

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094, CENTRO. CIUDAD DE MÉXICO

T E S I S

**Construcción de Recursos y Elementos para la Elaboración y
Apreciación de Textos Literarios y Dramáticos por docentes de
Educación Básica**

Que para obtener el grado de Maestro en Educación Básica, con
Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria

PRESENTA

Víctor Luis González Ruiz

Directora de tesis:

Dra. Teodora Olimpia González Basurto

Ciudad de México, agosto de 2016.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	4
I. EL CONFLICTO DOCENTE EN EL MUNDO CONTRAPUESTO	
A. Una educación determinada	8
1. Mirada desde el espacio	10
2. Desde el mundo propio	15
B. Las reformas del poder. Permanencia de lo literario	20
1. Reforma en Educación Preescolar (2004)	20
2. Reforma en Educación Primaria (2009)	21
3. Reforma en Educación Secundaria (2006)	22
4. La Articulación: organización y operación didáctica	24
5. Temas de relevancia	25
II. LA ELABORACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS Y EL ANÁLISIS DE TEATRO POR DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA	
A. Cercando el problema	
1. Conocer para actuar	28
2. En busca de soluciones	36
B. Los asideros del modo. Referentes metodológicos	
1. “El Recurso del Método”. Narratividad: un camino	38
2. Técnicas e instrumentos	54
III. SEÑALAMIENTOS Y APOYOS EN EL CAMINO: UNA MANERA DE EXPLICAR EL RECORRIDO HACIA A LA INTERVENCIÓN	
A. ¿Qué hay sobre la formación literaria de los docentes?	
1. Simbología literaria y cohesión narrativa	57
2. Etnografía en talleres literarios	59
3. Trabajo literario y elementos de la dramaturgia	60
4. Profesor escritor, alumnos escritores	61
5. Evaluando la producción de textos	62
B. Elementos teóricos para explicar los hechos	
1. Una pedagogía de la transformación	63
2. Cambiar las circunstancias de la educación del educador	73

IV. FORMAS Y ELEMENTOS DE LA SOLUCIÓN

A. La parte nuestra del territorio	
1. Participantes y contexto	87
2. El papel mediador del docente	90
B. Planeando la intervención	
1. Propósitos	91
2. La intervención y el programa	92
3. Preparación de los materiales	93
4. El trayecto del trabajo	94

V. EN EL MEJOR DE LOS LUGARES

A. Información sobre el camino propio	
1er. Episodio. Siempre y cuando camines un buen tramo	101
2º Episodio. ¿Qué vamos a hacer juntos?	107
3er. Episodio. De proyectos, contratos y géneros	115
4º Episodio. El fantasma de la ópera sin máscara	132
Epílogo	135
B. Informe General	
1. Metodología de la intervención	138
2. El contexto y el diagnóstico	139
3. Sustento teórico	140
4. Fases alcanzadas	141
5. Competencias y construcciones	142

CONCLUSIONES	147
---------------------	-----

REFERENCIAS	151
--------------------	-----

ANEXOS	156
---------------	-----

INTRODUCCIÓN

A través del trabajo educativo y la convivencia con profesores de los distintos niveles de educación básica, es posible observar la necesidad de la mayoría de ellos de adquirir formación no sólo para el disfrute de los distintos géneros de la literatura, sino para la elaboración de éstos, el análisis teatral y la mediación en la enseñanza de la competencia literaria, entendida como la capacidad de comprender, disfrutar y valorar los textos literarios, fuentes necesarias para el desarrollo completo del individuo (Rodari, 2011).

Por lo tanto, además de lo conceptual, base de la explicación e interpretación de los objetos de estudio, el desarrollo de la competencia literaria debe dirigirse a la dimensión procedimental mediante aquellos aspectos técnicos, de recursos y elementos que darían eficacia a actividades literarias creativas, de apreciación, análisis y también de mediación.

Adicionalmente, en el interior tanto de contenidos como en transversalidad de la competencia literaria, se hallan actitudes y respuestas que a los profesores en particular les son útiles en la medida de requerimientos formativos: desarrollo de la sensibilidad, capacidad de reflexión, búsqueda del placer estético, mayor afinidad con los contextos culturales universales, una visión más amplia del mundo y la sociedad; y la adquisición de materiales y argumentos para el análisis y la transformación del entorno.

De manera más específica, debe mencionarse que en el transcurso de su labor pedagógica y desarrollo personal, algunos profesores de educación básica ejercen funciones relacionadas con la literatura y el teatro, labores que corresponden a perfiles determinados en que la creación literaria y el aprecio por lo teatral son actividades que inciden en el desarrollo de ellos mismos y de sus alumnos. Tal es el caso de docentes, que además de escribir literatura, se encuentran involucrados en comisiones que pretenden seleccionar actividades extraescolares, teatrales, artísticamente formadoras y adecuadas al desarrollo de los discentes de distintos niveles.

La llamada Comisión SEP-INBA, conformada hace más de quince años con docentes que ejercen labores de asesoría técnico pedagógica en instituciones de Educación Pública, y representantes del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), especialistas en teatro, tiene el encargo de elegir obras teatrales para los tres niveles de educación básica, educación especial y escuelas normales.

Dentro de este grupo, la división del trabajo ha determinado que los docentes observen la presencia de características “educativas” adecuadas en las obras. Por ejemplo, si los contenidos corresponden a los intereses de discentes en los periodos de desarrollo cognitivo y emocional de los niveles educativos citados.

Por su parte, los representantes del INBA, se encargan de apreciar en las obras la existencia de los “revestimientos” artísticos formales y la dramaturgia.

Sin embargo, a través de los años, se ha evidenciado que los valores formales y dramáticos suelen estar por encima de cualquier clase de contenidos, ya que estos adquieren sentido e impacto a través de la manera como se expresan. De aquí la relevancia de la construcción de conocimientos acerca de los elementos que conforman las características teatrales.

Asimismo, en la parte SEP de la comisión, aparecen profesores cuya necesidad de arte se ha convertido en necesidad de creación, lo que los ha llevado a producir textos en tres géneros literarios: cuento, novela y teatro.

Con su participación en el diagnóstico específico para la intervención, estos comisionados evidenciaron la problemática en que podía considerárseles insertos dentro del objeto de estudio: la escritura creativa y la apreciación y análisis teatral, en el tema del desarrollo de la competencia literaria.

La tesis presente inicia su estructura con la descripción de un contexto problematizador mediante el recuento de políticas educativas, en lo internacional y nacional, que aun dentro del modelo económico neoliberal y sus exigencias reformistas, muestran la prevalencia de la literatura y sus géneros como un vehículo para la construcción del poder de leer y escribir y para el desarrollo de la competencia comunicativa.

El segundo capítulo, referente al diagnóstico específico, pretende establecer la problemática sobre la que ha de incidirse y la cual es posible resumir en las

debilidades que los participantes mostraron en la construcción de aprendizajes que les permitan una elaboración eficaz de textos literarios y la apreciación analítica de obras teatrales.

Por consiguiente, el propósito general de la intervención es que profesores de educación básica, escritores de ficción y miembros de la Comisión SEP-INBA, cuya labor es la elección de obras de teatro para alumnos de los tres niveles básicos, escuelas normales y educación especial, construyan y se apropien de los medios, recursos, técnicas, elementos, que les permitan la elaboración eficiente de textos literarios y el análisis teatral.

Para lograr este propósito y los propósitos específicos, y tomando en cuenta las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, se utilizaron textos sobre escritura creativa y teoría dramática, videos y textos elaborados por los participantes, todo lo cual fue analizado y discutido en un taller literario, diseñado en el marco de *Pedagogía por Proyectos*.

Por sus características, insertas en un marco de praxis constructivista, una concepción de la cultura escrita en su dimensión ficcional, y la pertinencia de estimular en el aula condiciones apropiadas para el aprendizaje, una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos, esta propuesta didáctica permitió emprender la construcción de saberes que la mayoría de las veces suelen pasar inadvertidos en talleres literarios tradicionales.

Pedagogía por Proyectos sitúa la importancia en el alumno y tiene el objetivo de que éste se forme dueño de sus poderes para producir textos y analizarlos. Sitúa al docente como mediador capacitado, se vale de herramientas que alimentan el compromiso personal y que utilizan una metodología que parte del hacer juntos con base en los intereses de los participantes.

Por otro lado, para el registro y estudio de la intervención se eligió la línea metodológica de la documentación biográfico-narrativa, la cual entiende la investigación narrativa dentro de la investigación cualitativa, con una visión holística, de manera más específica como investigación experiencial y que representa una estrategia de trabajo cooperativo para efectuar indagaciones cualitativas en la escuela y el aula.

En el capítulo tercero, el documento sitúa los antecedentes y fundamentos de la construcción de elementos para la elaboración y apreciación literaria. Se refiere al estado del arte a través de los textos cuyos contenidos pretenden dar un panorama de lo conceptual y procedimental en la formación literaria.

Al mismo tiempo, menciona el sustento y fundamentación teórica que apoyan el diseño del taller de la intervención. Y expone también la intencionalidad de los objetivos de una formación literaria en docentes, principalmente como productores de textos ficcionales y observadores analíticos de teatro.

Así, el capítulo cuarto, dentro de esta estructura, presenta los elementos metodológicos en el diseño de la intervención, de los cuales menciona los propósitos, el procedimiento de la intervención misma, las competencias a desarrollar e indicadores, y la planificación en lo que respecta al proyecto didáctico del docente.

El capítulo quinto engloba el relato de la intervención, los cuatro episodios que lo componen y un epílogo. Contiene el informe general y resultados de la investigación. En el final del documento se encuentran las referencias empleadas y los anexos.

Es necesario explicar que el título del documento pretende reflejar su contenido, de tal manera que, a lo largo de este trabajo, aparecen términos y conceptos que parten de lo expresado en él. Tal es el caso del término apreciación, del cual es posible deducir, gracias a autores como Lajos Egri y Didier Anzieu, es un paso en la observación, más allá del simple “mirar” un objeto, y que, por consiguiente, se sitúa en el ámbito del análisis.

Aunque los textos dramáticos son parte del arte de la literatura, el título los menciona por separado con la finalidad de recalcar su presencia como un contenido con relevancia propia.

I. EL CONFLICTO DOCENTE EN EL MUNDO CONTRAPUESTO

El estado de la lucha de clases a nivel internacional ha determinado, en las décadas últimas, una superioridad del capital sobre el trabajo, lo cual ha tenido consecuencias en la educación. De aquí que deba hacerse un repaso de la situación actual y sus efectos, con la finalidad de observar el medio ambiente en que se desarrolla el conflicto que ha de enfrentar el educador.

A. Una educación determinada

Después de la crisis económica de los años setenta y ochenta del siglo pasado, y el cambio de la correlación de fuerzas entre distintas naciones luego de la caída del muro de Berlín y el desmoronamiento de la Unión Soviética, el mundo occidental entró en una fase en que el modo de producción capitalista encontró un impulso nuevo.

Las políticas económicas, animadas desde los centros de poder, Estados Unidos y Gran Bretaña, propiciaron un mayor dominio del capital sobre el trabajo y una concentración de riqueza que comenzó a contrastar con la pobreza generalizada de millones de individuos aun en las llamadas metrópolis.

El nuevo avance del capitalismo, a costa de sembrar conflictos nacionales e internacionales, del desempleo y la pobreza, también trajo consecuencias en la política educativa de los pueblos, entendida ésta como parte de la superestructura ideológica del modo de producción, y que cuenta con disposiciones, reglamentos y leyes que aglutinan los objetivos en la formación de los pobladores de un país, siempre bajo el Estado (Ponce, 1980).

Así, vemos que los gobiernos —entes representativos de la clase dominante (Marx, 1976) — son los responsables de expresar la política educativa en planes y programas de estudio, cantidad del Producto Interno Bruto (PIB) dedicado a la educación, y de la manera de proceder de las instituciones educativas, todo, con mucha frecuencia, bajo el designio de recomendaciones de organismos internacionales siempre dispuestos a prestar dinero a cambio de obsecuencia (Hernández, 2013).

En el caso de México, desde la década de los noventa, la educación ha sido objeto de reformas que son expresiones de políticas públicas que, a su vez, han sido impulsadas mediante “recomendaciones” de organismos internacionales, principalmente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (Hernández, 2013).

Sin embargo, los procesos de definición de las nuevas currícula en México comenzaron hasta el año 2002, aunque es en 2004, cuando la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con su enfoque por competencias, entra primeramente en preescolar. Posteriormente, se daría en secundaria, en un principio, con el nombre de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), y, el 26 de mayo de 2006, con el nombre de Reforma de la Educación Secundaria (RES). De tal manera, tanto preescolar como secundaria, quedan bajo el enfoque por competencias (Mendoza y Ferreiro, 2011).

Más tarde, para el año 2009, la RIEB alcanza a la escuela primaria, que desde 1993 mantenía la perspectiva constructivista, según la reforma curricular de ese año, bajo la influencia de las llamadas “necesidades básicas de aprendizaje, noción debatida en la reunión de Jomtien, Tailandia.” (Mendoza y Ferreiro, 2011: 155). Ahora, luego de la concreción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la ONU en 1948, de la concreción de estos por la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), y del Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors en 1996, en que se identifican los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y vivir juntos, se inicia el desarrollo de las llamadas competencias y su inserción en las políticas educativas en los países, tanto avanzados como periféricos (Perrenoud, 2012).

Envuelta en esta historia, se halla lo sucedido con el llamado Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2006-2012, que junto con la ACE y la RIEB tienen relación con las recomendaciones de la OCDE a partir de su “Análisis del sistema escolar mexicano a la luz de los resultados PISA, 2006. México había ocupado el último lugar de los 30 países miembros de la OCDE” (Mendoza y Ferreiro, 2011:162).

Con estas menciones, se ha querido destacar el papel de este último organismo internacional en las decisiones educativas de nuestro país. De hecho, ha sido la OCDE el mayor impulsor de la “reformitis” educativa en México, enfermedad que desembocaría en la reforma del 2013, con sus pretensiones de control del gremio magisterial y de aniquilar la educación pública (Hernández, N. 2013).

En este contexto, las presiones que el sistema educativo ejerce en el profesorado, específicamente de educación básica, les exige una mayor preparación, actualizaciones frecuentes, conocimientos crecientes, habilidades y una revisión constante de valores y actitudes en marcos sociales cambiantes aun en lo lingüístico (González, T. 2006). De aquí, la necesidad de la implementación de intervenciones para el incremento de elementos que fortalezcan el trabajo docente, entre estos, la escritura, la comprensión lectora, las habilidades comunicativas y la competencia lingüística, la cual suele apoyarse, para su desarrollo, en la literatura y la creatividad animada por ésta. Habría que tomar en cuenta que la competencia literaria, concepto paralelo al de competencia lingüística (Cassany, Sanz, Luna, 2007), define los objetivos de la enseñanza de la literatura, y va más allá de la simple comprensión lectora.

Así pues, en la actualidad el trabajo docente se ejerce en un marco crítico, en medio de políticas agresivas en su contra y finanzas públicas que desdeñan a la educación y los derechos de sus trabajadores (Bauman, 2007). Sin embargo, la mayoría supera sus competencias docentes “por deseo de enseñar y de hacer aprender a pesar de todo” (Perrenoud, 2011:17)

1. Mirada desde el espacio

En el contexto mundial, desarrollado a partir de los años setenta del siglo pasado, “los bienes fundamentales de una nación son los conocimientos y habilidades que dominen los pueblos” (Ferraro, 1999:11). De aquí que en el mundo actual se afirme que el concepto de conocimiento es mucho más amplio que el de información, y, sin embargo, ambos se consiguen sólo a través de competencias

comunicativas ligadas a la lectura y escritura, como es observable en el ámbito escolar.

Por lo tanto, del docente de educación básica se espera que él mismo sea lector y productor de toda clase de textos, y, de esta manera, consiga ser mediador eficaz para la adquisición de estas competencias (Cassany et al., 2007).

Pese a la creciente selectividad del mercado laboral a nivel mundial y a las fórmulas educativas que ponen al inglés y a la computación como las bases principales para la preparación de los futuros trabajadores (Ferraro, 1999), encontramos una gran cantidad de ejemplos en que la lectura y escritura son partes nodales en la currícula. De aquí la importancia de mencionar las competencias comunicativa y literaria; estas última, relacionada con los fines del documento presente.

Por principio, la educación por competencias tiene como base el proyecto de la Unión Europea llamado *Tuning*, y el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (Hernández, 2013). Este último buscaba puntos de partida para evaluar, e indicadores que mostraran las competencias adquiridas, todo con la finalidad de hacer observables las posibilidades laborales de un individuo (Gimeno, 2009).

En tanto, el proyecto *Tuning* se proponía “poner a tono” la educación en los principales países capitalistas de Europa, con el propósito de que los futuros trabajadores tuvieran las “competencias” que les permitieran vender su fuerza de trabajo en cualquier parte (Gimeno, 2009). La observación primordial llevada a efecto fue que se requería la modificación de la mayor parte del currículo, con tal de que enfatizaran ciertos aprendizajes. La lectoescritura y las matemáticas fue la respuesta (Ferraro, 1999). Con esta base se conseguirían otros aprendizajes y “competencias” que pudieran establecerse en los nuevos marcos de competitividad. Se trataba de contar con mano de obra capaz de ir de un lado a otro de las naciones de los socios comerciales, no tanto la formación integral de los trabajadores (Gimeno, 2009).

Sin embargo, desde otras perspectivas hallamos que el término competencia permite la identificación de “finalidades educativas basadas en una formación

integral para la vida, y como un instrumento conceptual para la mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Zabala, en Perrenoud, 2012: 12).

Cabría anotar que una de las bases de esta polémica se encuentra en el origen del término, el cual parte del negocio de la industria, y en ésta, sus principios e intereses distan de aquellos que suelen relacionarse con la escuela. Si en la industria hallamos la competitividad, la enajenación del trabajo, la adquisición de plusvalía, la explotación y la competencia, en la escuela, idealmente, encontramos la solidaridad y la cooperación como partes de un equipamiento axiológico propio (Perrenoud, 2012).

Con respecto a la definición y utilidad del término competencias, Zabala y Arnau lo consideran un recipiente en que se pueden situar ciertos aprendizajes, y consideran que nació como una respuesta a las limitaciones de una enseñanza tradicional (Zabala y Arnau, 2011).

Por otra parte, estos autores complejizan la primera definición de competencia, surgida en los años setenta del siglo pasado, y lo ve más allá de la simple designación de aquello que es la capacidad de realizar con eficiencia una tarea determinada, y apunta que la competencia consiste en la intervención eficaz en los problemas a través de acciones “en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala y Arnau, 2011:13).

No es relevante que otros autores nos ofrezcan definiciones más o menos bien escritas, sino que, en ellas, encontramos precisamente los componentes que siempre serán parte de las competencias. Así, encontramos que una competencia es vista también como un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales que tienen la tarea de identificar un problema para solucionarlo (Gimeno, 2009).

Por su lado, Perrenoud deja el concepto de competencia sólo como “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2011: 11).

Como sea, la mayor parte de las definiciones del término “competencias” suelen estar de acuerdo en que el nivel de dominio que un individuo puede

alcanzar en una tarea depende de los recursos con los que cuenta; involucra sus conocimientos, creencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Por lo tanto, educar con un enfoque en competencias es “activar distintos ámbitos de aprendizaje” (SEP, 2008: 9) e involucrar lo cognitivo, afectivo y psicomotor, o, en otras palabras, las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal.

Así pues, quizá la crítica más frecuente hacia el término “competencias” provenga de su origen burgués y por el carácter impositivo de su implementación, particularmente en los países periféricos.

En principio, es notable que en el establecimiento de la educación por competencias, no se tomaron en cuenta detalles como los intereses nacionales y aun la soberanía (Hernández, 2013). Pero, si bien las dinámicas educativas nacionales están más o menos determinadas por orientaciones dictadas por los organismos internacionales —OCDE, UNESCO, la Oficina Internacional de Educación (OIE), así como la Organización Mundial del Trabajo, La Unión Europea y el Consejo de Europa—, “sería absurdo pensar que estos organismos pudiesen decretar, de forma unilateral, el cómo los países desarrollen competencias entre sus poblaciones” (Perrenoud, 2012: 46).

En el caso de muchos países (entre ellos México) la menor afectación siempre ha estado en el aprendizaje de la lengua propia y los números (Ferraro, R. 1999), e incluso se ha acentuado la adquisición de conocimientos y competencias que necesariamente pasan por la socialización y la adquisición de competencias comunicativas.

Habría que anotar que en el contexto mundial y nacional de la educación se recurre a distintos aspectos de la literatura para usarlos como estrategias de enseñanza para la adquisición de competencias comunicativas.

Es indudable que la significatividad del arte literario permite el acceso a conocimientos relacionados con la historia y la cultura. Pero, sobre todo, en una primera instancia, a la lectura y escritura, bases primordiales para el ejercicio de los procesos cognitivos (Jolibert y Sraiki, 2009).

Las técnicas de la información y la comunicación (las TIC) por ejemplo, instrumentos relevantes en la llamada globalización y la sociedad del

conocimiento, necesitan de la comunicación escrita, habilidad que podría ser la diferencia entre “ganar” un empleo o no tenerlo en esta economía (Ferraro, R. 1999); ni qué decir de alguien que enfrentaría los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo un mediador.

En la llamada “sociedad del conocimiento”, encontramos que alcanzar la competencia comunicativa —vista como la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos oralmente o por escrito en los diversos contextos sociales y culturales (Lomas, 1999)— requiere de conocimiento de los elementos constituyentes del texto escrito: gramática, cohesión, coherencia, adecuación, estilo (Cassany, Sanz, Luna, 2007), así como de la adquisición de la competencia lingüística en general, ésta, definida en términos de la “capacidad innata de un hablante/oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea” (Chomsky, 1957, en Lomas, 1999: 3).

Por consiguiente, ha sido observable que para comprender los principales rasgos del lenguaje escrito, formal, informal, científico, se ha necesitado del conocimiento de diferentes textos literarios, cuentos, poemas, novela, literatura dramática, así como los no literarios (Sábato, 1979). De aquí que las dinámicas educativas vean los aspectos literarios como una estrategia y recurso para la adquisición de la competencia comunicativa, las habilidades lectoras y escritoras, y de la competencia lingüística.

Por lo tanto, ha sido claro, aun para las políticas educativas neoliberales, el lugar común de la importancia de la lectura y escritura en la formación de competencias. Podría agregarse, la habilidad de la comprensión lectora y de elaborar textos completos, ha dependido en buena medida de la adquisición de la competencia literaria, manifestación de la competencia lingüística, que implica comprender las significaciones y convenciones, técnicas y elementos, así como la apreciación del valor significativo y estético de los textos creativos (Cassany et al., 2007).

En el caso de México, con la imposición externa de las competencias, el contexto descrito con respecto a la competencia literaria ha respondido también a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, propios del país.

2. Desde el mundo propio

A partir de la década de los años noventas del siglo pasado, y en nombre de la calidad (otro terminajo proveniente del mundo empresarial), la educación en México se ha visto perturbada por diferentes cambios y reformas, la mayoría, promovidas desde el exterior desde los centros de dominio y a través de organismos como la OCDE.

Por supuesto, reformas, exámenes estandarizados, cambios a las legislaciones vigentes no han tomado en cuenta condiciones, contextos, idiosincrasia y otros indicadores y elementos de lo que pudiera llamarse soberanía nacional (Coll, T. 2011).

Con la autorización, en abril de 2010, de un préstamo de 900 millones de dólares para beneficio de la Educación Básica de México, a cambio de desarrollar el enfoque basado en competencias (Hernández, 2013), la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) siguió el camino iniciado en 2004, esta vez en la trayectoria del enfoque mencionado.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en su momento, explicó lo que llamó una política pública cuyo propósito era el de elevar la calidad de la educación y que favoreciera la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los discentes de educación básica. Y menciona el favorecimiento del desarrollo de competencias, para alcanzar un determinado perfil de egreso (SEP, 2011).

En términos generales, la propia SEP hace la siguiente síntesis historiográfica con respecto a la RIEB:

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación

Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes (SEP, 2011a: 11).

Antes, en 2007, y con el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2006-2012, los llamados objetivos estratégicos del sexenio calderonista fueron definitivamente determinados por la OCDE (Hernández, 2013) lo cual sucedía, de manera clara, desde el año 2000, en que esta organización, a través de su Program for International Student Assessment (PISA), venía evaluando a estudiantes de 15 años, con distintos énfasis cada tres años: 2000, lectura; 2003, matemáticas, y 2006, ciencias, aunque cada vez se aplicaron preguntas acerca de las tres disciplinas (SEP, 2008).

Por una parte, la fuente arriba citada, Prosedu, define la lectura como la capacidad de comprender, reflexionar e interesarse en textos, con objetivos de adquirir saberes, desarrollo propio, el de tener una participación social, y se agregaría el objetivo de la apreciación y valoración estética. Por otro lado, habría que anotar que los objetivos estratégicos en materia de educación del Prosedu tenían que ver con el impulso al desarrollo y uso de tecnologías de la información y la comunicación y competencias de toda índole, entre las cuales se destacan las de lenguaje, comunicativas y expresivas.

Con respecto a la evaluación de la habilidad lectora, se destaca también el examen ENLACE. En él, en el ciclo escolar de su inicio (2005-2006), hallamos reactivos que evalúan en relación con cuatro tipos de textos: Apelativo: carta. Argumentativo: artículo de opinión. Expositivo: artículo de divulgación. Y narrativo: cuento o micro relato (SEP, 2005).

Evalúa también, con base en tres tipos de procesos cognitivos, que tienen como punto de partida los cuatro tipos de texto descritos: Extracción de información, interpretación, reflexión y evaluación.

Específicamente en el ámbito nacional, las políticas de Estado con respecto a la atención de las competencias comunicativas, muestran indicios frecuentes de la utilización de la literatura.

En el acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica, podemos leer, en el punto II. *Competencias para la vida*, posterior al apartado correspondiente a los *Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios*, que “La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Por ejemplo: escribir un cuento o un poema, editar un periódico...” Y, adelante, indica “A partir de estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no sólo es cuestión de inspiración, porque demanda trabajo, perseverancia y método” (SEP, 2011a: 30).

Cabría comentar que la implementación de una intervención que contemple precisamente ese método, en una primera instancia para docentes, tendría pertinencia en el contexto de esta clase de políticas.

Asimismo, específicamente, la guía para el maestro del programa de estudio 2011 para quinto de primaria, en su punto 1. *Procesos de lectura e interpretación de textos*, perteneciente a los estándares de español, menciona que el alumno “comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía” (SEP, 2011b: 18).

En el rubro de *Competencias para el aprendizaje permanente*, se halla asimismo la alusión a la habilidad lectora y la integración a la cultura escrita. Y en lo que respecta a la formación de los profesores, el Acuerdo los observa con el deber de ser poseedores de capacidad para la comprensión del material escrito, del hábito de la lectura; considera que deben valorar críticamente lo que leen y relacionarlo con la realidad de sus prácticas profesionales (SEP, 2011a).

Entonces, es posible suponer que la preparación docente debe ser dotada de la competencia comunicativa, lingüística y literaria que permita y posibilite la comprensión y disfrute de toda clase de textos, y la mediación en la enseñanza. De aquí que el registro de intereses aumente y, por lo tanto, la inquietud de un mayor conocimiento de hechos y fenómenos inherentes a cada expresión escrita.

En el caso de la literatura, no sólo los contenidos son motivo de interés, sino también los procesos y recursos utilizados por los autores para conseguir la persuasión de sus historias.

Siguiendo con las evidencias que dentro de las políticas educativas nacionales darían marco a un proyecto de intervención como el que aquí se presenta, se menciona que en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en el rubro Programas Educativos, se encuentra el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL), que propone mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica y favorecer el cambio escolar a través de una política de intervención que asegure la presencia de materiales de lectura, que apoyen el desarrollo de hábitos lectores de alumnos y maestros (SEP, 2004b).

En este caso, la presente propuesta de intervención estimularía precisamente la presencia de esos materiales, y una mayor comprensión y disfrute de los mismos ya que pretende, como se ha reiterado, el conocimiento de procedimientos y recursos con que se logran las ficciones. Pero, por añadidura, pretende asimismo animar y propiciar la escritura de textos propios, con lo cual obedecería a lo propuesto por el Programa Nacional citado, en términos de garantizar el uso y producción de materiales escritos, lo cual respondería a la cuestión de qué se ha hecho “para formar lectores y escritores desde el aula” (SEP, 2004b: 46).

Aparte, en el Programa de Estudios de Educación Secundaria de la RES, 2006, hay otro ejemplo de lo que suelen ser los propósitos de la asignatura de español. Y menciona la necesidad de acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje y la integración de los estudiantes en la cultura escrita, lo cual requiere de profesores-mediadores que estimulen a los alumnos a integrarse por sí mismos a esa cultura, y no sólo para conseguir comunicarse de manera funcional, sino también para ser capaz de producir textos propios en que manifiesten imaginación, sentimientos y observaciones de quienes lo rodean. Es decir, que como menciona el mismo documento, los alumnos conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas. Y utilicen el

lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción (SEP, 2006).

Cabe anotar que, para la articulación de la Educación Básica, se ha echado mano de ejes que van de los estándares curriculares, los campos de formación, su organización curricular, a las competencias y la operación didáctica.

De estos ejes, los campos de formación reúnen las asignaturas en concordancia al campo de conocimiento y la relación entre conocimientos, todo dirigido al desarrollo de competencias. En otras palabras, “organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo y son congruentes con las competencias y rasgos del perfil de egreso” (SEP, 2011a: 47). En conjunto, los campos de formación son los siguientes:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Por su cuenta, los Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Primaria/Sexto Grado, en los propósitos de la enseñanza del Español en la educación primaria nos dice que si bien la educación primaria no representa para los estudiantes el inicio del aprendizaje ni la adquisición de la oralidad, la lectura y escritura, sí es el espacio en que de manera formal y dirigida inician su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y escrita.

Nos advierte enseguida que la educación primaria recupera lo iniciado en la educación preescolar respecto de la enseñanza de la lengua, y que sienta las bases para el trabajo en secundaria, y nos dice que la escuela primaria debe garantizar que los alumnos, entre otras cosas, participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito, e identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

El mismo Programa de Estudios 2011/Guía para el Maestro/Primaria/ Sexto Grado, en su apartado del Campo de formación, Lenguaje y Comunicación, ámbito de literatura, afirma que en éste se trata de destacar la intención creativa e

imaginativa del lenguaje a través de la lectura de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios, y proporcionar los medios técnicos y herramientas para formar lectores competentes, que interpreten lo que leen y tenga para ellos un sentido. De la misma manera, este campo de formación pretende el desarrollo de habilidades para la producción de textos creativos, con base en modelos literarios.

En el marco de las políticas educativas, cuyos ejemplos han sido citados hasta aquí, resulta pertinente el desarrollo de un proyecto de intervención que pretenda la construcción de herramientas y elementos por parte de los docentes, para un mayor conocimiento de aquello inscrito en los textos literarios y dramáticos, que posibilite la creación de textos ficcionales propios, así como la apreciación analítica de obras teatrales.

B. Las reformas del poder. Permanencia de lo literario

En el recuento siguiente de las reformas en cada uno de los niveles de Educación Básica, se pretende mostrar la permanencia de contenidos referentes a la literatura, y por lo tanto el porqué de la viabilidad de una intervención que involucra la creación literaria y el análisis teatral para profesores de preescolar a secundaria.

1. Reforma en Educación Preescolar (2004)

Con el establecimiento de un nuevo programa para la educación preescolar en 2004, el trabajo pedagógico de los educadores se orientó hacia el desarrollo en los niños de las competencias. Éstas, para facilitar el trabajo docente, agrupadas en seis campos formativos, que a su vez se organizan en aspectos que especifican las competencias a promover (SEP, 2004a)

Para nuestros fines, se toma el campo formativo *Expresión y Apreciación artística* y su aspecto referente a la *expresión dramática y apreciación teatral*, en que se menciona que el niño “representa personajes y situaciones reales e imaginarias mediante el juego y la expresión dramática” (SEP, 2004a: 98).

En términos generales, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños, lo que le da un carácter abierto. De hecho, la propuesta es que la educadora sea quien seleccione o diseñe las situaciones didácticas que considere para el desarrollo de las competencias propuestas.

Encontramos que la educadora tiene libertad para elegir la manera de trabajar, ya sea con base en taller, proyecto u otras opciones, y de seleccionar aquello que interese a los alumnos en relación con los propósitos y los contextos culturales y lingüísticos de los educandos.

Una educadora que conozca de formación de personajes y acerca de los elementos dramáticos que hacen significativa una escena, podría representar una mediación más eficaz en estas actividades, aunque sin hacer a un lado lo consignado por Vigotsky en el sentido de la libertad de creación que el niño requiere para expresarse, sin libretos impuestos ni la participación directiva del docente (SEP, 2004c).

2. Reforma en Educación Primaria (2009)

Con la Reforma Integral de la Educación Básica los contenidos curriculares han contemplado cambios que tienen el enfoque por competencias. Para la renovación del currículo en primarias y su articulación con preescolar y secundaria, se retomaron fundamentalmente apoyos en el plan de estudios 2004 de educación preescolar y el plan de estudios y los programas de educación secundaria 2006. La RIEB, y en particular la articulación curricular, se dice, requirieron de consensos sociales. Pero, como hemos visto, el 13 de agosto del 2009, poco antes del inicio del ciclo escolar 2009-2010, había un cúmulo de críticas en contra de los contenidos de los nuevos libros de texto, considerados deficientes en todos sentidos, según la advertencia de varios especialistas a la Secretaría de Educación Pública (Guerra y Rivera, 2009).

A pesar de la controversia, la RIEB y sus nuevos libros de texto fueron implementados, y en el Programa de Estudios 2009 para sexto grado podemos

leer el intento de definición del término competencias, las cuales, se nos dice, se encuentran ligadas a “conocimientos sólidos” (SEP, 2009:11), para después citar a Perrenoud cuando afirma que, “en otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas” y que por esta razón se concibe a la competencia como la movilización de conocimientos (SEP, 2009:11).

Más adelante, en el Programa de Estudio 2009, la movilización de saberes —definida como saber hacer con saber y con conciencia del efecto de ese hacer— “se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, emplear los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta”. Y continúa con la afirmación —relevante desde la perspectiva y objetivos del presente proyecto de intervención—: “Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta, organizar una actividad, escribir un cuento o un poema, editar un periódico.” (SEP, 2009: 13).

Así, de estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas sociales. Pero resulta aún más interesante para los fines de este proyecto de intervención la insistencia de que “escribir un cuento, por ejemplo, no es sólo una cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método”, algo que se puede leer en la página 12 del programa de estudios del 2009, y que a su vez aparece en la página 13 del plan de estudios de la Articulación, 2011.

3. Reforma en Educación Secundaria (2006)

En la primera etapa de implementación de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) durante el ciclo 2006-2007, el programa de estudios contemplaba el lenguaje como un eje central en el proceso educativo y un objeto de conocimiento e instrumento de aprendizaje. Adelante, hallamos alusiones a las necesidades de los alumnos al enfrentar situaciones de comunicación que involucran la interpretación y producción de textos. Y añade, “para poder participar en dichas

situaciones es necesario que se apropien de las formas de expresión que caracterizan a los diferentes tipos de texto e intercambios formales, que las entiendan y las empleen de manera eficaz, que reflexionen sobre ellas y puedan precisar sus efectos y su valor” (SEP, 2006: 17).

Este mismo texto nos dice que los programas de español se han estructurado a partir de las prácticas sociales del lenguaje, e informa que éstas se han agrupado en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación ciudadana. Con respecto al ámbito de la literatura, aclara que, en comparación con el ámbito de estudio, que requiere de una actitud atenta y reflexiva, se busca fomentar una actitud más libre y creativa e invitar a los estudiantes a que se adentren en culturas distintas, y “cruzen las fronteras de su entorno inmediato, para que exploren las diversas formas de expresión y experimenten el goce estético que pueden producir la variedad de las formas y la ficción literaria” (SEP, 2006:18)

En el mapa curricular para la educación en secundaria, publicado en el Diario Oficial el 26 de mayo del 2006, aparece una organización por asignaturas en que el español es enunciado en primer término, en los tres grados. Como ya ha sido mencionado, los programas de español fueron estructurados a partir de las prácticas sociales del lenguaje.

En términos generales, el Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica, enuncia en su apartado VI lo que son los Campos de Formación para la educación básica. Aquí, afirma que estos “organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso” (SEP, 2011a: 36). Cabe hacer notar que el campo de formación para la educación básica que encabeza la lista, es lenguaje y comunicación.

En cada uno de los principios enunciados por el Acuerdo hallamos conceptos de diferentes paradigmas en educación, desde el humanismo hasta el paradigma sociocultural y la psicología cognitiva. Observamos el enfoque por competencias tanto en la organización curricular como en la pedagógica. De las 5 competencias mencionadas por el Acuerdo 592, encabeza la lista la *Competencia para el*

aprendizaje permanente, que para su desarrollo se requiere: habilidad lectora y la integración a la cultura escrita (SEP, 2011a: 30).

Por otro lado, en lo referente a la continuidad, secuencia e integración de las asignaturas, observamos que el documento del acuerdo establece que “en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión” (SEP, 2011a: 36). Es decir, cualquier intervención con intenciones de mejora, particularmente en la “cultura escrita” y las habilidades para escribir, tendría viabilidad para profesores de preescolar a secundaria.

4. La articulación: organización y operación didáctica

Para la Articulación de la Educación Básica, los descriptores de logro, definidos en los Estándares Curriculares, sintetizan los “aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria —a diferencia de preescolar, con sus campos formativos—, se organizan por asignatura-grado-bloque” (SEP, 2011a: 22). En el tema de la operación didáctica de la currícula, en la articulación de la Educación Básica encontramos que el alumno ha pasado a ser “el centro y referente fundamental del aprendizaje” (SEP, 2011a: 7), así como se toman en cuenta sus conocimientos previos.

El profesor, por su parte, es concebido como un facilitador y mediador entre los alumnos y los conocimientos y aprendizajes. También, como un generador de ambientes de aprendizaje, como un planificador y parte de un ambiente cooperativo que permita alcanzar los aprendizajes esperados, los cuales “son indicadores de logro que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula”. (SEP, 2011a: 8)

Estos principios presentan similitud con los de la propuesta didáctica, *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, que se utilizará en el diseño de la intervención proyectada.

En lo que respecta a la evaluación, el criterio pedagógico primordial es la evaluación para aprender. Así, en la Educación Básica, en el docente, que es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, deberá prevalecer el enfoque formativo en las acciones de evaluación. “Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender.” (SEP, 2011a: 9)

En este aspecto, la propuesta de *PpP* lleva la evaluación a la metacognición y a la auto y socioevaluación.

5. Temas de relevancia

Para la Reforma Integral de la Educación Básica y el Acuerdo 592, los temas relevantes se relacionan con la sociedad, sus cambios constantes y su requerimiento de “que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística.” (SEP, 2011a:28) Más adelante, el documento citado anota que *estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes, sin dejar de lado conocimientos y habilidades* (SEP, 2011a:28)

Por otra parte, para el Acuerdo 592 es importante que el docente considere aspectos culturales y de lenguaje de los alumnos, los estilos lingüísticos y los códigos utilizados entre grupos diversos, con diversas expresiones culturales, que incluso podrían tener componentes de género.

En esto, la intervención toma en cuenta que en todo lo que implique parte de la educación lingüística, como lo literario en este caso, debe considerar a quienes “no se ajustan a un estándar o usos legítimos de una lengua durante la intervención educativa específica, y que por tal motivo se desprecian ocasionando prejuicios socioculturales y geopolíticos sobre los hablantes y sus lenguas, provocando el evidente racismo lingüístico, geográfico, social y sexual” (González, 2006:7).

Por lo tanto, la construcción de competencias literarias, en la escritura y la apreciación dramática, apoyadas en el oficio que hace posible la producción de textos en sus distintos géneros, permitiría al docente una participación mejorada y más útil en el cambio que requieren los contextos áulicos en la educación básica.

En el caso del nivel preescolar, el educador debe preparar actividades teatrales de distintas maneras, una de ellas, mediante la escritura de un guión, o la selección de uno ya elaborado. En ambos casos, es necesario que el docente ponga en práctica competencias relativas a la escritura de textos propios, aun cuando seleccione un guión ya elaborado, puesto que siempre es necesario adaptar contenidos a los contextos específicos de sus alumnos y a su periodo de desarrollo cognitivo, como es posible observar en textos referentes a los niños y el lenguaje teatral, que pertenecen al campo formativo de expresión y apreciación artística (SEP, 2004a: 98).

En este caso, el conocimiento de ciertos recursos narrativos y dramáticos abonaría a las competencias comunicativas del docente, cuya actuación como mediador podría mejorarse. Hay que tomar en cuenta que la importancia educativa de las dramatizaciones reside en que agrupa variados recursos expresivos de los niños.

Para primaria, por otra parte, los rasgos de egreso registrados en los Programas de Estudio 2009, sexto grado, en el inciso *j*, expresan “Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente” (SEP, 2009: 21).

En los Propósitos del Grado, se señala:

Analiza y disfruta textos literarios:

-Conoce los elementos fundamentales de obras literarias: cuentos, novelas, teatro y poesía.

-Interpreta y entiende el lenguaje literario.

Participa en la escritura de textos originales:

-Es capaz de crear un texto propio.

-Puede escribir de manera apropiada diversos tipos de textos.

Con estos ejemplos, es posible contextualizar la pertinencia de un proyecto de intervención en profesores de educación básica, que implique el conocimiento del oficio de escribir ficción. Y, la literatura en particular, podría ser aún más útil, desde lo pedagógico, si los profesores son capaces de conocer más a fondo las obras a partir de una aproximación al oficio, los recursos y elementos que permitieron crearlas.

Por lo dicho, es importante conocer los saberes que los profesores requerirían para acceder a lo arriba mencionado; de aquí la necesidad de un diagnóstico específico, el cual se desarrolla en el siguiente capítulo.

II. LA ELABORACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS Y EL ANÁLISIS DE TEATRO POR DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

El presente análisis, basado en un diagnóstico, pretende saber cuáles son las necesidades de docentes de educación básica, en particular, adscritos a la llamada Comisión SEP-INBA, interesados en elaborar textos literarios y analizar teatro, tanto en lo conceptual como en lo procedimental.

A. Cercando el problema

La misión primordial de la elaboración de este diagnóstico específico es la delimitación de la problemática que profesores de la comisión mencionada enfrentan en su práctica creativa y en el análisis de obras teatrales que serían llevadas a discentes de educación básica, educación especial y normales.

Los siguientes subcapítulo y apartados, se encaminan, por tanto, en la dirección del conocimiento de los participantes y sus necesidades de saberes para el ejercicio de las labores mencionadas.

1. Conocer para actuar

La Comisión SEP-INBA cuenta, por lo general, con dos representantes por nivel educativo e institución participante. Sin embargo, para el universo de nuestro diagnóstico, sólo fueron incluidos 17 miembros.

En su momento, en la aplicación del cuestionario dicotómico que se presentará en el apartado C. del presente subcapítulo, el número crecerá a 27, ya que participaron compañeros de las 5 Direcciones Operativas, interesados en el oficio de la escritura creativa, y algunos profesores que laboran en grupos de primarias.

Aunque la mayor parte de los participantes ejerce trabajo administrativo y de asesoría pedagógica, en adelante, y merced a la reforma del 2013, muchos de ellos regresarían a las aulas.

Como sea, las exigencias laborales en los tres niveles de educación básica, piden al docente capacidad para comprender, analizar y sentir textos literarios y de otra naturaleza que aparecen en los programas de estudio, principalmente en

español (SEP, 2011b), y que requieren de un mediador con todos los elementos posibles.

En general, pese a los inconvenientes, hay que considerar que la construcción de conceptos y habilidades por parte del profesorado de educación básica que lo lleven a ser productores de textos eficaces y analistas de teatro y lectores más profundos, resulta conveniente para él y los estudiantes. Se tiene que tomar en cuenta que mientras mayores sean las posibilidades de adquirir elementos para interpretar cualquier hecho de la realidad, mayores son las posibilidades de incidir en ella, al menos en el nivel de ambiente propicio por una entidad superestructural, es decir, ideológica, como lo es la educación (Marx, C., 1976).

Pese a las condiciones planteadas por la globalización y las políticas neoliberales en la educación, “erráticas y esencialmente impredecibles” (Bauman, 2007: 31), un mediador entrenado más allá de la simple lectura y la confección de textos de manera empírica podría ser capaz de llevar motivos de interés extra a los alumnos, quienes iniciarían acciones individuales para la búsqueda e investigación de textos; también para producirlos. Es decir, un mediador capaz de conocer otras aristas del arte literario podría adquirir para sí mismo una pasión que no estaría lejana de afectar a sus alumnos.

El escritor Juan José Arreola solía declarar que un profesor estaba obligado a despertar pasión por el conocimiento; de la misma manera que Montaigne reconocía que el niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que es preciso encender (Savater, 1997). Y una estrategia para conseguirlo es la observación, desde ángulos diversos, de un objeto de conocimiento. Por supuesto, se trata, en un primer término, de ofrecer al profesor nuevas herramientas que lo lleven a crear estrategias más motivantes, como lo expresan Frida Díaz Barriga y Gerardo Rojas Hernández:

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos... de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. (Díaz Barriga y Rojas, 2005: 69)

Así pues, con la construcción de herramientas para la producción de textos, los docentes se hallarían en posibilidades de propiciar en sus alumnos condiciones para el desarrollo de la expresión escrita, y con ello, una actitud más divergente, creativa, dialéctica; en contraposición a actitudes convergentes, conservadoras, estáticas y metafísicas (Cervera, 1992).

Como se mencionó, el análisis sobre las necesidades de atender aspectos de la formación literaria de los maestros de educación básica, y la delimitación del tema problema, se basa en un diagnóstico específico, fundamentado en una metodología cualitativa, con el empleo de la observación directa, la entrevista, útil como técnica y como instrumento, y los instrumentos propiamente dicho de diario de campo, encuesta y escala estimativa.

a. Seleccionando participantes

En este caso, se trabajó directamente con los miembros de la Comisión SEP-INBA, cuyos intereses primordiales son la adquisición de elementos para analizar y seleccionar obras teatrales para alumnos de sus niveles; y para la producción de sus propios textos, en los géneros de cuento, novela y teatro. El universo correspondiente a los participantes provenientes de la Comisión, fue de 17 docentes de Educación Básica, Educación Especial y Escuelas Normales (ver figura 1). Sin embargo, en adelante, con la aplicación de un cuestionario dicotómico, este número crecerá a 27, ya que algunos profesores interesados, pertenecientes a las cinco Direcciones Operativas de primarias, pretendían integrarse al grupo de intervención, pero no había seguridad de que lo hicieran.

Cabría anotar que tanto los elementos para el análisis teatral como los saberes para la producción narrativa parten de los mismos principios, conocimientos y sistematizaciones de la teoría literaria (Montes de Oca, 2006). Aunque la misión de los docentes elegidos para la muestra, dentro de la Comisión SEP-INBA, tiene que ver con lo pedagógico, se ha evidenciado a través de los años del programa de teatro escolar que el vehículo artístico de las obras resulta más importante que sus posibilidades didácticas y pedagógicas. Se parte, desde luego, de que el

hecho teatral es, en sí mismo, un acto pedagógico. Pero es imposible que se concrete si hay fallas en la expresión formal artística.

Figura 1: Cuadro que muestra el universo

NIVELES ESCOLARES	MUJERES	HOMBRES
PREESCOLAR	2	1
SECUNDARIA	1	
PRIMARIA	2	3
EDUCACIÓN ESPECIAL	2	
EDUCACIÓN NORMAL	1	
DIRECCIÓN DE PROGRAMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	2	
COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1	2
TOTAL	17	

b. Conociendo a los participantes

Para una mejor caracterización de los sujetos, se recurrió a una encuesta mediante un cuestionario auto administrado, en el que se indicó la finalidad de obtener algunos datos con respecto a la situación social de los participantes (ver Anexo 1).

Una vez aplicado, este cuestionario permitió hallar las siguientes características de los docentes:

- Sujetos que mayoritariamente cuentan con los servicios esenciales en su vivienda.
- La mayoría dedica una parte del salario al pago de renta.
- No cuentan con suficientes recursos para tener una vida cultural activa.
- La mayoría no puede dedicar recursos a la compra de libros, pero suelen obtenerlos por préstamo u otros medios, como bajarlos del Internet.
- El nivel de estudios de la mayoría es licenciatura, pero al menos uno cuenta con un posgrado.
- De 17 encuestas respondidas, se puede apreciar en los sujetos un promedio de lectura de tres libros al año.
- La mayoría se considera de clase media, y confiesan provenir de un origen proletario.

Entonces, como puede observarse, pese a no contar con recursos suficientes para una vida cultural activa, suelen poner en práctica estrategias para ejercer la lectura y, en conversaciones independientes a la encuesta, algunos confiesan buscar eventos culturales gratuitos, teatro, danza y conciertos.

c. La necesidad de sistematizar

La orientación metodológica en este diagnóstico específico parte del paradigma de la investigación cualitativa, la cual permitió desarrollar conceptos desde los datos que se obtuvieron y no recogiendo los para evaluar modelos, hipótesis o teorías concebidas anteriormente. Asimismo, se pudo observar el escenario y a las personas en una perspectiva holística. Fue posible comprenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Se pudieron usar estrategias flexibles para la obtención de datos, que se consiguieron en el curso de la investigación (Álvarez-Gayou, 2007).

Posteriormente, se pondría en práctica la investigación-acción, cuyas características de analizar las acciones humanas y las situaciones sociales, su relación con los problemas prácticos, su interpretación de “lo que ocurre” desde la visión de quienes interactúan en la situación, un diagnóstico capaz de describir una problemática que parta de las dinámicas internas del grupo y un primer momento de acercamiento concreto para la identificación de procesos y situaciones, resultó congruente con las finalidades elegidas (Elliot, 2005).

Puesto que el propósito de esta investigación es exclusivamente describir y proporcionar un panorama acerca de una situación, resultó positivo utilizar la técnica de observación directa (cuyos datos fueron vaciados en el diario de campo), en la medida que se quiso saber acerca del interés de profesores de educación básica, escritores de ficción, en el conocimiento de herramientas y procesos para la producción de textos, y acerca de sus necesidades de saberes para el análisis de obras teatrales.

La observación directa resultó idónea también, porque sólo se aplica a una parte de la población que se estudia, y los resultados sólo serán aplicables a los sujetos que participaron en la investigación (Álvarez-Gayou, 2007).

La investigación de campo mediante la observación directa, permitió recolectar información a través del contacto directo con las unidades involucradas. En general, la observación fue una actividad que proveyó información continua sobre la realidad.

Asimismo se utilizó el apoyo de una encuesta, basada en un cuestionario dicotómico, que por su aplicación fue auto administrado, respondido en forma individual. Debe aclararse, que en esta parte de la investigación, la muestra primera, de 17 miembros de la Comisión SEP-INBA, crece a 27 gracias a la pretendida participación en la intervención de 10 compañeros más, estos pertenecientes a las direcciones operativas de Educación Primaria en el D.F.

Enseguida se presenta el cuestionario y sus resultados (ver Anexo 2).

Con respecto a los resultados, se vertieron bajo una visión cualitativa, pero se muestran apoyándose en porcentajes. Posteriormente, fueron complementadas las ideas surgidas, mediante una entrevista, como podrá verse en páginas posteriores.

Por las respuestas a las preguntas 1, 2, 3 y 4 es posible observar interés mayoritario por la literatura como un medio de conocimiento y expresión, así como motivo para llevar a la práctica algún tipo de escritura creativa.

Por las respuestas a las preguntas 6, 8, 9 y 11 vemos que hay un deseo mayoritario por conocer y apropiarse de procedimientos para la realización de textos literarios, y que esto permitiría, además, la elaboración de textos funcionales.

Por las respuestas a las preguntas 12, 15, y 16 se observa una disposición mayoritaria a la formación de un grupo que, en una intervención específica, trabajara en la apropiación de los componentes conceptual y procedimental en el estudio de los recursos del oficio literario.

En lo referente a la entrevista, se empleó una no estandarizada o no estructurada (ver anexo3), porque es flexible en su contenido y orden, y es más recomendable para los estudios exploratorios y diagnósticos (Álvarez, 2007).

La entrevista fue respondida por 17 docentes que, a su vez, contestaron el cuestionario dicotómico y que corresponden a la muestra establecida al inicio, junto con su adhesión de 10 compañeros interesados, pertenecientes a las direcciones operativas de primarias.

Los comentarios de los 17 docentes a preguntas como *¿Qué saberes conceptuales y procedimentales crees que debes tener para escribir literatura y analizar teatro?* y *¿Piensas que se debe construir un oficio literario, obtener recursos y elementos técnicos y conceptuales para analizar teatro, escribir cuentos y otros géneros, y por qué?*, evidencian que hallan necesario conocer más sobre el oficio, ya que “no creo que sea suficiente con redactar bien y saber ortografía, o que le guste a uno el teatro”. Algunos consideran que a pesar de haber escrito y publicado cuentos (ellos mismos han pagado por las ediciones), a veces no son capaces de desarrollar una idea, aunque la tengan clara.

Por las respuestas a preguntas como *¿Cuáles crees que sean esos recursos, técnicas y elementos (para escribir literatura)?*, encontré que hay desconocimiento casi total sobre el tema, y que había una consciencia mayoritaria de que escribir cualquier género literario y analizar teatro requiere de metodología y saberes específicos, pero no sabían cuáles eran.

En el caso de los docentes con la necesidad de apropiarse de conocimientos sobre los géneros teatrales y de elementos para la crítica y selección de obras (recordemos que la muestra principal de docentes pertenece a la Comisión SEP-INBA, cuya labor es seleccionar obras teatrales), encontré asimismo que se sienten limitados para ejercer su trabajo. Sus comentarios a cuestionamientos como *¿Cuáles suelen ser tus ideas luego de los debates entre los especialistas de teatro de Bellas Artes y quienes representamos a la SEP luego de las audiciones para la selección de obras teatrales?* y *¿Consideras que si tuvieses conocimientos específicos de teatro y literatura tus selecciones de teatro cumplirían con llevar*

mejores eventos a los alumnos de tu nivel, y por qué? hicieron ver que también consideran requerir de saberes específicos.

Tanto los docentes que pretenden escribir literatura, como los que deben seleccionar obras teatrales, ante las preguntas referentes al posible beneficio de llevar a las aulas esta clase de conocimientos, consideran que saber más siempre ayuda a enriquecer el trabajo con los alumnos, y que les ayudarían a mediar en sus alumnos para la apropiación de la escritura y de hábitos lectores.

Por otra parte, por respuestas a cuestionamientos como *¿Piensas que para poner en práctica tu interés por escribir sea necesario apropiarse del oficio literario, obtener recursos y elementos técnicos para producir cuentos y otros géneros literarios?* y *¿Cuáles crees que sean esos recursos técnicas y elementos?* se hizo evidente que los profesores escritores de literatura muestran debilidades en el conocimiento de recursos y herramientas, la utilización de las personas gramaticales, conocimiento de los géneros literarios y teatrales, desarrollo de la trama e identificación del tema.

d. La escritura del docente

Por otra parte, se obtuvo evidencia escrita de los docentes, que se recaudó aún antes de quedar formado el grupo de intervención. La finalidad fue conocer el nivel narrativo de los participantes y los principales problemas que enfrentan al emprender un texto.

Para analizar este material escrito se utilizó una escala estimativa, que permitió observar distintos aspectos de la escritura de los participantes, y establecer algunas prioridades del trabajo de intervención.

Esta escala estimativa pretende observar conocimientos previos con respecto al inicio y desarrollo de textos en los tres géneros literarios preponderantes en la práctica de los participantes.

Puesto que las muestras escritas de los participantes demostraban que se trataba de textos completos, fue necesario evaluar cuáles eran los elementos utilizados y cuáles no en los aspectos del inicio y desarrollo de los mismos.

Se consideran tres aspectos en cada género, tomando en cuenta, lo mencionado por Bently (1988), Kenney (1966) y Montes de Oca (2006) con respecto a las características de cada uno de ellos.

En general, los participantes mostraron deficiencias en la mayoría de los aspectos, lo cual permitió conocer prioridades de atención. Tanto la versión final de la escala estimativa como ejemplos de lo escrito por los docentes participantes en la intervención, se encuentran en el inciso 5 del Informe General.

2. En busca de soluciones

Con base en los aspectos analizados en el transcurso del diagnóstico específico, ahora se está en posibilidades de establecer el problema por el cual se intervendrá.

Es posible, a través del mismo, la identificación del tema o asunto de esta investigación, el cual se refiere a todo aquello que permite la elaboración eficaz de textos literarios y el análisis teatral. Así, el objeto de estudio queda definido como la elaboración de textos literarios y el análisis teatral. Habría que tomar en cuenta que elementos como el personaje, la premisa, el conflicto y otros, son comunes en los géneros literarios y teatrales (Egri, 1970) (Montes de Oca, 2006), por lo que resulta pertinente unirlos en un solo objeto de estudio.

a. Todo problema guarda su propia solución

La orientación metodológica y los instrumentos utilizados durante el diagnóstico específico permitieron precisar el problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, así como los propósitos, que aparecen en el diseño de intervención.

Por lo tanto, el problema ya delimitado es el siguiente:

Los docentes de educación básica muestran una construcción limitada de aprendizajes conceptuales y procedimentales de la disciplina literaria y teatral, de recursos y elementos para la escritura creativa y el análisis de obras dramáticas, deficiencias que no propician las condiciones para la elaboración de textos propios, la apreciación y análisis de teatro, ni la mediación eficaz en el proceso enseñanza-aprendizaje de habilidades narrativas y literarias, y el desarrollo de la competencia literaria.

Asimismo, a través de este planteamiento es posible enunciar las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que permitirán comprender el problema y darán pie a la búsqueda de solución.

1) Preguntas de indagación

-¿Cómo lograr la apropiación de conceptos y procedimientos para la producción de textos literarios y análisis teatral por parte de docentes de educación básica?

-¿Qué estrategias, lecturas y actividades podrían ser medio para acceder a los recursos y técnicas literarias que lleven a elaborar adecuadamente textos de distintos géneros al docente?

-¿Cómo lograr que los conocimientos sobre elementos presentes en las obras dramáticas sirvan de apoyo y herramienta para analizar y seleccionar teatro, por parte de docentes de educación básica responsables de elegir obras para sus alumnos?

-¿Cómo conseguir que la apropiación de conceptos, recursos, técnicas y elementos para la elaboración de textos literarios y el análisis teatral sea observada como un vehículo que permita al docente de educación básica mediar en la construcción de procedimientos para la escritura y lectura por parte de sus alumnos?

-¿De qué manera es posible apoyar y estimular intereses literarios para que estos promuevan la transversalidad, y los docente lleven a su propia aula de educación básica saberes e intereses múltiples?

2) Supuestos teóricos.

-La indagación en textos referentes a la escritura creativa y a los elementos que caracterizan el teatro o literatura dramática proporciona saberes que fortalecen la formación general del docente, y lo llevan a la elaboración eficaz de textos propios y al ejercicio del análisis teatral.

-La mediación en un taller de creación literaria y análisis teatral, desde el marco de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, permitiría la apropiación de

conocimiento y procedimientos que lleven a docentes de educación básica a crear textos literarios y ejercer la práctica del análisis dramático.

-El trabajo cooperativo promueve condiciones para que el apoyo del grupo y el trabajo entre pares dé sentido socializador a los saberes nuevos, y permite que el docente de educación básica reconozca, en ambientes igualitarios y democráticos, condiciones facilitadoras del aprendizaje para él y sus alumnos.

-El interés por la elaboración de textos literarios y el análisis de obras dramáticas por parte de docentes de educación básica, los lleva a la adquisición de conocimientos distintos, lo cual los posibilita propiciar en sus alumnos el desarrollo de la competencia literaria y el interés por la construcción de conocimientos diversos.

B. Los asideros del modo. Referentes metodológicos

Ahora bien, la intervención deberá registrarse para a su vez ser objeto de su propio análisis. En este caso, se recurrirá a la narrativa, metodología cualitativa y holística cuyas características serán analizadas en este subcapítulo.

1. “El Recurso del Método”¹. Narratividad: un camino

Para planear y posteriormente llevar a cabo la narrativa de la intervención, se recurrió al camino metodológico propuesto por Daniel Suárez en textos referentes a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (2006-2007), y con respecto a cómo relatar una experiencia pedagógica, conjuntamente con Liliana Ochoa y Paula Dávila (2003).

Se recurrió también a elementos del Enfoque Biográfico Narrativo de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). Y se tuvo apoyo en conceptos contenidos en textos sobre el género autobiográfico en el ámbito educativo, de Aiola y Bottazzo (2009).

¹ Título de la novela de Alejo Carpatier, cuyo personaje principal, un sátrapa latinoamericano, utiliza el método cartesiano en los procesos dictatoriales en un país centroamericano.

Enseguida, se presentan los puntos, aspectos y conceptos útiles a la narrativa-biográfica de la intervención por realizarse, tales como las aportaciones de Suárez y Bolívar en la documentación narrativa en educación y la narratividad; definiciones, fundamentos filosóficos y epistemológicos, función, características, el papel de la autobiografía, los tipos de investigación narrativa y las técnicas e instrumentos utilizados.

Por principio, Suárez et al. (2009) definen la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia de trabajo colaborativo, orientada a generar procesos colectivos e individuales de formación docente mediante indagaciones cualitativas del mundo escolar. En esta definición encontramos el marco en que se inserta el enfoque biográfico narrativo.

Bolívar et al. (2001) mencionan el enfoque biográfico narrativo y la narrativa como un método de investigación e interpretación de corte hermenéutico, que se torna en medio para que el individuo se revele en la acción y en el discurso. También sostiene, y cita a Foucault sobre los métodos biográfico-narrativos, que, asegura, se inscriben en formas modernas en que los individuos se gobiernan y el sujeto se convierte en objeto de saber. “Las biografías son, pues, procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos” (Bolívar et al., 2001: 10).

De la narratividad, Bolívar señala este principio como guía del pensamiento y la acción. Y asegura que las estructuras narrativas (pensemos en éstas como formativas de la narratividad) “en efecto, constituyen el marco por el que los humanos dotan de sentido a su mundo” (Bolívar et al., 2001:21).

En este orden de ideas, son de observarse las facultades reflexivas y de praxis contenidas en la narratividad. Lo narrativo, siendo guía de pensamiento y acción, promueve el conocimiento reflexivo y la injerencia transformadora, es decir, no permanece en el ámbito de lo meramente interpretativo sino que lleva a la transformación dialéctica de las circunstancias objetivas (Marx, 1976).

Por consiguiente, la filosofía de la narratividad parte del principio del lenguaje como mediador entre la experiencia y la acción, basa el conocimiento en una epistemología constructivista e interpretativa, y prioriza la primera persona, el yo,

“donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso” (Bolívar et al., 2001:22).

a. Cimientos filosóficos y epistemológicos de la Narratividad

La narratividad, dentro del giro hermenéutico en filosofía y ciencias sociales, tiene como objetivo dar sentido a la experiencia humana, a la par de ser un registro de acontecimientos susceptibles de ser interpretados. Para Bolívar et al. (2001) el fundamento conceptual y epistemológico que brinda la filosofía a la narratividad es entender la vida como un relato sujeto a continua revisión. Declara que es de la hermenéutica y la literatura de donde parte la metáfora básica de los enfoques narrativos: “las personas son tanto escritores como lectores de su propia vida” (Bolívar et al., 2001: 88).

Con esta base, la intervención asumirá, en su relato pedagógico resultante, el enfoque interpretativo de la narratividad, que busca el significado tanto de personas como de acontecimientos, en contraposición a los enfoques paradigmáticos y positivistas. Es decir, con la narrativa, se eligió el empleo de una tecnología de representación, contrapuesta a la formal, que entiende lo autobiográfico como autocreación o *poiesis* (todo proceso creador) y la formación de lo identitario mediante la narración. (Bolívar et al., 2001:87).

En cuanto a la epistemología o teoría del conocimiento —actividad cognoscitiva (Blauberg, 1977)—, encontramos que este método y la investigación narrativa en general niegan el supuesto del ideal positivista de establecer distancia entre investigador y objeto investigado (Bolívar, 2001). Por lo contrario, la narratividad presupone un acercamiento al “mundo de la vida”, al que Husserl llama “base previa y originaria de toda evidencia” (Bolívar, 2001:99).

Así, los fundamentos epistemológicos de la narratividad tienen contraposición entre el conocimiento positivo, el discurso que transcurre por hipótesis, evidencias, conclusiones, y los medios de lo narrativo, la hermenéutica, la metáfora, y otros, que forman la fenomenología propia de las obras (Sábato, 1979). De hecho, en

esta contraposición, la narratividad, la expresión de experiencias personales y profesionales, quedan relegadas a lo simplemente subjetivo.

Apunta Bolívar, retomando a Husserl, que el modo paradigmático no es la única forma de conocimiento, “hay otras formas que proceden por narraciones y donde la autointerpretación de los agentes es clave en su significado” (Bolívar et al., 2001: 100).

De esta manera, la autointerpretación en primera persona no sólo lleva a comprender las acciones de un individuo, sino que, al tratarse de la vida de un ser social, encamina el conocimiento de las acciones humanas en situaciones y contextos diversos. Narrar, entonces, tiene en sí mismo la posibilidad de caracterizar las acciones humanas (Mc Ewan y Egan, 1995).

Finalmente, tanto Bruner como Ricoeur, están de acuerdo en considerar la vida como una narrativa, y, en esta medida, la observan, epistemológicamente hablando, como una construcción de la realidad, pues se trata de un modo de “ordenar la experiencia, de construir la realidad” (Bolívar et al., 2001:97).

Así, la elección del relato pedagógico, lo narrativo, para el registro de la intervención, buscará este ordenamiento de la experiencia y, por lo tanto, una manera de realizar una interpretación y análisis de la realidad.

También, dentro de lo narrativo —método productor de conocimiento y medio de mejora profesional en educación (Bolívar et al., 2001) —, el relato pedagógico de la intervención recurrirá a las posibilidades de expresión e interpretación de la metáfora. De hecho, ésta no sólo es un recurso expresivo, sino otro elemento de lo narrativo; la trama depende de la metáfora para saber lo que sucede en ella (Pampillo, 2005).

La trama, en el criterio de Paul Ricoeur, que la llama “síntesis de lo heterogéneo” (Pampillo, 2005: 143), es la línea histórica de los relatos. Erick Bently (1988) define la trama, sencillamente, como la historia, y la diferencia del tema, al que, argumenta, es lo que significa la historia.

La metáfora, la trama y el tema, son elementos que serán utilizados en la redacción del relato pedagógico de la intervención. Los tres abonan al sentido de la vida ordenada por las narraciones, y, por consiguiente, a la interpretación del

texto resultante. El texto, en términos fenomenológicos (acompañamiento del enfoque narrativo en su teoría del conocimiento) plantea la tesis de que el marco conceptual de la filosofía y psicología, en la narrativa, es “entender la vida como un texto (mental, escrito o hablado) que nos relatamos a nosotros mismos o a otros, sucesivamente sometido a exégesis, interpretación y formulación”. (Bolívar et al., 2001:89).

Así pues, la utilización del enfoque narrativo y su metodología permitirá contar con un resultado escrito que será a su vez investigación y objeto de interpretación de lo sucedido durante la experiencia pedagógica de la intervención. Se obtiene así la posibilidad de la generación de conocimiento, tanto de la vida profesional del docente como de las respuestas de los discentes y las situaciones propuestas por las dinámicas interactivas. Esto, a su vez, posibilitará la implementación de soluciones para las aristas del problema planteado, y apoyo a las reflexiones metacognitivas de los protagonistas.

En este aspecto, contar con un medio, la narratividad, para saber de uno mismo y de otros involucrados; de la propia práctica profesional y las respuestas de la realidad, es “un instrumento de poder” (Bolívar, 2001:10). Se observa que este criterio hermana con la práctica de la interpretación de textos, la hermenéutica, más específicamente, la llamada hermenéutica radical o crítica, mencionada por Álvarez-Gayou, y cita, como un trabajo “clásico hermenéutico”, la teoría del psicoanálisis (Álvarez-Gayou, 2012:83). En ésta, la verbalización de la historia del paciente permite conocerla e interpretarla.

También, para el empleo de este método en la intervención, se tomará en cuenta que lo narrativo se refiere a contar historias, y el objeto investigado es la historia misma: “Las historias personales no son sólo una forma de decirle a alguien (o a sí mismo) sobre la propia vida; son el medio a través del cual se crean las identidades” (Rosenwald y Ochberg, en Álvarez-Gayou, 2012:127).

En el caso de una intervención, el método narrativo lleva al resultado escrito desde las propias voces de los participantes; y de ellos se obtienen elementos identitarios del grupo y de su trabajo.

b. Función de la narrativa

Vista como un método para recapitular experiencias, la narrativa tiene el sentido de medio para obtener información, pero también es el fenómeno que se investiga (Bolívar et al., 2001).

Es decir, la investigación narrativa registra algo que sucede y que ha de ser interpretado, hecho que le permite ser dispositivo para transformaciones prácticas con base en el conocimiento de un objeto de estudio. La verbalización y la escritura promovida por esta forma de hacer investigación generan conocimiento en la medida que se analizan y revelan los componentes intrínsecos de los acontecimientos, así como su aplicación y la interpretación hermenéutica del texto resultante.

Asimismo, podría hablarse de una comunidad interpretativa (Suárez, 2007) que aparece durante un ejercicio de análisis de una narrativa pedagógica, algo que implica recorrer junto con otros los momentos registrados de un trabajo pedagógico.

En el caso de una intervención con el tema de cuánto conlleva la elaboración de textos literarios y el análisis de obras teatrales, la narrativa propicia, tanto al docente como a los discentes, involucrarse de manera consciente en el trabajo que se enfrenta en la construcción de los elementos para la conclusión de textos propios y el análisis teatral.

Además, mediante lo escrito es posible observar el resultado del proceso mismo. Los seres humanos en sociedad suelen contar historias a partir de los acontecimientos de la realidad para conocerla mejor, puesto que la escritura implica reflexión, y, por añadidura, la escritura de relatos con base en vivencias es un proceso de autoformación (Mc Ewan y Egan, 1995). Es mediante la narrativa que se produce un cosmos del caos, para organizar el conocimiento y la realidad y poder incidir en ella.

En síntesis, una vez establecido que las estructuras narrativas acotan el método que permite dar sentido a la realidad social, es posible determinar dos funciones primordiales de la narrativa: provee formas de interpretación y proporciona guías para la acción.

c. Caracterización de la narratividad

El enfoque narrativo es la narración como un “género específico del discurso” (Bolívar et al., 2001:19), donde una experiencia docente es expresada mediante recursos literarios. Habría que anotar que los investigadores narrativos buscan describir vidas, tomar sus historias y escribir relatos de la experiencia.

Aquí, cabe mencionar la diferenciación entre historia, narración y relato. Para algunos autores, la historia es el conglomerado de hechos o acontecimientos que se cuentan; el relato es el discurso oral o escrito que pone los hechos o acontecimientos en palabras; la narración es la acción verbal, oral o escrita, que convierte la historia en relato.

Por lo tanto, habría que establecer que es la narración la que convierte la historia en un relato o texto narrativo. (Pampillo, 2005). El relato es, entonces, un resultado de la historia concretizada por la narración.

Así, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas tiene la característica de ser una modalidad de la investigación cualitativa-interpretativa, encaminada a reconstruir los sentidos pedagógicos construidos por los docentes cuando ejercen una reflexión mediante la escritura narrativa acerca de su labor. Es decir, hacen concreta una historia, que desembocará en un relato. De esta manera, Daniel Suárez nos dice que la documentación narrativa “da cuenta de las comprensiones de los educadores acerca de sus mundos, prácticas y relaciones escolares, y de los sujetos que los habitan” (Suárez et al., 2006: 1)

Sin embargo, debe considerarse que la documentación narrativa de una experiencia pedagógica es un primer paso. La comprensión a la que hace referencia Suárez sólo es posible obtenerla con posterioridad mediante una “reflexión hermenéutica de modelo holístico” (Primero Rivas et al., 2009:12). Es decir, una reflexión cualitativamente amplia que lleve a la noción del “conócete a ti mismo” (Primero Rivas et al., 2009: 13)

Con respecto a la hermenéutica en educación —o al “hermeneutizar la educación” diría Primero Rivas (2009:17)—, característica primordial de los métodos narrativos, la propuesta es mirar los hechos educativos, su interpretación, “recuperando su significado histórico de formación de la persona” (Primero Rivas,

2009: 19), algo más allá de lo definido por Ricoeur: la hermenéutica, “estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de los textos” (Ricoeur, 1981, en Mc Ewan y Egan, 1995: 64).

Así pues, el ejercicio de la hermenéutica es retomado, en el caso del proyecto de intervención que nos ocupa, como medio de descubrimiento de logros y carencias en la formación y desarrollo de personas, adultos, profesores de Educación Básica, en la construcción de competencias específicas de elaboración de textos literarios y análisis teatral.

“Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato” (Bolívar et al., 2001: 21) Bajo este principio, la utilidad del enfoque narrativo en una intervención, es guía del pensamiento y la acción. Al ordenar y organizar los acontecimientos, la narrativa proporciona formas de interpretación y guía para la acción. El relato de la experiencia pedagógica permite la “reconstrucción” de lo realizado y lo plantea con una finalidad interpretativa, hermenéutica.

La narración requiere además de otra característica de la narratividad: los elementos literarios. Su utilización en el relato pedagógico resulta tan indispensable como en la literatura misma. Se trata de elementos y recursos expresivos que apoyan la estructuración de los textos, y propician el interés en su lectura.

Por este motivo, el relato de la intervención echará mano de estos recursos — que llamaremos también técnicas— siempre en el entendido de su utilización como vehículo para la eficacia expresiva de lo narrado y siempre a partir de las necesidades de la narración. Debe tomarse en cuenta que toda técnica y recurso debe ser útil para los fines perseguidos: “Sería ridículo examinar un microbio a simple vista y un país con un microscopio.” (Sábato, 1979).

Con esta base, la narración se valdrá de procedimientos literarios como las alteraciones en el tiempo del relato, distorsiones de orden: partiendo del tiempo base; se utilizarán escenas del pasado y escenas futuras, ambas llamadas, correspondientemente, analepsis y prolepsis. Y de distorsiones de velocidad, en que se resumen en unas cuantas líneas temporalidades extensas.

También se recurrirá a la elipsis, alteración de velocidad que implica acciones que no aparecen en el texto, y que se recuperan con la lectura de las consecuencias de esas acciones no dichas. (Pampillo, 2005).

En conjunto, la utilización de cualquier técnica y recurso en la narración de la experiencia pedagógica pretenderá establecer que, si “la narrativa es una estructura de construcción de significados” y “los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas” (Bolívar et al., 2001:23), el relato de la intervención deberá ser el significado y el sentido de las actividades llevadas a cabo y sus resultados.

d. (Auto) biografía, enseñanza y aprendizaje

El recuento de hechos pasados, la evocación, el “análisis del porqué del presente, dan lugar a las perspectivas futuras” (Gusdorf, 1956:16, en Bolívar et al., 2001: 30).

Como en toda narratividad, con respecto a la autobiografía, es decir, biografía de uno mismo, esta se refiere a conseguir una pauta ordenada, una configuración de la vida personal que permita el análisis. Esto será llevado a efecto en el proceso del relato pedagógico de la intervención, a partir del capítulo primero, correspondiente a la autobiografía.

La utilidad más inmediata de ésta depende del alejamiento de lo ocurrido, lo que permite reconocer lo próximamente pasado, analizarlo y así interpretar el porqué de nuestro presente. Es decir, “la autobiografía tiene un efecto cognoscitivo sobre el autor” (Bolívar et al., 2001:32). En esta medida, el primer capítulo mencionado en el relato de la intervención pretende el reconocimiento por parte del autor de su propio quehacer, y que entienda los porqués de su acceso al magisterio, sus convicciones, aprendizajes y su manera de actuar como profesor.

En esta medida, se tomaron en cuenta las posibilidades de la autobiografía como una forma de verbalización que lleva a la consciencia o reconocimiento de los hechos reales personales y también de la alteridad, del contexto social, político, económico en que se ejerce el trabajo educativo. A través de la biografía

se hace “una mediación entre la historia individual y la historia social. Lo social se constituye en lo personal” (Bolívar et al, 2001: 124).

También, la autobiografía es “un conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo” (Gusdorsf, 1956, en Bolívar et al., 2001: 34). Pero ese individuo no es un *Robinson Crusoe* impoluto y alejado de la sociedad a la que pertenece. En sus reflexiones de escritor, el narrador autobiográfico habla, inevitablemente, de su vida en sociedad, hace comentarios sobre ella, “narra la peripecia personal pero dando cuenta de su relación y del grado de su compromiso con la historia” (Aiola y Bottazzo, 2009-2010).

Así, es posible considerar la biografía una herramienta para la adquisición de datos que, a su vez, configuran un panorama holístico de una problemática o problemáticas sobre las que hay que incidir. El ejemplo de esta propuesta es la biografía de un docente, convertida en diario. La función de éste es su empleo “tanto con una finalidad más estrictamente investigadora como con una finalidad más orientada al desarrollo personal y profesional” (Zabalza, 2004, en Aiola y Bottazzo, 2009-2010).

En este aspecto, la investigación biográfico-narrativa en educación, a partir de la biografía personal de un documento narrativo pedagógico, puede considerarse una estrategia de formación continua del profesorado (Bolívar et al., 2001: 224).

La biografía misma posibilita ordenar la vida personal y profesional a partir de la narratividad, la cual implica reflexión (Bolívar, et al., 2001); es el principio de reconocer con lo que se cuenta. El propio método de registro de observaciones, el diario de campo del profesor, su diario personal inclusive, el recaudo para la organización de un relato, hace las veces del principio del método de concreto-abstracto-concreto, que en las ciencias sociales permite la observación del objeto de estudio en una primera instancia, para después tener un alejamiento que abre la panorámica del mismo objeto, con lo que se le observa de una manera más completa; para después regresar al mismo objeto conociéndolo más ampliamente (Marx, 1976). Es decir, las posibilidades de análisis del enfoque biográfico narrativo consiguen la obtención de información que posibilita la intervención en

problemas más nítidamente vistos. Pero, a la vez, la autobiografía propicia el auto conocimiento y saber con qué se cuenta para responder a la problemática.

e. “Dos modos de conocer y pensar”

Bolívar menciona el trabajo de Bruner, representativo de la aparición en educación y psicología del programa narrativo, *Dos modalidades de pensamiento*, en el que se hallan dos modos de conocer y pensar, la forma paradigmática y la narrativa, complementarias pero irreductibles entre sí, “cada una con sus propias formas distintivas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo” (Bolívar et al., 2001: 103). Y que poseen, métodos diferentes para juzgar la validez de lo investigado.

1) Conocimiento paradigmático

En primer término, las características de la forma de conocimiento paradigmático (lógico-científico), estipulan el estudio científico de la conducta humana, método modelado sobre las ciencias naturales, que al ser aplicado (positivismo) en lo social pretende “tratar los hechos de la sociedad como si fueran cosas” (Durkheim, en Bolívar et al., 2001:100), al mundo “objetivo” como independiente del investigador, establecer una división entre sujeto y objeto, perseguir causas y efectos, e investigar el mundo con una metodología hipotético-deductiva y determinando variables.

El pensamiento paradigmático es proposicional en sus formas: busca categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador puesto que busca la objetividad; considera que el mundo es objetivo e independiente del investigador y su subjetividad. Explica el mundo social como el natural y sus “cosas”, sus fenómenos físicos. Se expresa mediante conceptos, sus resultados son independientes del contexto, pretende conducir a la predicción y control de la experiencia humana, “clasifica los *individuos/relatos* bajo un concepto o categoría,

vista como conjunto de atributos comunes, y anula cualquier diferencia individual” (Polkinghorn, en Bolívar et al., 2001:105).

El discurso del conocimiento paradigmático es el de la investigación (ya que es una forma de pensamiento abstracto y formal), basado en enunciados objetivos, abstractos y no hay valoración. “Su tipo de conocimiento es formal, explicativo por causas-efectos, es predecible y busca la certidumbre” (Bolívar et al., 2001:103)

En cuanto a los métodos de verificación y análisis, la forma paradigmática utiliza métodos establecidos por la tradición positivista, es decir, de los datos experimentales de la ciencia, aunque dentro del marco del positivismo lógico (lingüístico), proposicional (Blauberg, 1977), en que las particularidades son observadas como instancias de una categoría.

Así, el razonamiento paradigmático suele aparecer en los diseños cuantitativos y cualitativos, en los cuales las categorías abstractas “ordenan la experiencia de un modo tal que produzcan una red de conceptos que agrupen los elementos comunes” (Bolívar et al., 2001:106).

Habría que anotar que aun los diseños cualitativos paradigmáticos, que obtienen generalizaciones con base en la inducción, descontextualizan el conocimiento con la finalidad de unificar la singularidad y diversidad de cada experiencia y destruyen la estructuración de los discursos singulares, por lo que, podría decirse, su modo de analizar los datos recogidos no representa una forma distinta de hacer emerger teoría (Bolívar et al., 2001).

2) Modo narrativo de conocimiento y razonamiento

Contrariamente a la forma de conocimiento paradigmático, el razonamiento narrativo toma en cuenta las individualidades, sin llevar cada caso a generalizaciones. El modo narrativo, sintagmático, tiene la característica primordial de valerse de una “intriga narrativa” para integrar e interpretar los datos recaudados; pretende revelar “el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia” (Bolívar et al., 2001: 110). En este modo de conocimiento, “los relatos biográfico-

narrativos son los medios privilegiados de *conocimiento/investigación*" (Huberman, en Bolívar et al., 2001:104).

Para este modo de conocimiento, las "descripciones anecdóticas" y los incidentes particulares", como los llama Bolívar (2001:104), la escritura misma de un relato, son su manera de expresarse y permiten comprender lo que las instituciones, vivencias, acciones, relaciones y contextos significan para las personas.

En contraste con el modo paradigmático, el narrativo no pretende la predicción y el control de la experiencia personal, ni explicar fenómenos, sino generar conocimiento para la comprensión de las experiencias. Dispone los hechos en secuencias, en lugar de categorías, y "organiza los acontecimientos en unidades integradas de significado", esto es, "se preocupa más por las intenciones humanas y significados que por los hechos, más por la coherencia que por la lógica" (Polkinghorn, en Bolívar et al., 2001:105).

En general, la forma narrativa de conocimiento (literario-histórico) tiene la característica de ser saber popular, construido al modo hermenéutico-narrativo; sus métodos de verificación son el relato biográfico, el narrativo, la interpretación hermenéutica; tiene un discurso de la práctica, que se expresa en intenciones, deseos, acciones, historias particulares. Su tipo de conocimiento es práctico, que representa acciones y significados; es un conocimiento verosímil y no transferible, es decir, individualizado. En su forma de trabajo, el modo narrativo usa formas particulares, concretas y temporales; echa mano de metáforas, imágenes y representa, polifónicamente, las voces de actores e investigador (Bolívar et al., 2001:103).

En cuanto a los métodos de verificación y análisis de esta forma de conocimiento, como ya se ha mencionado, se inscriben en el llamado corte hermenéutico interpretativo; y en lo biográfico y narrativo, puesto que el relato le da sentido a lo vivido. Decía Proust, "sólo a través de la textualización puede uno 'conocer' su vida" (Bruner y Weisser, en Bolívar et al., 2001:88).

Relatar la vida permite sujetar los contenidos a revisión continua, en un enfoque interpretativo centrado en qué significan para el individuo las vivencias,

imágenes, expresiones, acontecimientos, costumbres, acciones humanas, instituciones, cotidianidad laboral, etc. (Geertz, en Bolívar et al., 2001:101).

En este contexto, mientras los modos de verificación y análisis del pensamiento paradigmático rechazan la subjetividad de lo narrativo, el relato hermenéutico “se dirige a dar sentido y *comprender* (frente a ‘explicar’ por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada” (Bolívar et al., 2001: 101).

Podría concluirse entonces que la narrativa es un medio de comprensión de los fenómenos sociales en general, y de la docencia, a través de los relatos de profesores y la exposición de sus particularidades (McEwan y Egan, 1995). Los relatos de estos agentes, al expresarse, resultan en un modo de comprensión de su quehacer, en una primera instancia de conocimiento que, posteriormente, propiciaría la intervención en los problemas. En el campo de la docencia, los relatos en voz de sus autores, y el modo narrativo, son formas de comprender y expresar la enseñanza.

Así, podría sostenerse que hablamos de una propuesta epistemológica, “que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo” (Elbaz, en Bolívar et al., 2001: 102).

3) Dos tipos de análisis narrativos

A partir de lo expuesto, fue posible establecer el apoyo en uno de los dos modos de conocimiento para la intervención. En el ámbito educativo, es de considerarse la forma narrativa de producir conocimiento, en la medida que los enfoques científicos paradigmáticos pelean por una objetividad que dirige su atención hacia lo exterior y observable, y desdeñan la vida interior de los docentes y lo que para ellos significan los procesos de enseñanza y aprendizaje (McEwan y Egan 1995).

Más aún, la manera de expresarse del modo narrativo de conocimiento retoma el papel determinante de la actividad práctica y transformadora de los docentes. La narratividad es un medio de influenciar el mundo docente y de transformarlo en el proceso de su actividad práctica.

Podría decirse que las narrativas ayudan a explicar la evolución de la práctica docente, al pasar del “análisis a la interpretación, de la epistemología a la hermenéutica, y de la descripción sincrónica y la argumentación lógica a la explicación propiamente narrativa” (McEwan y Egan, 1995: 250).

El pensamiento narrativo interviene en el razonamiento práctico mediante entender la naturaleza de una acción humana, que pone en juego pensamientos, lenguaje, intenciones, orientación, características propias. Al situar estas descripciones en un contexto, no se describen simplemente las prácticas, sino que se contribuye a comprenderlas. (McEwan y Egan, 1995).

Por otra parte, habría que hacer notar la existencia de dos formas distintas de generar conocimiento en investigación narrativa y que tienen sus raíces en las dos formas de conocimiento mencionadas. Ambas, el *análisis paradigmático de datos narrativos* —estudios basados en narrativas, historia oral o de vida—; y el *análisis narrativo* —estudios basados en casos particulares cuyo análisis produce la narración de una trama o argumento—, son formas legítimas de construir conocimiento en investigación educativa, pero que sustentan criterios específicos y diferenciados de validación y fiabilidad (Bolívar et al., 2001).

Por principio, el análisis paradigmático de datos narrativos llega a generalizaciones del grupo estudiado, mediante tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías establecidas de modo inductivo para analizar narrativas, historia oral o de vida. Pretende, en síntesis, “generar un conocimiento general a partir de un conjunto de historias particulares” (Bolívar et al., 2001:108). Hace comparación entre casos mediante un tratamiento formal y categorial. Sus informes pretenden ser objetivos, utiliza las voces sólo para ilustrar (Bolívar et al., 2001).

En cambio, el análisis narrativo, conjunta datos y voces en una historia o trama, y configura un nuevo relato narrativo. Busca en la historia elementos singulares. El análisis mismo es el que produce la narración de una trama o argumento, que desecha toda generalización. “El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir los elementos temporal o temáticamente, para dar una respuesta del porqué sucedió algo” (Bolívar et al.,

2001: 110). Revela el carácter único y propio de cada caso, y busca elementos distintivos y específicos. Busca autenticidad, coherencia. Y, como resultado, “genera una nueva historia narrativa, conjuntada a partir de las distintas voces por el investigador” (Bolívar et al., 2001:109).

Por lo tanto, para la intervención se recurrirá al análisis narrativo. Su resultado sería, desde luego, la narración de un argumento mediante elementos literarios, que posibilitará un abordaje hermenéutico de lo surgido durante el proceso, y conseguir así un acercamiento al propósito de la investigación educativa de entender la docencia para cambiarla (McEwan y Egan, 1995).

4) De lo hermenéutico y lo holístico

Tanto el modo narrativo de conocimiento como el análisis narrativo adquieren, con la hermenéutica, independencia de lo paradigmático. De hecho, Bolívar et al. (2001) llaman “investigación hermenéutica” lo referente a la narratividad, y le implican características de la forma de conocimiento narrativo.

Así, el ejercicio del relato hermenéutico, interpretativo, narrativo, será retomado, en el caso de la intervención, como medio de descubrimiento de logros y carencias en la formación y desarrollo de profesores de Educación Básica, en la construcción de conocimientos específicos de elaboración de textos literarios y análisis teatral.

En cuanto al análisis de narrativas y los tipos de análisis narrativo, la propuesta de Lieblich (en Bolívar et al., 2001:194) de un modelo para clasificar y organizar estos tipos de análisis, incluye la dimensión *holístico vs. categórico*, en que la unidad de análisis, el texto, es visto como un todo: toma la narrativa de una persona para que cada parte sea interpretada, causalmente, en función de las restantes.

En concreto, el análisis holístico, que implica el modo de lectura holístico del contenido (H-C) (Bolívar et al., 2001) emplea las narrativas para centrarse en su contenido, analiza el significado de cada parte mediante el de otras partes del resto de la narrativa o del contexto del relato.

Por lo tanto, la opción más conveniente cuando se trata de una investigación narrativa y, por lo tanto, del relato de una intervención, es el análisis holístico (Bolívar et al., 2001).

2. Técnica e instrumentos

a. Recogida y análisis de datos

En la investigación biográfica, Bolívar et al. (2001) explican tres tipos de diseño de recogida y análisis de datos, y la relación entre casos y técnicas biográficas.

Aquí, nos sujetaremos al *Relato biográfico único* —de cuyas características y utilidad en la intervención se hablará en el siguiente inciso— y su relación con el estudio de caso único.

b. Relato único

Por su relación con el estudio de caso único, habitual en la investigación biográfico narrativa (Bolívar et al., 2001) el diseño de *Relato biográfico único* —en adelante identificado como técnica de relato único—, y por sus características, resultará adecuado para la redacción del relato de la intervención, que pretende ser parte de un proceso de construcción identitaria, de resignificación y comprensión de un proceso educativo que involucra la elaboración de textos y la construcción de elementos para el análisis teatral.

La característica principal de esta técnica, proveniente de los tipos de diseño de recogida y análisis de datos en la investigación biográfica, consiste en la utilización del yo para realizar, en forma de relato, una experiencia humana vivida (Aiola y Bottazzo, 2009). Bolívar hace hincapié en esta característica, y añade que en esta técnica un único individuo elabora su autobiografía, la cual se convierte en objeto de investigación. Se busca “la comprensión de una singularidad” (Bolívar et al., 2001: 259).

De esta manera, la técnica de relato único se empleó a partir de la intervención, atendiendo características como la de mostrar la manera de actuar de un individuo, el docente, pero en contacto directo con los participantes, discentes,

quienes son observados por esa singularidad, interesada en cómo los sucesos de la intervención son vividos por otras singularidades.

Utilizando el *yo* como medio del relato único, se pretendió un acercamiento comprometido con la experiencia, y dar una voz personal al texto; se quiso atender cualitativamente a los hechos e individuos, y a lo particular, sin obtener generalizaciones posteriores (Bolívar et al., 2001).

c. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizarán para la recogida de datos y los recaudos metodológicos para orientar los procesos de indagación de la documentación narrativa (Suárez et al., 2006) fueron el diario autobiográfico, la entrevista, videos, fotografías y escritos realizados por los participantes.

En primer lugar, se utilizará el diario autobiográfico en la medida que se trata de un “registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo” (Bolívar et al., 2001: 183). Y, puesto que se compone de opiniones, sentimientos, interpretaciones, momentos dialógicos y descriptivos, pretende obtener claridad con respecto a la actuación del *yo*, docente y a algunos aspectos de las necesidades conceptuales y procedimentales de los alumnos.

Los formatos que se utilizarán para la redacción serían, en una primera instancia, el cronológico, que pretende incluir datos precisos con respecto a opiniones, diálogos y otras acciones de los participantes. Posteriormente, los registros deberán adquirir un tono más narrativo, es decir, agregarán recursos literarios y una mayor precisión en acciones, diálogos y descripciones.

En general, las notas de campo con que se formará el diario autobiográfico, deberán ser congruentes con el trabajo de investigación: representarán construcciones activas de los sucesos. “El diario va recogiendo el sentido del trabajo llevado a cabo.” (Bolívar et al., 2001: 158).

Puesto que el objetivo de una investigación biográfica es narrar la vida, el diario autobiográfico estimulará, para la escritura de la experiencia, el recuerdo y las prospectivas de quien escriba el relato pedagógico, y lo inducirá a un proceso

reflexivo de autodescubrimiento y de análisis de la causalidad de lo que se desarrolla en el aula.

Con respecto a la entrevista, “la base de la metodología biográfica” (Bolívar et al., 2001:157), se utilizará con la finalidad de responder cuestiones de interés acerca de los conocimientos y prácticas previas de los participantes, para de esta manera incidir en aquello que se mostrara necesario de saber por parte de los mismos. (Ver anexo 3).

En el caso de los videos y las fotografías, como instrumentos de recogida de datos, “no pueden sustituir las necesarias notas del investigador” (Bolívar et al., 2001: 157). Aunque Bolívar hace la nota anterior con respecto a las grabaciones en magnetófono, es de considerarse que instrumentos de video grabación —pese a la imagen— carguen con las mismas limitaciones ya que “la cantidad de datos grabados y transcritos con los que, razonablemente, puede trabajar un investigador, es limitada” (Bolívar et al., 2001: 158).

Por lo tanto, en lo particular, los videos serán utilizados como puntos de referencia de sucesos que se complementarán con las notas. Cabría anotar que la reconstrucción de algunos ambientes, en el momento de la redacción del relato pedagógico, se deberá a los videos, de aquí su relevancia como instrumento en el recaudo metodológico.

En el caso de los ejemplos y evidencias de escritura de los participantes, tendrán el propósito, en una primera instancia, de verificar aprendizajes previos y, posteriormente, avances en la construcción de conocimientos que dependen de la solución de la problemática principal, detectada mediante el diagnóstico específico.

Por otra parte, tendrán asimismo la finalidad de permitir evaluaciones formativas y metacognitivas, lo cual presupone autoevaluaciones y socio evaluaciones. También, estas evidencias pretenderán la socialización de los escritos y la retroalimentación.

En el capítulo siguiente, se efectúa la revisión de antecedentes de intervención sobre el tema-problema, y de los fundamentos pedagógicos para su atención.

III. SEÑALAMIENTOS Y APOYOS EN EL CAMINO: UNA MANERA DE EXPLICAR EL RECORRIDO HACIA LA INTERVENCIÓN

La revisión de ciertos estudios relacionados con la elaboración de textos narrativos y el análisis teatral, que involucran contenidos y estrategias diversas en la formación de discentes adultos, aportaron referentes para la mediación en la apropiación de recursos, técnicas y elementos para producir textos literarios y apreciar analíticamente la literatura dramática.

Así, en este capítulo, se encuentran aportes sobre las experiencias pedagógicas de formación docente, desde las prácticas lectoras y escritoras. Asimismo, se retoma lo de mayor relevancia sobre estudios, llevados a niveles etnográficos, referentes a los talleres literarios, que pretenden una comprensión holística y carente de prejuicios de la escritura creativa entre aprendices adultos no siempre pertenecientes al ámbito universitario.

Además, se recurre a ideas sobre el desarrollo de las competencias de docentes para leer y producir textos variados y pertinentes; que a su vez sean capaces de ayudar a sus discentes a leer y producir textos. Y se retoman contenidos referentes a las modalidades de evaluación y metacognición de textos.

Finalmente, se toman en cuenta aportes en lo que se refiere a la enseñanza de los elementos de literatura dramática que permiten el análisis de obras teatrales.

A. ¿Qué hay sobre la formación literaria de los docentes?

Enseguida, se hace un recuento del contenido de textos implicados en la formación literaria de docentes y de sujetos en condiciones no académicas, que son apoyos de carácter teórico para el sustento del diseño la intervención pedagógica.

1. Simbología literaria y cohesión narrativa

En el trabajo de Doris Guerrero Contreras y Faviola Escobar —*Los Maestros Leen y Escriben: Una Experiencia de Formación Permanente en Colectivo*, realizado de

2008 a 2009 por estas investigadoras de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio—, quienes pertenecieron al Colectivo Pedagógico de las Instituciones de Educación Básica del Estado de Táchira, Venezuela, se advierte la importancia de las experiencias pedagógicas de formación docente que parten de las prácticas lectoras y escritoras.

Este estudio fue realizado con base en la metodología de una investigación-acción participativa, y desde las necesidades planteadas y consensuadas por los docentes. El fundamento teórico es, expresamente, la concepción constructivista.

En términos de la aplicación de la experiencia en docentes de educación básica, ésta se llevó a efecto a través de la lectura de 5 textos académicos en el año escolar, para analizar y reflexionar sobre la lectura y escritura como procesos y objetos de enseñanza, y construir estrategias de promoción y procesos cognitivos en el aula a partir del referente teórico constructivista. Se desarrolló un análisis y reflexión de los textos académicos relacionados con los procesos de lectura y escritura y procesos cognitivos.

Con respecto a los resultados, a través del interés de los participantes se evidenció una transferencia didáctica a partir de la lectura de los textos, esto es, los docentes diseñaron estrategias para abordar los procesos de lectura y escritura en los diferentes proyectos de aprendizaje que se estaban desarrollando en sus propias aulas.

El resultado del estudio afirma que las reflexiones sirvieron para entender que diversos aspectos de la lectura y escritura, como la decodificación de la simbología literaria y la cohesión narrativa, sólo se aprenden cuando se vive el proceso, noción que a su vez trasladaron a sus discentes.

De esta investigación fue útil el procedimiento, dentro del marco teórico constructivista, para mejorar la escritura del docente, con base en el acercamiento a textos literarios. Se trató de familiarizarlo con mecanismos y técnicas utilizados por autores diversos, en la práctica, aun mediante la imitación de recursos tanto literarios como gramaticales y estilísticos.

2. Etnografía en talleres literarios

El estudio de Luislis Morales Galindo, *Etnografía de un Taller Literario*, realizado en 2004, en Venezuela, pretendió una comprensión holística y carente de prejuicios de los talleres literarios en que participan adultos, no siempre conectados con el ámbito universitario. Este investigador utilizó el método cualitativo-etnográfico.

Con respecto al proceso de investigación, una vez seleccionada la muestra se procedió a realizar visitas exploratorias o “vagabundeo” para familiarizarse con los actores, el lugar de reunión y la dinámica de las sesiones de los talleres literarios seleccionados. Fueron escogidos algunos de los participantes como “informantes”, aquellos miembros del grupo que poseen un conocimiento especial o una posición preponderante, o bien gozan de una habilidad específica para expresar adecuadamente los sentimientos, valores, motivos y acciones del grupo al cual pertenecen.

Entre los resultados se descubrió que, en general, las pautas, normas y dinámica de los talleres no se encuentran escritas, sino que son definidas por la praxis. No hay límite a un género, y aunque hay preponderancia de poesía y cuento, también son admitidos novela y ensayo. Los participantes consideran a los talleres espacios propicios para mostrar sus trabajos y para exponerlos a una crítica que les permita superar sus herramientas técnicas. Desde el punto de vista actitudinal, los participantes concluyen aceptando que el texto como tal sólo tiene sentido al ser expuesto. El autor recibe sugerencias para la mejora estética e interpretativa del mismo, pero sabe que no está obligado a seguirlas, ya que el proceso de construcción de la obra es una actividad individual.

¿Qué retomo? Esta investigación aportó la estrategia de las dinámicas de trabajo dentro de los talleres. La presentación de los textos de los alumnos llevaba a intervenciones espontáneas, en que cada quien expone su posición, juicio, impresión, interpretación y sugerencias al autor sobre su obra, pero siempre respetando normas como: cada afirmación debe ser sustentada sólidamente; la obra ajena debe ser respetada. No es válido modificarla en función de las ideas personales ni calificarla a priori, y se hace hincapié en los aciertos estilísticos y de

los otros elementos que conforman los textos. El autor no interviene durante la discusión, sólo se le cede la palabra cuando la discusión misma se considera agotada.

En las primeras sesiones se busca hacer énfasis en los aciertos. Lo que se pretende es que el temor, la ansiedad de exponer, la crítica desfavorable no propicien desaliento.

3. Trabajo literario y elementos de la dramaturgia

Con respecto al análisis teatral, Lajos Egri (2014), a través de su *Cómo escribir un drama* —material didáctico de uso interno del Centro de Estudios cinematográficos de la UNAM— presenta un documento que “fue escrito no sólo para escritores y dramaturgos, sino para el público en general”. Aunque su intención primordial es la de enseñar dramaturgia, este autor considera que el conocimiento por parte del público del “mecanismo de escribir” y de las penalidades, “los tremendos esfuerzos que involucra cualquiera y todo trabajo literario, hará una apreciación más espontánea de ellos” (Egri, 2014: 3).

La base primordial para la enseñanza del oficio dramático y literario de este autor es la dialéctica, lo cambiante, y aquello que produce esos cambios. Observamos, a lo largo de secuencias específicas del texto, interacciones entre docente y discentes que, a pesar de ciertas actitudes directivas, consiguen una didáctica que proviene de los intereses, dudas y obstáculos cognitivos de los formándose.

Así, éstos observan el desarrollo de un drama a partir de los materiales de la premisa, el personaje y el conflicto, del conocimiento de los géneros teatrales y sus tonos, y lo ven desenvolverse, de manera natural, mediante las “leyes naturales de la dialéctica” y sus contenidos: la unidad y lucha de contrarios, los cambios de lo cuantitativo a lo cualitativo y viceversa, y el sentido creciente del avance de la historia. Lo que se pretende es mostrar un camino nuevo para escribir en general y para escribir dramas en particular. Por lo tanto los aportes retomados de este texto en el diseño de intervención complementan otros

contenidos y aportes, tanto conceptuales como procedimentales, que permiten el análisis teatral, y también la elaboración de textos literarios.

4. Profesor escritor, alumnos escritores.

En función de las investigaciones revisadas hasta el momento es posible iniciar una conclusión con respecto a las posibilidades didácticas, teóricas y prácticas de un ejercicio docente que incluya los conocimientos literarios necesarios para la producción de textos narrativos y de índole distinta.

En este orden de ideas, observamos en Jolibert, Cabrera, Inostroza (2009) el Ejemplo 5, *Formar Docentes Productores de Material Para Apoyar la Comprensión y Producción de Textos*, en que la metodología, sujeta al método de la investigación-acción, pretende un “cambio de estrategias didácticas para el tratamiento de la lectura y producción de textos. Se trata de desarrollar las propias competencias de los formándose para leer y producir textos variados y pertinentes, y que posteriormente sean capaces de ayudar a sus discentes a leer y producir textos” (Jolibert et al., 2009: 174)

En general, la utilidad del texto citado se sitúa en la metodología de aplicación, en cuanto toma en cuenta pasos de la teoría psicogenética: parte de una situación-problema, para continuar y complementarse con aprendizajes a construir, material escogido, actividades y cronograma, modalidades de metacognición, sistematización y teorización, y, por último, modalidades de evaluación, como la autoevaluación, la evaluación formativa y la retroalimentación.

Se retoman, por consiguiente, las estrategias puestas en práctica: proyectos de producción de textos que tienen el propósito de crear material que los profesores alumnos experimentan primero antes de usarlos en su propia práctica docente; material didáctico que estimula la producción de textos, tanto de los formándose profesores como en los discentes escolares; materiales que cuentan con una dirección con respecto a los aprendizajes a construir y que llevan a actividades de metacognición y a una sistematización y teorización. Es decir, una reflexión acerca del trabajo realizado, la sistematización del material didáctico para la práctica docente, en particular como trampolín de producción de textos, sean poéticos,

narrativos o informativos; y una definición teórica de ese material de aplicación en el aula.

Se retoman asimismo los fundamentos teóricos de esta propuesta, el marco de las teorías psico- y socio-constructivistas del aprendizaje y la enseñanza, así como los marcos de las teorías psicogenéticas, psicolingüísticas y cognitivistas, tanto en la construcción del lenguaje como en los procesos de comprensión lectora y producción de textos.

5. Evaluando la producción de textos

En el caso del Ejemplo 3 del libro arriba citado (Jolibert et al, 2009) hallamos el trabajo “Elaborando una pauta de lectura-evaluación de la producción de textos”, llevado a efecto en forma de taller en la Universidad Católica de Temuco, Chile, dentro del curso Lenguaje y Comunicación.

La metodología —sujeta a la investigación-acción— pretende enfrentar aprendizajes a construir con respecto a la evaluación de textos producidos, en primera instancia, por profesores discentes, y posteriormente por escolares de educación básica.

Para los fines de la intervención, se retomarán de este Ejemplo 3 del libro *Transformar la Formación Docente Inicial* las herramientas de ficha didáctica y la pauta de evaluación de la producción de textos.

La “Ficha Didáctica” (Jolibert et al., 2009: 116) inicia con una situación problema inicial, que puede elegirse en conjunto a partir de contenidos ignorados o problemáticos, por ejemplo el diseño del conflicto en un texto literario, o su presencia en una obra teatral.

Enseguida, esta ficha menciona los aprendizajes que se desean construir durante la sesión o sesiones programadas. Incluye el material requerido, cronograma de actividades y formas de organización del grupo; modalidades de metacognición, sistematización y teorización de los conocimientos revisados; y evaluación, tanto de contenidos como de los textos producidos.

Es precisamente durante este proceso de evaluación que se retomaría una herramienta más para la intervención que ahora se diseña. Se trata de la “pauta

de evaluación de producción de textos” (Jolibert et al. 2009: 168), la cual se redacta en conjunto y se basa en los siete niveles de conceptos lingüísticos mencionados por Jolibert y Sraïki (2009).

En el caso del presente proyecto de intervención, estos niveles o “categorías de informaciones (de índices)” (Jolibert y Sraïki, 2009: 71) serían utilizados, a nivel macroestructural, para evaluar del texto los conceptos que funcionan a nivel de su contexto general —géneros literarios y dramáticos—, y los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras del texto en su conjunto —causalidad de la trama, el desarrollo de menos a más de las situaciones—. Y, a nivel de microestructuras ortográficas, los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de la frase y los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de la palabra, ambos conceptos involucrados con las propiedades textuales de la coherencia, cohesión, gramática y estilística o uso de los recursos retóricos y literarios (Cassany et al., 2007).

B. Elementos teóricos para explicar los hechos

El presente subcapítulo desarrolla un recuento de elementos que enmarcaron y sustentaron el trabajo de intervención, principalmente, la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos* (PpP), en lo que se refiere a la formación docente inicial, y menciona fundamentos teóricos y el cambio de una orientación tradicional en la construcción de elementos para la creación literaria y el análisis teatral.

1. Una pedagogía de la transformación

Para el presente proyecto de intervención se han elegido apoyos teóricos que a lo largo de la historia reciente han representado pautas transformadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo de los formándose en edades propias de la educación básica, sino también de los adultos y aun profesores, tanto en niveles de inicio de su formación académica, como posteriormente, ya en etapas de formación continua.

Estos apoyos, a su vez, se encuentran en los contenidos y marcos conceptuales de propuestas como las que se analizarán a continuación.

a. Proceso de formación y mejora profesional

Pedagogía por Proyectos (PpP) es una propuesta didáctica, vista desde un enfoque constructivista, comunicativo y textual, en que el papel del docente es crear condiciones que propicien los auto-socio-aprendizajes mediante la interacción cotidiana con la sociedad y los textos.

Josette Jolibert, experta en didáctica de la lengua materna, y su equipo, a partir de los años ochenta del Siglo XX, se dieron a la tarea de un desarrollo pedagógico que prestara un avance con respecto a métodos desacreditados, de base conductista. Las primeras aplicaciones y experimentación se llevaron a cabo en Francia, entre niños de 6 y 8 años. Y ya para el Siglo XXI, a partir de los avances de la investigación y la experiencia, se formuló una propuesta didáctica de conjunto para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, también para niños de 9 y 11 años.

Posteriormente, tomando como base la cuestión de cómo construir una formación inicial docente que cumpla con necesidades y expectativas, el equipo de Josette Jolibert, Irene Cabrera, Gloria Inostroza, se dieron a la tarea de una transformación didáctica para cambiar las estrategias de formación docente y de la gestión educativa.

Se buscó una reconceptualización de la formación docente mediante la investigación-acción, realizada en instituciones de formación y en unidades educativas de prácticas pedagógicas. Se obtuvo como resultado una selección de carácter didáctico, en un marco teórico de referencia socio-constructivista y con el apoyo de la lingüística discursiva y textual.

Así, los fundamentos epistemológicos de esta propuesta sostienen que la investigación-acción —entendida ésta como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (Álvarez-Gayou, 2012:159) — resulta adecuada para la reflexión sobre prácticas educativas, y propicia la

praxis en ellas, es decir, su transformación por medio del conocimiento (Jolibert et al., 2009).

En términos de la intervención, fue retomado el concepto de praxis educativa como lo proponen estas autoras, en que las personas son concebidas como constructoras de conocimientos y no como simples receptoras de información.

En este sentido, el trabajo con profesores-discentes, que según esta concepción representan el centro del proceso, pretendió dotarlos de un andamiaje de apoyo para que la construcción de conocimientos pudiera desarrollarse (Jolibert et al., 2009).

En este caso, el *docente de docentes* juega un papel de mediador y ayuda para la solución de problemas, en contraposición a otras praxis educativas en las cuales representaría la parte central de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo demás, se pretendió que los discentes, igual que los alumnos niños y jóvenes, realizaran un trabajo cooperativo que favoreciera las relaciones intergrupales e incrementara la socialización y la autoestima (Jolibert, Jacob, 2003). En este contexto, PpP, sus principios y ejes didácticos convergentes, permitieron un trabajo distinto con respecto a otras formas de labor de enseñanza-aprendizaje, también con adultos, en la elaboración de textos literarios y la construcción de elementos para el análisis teatral.

1) Los profesores y la nueva didáctica

Con respecto al marco teórico y los principios del trabajo con docentes dentro de la propuesta de *PpP*, la intervención fue situada en concepciones del aprendizaje, del escrito y de la práctica de la producción de textos, en que prevalece el constructivismo, la convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de los individuos, en este caso, docentes productores de textos, y cuya labor como seleccionadores de obras teatrales para sus instancias educativas, y su ambición de elaborar textos propios, les exigen incrementar saberes en cuanto a procedimientos y conceptos literarios. Asimismo,

se recurrió a la concepción cognitivista del papel de la metacognición y de la autoevaluación y socio evaluación formativa.

Así, la delimitación teórica de la presente intervención se encuentra en el marco de *Pedagogía por Proyectos* y sus principios pedagógicos, basados en el constructivismo y un enfoque sociocultural del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En concreto, en este marco se concibe la intervención a profesores “como un proceso complejo de construcción de conocimientos y desarrollo de relaciones afectivas, inscrito en un contexto sociocultural” (Jolibert et al., 2009: 22) La atención al problema guía, se establece situando importancia primordial en el docente-discente, y se le plantean condiciones para la autoformación.

Para esta intervención, el docente-alumno es observado en su carácter de constructor de conocimientos; como un sujeto en medio de un proceso dialéctico y dialógico, en que la fertilidad de los obstáculos cognitivos y ayuda de compañeros y pares lleven al encuentro de soluciones.

En cuanto al profesor, este fue colocado como un mediador en el proceso de intervención, “un rol de mediador entre los esquemas cognitivos del estudiante y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No sólo orienta el proceso, sino que es el conductor” (Jolibert et al., 2009: 22)

Finalmente, hasta aquí se ha establecido que la intervención retomó los límites de un marco teórico, desde lo pedagógico, en el constructivismo y el planteamiento de una propuesta didáctica consecuente con los principios epistemológicos reiterados. Y, desde lo lingüístico, en la ciencia del texto, la cual observa los textos desde una visión global y sociofuncional: de hecho, no existe ninguna actividad relacionada con el lenguaje y su transversalidad sin un contexto psicosocial.

2) Ejes didácticos

En lo que respecta a la utilidad de los ejes didácticos de la propuesta de PpP en la intervención, ya se ha mencionado el propósito de estimular en el aula la

vida cooperativa y la implementación de una pedagogía mediante proyectos dinámicos. Será útil asimismo desarrollar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio constructivista, así como la consecución de una práctica comunicativa y textual de lo escrito, y la construcción de una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados, y de la escritura.

En esta línea de ideas, se incluirá el propósito de mediar para que los alumnos vivan, comprendan y produzcan textos literarios, y practiquen una reflexión metacognitiva regular, sistematicen resultados y tomen la autoevaluación y la evaluación como herramientas de aprendizaje.

El trabajo proyectado rechazará un modelo tradicional centrado en el profesor y en normas directivas, que suelen reducir la participación creativa de los discentes. La intervención se planifica como un espacio donde los profesores-alumnos-escritores y seleccionadores teatrales y su mediador realizarán acciones recíprocas de enseñanza y aprendizaje, negociarán significados (Jolibert et al., 2009), tomarán decisiones conjuntas y estipularán parámetros axiológicos y criterios de verdad en la adquisición de conceptos.

3) Condiciones facilitadoras del aprendizaje

Dentro de las particularidades de la propuesta didáctica de *PpP*, la intervención incluye en su diseño condiciones facilitadoras del aprendizaje, entendido esto como una implementación continua de recursos y herramientas que propician ambientes y procedimientos adecuados de trabajo.

En este aspecto, por la naturaleza de las actividades entre discentes adultos y las circunstancias de una sede, llamémosla, *oficinesca*, actividades distintas a las de una aula escolar, las condiciones facilitadoras no podrán contar con una reorganización de mobiliario, ni textualización de paredes, ni rincones específicos, biblioteca de aula, etcétera. Pero se considera que será posible estimular una vida cooperativa a través de una comunicación oral afectiva, respetuosa y que contemple relaciones de poder compartido.

Por lo demás, sabemos que las condiciones facilitadoras del aprendizaje parten también de los medios con que se vale la propia pedagogía por proyectos activos, herramientas, la producción de textos por motivos significativos, en situaciones reales de uso, y las reflexiones sobre lo vivenciado y acerca de la sistematización de lo descubierto (Jolibert et al., 2003), todo lo cual serán elementos en los contenidos del diseño de intervención.

4) Herramientas

En la construcción y desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias, la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos* echa mano de tres tipos de proyectos, que a su vez se hallan englobados en un proyecto colectivo: el proyecto de acción, el global de aprendizaje y el de construcción de competencias.

Enseguida, se cuenta con el contrato individual, el cual pretende identificar con el discente, encuadrados en los contenidos del proyecto colectivo, los problemas a que debe enfrentarse.

Las herramientas responden a la organización para implementar concretamente una pedagogía por proyectos, y representan el esquema de la dinámica general de un proyecto colectivo en seis fases; una herramienta para la planificación de un proyecto de acción; el cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje en el curso de un proyecto y de las competencias ejercitadas o construidas, así como un cuadro recapitulativo de los roles respectivos del docente y de los discentes en el curso de un proyecto. (Jolibert et al., 2009)

Así, en cuanto a la utilización de herramientas y sus formatos durante el proceso de intervención, el proyecto colectivo, específicamente con respecto al proyecto de acción, determinará un objetivo que provera de situaciones de aprendizaje, que a su vez llevará a la construcción de competencias.

Con respecto al proyecto global de aprendizaje, el objetivo será el de estipular en conjunto una finalidad de trabajo en el marco de un tiempo determinado. Es

decir, que los participantes, mediante trabajo colectivo, definirán un proyecto de aprendizaje.

El proyecto específico de construcción de competencias, por otro lado, pretenderá llegar a la evaluación de las competencias construidas o en vías de construcción, y que serían objeto de un análisis metacognitivo sistemático, realizado a nivel colectivo e individual.

5) Estrategias. Caminos diversos

De las estrategias propias de *Pedagogía por Proyectos*, se utilizará para la intervención la interrogación de textos mediante adaptaciones que tendrán la finalidad de analizar los recursos procedimentales de textos ajenos y propios. Y, por otro lado, se utilizará esta estrategia para analizar aquellos elementos pertenecientes a las estructuras de las obras dramáticas, el conflicto y las características de los géneros teatrales, como la comedia y el melodrama (ver anexo 4).

En cuanto al módulo de producción de texto, este modelo de estrategia tendrá adaptaciones orientadas a la construcción y utilización de recursos para la escritura creativa. Esta será la finalidad del proyecto de acción, que pretende dar sentido a la escritura misma con la adhesión de herramientas procedimentales y conceptuales para mayor economía y eficacia de los textos por producir.

Más adelante, se presenta un ejemplo de las adaptaciones mencionadas, basado en los cuadros *Módulo de producción de texto: el modelo de estrategia que proponemos* (Jolibert y Sraïki, 2009: 126)

b. Circunstancias distintas=educación diferente=personas diferentes

En relación con los principios de *Pedagogía por Proyectos*, se utilizarán distintos apoyos teóricos para guiar y sustentar la intervención.

Dentro de las ya mencionadas condiciones facilitadoras del aprendizaje, para las sesiones de intervención se procurará un espacio donde el trabajo compartido entre un docente mediador y los discentes no resulte en conocimientos hechos o

“digeridos”, sino que sean construcciones a partir de las observaciones y supuestos en un proceso mediado de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes en la elaboración de textos y en el análisis teatral.

En esta línea, se considera que el docente es quien propicia las condiciones para que el alumno aprenda construyendo. Hablamos de un docente transformado, cuyo rol es el de un “mediador y facilitador de aprendizajes”, en lugar de “simple transmisor de conocimientos” (Jolibert y Sraïki, 2009: 18).

Desde luego, el docente en estas circunstancias requiere de conocimientos e información suficiente para enfrentar problemas y cuestionamientos, y ser imitable inclusive. Podría decirse que “el docente es imitable sólo en la medida en que es imitable para el alumno” (Pimienta, 2005: 6): cuando ha desarrollado capacidades y aptitudes que lo llevan a ser imitable.

Con respecto al fundamento psicopedagógico, se tomaron apoyos en la enseñanza problemática, el paradigma constructivista y el aprendizaje significativo, puesto que encuentran relación con el marco teórico de la propuesta didáctica de *PpP*, así como con sus fundamentos epistemológicos, que a su vez conciben a la persona como constructora de conocimientos y al aprendizaje un proceso activo en el cual “el significado se desarrolla en función de la experiencia” (Jolibert et al., 2009: 20).

Por lo tanto, la enseñanza problemática será útil durante las sesiones de intervención, en la medida que demuestra estimular la actividad constructiva de los discentes, al mismo tiempo que les permite relacionar los aprendizajes con su propia práctica (Pimienta, 2005).

Con la mediación del docente, con la existencia en su material de cuestionamientos problemáticos para los discentes, una organización de situaciones en que se revelen las contradicciones, y con apoyo en la utilización de los conocimientos previos como cimientos para la construcción de nuevos saberes, la enseñanza problemática pretende, en el diseño de la intervención, llegar al desarrollo del pensamiento creador de los discentes.

Se encontró, en los principios de la enseñanza problemática, la relación del contenido de los aprendizajes con los procesos, a partir de la consideración del nivel de desarrollo de los estudiantes (Pimienta, 2005).

Por otra parte, al momento de la intervención se considerará que el individuo es una “construcción propia”, producto de la interacción entre disposiciones internas y medio ambiente (Díaz, 2005), y que la elaboración de textos es una actividad mediadora entre la historia individual y la historia social (Bolívar et al, 2001), por lo que observamos que los enfoques de orientación constructivista (psicogenético, sociocultural y cognitivo) fueron los más adecuados para sustentar una intervención con el tema de la presente.

Más específicamente, el enfoque sociocultural, que destaca la construcción social compartida del conocimiento, resuelve lo observable en labores cooperativas e individuales de elaboración de textos ficcionales y funcionales, así como en el análisis teatral, ya que “explica cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales” (Díaz et al., 2005: 29).

Vemos que este enfoque analiza la acción mediada por el lenguaje y el discurso. Observamos que la consciencia de los individuos depende de las interacciones sociales. “No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia” (Marx, 1976: 518).

Pero, en lo anterior, no se menciona un determinismo en que el individuo sólo obtiene pasivamente lo que el medio “escancia” en él. Marx se refiere a lo que filósofos posteriores como John D. Bernal (1985) llamarían *reflejo ideológico*, la influencia del pensamiento dominante en las consciencias. Ya en textos anteriores, Marx había expresado los contenidos constructivistas de sus ideas, particularmente en las once tesis sobre el pensamiento de Luis Feuerbach, en especial la tesis tres, que menciona la acción de las personas para cambiar las circunstancias y la educación; y la onceava, la cual refiere: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.” (Marx, 1976:10.)

Así, en la acción humana transformadora, siempre implementada de forma colectiva, el psiquismo se caracteriza por la variedad, lo divergente, en contraposición a lo convergente y limitado (Cervera, 1992).

En esta línea de ideas, cabe mencionar el enfoque sociocultural y su objetivo, que es “explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales”. En el terreno educativo, “esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares” (Díaz et al., 2005:29).

Es importante hacer notar, que pese a las interpretaciones diversas de lo que es constructivismo, las corrientes en general coinciden en colocar en el centro del trabajo educativo los esfuerzos del estudiante por entender.

Así pues, la intervención tiene base en la idea de una construcción activa del conocimiento, partiendo de lo que se sabe y en la relación con la otredad, es decir, en el marco de la construcción social compartida del conocimiento.

De tal manera, para la puesta en práctica de estos principios, se llevarán a efecto estrategias relacionadas con la *Pedagogía por Proyectos*, praxis permanente de formación en que el discente-alumno se convierta en director y autor de sus aprendizajes, en lugar de conservar la obsecuencia a un docente que ha pensado y organizado todo contenido (Jolibert, Cabrera, Inostroza, 2009).

También, aunque es de considerarse que la elaboración de textos ficcionales y la apreciación teatral corresponden a prácticas de carácter lúdico, se tomó en cuenta que un proyecto de aprendizaje es siempre un proyecto de aprendizaje. Esto se encuentra por encima de aquellas estrategias que se sitúan únicamente en lo lúdico, como una forma de motivación que no correspondería a la seriedad de objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, sujetar la intervención a una pedagogía por proyectos es diferente a la elección de un tema de trabajo por parte del docente. Se pretende que el alumno sea activo en la realización de lo proyectado, en lugar de que el profesor explique contenidos y dicte caminos para llegar a ellos. La elaboración de proyectos colectivos de aprendizaje propicia las decisiones en conjunto, que parten de los intereses y necesidades de los compañeros. La programación de

actividades, en cambio, se sujeta en función del único tema y de los manuales que lo explican (Jolibert et al., 2009)

En el diseño de intervención, en lo que se refiere a evaluar, tomará la forma de una reflexión metacognitiva, individual y colectiva, que tendrá que ver con el desarrollo y el resultado obtenido del proyecto, los aprendizajes individuales construidos o que se encuentran en camino de ser construidos. Desde luego, lo dicho pretende estar a contrapelo de la concepción de la evaluación sólo en forma sumativa, que suele estar acompañada de juicios subjetivos del docente.

2. Cambiar las circunstancias de la educación del educador

Este apartado entrelaza fundamentos teóricos, propuestas metodológicas y el cambio en la orientación prescriptiva o tradicional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la investigación referente a la apropiación de recursos y elementos para la elaboración de textos literarios y el análisis teatral por profesores de educación básica.

a. Comunicación en sociedad

La enseñanza y aprendizaje de los procesos creativos requiere de una socialización en que se involucran tanto compañeros, pares, como el mediador. En términos del enfoque comunicativo, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana (Villaseñor, 2007). Desde este punto de vista, escribir, aun literatura en alguno de sus géneros, cuento, teatro, novela, es una manera de comunicarse. Y toda comunicación sucede en sociedad. Podría decirse que lo mismo ocurre con el análisis de las representaciones teatrales, que en sus contenidos y personajes se encuentran los símbolos de lo cotidiano y las identificaciones o hitos significativos para las personas (Bentley, 1988).

Así, una intervención que involucra la elaboración de textos literarios y el análisis teatral es posible situarla en la perspectiva de la socio construcción de conocimiento y la concepción vygotskiana, mediante la cual se observa la

dimensión social e interactiva de la educación. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de los procesos creativos y la apreciación literaria, involucrados con el lenguaje, leer y escribir, se encuentran sujetos a un contexto teórico en que el constructivismo y una didáctica que tiene como principio la convivencia democrática, cooperativa y el trato igualitario, tienen como objetivo una enseñanza-aprendizaje en la interactividad de un grupo (Villaseñor, 2007)

b. El sentido de las palabras

Asimismo, en términos de fundamentos teóricos y propuesta metodológica para la enseñanza-aprendizaje de elementos y recursos para la escritura creativa y el análisis teatral, una intervención puede establecerse en el marco de la pragmática y la sociolingüística, puesto que es a través de los usos sociales que los signos del lenguaje adquieren sentido (Viramonte, 1992).

Tomemos en cuenta que la pragmática lingüística se ocupa del uso del lenguaje en cuanto relación entre los signos y quien habla, ya que se entiende que un signo significa en la medida que un usuario le da sentido. Por lo tanto, el análisis sociolingüístico abarca espacios de la sociología, la psicología y la antropología, en lo que ella se interesa por la cultura de una sociedad y sus procesos, así como de la manera en que la especificidad del ser humano realiza sus funciones y produce sus obras (Viramonte, 1992).

Es decir, una intervención dirigida a profesores de educación básica, referente a la construcción de elementos y recursos para la elaboración de textos literarios y el análisis de teatro, debe tomar en cuenta el lenguaje y el proceso creativo a partir de una conducta lingüística heterogénea y variable en situación socio-comunicativa.

En términos generales, la escritura creativa y la observación analítica de la literatura dramática no son más que otras expresiones del lenguaje, siempre socialmente determinado. Por lo tanto, bien podrían ser vistas asimismo como una forma de la interacción conversacional, como un proceso interactivo, en que un participante ejerce influencia sobre las acciones de otro, y éste sobre aquél,

cuando se hallan en presencia física, y, en consecuencia se habla más de interlocución, no de elocución (Viramonte, 1992).

Así como una de las funciones tradicionales de la escuela es enseñar a leer y escribir, y la habilidad de la expresión oral ha sido olvidada en el ámbito de la lengua (Cassany el al., 2002), el impulso de la creatividad y la necesidad de arte que, en algunos individuos, se convierte en necesidad de creación (Adoum, 1976), se ha visto desdeñada pese a existir motivos dentro de la currícula de educación básica que justificarían que el docente construyera recursos y elementos conceptuales y procedimentales para la puesta en práctica de la escritura creativa y de la observación analítica de la literatura dramática.

En este aspecto, una intervención con los fines descritos, debe asimismo tomar en cuenta esa necesidad de creación, y, como asegura Cassany (2002), en una concepción moderna de la escuela y en aras de una formación integral, ampliar los objetivos de la educación. En este sentido, resulta previsible que participantes, maestros de Educación Básica, quieran llevar a sus propias aulas los nuevos saberes.

En general, una intervención que involucra aspectos creativos de la lengua, cuida, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la formación de habilidades para la escritura creativa y el análisis teatral, con el apoyo de criterios alejados de la ineficacia de lo gramaticalista, que, como recalca Cassany (2002) ha sacrificado la utilidad y la necesidad de la comunicación cotidiana a la teoría carente de utilidad práctica. Es decir, si hablamos de literatura, además de leerla y observarla en sus expresiones teatrales, nada como llevarla al “trabajo de la creación” (Anzieu, 1993: 24); de aquí la relevancia de la elaboración de textos y la construcción de cuanto permita enfrentarlos, procesarlos y analizarlos.

La escritura creativa es un medio de hacer abstracción de hechos de la realidad, con lo cual se conoce mejor esa realidad y propicia actuar en ella para transformarla (Anzieu, 1993). Por tanto, la escritura y el análisis son praxis, no sólo prácticas, sino maneras de transformar el mundo (Blauberg, 1977) y, como tal, ha de ejercerse en la realidad.

c. La creación de textos literarios, el análisis teatral y la actividad lingüística

Así, puesto que la elaboración de textos literarios y el análisis teatral exigen de libertad, aunque ésta deba ceñirse a reglas, ciertos principios y límites, es de esperarse que su construcción se halle dentro de una filosofía analítica o pragmática, que aborde el estudio de toda actividad lingüística, entendiéndola como una parte esencial de la actividad humana (Lomas y Tusón, 1997).

De esta manera, en la medida que la sociolingüística se ocupa de la lengua en relación con sus usuarios, miembros de una comunidad sociocultural (Lomas y Tusón, 1997), la elaboración de textos literarios y el análisis teatral, en este marco, cobran sentido ya que es posible ver estas actividades como producto de relaciones sociales. También, se les puede contemplar como medios de observación y análisis de las complejas relaciones sociales.

d. Proceso de intervención: memoria o aprendizaje

Con respecto al enfoque cognitivo del constructivismo, se sabe de los procesos que propicia a partir de un primer conflicto y la manera como se construye conocimiento en el descubrimiento, la interacción y mediante la ayuda.

Con esta base, una intervención cuyo objeto de estudio es la elaboración de textos ficcionales y análisis dramático rechaza una tradición didáctica caracterizada por la repetición sistemática, la memorización y la descontextualización de enunciados y propuestas (Lomas y Tusón, 1997).

En referencia a los criterios para la selección de actividades en un proceso de intervención de este tipo, puesto que cualquier proceso comunicativo, las elaboraciones ficcionales incluidas, pone en marcha procedimientos, estrategias y acciones, el objetivo central del trabajo didáctico requiere de nociones y destrezas orientadas a la cualificación de los participantes para planificar y crear sus propias producciones textuales.

Pero este enfoque no supone dar prioridad al aprendizaje de procedimientos y técnicas de análisis de los elementos del sistema, sino a la adquisición de

estrategias que les permitan la comprensión de los distintos aspectos involucrados (Lomas y Tusón, 1997).

e. La evaluación socializada

En relación a las actividades de evaluación, una intervención que corresponda con la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, involucra la metacognición, la autoevaluación y la evaluación realizada por los pares, una evaluación cooperativa, la cual tiene la potencialidad de su significatividad.

La intención, desde luego, no es sancionar los logros o ineficiencias de los participantes, sino contar con una evidencia y referentes que permitan observar avances y contar con una base para impulsar otros avances (Lomas y Tusón, 1997), en adhesión con el enfoque comunicativo, ya que éste hace posible que los discentes pongan en práctica los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas (Lomas, 1999).

f. Lenguaje: instrumento social, competencia comunicativa

De regreso al enfoque comunicativo, representa una referencia obligada para una intervención en elaboración de textos y análisis teatral. Podría decirse, parafraseando a Liliana Montenegro (1994), que no basta que los sujetos conozcan sobre la lengua y que escriban textos extensos, contextualizados, ficcionales o expositivos, sino que desarrollen conocimientos, procedimientos y actitudes: saberes, el saber hacer y el saber convivir, esto último, algo que involucra una visión democrática, incluyente, cooperativa, tal como lo consignan los principios de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos*. Un componente actitudinal, que englobe no sólo la tolerancia sino la comprensión de la otredad y la empatía, así como el sentido crítico.

Por este motivo, el proceso enseñanza aprendizaje en una intervención que involucra la lengua, igual que cualquier aprendizaje lingüístico dentro de las aulas, no debe consistir en la simple transmisión de conocimientos ni orientarse sólo a aquello que representa aspectos formales, en un caso específico, de la narración

literaria y el análisis teatral, sino animar el compromiso de cada participante en la tarea de incorporar el dominio de saberes que implican su propia educación cognitiva socialmente determinada. Se debe tomar en cuenta que la convivencia y los aprendizajes se consiguen con el lenguaje (Montenegro, 1994).

Así, es necesario insistir que en la enseñanza actual de la lengua y la literatura los objetivos cobran sentido en el enfoque comunicativo, que contiene capacidades expresivas, comprensivas y metalingüísticas desarrolladas en marcos sociales (Lomas, 1999).

En este enfoque comunicativo, la elaboración de textos y el análisis teatral tienen apoyo y sustento en la posesión de competencias que son parte de su práctica: la competencia lingüística, entendida como conocimiento de la gramática, que favorece la corrección expresiva de los enunciados; la competencia sociolingüística, asociada a la capacidad de adecuación a las características del contexto y la situación de comunicación; la competencia discursiva o textual, conocimientos y habilidades para comprender y producir textos con coherencia y cohesión. Y la competencia estratégica, recursos para la negociación de significados y reparación de situaciones tergiversadas por desconocimiento de códigos (Cassany et al., 2002).

Siguiendo esta idea, quienes participan en una intervención que pretende la construcción de competencias para la escritura y el aprecio de la literatura y el teatro, también se hallan en el desarrollo continuo de algunas de las dimensiones anotadas por Montenegro que pertenecen al concepto de competencia comunicativa. La competencia textual, por ejemplo, que permite comprender y producir textos estructurados lógicamente; la competencia pragmática o sociocultural, que es la capacidad para asociar los enunciados con los contextos en los que resultan apropiados en función de las intencionalidades y de la ideología; la competencia enciclopédico-cultural o conocimiento del mundo, que incluye la capacidad que permite al hablante (y al que escribe) reconocer o interpretar los contenidos científicos, artísticos, socioculturales e ideológicos de un texto, así como el sistema de valores con los que se ubica frente a ellos (Montenegro, 1994)

g. Interacción social, competencias y PpP

Por su puesta en práctica de un principio de vida cooperativa que produzca un ambiente propicio para la convivencia, el aprender y la autodisciplina, lo cual forma parte de las condiciones facilitadoras del aprendizaje en la *Pedagogía por Proyectos* (Jolibert y Jacob, 2003), esta propuesta didáctica propicia un marco común de referencia o intersubjetividad en la interacción en el aula.

Visto desde la teoría de Vygotsky, quien concede relevancia al desarrollo relacionado con la sociedad y la historia, si la interacción social favorece el desarrollo, es de esperarse que la guía de otros individuos favorezca también la construcción de aprendizajes (Vygotsky, 1998). Habría que considerar que es el enfoque en la enseñanza, marco teórico y metodológico, lo que determina que la información y las destrezas se transformen en procesos de apropiación (Rogoff, 2001), contrario a lo que sucede en praxis de características directivas.

Sí resulta necesario enfatizar que las relaciones grupales requieren de una comunicación compartida para que la influencia de la otredad intensifique los avances y cambios de perspectiva (Rogoff, 2001). Y habría que anotar que no se trata sólo de que esta influencia incida en la reproducción de conocimientos, sino que adquiera un sentido mayor en la medida que corresponde también al crecimiento de habilidades y actitudes.

h. Concepto de cultura escrita

En cuanto a la utilización del lenguaje escrito en una intervención que pretende propiciar la construcción de competencias para la elaboración de textos, éste suele desarrollarse de la misma manera que el discurso, en el marco de su utilización social. Como anota Goodman (1993) en referencia a Vygotsky y sus afirmaciones acerca del método más adecuado para enseñar a leer y escribir, hay necesidad de que los participantes se vean inmersos en el lenguaje y la holística inserta en él.

En el caso de esta intervención para el desarrollo de competencias para la escritura y la utilización del lenguaje para el ejercicio del análisis teatral, el proceso

de enseñanza y aprendizaje requerirá de una socialización parecida a la que necesitan sujetos en proceso de alfabetización, en que se involucran tanto compañeros, pares, como el profesor o mediador. Además, en términos del llamado lenguaje total —movimiento holístico, dinámico (Goodman, 1993) —, encontramos disciplinas como la crítica literaria, también involucradas con el lenguaje.

En este contexto y en el marco de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, encontramos que el lenguaje, que incluye el escrito, se aprende con mayor facilidad gracias a su uso, ya que gracias al lenguaje total, a su utilización de lo literario, los discentes tienen propósitos reales para usar el lenguaje, con lo que desarrollan control sobre los procesos del mismo (Goodman, 1993).

Hallamos también que los aprendizajes necesarios para el enriquecimiento de textos literarios, ficcionales —y aun funcionales— dependen de su práctica y utilización socializada. No pretendemos con esto declarar parcialidad hacia el componente procedimental de las competencias, sino de establecer la relevancia de una necesidad estratégica, el complemento de la práctica que, combinado con lo conceptual pasa a ser praxis, como se ha mencionado, la transformación del mundo mediante el conocimiento.

Lo que parece indiscutible es que, como lo menciona Goodman en coincidencia con Vygotsky, hablando del lenguaje total, los educandos son capaces de aprender de una manera relativamente fácil lo que es relevante y funcional para ellos.

A diferencia del niño, que con el juego ejercita su imaginación y explora los roles de los adultos (Goodman, 1993), el adulto, con el juego de la creación y el disfrute literario, no sólo ejercita su imaginación sino que desahoga su rebeldía (Vargas Llosa, 1997), comprende el mundo que le tocó en suerte, pone en práctica saberes lingüísticos, discursivos y socioculturales, además de acceder a aprendizajes que son en sí mismos exigencias para la actividad y el ejercicio literario.

Por supuesto, escribir es el hecho más importante cuando hablamos de elaboración de textos. Pero en una intervención para construir competencias

escritoras, no se trataría sólo de la consecución de la coherencia, la cohesión y lo gramatical, sino de ejercitar posibilidades de escritor competente, lo cual tiene como base múltiples microhabilidades, y que debe llevar al incremento de las capacidades comunicativas, lingüísticas y extralingüísticas. No se puede olvidar que quien es capaz de comunicarse por escrito a través de textos extensos, es capaz de mucho más en cuanto a cualquier proceso comunicativo (Cassany et al., 2002).

Por lo tanto, en lo referente a la construcción de recursos y elementos para la escritura creativa y el análisis literario, las habilidades y conocimientos requeridos se pueden agrupar en los ejes de conceptos o saberes, procedimientos o saber hacer, y actitudes o reflexionar y opinar (Cassany et al., 2002). En cada uno de ellos es posible encontrar aspectos que apoyarían el trabajo en una intervención de la naturaleza mencionada.

Así, aunque en el eje de procedimientos se dan por hecho aspectos psicomotrices, como el de la escritura misma, caligrafía, etcétera, se toman en consideración aspectos cognitivos: la planificación, la generación de ideas, objetivos y aspectos metacognitivos, cuya finalidad es llevar un registro de procedimientos.

En el eje de conceptos, la gramática, ortografía, coherencia, cohesión, son aspectos tan relevantes como los conceptos referentes a la literatura, géneros, tonos, conflicto, estructura.

Con respecto a actitudes, observamos que, en ese reflexionar y opinar insertos en el perfil del buen escritor que dice Cassany, se hallan rubros siempre relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje de competencias escritoras: la literatura, vista como un instrumento de abstracción de la realidad, mediante la cual es posible conocerla mejor para después actuar sobre ella; y el análisis literario y teatral, la opinión más allá del sentido común de si me gusta o no una obra (Cassany et al., 2002), siempre con base en el conocimiento de conceptos propios del teatro, por ejemplo, los elementos que conforman las obras: trama, tema, personajes, lenguaje, ritmo y espectáculo (Montes de Oca, 2006).

i. Lectura, competencia escritora y educación lingüística y literaria

Entre otros aspectos, los escritores competentes son buenos lectores, expresa Cassany, y la lectura es el medio principal de adquisición del código escrito. Asimismo, para un escritor es relevante tener conciencia de a quiénes van dirigidos sus textos, lo que va a decirles; se preocupa cómo lo dirá y si el receptor tiene algún conocimiento previo de lo que va a decir. El escritor competente planifica y se marca objetivos, relee y revisa, modifica y enriquece los textos, busca apoyo en diccionarios y libros y otros escritos (Cassany et al., 2002) En términos de una intervención sobre la construcción de competencias para la escritura, lo dicho representa principios básicos durante su proceso.

En cuanto al porqué de la educación lingüística y literaria, ésta representa la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas, es decir, la mejora del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que permiten un desenvolvimiento social —y creativo— de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana (Lomas, 1999).

En parte, esta vida cotidiana está formada también por la necesidad de arte y de creación de arte. Esto significa que las capacidades expresivas y comprensivas poseen una dirección encaminada a construir aquello que consiga esas capacidades dentro de la complejidad de la creación. No se hace referencia aquí a un aprendizaje lingüístico orientado al conocimiento de aspectos fonológicos o morfosintácticos, ni sólo a aprendizajes conceptuales involucrados en la estilística literaria, sino además a todo aquello que contribuya a la significatividad de lo que se lleva a cabo, mediante recursos que lleven al término de textos en al menos los géneros de cuento, novela y teatro.

Cierto que si toda belleza es formal (Anzieu, 1993) los aspectos técnicos y formales contribuyen a una construcción afortunada de la obra. Pero, al mismo tiempo, la enseñanza de la literatura y su creación, cazan con los objetivos de la educación literaria en las aulas: adquisición de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento

de las obras y de los autores, y el estímulo de la escritura de intención literaria (Lomas, 1999).

Así, continuando con Lomas, la educación lingüística y literaria debe llevar al discente a hacer cosas con las palabras, con la finalidad de obtener mejora en la competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de comunicación, incluyendo los artísticos o literarios.

j. El taller y el proceso de construcción de conocimientos

Sin duda, una intervención sobre elaboración de textos literarios y la construcción de conocimientos para el análisis teatral, requiere de la forma taller, por el énfasis en los géneros y los elementos y recursos estilísticos de la literatura y la literatura dramática. La idea del taller es que los participantes desarrollen textos en que el mediador ayude a resolver los problemas inherentes a la creación. En términos de los objetivos didácticos, es poner en práctica diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la estructuración de textos escritos (Cassany et al., 2002).

En el caso de lo concerniente al análisis teatral, el taller literario propicia la construcción de conocimientos necesarios, en la medida que hace hincapié en elementos y recursos contenidos en las creaciones de literatura dramática.

En su caracterización del taller literario, Cassany considera los puntos más importantes a tener en cuenta para su organización, los cuales encuentran similitud con los puntos considerados en el marco de *Pedagogía por Proyectos* (PpP), por ejemplo, los temas de redacción; que sean los alumnos quienes los elijan, con la finalidad de aumentar su significatividad.

En este aspecto, en el marco de *PpP*, la forma taller permite animar la actividad de los participantes, a partir de sus propios intereses creativos. La pregunta primordial, una vez habiendo establecido pasos previos como el de las condiciones para el aprendizaje, *¿Qué vamos a hacer juntos?* (Jolibert y Sraïki, 2009) es respondida tomando en cuenta una cuestión general que corresponde al trabajo particular e individual de los participantes.

Por ejemplo, pese a la construcción de textos literarios en géneros distintos, ciertos recursos, como la utilización del concepto de conflicto y de las personas gramaticales, siendo inherentes a todos ellos, podrían ser contenidos puestos a revisión por el conjunto del grupo, siempre y cuando se consiga consenso. Lo mismo resulta válido en la observación de cuanto permite el análisis teatral. La finalidad es que los conocimientos adquieran un sentido, utilidad, un porqué (Jolibert y Sraïkis, 2009).

Por añadidura, la forma taller, en esta clase de intervenciones, tiene la virtud de llevar a los participantes al análisis crítico de sus escritos a través de perspectivas distintas surgidas del grupo. Las actividades —establecidas siempre mediante consensos y acuerdos grupales—, planteadas desde una postura constructivista, pretenden en una primera instancia que los participantes echen a andar conocimientos y experiencias previas y reconozcan los problemas que ya son capaces de resolver, para, con esta base, se construyan conocimientos nuevos, y los problemas potenciales puedan resolverse con el apoyo de compañeros, mediador, teoría y fuentes distintas de información (Jolibert, Cabrera, Inostroza, 2009).

Desde luego, las actividades y sus dinámicas consiguen sus procesos gracias a las relaciones que establecen los participantes entre sí a partir de normas y valores compartidos que aparecen alrededor de la práctica común de la creación literaria y el análisis teatral (Morales Galindo, 2004).

Así pues, en el aspecto de las dinámicas de funcionamiento, la forma taller suele caracterizarse por pautas y métodos no escritos, determinados o paradigmáticos, sino que se definen a partir de praxis particulares.

Es decir, cada taller desarrolla el camino de sus procesos, que bien pueden enmarcarse, en este caso, en la propuesta didáctica de *PpP*, sus ejes didácticos, principios apistemológicos y metodológicos, así como en otros apoyos teóricos.

De las dinámicas, la más generalizada en los talleres es la lectura de textos por sus autores, para después escuchar las intervenciones de los participantes; exponen puntos de vista, impresiones, interpretaciones y sugerencias. Cada taller suele establecer normas para la regulación de las expresiones, por ejemplo, la

exigencia de que cada afirmación debe ser sustentada; la obra ajena debe respetarse, y no puede modificarse en función de criterios e ideas personales (Morales Galindo, 2004). O bien, puede utilizarse lo aconsejado por Suárez (2006) con respecto a ceñir la participación a tres tonos expresivos: primero, el de resaltar los aciertos de la obra; en segundo término, el tono de dudas y preguntas; y, finalmente, el tono de sugerencias, que subraya aspectos diversos de las construcciones literarias, el discurso, el sentido y la interacción entre lo artístico (la obra y su forma) y lo estético (la atención a los actos de comprensión del lector) (Morales Galindo, 2004).

Por lo tanto, con el acto de su lectura, los participantes observan a través de los otros el proceso de su propia obra. No obstante, en talleres enmarcados por los principios pedagógicos antes citados, se considera el proceso de construcción de la obra como algo individual, y no se está obligado a seguir las sugerencias al pie de la letra o ni siquiera seguirlas. Por añadidura, es de considerarse que la escritura literaria misma es un acto individual, “el momento de escribir lo dice el hombre, la mujer, nunca el taller” (Morales, 2004: 84).

Por otra parte, tenemos el punto del papel del maestro en el taller: éste deja de ser la autoridad y pasa a ser un mediador que interacciona con los alumnos, se apoya en la investigación biográfico narrativa, hace entrevistas breves a los discentes; diagnóstica, provoca la verbalización; examina los textos junto con el discente, detecta errores o puntos flojos del proceso y da pistas para mejorarlos; cuida el proceso de redacción de los participantes y el desarrollo de estrategias de composición competentes y personales. La función del mediador en las actividades de la forma taller “no ha de ser dirigir ni dar instrucciones, sino proponer, sugerir e incentivar” (Cassany et al., 2002: 516).

La forma taller, en concreto, encuentra una definición más, como “el lugar para la formación técnica de quien escribe”; de aquí que deba ser visto “desde su dimensión de hacer, de trabajo” (Morales Galindo, 2004: 82), aunque dentro de sus objetivos podamos hallar la construcción de conocimientos para el análisis teatral, y el de la “estimulación del gusto por la literatura, las artes, la ciencia, la filosofía, la historia y las disciplinas humanísticas” (Morales Galindo, 2004: 83).

Por su parte, otros autores afirman que los talleres de creación literaria son “actividades de expresión escrita centradas en el desarrollo de la creatividad y en las características de los textos, más lúdicas, estéticas y no tan funcionales” (Cassany et al., 2002: 515).

De Jolibert, por su lado, es posible deducir su concepto de taller como una forma de trabajo que pretende, desde una postura constructivista, activar conocimientos y experiencias previas de elaboración de textos, para, posteriormente, acceder a nuevos conocimientos (Jolibert, Cabrera, Inostroza, 2009), lo cual convierte al docente en un compañero más, pero con sapiencia suficiente para ayudar a la solución de los problemas potenciales; y como un instalador de andamios que permitan a los discente “subir” a los nuevos saberes (Pimienta, 2005).

Así, finalmente, y siempre con base en las ideas mencionadas, si ha de tomarse la forma taller como el proyecto didáctico del maestro, la planificación de ésta se considera, también como lo cree Nemirosky (2006), que no significa partir de estructuras rígidas para concebirla, sino se deben hacer cambios durante el camino.

De esta manera, el capítulo posterior, referente al diseño de la intervención, retoma este principio, y el proyecto didáctico del docente, en la forma taller, pretende flexibilidad en su aplicación, tanto por su base en *PpP* y su visión central del alumno, como por su apoyo en la investigación narrativa, que toma en cuenta las individualidades y sus contradicciones.

IV. FORMAS Y ELEMENTOS DE LA SOLUCIÓN

El capítulo que inicia enseguida presenta algunos de los elementos que conformaron la intervención, incluyendo la planeación del taller, propósitos, materiales, trayecto de trabajo y competencias, así como aclaraciones acerca de los participantes y el contexto en que se llevará a efecto.

A. La parte nuestra del territorio

La presente intervención se realizará en un grupo formado por profesores de educación básica, escritores de textos ficcionales y seleccionadores de obras teatrales, que requieren de apropiarse de recursos, técnicas y conocimientos que les permitan ejercer la escritura creativa y el análisis teatral de manera eficaz.

1. Participantes y contexto

Los profesores participantes pertenecen a la llamada Comisión SEP-INBA, cuya labor es la selección de obras teatrales para los alumnos de los niveles que representan, habría que anotar, no sólo preescolar, primaria y secundaria, sino también Educación Especial y Normales.

Las condiciones contextuales se hallarán fuera de aulas, y la oficialidad de la intervención se ubicará en los requerimientos de la misma Comisión para la capacitación de los docentes adscritos a ésta, pero que carece de apoyo legal.

a. Un ambiente diverso

Se consiguió que el escenario de las sesiones del taller de la intervención sea, un saloncito de juntas en el piso 12 del Edificio de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP). Algunas sesiones se efectuarán en otros salones, tanto de la misma CSEP como de la institución donde la Comisión SEP-INBA tiene su base, la Dirección de Programas de Innovación Educativa (DPIE). Para contar con aval oficial, la intervención se presentará como una capacitación sobre literatura y teatro, exigida por las tareas dentro de la Comisión mencionada.

Se tratará de sedes con algunas ventajas y carencias. Es posible, para los participantes, llegar a ellas con una cierta comodidad y en poco tiempo. Algunas cuentan con dispositivos audiovisuales, y otras ni con pizarrón, a menos que se obtenga de otros salones. El lugar de trabajo más “romántico” con que se podrá contar es una bodega en la CSEP. Allí hay una mesa enorme, un ventanal con vista panorámica de la ciudad, y siempre aparece un pizarrón de entre los trebejos almacenados.

El saloncito que se nos ha designado para la mayor parte de las sesiones es un sitio aislado y silencioso sobre el que descansan algunas leyendas negras: puesto que el edificio de la CSEP, en el centro de la ciudad, Salto del Agua 23, fue de la Procuraduría General de la República, era utilizado para interrogar a los acusados mediante los métodos que se niega estén generalizados en México.

b. Participantes

Como se ha dicho, el grupo se formó con profesores de Educación Básica que ejercen labores de asesoría pedagógica en la Comisión SEP-INBA, algunos de ellos escritores de textos ficcionales. Se trata de un grupo fluctuante, que se inició con 17 profesores pero que comenzará la intervención con un total de ocho miembros, más algunos otros que prometen asistir a las sesiones. De los ocho mencionados, los primeros cuatro son compañeros que además de requerir de conocimientos para el análisis teatral, tienen interés de construir recursos para escribir literatura; y los otros cuatro, que sólo pretenden apropiarse de elementos para seleccionar teatro, y superar el empirismo y el me gusta o no me gusta tal obra.

Cabe recordar que la carencia de estos recursos, técnicas y elementos que permiten la elaboración de textos literarios y el ejercicio del análisis teatral fue el problema encontrado como consecuencia del diagnóstico específico.

En concreto, cada uno de los miembros del grupo muestra características diferenciadas aun en su calidad de profesores de Educación Básica. Si se ha de describirlos a partir de una tridimensionalidad que tome en cuenta sociología,

fisiología y psicología (Meredith y Fitzgerald, 1972), podría decirse que, a través de las dos primeras dimensiones, cada uno de ellos muestra rasgos indiferenciables.

Sin embargo, en cuanto a su psicología, exhiben individualidades imposibles de pasar por alto, sobre todo en el marco de las exigencias de la investigación narrativa (Bolívar et al., 2001).

Los profesores interesados en hacer más eficaces sus propios textos literarios, por ejemplo, abarcan en sus producciones tres géneros: cuento, novela y teatro. Uno, incluso se había propuesto traducir sus cuentos al lenguaje cinematográfico, para lo cual esperaba apropiarse de recursos propios del guionismo.

Quien escribe teatro, ambiciona, por supuesto, construir conocimientos, técnicas y recursos, que le propicien una consciencia más clara de lo que es la dramaturgia, e ir más allá de lo que hasta el momento es capaz.

El caso del cuentista, asimismo, como en todos, tiene el conflicto de la carencia de recursos detectada por el diagnóstico específico, por lo que halla limitaciones al momento de desarrollar ideas cuyo entramado muestra complicaciones más allá de lo experimentado con anterioridad.

Para el novelista, la carencia de recursos lo lleva siempre a un tope, callejones sin salida, que no son otra cosa que la falta de manejo de la causalidad (Kenny, 1966). Y aquí se menciona sólo la carencia de un elemento.

Para los compañeros que requieren de la apropiación de conocimientos para el análisis teatral, ha sido también evidente su carencia de conceptos tan nodales como los géneros, sin los cuales no es posible situar el tono de una obra (Bentley, 1988). Ni qué decir con respecto a la identificación de elementos como la trama y el tema.

En general, se parte de la idea de que un conocimiento más completo de cuanto hace al teatro enriquece la sensibilidad y la visión sobre las obras (Montes de Oca, 1971), con lo cual el análisis de éstas, objeto de trabajo de los miembros de la Comisión SEP-INBA, se ven beneficiadas.

En un solo caso, representado por una profesora de nivel primaria, también parte de la Comisión, el aumento de conocimientos literarios y teatrales tiene la

finalidad de hacerle factible un análisis más eficaz de cuentacuentos, que pertenecen al programa específico de narradores orales, asimismo sancionada por la Comisión SEP-INBA.

c. Base pedagógica

La intervención tiene como base pedagógica los principios insertos en los ejes didácticos convergentes de la propuesta de *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, en su marco teórico de referencia y en sus fundamentos epistemológicos.

En los primeros encontramos el estímulo en clase de una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos, la búsqueda de estrategias de enseñanza y aprendizaje auto y socio constructivista, la implementación de una práctica comunicativa y textual de lo escrito, la construcción de una representación de lo que es leer y escribir que lleva a la producción de textos y, posteriormente, a la reflexión metacognitiva, a la sistematización de resultados y a conseguir que la autoevaluación y la coevaluación sean herramientas de aprendizaje (Jolibert, Sraïki, 2009).

2. El papel mediador del docente

El papel del docente para esta intervención será el de un mediador desde *PpP*, por lo que no actuará como un transmisor de conocimientos, sino como un “mediador y facilitador de aprendizajes, sin que por ello deje de ser un informador sagaz y con criterio” (Jolibert y Sraïki, 2009: 18).

Entre otras características, podría decirse que el papel de mediador del docente, durante la intervención, será equivalente al del compañero con saberes suficientes para ayudar a los otros compañeros a solucionar problemas (Vygotsky, 1998).

Asimismo, para la teoría de conocimiento de la propuesta, al desechar praxis educativas de carácter tradicional e interponer el constructivismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite observar al docente como colocador de

andamiajes de apoyo para el trabajo de construir conocimientos (Jolibert y Sraïki, 2009: 18), siempre con base en los saberes previos de los compañeros.

B. Planeando la intervención

La planeación del taller, que hará las veces de proyecto didáctico del docente, pretende incluir los recursos apropiados para efectuar la intervención. Líneas adelante se presentan la preparación de materiales, tareas previstas, trayecto de trabajo (que incluye competencias a desarrollar e indicadores), la descripción de las seis fases del proyecto de acción por realizar, así como algunas herramientas para el procedimiento de la intervención misma.

1. Propósitos

a. Propósito general

Los profesores de educación básica que escriban ficción y requieran conocimientos para el análisis de la literatura dramática construyan y se apropien de recursos conceptuales y procedimentales para la elaboración eficaz de textos literarios, y de conocimientos que les permitan el análisis teatral.

b. Propósitos específicos

Que docentes de Educación Básica, miembros de la Comisión SEP-INBA, cuyo objetivo es la selección de obras teatrales para los alumnos de sus niveles, y que producen textos literarios:

- Adquieran saberes que permitan mejorar los procesos en la elaboración de textos propios y su apreciación literaria y teatral.
- Incrementen habilidades comunicativas, artísticas y la competencia literaria, para enriquecer su labor como mediadores en la construcción de conocimientos y procedimientos para la escritura y aprecio de la lectura.
- Identifiquen los nuevos saberes como herramientas para aumentar la amplitud expresiva de sus prácticas literarias.

- Practiquen los nuevos saberes en la elaboración de textos propios y en los de sus alumnos.
- Se apropien de medios para el trabajo áulico, en lo que respecta a la elaboración de textos y el aprecio de la literatura.
- Construyan y se apropien de los elementos necesarios para el análisis de la literatura dramática, para explicar con propiedad la selección de obras teatrales dirigidas a discentes de sus niveles.
- Acrecienten su gusto por la literatura, las artes, la ciencia, la filosofía, la historia y las disciplinas humanísticas, en la aplicación de actividades relacionadas con la elaboración de textos de los diferentes géneros literarios.

2. La intervención y el programa

Puesto que la intervención, predominantemente en la forma taller, se llevará a efecto para atender a profesores de Educación Básica en su mayoría, hay que recurrir al principio establecido en los Propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Básica, del Programa de Estudio 2011, Guía para el Maestro, que asegura que “la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar textos, así como de aproximarse a su escritura” (SEP, 2011: 15).

Por lo tanto, hay que partir de propósitos tales como conseguir que los discentes emprendan la producción de textos propios con base en la apropiación de recursos y procedimientos de uso frecuente en la escritura literaria; en la reflexión sobre las características y funcionamiento del sistema de escritura, no sólo aspectos literarios sino gráficos, ortográficos y de puntuación; y, por último, con base en la identificación, análisis y “disfrute de textos de diversos géneros literarios” (SEP, 2011:16), en que se incluirían los teatrales.

En el plano de la construcción, desarrollo y fortalecimiento de competencias, éstas radican en el ámbito de la competencia literaria, la cual,

situada en un discurso de carácter artístico, exige una competencia específica para su descodificación, la cual implica comprender un lenguaje connotativo y que posee su propia autonomía semántica (Cerrillo, 2010). En concreto, podría decirse que la competencia literaria exige la comprensión de un lenguaje que insinúa, indica, oculta y pide la participación del sujeto lector para la construcción de significados.

3. Preparación de los materiales

La selección y preparación de materiales tiene la intención de favorecer la apropiación de conocimientos específicos y el desarrollo de las competencias que se mencionarán posteriormente. Estos materiales son apoyo para la mediación y la solución de problemas que los compañeros enfrentarán durante el proceso de intervención.

1) Material de lectura y consulta que respondan a cuestiones referentes a recursos y técnicas para la construcción de textos literarios y a los elementos que forman las obras teatrales.

2) Selección de materiales escritos que sirvan como ejemplo y referencia de la utilización de recursos para los géneros cuento, novela, teatro.

3) Preparación de material visual para la presentación de algunos recursos y elementos para la elaboración de textos literarios, y con respecto a los elementos del teatro. Por ejemplo: preparación de una presentación *Power Point* sobre el conflicto, tanto en cuento y novela como en teatro.

4) Selección de material audiovisual, con los propósitos de análisis de rubros distintos: la tridimensionalidad de personajes, causalidad, unidad y lucha de contrarios; identificación de trama y tema.

5) Selección de material bibliográfico de los géneros cuento, novela y teatro, con la finalidad de identificar en ellos recursos, técnicas y elementos revisados durante el taller.

6) Preparación de material escrito que contenga principios de trabajo y políticas por cumplir durante las sesiones de taller.

4. El trayecto del trabajo

Se presentan, a continuación, las competencias a desarrollar en la intervención, así como los indicadores pertinentes. Este mismo apartado incluye la descripción de las fases del proyecto de acción y esquemas de las herramientas que se utilizarían durante la intervención.

a. Competencias a desarrollar e indicadores

1) Competencia general

Elaborar de forma eficaz textos en distintos géneros literarios, mediante el conocimiento de los elementos, recursos técnicos y estrategias usadas en las construcciones literarias, que a su vez permitan el desarrollo de la sensibilidad estética, el aprecio y crítica de textos ajenos, propios y de las representaciones teatrales, así como la consecución de metas académicas.

2) Competencias específicas

Para lograr la competencia general arriba mencionada, se tienen las siguientes competencias específicas.

1º Desarrolla narraciones literarias sobre cualquier tema o experiencia personal, mediante saberes y recursos que, a su vez, propicien autocrítica, la crítica constructiva de textos ajenos y representaciones teatrales, y la mediación en la enseñanza de estos conocimientos.

Indicadores

- Conoce los conceptos de tema, trama y géneros literarios, como recursos y elementos de la literatura y el teatro.
- Utiliza el tema en el entramado de estructuras narrativas de géneros distintos.
- Presenta una actitud responsable, cooperativa, crítica y autocrítica ante los textos en proceso y los problemas que enfrentan los compañeros de taller.

2º Enfrenta la escritura de un cuento, novela y teatro mediante recursos cuyo objetivo es la economía y calidad expresiva, y que a su vez le permitan analizar constructivamente textos ajenos y literatura dramática.

Indicadores

- Conoce los elementos y características de los géneros literarios, y conceptos específicos, como el de elipsis.
- Elabora textos eficazmente mediante el apoyo de recursos literarios.
- Analiza textos propios, ajenos y referenciales utilizando el marco de los recursos literarios revisados.
- Muestra respeto por los textos y la dignidad de sus compañeros autores.

3º Analiza textos de cualquier género literario, principalmente cuento, novela, teatro, conociendo sus especificidades y características; y critica con objetividad los textos de otros, los elaborados personalmente y las representaciones teatrales.

Indicadores

- Conoce especificidades y características de cada género literario.
- Critica textos propios, ajenos y representaciones teatrales, siempre mediante la utilización de sus saberes.
- Renuncia al dogmatismo y a la falta de autocontrol y responsabilidad en sus juicios.
- Practica un trato horizontal y democrático con sus compañeros.

4º Enfrenta situaciones áulicas relacionadas con la enseñanza de la lengua, mediante la utilización de los saberes nuevos con respecto a recursos para la elaboración de textos y la apreciación literaria.

Indicadores

- Sabe acerca de los elementos y recursos de la literatura, y de su utilidad específica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.
- Comunica los saberes adquiridos y los utiliza como mediador en su práctica profesional.
- Es asertivo frente a las situaciones profesionales.
- Se apoya, con autonomía y autoestima, en sus saberes nuevos y los comparte flexible y responsablemente.

b. El rumbo de la mediación

Para llevar a cabo el taller, forma predominante de la intervención, se utilizan las siguientes herramientas basadas en aportes de *PpP*. Las versiones elaboradas en el taller se encuentran en el anexo 5.

Figura 7. Proyecto de Acción

Nombre del proyecto: Recursos y técnicas para la elaboración de textos literarios, y construcción de conocimientos para el análisis teatral.				
Propósito:				
Actividades:	Responsables: Mediador y participantes.	Recursos (tentativos):	Calendario y fechas (tentativas):	Evaluación:

Fuente: Jolibert y Sraïkis, 2009: 49

Enseguida, se presenta el formato del Proyecto Colectivo, asimismo, de lo propuesto por (Jolibert y Sraïkis 2009: 32)

Figura 8. Producción de textos literarios y análisis teatral

Proyecto de acción <i>Lo que vamos a hacer</i>	Proyecto global de aprendizaje. Lo que vamos a aprender.	Proyecto de construcción de competencias.
<ul style="list-style-type: none"> Definición del proyecto. Planificación de tareas. Reparto de tareas y roles. Actividades de socialización y muestra de resultados. Evaluación final del proyecto: logros observados y obstáculos. Resoluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Se pretende la construcción y apropiación de recursos y elementos para la elaboración de textos y crítica teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> Se pretende la elaboración de textos. Competencias literarias. <p>Competencias más acotadas que se reforzarán o construirán.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo que ya se sabe. Lo que se necesita aprender. <ul style="list-style-type: none"> Lo que uno aprendió Lo que uno deberá reforzar.

Fuente: Jolibert y Sraïkis, 2009: 32

La dinámica general de este proyecto colectivo concentra, en seis fases (Jolibert y Sraïkis 2009: 46), las actividades siguientes.

Fase 1. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles.

- Formulación de objetivos: ¿qué queremos hacer?
- Definición de tareas: ¿qué se realizará?
- Responsables de las actividades del proyecto: ¿quiénes?
- Calendarización: ¿cuándo?
- Recursos: ¿cómo?
- Contratos personales.

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.

¿Qué queremos, qué deberemos aprender para realizar el proyecto de acción?

- Elaboración conjunta del proyecto global de aprendizajes y de los proyectos específicos de construcción de competencias.
- Identificación de competencias comunes a construir.
- Contratos de aprendizaje individuales.

Fase III. Realización de las tareas definidas y construcción progresiva de aprendizajes.

- Organización de situaciones de aprendizaje por el docente.
- Gestión de aspectos cooperativos del trabajo.
- Construcción de aprendizajes contractualizados.
- Balances intermedios. Regulación del proyecto y contratos en función de logros y dificultades.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados.

- Se preparan las condiciones para la presentación de resultados.
- El docente propicia un ambiente de respeto y tranquilidad.
- Presentaciones y prácticas de los resultados.

- Se viven y asumen las reacciones de los otros, sean satisfactorias o insatisfactorias. Se reserva la fase siguiente para el análisis crítico propiamente dicho.
- La presentación y la práctica de algunos aspectos permite evaluar las competencias construidas o por construir.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos:

- Síntesis acerca de lo que ha funcionado o no y el porqué, tanto a nivel de los alumnos como del docente.
- Comparación de los objetivos alcanzados con los esperados.
- Identificación de factores que han facilitado y obstaculizado el proceso.
- Se proponen y discuten las mejoras para los proyectos venideros.
- Se toman resoluciones para la realización de mejoras en otros proyectos y se registran aun en los contratos individuales.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

- Síntesis metacognitiva, colectiva e individual, acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, y sobre lo que se debe reforzar y cómo vamos a hacerlo.
- Actividades de refuerzo, individuales y colectivas.
- Construcción de herramientas recapitulativas para aprendizajes posteriores.

Enseguida, se presenta un ejemplo de contrato individual, cuya finalidad es identificar, en el marco de la planificación del proyecto de acción, el recorrido en la apropiación de los saberes nuevos, las situaciones problemáticas y la construcción de conocimientos.

Figura 11. **CONTRATO INDIVIDUAL**

Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en producción de textos y análisis de teatro
<ul style="list-style-type: none"> Lo que YO tengo que hacer 	<ul style="list-style-type: none"> Lo que ya sé
<ul style="list-style-type: none"> Lo que logré Lo que me resultó difícil hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> Lo que aprendí. Cómo aprendí. Lo que debo reforzar.

Fuente: Jolibert y Sraïki, 2009: 34

La figura 12 representa una estrategia de trabajo para los fines de la construcción de textos literarios.

Figura 12. **Elaboración de textos literarios**

1. Preparación para la producción del texto	
1. Desafíos y significado de la actividad de producción de textos en el marco de un proyecto de acción. Definición del proyecto específico de construcción de competencias en producción de textos y negociación de los contratos individuales. 2. Las características de la actividad, en relación con los conocimientos procedimentales de los discentes.	
2. Gestión de la actividad de producción del texto	
1. Puesta en texto. -Primera escritura individual: lo que ya sé. -Confrontación de las primeras escrituras: logros y obstáculos encontrados	Análisis colectivo de las necesidades procedimentales.
2. Revisión del texto. -Redefinición de la tarea de escritura. -Integración progresiva de los recursos y elementos para mejorar la escritura. -Evaluación del producto terminado.	Exploración de los conceptos y de las convenciones propias del texto a producir. -Investigación acerca de cómo lo hacen los expertos. -Categorización y análisis de recursos y herramientas para mejorar los textos. -Actividades de sistematización y metacognición.
3. Producción final Composición y escrito terminado.	
3. Sistematización metacognitiva. ¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar la economía y eficacia de nuestros textos literarios?	
1. Retorno reflexivo sobre la actividad. Cómo hemos llegado a producir el texto: -recursos utilizados. -características múltiples que nos han ayudado a producir textos.	
2. Selección de herramientas procedimentales, por el grupo, para recurrir a ellas según lo exijan cada momento de la elaboración de un texto.	
3. En función de los obstáculos detectados, identificación de los aprendizajes que requieren un tiempo de apropiación o de esfuerzo.	

Fuente: Jolibert y Sraïki, 2009:84

Al finalizar la intervención pedagógica, será conveniente dar una visión global de las acciones y resultados, considerando el problema planteado, a la vez que se dará cuenta de la misma ya como producción de conocimiento a través del relato. Así podrá observarse en el capítulo siguiente.

V. EN EL MEJOR DE LOS LUGARES

A continuación se presenta el informe biográfico narrativo, en que se muestra, bajo la técnica de relato único y una visión holística e interpretativa, el registro de lo acontecido durante la intervención.

Posteriormente, se presentará el informe general, que enuncia aspectos sobre la metodología de la investigación, el contexto y diagnóstico de ésta, las preguntas de indagación, los supuestos, sustento teórico, plan didáctico, el proceso narrativo de la intervención y sus resultados generales.

A. Información sobre el camino propio

En primer término, aparece el episodio autobiográfico. Se trata de la trayectoria de una subjetividad, por la que es posible observar parte de su formación personal y sobre la construcción de intereses que dan significado al acto de intervenir sobre un problema pedagógico específico.

1er. Episodio: SIEMPRE Y CUANDO CAMINES UN BUEN TRAMO

Imposible diferenciar el principio del final

¿Cómo se escribe una historia? En mi caso, como en muchos otros de personas en condiciones objetivas semejantes a las mías, la respuesta acudió luego de lustros de búsqueda de dirección y libros, páginas escritas, errores fructíferos y errores sin calificativo: sólo errores. Pero, a pesar de haber caminado un buen tramo y haber llegado a alguna parte, seguía sin ser claro el cómo de los aprendizajes ni tampoco el de la enseñanza de una disciplina con las complejidades de la creación literaria.

Con el tiempo, eso que cuando niño consideraba asunto de iluminados, se me había convertido en un oficio, en un objeto de estudio y de aprendizaje; por añadidura, de enseñanza, puesto que resulta más o menos inevitable hallar en el camino a quienes también llegaron a hacerse la pregunta con respecto a cómo se

escriben historias, y consideran, ingenuamente, que un autor publicado puede responderla.

Al comienzo, en la experiencia de aprender el oficio de narrar ficciones, uno se topa con escritores en el papel de profesores, talleres literarios, libros que difunden “recetas” y elementos que son mostrados como ingredientes indispensables para la creación, algo parecido a lo que sucede en los tratados de biología sobre cuanto produce la vida, pero que, en la práctica, no por poseerlo y mezclarlo, vemos reptar fuera del frasco un ser vivo.

En los primeros años, aprender los rudimentos y parte de las complejidades del oficio literario era el primer paso, y no resultaba fácil encontrar dónde hacerlo. La mayoría de los talleres literarios en México, parece que aún en el presente, suelen mostrar un formato inamovible: los participantes leen lo suyo y los otros proceden a terminar con el entusiasmo del autor. La mayor parte de quienes leen textos de su autoría en un taller literario mexicano nunca vuelven a presentarse. No hay estudios al respecto, ni siquiera por parte del Departamento de Literatura de Bellas Artes (a lo sumo, algunas estadísticas), pero quienes hemos estado involucrados sabemos que así sucede; de aquí, en parte, el interés personal de construir circunstancias y métodos distintos para el aprendizaje y la enseñanza de la escritura literaria, y que, a la larga y con base en el trabajo constante, tanto otros como yo observáramos la vida salir arrastrándose fuera de las páginas.

Durante mi experiencia en la enseñanza de la construcción de historias, he hallado evidencia de ciertas carencias determinantes aun en quienes han escrito profesionalmente. Por desgracia, algunas de estas carencias también eran mías, con el añadido de otras, referentes a aspectos pedagógicos y estrategias didácticas.

Con el tiempo algo conseguí subsanar, pero surgieron más dudas y vacíos. Pude darme cuenta de que no era tan útil haber desarrollado oficio de una manera más o menos decente, si era incapaz de convertirlo en saberes de otros. Supongo que, al principio, querer enseñar se originaba en una empatía surgida de la historia de mis propias dificultades para aprender a escribir literatura, más que de la actitud ética de un profesor convencido.

Se sufre pero se enseña

Por consiguiente, lo primero fue estudiar educación. Luego de años de ejercer un puesto en la Secretaría de Educación Pública (SEP), creía haber obtenido la experiencia suficiente para perseguir una licenciatura en cuestiones educativas. En el camino había trabajado con profesores de educación básica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de redacción, literatura infantil y, en ocasiones, en el aprovechamiento de inquietudes literarias para llegar a la elaboración de textos propios. Algunos de estos compañeros regresaron a las aulas cargando con elementos sobre la expresión escrita, que algo tendrían que ver con la formación de sus alumnos, lo esperaba.

Ya con la licenciatura en ciencias de la educación, y con base en lo vivido en SEP, fue procesándose la idea de desarrollar un proyecto dirigido a docentes productores de textos literarios, quienes aun sin proponérselo terminarían llevando sus aprendizajes nuevos a las situaciones áulicas.

Y, puesto que hacía rato, antes de la licenciatura pero aún después, tenía motivos para sospechar que el trabajo autodidacta y solitario suele dirigirse a tautologías, sin sentidos y conclusiones inútiles, la convocatoria de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a una maestría en Educación Básica, acompañada de una especialización en competencias profesionales para la práctica pedagógica y una especialidad en enseñanza de la lengua y recreación literaria, me fue realmente significativa.

No fue, por tanto, trabajoso delimitar un tema-problema, ni hacerlo constar en una carta de motivos y en un anteproyecto. De los requerimientos necesarios para ingresar en la UPN y en la maestría, iban a resultar más traumáticos el *exani* de Ceneval y, ya en la batalla de los trimestres, la constante exposición al pánico escénico de las presentaciones.

Al entrar la primera tarde en el edificio y los salones de la Unidad 094 de la Pedagógica, se tiene el impulso de caminar como gato que otea el ambiente, mira con desconfianza y oculta el miedo para que nadie lo huelga. No fue mi caso; más bien, hice mi entrada *with my usual flair*, que es la expresión inglesa por “comportarse como cualquier igualado”, y obtuve buena respuesta de parte de

condiscípulos y asesores. Comprobaba una vez más que si durante el Juicio Final se determinara salvar a algunos justos, estos saldrían del magisterio.

“Olviden las competencias y lean poesía”

Luego de enfrentar la confusión nebulosa del principio, las personas comenzaron a tener rostros definidos, personalidades propias, incluso, algunas habían aprendido mi nombre, y anteponerle el *profesor* o *maestro* era como aceptarme en su tribu y permitirme ser parte de ellos.

La mayor parte de nuestros asesores sustentan el grado de doctores (el maestro Roberto Vera afirma que él, entonces, es “enfermero”). De manera inmediata conocimos a la doctora Olimpia González, coordinadora del postgrado y quien se convirtió en tutora de algunos de nosotros (al final del primer trimestre me dijo que yo podía dar más. Sigo sin saber si realmente soy capaz de eso, pero desde entonces no dejo de intentarlo); con ella lo primero fue observar el lenguaje más allá de las palabras, el constructivismo como un paradigma que debe estudiarse más a fondo, y a lo que ella llamaba familiarmente *Pedagogía por Proyectos* (PpP), como una herramienta de mejora docente.

Conocimos al profesor Ricardo, quien un día antes de enfermar y ausentarse nos dijo “olvidense de las competencias y lean poesía”, y yo sólo esperaba que esas palabras no se convirtieran en su epitafio. También conocimos al maestro Roberto Vera, con quien comprendí que contar con versiones propias de la metodología no siempre es una muestra sensata de creatividad, y tuve un acercamiento más profundo a algo con frecuencia presente en el oficio de escribir ficción, la interpretación de los textos, la hermenéutica.

Posteriormente, entablaríamos relación con los bajos fondos del capitalismo salvaje y sus consecuencias humanas y educativas, gracias al maestro Javier Lazarín y la precisión de sus citas, cantidad de referentes y conocimientos que parecen llenarle el cuerpo. Por la doctora Saito nos adentramos en la obra científica de autores que le han dado espesura a nuestros propios conceptos y textos. Y, a partir de la maestra Anabel, ahora sabemos que la *Pedagogía por*

Proyectos es una especie de caja china o muñeca rusa de la que es posible obtener estrategias didácticas variadas.

Luz a mitad del túnel

La propuesta didáctica *Pedagogía por Proyectos (PpP)* me parecía un camino a la enseñanza de la escritura creativa sustancialmente distinto a lo conocido y practicado como discente y docente. Por lo pronto, el marco teórico y epistemológico de la propuesta hermanaba con mis intereses pedagógicos. El constructivismo en particular, paradigma omnipresente para mí, incluso en la literatura, cobraba un sentido más holístico: se trata de propiciar interés en los conocimientos, una formación capaz de transformar a la persona, sus puntos de vista y su concepción de la vida social; y en el plano docente, las actitudes y el modo de ver la práctica.

Por lo demás, casi de manera inmediata encontré en los contenidos académicos de la maestría vasos comunicantes con mi tema-problema, el cual fue clarificándose. Ahora, el análisis teatral y la elaboración de textos literarios por docentes de educación básica representa, además de la problemática involucrada, la puesta en práctica de conceptos, actitudes y procedimientos: el constructivismo, el enfoque sociocultural del lenguaje; la convicción de posiciones democráticas, cooperativas, solidarias; una pedagogía por proyectos, el alumno como constructor de sus propios aprendizajes, y el profesor como mediador.

Así, desde la estructuración del Contexto Problematizador en el documento que sería mi tesis, la pretensión de que profesores de educación básica construyeran recursos y elementos para la elaboración de textos literarios y el análisis teatral, enfrentó una primera reflexión, un medio ambiente social donde ciertas prácticas podrían ser inviables. Pero, al mismo tiempo, ese contexto representaba el conflicto, aquello a lo que había que contraponerse, hasta el final, para ver de qué estamos hechos.

Analizar este contexto vuelto conflicto trajo una consecuencia favorable. Pude observar, en la RIEB, un enfoque por competencias, que incluyen las

comunicativas; planes y programas cuyos contenidos se apoyan en la literatura; una articulación de los tres niveles de educación básica, la cual, asimismo, toma en cuenta contenidos literarios; y una necesidad de incrementar saberes conceptuales y procedimentales en las competencias comunicativas, en un mundo de “cambios impredecibles”, lugar común de la economía neoliberal, en que la *callanización* de las personas y los conceptos pasa por actitudes juveniles, diligentes y “competitivas”, pero que, en la práctica, representan una realidad de exclusión, precarización del trabajo y empobrecimiento de las mayorías.

Una vez en el inicio, avanzar significó descubrimientos de orden lingüístico, hermenéutico, metodológico. Comenzó a evidenciarse que abordar un problema relacionado con la consecución de una competencia lingüística y comunicativa, como lo es la elaboración de textos literarios, requería además de adquirir consciencia de ciertos trazos en la enseñanza: involucrar a los alumnos por acuerdos mutuos, llegar a una actuación lingüística consensada, romper con actitudes coercitivas y autoritarias en el intercambio lingüístico profesor-estudiante y estudiante-estudiante; hacer explícitos los objetivos de la competencia escrita; propiciar el conocimiento de obras, autores y sus contextos históricos; estimular la escritura y creatividad literaria; considerar la diversidad lingüística y cultural de los alumnos.

De esta manera, la llegada al diagnóstico específico fue otro camino de conocimiento, esta vez, de los sujetos de estudio, pero al mismo tiempo de la puesta en práctica del paradigma cualitativo y la técnica de observación directa. El resultado permitió la configuración del problema y una mayor claridad de aquello sobre lo que se intervendría.

Con respecto a los aspectos teóricos relacionados con el tema-problema, a través de estos pude contemplar recursos que me permitirían abordarlo de manera holística. Adopté, por lo tanto, distintos enfoques: el constructivista, el de las competencias, una respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional; el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.

Asimismo, recurrí a la convicción de la educabilidad cognitiva, a la idea de que la función del maestro es del mediador que parte de los intereses de los alumnos;

al análisis y reflexión sobre la lectura y escritura como procesos y objetos de enseñanza y construcción de estrategias de promoción y procesos cognitivos; y a la reflexión metacognitiva como parte de una metodología para la evaluación de los conocimientos y los textos producidos en un proyecto de aula.

En cuanto a la intervención y su diseño, se pretendió incidir en las carencias detectadas en docentes de educación básica con respecto a aprendizajes conceptuales y procedimentales de elementos, recursos y técnicas para la elaboración de textos literarios y el análisis de piezas dramáticas. El diseño tiene base en la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, diversos fundamentos pedagógicos y sustentos teóricos, y una metodología de corte cualitativo, el método de la investigación biográfico-narrativo.

2º Episodio: ¿QUÉ VAMOS A HACER JUNTOS?

Donde lo personal es los otros

Conseguimos reunirnos para iniciar la intervención pedagógica, antes del mediodía de un viernes de octubre del 2013, en uno de los salones para juntas de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, institución que decidió “cobijarnos” en lo posible, luego de dar tumbos por otras, en busca de algo de legalidad y apoyo de autoridades.

En la Coordinación, los compañeros, profesores y profesoras de educación básica que participarían, la mayor parte de ellos miembros de la Comisión SEP-INBA, ocho en total, fueron bienvenidos por el jefe del Departamento de Gestión Escolar, que habló de la importancia de la capacitación que recibirían gracias a la iniciativa del maestro Víctor “como especialista en esto de la escritura y como encargado del programa de Teatro Escolar”. Esto y otras expresiones más hicieron que recordara a Oscar Wilde y su dicho con respecto a que es posible defenderse de los vituperios, pero se está indefenso frente a los elogios.

Fue inevitable organizar esta primera reunión con características del todo oficialistas. Se requirió, incluso, una orden del día para presentar la “capacitación”, camuflaje con que decidimos cubrir nuestro proyecto.

Sabía que construir mediante trabajo cooperativo aprendizajes para ejercer la creación de textos literarios y la crítica teatral no iba a ser fácil en circunstancias un tanto clandestinas y con profesores que, a pesar de conocerlos a través de un diagnóstico específico y de tener tratos personales con ellos, eran una incógnita con respecto a su comportamiento como discentes.

Una vez habiéndose cumplido el punto de la bienvenida, presenté el seminario-taller, sus finalidades, la definición de los rubros apreciación y elaboración. Presenté el material que se utilizaría en la primera etapa, y, mediante una conversación que pretendía informalidad, quise hurgar en los conocimientos previos de los ocho compañeros presentes, todos ellos de edades cercanas a la mitad de la vida; quizás, algunos antes de los cuarenta. La madurez y experiencia de la edad, lo comprobaría enseguida, no iban a ser garantía de nada.



Compañeras representantes de los tres niveles de Educación Básica, Normales y Educación Especial de la Comisión SEP-INBA, algunas de ellas, participantes en la intervención.

La confusión de lo nebuloso

En sesiones posteriores, además de hacer explícito mi propósito de que nuestro grupo llegara a ser una “auténtica comunidad de apoyo mutuo”, y puesto que, en nuestro caso, recursos facilitadores del aprendizaje, según *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, como los rincones, paredes textualizadas, arreglo del mobiliario,

no serían factibles, recurrí a las participantes (en los inicios, las sesiones de intervención se poblaban sólo de compañeras profesoras) en búsqueda de que opinaran con respecto a aquello que podría facilitarles aprendizajes. Por principio, pensaron en la posibilidad de formar dos grupos, uno de los exclusivamente interesados en escribir, y otro más de quienes tuvieran sólo la necesidad de apropiarse de elementos para la crítica teatral. Esto, según ellos, ya implicaba una facilidad. Por otro lado, pensé que lo concerniente a un clima cooperativo, igualitario, democrático, se estaría estableciendo a lo largo de nuestras reuniones. Estaba consciente, sin embargo, que cualquiera de los elementos de trabajo, herramientas y principios de PpP, que pudieran ponerse en práctica, serían medios para lograr condiciones facilitadoras del aprendizaje. Por lo menos, esto era mi creencia. Lo que sí tenía alguna claridad era que había que ayudar a establecer desde el principio pautas de relación que permitieran comunicaciones adecuadas entre compañeros y de ellos conmigo. Después de todo, el taller trataría de la educación literaria, cuyos objetivos, junto con los de la educación lingüística, según Lomas son mejorar las capacidades expresivas y que se aprenda a desenvolverse de manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos.

Por consenso pues, se planeó trabajar en días diferenciados, y, de esta manera, alcanzar alguna constancia de las sesiones ya que no siempre podría reunirse el grupo completo. Sin embargo, trabajaríamos juntos cuando reuniéramos los ocho fuera posible. Esto inquietaba a la maestra Morrow, de Educación Especial, que procuraba corresponder a su apellido comportándose como nadie más en el comienzo de algo.

—No entiendo cómo se haría. Yo creo que es muy distinto escribir ficción que hacer crítica de teatro.

—En realidad se trata de principios y contenidos idénticos —dije—. Por ejemplo, quienes analizan teatro deben conocer los géneros teatrales y los tonos con que trabajan. Y quienes escriben ficción deben saber de esos tonos, para imprimir una intención determinada a sus escritos.

Dije mucho más, pero, en cierto momento, me di cuenta de que estaba jugando el papel de maestrillo sabelotodo, y mis últimas palabras se escuchan desalentadas en el video, parte del recaudo de evidencias que ahora reviso. En adelante, debería tener más cuidado para evitar desplantes que suelo llamar “de la tentación autoritaria”, y que se alejan de la importancia central del discente y sus intereses, para situarse en el maestro terror de los alumnos, no en el mediador que ayude a resolver problemas nuevos.

Anita pareció quedar conforme con mi explicación. El resto del grupo, que había pasado los últimos diez minutos retorciéndose en su lugar, me miró como si el cerebro se les hubiese salido por la boca abierta. Durante ese tiempo alguien se puso a corregir la situación de la cámara de video y en tomar fotografías (que resultaron de pésima calidad) de los presentes esa mañana. Habría que aclarar que, obedeciendo a lo propuesto por las compañeras, escuchamos lecturas de lo escrito por algunas de ellas, y también narraciones orales de cuentos de otros autores, todo lo cual nos permitió intercambiar ideas e impresiones, e iniciar con lo que sería propiamente nuestro taller literario, durante dos sesiones. Pero nada que en realidad me hiciera sentir que comenzaba la intervención como tal.



Narraciones orales y lecturas de algunos textos de las compañeras de la Comisión SEP-
INBA

En una sesión posterior, fue el profesor Ricardo quien tomó la palabra y dijo estar de acuerdo con respecto a mi propuesta de formar dos grupos, tanto con los compañeros escritores como con los críticos; que se trataba de lo mismo; que él lo sabía porque había sido instructor de teatro y había asesorado muchas obras puestas por niños de la calle. Bueno, en realidad no estaba muy seguro de que pudiera escribir teatro utilizando todo lo que sabe de teatro, pero, de cualquier manera, estaba seguro de que no tenía por qué ser diferente lo de la narrativa y el teatro.

El maestro León opinaba que él lo que quería era “convertir sus cuentos en guiones de cine”, y que no sabía “qué tan diferente era una cosa en comparación con otra”.

—Yo pienso que todas las artes se parecen —agregó la profesora de primarias—. Más cuando se trata de cine. Ya ven la cantidad de novelas que se adaptan para la pantalla.

Por fortuna, las aportaciones con respecto a las similitudes entre disciplinas se diluyeron desde este momento. Por mi cuenta, a partir de mi última intervención, había preferido guardar silencio y me puse a esperar la oportunidad de poner en claro, mediante su reiteración, el asunto de las finalidades del seminario-taller y lo referente a la apreciación de teatro y elaboración de textos.

Como en otras ocasiones, decidí recurrir a los participantes, que ellos expresaran finalidades y expectativas. Por las respuestas comprendí que yo mismo no había sido lo suficientemente claro al convocarlos luego del diagnóstico específico. Por supuesto, había claridad en algunos con respecto a lo de adquirir elementos para juzgar teatro, y otros sabían que su intención era apropiarse de recursos para la escritura creativa. Es decir, se trataba de construir competencias que subsanaran las carencias detectadas. Pero, en general, les resultaba difícil poner en palabras estas carencias y falta de elementos para la elaboración de textos y el análisis teatral. Decían, por ejemplo, que estaban aquí para “saber qué estamos viendo de teatro”. “Darnos cuenta si una obra es buena o es mala”. “Fijarnos si una obra les va a gustar a los niños”. “Aprender cómo seguirle a una

obra". "Quiero darme cuenta qué estoy escribiendo, si novela, cuento, teatro o quimera". "Quiero saber cómo puedo hacerle para escribir".

Y yo que esperaba cerrar la tercera sesión con la pregunta estrella: *¿Qué vamos a hacer juntos?*

Como sea, era claro que estas primeras sesiones serían algo peor que el famoso primer round de estudio de los campeonatos mundiales de boxeo. Era evidente que la pregunta iba a causar más confusión que entusiasmo. Y, encima, corría el riesgo de una respuesta en forma de pregunta con respecto a mis propias intenciones.

Un cuarto de torturas a mitad del camino al cielo

El saloncito de juntas en que nos reunimos la mayor parte de las veces, cuenta con una mesa frente a un ventanal que mira desde el piso 12 del edificio de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, en el centro de la ciudad. Anteriormente, este inmueble perteneció a la Procuraduría General de la República (PGR), y nos cuentan que algunos sitios y salones, como el nuestro, eran ocupados para "interrogar" sospechosos.

Ahora, son sitios un poco menos siniestros, pintados de blanco hueso y sin cortinas. El resto de los compañeros en las oficinas, docentes y administrativos, cada mañana de nuestro taller-seminario se preguntan qué hacen allí profesores de los niveles de Educación Básica con Víctor. Cuando se enteran, hacen expresión de *¡Guau!* Y prefieren no inquirir por detalles.

Al enfrentar una vez más al grupo, la idea de Miriam Nemirosky acerca de ayudar a la formación de intereses en los alumnos me vino un tanto obsesivamente. Es decir, la propuesta no era partir de los intereses de ellos, como más estrictamente lo pedía *PpP*. Como fuera, decidí sujetarme a mi plan de clase, que incluía indagar sobre los intereses y expectativas de los compañeros.

El profesor Francisco consideraba que la tauromaquia y la literatura son idénticas. Según él, la "fiesta" también tiene su plano aristotélico, su principio, su "en medio" y su final. Pensé que era magnífico que alguien de los participantes

estuviese recurriendo a conocimientos personales para apropiarse de los nuevos, y esto me tranquilizó.

Habíamos comenzado una sesión más, en la cierta anarquía propiciada por las llegadas a destiempo de los participantes; por culpa de visitas masivas de personal de las direcciones operativas a la oficina de Gestión Escolar de la Coordinación y porque yo continuaba en *shock* luego de haber quedado atrapado durante cuarenta minutos en uno de los elevadores, rodeado de gente con sobrepeso y, por supuesto, más altos que yo.

Para este momento, la crisis básica originada por *la pregunta* —más bien por la falta de ella—, había cobrado latencia gracias a Nemerovsky y su dicho, ya comentado, sobre la necesidad de formar intereses en los alumnos, antes de formular cualquier pregunta. (Me refiero a ese tipo de latencia que significa depredador agazapado y amenazante.)

Había comprendido que, pese a las carencias y debilidades detectadas en escritores y críticos teatrales en formación, estos no tenían los nombres y apellidos de estas necesidades, de tal manera que sería poco posible que respondieran coherentemente a qué es lo que vamos a hacer juntos.

Por consiguiente, las últimas reuniones habían sido dedicadas a la elaboración de un “menú” que respondiera a sus requerimientos y “apetitos” literarios. Para nuestra quinta reunión los propósitos continuaban un tanto opacos, pero habíamos logrado acuerdos con respecto a ciertos temas. Si los escritores querían comenzar desde el principio, entonces veamos la premisa y, posteriormente, de donde sale toda historia, el personaje. Si los críticos querían comenzar desde el principio, no les caería mal saber sobre estos temas, además sobre los géneros teatrales que, a su vez, tampoco son conocimientos de más para quienes deseaban escribir.

Todo pareció bien mientras estuve dispuesto a ser expositivo. Tan pronto quise obedecer mis planes de clase y reclamé su participación, lo peor, que expresaran el resultado de las investigaciones que nos habíamos repartido la última vez, comenzaron a actuar como niños frente a un conductista armado con una regla. Debo aclarar que hasta este momento me había sujetado a una secuencia didáctica en que, de inicio, deseaba indagar acerca de los conocimientos previos

de los compañeros, y así poder llegar a contenidos significativos. Desde luego, obedeciendo a la misma Nemirosky, no pretendía rigidez en mi plan, y buscaría modificaciones benéficas en el camino. Una de éstas fue conminar a investigaciones acerca de conceptos aparecidos en la sesión anterior.

Ninguno de los compañeros había investigado nada. Comenzaron a pretextar quehaceres oficinescos, tareas hogareñas. Puesto que el maestro Francisco se identifica con la torería, confesó haber tenido el “pundonor” de “haber averiguado” sobre la premisa.

—La verdad, es mucha la carga de trabajo para hacer tareas, Víctor —dijo la representante de secundarias—. Yo creo que lo mejor es que nos des la información y nosotros nos la llevamos.

Agregó que se había quedado de ver con Lupita Mondragón para averiguar por internet lo que yo había dejado, pero Lupita había estado muy ocupada, “¿verdad, Lupita?”.

La profesora Mondragón, que hasta ese momento había guardado un silencio inquieto, tuvo una reacción inmediata puesto que alguien apelaba a su tema favorito, o sea, ella.

Lo que vino a continuación fue un discurso que me obligó fingir atención en el lugar que ocupaba la cámara de video. El siguiente momento, en la imagen y en mis notas, es mi participación. Procuero ordenar algunas de las ideas expresadas por los cinco compañeros presentes con respecto al establecimiento de temas para el inicio, y para empezar el diseño del proyecto de acción.

—Yo creo que muy bien podemos comenzar a darle con la premisa —propuso el profesor Ricardo, quien ha sido instructor de teatro— y lo que tú dices de la tri-di-men... ¿qué?

—Tridimensionalidad —aclaré.

—La *desa* que dices, y lo de los géneros.

—Mejor, deberíamos hablar de la *imposibilidad de la materia*. ¡Ay, sí! —dijo la profesora Mondragón y desplegó una risa autoelogiosa—. No, está bien. Estoy de acuerdo con Ricardo.

La profesora Guadalupe Mondragón es uno de los miembros más nuevos de la Comisión SEP-INBA. Su encargo para primarias es la elección de narradores orales, desde el ciclo 2012-2013. En realidad, ella no considera requerir de ninguna capacitación, pero desea participar en todas las actividades de la Comisión. Sus historias de trabajo suelen comenzar con frases como “Si yo no hubiera estado allí” y “No me quedó más remedio que salvar la situación”. A veces expresa cosas sin sentido con tal de decir algo. Según ella, su “único defecto” es olvidar los nombres.

El resto de los presentes estuvieron de acuerdo con Ricardo. Pensé que esto me permitiría lanzar la pregunta primigenia, pero consideré que sólo cinco asistentes no eran suficientes. Sin embargo, dije que, entonces, ¿esto es lo que vamos a hacer juntos?

La respuesta fue unánimemente positiva, con lo que me vi alentado a proponer un proyecto que incluyera el análisis de los recursos y géneros teatrales.

Por lo pronto, se trataría de investigar más a fondo con respecto a la premisa, el personaje y los géneros melodrama y comedia. Para esto, además, repartí textos referenciales de Erick Bently, Lajos Egri y Montes de Oca. Los compañeros recibieron los papeles con desconcierto y un tanto aterrados. Supuse que no contaban con tener que leer tanto. Sin embargo, nadie rechazó el material, e, incluso, alguien comentó que se veía interesante.

3er. Episodio: DE PROYECTOS, CONTRATOS Y GÉNEROS

La imposibilidad de la materia

En términos generales, en las sesiones primeras no conseguimos mayor avance que no fuera la definición de ciertos temas en los cuales se profundizaría. Planificamos el material, que no sólo contaría con libros referentes a creación literaria y análisis, sino a los marcos en que se realizaría el trabajo, los cuales parten de los ejes de la *PpP*, su marco teórico, ejes didácticos. Esto, en sí mismo, representaba un conflicto. ¿Cómo involucrar, sin mencionarlos, principios que lejos de ser “enseñados” deben ser construidos con base en su sola presencia?

Por otra parte, ya era urgente arribar al proyecto de acción. Éste tendría que partir de la pregunta *¿qué vamos a hacer juntos?* Y, hasta el momento, no había claridad con respecto a contenidos ni a su orden. Pensé en las competencias específicas y sus indicadores, durante de alguno de los insomnios de aquella temporada. Y sí, algo comenzaba a clarificarse junto con el amanecer.

—Yo he escrito mucho cuento, sobre todo, y algunas crónicas taurinas —dijo el profesor Francisco—. Pero, con la novela me ocurre que, de repente, ya no sé cómo seguirle.

—Sí, se trata de que nos apropiemos de herramientas —dije y esperé otras participaciones.

Para el maestro León, escritor de cuento fantástico, lo “interesante” era cómo “pasar” sus cuentos “a cine”. Arturo estaba claro en que escribiría teatro, y, a renglón seguido, contó el argumento de lo que esperaba llevar a cabo.

—Lo que quisiera saber es qué hacer para que la historia vaya de aquí para allá.

—Cuestión de recursos —dije sin estar seguro de haber entendido.

Lo que un poco antes sólo me explicaba como cambios temporales y rompimientos del plano aristotélico, se había convertido en analepsis y prolepsis. El maestro Arturo iba a aceptar hacer investigación y podría apropiarse de estos recursos, mediante verlos primeramente como conceptos.

Por lo pronto, lo importante era que quería escribir teatro, León, cine, y Francisco, novela. En el caso de las compañeras cuyo interés primordial era conocer de teatro para criticarlo y seleccionar obras adecuadas a sus niveles educativos, tendría que ser más directivo para ayudarles a responder la pregunta *¿qué vamos a hacer juntos?* Es decir, pese a que mediante diálogo pudiera hacerlos conscientes de qué quisieran saber con respecto a las obras y su crítica, iba a ser necesario que yo pusiera nombre y apellido a esos requerimientos, y que incluso determinara el orden en que los revisaríamos.

De otros, digamos, móviles para participar con nosotros, estaba el de Lupita Mondragón, que quería apropiarse de elementos literarios para seleccionar narradores orales. En su caso, también había que ser un tanto directivo. En

general, mi idea era que todos expresaran qué era lo que querían hacer. Cada quien tendría lo suyo, Francisco su novela, por ejemplo, lo cual tendría que contractualizar individualmente. Y, en el proyecto colectivo, se trabajaría con la construcción de los recursos y elementos que permitirían el desarrollo de los proyectos individuales.

Recordemos que el grupo se había dividido en quienes pretenden escribir y en quienes tienen la necesidad de apropiarse de elementos para ejercer la crítica teatral y aun de narraciones orales, lo cual no era problema cuando conseguíamos reunirnos ambos grupos. La profesora representante de secundarias ante la Comisión SEP-INBA creía que así “los conocimientos van a ser más completos”.

Desgraciadamente, el pizarrón que habían prometido instalarnos para ésta, la penúltima sesión de octubre, fue volatizado durante su último préstamo, y nadie se hizo responsable. Así que recurrimos a simples hojas.

El maestro Arturo, músico y maestro de preescolar, junto con el maestro León, parecían ser los más interesados en poner en el papel lo que, para ellos, iba a ser nuestro “curso”. Hubo necesidad de explicar cómo planificaríamos un *proyecto de acción*, cuyas fases podrían desarrollarse en cinco semanas.

De esta manera, tomando como base lo que habíamos revisado en las primeras sesiones (en las cuales se trató de establecer un *menú* de contenidos con qué iniciar y despertar interés) procuré que los compañeros seleccionaran lo pertinente para estructurar el proyecto.

León opinaba que, si íbamos a “comenzar desde el principio”, entonces debíamos empezar por la premisa y el personaje.

Para las compañeras de los niveles, más interesadas en el análisis de teatro, no había seguridad de que eso les fuera útil.

—Yo creo que eso no nos sirve, Víctor —dijo la profesora de Educación Especial—. No entiendo cómo vamos a hacerle para ver si una obra tiene o no premisa.

Aclaré que para las compañeras de crítica tenía grandes planes, me hice el chistoso. Pero a nadie le hizo gracia.

—Es broma es broma —dije—. Considero que, para ustedes, lo más importante en el inicio sería reconocer los géneros dramáticos.

Expliqué, es un saber que les permitiría darse cuenta de cuál es el género de una obra, y si el tono — ¿recuerdan cuando hablamos de los tonos?— corresponde con el género... Pero también era importante analizar el personaje. Que recordaran que del personaje se obtiene cuanto sucede en una historia, lo vimos en los textos que les pasé.

—Vamos a ver eso entonces, y cuando sean las audiciones de teatro comprobamos en la realidad si nos resulta —dijo Ana Morrow con su acostumbrado escepticismo.

—Sí, para comenzar, no está mal —dijo Ricardo, probablemente recordando las puestas en escena en que ha colaborado con niños de la calle—. Yo nunca sé en qué género están mis obras. Yo digo que los veamos todos de una vez.

—Yo digo que sale cola, mano —no pensé antes de hablar—. Es mucho; con que veamos por lo pronto melodrama y comedia. A la mejor, *farsa*. Estos son los géneros más utilizados en las obras para las escuelas.

—Pero yo creo que tenemos que definir primero qué es la crítica teatral —intervino la compañera de secundarias—. De otra manera no sabemos ni qué estamos haciendo.

—Yo digo que la cosa es avanzar —dictaminó una de las compañeras de preescolar.

—Vamos a ver unas cuantas cosas, para tomarlas como base —dijo Arturo, impaciente—. Acuérdense que abarcar mucho...

—Con la premisa, personajes y géneros —dijo León.

En realidad la discusión fue mucha más larga y llena de diálogos estériles, pero, finalmente, se consiguió organizar el proyecto colectivo en el papel. Bueno, en realidad, conseguí consenso con respecto a los contenidos, que posteriormente tuve que organizar para después presentarlo al grupo. Su reacción, como todas durante los últimos viernes, me tomó mal parado. Con respecto al proyecto de acción, éste pudo trabajarse con mayor facilidad, posteriormente al que se muestra.

Enseguida, como primera fase del proyecto colectivo y con base en éste, tuve a bien conminarlos a elaborar el proyecto de acción, a cuyo diseño estuvieron dispuestos, pero que una vez terminado causó inquietud.

Pese a tratarse de herramientas formadas de manera colectiva, en la que parecía haber acuerdos, su relectura provocó inconformidad de parte de la mayoría de las compañeras. Estoy seguro que los compañeros habrían tenido alguna objeción, pero dejaron que las maestras pelearan en su nombre.

—Son muchas lecturas y hasta investigación —dijo la compañera de preescolar.

—Insisto en que tú nos digas los contenidos y nosotros nos los llevamos —dijo la compañera de secundarias.

—Yo no tengo problema con todo eso —dijo Lupita Mondragón blandiendo su *tablet*—. Yo, si tuviera tiempo, te traigo el material y todos los libros que tengo en la casa de eso. Pero tú has visto cómo nos han estado cargando la mano. Y luego yo que tengo mis terapias en la noche, saliendo de aquí a las seis, y luego mañana, que tengo un peritaje de un asesinato de aquí, a dos cuabras, pero luego acabo tardísimo.



Profesoras inconformes con la herramienta planteada

Por supuesto, tan pronto como la maestra Mondragón mencionó lo del asesinato, todos se mostraron interesados en ella. (Con tal de mantener abiertas varias fuentes de crédito, Lupita Mondragón ha sido capaz, incluso, de hacerse

técnica forense.) Mientras contaba una de las atrocidades de las que suele enterarse, tuve oportunidad de “reagruparme”.

Hasta este momento, tuve conciencia de que no había revisado concepciones determinadas para la estrategia del proyecto. Aunque procuraba no proponer, ni menos imponer los contenidos del proyecto, no había permitido que los compañeros tomaran del todo el liderato de sus propios aprendizajes. Por otro lado, estaba seguro que no había implementado situaciones de clase que permitieran a los participantes ser activos realmente para realizar el proyecto. Es más, era muy probable que estuviera determinando temas, y, en definitiva, según Jolibert y Sraïki, una pedagogía por proyectos es distinta a una pedagogía por temas. ¿Estaba tratando de interesar a los compañeros con base en temas propuestos por mí, en lugar de que ellos fueran activos en sus propios procesos?

—Bueno, ustedes digan qué hacemos —dije, a punto de invocar a Skinner.

—A mí lo que me preocupa es que las audiciones de teatro ya son para antes de las vacaciones de diciembre —dijo la maestra de Educación Especial— y a mí sí me gustaría que lleváramos algo, por lo menos para no quedarnos callados a la hora de las evaluaciones.

Por su parte, los compañeros interesados en producir textos literarios sostuvieron que les parecía bien lo establecido en el proyecto de acción y estaban de acuerdo en comenzar. De tal manera que esto haríamos la sesión próxima y nos iríamos, ahora sí, a fondo, con la premisa. Pero todo lo haríamos “entre todos y los que tengan chance de leer y puedan aportar algo, que lo hagan, los que no, no, ¿verdad?” participó el profesor Ricardo, fascinado de utilizar su parte de poder en el grupo.

El final de esa reunión me regresó a la oficina, que llamo mi *pantano* privado, y a mi escritorio. Llevaba la cabeza atiborrada de dudas, inquietudes y confusión con respecto a todo en el marco de *Pedagogía por Proyectos*.

Por supuesto, era cuestión de mantener la sangre fría y ponerse a estudiar. Ya vendrían, además, algunos inconvenientes externos a lo académico, que complicarían bastante los asuntos de la intervención, de esto, estaba seguro.

compañeros del grupo vieron su probable salida de las oficinas y su regreso a las escuelas, por lo pronto, sólo como un rumor (la profesora Mondragón dijo que ella comenzaría a preocuparse cuando Adela Micha lo anunciara por la tele), iniciaron algunos trámites, con tal de “huir del barco tan pronto empezara a hundirse”, dijo la misma Lupita Mondragón, cuyos principios siempre estaban sujetos a sus conveniencias. Las arbitrariedades en contra de los docentes y su gremio iban a afectar nuestras sesiones, estaba seguro.

Las cosas siempre son tan malas como parecen

Había factores que planteaban problemas pedagógicos singulares. ¿Cómo animar aprendizajes en profesores demasiado ocupados para investigar y leer? ¿Cómo poner en práctica las herramientas en compañeros poco dispuestos al trabajo y que más bien esperaban recibir contenidos como si fueran verdades absolutas? ¿Cuál era la prospectiva y utilidad a futuro de conocimientos que no estaban siendo construidos ni apropiados mediante praxis? Ciertamente que producían textos en plena libertad, pero había que trabajar los nuevos conocimientos, y en ocasiones esto era inadvertido, de tal manera que el avance era mínimo.

En el caso de quienes requerían de apropiarse de conocimientos para el análisis teatral, el asunto se complicaba. Ellos sólo esperaban clases en forma de conferencias, hacer apuntes y luego ver teatro y consultar sus apuntes, “a ver si el guiso corresponde a la receta, ¿no?”, me veo diciendo en uno de los videos.

Cierta vez, el par de compañeras de la Comisión SEP-INBA, representantes de Educación Especial (institución amenazada de desaparecer, igual que Educación Física), no obtuvieron permiso de la autoridad inmediata para asistir a nuestra “capacitación”. Según refirieron, el jefe les dijo que era inútil; que, más bien, buscaran en internet lo de la crítica teatral y se lo estudiaran. Pensé que Erick Bently y Montes de Oca estarían revolcándose en su tumba.

Así que había que remar en contra de inconvenientes; hora de recurrir más asiduamente a los libros, de buscar estrategias... Por lo pronto, era cuestión de aprovechar la disposición de la mayoría para continuar “capacitándonos”.



Dos sesiones diferentes, llevadas a efecto en el marco de la “capacitación” que permitió los talleres de la intervención bajo la anuencia de autoridades de la Coordinación Sectorial de Primarias y la Dirección de Programas de Innovación Educativa, institución que adscribe a la llamada Comisión SEP-INBA

En una de las primeras sesiones de noviembre la asistencia llegó al colmo: luego de una semana de preparativos, sólo se presentó la profesora de preescolar. Y yo que esperaba se pudieran cerrar algunos contratos individuales.

Decidí que era una oportunidad de brindar atención individualizada a la compañera.

La maestra Cecilia era una de las participantes cuya ambición única era la de apropiarse de elementos para la crítica de teatro. Antes de ser enviada a grupo y dejar las sesiones definitivamente, siempre se negó a los contratos y a todo tipo de “formalismo”, decía, y buscaba que yo, en particular, fuera capaz de interesarla “hasta las lágrimas”. Era más, ella tenía en mente cuestiones muy específicas con respecto a lo que quería saber. De hecho, de los debates llevados a cabo durante la selección de obras para el pasado ciclo escolar, ella había recuperado una lista de términos de los que destaca la palabra *conflicto*.

—De las veces que te vi discutir con la gente de INBA —dijo en alguna de las sesiones de intervención en que no me había quedado más remedio que dar la “cátedra” con respecto a Aristóteles y los elementos del teatro—, a ti te preocupaba que las obras no tuvieran conflicto. Háblanos del conflicto.

Y, lo peor del asunto, fue que me puse a hablar del conflicto. En el video aparezco como si fuera un padrino de fiesta de Quince Años dando un discurso

acerca de “*Tú, que despiertas a la vida como una flor en un amanecer de primavera...*” Sólo que hablando de la unidad de contrarios, de su contraposición y lucha productora de movimiento en las historias (“La lucha de clases es el motor de la historia”, ejemplifiqué), productora de la pelea entre el bien y el mal, del cambio en el medio ambiente que produce crisis.

Por supuesto, habría querido que los asistentes, aquella vez, hicieran investigación, escribieran acerca de sus observaciones sobre el conflicto, pero me contuve. Sabía, por la experiencia de otras ocasiones, que lo más que podía pedirles era que miraran con cuidado y localizaran el conflicto en lo que leyeran y vieran, cine, televisión. Pero, con estas recomendaciones, explicaba cómo enfrentar un tema determinado y desarrollarlo, en lugar de que los participantes fueran activos en el manejo de algo elegido soberanamente por ellos.

—Las telenovelas suelen tener unidades de contrarios muy endebles —dije— y un indicador es concluir si alguno de los contrincantes podría irse del conflicto. Si esto sucede, es que no hay unidad de contrarios.

En la siguiente reunión hubo muchos comentarios sobre ese y otros aspectos del conflicto, pero aun así no creía que hubiesen comenzado a apropiarse del término. Y con justa razón, pues no había sido su descubrimiento ni había surgido de un problema o situación de aprendizaje.

Como decía, la única en asistir a cierta sesión de noviembre era la maestra Cecilia. Tan pronto fue claro que no llegaría nadie más, me miró con semblante de *¡al fin solos!* Y se puso a contarme de los problemas que esperaba con todo esto de la reforma. Lo más probable es que la mandaran a grupo, con lo cual “podría cumplir con tu idea de llevar estos aprendizajes a los alumnos, para que escriban, aunque los míos son preescolares”. Dije, a este paso, me quedaré sin grupo.

—No se crea, maestro. El grupo se va a mantener, aunque nos vayamos todos. Esta clase de declaraciones siempre me obligaban a detenerme para analizarlas con la mirada fija en la nada.

Informé a Cecilia lo que haríamos en esta sesión exclusiva. Según el plan de clase para esa mañana, se trataba de observar un video para obtener de él información, principalmente, sobre el conflicto.



Participante única: sesión especial

“Interrogación” de textos y Los Simpson

Aunque tomo como base el principio de que el formándose no responde a preguntas planteadas por el profesor, sino que son los alumnos quienes interrogan el texto, en este caso, el contenido de un video, descubro que era una pretensión incoherente llamar “interrogación de textos” a la simple observación directa o primera aproximación a un objeto, un video esta vez, que por su similitud con las estructuras dramáticas me pareció utilizable. Como fuera, lo más cercano a una estrategia de interrogación de textos para comprenderlos en su complejidad, era que los participantes descubrieran con base en explorar y experimentar la diversidad de informaciones y significados que hay en las historias.

Definitivamente, no se trataba de manera estricta de una estrategia didáctica de interrogación de textos, aunque el ejercicio que me propuse tenía esa base.

Por principio, seguí las instrucciones de Jolibert y Sraïki con respecto a las cuatro propuestas que más se acercaran a mi representación de una estrategia didáctica de interrogación de textos, la cual adaptaría a imágenes esta vez.

Así, realicé una selección combinada de estrategias cuya interpretación me hacía ver los aspectos cognitivos y la dimensión socioconstructivista de las mismas. Sin embargo, esto apenas pudo quedar en el papel en que escribí el plan de clase.

Luego de observar un video de Los Simpson en que *Marge* pretende eliminar la violencia en los dibujos animados, pido a Cecilia me hable de sus observaciones con respecto a la premisa, el conflicto, el tono o género de la historia, y haga un análisis del contenido, con todo lo cual estaba recurriendo a una estrategia, en que campea una concepción tradicional y confundía la interrogación de textos con la interrogación al alumno.

Por desgracia, no fui capaz de mejorar esto en un momento posterior, cuando el resto de los participantes tuvieron la misma actividad. Retorcí un poco las cosas, con tal de por lo menos corresponder con una estrategia didáctica adecuada, y pude conseguir que la “interrogación” del video llevara al análisis de ciertos recursos para el desarrollo de la historia, lo que era cognitivamente más acertado. El maestro Arturo, por ejemplo, descubrió en el contenido que el tema mismo del episodio era el conflicto y que la carencia de éste equilibraba de tal manera las situaciones que las historias dejan de avanzar y el interés y la “tensión dramática” desaparecen.

La profesora Cecilia, durante su sesión exclusiva, consiguió identificar el tono de comedia en la historia y asimismo descubrió cómo es que la lucha de contrarios provoca el movimiento. A partir de estas tesis, la profesora obtuvo preguntas: “¿El conflicto siempre significa peleas físicas? ¿Qué es la unidad de contrarios? ¿Cuándo termina la lucha? ¿Cuándo comienza la lucha?”

Para los profesores León y Francisco, aficionados a las corridas de toros, siempre había un parangón entre lo ficcional y esa realidad de “la seda, la sangre y el sol”. Y, para ellos, todo esto del conflicto se reducía al enfrentamiento del “hombre contra la bestia”. Lo importante aquí, según mi interpretación, era la implicación de un constructo obtenido a partir de un punto de referencia social y ayuda mutua.

—Si no estuvieran el torero y el toro en el ruedo, no habría conflicto y, por lo tanto, no habría faena —dijo Francisco, en tanto León asentía convencido. (Esta clase de alusiones a los toros me horrorizaba.)

Puesto que había una necesidad consensuada de registrar cualquiera de nuestras observaciones, apegando un papel directivo, propuse la formación de un cuadro en que se respondiera algo de lo discutido a partir del video.

Cuando la sesión solitaria con la profesora Cecilia, la primera propuesta de este cuadro la hizo mover la cabeza para decirme “Ya te había dicho que nada de tareas. Pero, si tuviera tiempo, *ai* te la traigo la próxima vez que nos veamos”.

El resto de los compañeros —en su ocasión— tuvieron gestos de resignación y fastidio (en ese orden). León, con entusiasmo sincero, hizo preguntas sobre cómo iba a hacerle para responder. Lupita Mondragón, de plano apunto un “*híjole*, con el quehacer que tengo”. Por supuesto, no iba a “reprobarlos” ni recibirían alguna sanción si no querían hacerlo. Pero podría serles útil, dije e iba a proferir algún tipo de chantaje pero mis esquemas me pellizcaron, y era cierto, cuál habría sido el sentido de hacerlos sentir culpables.

Por lo pronto, debía aceptar que el ejercicio resultaba fallido, sobre todo por errores de origen y sólo atribuibles a mí. Debí tener mucho más claras y sujetarme a las dimensiones socio-constructivista y cognitiva de la estrategia, y estar más consciente en desechar procedimientos que confundieran, como menciona Jolibert y Sraïki, interrogación de un texto —imágenes esta vez— por parte de los compañeros para construir su sentido, con cuestionario —un cuadro esta vez— o interrogación a los compañeros por parte del docente —dizque mediador esta vez.

Para permanecer en el mismo lugar

A principios del 2014, y en una prolongación de al menos un mes de la fase III del proyecto de acción, estaba claro que los participantes no estaban dispuestos a la utilización de contratos, ni a llevar a cabo trabajo alguno que les ocupara tiempo y esfuerzo. Y no era por falta de motivación e, incluso, entusiasmo. Con el aumento de profesores regresando a escuelas, los despidos descarados y despojos de plazas, además de la ola de jubilaciones, las oficinas de la mayoría de instancias de SEP requerían del tiempo completo de los maestros que aún no eran echados. Esto restó más tiempo a los compañeros para asistir a nuestras reuniones. El jefe de las compañeras de Educación Especial insistía que en internet podrían hallar

información con respecto a la crítica teatral y ya hacía un par de sesiones que no las había dejado salir a su “capacitación”. Otros enfrentaban problemas diferentes, siempre relacionados con el tiempo y los permisos, de tal manera que en toda esa decantación fueron quedando León, Arturo, Francisco, Ricardo y Guadalupe Mondragón, aunque ella no por mucho tiempo, ya que fue obligada a irse a escuela. Adelante, se sumaría una compañera cuentista.

En medio de este cuadro, que ahora voy descubriendo a través de notas y videos, observo que, aunque mediocre, había labor de parte del grupo, e, incluso, era posible el surgimiento de problemas en el proceso. El más ostensible de estos problemas: la imposibilidad de respetar la estrategia de los tonos de felicitación, preguntas y dudas, y el de sugerencias, cuando en la sesión de taller literario se leía un texto personal.



Sesión de observación del video de apoyo



Análisis de textos en sesión de taller

Una mañana, Francisco hizo su aparición más tarde que el resto de los asistentes (en esa sesión, sólo estaban León, Ricardo y la Lic. Iris, una historiadora dedicada a labores de dirección administrativa en la Coordinación de Primarias, escritora de cuentos de misterio, que había sido seducida por los rumores de lo que hacíamos en el ex saloncito de torturas del piso 12). Francisco dijo con fastidio que su mujer estaba muy enferma, que aún no comenzaban a pagarle la pensión, y nos advirtió que venía con ánimo destructivo. Su actitud no me pareció adecuada para sus cincuenta y muchos años.

En esos momentos, trabajábamos sobre un texto de Iris. Yo había decidido el mayor detenimiento posible para formarme una idea de las carencias de la participante nueva, mediante ejercer investigación participativa.

Con la llegada de Iris a la intervención (aunque no había participado en el diagnóstico específico ni era docente, no estaba en condiciones de rechazar a nadie) lo primero fue pensar en adquirir bibliografía sobre la dislexia, aunque el caso de Iris no me parecía tan grave como me había hecho creer ella misma. Creí que encontraría en sus textos letras volteadas, ideas tergiversadas. Pero no. Lo más grave era un “De vez en cuando” convertido en “*Debes en cuando*”, que corrigió inmediatamente, y cuya verdadera ortografía comprendió en el acto. Preferí no molestarla con tomarle fotografías, cuando le observé una cierta inquietud ante la cámara de video.

Por lo demás, la compañera Iris mostraba las mismas carencias descubiertas en el resto de los participantes, correspondientes con el problema principal.

El maestro Francisco insistió en opinar sobre el texto de Iris.

—Eso que dices del misterio —se dirigió a mí—, parece que comienza a tenerlo, pero luego se le cae. Luego, parece que lo vuelve a tener, pero se le cae.

León, contagiado por la actitud de Francisco y obedeciendo a, por lo menos, los últimos 100 años de cultura machista, dijo que el maestro tenía razón, el misterio no se conseguía, y “utiliza palabras que se *utilizan* mucho”.

Dije que la crítica de ambos podía colocarse en el segundo o en el tercer tono. Si era en éste, debían traducir su juicio a sugerencias. Si era en el segundo, debían de haber hecho preguntas y expresado sus dudas. Dije que, de otra manera, no se ayuda en nada. Nadie se aprende las cosas porque se las digan, y menos con esa hostilidad.

—Estamos en una comunidad de ayuda mutua —continué— y lo que pretendemos es ser cooperativos y establecer un ambiente de aprendizaje adecuado. Ya habíamos establecido ciertas condiciones y políticas. Si las contravenimos, nos convertimos en un taller vulgar de Bellas Artes.

Dije que nadie tiene la verdad absoluta y que aquí todos somos aprendices, incluido yo.

No hubo réplicas. Iris me miró como si acabara de bajar de un platillo volador y los otros fingieron obediencia plena a mis designios.

El siguiente turno fue de León. A pesar de haberse quedado con un gesto que lo denotaba sediento de sangre, Francisco optó por una venganza pasiva, y sin advertir que opinaría a través del tono de felicitaciones se puso a elogiar el texto de León.

—Recuerden —no tuve más remedio que irrumpir—, gran parte del objetivo es revisar en estos textos la utilización de las personas gramaticales, no si el texto es “pertinente” ni si “corre bonito”. Con eso no decimos nada.

Propuse un ejercicio de metacognición en que Iris y León revisarían en voz alta cada uno de sus textos, y analizarían su planeación con base en la premisa, el cómo del desarrollo de las personas gramaticales y la estructuración de las frases.

Aunque la energía acosadora de Francisco había descendido, sus ánimos positivistas permanecían intactos. Comentó, con respecto al cuento de Iris, que eso no ocurría en la realidad.

Pese a tatar de controlarme, sin darme cuenta, ya estaba en papel de *sabelotodo*. Y en uso pleno del poder que había conservado para mí, dije que mientras el positivismo busca leyes fuera de la realidad de los textos y acude a la realidad real en busca de explicaciones, nosotros deberíamos utilizar criterios formalistas para buscar leyes dentro del desenvolvimiento lógico de la realidad del texto, y algo más que recordaba de una lectura de Bolívar, pero que en el video es un discurso incoherente, que aquí ordené de tal manera que fuera legible.

En verdad, en el video me veo diciendo:

—Ah, sí. Pues sábetete que... y la maestra Olimpia me pasó un texto... de alguien que dice que... y por lo tanto tu criterio es un criterio fuera de lugar, cuando que aquí... y eso se llama positivismo... o sea que tienes que ver la realidad pero del texto... y por eso aquí somos formalistas y el formalismo... ¿me explico?

Posiblemente tuve una especie de epifanía (de aquí que en el video me haya quedado congelado por un momento) y procuré retomar las participaciones de los otros, e insistí en la importancia de los tonos de felicitación, dudas y sugerencias.

—Sé que pueden ser un tanto difíciles, sobre todo para los que vienen de talleres tradicionales —señalé con la barbilla a Francisco—, y en particular los tonos de dudas, preguntas y sugerencias. Pero tenemos que hacer un esfuerzo, convertir nuestras críticas en sugerencias útiles (digo sugerencias, no insinuaciones —y volví a señalar con la barbilla hacia Francisco), limpiándolas de sarcasmos. Igual las dudas y preguntas.



El mediador y el maestro León



Los profesores Francisco y Ricardo

Poco después, ya en el final de la sesión, para limpiar su honor —supongo—, Francisco disputó la palabra durante un comentario de León y se puso a contarnos acerca de una vieja idea sobre escribir una novela de toreros. Me pareció sinceramente buena (aunque ya llegaría el momento de trabajar sobre los lugares comunes y frases hechas con que, parecía, iba a construirla), y además de recomendarle algunas referencias (en realidad, sobre el tema sólo pude recomendarle la bibliografía de Hemingway y la primera novela de Luis Spota, *Más cornadas da el hambre*), mi intención era hacerlo caminar hacia la contractualización de la escritura de la obra.

—No estaría mal un compromiso por escrito. No es la primera vez que hablamos de los contratos individuales. Son una manera de ordenar el trabajo propio y adquirir un compromiso.

Lo veríamos con detenimiento en nuestra próxima reunión.

Episodio 4º: EL FANTASMA DE LA ÓPERA SIN MÁSCARA

Las mentiras que dicen la verdad. O La supervivencia del más empecinado

Pero no habría próxima reunión, por lo menos con la gran mayoría de los participantes. El maestro Ricardo estaba instruyendo sobre teatro a grupos de secundaria. Iris había sido ascendida y ahora contaba con menos tiempo. Las compañeras de los niveles, de preescolar a Educación Especial y Normales, de la Comisión SEP-INBA, estaban a punto de ser expulsadas de sus empleos por la reforma; el Instituto Nacional de Bellas Artes vio reducirse su presupuesto para el Departamento de Teatro Escolar, y no habría audiciones para seleccionar obras para el ciclo escolar 2014-2015, lo que terminó por quitarle el sentido aprender análisis de literatura dramática.

La última vez que la maestra Mondragón se presentó en una de nuestras reuniones, con la promesa de expresar sus dudas y lo que quería aprender acerca de recursos literarios y análisis para el programa de narradores orales, terminó por ocupar la mayor parte del tiempo platicando pormenores de cómo se había hecho de un segundo departamento gracias a su participación en el programa de Niños a la SEP, historia en la que me sorprendió la cantidad de dinero involucrado, particularmente por tratarse de Educación Pública. Ya antes había terminado de pagar otro departamento, y gracias a rentar estas dos propiedades y a su “chorro” de trabajos (era sorprendente cómo era posible cumplir con dos plazas docentes y además dar terapias psicológicas, masajes, levantar cadáveres en escenas de crimen, vender productos milagro...) había conseguido hacerse de una camioneta “enorme y negra” y de una “casa casa, no departamento, y con jardín y dos estacionamientos” en un fraccionamiento elegante de las afueras de la ciudad, del que lamentaba no siempre contar con tiempo para utilizar la alberca.

Me preguntaba, si Lupita Mondragón hubiese más bien querido escribir ficción, ¿qué clase de contenidos tendría? Según el maestro Arturo —presente en aquella memorable mañana—, con lo que cuenta “¿para qué queríamos ficción?”. León —cuya sinceridad siempre termina por llenarme de pavor— opinó que “era la clásica persona de éxito que lo debe todo”.

Pese a verse amenazada de maneras diferentes por la contrarreforma peñista, la profesora Mondragón no participa en conversaciones oficinescas en que se detracte al PRI y a la figura presidencial. Supongo, menos iba a tolerar nuestras frecuentes alusiones al gobierno, tan pronto llegó marzo de 2014 y se había clarificado la manera de cómo se pondría de rodillas a, por lo menos, una parte mayoritaria del magisterio.

Así que la “intervención” se estabilizaría a partir de abril con sólo dos miembros asiduos, Arturo y León, y algunos flotantes, el profesor Ricardo, en ocasiones. En realidad, hasta marzo del 2014, el proyecto de acción, que no habíamos podido terminar en diciembre del 2013 ni en febrero del nuevo año, continuaría hasta marzo o abril. Habíamos podido reunirnos hasta abril, y aunque ni León ni Arturo habían contractualizado sus pretensiones de aprendizajes y de producción de textos, en algo avanzaban, a juzgar por algunos de sus escritos, vistos en taller, y por el lenguaje utilizado durante el mismo. Arturo era capaz de explicar la premisa como “una síntesis del plano aristotélico de una obra”, y León, el conflicto, como “lucha de contrarios” y “motor de la causalidad de las historias”.

Al principio, el maestro León quería escribir guiones de cine, y llegué a creer que contractualizaría alguna de sus propuestas. Nunca lo hizo, de tal manera que no fue nada pasar a lo que siempre había escrito, tampoco sin proponerse elaborar ningún contrato.

Arturo y León han sido de los participantes más renuentes a formular contratos. Al principio de la intervención esperaban de mí todas las respuestas y se negaban a cualquier investigación y rechazaron casi descaradamente las lecturas teóricas, como las referentes a los géneros teatrales.

Sin embargo, con su participación frecuente, fueron respondiendo al ambiente de aprendizaje aconsejado por la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, como si exhalaran un suspiro de alivio. Fueron aceptando que ya sabían mucho, y que eso les permitiría saber más. No estaban allí para competir con nadie ni buscar la manera de decir todo el tiempo cosas inteligentes, y entendieron que los otros, incluyéndome a mí, estábamos para apoyarlos, ser cooperativos y, en general, para formar un ambiente de ayuda mutua.

Gracias a esto, ya eran visibles algunos avances en la construcción de competencias, como la de enfrentar la escritura de un texto mediante recursos cuyo objetivo es la economía y calidad expresiva. Podía saberlo gracias a ciertos indicadores: *Elabora textos literarios completos. Estructura sus ideas de manera ordenada y coherente.*

Por supuesto, con respecto al objetivo de que sus nuevos saberes llegaran a las situaciones áulicas de la educación básica, ya no hablaba. Arturo, sin embargo, llegó a prometerme que tan pronto tuviera un grupo preescolar iba a “utilizar lo que aquí estamos construyendo” (con el gerundio, evidenciaba cambio en su manera de pensar y por lo tanto en su lenguaje. Hacía unos meses estaba convencido de que yo estaba para “enseñar” a escribir literatura).

Durante la primera quincena de mayo del 2014, los destrozos de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en las vidas laborales de quienes trabajamos en educación ya eran devastadores. La mayoría de los profesores en las Coordinaciones Sectoriales y otras dependencias de SEP ya se habían ido a escuela, estaban a punto de hacerlo o habían preferido la jubilación.

En general, hubo desbandada de profesores, también de los compañeros participantes en la intervención, y un viernes no se presentó nadie, pese a haber planeado reunirnos. Estuve un rato solo en la salita de torturas. Me di cuenta de que era verdad, la profesora Mondragón y su “olfato forense”: la salita huele a sangre descompuesta, porque allí “de seguro, amontonaban los pañales llenos de sangre usados por los detenidos luego de interrogarlos con la picana eléctrica”.



Los profesores Ricardo y Arturo

Epílogo

Correr más a prisa para continuar en el mismo lugar

Desde luego, consideraba que los meses de la “intervención” y mi actuación en ella no resistían la más leve y superficial revisión crítica. Tampoco hubiera habido material suficiente para pensar en la fase de metacognición. Es decir, por ejemplo en el pretencioso ejercicio que quiso adaptar la interrogación de textos a interrogación de imágenes, no hubo lo que Jolibert y Sraïki llaman un retorno reflexivo sobre la actividad, ¿cómo hemos llegado a comprender lo propuesto en esas imágenes? Nunca se llegó a hablar de las estrategias utilizadas, ni de los índices que ayudaron a obtener resultados. Y, aunque hubo una cierta generalización de estos y se elaboró un cuadro de resultados no existió una puesta en perspectiva que identificara obstáculos y problemas que requirieran de ser comprendidos de manera colectiva e individual. Tampoco tomamos en cuenta las formas como se reunieron y trataron los conocimientos con que se trabajó. Pero sólo habíamos conseguido alcanzar la tercera fase, y pensar en todo esto era un falso problema.

Si León y Arturo hubieran podido continuar, habríamos terminado con el proyecto de acción propuesto, y en algo hubiera sentido que cumplía, pese a las carencias. No había sido así, por lo que ahora me hallaba frente al problema de consignar en una narrativa lo *no sucedido*, con la esperanza de encontrar conocimiento sobre mi actuación y en cuanto había fallado. O sea, tratar de obtener provecho de los errores.

Para los meses de mayo y junio del 2014, estaba visto que las amenazas cumplidas de la reforma dejarían sin personal docente las oficinas de las distintas dependencias de Educación Pública. La Comisión SEP-INBA desapareció, o entraba en un receso indefinido. Teatro escolar de Bellas Artes cayó en lo que se llama *subejercicio* y era definitivo que para el ciclo 2014-2015 no habría

convocatoria para grupos teatrales, pero tampoco producciones del propio INBA, y estaría por verse si continuaba el apoyo para otros programas como el de música y danza y narradores orales.

Yo, personalmente, sobrevivía en la Coordinación Sectorial de Primarias gracias a ser responsable de arte y cultura del Departamento de Gestión Escolar y esperaba seguir lo más posible antes de verme obligado a la especie de destierro de la jubilación. ¡Cómo pensaba en mis cuates chilenos y argentinos echados por dictaduras!

Un día, recibí en la oficina una llamada telefónica. Ya habían sido muchas a lo largo de la mañana, y esa era, de seguro, el complemento de una anterior, bastante perturbadora.

Asomé precavidamente el oído al auricular y me anuncié con mi mejor español británico. Del otro lado de la línea provino un *Qué tal* que no correspondía al tono de policías políticos de la gente de la Dirección General de Servicios Educativos.

— ¿Francisco?

Una vez certificada su identidad, iba a reclamarle haberse ido sin despedirse, como si fuera... Pero se me hizo demasiado clasista. Mejor mostré mi alegría por recibir su llamada.

Dijo que estaba completo lo de su jubilación, la esposa había muerto, ahora contaba con el tiempo del mundo, y además de que iba a hacerse locutor de corridas de toros, quería seguir con su idea de escribir una novela sobre la *fiesta*. Pero que yo lo había hecho pensar cuando comenté que el ambiente de los toros era machista y misógino, y, por lo tanto, su novela iba a tratar acerca de una “mujer torero”.

Actué como si la “capacitación” aún continuara. Le dije nos vemos en una semana (fue el tiempo que consideré suficiente para hablar con los jefes, con León y Arturo, con la Licenciada Iris, con quien lo permitiera; con el encargado de prestarnos el saloncito de torturas...)

Colgué y regresé a mi escritorio. Pensaba que podía consolidarse un grupo y que podía llevarse a cabo al menos un proyecto en tres meses, antes que la educación entera fuera liquidada. Pero, esta vez, las cosas se harían bien, para

variar. Me propuse revisar desde el principio todo lo referente a la *Pedagogía por Proyectos*, desde las condiciones facilitadoras del aprendizaje, pasando por los roles de alumnos y docente, hasta las herramientas útiles y lo servible o adaptable de la interrogación de textos; escarbar en el sustento teórico. Había que tener presentes textos de Jolibert, como *Transformar la Formación Docente Inicial*, los de Cassany, los ejercicios de la Gramática de la Fantasía. Era más, había que revisar tooda la bibliografía del posgrado.

El personal docente del área de Gestión donde trabajo se había ido en su totalidad. Los maestros se fueron y se llevaron su bondad y sus modales. Sin ellos, el ambiente era como si el fantasma de la ópera se hubiese quitado la máscara. Las oficinas del piso 12 de la Coordinación de Primarias se han ido convirtiendo en mercados negros soterrados donde se trafica con mercaderías diferentes, perfumitos, bisutería, cecina, tortas y bolsas de palomitas, que son el medio con que los *trabajadores de apoyo a la educación* o administrativos, que llegaron a sustituir a los docentes expulsados, compensan los bajos salarios.

Una de las secretarias llama a aquello *vendimia*. No me atrevo a explicarle que vendimia es un barbarismo por *vendeja* (¡lo que hubiera creído!), que vendimia no viene de vender y que denomina la cosecha de la uva para vino.

Ahora, luego de la llamada de Francisco, me quedaba pensar que, con suerte, se formaría un grupo de creación literaria, y aplicaría *Pedagogía por Proyectos*. Eso sí, esta vez, tendrían que elaborar contratos.



Los profesores Francisco y Ricardo en una de las sedes alternas de la intervención

B. Informe general

En este apartado se presenta la metodología de la investigación, el contexto y diagnóstico, así como las preguntas de indagación, los supuestos y propósitos para intervenir. Se muestran aspectos del sustento teórico, el plan didáctico y sobre la narrativa en el registro del proceso de intervención. Finalmente, se enuncian los resultados generales de la misma.

1. Metodología de la intervención

El presente proyecto de intervención partió del paradigma cualitativo y de una visión holística de los elementos involucrados. Para el diagnóstico específico, integró elementos del método de la investigación cualitativa, la técnica de observación directa; utilizó como instrumentos el diario de campo, cuestionarios, entrevista, escala estimativa, el apoyo de textos de los participantes y porcentajes en los resultados.

El diseño de la intervención incluyó elementos del enfoque biográfico-narrativo (Bolívar et al., 2001) y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez et al., 2007), ambos, medios cualitativos para la construcción de conocimiento en el ámbito escolar.

Del enfoque biográfico-narrativo, en su aplicación, se empleó la técnica de relato único, que prioriza la primera persona, el yo, lo cual hace de la subjetividad una construcción social e interactiva en el discurso (Bolívar et al., 2001). El análisis narrativo tuvo como base la reflexión hermenéutica de modelo holístico, que contempla “el modo de lectura holístico del contenido, que emplea la historia de vida completa de un individuo y se centra en el contenido que presenta” (Bolívar et al., 2001: 195). El recaudo de datos se efectuó mediante diario autobiográfico, video grabaciones, fotografías y trabajos escritos de los participantes.

Durante la intervención, lo obtenido mediante el relato cronológico, propició la reflexión acerca de las necesidades de profesores de educación básica que escriben textos literarios y requieren de capacitarse para realizar análisis de teatro.

Desde luego, este primer registro concreto tomó en cuenta la problemática planteada, la cual define la dirección del esfuerzo en la consecución de soluciones. Pudo observarse que los participantes aceptaron limitaciones, tanto en la elaboración de textos literarios como en el análisis teatral, y se mostraron dispuestos a construir conocimientos nuevos para la mejora de estas prácticas.

Sin embargo, en su desarrollo, la intervención enfrentó problemas que afectaron el desempeño de los participantes. En particular, fue observable que las trayectorias de aprendizajes de los mismos, en su mayoría, han determinado en ellos enfoques didácticos en que el profesor es centro del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que, en las sesiones de intervención, propició una participación en que la investigación, el descubrimiento y la construcción de conocimientos tuvieron limitaciones.

2. El contexto y el diagnóstico

Como ya se ha consignado en estas páginas, una estrategia inmediata para integrar la muestra fue recurrir a profesores interesados y, primordialmente, a los miembros de un grupo de profesores, representantes de los tres niveles de educación básica, educación especial y normales, que integran la llamada Comisión SEP-INBA, algunos de cuyos miembros escriben literatura, y que tienen la tarea de participar con especialistas en teoría dramática del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en la selección de obras teatrales para alumnos de los distintos niveles.

Como ya se ha comentado, tanto los conocimientos para el análisis teatral como los saberes para la producción narrativa, provienen de los mismos principios y sistematizaciones, establecidos en la teoría literaria (Montes de oca, 2006).

La metodología para el estudio de los sujetos, desde el paradigma cualitativo, partió del hecho de que los investigadores cualitativos “tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para comprender cómo ven las cosas” (Alvares-Gayou, 2007: 25)

Para una mejor caracterización de los sujetos, se recurrió a una encuesta para estudio socioeconómico, técnica que es aplicada con un cuestionario autoadministrado, es decir, un instrumento que no requiere de aplicador y sería contestado de forma individual (SEP, 1992).

En concreto, luego de lo hallado durante el diagnóstico fue posible determinar la problemática en la producción de textos literarios y en el análisis teatral, lo cual puede resumirse en que los docentes de educación básica muestran poca fortaleza en la construcción de aprendizajes conceptuales y procedimentales de recursos y técnicas de la disciplina literaria para tales fines.

Una vez establecido el problema, del mismo partieron las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los propósitos, todo lo cual encaminó la intervención, su diseño, puesta en práctica, y el posterior relato pedagógico.

3. Sustento teórico

La base primordial del proyecto de intervención es la *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert, contemplada como una propuesta didáctica, dentro de marcos teóricos y epistemológicos que dieron pie a otros aportes relacionados con el lenguaje, el desarrollo de competencias y los procesos de escritura. De esta manera, el siguiente cuadro (figura 13) muestra los textos seleccionados y lo retomado de cada uno de ellos, conforme al estado del arte y la fundamentación pedagógica del proyecto.

Figura 13. Cuadro organizativo del sustento teórico

Estado del arte (5 investigaciones)	Fundamentación pedagógica
<p>Guerrero Contreras, D. y Escobar, F. 2008. Los maestros leen y escriben: Una experiencia de formación permanente en colectivo.</p> <p>Aporte: Análisis y reflexión sobre la lectura y escritura como procesos y objetos de enseñanza y construcción de estrategias de promoción y procesos cognitivos.</p>	<p>De Pedagogía por Proyectos se retoma, de su marco teórico de referencia, el enfoque constructivista, la convicción de la educabilidad cognitiva, la concepción cognitivista, la reflexión metacognitiva, herramientas, la posición comunicativo y textual de de la lengua.</p>

<p>Morales Galindo, Luislis. 2004. Etnografía de un taller literario.</p> <p>Aporte: Uso de la comprensión holística y carente de prejuicios de los talleres literarios para adultos.</p>	<p>Lomas, C., et. al., 1997. Los objetivos de la educación lingüística y literaria: la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumno.</p>
<p>Lajos, Egri. 2014. Cómo escribir un drama. Centro Universitario de Estudios Cinematográficos. UNAM.</p> <p>Aporte: la enseñanza de la creación literaria y teatral mediante la dialéctica y los materiales del personaje, el conflicto y la premisa. Asimismo, la enseñanza de la apreciación dramática y literaria.</p>	<p>Zabala y Arnau, 2011. Su enfoque de las competencias como una respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional.</p> <p>Nemirosky, 1999. La idea de que la función del maestro no es partir de los intereses de los alumnos, sino generarles intereses. Y que una secuencia didáctica no es rígida, sino que incluye cambios y modificar el rumbo.</p>
<p>Jolibert, J. et. al., 2009. Transformar la formación docente inicial. Ejemplo 5, Formar docentes productores de material para apoyar la comprensión y producción de textos</p> <p>Aporte: El planteamiento de un cambio de estrategias didácticas para el tratamiento de la producción de textos.</p>	<p>Villaseñor, 2007. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, el cual se concreta en la inclusión de situaciones comunicativas y de ejes temáticos como la lengua escrita y la recreación literaria.</p>
<p>Jolibert, J. et. al., 2009. Transformar la formación docente inicial. Ejemplo 3, Elaborando una pauta de lectura-evaluación de la producción de textos. Aporte: una metodología para la evaluación de textos producidos en un proyecto de aula.</p>	<p>Cassany, et. al., 2002. Enfoque procesual: que hace énfasis en el proceso de composición escrita; énfasis en el alumno y sus procesos cognitivos para generar ideas, formular objetivos, redactar, revisar y evaluar.</p>

Víctor Luis González

4. Fases alcanzadas

Como ya se expresó, la intervención se llevaría a cabo una vez por semana durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2013, pero terminó por prolongarse a los primeros meses del 2014.

Por las condiciones generales sólo fue posible llevar a efecto un proyecto en este lapso, que apenas consiguió acercarse a la tercera fase. Recordemos que ésta corresponde a la realización de las tareas y construcción de los aprendizajes.

A continuación, se presenta el cuadro organizativo de la metodología, que consigna las tres fases alcanzadas.

Figura 14. Cuadro organizativo de la metodología

Fase I. Planificación del proyecto	Fase II. Contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno.	Fase III. Realización de las tareas y construcción de los aprendizajes
<ul style="list-style-type: none"> -Propósito: Investigar sobre técnicas del cuento y elementos de una obra teatral. -Según lo definan los alumnos, búsqueda e investigación en pares o grupos. -Elaboración de un calendario con base en las conveniencias de tiempo de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Definición y elementos del género cuento y de los géneros teatrales. -Proyecto global de aprendizaje: identificar características del cuento y de cada uno de los géneros teatrales. -Competencia a construir: Identifica el cuento y el género de una obra teatral; enuncia características de ambas e identifica sus diferencias 	<ul style="list-style-type: none"> -Taller literario. -Lectura individual de textos. -Análisis de los textos presentados. -Aportaciones a los textos individuales. -Revisión de logros y dificultades.

Víctor Luis González

5. Competencias y construcciones

La intervención enfrentó un contexto problematizador y circunstancias diversas que evitaron continuidad metodológica precisa en la *PpP*, y sólo se alcanzó la fase tres del método mencionado, que corresponde a la realización de tareas y construcción progresiva de aprendizajes (Jolibert et. al., 2004).

En el caso de las competencias y sus indicadores, por ejemplo, las listas de cotejo (ver anexo 6) registran resultados en que es posible ver avances por parte de los participantes más constantes de la intervención.

Con anterioridad a la intervención y durante el desarrollo de ésta, se obtuvo evidencia escrita de los docentes. La finalidad fue conocer el nivel narrativo de los participantes, los principales problemas que enfrentaban al emprender un texto, y sus avances.

Para analizar este material, se utilizó una escala estimativa (ver anexo 7), que permitió observar distintos aspectos de la escritura de los participantes.

Se consideraron, para este instrumento, tres aspectos primordiales en cada género, tomando en cuenta lo mencionado por Bently (1988), Kenney (1966) y Montes de Oca (2006) con respecto a las características de cada uno de ellos: en el caso de la novela, se consideró la planeación, la formación de personajes y el establecimiento del conflicto. Para el cuento, que el inicio sea llamativo y prometedor, y establezca un suspenso que lleve a un final sorpresivo. Del teatro, se consideró el establecimiento de la guía de la premisa, la tensión dramática producida por la lucha de contrarios, y si el final consigue la catarsis.

En general, los participantes mostraron deficiencias (marcadas con la letra D) en la mayoría de los aspectos, lo cual permitió conocer prioridades de atención.

Al comienzo de la intervención, se decidió llevar a cabo un proyecto, cuyas acciones tendrían por objetivo construir conocimientos con respecto a cómo planificar un texto literario, por lo cual se analizó el concepto de premisa. Revisaríamos asimismo lo referente a los géneros literarios y teatrales con la finalidad de obtener elementos de juicio para la observación, apreciación y análisis de obras.

Los resultados fueron observables en producciones de textos en tres géneros literarios: cuento, novela y teatro, de los cuales se presentan tres ejemplos de la escritura de los participantes (ver anexo 8).

En el primero de estos, *ejemplo a*, correspondiente al género novela, a partir de la escala estimativa propuesta, se observa que el inicio corresponde a una primera planeación en que fueron establecidos los personajes y la dirección de una trama o historia mediante el desarrollo de una idea a través de la intención, actitud y propósito (Meredith y Fitzgerald, 1972).

Sin embargo, el establecimiento del conflicto principal, diseñado desde el cambio del medio ambiente (Meredith y Fitzgerald, 1972), se diluye en un primer capítulo que determina una causalidad pasiva, carente de conflicto, lucha de contrarios, lo que detiene el avance de la historia misma.

Debe tomarse en consideración que se pretendió la utilización de una metodología dialéctica para provocar el avance de las historias, a partir de unidades de contrarios capaces de despertar causalidad, es decir, el empuje de un paso impulsor de otro, y éste del siguiente. Se tomaron en cuenta asimismo, las leyes dialécticas correspondientes al crecimiento de la acción y los cambios cuantitativos y cualitativos (Blauberg, 1977).

En el siguiente, *ejemplo b*, correspondiente al género de cuento, observamos el inicio de una narración que cuenta con personajes y acción, elementos que establecen interés y comienza a construirse el suspenso necesario.

Posteriormente, en el resto de su desarrollo y final, el texto presentaba deficiencias en la falta de continuidad y crecimiento de ese suspenso, lo cual no permitía alcanzar la sorpresa suficiente.

Su autor consiguió descubrir por sí mismo, a partir de situaciones problemáticas planteadas en el trabajo del taller, las deficiencias, y una segunda versión mostraba mayor solidez de los elementos de un cuento, primordialmente, los referentes a las leyes de la trama: credibilidad, suspenso y sorpresa (Kenney, 1966).

El tercer ejemplo, correspondiente a teatro, presenta una planeación con base en premisa, lo cual determinó personajes, conflicto y final (Egri, 2014).

El dramaturgo consigue una cierta tensión mediante lucha de contrarios y el ocultamiento de ciertos sucesos. Pero estos recursos tienden a debilitarse, no crecen lo suficiente. El final se hace previsible y la catarsis final —el alivio de la tensión mantenida (Bently, 2002) — es sustituida por un sentimiento de triunfo sin relevancia.

El autor consiguió observar posteriormente la anomalía, en un ejercicio de metacognición cuyo propósito fue investigar acerca del desarrollo de los diálogos y las contraposiciones entre personajes.

Por otra parte, con respecto a los compañeros cuyas necesidades eran apropiarse de elementos para la apreciación y análisis teatral, las circunstancias planteadas por la llamada reforma educativa no les permitió continuidad dentro de las sesiones de intervención. De hecho, los planes que tenían de manera individual con respecto a poner en práctica algunos saberes nuevos durante las audiciones teatrales patrocinadas por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), para la elección de obras, no pudieron llevarse a cabo puesto que el INBA tuvo problemas presupuestales.

Sin embargo, la participación de estos compañeros les permitió obtener conciencia con respecto al teatro y se alejaron del simple sentido común. Algunos consiguieron, por ejemplo, revisar y aun apropiarse del conocimiento sobre géneros teatrales y los tonos específicos que caracterizan y diferencian a cada uno.

Por otra parte, la utilización de algunas herramientas tampoco pudo llevarse a efecto, en particular los contratos individuales. Podría decirse, a partir de lo registrado en la narrativa de la intervención, que el establecimiento de ciertos acuerdos y la lectura expresa de los principios de *PpP* fueron la forma de plantear condiciones para el aprendizaje. No obstante, cabría comentar que hubo alguna dificultad en comprender las diferencias comparativas entre un taller tradicional y el que se buscaba formar, en que privara la solidaridad, la ayuda mutua y las actitudes cooperativas, en lugar de la destructividad y la insolencia.

Se consiguió sortear dificultades como inasistencias a causa de carga laboral y problemas personales (la mayoría atribuibles al peso de la contrarreforma educativa). Los compañeros participantes no siempre estuvieron dispuestos a realizar lecturas e investigaciones, lo que llevó a desarrollar estrategias para la revisión de contenidos, y que todo fuera siempre durante las sesiones aunque, por supuesto, los textos presentados en el taller eran elaborados fuera del lugar de sesión.

Esta clase de dificultades no permitió la construcción de contratos individuales. En su caso, los participantes decidieron esperar a la fase dos —de explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para

cada uno— para saber entonces a qué se comprometerían aprender; y, otros, comenzaron a tener una idea más clara de lo que deseaban, cuando se llegó a la fase tres, correspondiente a la realización de las tareas definidas y construcción progresiva de aprendizajes.

A pesar de que sólo se consiguió llegar a esta fase de un solo proyecto, las situaciones de aprendizaje se organizaron conforme a contenidos significativos, determinados por los participantes en la estructuración del proyecto colectivo (ver anexo 5); conforme, asimismo, a la problemática detectada y a las competencias que pretendían desarrollar.

CONCLUSIONES

- ✚ A partir del planteamiento del problema, que establece carencias conceptuales y procedimentales de profesores de educación básica para la elaboración de textos literarios y el análisis de teatro, se observó el requerimiento de su atención, tanto para la construcción de recursos y técnicas para la escritura de cuento, novela y teatro, como la apropiación de conocimientos para el análisis teatral, cuyo objetivo es la selección de obras para los alumnos de sus niveles.

- ✚ Las actividades de taller literario de la intervención en profesores de educación básica que mostraban debilidades en la elaboración de textos literarios; actividades consistentes en lectura de escritos efectuados por los participantes, discusión y comentarios sobre los mismos, llevó al inicio de la construcción de recursos y técnicas (uso de las personas gramaticales, metáfora, causalidad, diálogos, acción, descripción, entre otros) para la escritura de cuento, novela y teatro.

- ✚ El apoyo de textos sobre teoría dramática, obras de teatro y medios audiovisuales, son recursos que impulsan el comienzo de la apropiación de conocimientos —géneros, tonos dramáticos, personajes, conflicto, anagnórisis, catarsis— que permiten el análisis de representaciones teatrales.

- ✚ El registro de la intervención mediante la línea metodológica de la documentación biográfico narrativa, permitió descubrir la tendencia de los profesores involucrados a esperar enseñanzas por parte de un maestro directivo, de actitudes centralistas y dueño absoluto del conocimiento, así como la noción de competencia de todos contra todos en un taller, y anomalías en el trato de alumno a alumno.

- ✚ La prevalencia de estructuras que evidenciaban que los profesores involucrados esperarían enseñanzas por parte de un maestro directivo, y las dinámicas negativas de trato mutuo, fueron rotas a partir del establecimiento de condiciones facilitadoras del aprendizaje, en el marco de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos*.
- ✚ Los participantes consiguieron modificar conceptos de praxis conductistas y actitudes directivas. Dejaron de esperar verdades absolutas de parte de un docente determinista, y comenzaron a mostrar soberanía personal y responsabilidad por sus propias ideas, intereses y aprendizajes.
- ✚ La obsecuencia a lo propuesto por *PpP* dio como resultado que los discentes comenzaran la adaptación a circunstancias novedosas: un ambiente igualitario, cooperativo, de trato horizontal entre los involucrados; de poderes compartidos, en que el importante es el formándose.
- ✚ El trabajo cooperativo y la ayuda mutua permitieron la apropiación de recursos literarios, lo cual se evidenció en los textos revisados y discutidos durante el taller.
- ✚ Antes de recurrir a la pregunta *¿qué vamos a hacer juntos?*, propuesta por la metodología de *PpP*, es necesario que el mediador exponga los contenidos posibles, ya que las debilidades del grupo no le permitían gestionar la temática del proyecto.
- ✚ En el trabajo de taller, a partir de la pregunta *¿qué vamos a hacer juntos?*, es posible establecer contenidos negociados por los participantes y el mediador, lo cual puede propiciar el comienzo de la solución de la problemática detectada.

- ✚ Las herramientas propuestas por *PpP* permitieron el ordenamiento y claridad de contenidos, cuya utilidad se observa en el mejoramiento de los textos elaborados por los participantes, y en los conocimientos que propician el análisis de obras teatrales.
- ✚ Estas herramientas, asimismo, proporcionaron apoyo para la solución de problemas planteados por el objeto de estudio, tales como la comprensión del material connotativo de los textos literarios y el uso de recursos y técnicas adecuadas a lo que se desea expresar.
- ✚ Los participantes reconocen, a partir de la lectura de textos sobre teoría dramática y la observación analítica de videos, que existen conocimientos para interpretar los sucesos escénicos. A nivel personal, confiesan ya no mirar las artes escénicas, y aun el cine y la televisión, de la manera de antes. Conocimientos como el conflicto, parecen determinantes en su forma diferente de observar las historias.
- ✚ Los resultados, con base en competencias, muestran avances en los indicadores procedimentales: en la elaboración de textos mediante recursos y técnicas, uso de la elipsis, desarrollo de la trama, diálogos. En lo actitudinal, avance en actitudes responsables, cooperativas, críticas y autocríticas ante los textos en proceso. Y, en lo conceptual, en conocimientos para el análisis teatral: géneros, tonos, diferencia entre trama y tema, conflicto.
- ✚ La práctica de la escritura creativa y el acercamiento a medios conceptuales para el análisis teatral, en la socialización de un taller literario, impulsan la construcción de la competencia literaria y la comunicativa, y acrecientan los intereses artísticos, científicos y filosóficos.

- ✚ A pesar de las aparentes contradicciones de su propia formación docente, de praxis conductista, al menos discursivamente, los participantes fueron capaces de asumir un papel protagónico y activo en su propia formación, para confirmar su carácter de constructores de conocimientos.
- ✚ En la tercera fase del proyecto de acción, algunos de los textos de los compañeros comenzaron a mostrar evidencia de la integración en los mismos de los recursos, técnicas y conocimientos revisados. Esto se consiguió a partir de que se trataba de elementos útiles para el quehacer creativo, elegidos por los propios compañeros.
- ✚ La puesta en práctica del supuesto teórico referente a la indagación en textos sobre escritura creativa, la incorporación de nuevas herramientas a los textos propios y el análisis de videos, en sustitución de representaciones teatrales, permitieron la realización de textos con una mayor eficacia, y el análisis teatral, con mayores elementos interpretativos.
- ✚ Con respecto al traslado de los saberes nuevos a sus propios discentes, y una nueva praxis didáctica y actitudinal en las situaciones áulicas, los compañeros participantes, al menos discursivamente, expresaron su deseo de realizar trabajo en ese sentido.
- ✚ Aunque la intervención enfrentó circunstancias adversas, en un contexto de contrarreformas y agresiones al gremio magisterial, y las dificultades para formar y mantener la cohesión de grupos como el intervenido, el desarrollo de un taller, sustentado por elementos teóricos y procesado bajo una propuesta didáctica novedosa, llevó a la observación de diferencias con respecto a una docencia anterior, empírica y de praxis pedagógicas ambiguas en el formato de taller literario, lo cual me propició avances en la concepción y actitud en la práctica profesional.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

- Adoum, J. E. (1976). *Entre Marx y una mujer desnuda*. México: Siglo XXI, Editores.
- Amalfi, F. (2005). *El taller de los escritores*. España: Editorial Océano.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Anzieu, D. (1993). *El cuerpo de la obra*. México: Siglo XXI. Editores.
- Blauberg, I. (1977). *Diccionario marxista de filosofía*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Barajas, R. (2011). *Cómo sobrevivir al neoliberalismo sin dejar de ser mexicano*. México: El Chamuco.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina: Gedisa.
- Bruner (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Antonio Machado.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bentley, E. (1988). *La vida del drama*. España: Edit. Paidós Studios.
- Coll Lebedeff, T. (2011). *Certificación, estandarización y norma: el trinomio del fraude en el país de la educación subrogada*. México: La Jornada Ediciones. UPN.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Edit. Mc Graw-Hill.
- Elliot, J. (2005). *El Cambio Educativo Desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.

- Egri, L. (2014). *Cómo escribir un drama*. México: Centro Universitario de Estudios Cinematográficos.
- Ferraro, R. (2002). *La Marcha de los Locos*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Popular.
- Freud, S. (1975). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno, S., Pérez, J., Gómez, A. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guerra Mendoza, M. y Rivera Ferreiro, L. (2009). *El Lado Oscuro de la RIEB*. México: UPN.
- González Basurto, T. (2006). *¿Cómo se produce el intercambio lingüístico y comunicativo?*, en Modelos Comunicativos. México: Tesis para obtener el grado de maestría. UPN, Ajusco.
- Goodman, K., Goodman, Y. (1993). *Vigostky y la educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Hernández Navarro, L. (2013). *No habrá recreo*. México: Brigada para leer en libertad.
- Hessen, J. (2003). *Teoría del conocimiento*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Jolibert, J., Sraiki, Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J., Cabrera, I., Inostroza, G. (2009). *Transformar la formación docente inicial*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jolibert, J., Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos*. Chile: Lom Ediciones.
- Kenny, W. (1966). *How to analyze fiction*. New York: Monarca Press.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Marx, C. (1976). *Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Moscú: Editorial Progreso.
- Meredith, R., Fitzgerald, J. (1972). *Structuring your novel*. Nueva York: Barnes and Noble Books.
- Montenegro, L. 1994. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Paidós.
- McEwan y Egan (1995). *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje e investigación*. Buenos Aires: Amorroutu Editores.
- Montes de Oca. F. (2006). *Teoría y técnica de la literatura*. México: Porrúa.
- Nemirosky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la Escuela Pretende Preparar para la Vida*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Pimienta Prieto, J. (2005). *Metodología constructivista*. México: Pearson.
- Primero Rivas, L.E. (2009). *La Educación hermenéutica para la universidad futura*. México: Plaza y Valdés.
- Ponce, A. (1980). *Educación y lucha de clases*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Pampillo et al. (2005). *Una araña en el zapato*. Buenos Aires: Araucoria.
- Rogoff, B. (2001). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía*. México: Conaculta.
- SEP (2006). *Programa de Estudios de Educación Secundaria, RES 2006*. México: SEP.
- SEP (2009). *Programas de Estudio 2009, Sexto Grado. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP (2004a). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.

- SEP (2004b). *Programa nacional de lectura para la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2004c). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Competencias Genéricas*. México: SEP.
- SEP (2011b). *Programa de Estudios 2011, Guía para el maestro. Español*. México: SEP.
- SEP (2012). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Primaria, Tercer Grado*. México: SEP.
- SEP (2011a). *Acuerdo Número 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- Stenhouse, L. (2007). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2007). *Documentación narrativa de Experiencias Pedagógicas*. México: Axólotl.
- Sábato, E. (1979). *El escritor y sus fantasmas*. Barcelona: Seix-Barral.
- Stanislavsky, C. (1997). *Creación de un personaje*. México: Editorial Diana.
- Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua*. México: UPN.
- Vargas Llosa, M. (1997). *Cartas a un joven novelista*. México: Planeta.
- Viramonte de Ávalos, Magdalena (1992). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica*. Argentina: Colihue.
- Vygotsky, L. (1998). *Obras escogidas*. México: Paidós.
- Zabala, A., Arnau, L. (2011). *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón 3 Graó.

Referencias hemerográficas

- Avilés, Karina. 2012. "Directrices de la OCDE en el Pacto por México". La Jornada, 7 de diciembre, p.48.

Aiola y Botazzo (2009). "El diario del profesor, un género autobiográfico del ámbito educativo". Revista Borradores. Vol. XXI, p.30.

Hernández Navarro, L. 2013, "La Reforma educativa y la OCDE". La Jornada, 22 de enero.

Ackerman, John M. 2013. "La batalla por la educación". La Jornada, 1 de abril, p.17.

García Partida, J. y Henríquez, Elio. 2013. "Marchan en Chiapas docentes para exigir la abrogación de la reforma educativa". La Jornada, 19 de abril, p. 16.

Referencias electrónicas

Cerrillo C., Pedro. "La formación del lector literario". Consultado en http://www.plec.es/documentos.php?id_sección=&nivel=Secundaria&id_documento=137&PHOSESID=cc82f4a8fd1d, el 12 de septiembre del 2010.

Guerrero Contreras, Doris y Escobar, Faviola. Los maestros leen y escriben: una experiencia de formación permanente en colectivo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. También disponible en línea en www.Colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro. Consultado el 28 de junio, 2013.

Morales Galindo, L. 2004. Etnografía de un taller literario. Sapiens. Revista Universitaria de investigación. Venezuela. También disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41059906>. Consultado 5 de julio, 2013.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires) Disponible en línea: www.unrc.edu.ar/unrc/ecademica. Consultado 5 de julio. 2013.

OCDE, Avances en las Reformas de la educación básica en México. Una perspectiva de la OCDE, OECD Publishing. Disponible en línea [www.sep.gob.mx.../Avances en las reformas de la educacion basica](http://www.sep.gob.mx.../Avances_en_las_reformas_de_la_educacion_basica) Consultado 2 de agosto, 2013.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario de situación sociocultural

1. ¿Tienes casa propia?
2. ¿Tu vivienda cuenta con todos los servicios?
3. ¿Cuántas habitaciones tiene tu vivienda?
4. ¿De cuántos integrantes está formada tu familia?
5. ¿Cuál es tu nivel de estudios?
6. ¿Contabas con libros en casa de tus padres?
7. ¿En la actualidad te es posible comprar libros?
8. ¿Si compras libros, lo haces por necesidades académicas o por placer?
9. ¿Cuántos libros sueles leer en el transcurso del año?
10. ¿Compras con tu propio dinero los libros que lees durante ese lapso?
11. ¿En general, los ingresos con que cuentas te permiten actividades culturales?
12. ¿De qué clase social consideras que es tu familia original?
13. ¿De qué clase social te consideras?
14. ¿Tus padres solían leerte en voz alta?
15. ¿Sueles leer en voz alta a tus hijos?

Anexo 2

Cuestionario dicotómico

Apreciable compañero, el cuestionario siguiente tiene la finalidad de explorar algunos de tus intereses con respecto a la escritura y el conocimiento de referentes para una mejor apreciación de las obras dramáticas y literarias.

1. ¿Consideras que adquirir conocimientos ligados al arte de la literatura, ayudarían al trabajo que llevas a cabo dentro de la educación?

Sí	No	¿Por qué?
----	----	-----------
2. Contemplar teatro, el cine y las lecturas literarias, ¿te animan a escribir?

Sí	No	¿Por qué?
----	----	-----------
3. ¿Qué clase de textos sueles elaborar en tu vida cotidiana?
4. ¿Te interesa escribir por placer y ejercitas algún género literario, como el cuento?

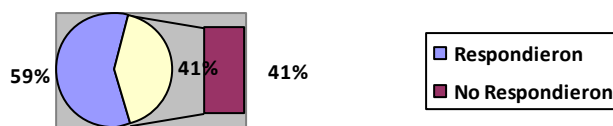
Sí	No	
----	----	--
5. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿qué género practicas?
6. ¿Enfrentas problemas para desarrollar un texto?

Sí	No	
----	----	--
7. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, habla un poco acerca de tus problemas para escribir.
8. ¿Consideras que, para escribir literatura, hace falta algo más que sólo inspiración?

Sí	No	¿Por qué?
----	----	-----------
9. ¿Qué tan importante es para ti escribir?

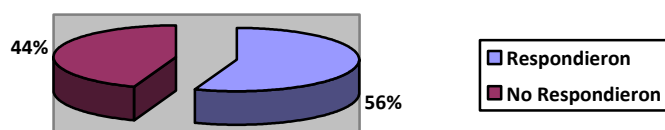
Muy importante	Poco importante	Nada importante
----------------	-----------------	-----------------
10. ¿Para ti, cuál es la utilidad de escribir textos literarios?
11. ¿Disfrutarías más escribir algún género literario –cuento, novela, poesía, teatro- si conocieras técnicas y procedimientos que utilizan los escritores profesionales?

Figura 3. Utilidad de la literatura



- A preguntas referentes al interés por conocer y construir procedimientos para la realización de textos literarios, cuya frecuencia es de 15 cuestionarios respondidos de 27, dijeron sí el 55.55%.

Figura 4. Construcción de procedimientos literarios



- Con respecto a preguntas referentes a la formación de un grupo que, en una intervención específica, contemplara los componentes conceptual y procedimental en el estudio de los recursos del oficio literario, respondieron sí a la frecuencia de 14, el 51.85%.

Figura 5. Formación del grupo de intervención



Anexo 3

Entrevista para participantes en el grupo que será intervenido, y que se utilizó asimismo para la recogida de datos para la documentación narrativa.

1. ¿Tienes interés en conocer más a fondo las técnicas y procedimientos que los escritores profesionales utilizan?
2. ¿Consideras que esta clase de aprendizajes te ayudarían a producir mejores textos, incluso de carácter funcional, y a analizar tanto textos literarios como teatro?
3. ¿Crees asimismo que disfrutarías más de la literatura y el teatro si conocieras y conceptualizaras los medios que utilizan los profesionales de la literatura?
4. ¿Crees que este tipo de aprendizajes podrían ayudar a tus alumnos?
5. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentas cuando pretendes escribir un texto de cualquier tipo o género, y cuando debes analizar teatro?
6. ¿Consideras que estos aprendizajes llevarían a tus alumnos a producir sus propios textos y aumentarían su capacidad lectora?
7. ¿Qué opinas de los talleres literarios?
8. Si has participado en alguno de ellos, ¿crees que te ha servido de algo?
9. ¿Consideras de alguna utilidad la confección de textos literarios?
10. ¿Conoces de géneros literarios y de los teatrales?
11. ¿Qué clase de género prefieres escribir?
12. ¿Es placentero para ti escribir, o tienes que saltar algunos obstáculos antes de hacerlo?

13. ¿Cuál consideras que fue tu motivación para comenzar a escribir?
14. ¿Cuál es el grado de importancia que das a escribir?
15. ¿Podrías olvidarte de escribir para siempre y te retirarías del análisis teatral que ejerces como miembro de la Comisión SEP-INBA?
16. ¿Qué saberes conceptuales y procedimentales crees que debes tener para escribir literatura y analizar teatro?
17. ¿Piensas que se debe construir un oficio literario, obtener recursos y elementos técnicos y conceptuales para analizar teatro, escribir cuentos y otros géneros, y por qué?
18. ¿Cuáles crees que sean los recursos, técnicas y elementos (para escribir literatura)?
19. ¿Cuáles suelen ser tus ideas luego de los debates entre los especialistas de teatro de Bellas Artes y quienes representamos a la SEP luego de las audiciones para la selección de obras teatrales?
20. ¿Consideras que si tuvieses conocimientos específicos de teatro y literatura tus selecciones de teatro cumplirían con llevar mejores eventos a los alumnos de tu nivel, y por qué?

Anexo 4

Figura 6. *Construcción del análisis de una obra*

Video: *Marge y los dibujos animados*

Serie: **Los Simpson, tercera temporada**

Intención: Interrogar a la historia hasta que confiese de qué premisa parte, dónde está su conflicto, a qué género dramático pertenece, y diga lo que no quiere decir, pero que nosotros sabemos que puede decir.

Construcción del análisis de una obra

- ¿Cuáles fueron mis observaciones a partir de los elementos y recursos que ya conozco?
- ¿Qué descubrí en el desarrollo de la historia?
- ¿Cómo logré esos descubrimientos?
- ¿Qué aprendí y cómo en la observación y análisis del video?
- ¿Cómo utilizaría lo descubierto en el video en un texto escrito por mí?

¿Cómo utilizaría lo que hoy aprendí al analizar una obra de teatro?

Anexo 5

Figura 9. PROYECTO COLECTIVO: *Análisis de los recursos para iniciar textos literarios, y de los géneros teatrales, melodrama y comedia.*

<p>Proyecto de acción</p> <p><i>Lo que vamos a hacer</i></p>	<p>Proyecto global de aprendizaje. <i>Lo que vamos a aprender en la construcción de textos el análisis de teatro.</i></p>	<p>Proyecto específico de construcción de competencias en análisis de literatura dramática, y de producción de textos.</p>
<p>Definición: Analizar la premisa y el personaje, como recursos para el inicio y desarrollo de un texto. Analizar los géneros dramáticos, melodrama y comedia, sus tonos y características.</p> <p>Actividades: Búsqueda de información y material (incluyendo audiovisual) adyacente al que se cuenta.</p> <p>-Lecturas para formar referentes.</p> <p>-Exposición del material propio y el propuesto, con la finalidad de "interrogarlo" y compararlo conforme a los contenidos definidos</p> <p>-Evaluación continua, o formativa, tanto de actividades, aprendizajes, como de la pertinencia de contenidos.</p>	<p>-Cómo planificar un texto mediante la premisa.</p> <p>-Cómo desarrollar un texto a partir de los personajes y sus acciones.</p> <p>-Saber reconocer los tonos que caracterizan a los géneros teatrales de melodrama y comedia.</p> <p>-Describir las características generales de los géneros mencionados.</p>	<p><i>Análisis teatral</i></p> <p><i>Lo que vamos a aprender</i></p> <p>-Buscar información para definir el análisis teatral.</p> <p>-Realizar una investigación para enlistar las características de los géneros melodrama y comedia.</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>-Consultar en fuentes diversas.</p> <p>-Aportar de nuestra propia experiencia en el tema.</p> <p><i>PRODUCCIÓN DE TEXTOS</i></p> <p>Lo que vamos a aprender</p> <p>-La planificación de un texto a partir de su plano aristotélico, obtenido mediante la premisa.</p> <p>-Cómo estructurar un personaje, a partir de sus características.</p>

Figura 10. Proyecto de acción

Nombre del proyecto: Recursos para el inicio y estructuración de textos literarios y reconocimiento de los géneros teatrales.				
Propósito: Contar con elementos para iniciar la estructuración de un texto literario, e identificar el tono de los géneros melodrama y comedia.				
Actividades:	Responsables:	Recursos:	Calendario y fechas:	Evaluación:
<p>-Análisis de la premisa.</p> <p>-Redactar ideas en forma de una premisa.</p> <p>-Análisis del personaje.</p> <p>-Observación de textos descriptivos para observar la tridimensionalidad y otras características del personaje.</p> <p>-Análisis de géneros teatrales, características y tonos.</p> <p>-Análisis del conflicto.</p> <p>-Observación y comparación de textos y videos.</p>	<p>Mediador y participantes.</p>	<p>Egri, A. (2011)</p> <p>Montes de Oca, F. (2006)</p> <p>Bentley, E. (1988)</p> <p>Stanislavsky, C. (1997)</p> <p>Rodari, J. (2011)</p> <p>Vargas Llosa, M. (1997)</p> <p>Jolibert, et al. (2009)</p> <p>Jolibert et al. (2003)</p> <p>Videos de Los Simpson.</p> <p>Presentaciones Power Point.</p>	<p>Reuniones, una vez por semana, de octubre a diciembre, 2013.</p>	<p>Evaluación individual y grupal continua, formativa, y reflexión metacognitiva acerca de los avances en la utilización de los recursos.</p>

Anexo 6

Figura 15. Competencia específica

Desarrolla narraciones literarias sobre cualquier tema o experiencia personal, mediante saberes y recursos que, a su vez, propicien autocrítica, la crítica constructiva de textos ajenos y representaciones teatrales.									
Conoce los conceptos de tema, trama y géneros literarios, como recursos y elementos de la literatura y el teatro.				Utiliza el tema en el entramado de estructuras narrativas de géneros distintos.			Presenta una actitud responsable, cooperativa, crítica y autocrítica ante los textos en proceso y los problemas que enfrentan los compañeros de taller.		
Participantes	SÍ	A VECES	NO	SÍ	A VECES	NO	SÍ	A VECES	NO
FRANCISCO	X				X			X	
LEÓN		X			X		X		
IRIS	X			X			X		
ARTURO	X				X		X		
GUADALUPE			X					X	
RICARDO	X						X		
INTERPRETACIÓN	Los recursos y elementos contenidos en las obras literarias, que a su vez permiten la elaboración de textos, el tema, trama y el conocimiento de los géneros teatrales fueron los que despertaron el mayor interés. Sin embargo, hubo problemas en la utilización del tema en la construcción de textos. Los dos últimos compañeros no tienen necesidad de usar el tema en textos narrativos.								

Figura 16. 1ª Competencia

Enfrenta la escritura de un cuento, novela y teatro mediante recursos propios de cada género, cuyo objetivo es la economía y calidad expresiva, y que a su vez le permitan analizar constructivamente textos ajenos y literatura dramática.												
Conoce los géneros literarios y conceptos específicos, como el de elipsis y conflicto.			Elabora textos eficazmente con el apoyo de recursos literarios, entre ellos, el conflicto.			Analiza textos propios, ajenos y referenciales mediante el marco de los recursos literarios revisados.			Muestra respeto por los textos y la dignidad de sus compañeros autores.			
PARTICIPANTES	SÍ	A VECES	NO	SI	A VECES	NO	SÍ	A VECES	NO	SÍ	A VECES	NO
FRANCISCO		X			X		X				X	
LEÓN		X		X			X			X		
IRIS	X			X			X			X		
ARTURO	X			X			X			X		
GUADALUPE		X					X				X	
RICARDO	X						X			X		
INTERPRETACIÓN	Los compañeros tuvieron problemas para la construcción de la elipsis y su utilización en textos. Accedieron más al conflicto a través de su definición como lucha de contrarios y al considerarlo motor de las historias. Su capacidad de análisis de textos creció con el conocimiento de estos conceptos, su asertividad y respeto al juzgar textos ajenos.											

Fig. 17.

2ª Competencia

Analiza y critica textos de cualquier género literario, principalmente cuento, novela, teatro y sus representaciones, así como textos de otros y los elaborados personalmente, con objetividad y conociendo sus especificidades y características.												
Conoce especificidades y características de cada género literario.				Critica textos propios, ajenos y representaciones teatrales, siempre mediante la utilización de sus saberes.			Renuncia al dogmatismo y a la falta de autocontrol y responsabilidad en sus juicios.			Practica un trato horizontal y democrático con sus compañeros.		
PARTICIPANTES	SÍ	A VECES	NO	SÍ	A VECES	NO	SÍ	A VECES	NO	SÍ	A VECES	NO
FRANCISCO		X			X			X			X	
LEÓN		X		X			X			X		
IRIS	X			X			X			X		
ARTURO	X			X			X			X		
GUADALUPE		X			X			X			X	
RICARDO	X			X			X			X		
INTERPRETACIÓN	El conocimiento progresivo de algunos elementos y recursos literarios evidenciaba que los compañeros obtenían marcos para la elaboración y apreciación de textos, lo cual aumentaba su seguridad.											

Figura 18.

3ª Competencia

Enfrenta situaciones áulicas relacionadas con la enseñanza de la lengua, mediante la utilización de sus saberes nuevos sobre recursos para la elaboración de textos ficcionales y la apreciación literaria.												
Sabe acerca de los elementos y recursos de la literatura, y de su utilidad específica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.			Comunica los saberes adquiridos y los utiliza como mediador en su práctica profesional.			Es más asertivo frente a las situaciones profesionales, gracias a sus nuevos saberes.			Se apoya, con autonomía y autoestima, en sus saberes nuevos y los comparte flexible y responsablemente.			
PARTICIPANTES	SÍ	A VECE S	NO	SÍ	A VEC ES	NO	SÍ	A VEC ES	NO	SÍ	A VEC ES	NO
FRANCISCO		x					x				x	
LEÓN		X				X	X				X	
IRIS		X			X		X				X	
ARTURO		X		X			X				X	
GUADALUPE		X				X	X				X	
RICARDO		X		X			X				X	
INTERPRETACIÓN	En el caso de esta competencia, la interpretación debe recurrir a la existencia de un material que, en términos narrativos, se halla en la parte oculta del iceberg, es decir, el fondo connotativo que pertenece a todo discurso en narrativa. (Bolívar et al. 2001) Así, se halla, principalmente, que no hay congruencia entre saberes nuevos y su utilización en la docencia, observablemente, debido a restricciones impuestas por la contrarreforma peñista.											

Anexo 7

Figura 19. Escala estimativa sobre los conocimientos de los docentes-escritores acerca del inicio y desarrollo de textos literarios

Nombre	Novela						Cuento						Teatro							
	Rubros		planea		personajes		conflic		inicio		Susp.		Sorp.		premisa		tensión		catarsis	
Evaluación	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D
Francisco		X	X			X														
León							X		X			X								
Arturo													X			X			X	
Iris	X		X			X														
María de la Paz							X		X		X									

L=Logrado

D=Deficiente

Anexo 8

Ejemplo a

EL MISTERIO DE LOS OJOS ROJOS

1

Apareció en la pantalla, dentro del televisor Johnny Deep vestido de pirata alcoholizado pero sin perder el equilibrio peleando muy hábilmente con más de diez soldados de la realeza.

Pedro tomo el control y alargó el brazo para apretar el botón del STOP del video.

-¿Qué es eso? ¡Yo quería ver "Los vengadores"!

El vendedor ambulante le aseguró que era "Los vengadores" y que se veía muy bien, sino se la cambiaba. *Si no*

Ahora esa noche de viernes. Pedro apago el televisor y observó el reloj, pensó en la rutina del trabajo con la diferencia de que era sábado y sólo trabajaría medio tiempo y como era fin de semana no habría tanta gente en el metro y se dijo.

-¡Ni modo! Mañana tendré que cambiar la película luego de salir de la oficina.

Pedro se levantó del sillón y se dirigió hacia la ventana para abrirla, estaba en el corredor frente a la habitación, no escuchó nada, permaneció ante la luna que se veía desde un cielo muy oscuro, sin estrellas, dando un ambiente un poco tétrico. Después se dirigió hacia la cocina para calentar café y tomó los fósforos para encender la estufa, cuando recordó que tenía unos cigarrillo en la habitación y regreso al cuarto por ellos.

Pedro se detuvo en el marco de la puerta de la habitación y vio a Leches, su gato, que había nombrado así porque era muy blanco, debes en cuando lo visitaba, él le daba un tazón de leche y a veces una que otra lata de atún. Esta vez el gato estaba a los pies de la cama y tenía una aspecto raro, parecía que sonreía como en el cuento de "Alicia en el país de las maravillas" pero de una manera desagradable y tenía algo más, unos ojos grandes, redondos y rojos como la sangre. *De vez en cuando*

En eso escuchó maullar detrás de él, en la ventana abierta del pasillo, estaba posado ahí Leches maullando. Pedro regresó la mirada inmediatamente a la habitación donde estaba ese otro gato con los ojos rojos y ya no estaba. Empezó a sentir escalofríos mientras Leches bajó de la ventana y se le repegaba a las piernas.

Pedro levantó a Leches y lo acarició tratando de pensar que pasó, cerró la ventana, para empezar a revisar debajo de la cama, y en los rincones, pero no había nada inusual. Se dirigió a la cocina, le dio a Leches un poco de leche y él se sirvió café y prendió su cigarrillo, tenía miedo de dar la vuelta y volver a ver ese animal sobre todo con esos ojos.

-Yo creo que aluciné, mejor dormiré e iré a trabajar mañana. ⁵ Se dijo Pedro.

Al otro día se levantó más temprano de lo acostumbrado y salió a las 7:00 de la mañana. Pedro se sintió relajado de no tener que lidiar con la gente en el metro, mientras entraba a la estación de Constituyentes, sintió como si alguien estuviera tras de él, pero al girar no vio a nadie, bajo las primeras escaleras largas y a mitad del camino volvió a sentir esa sensación, volteó y vió a una persona al inicio de las escaleras.

Esa persona era una mujer con pelo negro desalineado, con una sonrisa burlona, con unos ojos grandes y rojos. Pedro sintió que se le doblaban las rodillas y empezó a caminar más deprisa, pasó las segundas escaleras y luego las terceras escaleras casi corriendo, cuando llegó al andén volvió y ya no había nadie, en eso paso el metro, entró súbitamente, se sentó mirando por la ventana, tratando de tranquilizarse, en eso observó el vagón que estaba vacío, excepto por una mujer que lo miraba con esos ojos que daban miedo y una sonrisa peculiar.

Quando el metro entro ^{al} al túnel oscuro sólo se escuchó un grito que podría confundirse con el rechinar de las ruedas y las vías de acero.

2

Afuera del metro Talismán, Jesús esperaba el transporte público, pero no había mucho porque eran ya las 7:00 de la tarde y domingo, así que se recarga para leer el periódico mientras hace tiempo y en una de las noticias que le atrae, dice:

Son 7 muertes inexplicables en varias líneas del metro.

Las autoridades relacionaron siete casos de personas fallecidas en el metro, describen los registros forenses que todos los cuerpos fueron encontrados con los ojos sangrantes causados por un aneurisma cerebral, pero la similitud de los casos es lo que ha llamado la atención y no se descarta un posible asesino serial, aunque se desconoce el móvil y método.

Jesús dobla el periódico, observa su reloj y en eso ve una paloma que esta frente a él, pero está muy rara, su pico pareciera que emitiera una sonrisa maliciosa y sus ojitos saltones tan rojos profundos, en eso pasa el microbús a toda velocidad, no alcanza a hacerle la parada y se maldice diciendo:

-¡Diablos! Tendré que irme en metro y subir esas escaleras tan largas.

Jesús entra ^{al} al metro pero tiene un extraño presentimiento, voltea y ve a la paloma detrás de él, sintiendo escalofríos, acelera el paso hasta que se pierde al final de las escaleras. En eso se oye en los pasillos del metro un estruendoso grito y luego silencio.

Ejemplo b

Tengo el don de recordar a las personas que dejé de ver por un tiempo y, por extraño que parezca, las vuelvo a ver casi inmediatamente que las recuerdo, como si el simple hecho de acordarme las pusiera otra vez en mi camino.

En una de esas ocasiones, caminaba por el centro de la ciudad y vino a mi mente la imagen de un viejo amigo de la adolescencia. Apenas había caminado unas tres calles, cuando lo encontré: mi viejo amigo lucía diferente, no en vano habían pasado muchos años. Se notaba que no le había ido nada bien y al acercarme traté de saludarlo, pero el esquivó mi saludo al tiempo que me decía: *"por favor ayúdeme tengo que vender este anillo, necesito comer, se lo dejo por lo que usted quiera"*. Casi instintivamente saqué algunos pesos y se los di. *Toma, no tengo nada más.* Me dio las gracias, me entregó el anillo y rápidamente se alejó. No salía de mi asombro y al tener el anillo pensé que quizá había sido robado. Afortunadamente no le había dado mucho dinero. Al examinar el anillo me di cuenta que era una pieza un tanto extraña: el anillo tenía un mecanismo que lo hacía expanderse a los lados y hacia el frente. Por la parte superior se alargaba y se abría cambiando de formas y aparecían diversas figuras: una cabeza de águila, un cráneo y por otro lado una cabeza de toro con cuernos de marfil. Esas figuras estaban hechas de distintos metales: plata, oro y platino y con incrustaciones de diamantes y rubíes. *Esto debe valer una fortuna, es mucho mas caro de lo que puedo suponer,* me dije. Sin darme cuenta oprimí un seguro y el anillo volvió a su forma original. *¿Qué haré con este anillo?,* pensé. Lo mejor será llevarlo a una joyería para conocer su valor. Estaba en el centro de la ciudad y abundaban las joyerías, desde las más sencillas hasta las

más grandes y sofisticadas. Traté de buscar una en donde pudiese comprobar el precio del anillo.

Caminé algunas calles y llegué a un callejón en el que lucía un letrero que decía: *Compra y venta de pedacería de oro y plata.* Entré al callejón y me di cuenta que no tenía salida. Al fondo descubrí una puerta marcada con el número 8; la puerta estaba semiabierta, terminé de abrirla y me topé con un mostrador en el que se encontraba una niña que pesaba unas pequeñas barras de oro sobre una báscula; la niña lo hacía con tal soltura y precisión que parecía no perder la cuenta del peso del oro. Me acerqué un poco más y le pregunté si podía valuarme el anillo. No recibí respuesta y la niña continuó trabajando como si yo no existiese. En la trastienda surgió una voz seguida de un resplandor rojizo; la voz le ordenaba a la niña que no descuidara el oro. Junto a la niña estaba un perrito de esos que ladrar muy agudo, con un sonido agudo y molesto como cornetín de bicicleta, pero permanecía inmóvil, como si tampoco se percatara de mi presencia. Volví a insistir en la valuación de mi pieza y entonces la voz del fondo ordenó a la niña tomar el anillo y colocarlo en uno de los cajones del mostrador. Sin pensarlo mucho se lo entregué pero ella seguía pesando el oro. Desconcertado por esa actitud le grité que me devolviera el anillo. La niña no me hizo caso y entonces salté sobre el mostrador, abrí el cajón y comencé a buscarlo con desesperación. Tanto la niña como el perro se quedaron quietos mirándome únicamente. Yo continué la búsqueda entre muchos anillos y retacería de oro, plata, platino, rubíes y otras tantas piedras preciosas, pero el anillo del mendigo no estaba. Me sorprendió ver tanto oro y pude haber tomado algo, salir huyendo, pero lo que me interesaba únicamente era aquella joya. De pronto la voz ordenó a la niña que siguiera trabajando. La niña gritó y el perro comenzó a ladrar. De la trastienda brotó un fulgor intenso y repentinamente el local empezó a moverse, como si fuera un temblor muy fuerte. En mi desesperación por encontrar el anillo no me di cuenta que todo empezaba a caer, a la vez que todo se desvanecía y de mis manos desaparecían los objetos de oro. La niña y el perrito también desaparecían y en la trastienda se escuchaban sonidos muy fuertes como rayos en una tormenta; la voz ya no lo era, ahora sólo se escuchaba un trueno. Todo se derrumbaba y tuve que salir corriendo; al estar afuera vi que la tienda había desaparecido y sólo quedaba

Ejemplo c.

Noctambulario

101

LA LIBÉLULA Y LA LUCIÉRNAGA

(Guion para obra de teatro infantil o cortometraje animado)

Al kínder Del Valle

Personajes:

Lídice, la libélula.

Lilly, su pequeña hija.

Lucy, la luciérnaga.

Mauricio, el murciélago.

Augusto, el águila.

Servando, la serpiente acuática.

El clan de los grillos mudos con panderos. El clan de libélulas, el clan de luciérnagas, el clan de murciélagos de número indeterminado. Insectos.

Escenografía:

Un río que entra a una caverna en una montaña del lado izquierdo y sale del lado derecho de la misma. Bosque interminable.

Escena 1

Entran Lídice y Lilly. Vuelan por el lugar y se posan sobre diferentes partes mientras platican. Lilly juega y ríe.

— Lídice: Lilly, no te acerques tanto a la caverna porque hay murciélagos.

102

Noctambulario

— Lilly: Mamá, los murciélagos no salen de día. No me pueden hacer nada. ¡Jajá! Sólo son seres nocturnos.

— Lídice: Por ello mismo son más peligrosos. Te pueden atrapar si te posas en una sombra cerca de la cueva. No seas imprudente, no te arriesgues.

— Lilly: Eso nunca ha pasado. Los seres diurnos tenemos que cuidarnos de los pájaros y la terrible águila.

— Lídice: Es por ello que también debes estar alerta a las alturas. Aunque el águila come animales más grandes no le caería nada mal una pequeña golosina. De hecho tienes que estar pendiente en todas direcciones porque en el bosque los animales más grandes se alimentan de los animales más confiados y descuidados.

— Lilly: Pero somos libélulas. Somos ágiles y veloces. A nosotras nadie nos atrapa. Mira como vuelo.

Se eleva y juega un rato. Su madre cansada de seguirla se cubre del sol a corta distancia bajo la luz de un árbol. Aparece el gigante Augusto y empieza a perseguir a Lilly. Ella escapa asustada. Su mamá intenta distraer al águila sin conseguirlo. El águila ataca a Lilly con más fuerza pero la pequeña libélula se golpea en una roca y cae al río. Es arrastrada por el agua hacia la caverna. El águila persigue a Lídice. Ella finalmente escapa.

Escena 2

Entra el clan de libélulas. Lídice se posa frente a ellos. Todas tienen aspecto serio.

— Lídice: Compañeras, mi hija ha caído al río y ha entrado sin querer en la caverna. Les pido su ayuda para ir a buscarla.

— Libélula 1: Eso sería un suicidio. Adentro aguardan los murciélagos que de día no se atreven a atacarnos pero adentro de la cueva siempre es de noche y pueden atraparnos y devorarnos con facilidad. Nadie que haya entrado volvió a salir nunca y nadie aparte de Servando, la serpiente