá hubiera sido pertinente elegir otro título o reconocer la esencia de los microrrelatos para diferenciarlos de fragmentos o narraciones cortas, esto es visible al final de la investigación.

En suma, los docentes (de español, inglés y catalán, cada uno en su lengua), llevaron a los alumnos al recorrido en la ciudad para ubicar a los dragones y hacer la lectura del microrrelato propuesto para esa representación. Así, los jóvenes pueden hacer un ejercicio de relación, contextualización y comprensión lectora al mismo tiempo que amplían sus referencias literarias, porque realmente la selección de textos fue muy rica.

Sin embargo, como consecuencia de que su selección de textos no contaba con las características específicas de los microrrelatos, fue necesario después del recorrido, ampliar las lecturas y dedicar algunas sesiones a estudiar este género en sí, para que los alumnos comprendieran la naturaleza del mismo y pudieran producir sus textos originales. Esta propuesta en particular me fascinó, primero por el esfuerzo enorme que significa trabajar coordinadamente con otros docentes; después, por el recorrido a la ciudad y la temática que seguramente fue atractiva para los jóvenes.

Por último, y relacionado con las imágenes, Gallardo y Madrenas (2014), proponen escribir microrrelatos con alumnos de 4º de ESO (15-16 años) a partir de la visita a una exposición fotográfica. Aclaran que los microrrelatos presentados a los alumnos resultaron densos para su comprensión, porque es un género que desconocían, ya

que no aparecen en los programas de estudio oficiales españoles. No solo ocuparon textos físicos, sino que se adentraron a la “tuitatura” y las autoras aprovecharon para exponer la carencia de habilidades digitales de los jóvenes, lo cual que no esperaban puesto que los alumnos son “nativos digitales”, así que tuvieron que adecuar su intervención, para tener buenos resultados.

3.3 Microrrelatos aplicados para el desarrollo de habilidades de lectura

Las teorías pedagógicas actuales proponen que la mejor manera de trabajar con los alumnos el proceso de aprendizaje de lectura y escritura, es hacerlo de manera conjunta, sin aislar una de la otra. Sin embargo, cuando un docente tiene otro objetivo puede favorecerse una u otra.

Un ejemplo de ello es la propuesta de López (2015), docente de Educación Básica para adultos, que plantea la estructura de una unidad didáctica en la que usaría el microrrelato para acercar a sus alumnos a la literatura, buscando un goce estético. No lleva a cabo su intervención, sino que su tesis de licenciatura se centra en la construcción del marco teórico y un análisis etnográfico de la población con la que será realizada, así como sus intereses y saberes literarios previos. Si bien los relatos que pretende usar no me parecen los más acertados (debido a su simplicidad, la temática y los personajes que se abordan en *Cuentos para salir a recreo* de Margarita Mainé), menciona que las características de estas narraciones breves permiten a una población que no está acostumbrada leer, adentrarse en la literatura de manera amable.

Otro estudio que se centra en la competencia lectora es el de Núñez, Cea, y Silva (2014), quienes trabajan en contextos plurilingües y afirman que es posible consolidar la competencia literaria desde una vertiente activa y creativa que el carácter breve y abierto del microrrelato aporta. De esta forma, se centran en la interacción que estos textos pueden propiciar entre los alumnos y el docente, para generar una clase dinámica y apelativa. Entonces, la lectura, análisis y comentario de las narraciones les permite propiciar y evaluar el avance que tienen sus alumnos.

Cuando se abordan las características específicas del microrrelato, se pueden proponer proyectos interesantes, como el de Moreno (2014) quien, a través de los cuentos clásicos de los hermanos Grimm como “La Cenicienta”, “La bella durmiente”, “Blancanieves” y “Rapunzel”, explora con los adolescentes las posibilidades hipertextuales de microrrelatos que hacen referencia a estas narraciones. La investigadora, una vez que ha realizado la lectura, analiza la reacción de los jóvenes, si detectan detalles, indicios y marcas que les ayuden a interpretar el texto. Entonces, reconoce que los microrrelatos representan un reto para los jóvenes, porque requiere de reflexión y lectura atenta.

Otra afirmación que me pareció interesante de esta investigación porque es algo que no podemos dejar de lado, es que los jóvenes de hoy se mueven en un universo de dinamismo, simultáneo, de fragmentación, de inmediatez, un mundo mosaico y de continua estimulación. Precisamente esto es lo que hace que los microrrelatos sean pertinentes para trabajar con adolescentes, por la temporalidad en la que ellos viven.

Cierro con un trabajo muy interesante de Dueñas (2014), quien no lleva a cabo una intervención como tal, pero expone dos características fundamentales del microrrelato: ironía y parodia. Si bien en la mayoría de las propuestas que revisé se hace mención de la naturaleza del microrrelato, sus características principales y su estructura, en este trabajo están bien focalizados, definidos y aterrizados en ejemplos, lo que resulta imprescindible en una intervención pedagógica.

El objetivo del investigador era analizar microrrelatos infantiles que permitan adiestrar a estos lectores en modos de interpretación no ingenuos, llevándolos así a mecanismos de lectura inferencial, reflexiva. Menciona que para esta etapa lectora es imprescindible el acompañamiento, es decir, una lectura guiada que dirija a los niños a la reflexión, la síntesis e interpretación. También reconoce que este género no es sencillo, que requiere el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales para transitar de un lector semántico a un lector crítico. Es decir, avanzar de una lectura superficial, en la que se significa el texto de forma lineal, a la comprensión profunda tanto de la estructura y razón del texto como las múltiples interpretaciones que pudiera tener, lo cual es muy complejo, pero posible de realizar con niños y jóvenes.

Por último, un aspecto que me pareció interesante es que menciona la utilidad de la voz narradora infantil en algunos de los textos analizados, sobre todo del autor Daniel Nesquens en *Siete días, siete cuentos*, para cuestionar o hacer crítica del modo de pensar y actuar de los adultos.

3.4 Microrrelatos aplicados con objetivos intertextuales

Los relatos breves tienen características particulares que serán analizadas en el apartado del marco teórico, sin embargo, el hecho de que contengan tan pocas líneas requiere que el lector construya por sí mismo parte de la historia y, en muchas ocasiones, que relacione con otros textos o referentes culturales parte del contenido de la misma.

Según el *Diccionario* del Centro Virtual Cervantes, podemos entender la intertextualidad como:

La relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos; el conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto constituye un tipo especial de contexto, que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso⁷.

Para llegar a la comprensión del discurso de los microrrelatos en ocasiones se requiere visualizar estas referencias dentro de los textos. Por esta razón es que algunos docentes explotan este género narrativo para hacer intervenciones en el aula.

Un ejemplo puntual es el de Herrero (2014) quien, previamente había leído, analizado y comentado con sus alumnos algunos capítulos y fragmentos de *Don Quijote de la Mancha*, para después indagar en la capacidad que tienen sus alumnos para establecer relaciones intertextuales con otras narraciones por analogía o diferencia. Así, les presenta las minificciones escritas por Josep M.

⁷ Intertextualidad, definición del Diccionario del Centro Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intertextualidad.htm

Sansalvador, las cuales hacen referencia a la obra de Cervantes y después aplica un cuestionario que será revisado y comentado de forma grupal.

Este trabajo muestra claramente la función que tienen los relatos cortos para ser relacionados con otras lecturas, sin embargo, también representan un reto para el lector y más para el docente que pretende usarlos en el aula, pues, como concluye: “sin un conocimiento y reconocimiento por parte del lector de los hipotextos aludidos las nuevas historias creadas pierden su sentido” (p. 191).

Existe un estudio que es pertinente mencionar, aunque no tiene como base el microrrelato sino el cuento latinoamericano, debido a que es el único llevado a cabo en México que he podido ubicar hasta el momento. Nolasco (2009) a lo largo de dos semestres en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en la asignatura de Ciencias Sociales, leyó y analizó con sus alumnos diversos cuentos que le permitieron enlazar los contenidos de la materia con lo que en ellos se narraba. De esta manera explora no solo en la intertextualidad, sino también en la interdisciplinariedad, demostrando que el cuento latinoamericano aporta un escenario de reflexión y utilización de diversas habilidades, conocimientos, actitudes y valores propios de las ciencias sociales. Algunos de los textos leídos fueron: “El progreso de la ciencia” de Silvina Ocampo, “El eclipse” de Augusto Monterroso, “Algo muy grave va a suceder en este pueblo” de Gabriel García Márquez y “Sobre el éxodo” de Mario Benedetti.

Berríos (2014) desarrolló un trabajo con alumnos de secundaria, con el objetivo de analizar el grado de aceptación y comprensión de minificciones que incluyen referentes a obras clásicas grecolatinas. Para lograrlo, indagó en el perfil lector de los estudiantes, así como sus saberes previos acerca de la mitología grecolatina, llegando a la conclusión de que sus ideas eran bastante distorsionadas y alejadas de los relatos originales, debido a los videojuegos y películas que los refieren. No menciona los microrrelatos específicos que leyó, ni la forma en que los trabajó en el aula, pero tiene conclusiones interesantes a considerar. Primero, afirma que la aceptación que los estudiantes tienen de las minificciones es directamente proporcional a la complejidad que les representa comprender ese tipo de texto. Segundo, si el texto que se le presenta al alumno no le dice nada de sus vivencias

ni de los conocimientos previos que posee, le parecerá complejo e incluso incomprendible (en este caso específico, porque la competencia que poseen de los textos clásicos grecolatinos es superficial y descontextualizada). Tercero, los alumnos valoran la competencia lectora según la utilidad académica que puedan obtener de ella; la docente afirma que las aportaciones culturales y estéticas que ofrece la literatura no despiertan tanto interés en los alumnos como la competencia lectora aplicada en una prueba estandarizada y esto tiene que ver con la constante exposición e importancia que se le da a este tipo de evaluaciones hoy en día.

3.5 Consideraciones.

Se ha descrito el contenido de las investigaciones educativas que tuvieron como eje vertebrador el microrrelato, las cuales servirán de modelo para la propuesta de una intervención propia. Sin embargo, aún quedan algunos aspectos por resaltar.

Primero, algunos de estos trabajos toman en cuenta las exigencias a las que se enfrentan los alumnos al presentar evaluaciones nacionales e internacionales estandarizadas, dado que un gran número de preguntas se relacionan con la comprensión lectora. Si bien, los docentes podemos estar o no de acuerdo con estas pruebas, es una realidad en la que estamos inmersos junto con nuestros alumnos y al realizar sus propuestas dentro del aula, los investigadores tienen claro que parte de su labor es promover el desarrollo de las competencias necesarias para hacerlos eficaces al resolver los exámenes estandarizados nacionales e internacionales.

Un segundo aspecto es que todas aquellas intervenciones que fueron llevadas a cabo con una población escolar específica consideran los aprendizajes esperados y los objetivos de sus programas de estudio. De la misma forma, como docentes y como investigadores educativos podemos ser críticos ante estos lineamientos, pero no podemos negar que es nuestro punto de partida y lo que dará bases a nuestro trabajo educativo, aunque éste nos lleve a hacer una propuesta de modificación al mismo programa; por ejemplo, algunos docentes afirmaron que el microrrelato no se contempla en los lineamientos de su asignatura, pero que al momento que ellos

hacen esta innovación y demuestran que este género narrativo es una herramienta útil en el desarrollo de las habilidades de los alumnos, proponen que sea añadido. Por último, quiero hacer un breve análisis de las conclusiones a las que llegaron los investigadores, porque la forma en que evaluaron sus intervenciones es muy variada. Algunos incluyeron en sus escritos rúbricas o algunos aspectos que les permitieron evaluar el avance en específico de cada uno de sus alumnos; es decir, midieron y contemplaron en su evaluación de clase el nivel de logro alcanzado (según el objetivo que cada uno de ellos tenía) a través del trabajo con los microrrelatos de manera individual. Otros no lo hicieron de esta manera, sino que simplemente hacen conclusiones generales como si fuese una reflexión de los logros de su propia intervención, pero no en particular de los alumnos.

Esto tiene que ver completamente con el espacio en el que la actividad fue llevada a cabo. Si fue una propuesta alternativa de los maestros, en pocas sesiones, para objetivos muy particulares y con cierto grado de libertad operativo, evalúan los alcances de su intervención y los resultados que obtuvieron de forma cualitativa y yo diría que, subjetiva. Sin embargo, los trabajos que se delimitaron a una asignatura en específico (con sus aprendizajes esperados, con sus objetivos, con sus tiempos) presentan una evaluación mucho más puntual y que, si lo requirieran (aunque ningún trabajo lo dice) podrían expresarla de forma numérica para cada uno de sus alumnos.

Es importante tener en cuenta este punto al pensar en mi propuesta, porque puede llevarse a cabo dentro de la asignatura de Español, dentro del Taller de Escritura Creativa o en un espacio ex profeso para el taller de microrrelatos, pero al fin y al cabo, cualquiera de estos tres estará dentro del espacio escolar y no puede ser ajeno a los intereses educativos de este.

Los 14 trabajos revisados han demostrado que es necesario tomar en cuenta multiplicidad de factores para hacer una intervención pedagógica, desde los objetivos del docente, del programa de estudios, expectativas y saberes de los alumnos, tiempos y materiales disponibles, etc. Cada propuesta es distinta precisamente porque el docente logró ubicar sus objetivos y aterrizarlos en las especificidades de su población, por esto, considero que el panorama que me han

mostrado estas investigaciones será de gran utilidad para desarrollar mi propia intervención.

Capítulo 4. Marco teórico

4.1 ¿Qué es un microrrelato?

En lo personal, me sigue pareciendo asombroso que un texto tan pequeño sea tan amplio y complejo para definir. Desde el mismo nombre que recibe: minificción, cuento jíbaro, cuento mínimo, cuento brevísimo, microrrelato... representa todo un reto. Con base en los textos revisados realizaré una definición práctica que resulte útil no solo para este apartado, sino para lo que se planteará a los jóvenes durante el taller.

Zavala (2007), referente necesario para el estudio de este género, define la minificción literaria como “un texto experimental de extensión mínima con elementos literarios de carácter moderno o posmoderno” (p.91). En esta misma obra, señala puntualmente la diferencia entre minificción y minicuento, señalando que el segundo término no puede utilizarse como sinónimo, debido a que el minicuento solo representa un género específico por su extensión breve y no todos los otros rasgos que hacen de la minificción un género específico, los cuales se explicarán más adelante.

Para definir la literatura de la posmodernidad, menciona que “es simplemente la hiperbolización de la polisemia y la experimentación moderna... y a la vez un reciclaje irónico de las convenciones de la narrativa clásica” (Zavala, 2007 p. 94). Es decir, los autores que hicieron rupturas en cuanto a la creación de este nuevo género, tienen de referencia a la literatura clásica, pero con ciertos elementos narrativos generan algo completamente distinto, que tiene multiplicidad de significados. Menciona a los autores canónicos de la minificción mexicana: Julio Torri, Juan José Arreola y Augusto Monterroso, para explicar que los elementos como la ironía, la paradoja y la metáfora llevan al lector a interpretaciones interminables.

En un texto anterior del mismo autor, define cada término según sus particularidades: el cuento ultracorto, las minificciones híbridas y los micro-relatos. Para este último, especifica que se trata de un texto con características alegóricas y de tono irónico, que puede contener una parodia, el final de una historia, una viñeta

sin inicio ni final, un aforismo o diversos juegos del lenguaje (Zavala, 2001). Entonces, podemos ubicar a los microrrelatos como una forma específica de minificción.

El número de palabras es un referente necesario, pero no obligado, tal como lo plantea Ramírez (2017). Se requiere de ingenio para crear “un relato que precise de una mínima seriación de sucesos posibles para que el receptor pueda darle un sentido al discurso... El microrrelato es lo que es... en cuanto a la efectiva concepción y progresión de una historia a partir de los indicios expuestos... y resueltos y significados en el imaginario del lector” (p. 14-15). En este planteamiento de la autora se evidencian dos aspectos fundamentales: indicios e imaginario del lector. El género de las brevedades se compone de sugerencias, referencias o evocaciones hacia otros textos, momentos históricos, personas o situaciones específicas; quien lo crea debe generar ese indicio lo suficientemente claro, pero concreto, para que el receptor lo note. Por otro lado, el género breve deja la posibilidad al lector para desarrollar la historia, hacer interpretaciones y comentarios de sus impresiones personales. Jamás termina el relato en el punto final.

Lagmanovich (2009) reconoce tres rasgos para la caracterización operativa del microrrelato: la brevedad o concisión, la narratividad y la ficcionalidad. Menciona que todos los otros rasgos que puedan tener (mencionados por Zavala) sirven únicamente para una tipificación interna. Sin embargo, considero que esta triada no alcanza a explicitar la naturaleza del género ni diferenciarlo de los otros.

Perucho (2006) responde, en su obra, a la misma pregunta que aquí planteo al inicio, haciendo una precisa reconstrucción histórica de diferentes términos y su comparación. Al citar una conversación con Zavala, menciona que los microrrelatos continúan con la tradición del fragmentarismo iniciado en las vanguardias. Son “relatos” y no “cuentos” en la medida en que son narraciones modernas, es decir, experimentales, irrepetibles, inclasificables. Esto último es de llamar la atención, ya que nos coloca en un predicamento, pues tendremos que dar respuesta a que un género tan abierto pueda ser enseñado y creado dentro de un aula escolar. En otra de sus obras, Perucho (2009) hace mención a la recurrencia de la parodia, la

conjugación de los registros, el juego lingüístico, así como la actualización y subversión de los lugares comunes como recursos usados en la microficción.

Considero que la definición más precisa de este autor es: “una obra de ficción cuyo soporte más idóneo se acoge a la prosa, que tiene como cometido inmediato, sometido a ciertas normas de composición, plantear un conflicto humano del que, por efecto epifánico, un lector extrae de la realidad literaria el sustento que reafirma su verdad y condición” (Perucho, 2009, p. 232). Menciona las normas de composición, o como yo lo he definido, las características estructurales y de interpretación que hacen que un texto sea un microrrelato; aunque tenga elementos de la lírica, es narrativo, se escribe en prosa; crea un efecto en el lector que requiere de un esfuerzo interpretativo; todo lo anterior crea una realidad literaria, que es donde el relato existe.

Para este punto, creo que es necesario entrar a un terreno más brumoso que la conceptualización de lo que es un microrrelato: qué es la modernidad y la posmodernidad. Es esencial esclarecer estos conceptos porque tienen que ver con el género literario que nos ocupa.

Pérez (2017), presenta un análisis del término, en el que “una fracción importante de la modernidad consiste en un proyecto orientado a la construcción del presente en virtud de un ideal moral situado en el futuro que constituye el horizonte ético de validez universal” hacia el cual se ha de encaminar el presente (p. 11). Es decir, perseguir la utopía como sistema de valores universal y lo que en tiempos antiguos se establecía en relatos míticos, los relatos modernos de emancipación lo hacen en ideas que se han de perseguir, un futuro que se ha de alcanzar. Esto último lo considero especialmente importante, porque, aunque hablamos de relatos en general (discursos, política, economía), se ha de ver reflejado en la literatura y más en algunos de los rasgos característicos del microrrelato, por ejemplo, su brevedad o la estructura de la narración.

La modernidad es una lucha constante entre la idea de ciudadano universal, con valores, idioma y común de aprendizajes o competencias (como ya se ha señalado en otros estudios en el estado del arte y el propio caso mexicano, al revisar el contexto) y un universalismo multicultural, donde sean notables las diferencias entre

narrativas particulares de los grupos, siempre con el objetivo de alcanzar una comunicación eficaz y respetuosa con la diferencia entre individuos autónomos que se integran en sociedades autónomas.

La modernidad permite múltiples explicaciones a los fenómenos que quieran ser estudiados, así como interpretaciones desde la interdisciplinariedad, esto lleva a la afirmación de que pueden existir “múltiples modernidades”. Por eso es que, la minificción, al ser producto de este tiempo, es tan abierta en su forma, en su contenido, en los temas y las características que puede o no tener.

Siguiendo con la revisión histórica, es necesario aterrizar el género que nos ocupa con otra etapa más compleja: la posmodernidad. Considero que la definición que realiza Corral (2007) permite ubicar lo siguiente.

La posmodernidad consta de ciertos estados discontinuos, en búsqueda abierta de la diferenciación y diversificación física, intelectual y moral, dejando de considerar búsquedas dominantes de ‘la libertad’ como la económica, política o fiscal. Para el postmoderno no existe ‘la verdad’, existen las verdades de cada quien, de cada caso, de cada momento. (p. 67).

Dice Vattimo que “la posmodernidad no es un hecho, es una interpretación, es la interpretación del mundo como conflicto de interpretaciones libres” (citado en Hernández y Espinoza, 1999). En oposición a la modernidad, Garrido (2008) menciona que la posmodernidad se enfrenta a los grandes valores de aquella: la fe en el progreso (como el mejor camino para transformar el mundo al servicio del ser humano), la afirmación de la identidad individual, la importancia de los grandes discursos legitimadores (en los más diversos ámbitos: filosófico, religioso, político, económico, etc.), la consideración de la realidad como un todo organizado.

En cuanto a la relación de la posmodernidad con la literatura, tiene que ver con un nuevo concepto de realidad fundamentada a su vez en la idea de que construimos continuamente los mundos que habitamos, mundos instaurados, en el caso de la literatura, con el concurso de la imaginación y las estrategias textuales. Se trata de mundos cuyo número es ilimitado. De igual forma, desconfía por principio de

algunas certezas básicas de la modernidad como las que conciernen a la verdad, identidad, objetividad (Garrido, 2009).

Zavala (2007) define algunas de las características del cuento moderno y el posmoderno. En el caso del primero, explica que forma parte de una tradición de ruptura con los cánones clásicos y por lo tanto se integra a una tradición anti-realista. Esto se logra a través del cuestionamiento de formas convencionales de escritura, así como el final abierto y epifánico que obligue al lector a releer irónicamente el texto o la posibilidad de interpretar de múltiples formas. Por su parte, en los cuentos posmodernos suele haber yuxtaposición y errancia de dos o más reglas del discurso, sean éstas literarias o extraliterarias. Así, notamos un gran uso de la intertextualidad. Este autor define a este género con las siguientes características: es rizomático, intertextual, itinerante y es anti-representacional. En lugar de ofrecer una representación o una anti-representación de la realidad (como ocurre en los cuentos clásicos o modernos, respectivamente), los cuentos posmodernos (o la lectura posmoderna de un cuento clásico o moderno) consisten en la presentación de una realidad textual. La autoridad se desplaza al lector en cada una de sus lecturas del cuento, en lugar de estar centrada en el autor o en el texto.

Entonces, todas estas preocupaciones, reflexiones y postulados que se comenzaron a gestar desde las primeras décadas del siglo pasado, en diferentes ámbitos sociales y lugares de un planeta ya globalizado, llevaron a los escritores a proponer un nuevo género, difícil de definir en sí mismo, pues surgió en un mundo complejo, cambiante de manera abrupta, de múltiples realidades e interpretaciones. En el siguiente apartado, donde hablaré de algunos aspectos relevantes de los microrrelatos, veremos que desde su inicio hubo opiniones encontradas, en cuanto a su forma, su extensión o su estructura e incluso persisten en la actualidad. Y es que los escritores, producto de su tiempo, generaron obras, también producto de su tiempo y éstas no podían ser sino, siguiendo a Corral (2007), abiertas, diferenciadas, libres y verdaderas, en plural.

Un último punto importante es que la modernidad tiene un objetivo claro, el futuro al que se pretende llegar, en formas y estadísticas; a diferencia de la posmodernidad,

que sigue buscando la trascendencia, pero sin otorgarle un fin último. Considero que lo anterior es visible en la aparente ausencia de un final e incluso de un inicio claro en los microrrelatos, la estructura es tan abierta que apela a la interpretación del lector.

Todo lo anterior resulta sumamente interesante y, de hecho, es necesario realizar toda una investigación adicional para esclarecer el origen y la esencia de la minificción con relación a los conceptos históricos y filosóficos de modernidad y posmodernidad pero, ¿de qué forma entender esta correspondencia nos ayuda a presentar y realizar un proyecto de intervención para la creación de textos con jóvenes de secundaria?

En una propuesta de investigación para mi licenciatura en Historia, me di a la tarea de cuestionar si un grupo de niños de sexto de primaria se conciben como sujetos históricos y la respuesta general es que no, algo que he podido constatar en otras ocasiones en mi práctica profesional. Los niños y jóvenes consideran que solo las figuras “importantes” o los adultos que “aportan algo al país o lo modifican de alguna manera” son personajes o sujetos históricos, es decir, ni siquiera consideran que el día a día en que viven sea parte de la historia. Por lo anterior considero relevante primero hacer conscientes a los alumnos de que son producto de un proceso histórico que se encuentra en constante construcción, con situaciones cotidianas. Que la forma en que pensamos y vivimos resulta de ese proceso y lo que hacemos a diario es parte del mismo.

Lo mencionado respecto a la modernidad y la posmodernidad tiene que ver con ellos, con sus relaciones, su lenguaje, cómo visualizan su pasado, presente y futuro, el significado que le otorgan a los eventos y su proceso educativo. Entonces, si logro que se hagan conscientes de ello y, más aún, que estos conceptos lleguen a ser plasmados por escrito en la esencia de lo que es el microrrelato, es posible pensar que la intervención tendrá los resultados esperados.

Sin embargo, reconozco el reto que esto implica, por ejemplo, al adentrarnos en el análisis de la estructura del género literario. En la enseñanza de la lengua en Educación Básica es común que los docentes, al proponer la lectura de un texto literario, soliciten a los alumnos la respuesta de algunas preguntas, lo que da lugar

a análisis muy sencillos, insisten en la identificación del inicio, desarrollo y final de una historia, o bien de los personajes y sus características, de los ambientes, e incluso, únicamente la elaboración de un dibujo. Esto puede estar relacionado con malas prácticas lectoras y de mediación, o con la baja calidad en la formación y actualización docente. No niego la utilidad de estos trabajos, la crítica va encaminada a pensar que esto es “lo que se debe hacer cuando leemos” o peor, que es la única forma de trabajar literatura en el salón. Porque entonces, cuando presentamos un microrrelato carente de personajes, historia, inicio o final explícitos, los alumnos simplemente no tienen “herramientas” para lectura ni punto de comparación previo con el que puedan anclar o realizar el andamiaje de sus saberes.

Así, considero necesario establecer características concretas para presentar a los alumnos y que sirvan de eje para la lectura y análisis de los textos. Esto, teniendo claro que la minificción es un género de muchas posibilidades, significados, elementos intrínsecos, interpretaciones y creaciones, pero que puede ser estudiado como otros géneros, con una metodología específica. A continuación, rescato algunos de los elementos característicos de los microrrelatos, mencionados por diversos autores (en el entendido de que cada texto puede tener uno o varios de estos y pueden ser o no clasificados en categorías específicas):

4.2 Características de los microrrelatos

- Brevedad

Tendencia a la mengua de la extensión, el incremento en el gradiente de la elipsis y la mayor interacción entre texto y lector (Perucho, 2006). Además, al definir esta característica, el autor menciona otros cinco elementos de la minificción: diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad y virtualidad.

Almohada

Yo todo lo consulto con mi almohada porque la sé de buen juicio.
Ella me escucha en silencio y me responde con sensatez. En la

conversación interviene la frazada. (Al final, siempre le hago caso al colchón, que es un irresponsable).

Ana María Shua

- Concisión y condensación

Definidas por Perucho como estrategias narrativas propias del género. Economización al máximo de las palabras. Lagmanovich (2009) menciona: la urgencia, la necesidad de contar y la conquista de la concisión son las tres primeras características del microrrelato.

El globo

Mientras subía y subía, el globo lloraba a ver que se le escapaba el niño.

Miguel Saiz Álvarez

- Elipsis

Relacionado con los dos términos anteriores, Perucho la define como estrategia retórica principal de la narrativa que consiste en eliminar aquello que el lector o espectador debe dar por supuesto para apropiarse del texto y resemantizarlo en función de su propia interpretación.

Prueba de vuelo

Si evaporada el agua el nadador todavía se sostiene, no cabe duda: es un ángel.

Eugenio Mandrini

- Elementos ensayísticos

En la respuesta que Zavala escribe a Javier Perucho (2006) afirma que los microrrelatos pueden tener esta característica. Considero que se hacen evidentes sobre todo en aforismos como “Pies” de Héctor Carreto, o “Escribir” de Luisa Valenzuela, donde a través del texto se busca dar otro significado a una reflexión o una aparente norma o sentencia que se expresa desde la metáfora.

Controversia

La Infinita Sabiduría y la Infinita Ignorancia, que vivían desconociéndose desdeñosamente, fueron obligadas a enfrentarse por los mediocres –que esperaban gozarse con ellas-, para que dirimieran sus diferencias sobre lo trascendental.

Nunca se supo el resultado de tan curioso duelo, porque ambas usaron el silencio como único argumento.

Sergio Golowarz

- Parodia

Zavala (2001) reconoce esta característica en relatos que buscan imitar alguna historia, bajo ciertas modificaciones. Así, nos encontramos ante textos como “Maíz” o “La conciencia” de Eduardo Galeano donde retoma algunos mitos prehispánicos. También está “El príncipe rana” de Francisco Monterde.

El dinosaurio

Cuando despertó, suspiró aliviado: el dinosaurio ya no estaba allí.

Pablo Urbanyi

- Final de una historia

Zavala (2001) menciona que en algunos casos el microrrelato puede consistir en el final de una historia como el más famoso de ellos: “El dinosaurio” de Monterroso, “Perversidad” de Edmundo Valadés o “La fatiga” de Jorge F. Hernández.

Perversidad

El momento crucial fue cuando ella quedó desnuda y a él se le trabó perversamente el zipper del pantalón.

Edmundo Valadés

- Poesía

Este pudiera ser el elemento más abierto de los microrrelatos y Perucho (2006) realiza un análisis comparativo con los poemas en prosa. La minificción contiene elementos metafóricos como la alegoría, el hipérbaton, la ironía, entre otros. La diferencia radica en que la lírica sacrifica la intensidad o planteamiento de un conflicto. El microrrelato, necesariamente debe relatar algo. Sin embargo, es un elemento tan presente, que Lagmanovich (2009) afirma que, cuando uno lee minificciones, pareciera que, súbitamente, el prosista se hubiera convertido en un poeta.

Cada mujer: un museo

Cada mujer es un museo, le dije mientras ella abría sus puertas y yo buscaba la obra perfecta en su interior. Nada encontré, sólo recorrí pasillos y pasillos de arte inútil y superficial.

Cada mujer es un tiovivo, le dije, mientras dábamos vueltas y vueltas, ambos sonriendo para los fotógrafos. Flash-flash. Sólo eran apariencias que los retratos ayudaban a esconder.

Cada mujer es un mapa, le dije, mientras yo intentaba trazar cartografías, nuevos caminos. Aunque todo está recorrido, uno pretende ser descubridor.

Cada mujer es un punto fijo, insistí, mientras ella hacía maletas, guardaba su vida y se marchaba.

—¿Estás seguro? —cuestionó.

—Cada mujer —le aseguré.

—Nada de eso —corrigió.

Cada mujer se aleja tarde o temprano, terminé por decirle, mirándola irse, dejándola ir.

Luis Humberto Crosthwaite

- Ironía

Otra característica mencionada por Zavala y analizada por Dueñas (2014), consiste en decir lo contrario de lo que se quiere dar a entender y requiere que el discurso dicho no sea interpretado de manera lineal. Mediante la ironía se tiende a expresar sustancialmente humor y crítica, dos modos, en definitiva, de cuestionar una determinada realidad.

Así, dos textos que resultan bastante críticos, son “La oveja negra” de Augusto Monterroso y “El miedo” de Eduardo Galeano.

La oveja negra

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra. Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

Augusto Monterroso

- De estructura polisémica

Como se ha mencionado anteriormente, la forma en que están escritos los microrrelatos y pueden interpretarse, es cambiante en cada uno. Koch lo define como una fusión de géneros, pues contiene elementos narrativos que lo acercan al cuento convencional, pero el micro-relato -así escrito por la autora- se aleja de los parámetros del cuento y del minicuento porque participa de algunas de las características del ensayo y del poema en prosa.

Así, el texto de Marco Denevi, puede ser interpretado de diferentes formas pues, como la gran mayoría de los microrrelatos, fusionan características. En este caso, tenemos aforismo, intertextualidad, ironía y parodia.

La mujer ideal no existe
Sancho Panza repitió, palabra por palabra, la descripción que
el difunto don Quijote le había hecho de Dulcinea.
Verde de envidia, Dulcinea masculló:
- Conozco a todas las mujeres del Toboso. Y le puedo asegurar
que no hay ninguna que se parezca ni remotamente a esa que
usted dice.

Marco Denevi

- Alegoría

Este recurso, también presente en el género lírico tiene que ver con la representación de una idea valiéndose de formas humanas, de animales y de objetos cotidianos, dando así imagen a lo que no lo tiene. Zavala reúne *Relatos vertiginosos* varios microrrelatos con estas características, en los apartados de “Sirenas”, “Universos” y “Retratos”.

La jirafa

Al darse cuenta de que había puesto demasiado altos los frutos de un árbol predilecto, Dios no tuvo más remedio que alargar el cuello de la jirafa.
Cuadrúpedos de cabeza volátil, las jirafas quisieron ir por encima de su realidad corporal y entraron resueltamente al reino de las desproporciones. Hubo que resolver para ellas algunos problemas biológicos que más parecen de ingeniería y de mecánica: un circuito nervioso de doce metros de largo; una sangre que se eleva contra la ley de la gravedad mediante un corazón que funciona como bomba de pozo profundo; y todavía, a estas alturas, una lengua eyéctil que va más arriba,

sobrepasando con veinte centímetros el alcance de los belfos para roer los pimpollos como una lima de acero.

Con todos sus derroches de técnica, que complican extraordinariamente su galope y sus amores, la jirafa representa mejor que nadie los devaneos del espíritu: busca en las alturas lo que otros encuentran al ras del suelo.

Pero como finalmente tiene que inclinarse de vez en cuando para beber el agua común, se ve obligada a desarrollar su acrobacia al revés. Y se pone entonces al nivel de los burros.

Juan José Arreola

- Intertextualidad

A diferencia de la parodia, que retoma un relato ya hecho para modificar algunos aspectos que modifiquen la historia, la intertextualidad da por sentado que el lector conoce el texto al que se hace referencia y apela a él. El ejemplo más claro es la compilación de Juan Armando Epple, *Microquijotes* (2005), en la que reúne textos de diferentes autores que hacen referencia a la famoso texto de Miguel de Cervantes Saavedra.

De cómo una vaca pinta ocupa la cátedra de Literatura
Española de la universidad

Un vaquero del rancho "Quijano", encargado de darle pienso al ganado (llenar los bebederos de agua y los comederos de granos y paja) dejó un día, precisamente sobre los forrajes que acababa de servir, su ejemplar de Don Quijote que leía y releía en sus cortos ocios y regresó a la casa del rancho sin reparar en el olvido. En el corral la vaca pinta, engullendo la pastura, mordió las hojas del libro y en el bolo alimenticio se mezcló el genio de Cervantes. A la vaca le supo tan bien que no cesó de rumiarlo horas y horas. Con tanta lectura tragada y digerida, es natural que la vaca pinta participara, a poco, en la oposición para ocupar la cátedra de literatura española que ahora sustenta.

Raúl Renán

- Juegos del lenguaje

A través de las palabras y la forma como se construye el texto, puede plantearse un argumento hilarante. (Zavala 2001; Perucho 2006) Por ejemplo, en "Muerte de un rimador" de Otto-Raúl González, "El grafógrafo" de Salvador Elizondo o "Todo lo contrario" de Mario Benedetti.

Todo lo contrario

- Veamos -dijo el profesor-. ¿Alguno de ustedes sabe qué es lo contrario de IN?
- OUT -respondió prestamente un alumno.
- No es obligatorio pensar en inglés. En Español, lo contrario de IN (como prefijo privativo, claro) suele ser la misma palabra, pero sin esa sílaba.
- Sí, ya sé: insensato y sensato, indócil y dócil, ¿no?
- Parcialmente correcto. No olvide, muchacho, que lo contrario del invierno no es el vierno sino el verano.
- No se burle, profesor.
- Vamos a ver. ¿Sería capaz de formar una frase, más o menos coherente, con palabras que, si son despojadas del prefijo IN, no confirman la ortodoxia gramatical?
- Probaré, profesor: “Aquel dividuo memorizó sus cógnitas, se sintió fulgente pero dómito, hizo ventario de las famias con que tanto lo habían cordiado, y aunque se resignó a mantenerse cólume, así y todo en las noches padecía de somnio, ya que le preocupaban la flación y su cremento.”
- Sulso pero pecable -admitió sin euforia el profesor.

Mario Benedetti

- Epifanía

Súbita revelación de una verdad narrativa, sea al personaje o al lector. En el cuento clásico, la epifanía está dirigida simultáneamente a ambos y surge en la conclusión del texto (Perucho, 2006). En este caso, el ejemplo más claro lo tenemos en el libro de Santiago Pedraza, *Cuentos para monstruos*.

Viajaban en un bote, como en la primera cita. Después de 50 años de casados, Benito y Matilde evocaban las vivencias de su juventud, deshojándolas como a una margarita.

A sus arrugas añejas se les sumaban ahora las de sus sonrisas. Abrazados, intercambiaban palabras suaves como en pan recién horneado que prepararon durante décadas.

Una vida juntos. El tiempo le había hecho a su amor lo mismo que al vino.

– Perdona, ¿podría remar un poco más lento? –Preguntó Benito amablemente –Nos gustaría disfrutar el viaje.

– Claro, como ustedes gusten –respondió, comprensiva, la muerte.

Santiago Pedraza

- Cierre como una idea, no una acción

Otra característica fundamental del microrrelato es que la narración no tiene un final como tal, sino que como menciona Koch, en el microrrelato el desenlace depende

de algo que se le ocurre al autor, es una idea, no una acción determinada en el argumento. Esto también es conocido como “vuelta de tuerca” o giro inesperado de la trama, pero puede presentarse de diversas formas, como epifanía, paradoja, metáfora, como juego del lenguaje u otro. Pero el objetivo siempre es dar una sorpresa al lector y que el relato mismo se amplíe con el pensamiento fuera del texto.

Un sueño

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (cuyo piso es de tierra y que tiene la forma de círculo) hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre que se parece a mí escribe, en caracteres que no comprendo, un largo poema sobre un hombre que en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre que en otra celda circular... El proceso no tiene fin y nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben.

Jorge Luis Borges

Estos elementos presentados servirán primero como guía de análisis para la lectura de microrrelatos y después, para la escritura de los mismos por parte de los alumnos.

- Decálogos

Existe una forma literaria que consiste en presentar un listado de 10 “reglas”, en apariencia, pero que son microrrelatos en sí mismos. Se puede ver el decálogo completo como un todo o de forma particular, cada uno de los numerales, pues expresan las características arriba mencionadas sobre todo la ironía y juegos de interpretación. Perucho (2006) afirma que son filosofías de composición, más que pasos a seguir o formas a considerar para la creación.

Algunos autores sí pretenden guiar a la composición cuentística como Josefina Estrada en su número dos: “Narrar a partir de un momento crítico del personaje” o Edmundo Valadés en su número cuatro: “Un buen cuento debe atrapar desde las líneas iniciales la atención del lector”. Pero otros se dirigen hacia los juegos literarios como el de Marcial Fernández, que en su numeral seis y siete, anota: “Descubre. ¿Cómo? Como se descubren los duendes”. Un ejemplo que apunta hacia lo poético y la experimentación del lenguaje, lo encontramos en Raúl Renán, que en los

números uno al cuatro, presenta lo siguiente: “Todo es *incipit*. Omnipersonaje. Esencia de la esencia. Nadanécdota”.

Compuesto en su totalidad por microrrelatos (que puede leerse e interpretarse cada uno de forma particular), el decálogo de José de la Colina plasma la esencia del género en lo epifánico, intertextual, irónico y provocativo.

Decálogo del escritor de minicuentos

1. Escribir o leer cuentos largos acorta la vida.
2. Escribir o leer cuentos cortos no alarga la vida, pero la enriquece.
3. En la naturaleza del cuento corto está el ser caprichoso, imprevisible e impuntual. No le gusta ser citado, previsto, preparado. El cuento corto simplemente sucede.
4. Que no te digan que el cuento corto no es profundo. Replícales con este, cortísimo y de quién sabe quién, que trata de toda la condición humana: “Nació, vivió, murió.”
5. No creas que suprimiéndole palabras a un cuento largo obtendrás un cuento corto. El cuento corto suele nacer ya con su justo número de palabras.
6. Un cuento, si corto, dos veces buen cuento.
7. Más vale cuento corto volando por los aires que novela larga arrastrándose por tierra.
8. El que a cuento corto mata... quizá de novela larga muera.
9. Un cuento de cincuenta páginas es un cuento corto si está narrado con la máxima velocidad. (Pero debes saber que es difícilísimo, prácticamente imposible, lograr esa velocidad en cincuenta páginas).
10. Dios, si existiera, sería un cuento corto... aunque eterno.

4.3 Historia del microrrelato

Para hablar de los orígenes de este género, Perucho se remonta hasta las culturas antiguas, específicamente la china, al hacer mención del cuento corto chino, donde ya aparecen algunos elementos como la parábola y la alegoría (2009, p. 15). Posteriormente refiere algunos fragmentos de textos budistas, así como anécdotas que fueron registradas de las culturas de la antigüedad clásica, en occidente.

En el mundo moderno, algunas de esas narraciones han llegado a nosotros en forma de mitos o fábulas y bestiarios. Estos dos últimos géneros cultivados por Augusto Monterroso y Juan José Arreola.

Sin embargo, el género como tal, con las características de la minificción que hemos comentado en el apartado anterior, no cabe duda que se ubica en el siglo XX y, según Perucho, en Sudamérica como centro de radiación y difusión. Zavala, afirma lo propio, cuando relaciona las raíces del género con las vanguardias

hispanoamericanas del periodo de entreguerras (2007, p. 95). En especial, el género comienza a ser reconocido cuando se publican los textos de Macedonio Fernández y Julio Torri, en la década de los veinte, del siglo pasado (Zavala, 2001, p. 15). Epple (2005), sitúa a este género en la misma temporalidad, pero menciona que ha tenido una amplia respuesta no solo en Latinoamérica, sino también en España.

En cuanto a compendios, ubicamos la primera publicación en 1953, a cargo de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy, *Cuentos breves y extraordinarios*.

Ante esto, Lagmanovich (2009) hace una crítica puntual para no caer en “ilusiones del patriotismo”, citando a Borges, hace un llamado a ver los rasgos característicos del microrrelato como respuesta a una etapa de evolución de la estética occidental, la cual se da en otros campos artísticos y culturales, como el minimalismo de Walter Gropius, la crítica de Claude Debussy o la frondosidad wagneriana. En cuanto a la literatura, el poema en prosa tuvo importantes representantes como Ramón Gómez de la Serna y Federico García Lorca. En cuanto a lengua inglesa, Ernest Hemingway llama *fine writing* a la expresión depurada y directa y el escritor húngaro István Örkény, presenta sus “cuentos de un minuto”.

La conclusión a la que llega, después de este análisis, no es desmerecer el trabajo de las letras hispánicas (tanto en América como Europa) sino conceptualizar los textos brevísimos “como un fenómeno a través del cual se expresa la modernidad –y si se acepta esta categoría, también la posmodernidad– en variados ámbitos de la cultura occidental.” (Lagmanovich, 2009, p. 86). Siguiendo a este autor, una interpretación que me parece de sumo interés acerca del origen (histórico y presente, cuando una persona redacta un microrrelato), es el sentido de urgencia, cuando salta la conciencia del escritor por la apuración de escribir lo que se ha formado en su interior. Personalmente, veo aquí otra revelación del sentido histórico del género, si pensamos en el periodo de entreguerras, mediados o fines de la primera mitad del siglo XX, el mundo occidental atraviesa por una prisa en la existencia misma, por la reflexión en el devenir de la humanidad, y se cuestiona el fin de esta. Quizá por eso es que se tiene la sensación de tener poco tiempo para decir algo y el deber de hacerlo cuanto antes.

Perucho (2006 y 2009), hace una reconstrucción precisa del surgimiento de la minificción por zona geográfica, que se puede consultar para mayor detalle. Sin embargo, creo que es importante hacer la observación que los escritores de microrrelatos mencionados hasta el momento (y los que están ausentes pero que forman parte del canon minificcional) no son exclusivos de este género, es decir, eran autores experimentados en cuento, novela o poesía e incursionaron y explotaron el microrrelato. Por otra parte, podemos ver trabajo conjunto que ellos realizaron, cómo a través de redes de creación, los textos pudieron consagrarse como un género, autónomo y completo en sí mismo, sobre todo por las compilaciones que se publicaron (y hasta la fecha es así). La mayoría de las antologías se componen por diversos autores, de lugares y hasta épocas distintas. En cuanto al término en sí, podemos afirmar que Hugo J. Verani recurrió a él en 1987 para clasificar y ordenar textos literarios que poseían una brevedad desacostumbrada en el paradigma literario de José Emilio Pacheco (Perucho, 2006, p. 13). Gómez (2009) al hacer un estudio sobre la obra de Pacheco, afirma que jamás empleó el término de “microrrelato”; en cambio, Perucho cita la investigación de Verani en la que menciona que el escritor usó el término desde 1977 en su columna “Inventario”, de la revista *Proceso*. Personalmente, revisé la fuente documental sin hallar el término mencionado.

En cuanto a la forma o sus primeras manifestaciones, en México están las producciones de Alfonso Reyes y Julio Torri, en la segunda década del siglo XX. A fines de los sesenta, Alicia Reyes compiló en sus libros *Briznas 1* y *Briznas 2*, algunos textos que se habían hecho hasta el momento, como pensamientos, aforismos y notas, los cuales habían quedado fuera de las *Obras completas* del autor.

Este recorrido permite ubicar al microrrelato como una expresión de su tiempo y espacio histórico, en relación con los escritores, su mundo, sus ideas y expectativas, pero también con los lectores. Dice Zavala que nos sentimos atraídos hacia estos textos por el ritmo vertiginoso de la vida actual, la inmediatez a la que estamos expuestos. Lagmanovich (2009), por su parte, se suma a esta interpretación y agrega que, si bien en otras épocas llamaba la atención del lector la trama,

actualmente apreciamos la habilidad con que se vuelve a contar un cuento que siempre conocimos de una determinada manera, pero que ahora ha cobrado un nuevo y sorprendente sabor. Sobre todo, nos fascina el espectáculo de la inteligencia, la sorpresa, la burla y el ingenio.

Reconocer la historia y la relación que tiene con la naturaleza del microrrelato permitirá a los alumnos una mejor comprensión del género y un acercamiento genuino, tanto a la lectura como a su creación.

4.4 El taller literario como propuesta de intervención

Desde hace más de un año se pensó este proyecto de taller literario para realizar en la escuela secundaria y ahora la realidad ha cambiado. Sin embargo, no pierde validez, al contrario, considero que se vuelve mucho más pertinente en estos días, cuando de un momento a otro cambia lo que se mantuvo estático por meses y da un giro completo en minutos. Como dice Zavala (2001), este ritmo vertiginoso de la vida cotidiana urbana requiere un tipo específico de narrativa. La inmediatez a la que estamos expuestos en la modernidad nos lleva al microrrelato (p. 15).

Sumado a esto, la forma de acercarse a los textos y los procesos de aprendizaje también se modifican a un ritmo acelerado. Hoy, que todos fuimos empujados de manera obligada a la educación y lectura a través de pantallas, se vuelve fundamental re-pensar estos dos aspectos.

Wolf (2020) afirma que los procesos cognitivos que se involucran en la lectura han cambiado por el medio en el que se realiza la actividad. Debido a los estímulos a los que está expuesta la persona que lee en un dispositivo digital, así como el rápido acceso a fuentes de información diversas, se generan procesos menos profundos, aunque no necesariamente menos significativos. El continuo uso de redes sociales y las limitantes en cuanto a extensión textual que estas representan (por ejemplo, en Twitter o el recorte en Facebook) orilla a las nuevas generaciones a una lectura que se limite a un par de líneas.

Entonces el microrrelato, desde su forma, puede ser atractivo al adolescente a primera vista. Sin embargo, también representa un reto intelectual en su lectura y creación.

Para definir el concepto de taller y su metodología, cito a Ander-Egg (1991): “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de 'algo', que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (p.10). Visualizo, como en un taller de carpintería o mecánica automotriz, personas, con herramientas y “algo” que reparar o construir para lo cual es necesario primero conocer ese “algo”, analizarlo, descomponerlo y experimentarlo, para desembocar en la creación de un objeto original.

Propongo trabajar de esta manera porque es un espacio que permite a través del juego literario, entrenarse en el oficio de escribir (Kaufman, 2010, p. 96). A partir de objetivos claros, así como el conocimiento de para qué y cómo escribir un texto con determinadas características, los alumnos tienen un denominador común sobre el cual todos vamos a trabajar, de manera colaborativa (Kaufman, 2010, p. 137).

Al inicio del taller, les presentaré un panorama diverso de microrrelatos porque, “para escribir un texto de cualquier tipo los niños deben introducirse en el género elegido [...] deben leer muchos y bien escritos por buenos autores que constituyan auténticos modelos para imitar” (Kaufman, 2010, p. 138). Aquí se sustenta, por un lado, que se presenten narraciones de diferente extensión, temática y estructura y, por otro lado, que los primeros experimentos de escritura sean por imitación, lo que Daniel Cassany denomina “muestras ejemplares” (1993, p. 171). Menciona que al reconocer la forma en que está escrito un texto, se puede modificar según la percepción de quien lo lee. De igual manera, Kaufman sostiene la necesidad de elaboración de borradores, correcciones y múltiples escrituras que lleven hasta la producción final, esto lo vemos presente en todas las sesiones de creación. Más adelante abordaremos la cuestión de la evaluación, pero considero que el producto final debe satisfacer primero al alumno y al mismo tiempo contar con un buen nivel estético, estructural, gramatical y profundidad narrativa.

En cuanto a la clasificación en que los microrrelatos serán presentados, según su característica más evidente, Perucho (2006) hace notar sus diferencias con el cuento, ya que carece de acción, de personajes delineados y, en consecuencia, de momento culminante de tensión. Es decir, este género es un juego ingenioso del lenguaje que lleva a la revelación, la paradoja y la reflexión (p. 13-14). Es necesario

ofrecer a los estudiantes múltiples y variadas oportunidades para identificar la esencia de este género y sobre todo el reto intelectual que representa tanto para su lectura como para su escritura. García (2015) menciona que hacer un minucioso trabajo de análisis estructural de un microrrelato genera un compromiso entre el narrador y el lector, ya que éste necesariamente debe aportar significación al texto o, de lo contrario, la historia no ocurrirá.

Uno de los propósitos que tiene el trabajo por proyectos, que se realiza también en un taller, es la elaboración de un producto tangible, en el que los alumnos se sientan involucrados, trabajen de manera colaborativa y movilicen el deseo de aprender en forma independiente, con una situación que deban abordar por sí mismos (Lerner, 2003, p. 126-127). Por esto es que el propósito último de este taller es la conformación de una antología de textos que los alumnos hayan elaborado.

Capítulo 5. Construir el hormiguero. Propuesta de intervención.

5.1 Metodología de investigación.

La presente investigación es de enfoque cualitativo porque está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, para lo cual se requiere que el investigador recolecte datos a través de numerosos textos, los cuales se sistematizan e interpretan para generar la explicación de un proceso en específico. Osses, Sánchez e Ibáñez (2006) afirman que esta sistematización es la que lleva a encontrar el significado y la comprensión de la práctica social. Para esto es necesario mirar la práctica con cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en tomo a ella.

Los esquemas teóricos que expliquen lo que se ha investigado surgen a partir del análisis cualitativo de los datos, con el que se descubren los conceptos y relaciones que serán organizados. Las autoras hablan del método de comparación constante en el que el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos.

Balderas (2017) explica que en los estudios cualitativos interesa la comprensión de las vivencias de los sujetos en diferentes espacios y contextos. Asimismo, buscan comprender la forma en que los sujetos perciben la realidad y la manera en que actúan para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión. Esta autora enumera en su artículo las características de este tipo de investigación, que son:

1. Inductiva. No compresas teorías, genera teoría a partir de los datos.
2. Integralidad. Estudia a los sujetos en un espacio y contexto.
3. Influencia del investigador en el estudio.
4. Pretende comprender las acciones de los sujetos.
5. El investigador debe generar apertura.
6. Involucrar a los sujetos de la situación a investigar.
7. Humanista. Interesan las personas en su contexto.
8. Validez con base en lo expresado por los sujetos y no por su reproducibilidad.
9. Todos los contextos y sujetos son importantes para investigarse.
10. El investigador construye su método de investigación.

Así, para esta investigación es fundamental dar cuenta de lo que sucede dentro del salón de clases, explicar el proceso, dando voz no solamente a la profesora, sino a los alumnos. Recolectar todos los datos que sea posible, desde los comentarios, conversaciones, gestos, reacciones y producciones escritas. Tener una sistematización adecuada que permita interpretar esos datos y resignificarlos teóricamente.

Dentro del enfoque cualitativo podemos encontrar diferentes métodos, de los cuales hemos seleccionado el narrativo. Definido por Arias y Alvarado (2015) “como una propuesta metodológica orientada desde los fundamentos epistemológicos de la hermenéutica, con el objetivo de plantear una ruta de construcción social de conocimientos científicos que surge de las propias voces de los participantes” (p. 171). Esta metodología permite que a través de la conexión que hace un sujeto entre su pasado, presente y futuro, se genere una historia lineal, coherente, que pueda ser significada, interpretada y explicada con referentes teóricos específicos. Lo que se plasma, al ser individual, desde el punto de vista del sujeto, es único, subjetivo, pero al mismo tiempo lógico y da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos y el contexto que les rodea.

Este tipo de investigación no busca la “Verdad”, ni leyes aplicables a todos los fenómenos e individuos, sino que pretende dar paso a la idea de “verdades”, construcciones narrativas que lleven a la comprensión de los procesos y la recreación de sentidos de las propias acciones por parte de quienes las llevan a cabo.

Conelly y Clandinin (1995) afirman que en la investigación educativa “...necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares” (p. 16). Se alude a la idea de que al mismo tiempo que el sujeto narra sus historias, está reflexionando sobre sus vivencias y explica a los demás. De esta forma es que se construye el conocimiento.

Se requiere que el docente, convertido en investigador, cuestione su práctica. Greene (1995) insiste especialmente en este sentido, comparando al docente como un extranjero que llega a un sitio que desconoce, con prácticas, lenguaje y objetos

que le son ajenos, que lo llevan a cuestionar, querer conocer, entender y dar cuenta de lo que está viviendo. Es necesario “crear una nueva perspectiva sobre lo que habitualmente se ha considerado como real” (p. 85).

Considero que esta metodología es útil primero porque, como ya se mencionó, permite dar cuenta de un proceso desde el punto de vista individual: el mío, como docente que se encuentra en un lugar y tiempo específico, con una propuesta a desarrollar que tiene propósitos particulares. Segundo, al dar cuenta de este proceso que se lleva a cabo en la escuela se da voz a todos los actores involucrados, generando así los textos que, sistematizados, servirán como datos para explicar lo que ha ocurrido. Por último, desde el planteamiento del proyecto y en cada momento de la intervención y su valoración simultánea y posterior, se llevan a cabo acciones y se analiza lo que ocurre desde los referentes teóricos necesarios, en este caso, los literarios, educativos, psicológicos y sociales. Es decir, al mismo tiempo que transcurre la práctica, se cuestiona, se narra y se explica desde diferentes ámbitos, lo que lleva a la construcción del conocimiento que, en un primer momento, explique lo que está ocurriendo en el salón y con los alumnos de los cuales se habla, pero en un segundo momento, también sirve como referente de explicación e investigación en otros ámbitos.

5.2 Planteamiento del problema

Los resultados presentados en el Módulo de Lectura (MOLEC) (INEGI, 2018) son preocupantes pues evidencia que la población mexicana, baja en sus cifras de lectura, ha disminuido aún más en los últimos años. El estudio menciona que en 2018, de cada cien personas, 45 declararon leer al menos un libro en los últimos doce meses, cuando en 2015 se contabilizaban 50.

Las cifras presentadas en este estudio revelan la crisis lectora en la que nos encontramos como país, sin embargo, resalto un dato positivo: De la población lectora de libros de 18 y más años de edad, en los últimos doce meses, la temática más leída fue literatura, con 40.8 por ciento. Hablando concretamente de los

alumnos de secundaria, hay textos que les pueden parecer complicados, pero, por lo general, disfrutan leer y generar historias originales, de temas que les dicen algo de sí mismos o géneros de su agrado, lo cual representará una ventaja importante para el desarrollo de este proyecto.

Daré un panorama general del contexto de la Escuela Secundaria Técnica No. 21 “Gonzalo Vázquez Vela”. El inmueble que ocupa la escuela se encuentra ubicado en la colonia Alfonso XIII de la delegación Álvaro Obregón. En las zonas aledañas a la escuela se encuentra el mercado de Mixcoac, algunos mercados locales más pequeños, así como plazas comerciales y sitios de comida rápida.

A través de cuestionarios que se realizaron al inicio del ciclo escolar (2019-2020), por parte del departamento de trabajo social de la escuela, así como el diagnóstico que elaboré de manera particular para los grupos que tengo a mi cargo, pude conocer lo siguiente:

Los alumnos pertenecen a un grupo con alta marginación económica, bajo nivel educativo de los padres de familia, poco arraigados a su comunidad y al plantel escolar. Las familias provienen principalmente de núcleos que se caracterizan por el alto desarraigo familiar, en donde las oportunidades de aprendizaje son limitadas a su poder adquisitivo, dando mayor prioridad a la necesidad de alimentación que al aspecto académico. Más del 50% de los padres de familia se desempeña en algún oficio y menos de la tercera parte pudieron acceder al nivel superior. Sólo entre el 20% y 30% de alumnos vive con padre y madre, el resto, solo con uno de ellos, con los abuelos o algún pariente cercano; esto implica que los tutores se involucran muy poco en las actividades académicas, de hecho, muchos no asisten a la firma de boleta y tenemos que ejercer presión sobre ellos para que se presenten a las citas por indisciplina o bajo aprovechamiento.

Por las dificultades económicas y culturales, los alumnos desconocen de literatura, programas culturales o incluso los museos que tienen a su alcance. De igual manera, los tutores difícilmente se prestan a invertir en material adicional para la educación de los alumnos, razón por la que estamos limitados al material con el que contamos en la escuela.

No obstante, también contamos con fortalezas que han permitido obtener buenos resultados. La Secundaria Técnica 21 es de jornada ampliada, lo que implica dos ventajas: se ha destinado parte de los recursos económicos a la adquisición de libros que han resultado de interés para los jóvenes (los últimos ejemplares fueron *El juego de los besos* de Aidan Chambers y *Con los ojos abiertos* de Francisco Hinojosa); al extender el horario contamos con dos horas a la semana que sirven de apoyo para la asignatura de Español. En el ciclo escolar 2018-2019 se implementó exitosamente un taller de periodismo para segundo grado y un taller de escritura creativa para tercero. De esta forma, los alumnos de esta escuela han mostrado interés por la literatura, no solamente como lectores, sino como generadores de textos originales.

5.3 Antecedentes y justificación

La asignatura de Español busca que los alumnos desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos (SEP, 2017). Para llegar a esta meta se plantean algunos propósitos generales que se espera, los alumnos desarrollen en diferente complejidad según el nivel en el que se encuentren durante la educación básica. Quisiera centrar la atención en los numerales 4 y 5, los cuales están directamente relacionados con la especialización que este posgrado plantea:

Conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales (4).

Utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias (5).

Si bien las prácticas sociales del lenguaje están organizadas en tres ámbitos, para la realización de este proyecto, las de Estudio y Participación social serán complementarias, procurando que el desarrollo de los aprendizajes esperados que se establecen en el ámbito Literatura sean el eje principal de la recreación, comprensión, valoración y socialización de la lengua y los textos propuestos en

clase. Es por esta razón que destaco los propósitos de la asignatura que están directamente relacionados con la parte estética, recreativa y sensitiva de la lengua. En el caso específico de educación secundaria, la asignatura de Español tiene como propósito que los alumnos consoliden sus Prácticas Sociales del Lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, para ello establece 11 propósitos específicos, de los cuales, señalo cuatro que serán fundamentales para la realización del proyecto (SEP, 2011):

Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos (1)

Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valorar su papel en la representación del mundo (9).

Utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción (10).

Reflexionar sobre la realidad presente y recrear otros mundos posibles (11).

Lo anterior, describe la parte curricular de la asignatura, sin embargo, hay otros aspectos prácticos y teóricos que son necesarios trabajar en el aula, tanto para el desarrollo cognitivo de los alumnos como por el simple goce estético. Lerner (2003) analiza de manera muy puntual esta situación, cuando afirma que “en la escuela no resultan 'naturales' los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores”. De igual forma, la disposición lineal del tiempo y avance de los aprendizajes no siempre corresponde al desarrollo de los alumnos y entra en contradicción con las prácticas de lectura y escritura porque éstas son totalidades indisociables que se resisten al parcelamiento y a la secuenciación (p. 29-30).

La autora propone el trabajo por proyectos didácticos para favorecer el desarrollo de estrategias de autocontrol de la lectura, la escritura por parte de los alumnos y la disposición de revisar sus producciones para mejorarlas y este compromiso que asumen hace posible que progresen.

Es así como propongo la realización de un taller literario en la escuela secundaria, que se desarrolle a la par del currículo de la asignatura de Español, pero de forma completamente distinta. Este espacio tendría como objetivo promover la creatividad

y la capacidad comunicativa de los alumnos, a través de la lectura, análisis y socialización de microrrelatos.

5.4 Pregunta y supuestos de investigación

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿De qué forma el microrrelato puede ser empleado como un texto vertebrador de un proyecto didáctico que permita a los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 21 desarrollar habilidades de lectura y escritura?

SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

- Por su brevedad y sus características estructurales, el microrrelato es un texto que puede ser atractivo para los adolescentes, tanto en su lectura como su creación.
- Las características estructurales, empleadas como punto de partida para en análisis y creación de microrrelatos, promueven en los alumnos la movilización de saberes.
- Los microrrelatos pueden abordar infinidad de tópicos, por lo que pueden resultar interesantes tanto para su lectura, como ofrecer posibilidades de escritura.
- Trabajar a manera de taller literario, en pares, en plenaria y de manera individual, genera un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los alumnos.
- Los microrrelatos pueden ser un punto de partida y texto modelo para generar creaciones originales por parte de los alumnos.
- Promover la composición, revisión, corrección y sugerencias entre pares, motiva a los alumnos a la realización de mejores textos.
- La elaboración de una antología común, que puede ser reproducida y compartida con otros lectores, motiva a los alumnos a generar más y mejores textos literarios.

5.5 Objetivos

OBJETIVO GENERAL:

1.- Fomentar el desarrollo de habilidades analíticas y creativas de microrrelatos en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica no. 21 “Gonzalo Vázquez Vela”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1.- Propiciar en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica no. 21 un acercamiento a la diversidad existente de los microrrelatos.

2.- Promover el análisis, comentario y socialización de los microrrelatos, tanto de manera individual como en plenaria.

3.- Generar el desarrollo de las habilidades necesarias para la producción creativa de microrrelatos a manera de taller literario, que concluya en la elaboración y difusión de una antología.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se presenta el cronograma de lo que será el desarrollo del taller literario. Se especifican los propósitos, el desarrollo general de la sesión, los microrrelatos que se utilizarán (los cuales pueden variar, según la recepción, avance e intereses de los alumnos) así como la justificación teórica de las acciones.

Posteriormente, se presenta la descripción de cada una de las sesiones, con la secuencia didáctica, los puntos clave de observación que se deben registrar y algunas preguntas que servirán de conversación individual con los alumnos para recabar sus percepciones del taller y los textos.

5.6 Cronograma de la propuesta de intervención.

Sesión	PROPÓSITO DE LA SESIÓN	DESARROLLO DE LA SESIÓN	MICRORRELATOS PROPUESTOS	PRODUCTO DE LA SESIÓN	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA
1	Que el alumno se acerque a los microrrelatos.	Lectura y comentario de microrrelatos, primeras impresiones. Comparación.	<ul style="list-style-type: none"> - “El dinosaurio”. - “Un sueño”. - “Cuidados maternos” - “Final para un cuento fantástico”. 	Comentarios y primeras impresiones. Esbozo de un análisis por comparación.	<p>Autores como Delia Lerner, Ana M. Kaufman y Juan Domingo Argüelles hablan de un acercamiento a la lectura no por obligación, retribución ni imposición. Sino de generar ambientes propicios y desde el disfrute de los alumnos. Ese será el punto de partida para el establecimiento del taller.</p> <p>Además, para esta primera sesión se retomarán las propuestas de Jolibert y Sraïki para la interrogación de textos.</p>
2	Que el alumno reconozca a los microrrelatos como parte del universo literario, como un texto	<p>Lectura y comentario de microrrelatos, análisis.</p> <p>Exposición breve del origen del género.</p>	<p>Ejemplos de: <i>Por favor, sea breve 1</i> y <i>Por favor sea breve 2</i>.</p> <p>Antologías de Clara Obligado, de la editorial Páginas de Espuma.</p>	Esquema que resuma las características del microrrelato en relación con su historia.	Con base en la información presentada en el marco teórico, se realizará una exposición a los alumnos, para que visualicen la relación de la historia, los autores y el género.

	completo en sí mismo y con características propias. Producto de un momento histórico.				
3	Que el alumno identifique algunos rasgos característicos de los microrrelatos. Concisión. Título.	Lectura y análisis a través de la interrogación para visualizar la relevancia del título y la extensión del texto.	“El emigrante”. “Boleta cósmica. Tierra”. “El fantasma”. “Constelación familiar”.	Ejercicios: <i>Cómo escribir un microrrelato</i> (título y p.42).	Ana María Shua <i>Cómo escribir un microrrelato</i> y Dolores Koch con <i>Diez recursos para lograr la brevedad en el micro-relato</i> serán la guía para llevar a cabo el taller.
4	Que el alumno identifique algunos rasgos característicos de los microrrelatos.	Análisis de las narraciones. Descomposición en partes. Esquematización.	Juegos del lenguaje. Aforismo.	Cada alumno, en su copia personal de los microrrelatos leídos, debe tener el análisis escrito y las características señaladas.	Se revisarán las definiciones y ejemplos de los autores, complementando con la interrogación y sistematización según Jolibert.

5	Que el alumno identifique los rasgos característicos del microrrelato.	Análisis de las narraciones. Descomposición en partes. Esquematización.	Intertextualidad. Alegoría. Ironía.	Cada alumno, en su copia personal de los microrrelatos leídos, debe tener el análisis escrito y las características señaladas.	Se revisarán las definiciones y ejemplos de los autores, complementando con la interrogación y sistematización según Jolibert. Ejercicio <i>Cómo escribir...</i> p. 73-74
6	Que el alumno comprenda la estructura de los microrrelatos, sea capaz de identificar similitudes entre ellos y describir los mismos.	Análisis de las narraciones. Descomposición en partes. Esquematización.	Paradoja. Epifanía.	Creación de un microrrelato. Cada alumno, en su copia personal de los microrrelatos leídos, debe tener el análisis escrito y las características señaladas.	Se revisarán las definiciones y ejemplos de los autores, complementando con la interrogación y sistematización según Jolibert.
7	Que el alumno identifique los rasgos característicos del microrrelato. (Específicamente el final)	Revisión de textos y la utilización de un formato inesperado para elementos familiares	<i>Cuentos para monstruos.</i> Bestiarios.	Reflexión en cuanto a sorpresa en la historia o relación de temas (Koch)	Lectura, comentarios y trabajo en plenaria (Kaufman). Interrogación (Jolibert). Creación de microrrelatos (Koch).
8	Que el alumno produzca un microrrelato,	Creación, corrección y re-escritura de microrrelatos.	Lecturas: - "El globo". - "Justo acuerdo".	Microrrelatos revisados, corregidos,	Lectura, comentarios y trabajo en plenaria (Kaufman, Lerner y Cassany).

	tomando como base uno de los elementos característicos de este texto.	Revisión por parte de la docente.	- “Consejo”. (<i>Por favor, sea breve</i>)	comparados con las nuevas lecturas. Identificación del tópico del texto, elección de uno propio.	
9	Que el alumno revise las producciones de sus compañeros para realizar una comparación con su trabajo, así como proporcionar retroalimentación para mejorar sus producciones.	Creación corrección y re-escritura de microrrelatos. Revisión en pares y por parte de la docente.	Lecturas: De fantasmas. (<i>El libro de la imaginación</i>).	Revisión en pares/tercias de los microrrelatos escritos. Sugerencias. Corrección o escritura de nuevos textos.	Lectura, comentarios y trabajo en plenaria (Kaufman y Cassany). Lectura (Jolibert). Composición de microrrelatos (Shua y Koch).
10	Que el alumno genere textos originales, sea capaz de autocorregirlos y retroalimentar	Creación, corrección y re-escritura de microrrelatos. Revisión en pares y por parte de la docente.	Lecturas: - “El príncipe rana” - “La abeja” - “Agua de mar” (<i>El cuento jíbaro...</i>)	Identificación de tópicos y estructura de los microrrelatos. Revisión personal de las	Zavala, Perucho, Lagmanovich y Koch para la teoría del microrrelato. Lectura, comentarios y trabajo en plenaria (Kaufman, Lerner y Cassany).

	otras producciones.			producciones realizadas.	
11	Que el alumno comprenda la estructura de los microrrelatos, sea capaz de identificar similitudes entre ellos y describir los mismos.	Lectura de microrrelatos. Comparación con las producciones propias del alumno. Corrección y re-escritura.	Lectura de ejemplos de cada una de las características estructurales.	En plenaria, dé uno o dos ejemplos de un microrrelato que corresponda a la estructura.	Creación de microrrelatos (Shua y Koch).
12	Que el alumno se acerque a los decálogos para reconocerlos como guía para la escritura y microrrelatos en sí mismos.	Lectura de los decálogos. Análisis y comentarios en plenaria. Construcción de un decálogo, según las experiencias hasta el momento.	“Instrucciones para subir una escalera”, Julio Cortázar. Augusto Monterroso. Edmundo Valadés. José de la Colina.	Lectura y comentario de Decálogos. Construcción en plenaria de uno.	Interrogación (Jolibert).
13	Que el alumno valore sus producciones en comparación	Lectura de otras producciones. Comentarios en plenaria. Corrección y re-escritura de		Plenaria.	Lectura, comentarios y trabajo individual y en plenaria (Kaufman, Lerner y Cassany)

	con los textos modelo que se le presentaron, para conformar una antología de grupo.	microrrelatos. Selección de los textos que conformarán la antología.	Microrrelatos diversos para cada alumno.	Corrección y selección final de microrrelatos.	
14	Que el grupo elija un nombre, un diseño y conforme una antología de microrrelatos propia.	Selección de un título para la antología. Diseño de portada. Conformación de la antología.	Muestra de portadas de libros.	Título. Diseño de portada.	Trabajo individual y en plenaria (Kaufman, Lerner y Cassany)

5.7 Desarrollo de las sesiones

SESIÓN 1

PROPÓSITO: Que el alumno se acerque a los microrrelatos

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Introducción. Se habla a los alumnos de que comenzaremos un proyecto nuevo, con un género literario especial.
- Se presenta por escrito, en el pizarrón, el microrrelato “El dinosaurio”.
- Inicio de preguntas: ¿de qué trata la historia? ¿hay personajes? ¿cuáles son las acciones?
- Se les reparte a los alumnos una copia que contiene los otros microrrelatos. Lectura individual.
- Preguntas: ¿De qué tratan los relatos? ¿Qué características tienen en común?
- ¿Qué tipo de texto será? Para esta pregunta, revisamos las características de los textos vistos en clase (y en otras asignaturas y grados), previamente. Primero, definir si es literario, científico o periodístico. Después, comparar con los otros géneros literarios para contrastar sus características.
- Ubicar y conocer al microrrelato como un género literario específico.

MICRORRELATOS PROPUESTOS

- “El dinosaurio” de Augusto Monterroso.
- “Un sueño” de Jorge Luis Borges.
- “Cuidados maternos” Elisa de Armas.
- “Final para un cuento fantástico” de I. A. Ireland.

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Comentarios y primeras impresiones. Esbozo de un análisis por comparación.

PUNTOS CLAVE PARA OBSERVACIÓN:

- ¿Cómo es la reacción de los alumnos al visualizar por primera vez un microrrelato?
- ¿Algunos ya los conocían? ¿Qué saben de ellos?
- ¿Les es fácil compararlos con otros géneros literarios?
- ¿Cómo los leen?

PREGUNTAS GUÍA PARA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS

- ¿Conocías este tipo de textos?
- ¿Qué te parece este género literario?
- ¿Qué historias se podrían contar a través del microrrelato?

Sesión 2

PROPÓSITO: Que el alumno reconozca los microrrelatos como parte del universo literario, como un texto completo en sí mismo y con características propias. Producto de un momento histórico.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Recuperación de aprendizajes de la sesión anterior.
- Lectura de dos microrrelatos. Pregunta ¿Por qué alguien querría escribir este tipo de texto? ¿Por qué alguien querría leerlos? ¿Por qué en lugar de escribir cuentos o novelas, el autor elaboró un microrrelato? ¿Qué pensaría?
- Exposición breve y concreta de la historia del género, relacionando con sus características. Relación entre el mundo moderno y la brevedad, las formas poéticas y la narración, las corrientes artísticas y literarias que influyen en los microrrelatos.
- Lectura de dos microrrelatos para concluir: ¿Los autores cumplen con los objetivos propuestos en su tiempo?

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

Ejemplos de: *Por favor, sea breve 1* y *Por favor, sea breve 2*.

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Esquema que resuma las características del microrrelato en relación con su historia.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿En qué medida los alumnos logran entrelazar historia y literatura?
- ¿Con qué conocimientos cuentan de las guerras mundiales, periodo de entreguerra y posguerra que facilitan la participación en la exposición?
- ¿Cómo son sus intervenciones en la exposición?
- ¿A qué conclusiones llegan después de la exposición?
- ¿Qué reacciones tienen al finalizar la exposición e iniciar el esquema?
¿Hablan? ¿Qué dicen o preguntan a sus compañeros?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS:

- ¿Qué te parece este género literario?
- ¿Crees que los escritores lograron plasmar sus ideas al crear microrrelatos?
- ¿De qué temas podrían escribir?

Sesión 3

PROPÓSITO: Que el alumno identifique algunos rasgos característicos de los microrrelatos. Concisión. Título.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Recuperación de aprendizajes de la sesión anterior.
- Lectura de dos microrrelatos sin el título. Revisión del tema ¿Tiene sentido? ¿Se puede explicar?
- Presentación de los títulos.
- Se interroga a los alumnos para conocer el tema del texto. ¿Cobró sentido al conocer el título? ¿Por qué es tan importante este elemento?

- Ejercicio *Cómo escribir microrrelatos*, p. 89. (Escribir texto de tema libre 100 palabras, reducir a 50, reducirlo a 5, usar como título, escribir una historia distinta).

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

- “El emigrante” Luis Felipe Lomelí.
- “Boleta cósmica. Tierra”. Forrest J. Ackerman (*Cosmic report card: Earth*).
- “El fantasma” de Guillermo Samperio.
- “Constelación familiar” de Caro Fernández

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Primer relato corto.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿Cuál fue la reacción al ver “El fantasma”? ¿Qué interpretaciones surgieron?
- ¿En qué medida se dificultó o facilitó la interpretación de los microrrelatos y su relación con el título?
- ¿Cuánto tiempo llevó la interpretación?
- ¿Qué alumnos participan en los comentarios y quiénes no?
- ¿Hay expresiones de confusión?

PREGUNTAS GUÍA PARA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS:

- ¿Qué opinas de este género narrativo?
- ¿Qué te pareció la forma en que los autores usaron los títulos?
- ¿Son difíciles de entender estos textos?
- ¿Cómo fue que pudiste entender lo que querían expresar?

Sesión 4

PROPÓSITO: Que el alumno identifique algunos rasgos característicos de los microrrelatos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Recuperación de los elementos fundamentales de un microrrelato.
- Lectura de dos microrrelatos correspondientes a juegos de lenguaje. Análisis.

- ¿De qué trata el microrrelato? ¿Qué hace el autor con las palabras? ¿Por qué podemos nombrarlo “juego del lenguaje”?
- Lectura de dos microrrelatos que contienen aforismo.
- Definición y ejemplificación de lo que es un aforismo.
- Lectura de otros microrrelatos para indicar cuál de las dos características vistas los definen.

(Cada alumno realizará ficheros que sistematicen la información. Se regresará a ellos conforme la lectura de más textos, serán referencia de definición, comparación y escritura).

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

- “El errático” de Raúl Renán.
- “Subraye las palabras adecuadas” de Luis Britto García.
- “¡Arriad el foque!” de Ana Ma. Shua.
- “Este tipo es una mina” de Luisa Valenzuela.
- “Confesión esdrújula” de Luisa Valenzuela.
- “Escribir” de Luisa Valenzuela.
- “Pies” (aforismo) de Héctor Carreto.
- Aforismos de Ramón Gómez de la Serna.

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Microrrelatos analizados y señalados en partes. Dos fichas descriptivas: juegos de lenguaje y aforismo.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿En qué medida se dificultó o facilitó la interpretación de los microrrelatos?
- ¿Pudieron participar en la explicación de los conceptos “juegos del lenguaje” y “aforismos”?
- ¿Quiénes participan en la explicación y quiénes no?
- Según su expresión y participación ¿se comprendieron los conceptos?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS:

- ¿Qué te parecen estos relatos?
- ¿Crees que fue adecuado utilizar estos recursos (juegos del lenguaje/aforismos) para escribir microrrelatos?
- ¿Te fue fácil o difícil interpretar/entender de lo que se trataba el relato? ¿Por qué?

EJEMPLO DE FICHA DE TRABAJO:

Característica: ALEGORÍA

Definición: representación de una idea valiéndose de formas humanas, de animales y objetos cotidianos. Dar imagen a lo que no tiene.

Visto en:

- De sirenas. (DD-MM-AAAA)
- Campeonato mundial de pajaritas. (DD-MM-AAAA)
- El viaje. (DD-MM-AAAA)
- El perro que deseaba ser humano. (DD-MM-AAAA)
- El gesto de la muerte. (DD-MM-AAAA)

Sesión 5

PROPÓSITO: Que el alumno identifique los rasgos característicos del microrrelato.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Lectura de microrrelatos que contengan intertextualidad, alegoría e ironía.
- Interpretación de los textos, conceptualización de las características y registro por escrito del análisis realizado.

(Se realizarán ficheros que sistematicen la información)

- Escribir un texto de 5 líneas con humor. Leerlo a otra persona y calcular el tiempo que tarda en sonreír.

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

- *Microquijotes* (varios autores; compilación de Juan Armando Epple)
- “La creación de Eva” de Alvaro Menén Desleal.
- “El nacimiento de la col” de Rubén Darío.
- “El desencuentro original” de Gloria Fernández Rozas.
- “Voces como arpones” de María Obligado.
- Sirenas. En *Relatos Vertiginosos*.
- “Campeonato mundial de pajaritas” de Luis Britto García.
- “El viaje” de Cristina Fernández Cubas.
- “El letrista” de Raúl Renán.
- “El perro que deseaba ser humano” de Augusto Monterroso
- “El gesto de la muerte” de Jean Cocteau.

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Microrrelatos analizados y señalados en partes. 3 fichas descriptivas: intertextualidad, alegoría e ironía. Texto con humor.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿En qué medida se dificultó o facilitó la interpretación de los microrrelatos?
- ¿Conocían los microrrelatos a los que se hace alusión? ¿En qué medida esto facilitó la interpretación?
- ¿Pudieron participar en la explicación de los conceptos “intertextualidad”, “alegoría” e “ironía”?
- ¿Quiénes participan en la explicación y quiénes no?
- Según su expresión y participación ¿se comprendieron los conceptos?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS:

- ¿Qué te parecen estos relatos?
- ¿Crees que fue adecuado utilizar estos recursos (intertextualidad / alegoría / ironía) para escribir microrrelatos?

Sesión 6

PROPÓSITO: Que el alumno comprenda la estructura de los microrrelatos, sea capaz de identificar similitudes entre ellos y describir los mismos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Recuperación de los conceptos vistos en las clases anteriores. Definiciones y ejemplos apoyados con las fichas realizadas.
- Creación de un microrrelato (temática libre) que contenga una de las características vistas hasta el momento: título significativo, juego del lenguaje, aforismo, intertextualidad, alegoría o ironía).
- En plenaria, se leen algunos de los textos de los alumnos. Revisión y comentarios.
- Lectura de dos microrrelatos que contengan paradoja y epifanía. Definición.

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

- “Tragedia” de Vicente Huidobro.
- “Consejo” de Mempo Giardinelli.
- “Felicidad” de Andrés Neuman.
- “Último deseo” de Lilian Elphick.
- “Cuentos para monstruos” de Santiago González Pedraza.
- “La pesadilla” de Agustín Cortés Gaviño.
- “La carta” de Luis Mateo Díez.
- “El pozo” de Luis Mateo Díez.
- “La sentencia” de Wu Ch’eng-en.

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Primer microrrelato. Microrrelatos analizados y señalados en partes.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿En qué medida pudieron participar en la recuperación de los conceptos vistos?
- ¿Sus participaciones evidencian un dominio de los conceptos?

- ¿Quiénes participan y quiénes no?
- ¿Qué dificultades o facilidades hubo para la composición de los microrrelatos?
- ¿En qué medida participaron en la explicación de los nuevos conceptos?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS:

- ¿Te parece sencillo o difícil la creación de un microrrelato? ¿Por qué?
- ¿Te gusta la idea de escribir un texto de este tipo? ¿Por qué?
- ¿Sobre qué tema, personaje o situación escribirías un microrrelato?
- ¿Cuál de los recursos te es más útil para redactar un microrrelato?
- ¿Qué te parecen estos relatos?
- ¿Crees que fue adecuado utilizar estos recursos (paradoja / epifanía) para escribir microrrelatos?

Sesión 7

PROPÓSITO: Que el alumno identifique los rasgos característicos del microrrelato. (Específicamente el final).

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Recuperación de los últimos dos conceptos vistos en clase. Ejemplos.
- Lectura de microrrelatos de *Cuentos para monstruos*.
- ¿Qué ocurre en la historia? ¿Qué recursos usa el autor para redactar el texto? ¿Qué sensación genera en el lector?
- Lectura de otros microrrelatos que ejemplifiquen la epifanía o sorpresa en la historia.
- *Cómo escribir microrrelatos* p. 184: escribir un microrrelato en el que aparentemente se esté refiriendo a un caballero vestido con su armadura. En la

última línea se revela que se trataba de una lata de conservas. Lectura de algunos ejemplos en plenaria. Comentarios.

- Creación de un microrrelato de temática libre, que sea sorprendente en su final.

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

- “Epitafio literal” de Raúl Renán.
- “Cuentos para monstruos” de Santiago González Pedraza
- “Zoología quimérica” en *El libro de la imaginación*.
- *Las musas perpetúan lo efímero*, antología de Gloria Ramírez.

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Composición caballero / lata de conservas. Creación de un microrrelato.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿En qué medida pudieron participar en la recuperación de los conceptos vistos?
- ¿Sus participaciones evidencian un dominio de los conceptos?
- ¿Quiénes participan y quiénes no?
- ¿Qué dificultades o facilidades hubo para la interpretación de los finales?
- ¿Qué aspectos permitieron a los alumnos la interpretación y comentario de los textos?
- ¿Qué dificultades o facilidades hubo para la composición de los microrrelatos?
- ¿Qué recurso narrativo es recurrente en sus producciones?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON LOS ALUMNOS:

- ¿Qué te parecen estos relatos?
- ¿Te parece sencillo o difícil la composición de un microrrelato? ¿Por qué?
- ¿Te gusta la idea de escribir un texto de este tipo? ¿Por qué?
- ¿Sobre qué tema, personaje o situación escribirías un microrrelato?

Sesión 8

PROPÓSITO: Que el alumno produzca un microrrelato, tomando como base uno de los elementos característicos de este texto.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Lectura de 3 microrrelatos en plenaria para el análisis y comentario.
- Recuperación de las características del microrrelato vistas en clase.
- Selección de una de las características para crear uno.
- Lectura en plenaria de las primeras producciones para comentar.

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

- “El globo” de Enrique Jaramillo Levi.
- “Un justo acuerdo” de Bárbara Jacobs.
- “Consejo” de Mempo Giardinelli.

(Microrrelatos incluidos en *Por favor, sea breve*, de Clara Obligado. Se complementará con algunos más de esa obra, según los intereses de los alumnos).

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Esquema que recupere las características del microrrelato vistas en clase. Creación de un microrrelato.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿En qué medida pudieron participar en la recuperación de los conceptos vistos?
- ¿Sus participaciones evidencian un dominio de los conceptos?
- ¿Quiénes participan y quiénes no?
- ¿Qué aspectos permitieron a los alumnos la interpretación y comentario de los textos?
- ¿Qué dificultades o facilidades hubo para la composición de los microrrelatos?
- ¿Qué recurso narrativo es recurrente en sus producciones?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS:

- ¿Qué te parecen estos relatos?
- ¿Te parece sencillo o difícil la composición de un microrrelato? ¿Por qué?
- ¿Te gusta la idea de escribir un texto de este tipo? ¿Por qué?
- ¿Sobre qué tema, personaje o situación escribirías un microrrelato?

Sesión 9

PROPÓSITO: Que el alumno revise las producciones de sus compañeros para realizar una comparación con su trabajo, así como proporcionar retroalimentación para mejorar sus producciones.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Revisión de otros ejemplos de las producciones hechas la sesión pasada. Lectura y comentarios en plenaria.
- Intercambio entre pares de los microrrelatos realizados. Comentar (por escrito) el texto del otro.
- Corrección o reescritura de los microrrelatos.
- Lectura y comentario de algunos microrrelatos.

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

- “De fantasmas” (*El libro de la imaginación*).

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Comentarios por escrito de las producciones de otro. Corrección y reescritura de microrrelatos.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿En qué medida se facilitó o dificultó la lectura y comentario a las producciones de sus compañeros?
- ¿Cuáles son los comentarios recurrentes? ¿En qué se fijan más?
- ¿Qué dudas expresan?

- ¿Quiénes tienen dificultad para la composición? ¿Por qué?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS:

- ¿Qué te parecen estos relatos?
- ¿Te parece sencillo o difícil la composición de un microrrelato? ¿Por qué?
- ¿Te gusta la idea de escribir un texto de este tipo? ¿Por qué?

Sesión 10

PROPÓSITO: Que el alumno genere textos originales, sea capaz de autocorregirlos y retroalimentar otras producciones.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Ejercicio *Cómo escribir microrrelatos* p. 153. Escribir un microrrelato en el que el lector sea el asesino.
- Lectura en plenaria de algunos ejemplos.
- Lectura de microrrelatos (Algunos ejemplos de *¡Basta! + de 100 mujeres contra la violencia de género*). Identificación de los tópicos ¿De qué tratan? ¿Cuál es el propósito al escribir? ¿Qué diferencias y similitudes existen entre estos microrrelatos y los vistos en clases anteriores? ¿Qué personajes o acciones aparecen? Identificación de la estructura y elementos del microrrelato: de los ficheros realizados, ¿qué características podemos identificar en estos textos?
- Creación libre de un microrrelato. Guías: puede ser parecido a los leídos hoy, puede ser del mismo tema, puede ser de una de las características vistas.
- Revisión en pares de los trabajos realizados.

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

- “El príncipe rana” de Francisco Monterde.
- “La abeja” de Andrés Henestrosa.
- “Opciones” de Gabriela Aguilera.
- “Detalles” Carmen Gloria Berríos.

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Microrrelatos anteriores revisados. Creación de dos microrrelatos.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿En qué medida se dificulta o facilita el comentario de los microrrelatos?
- ¿Qué recursos de los vistos incorporan los alumnos en sus comentarios?
- ¿Quiénes participan y quiénes no?
- ¿Qué aspectos permitieron a los alumnos la interpretación y comentario de los textos?
- ¿Qué dificultades o facilidades hubo para la composición de los microrrelatos?
- ¿Qué recurso narrativo es recurrente en sus producciones?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS:

- ¿Qué te parecen estos relatos?
- ¿Te parece sencillo o difícil la composición de un microrrelato? ¿Por qué?
- ¿Te gusta la idea de escribir un texto de este tipo? ¿Por qué?
- ¿Sobre qué tema, personaje o situación escribirías un microrrelato?

Sesión 11

PROPÓSITO: Que el alumno comprenda la estructura de los microrrelatos, sea capaz de identificar similitudes entre ellos y describir los mismos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Ejercicio, *Cómo escribir microrrelatos* p. 116. Escribir un microrrelato con características de leyenda, de 150 palabras que explique por qué existe el microrrelato en el mundo.

- Recuperación de las características de los microrrelatos, se escriben en el pizarrón y se explica a cada una. Se lee el ejemplo correspondiente.
- En plenaria, creación de un microrrelato por cada característica.

MICRORRELATOS PROPUESTOS: *Por favor, sea breve 2.*

- “Trastornos literarios. La última cita.” de Flavia Company. (Juegos del lenguaje).
- “Vecinos antípodas” de Isabel Bono (Aforismo).
- “El nunca correspondido amor de los fuertes por los débiles” de Marco Denevi (Intertextualidad).
- “Fragilidad de los vampiros” de María Rosa Lojo (Alegoría).
- “Equilibrio del mundo” de Ginés Cutillas. (Ironía).
- “La segunda dimensión o involución” de Max Valdés Avilés. (Paradoja).
- “En una exposición” de Ángel Olgoso (Epifanía).
- “Ángela” de Consuelo Tomás Fitzgerald (Final).

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Microrrelato-leyenda. Composición en plenaria de un microrrelato de cada una de las características vistas.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿Qué dificultades o facilidades hubo para la creación de los microrrelatos?
- ¿En qué medida pudieron participar en la recuperación de los conceptos vistos?
- ¿Sus participaciones evidencian un dominio de los conceptos?
- ¿Quiénes participan y quiénes no?
- ¿Qué aspectos permitieron a los alumnos la interpretación y comentario de los textos?
- ¿Qué dificultades o facilidades hubo para la composición de los microrrelatos?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS:

- ¿Qué te parecen estos relatos?
- ¿Te parece sencillo o difícil la creación de un microrrelato? ¿Por qué?
- ¿Te gusta la idea de escribir un texto de este tipo? ¿Por qué?

Sesión 12

PROPÓSITO: Que el alumno se acerque a los Decálogos para reconocerlos como guía para la escritura y microrrelatos en sí mismos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Lectura “Instrucciones para subir una escalera”
- Preguntas: ¿Qué tipo de texto estamos leyendo? ¿De qué habla? ¿Por qué alguien lo escribiría? ¿Es realmente un instructivo?
- Lectura de un Decálogo. Comparación con el instructivo anterior ¿Qué semejanzas y diferencias encontramos? ¿Por qué se llama Decálogo? ¿Cuál sería la intención del autor al escribirlo? ¿Qué elementos de los vistos en los microrrelatos se advierten en el Decálogo?
- Lectura y comentario de los otros dos Decálogos.

MICRORRELATOS PROPUESTOS:

“Instrucciones para subir una escalera” de Julio Cortázar.

Decálogos de Augusto Monterroso, Edmundo Valadés y José de la Colina.

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Comentario de los Decálogos (posible creación de uno, en plenaria).

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿En qué medida pudieron participar en el comentario de los decálogos?
- ¿Sus participaciones evidencian la interpretación de los textos?
- ¿Quiénes participan y quiénes no?

- ¿Qué aspectos permitieron a los alumnos la interpretación y comentario de los textos?

SESIÓN 13

PROPÓSITO: Que el alumno valore sus producciones en comparación con los textos modelo que se le presentaron, para conformar una antología de grupo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Se reparten copias (y libros) con microrrelatos diversos para cada alumno para lectura libre.
- Se intercambian cada cierto tiempo.
- En plenaria, se comentan las impresiones generales de los textos.
- Se analizan las temáticas que se abordan en los microrrelatos. Desde las primeras lecturas hasta el momento. ¿De qué hablan los autores y autoras? ¿Qué temas son recurrentes? ¿Para qué escriben? Visibilizar, por ejemplo, las temáticas de animales (alegorías), las críticas sociales o de comportamiento humano, las protestas feministas, mitos, temas románticos, terror.
- Elaboración de un comentario escrito, un dibujo o un esquema que exprese lo leído.
- Creación de un microrrelato, libre. Sugerir el ubicar su creación en alguna de las temáticas revisadas, o proponer alguna otra que pueda ser abordada.

MICRORRELATOS PROPUESTOS: Libros y copias varias.

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Comentario de los textos leídos. Creación de microrrelato libre.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN:

- ¿Qué reacciones hay durante la lectura?

- ¿Qué comentan los alumnos entre ellos? ¿Se cambian por sí mismos las lecturas?
- ¿Comparten algún texto?
- ¿En qué medida se facilita la interpretación de los microrrelatos?
- ¿Les es complicada la lectura de nuevos textos de manera individual? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de comentarios surgen al final de la lectura? ¿A qué nivel pertenecen: superficial, sólo percepción o profundo: análisis e interpretación?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS

- ¿Has leído alguno que te gustara? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Qué te parecen estos textos?
- ¿Has encontrado algo interesante?
- ¿Se te dificultó entender alguno? ¿Por qué?
- ¿Encontraste algún microrrelato similar a los que hemos leído? ¿Cuál? ¿Por qué es similar?

SESIÓN 14

PROPÓSITO: El alumno selecciona y reescribe los microrrelatos que conformarán la antología. El grupo elige un nombre, un diseño y conforme una antología de microrrelatos propia.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- Se propone a los alumnos la elaboración de una antología con los microrrelatos que ellos escribieron.
- Se revisan sus producciones para elegir, re-escribir y corregir las que consideren mejores para estar en la antología.
- Contemplar la posibilidad de hacer subapartados según las temáticas de los textos generados.

- ¿Qué debe tener una antología? ¿Qué observaron en los libros que se les prestaron la clase anterior? (se les presentan de nuevo) ¿Qué requerimos para formar la antología?
- Se registran las respuestas y una vez anotadas todas las características se procede a buscar un título y un diseño.
- Este proceso se extiende varias sesiones hasta la conformación final para presentarla a otros.

TEXTOS PROPUESTOS PARA MOSTRAR PORTADAS: *Por favor, sea breve; Relatos vertiginosos; Dinosaurios de papel; Resonancias; La oveja negra y demás fábulas; Microquijotes.*⁸

PRODUCTO DE LA SESIÓN: Microrrelatos seleccionados (ya corregidos y re-escritos). Nombre de la antología. Diseño de la portada.

PUNTOS CLAVE PARA LA OBSERVACIÓN

- ¿En qué medida se facilita o dificulta la selección de una o varias producciones de los alumnos?
- ¿Cómo fue su reacción al proponerles la realización de una antología para compartir a otros lectores?
- ¿Quiénes se involucran en el proyecto y quiénes no? ¿Por qué?
- ¿Qué acciones proponen para la realización de la antología?

PREGUNTAS GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN CON ALUMNOS

- ¿Cuál de todos los microrrelatos que escribiste incluirás en la antología?
¿Por qué?

⁸ Además de los libros mencionados de los que se obtuvieron los microrrelatos, algunos fueron extraídos de las siguientes páginas: Internacional microcuentista. Revista de lo breve. <http://revistamicrorrelatos.blogspot.com>; Inteligencia narrativa. <https://www.inteligencianarrativa.com/microrrelatos/>; Narrativa breve. <https://narrativabreve.com/2015/09/aforismos-autores-contemporaneos.html>

- ¿Qué piensas de la realización de un libro que contenga todos sus textos?
- ¿Con quién compartirías este libro?
- ¿Cuál será la reacción de quien lea sus microrrelatos?
- ¿Crees que otras personas deberían conocer este género literario? ¿Por qué?

5.8 Evaluación de resultados

PRIMER INDICADOR DE LOGRO

En la primera sesión, se proporcionará a los alumnos una rúbrica que se llenará conforme a los productos (tanto escritos como orales) que realicen en las sesiones. Esta, será referente para ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos y las habilidades de los alumnos a lo largo de todo el taller (SEP, 2013).

ASPECTO A EVALUAR	NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
El alumno se acercó a los microrrelatos.			
Reconoce a los microrrelatos como parte del universo literario, como un texto completo en sí mismo y con características propias. Producto de un momento histórico.	El esquema no explica las características del microrrelato ni su historia.	El esquema carece de elementos importantes. Menciona sólo algunas características.	Su esquema resume todo lo expuesto en la sesión. Es claro y expone las características e historia del microrrelato.
Identifica algunos rasgos característicos de los microrrelatos.	No reconoce al microrrelato como género en sí mismo ni sus características.	Identifica y puede explicar qué es un microrrelato y al menos 3 características expuestas.	Identifica y puede explicar qué es un microrrelato así como las 8 características expuestas.

Comprende la estructura narrativa de los microrrelatos.	No identifica diferencias entre diferentes tipos de microrrelatos.	Comprende la estructura y puede diferenciar un tipo de microrrelato de otros, pero no explicarlo.	Comprende, identifica en un texto y puede explicar la estructura narrativa de los microrrelatos.
Es capaz de identificar y explicar el final de los microrrelatos. Redacta uno.	No puede explicar los textos ni redactar.	Identifica y explica los finales, pero se dificulta la creación de un microrrelato.	Identifica, explica y redacta un microrrelato con final sorpresivo o epifánico.
Crea un microrrelato (sesión 6)	No cuenta con una de las características, el título no es relevante ni logra la concisión.	No cuenta con una de las características expuestas en clase, o el título no es relevante, o no logra la concisión.	Cuenta con una o varias características expuestas en clase. El título es relevante y apropiado. Logra la concisión.
Lee y comenta las producciones de sus compañeros.	No logra emitir un comentario.	Lee con atención y comenta de manera superficial.	Lee con atención el texto y logra emitir un comentario relevante de la reacción.
Reconoce los Decálogos como microrrelatos en sí mismos y como sugerencia de lectura y escritura.	Lee los Decálogos sin emitir comentarios.	Lee los Decálogos sin relacionar con las características vistas. Comenta de forma superficial.	Lee y comenta los Decálogos en función de las características vistas previamente.
Crea un microrrelato (sesión 13)	No cuenta con una de las características, el título no es relevante ni logra la concisión.	No cuenta con una de las características expuestas en clase, o el título no es relevante, o no logra la concisión.	Cuenta con una o varias características expuestas en clase. El título es relevante y apropiado. Logra la concisión.

SEGUNDO INDICADOR DE LOGRO

Este será registrado por escrito (o en grabación de audio, en caso de que se permita) en cada una de las sesiones, siguiendo los puntos clave de observación. El propósito es tener un referente de las reacciones, participaciones y avances de los alumnos, desde el punto de vista de la docente.

Como ya se abordó en la metodología de investigación, el narrar las experiencias y dar cuenta del proceso y los resultados de este, es parte de la medición de resultados. Lo anterior está contemplado en las *Estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* (SEP, 2013) donde se menciona que una de las técnicas es la observación sistematizada, la cual consiste en definir los aspectos a observar, elaborar una lista de indicadores y dar cuenta de ello, ya sea el proceso, la estrategia o las respuestas y actitudes de los alumnos, así como sus conocimientos y habilidades.

Como parte de la observación, es importante no solo el resultado o el producto final, sino todo el proceso y avance gradual de los alumnos, así como las diferentes dificultades, comentarios y actitudes que pudieran surgir, por lo que se consideró necesario repetir en varias sesiones algunas de las preguntas que serán clave de observación.

TERCER INDICADOR DE LOGRO

Las conversaciones uno a uno con los alumnos, servirán para recabar información de las percepciones e intereses de los alumnos, así como el grado de aceptación que tienen de los textos leídos. La docente entablará el diálogo de manera aleatoria con algunos alumnos cuando estén realizando trabajo de manera individual. Se registrará por escrito o en audio. Al igual que en los puntos clave de observación, se repitieron preguntas debido a que, al pensarse como conversación individual (durante el desarrollo del taller), lo que comenten será reflejo de las actitudes y percepciones de los alumnos respecto al microrrelato conforme se trabaje. Es decir,

deberá ser evidente el cambio de las respuestas desde inicio al final de la intervención.

De igual forma, su participación en la realización de la antología, que la compartan con otros compañeros y fuera del plantel (con su familia o amigos) y los comentarios que deriven de este ejercicio serán referente para analizar el alcance de los objetivos.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo he expuesto cómo mi vida personal, académica y profesional está impregnada y dirigida por la literatura. La intención como docente es propiciar el acercamiento de los alumnos a las letras, ya sea por el simple goce o el desarrollo de habilidades comunicativas que su vida cotidiana les requiere. Por esto, considero que es tan necesario realizar investigación educativa y proyectos de intervención que se centren en la apreciación, lectura, intercambio y creación de textos.

Por las circunstancias específicas que se vivieron en el mundo durante 2020, la propuesta aquí plasmada no pudo ser llevada a cabo en los tiempos previstos, ya que se pensó como un taller en el que era fundamental la interacción tanto mía con los alumnos, como entre ellos, para leer, intercambiar, comentar y crear microrrelatos. No fue posible realizarlo de manera virtual.

En el plantel que laboro, para las clases a distancia, se tomó la decisión de realizar sesiones a través de Google Meet, por asignatura, en bloques de 3 grupos, una vez a la semana. Así, teníamos más de 70 alumnos conectados, en una clase de 50 minutos que compartía con mi compañera de academia, que llevaba su clase de forma diferente. El tiempo efectivo del que disponía en específico con los alumnos a mi cargo, fue entre 20 y 25 minutos por semana, que debíamos enfocar a los contenidos y actividades ya programadas, por lo que consideré más pertinente esperar para realizar el taller de forma presencial.

Sin embargo, el texto aquí presente permite ver algunos hechos tangibles en torno a la vida lectora, la mediación de textos y el quehacer docente. El disfrutar de la literatura y llegar a plantear espacios propicios para ello dentro de la escuela no se da por generación espontánea, ni mucho menos de manera forzada, considero que algo que se trabaja día con día, desde el propio deseo y un poco de buena fortuna o decisiones atinadas al encontrarse con los libros.

En lo personal, desde mi infancia crecí en un ambiente lector, que desembocó en el deseo y disfrute literario, así como el desarrollo de habilidades interpretativas y creativas. En consecuencia, elegí como profesión la docencia, en donde pude

compartir, investigar y experimentar la mediación de los textos. Desde mi formación académica y después, en el quehacer profesional, estuve inmersa en prácticas, programas y teorías educativas de un momento histórico y una política específica. De ahí surge el análisis que he presentado de los programas y las prácticas de enseñanza actuales.

En ese trayecto docente, surgen preguntas, intereses y expectativas, que me llevaron a la búsqueda de un nuevo espacio académico. El estudio de la Maestría, me permitió reconocer un universo literario más amplio y decidí decantarme por los microrrelatos, al ser un género poco trabajado en secundaria, con las demás bondades que ya se describieron.

Para poder plantear una propuesta, se vuelve necesario mirar a lo que otros investigadores han realizado y se confirma el supuesto de que este tipo de texto es idóneo para llevar a cabo un taller, pues los trabajos resultaron exitosos y dejan ventanas para experimentar otras posibilidades con los alumnos.

Esclarecer la historia, definición y composición del género microrrelato no fue nada sencillo, en lo personal, este punto me pareció el más complejo del trabajo, pues se cuentan con tantas definiciones, aparentes inicios, posturas de autores, características y formas de creación que pareciera imposible el reducirlo. Se trató de contrastar ideas, de incluir investigaciones de diferentes autores y una amplitud de definiciones y cualidades del género, para tener un panorama completo.

Fundamentado lo anterior, con más dudas que certezas, planteé una propuesta de intervención para ser aplicada con jóvenes de secundaria, considerando que el microrrelato puede ser atractivo para ellos, al hablar de temas diversos, de corta extensión y de profunda interpretación. Para llevar a cabo la intervención, elegí la metodología de trabajo como “taller literario” y la metodología de investigación como “cualitativa de tipo narrativa”. La primera sería el tipo de aplicación, cómo se desarrollarían las sesiones y la forma de trabajo con los alumnos; la segunda, nos permite establecer la base teórica que sustenta el desarrollo de las sesiones y que después llevará a dar cuenta de lo que se realizó.

Se establecieron antecedentes, objetivos y supuestos para llegar al desarrollo de una secuencia didáctica. En las sesiones está presente la teoría de la enseñanza

del Español, mis expectativas y experiencias, sustento de investigación educativa, teoría literaria del género y un corpus relevante del mismo. La propuesta de taller literario que expongo es el resultado de meses de investigación, reflexión, trabajo e intercambio de ideas con los profesores y compañeros de maestría.

Queda pendiente, para cuando la pandemia nos permita volver a las aulas, la puesta en práctica de este taller, así como la evaluación de los resultados. Sin embargo, con el diseño de la intervención quedan establecidos los objetivos que se plantearon al inicio. Sí fue posible, a través del estudio de los microrrelatos y su composición, el desarrollar una secuencia didáctica que correspondiera a su vez con la teoría de la enseñanza del Español (desde investigadores internacionales, programas y prácticas nacionales) y las expectativas de los estudiantes de secundaria (según diferentes estudios que analizan esta edad y mis propia experiencia docente).

Para trabajos posteriores, considero que sería interesante ampliar el taller para abordar otros géneros literarios y así los alumnos puedan contrastar características y desarrollar otras habilidades creativas de escritura.

En cuanto al microrrelato en específico, pienso que las formas en que es posible realizar un taller o la creación de estos textos, son tan variadas como el género mismo. Desde el estado del arte se hizo evidente que los microrrelatos pueden ser abordados en el aula con diferentes objetivos y al ser tan amplio el universo de autores y ejemplos de este género, el abanico de posibilidades se abre. En este trabajo propuse que el eje vertebrador fuera cada una de las características estructurales y de interpretación de texto, así como las temáticas. Pero podría trabajarse según el tipo de microrrelato, su extensión, voces narrativas, por autor, por temporalidad, intenciones comunicativas, con perspectiva de género (desde las mujeres que los escriben) u otros.

Queda así, el microrrelato, en la mesa, con más posibilidades que hechos terminados, con más para leer, analizar y trabajar con los alumnos. Presenté aquí una perspectiva, pero como en la literatura misma, es el lector quien concluye la historia.

BIBLIOGRAFÍA

- Albarracín, E. (2015). El microrrelato en el aula de Lengua y Literatura: Crímenes ejemplares, de Max Aub (Tesis de Maestría, Universidad de Almería). Recuperada de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6202/6297_TRABAJO%20FIN%20DE%20MASTER.%20ELIA%20ALBARRACIN%20RUBIO%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ander, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*, Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Aranda, J. (25 de julio de 2007) "Harry Potter y la democratización de la lectura": La Jornada. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2007/07/25/index.php?section=cultura&article=a07a1cul>
- Balderas, I. (2017). Aportes de la investigación cualitativa a la investigación educación. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0503.pdf>
- Berríos, L. (2014). Recepción de los textos clásicos grecolatinos en el aula: la minificción como alternativa. En Cleger, O. y De Amo, J. (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Cardamone, R. (2004). Proyecto de aula: Microficciones. *Lectura y vida*. 25 (2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cardamone.pdf/view
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Corral, R. (marzo-abril de 2007). Qué es la posmodernidad. *Casa del tiempo*, IX(98). Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/98_mar_abr_2007/casa_del_tiempo_num98_67_73.pdf
- Cutillas, G (s/f), El microrrelato: una introducción al género. En *Quimera. Revista de literatura*. Recuperado de <https://www.revistaquimera.com/microrrelato-una-introduccion-al-genero-gines-s-cutillas/>
- Díaz, A., Prats, M. y Ramos, J. (2014). De la ruta literaria al microrrelato: una experiencia en la educación Secundaria. En Cleger, O. y De Amo, J. (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Díaz, M. (2014). El desarrollo de la creatividad en la educación infantil a través de los microrrelatos (Tesis de maestría, Universidad de Valladolid), recuperada de <https://1library.co/document/7q08n6gy-el-desarrollo-de-la-creatividad-en-la-educacion-infantil-a-traves-de-los-microrrelatos.html>
- Dueñas, J. (2014). Educar en la lectura crítica. ironía y parodia en la minificción infantil. En Cleger, O. y De Amo, J. (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde*

la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67641?locale=es>

- Epple, J. (2005). *Microquijotes*. Sant Adrià de Besòs, España: Thule Ediciones.
- Fajardo, I., Villalta, E. y Salmerón, L. (2016) ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de psicología*, 32 (1) 89-97. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n1/psicologia_evolutiva4.pdf
- Gallardo, C. y Madrenas, D. (2014). Brevidad e hipertextualidad: de la imagen a la minificción. Cleger, O. y De Amo, J. (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula.* Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- García, P. (2015). El aporte de la gramática sistémico funcional en la producción de microrrelatos: implicancias pedagógicas. En C. Muse (ed.) *Lectura y escritura del discurso literario* (pp. 54-63). Córdoba, España: UNESCO. Recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2314/serie%20Unesco_volumen%2008_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garrido, A. (2009). El microcuento y la estética posmoderna. *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento a microrrelato*. España: AEDILE.
- Gómez, T. (2009). “Arte es quitar lo que sobra” La aportación de Juan Ramón Jiménez a la poética de la brevedad en la literatura española. En *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato*. España: AEDILE.
- Hernández A. y Espinosa, J. (1999). *Modernidad y posmodernidad*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Herrero, M. (2014). Una experiencia literaria desde la minificción: cervantina intempestiva. En Cleger, O. y De Amo, J. (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula.* Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- IBBY-México (2019). Segunda *Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos*. Recuperado de <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>
- Jolibert, J. y Sraïki, C. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Koch, D. (s/f) *Diez recursos para lograr la brevedad en el micro-relato* en Ciudad Seva. Recuperado de <https://ciudadseva.com/texto/diez-recursos-para-lograr-la-brevidad-en-el-micro-relato/>
- Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. *Iberoamericana*, 9 (36) Recuperado de https://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Lagmanovich.pdf

- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP-FCE
- Lluch, G. (2012). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. México: SEP-Norma Ediciones.
- López, L. (2015). *Relatando microrrelatos, una unidad didáctica como medio de acercamiento a la literatura en los estudiantes adultos de grado sexto del Colegio Miguel Antonio Caro*. (Tesis de licenciatura, Universidad Libre de Colombia). Recuperada de https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8405/LIBIA%20AL_EJANDRA%20L%C3%93PEZ%20GONZ%C3%81LEZ%20...%20RELATAN%20MICRORRELATOS%20....pdf?sequence=1&isAllowed=y
- México. Instituto Federal de Telecomunicaciones (2020) Anuario Estadístico 2020. Recuperado de http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/anuarioestadistico2020_0.pdf
- México. Instituto Federal de Telecomunicaciones (2019) Cuarto Informe Trimestral Estadístico, Recuperado de http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/ite4t2019_0.pdf
- México. Instituto Federal de Telecomunicaciones (2020) Oferta y demanda de OTTs contenidos audiovisuales en México, México. Recuperado de <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/medios-y-contenidos-audiovisuales/ofertaydemandadeottsdecontenidosaudiovisualesenmexico2020acc.pdf>
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018) *Disminuye la población lectora en México: módulo de lectura (MOLEC)* Comunicado de prensa núm. 166/18: INEGI
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020) *Módulo sobre lectura*: INEGI. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/588>
- México. Secretaría de Educación Pública (2006) *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de Estudio 2006*: SEP
- México. Secretaría de Educación Pública (2013) *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*: SEP
- México. Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua materna. Español. Educación Secundaria*: SEP
- México. Secretaría de Educación Pública (2019) *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020*: SEP
- México. Secretaría de Educación Pública (2020) *Lecturas. Quinto Grado*: SEP
- México. Secretaría de Educación Pública (2020) *Lecturas. Sexto Grado*: SEP
- Monterroso, A. (2001) *La oveja negra y otras fábulas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Morales, M., Yalú, M., y Dutrénit G. (2018). El movimiento Maker y los procesos de generación, transferencia y uso del conocimiento, *Revista Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 5(15) 33–51.

- Moreno, A. (2014). Llegim petites grans coses: microcontes, minificcions...” en una classe de 2n de l’eso. En Cleger, O. y De Amo, J. (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Nielsen Company (2020). Aprende en casa II Comportamiento de las audiencias, México. Recuperado de <https://www.nielsenbope.com/2020/10/06/aprende-en-casa-ii-actualizacion/>
- Nielsen Company (2020). Día mundial de la TV 2020, México. Recuperado de https://www.nielsenbope.com/wp-content/uploads/sites/14/2020/11/DI%CC%81A-MUNDIAL-DE-LA-TV-NOV_2020.pdf
- Nolasco, J. (2009). El cuento latinoamericano como herramienta didáctica en las ciencias sociales (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2009/junio/0643873/Index.html>
- Núñez, X., Cea, A., Silva, I. (2014). La competencia literaria en el microrrelato: prácticas transmedia en contextos de aprendizaje interdisciplinarios y plurilingües. Cleger, O. y De Amo, J. (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Obligado, C. (2001) *Por favor sea breve*. México: Páginas de Espuma.
- Obligado, C. (2009) *Por favor sea breve*. México: Páginas de Espuma.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006) Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII*, N°1, 119-133. Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007
- Pérez, J. (2017). Redescrición del concepto clásico de modernidad. *Sociología Histórica* (7) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6341750>
- Perucho, J. (2006) *El cuento jíbaro. Antología del microrrelato mexicano*. México: Ficticia Editorial.
- Perucho, J. (2009) *Dinosaurios de papel. El cuento brevísimo en México*. México: Ficticia Editorial.
- Ramírez, G. (2017) *Las musas perpetúan lo efímero*. Lima: Micrópolis.
- Ramírez, G. (2018) *Resonancias*. México: BUAP Ediciones.
- Shua, A. (2017) *Cómo escribir un microrrelato*. España: Alba Editorial.
- Sierra, C. (2017) El microrrelato en el aula de E/LE: Una propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de nivel B2. (Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja). Recuperada de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4998/SIERRA%20ARENAS%2C%20CARLOS%20ALBERTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Teixidor, B. y De Pazos, S. (25 de octubre de 2017). WHYGAMES: Assassin's Creed Origins [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MfmJnX5PDVU&feature=youtu.be>
- Valadés, E. (1992) *El libro de la imaginación*, México: Fondo de Cultura Económica
- Ventura, L. (20 de enero de 2019), "El mundo de lecturas que abrió Harry Potter": *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/el-mundo-lecturas-abrio-harry-potter-nid2211858/>
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa*. España: Deusto.
- Zavala, L. (Selección y prólogo). (2001) *Relatos vertiginosos. Antología de cuentos mínimos*. México: Alfaguara.
- Zavala, L. (2007) De la teoría literaria a la minificción posmoderna. *Ciências Sociais Unisinos*, 43 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93843109>