

## CAPÍTULO I

### ANTECEDENTES TEÓRICO PRÁCTICOS

#### 1.1 Las tendencias pedagógicas modernas

La educación -profesión sutil quizá más antigua que la prostitución (pues hasta las *hetairas* debían recibir instrucción de alguien)- es una labor de difícil definición.

Dificultad que se acentúa en la actualidad, cuando a la escuela y al maestro se les exige no sólo instruir en conocimientos y habilidades, sino formar en valores y actitudes. La complejidad aumenta al tener por otro lado, una diversidad considerable en perspectivas que tratan al alumno como producto, como objeto a ser moldeado, como recipiente del conocimiento cultural, entre otras visiones. Las tendencias son variadas y en ocasiones, contradictorias, pero cualquiera pretende educar al estudiante, léase, producir un cambio, que -según la filosofía tras cada una- implique adquisición de conocimientos, prácticas, comportamientos, habilidades, valores y creencias.

Sin embargo, el *qué* se pretende no puede considerarse sin el *cómo*, ya que éste determina la permanencia y significancia de ese conocimiento adquirido. Distintas áreas del saber se han dedicado a darle respuesta a la pregunta de cómo aprende mejor el alumno, desde la psicología pasando por la ciencia de la educación hasta la neurología y demás ciencias sociales y exactas. Una de las tendencias que descansa en un amplio abanico de dichas investigaciones es el Constructivismo, dado que parte de las ciencias cognitivas, de estudios sobre la socialización y su impacto en el aprendizaje, de la

exploración psicológica de los estadios por los que pasa el estudiante al enfrentar nueva información, entre otras indagaciones. Asimismo, podría decirse que descansa en el derecho inalienable del ser humano a perseguir su visión individual y única de la realidad.

### 1.1.2 Las características del Constructivismo

El Constructivismo es a su vez teoría, metodología y práctica; y en muchas escuelas, aún sigue siendo un sueño lejano. En su primer aspecto, dicha teoría no es nueva, ni siquiera novedosa, pues existen algunos autores que acreditan el método socrático como constructivista, ya que el empleo de preguntas para obtener del alumno la verdad y el conocimiento es –en ambos momentos históricos– lo más importante.

Empero, teóricamente el Constructivismo no opera nada más mediante la mayéutica, hoy conocida como técnica de la pregunta, sino mediante una serie de didácticas basadas en estudios sobre la manera en la que el ser humano conoce y conserva ese conocimiento.

Por lo mismo, define el conocimiento como “temporal, un desarrollo, de carácter social, culturalmente mediado, y por lo tanto, no objetivo<sup>1</sup>.”(Brooks v), lo cual contrasta con la manera tradicional de ver el conocimiento, que simplemente *es* sin posibilidad de debate. Asimismo establece su propia definición de aprendizaje, que es comprendido como “un proceso autorregulado de resolver conflictos cognitivos internos, que se vuelven evidentes a través de la experiencia concreta, el discurso colaborativo y la reflexión<sup>2</sup>”. (Brooks vii) De tal forma, que el maestro constructivista no puede estancarse en la tradición ni en la norma, sino que debe explorar otros derroteros por donde corren aguas más insospechadas y únicas.

El aspecto metodológico de esta teoría parte de la visión activa del alumno dentro del aula, pues dado que él es quien tiene que formar ese conocimiento, las actividades deben orientarse a que el alumno haga, piense, cuestione, reflexione y concluya por sí mismo. Brooks y Brooks plantean los siguientes requisitos:

“Los entornos educativos que motivan la construcción activa de significado tienen varias características:

Liberan a los estudiantes del tedio de los currículos basados en hechos y les permiten enfocarse en las grandes ideas.

Le otorgan a los estudiantes el poder de seguir áreas de interés, de formar conexiones, reformular ideas y alcanzar conclusiones únicas.

Comparten con los estudiantes el importante mensaje de que el mundo es un lugar complejo donde existen múltiples perspectivas y donde la verdad está comúnmente abierta a interpretación.

Reconocen que el aprendizaje y el proceso de valorar el aprendizaje son, en el mejor de los casos, metas elusivas y complejas que no son fácilmente encontradas<sup>3</sup>. (Brooks 21-22)

Entonces, las virtudes de dicha metodología cumplen a su vez con valores educativos tradicionales, como es la capacidad de crear conceptos y de respetar distintas visiones; pero, también admiten dos puntos de quiebre: la necesidad del alumno de sentirse importante en su propio aprendizaje al otorgarle el poder para aprender, y la libertad al maestro de sentirse cómodo con la aventura intelectual y emotiva que propicia un día de clases. Cabe destacar que ese espacio para sentir, ser libre y poseer diferentes visiones contradice la tradición educativa en cualquier área.

Una práctica constructivista “ayuda a los aprendices a interiorizar y reformar o transformar la información nueva<sup>4</sup>,” (Brooks y Brooks 15) donde quien aprende no sólo se refiere al estudiante, sino también, al maestro. El forjar conocimiento ya no es una labor memorística, es un afán de descubrir lo ignorado a través de lo que ya sabemos; y no se trata solamente de recopilar lo desconocido, sino de relacionarlo creativa y significativamente con lo que se es en dicho momento.

De la misma forma, establecer un solo método para ser constructivistas es un oxímoron, debido a que “La explicación constructivista acerca del aprendizaje escolar y de la enseñanza se fundamenta en algunos principios –individualización, fomento de la actividad intelectual, fomento de la autonomía, respeto a la diversidad– cuya naturaleza hace imposible delimitar un método único y exclusivo que asegure la significatividad de los aprendizajes que los alumnos realicen en el aula.” (Solé i Gallart *Construir* s. n.) Esas mismas apreciaciones hacia el alumno se aplican a la creación de técnicas y actividades, pues éstas idóneamente fomentarán lo individual, lo intelectual y lo divergente, por tomar en cuenta la unicidad de cada ser humano al que se está formando.

Razón por la cual, aunque el Constructivismo plantea una didáctica muy libre, sí establece una serie de normas sugeridas para la realización del diseño curricular e instruccional. Isabel Solé i Galart plantea el interés del alumno como punto de arranque, para lo cual deben cumplirse una serie de requisitos en la formación de la actividad:

“... para que alguien pueda encontrar sentido a lo que se propone es necesario que conozca lo que debe hacer –que tenga una idea clara de lo que se le pide y por qué se le pide-, que sienta que puede hacerlo –que se considere competente, que sienta que la propuesta es un reto que, con sus instrumentos y con la ayuda necesaria, puede abordar con garantías de éxito- y que encuentre interesante hacerlo –que la tarea en sí resulte motivante, que permita utilizar los recursos que resultan atractivos...”  
(Solé i Gallart *Construir* s. n.)

Por ende, el diseñador y educador debe tomar en cuenta a su alumno, debe conocerlo, saber lo que sabe, aquello que le interesa, lo que le inquieta para generar actividades que cumplan con sus metas de aprendizaje y con la construcción de un conocimiento cada vez más complejo y variado.

Dicha construcción descansa en un concepto muy importante dentro de las ciencias pedagógicas, generado por David Ausubel hace más de un par de décadas: el

aprendizaje significativo. Éste va de la mano del Constructivismo, ya que califica de significativo (importante, relevante, trascendente y duradero) el conocimiento que se obtiene partiendo de lo que el individuo es, no de lo que se quiere que sea. Es importante tomar en cuenta el constructivismo y el aprendizaje significativo -que abordaremos a continuación- por las aportaciones que hacen en el área de la cognición, ya que independientemente de la perspectiva metodológica que se emplee, puede tomar en cuenta dichas investigaciones para mejorar la práctica docente.

### **1.1.3 Aprendizaje Significativo**

El aprendizaje significativo como concepto parte de un enfoque cognitivo, donde la adquisición de saberes se da gracias a una reestructuración de la interioridad del sujeto. La meta de éste es el formar nuevas conexiones y relaciones, fusionando lo viejo con lo nuevo, dirigiéndose hacia la funcionalidad de lo aprendido y hacia una memorización comprensiva.

“El aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado en la medida en que supone el mayor número posible de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo nuevo y lo preexistente...” (Solé i Gallart *Construir* s. n.) El alumno que aprende con conciencia de lo que hace retiene la información pero, aún más importante, la “amarra” a los conocimientos previos de formas únicas e individuales, dictadas por su bagaje cultural y sus experiencias de vida.

Así, el “Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicho atributo sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la

situación que se trate.”(Coll y Solé s. n.) Estos vínculos que el maestro ayuda a generar adquirirán mayor complejidad conforme aumente la madurez cognitiva del alumno, y las interrelaciones entre áreas se volverán más frecuentes, de manera que quien aprende se proporciona a sí mismo una comprensión más profunda y significativa de la realidad.

Mientras que el Constructivismo, según Martín Brooks, tiene enfoques particulares que se centran en el alumno como eje del binomio enseñanza-aprendizaje, marcan el énfasis no en la adquisición mimética sino en la transferencia de esquemas mentales, promueven las necesidades del estudiante como importantes dentro del aula, y contemplan y aceptan los distintos estilos de aprendizaje; éste tendrá siempre como base al aprendizaje significativo, pues de él parte la capacidad del alumno de ser él mismo y de sentirse libre para conocer más y mejor.

Al igual que existen condiciones para generar una instrucción constructivista, existen para el AS –según Coll y Solé– tres requisitos claves: la existencia de un material potencialmente significativo para el alumno, que cumpla con tener una estructura y una presentación coherentes, claras y organizadas; que en el alumno ya radiquen los conocimientos previos pertinentes para “engancharse” al nuevo conocimiento; y que exista una actitud favorable a la realización del aprendizaje significativo.(s. n.) El primero es responsabilidad del facilitador, quien debe asegurarse que su diseño posee esas características para captar la atención, el interés y la participación activa del alumno. El segundo descansa en el alumno y en el proceso de enseñanza al que se ha sometido con anterioridad, que en muchos casos plantea la problemática más acerba a la que se enfrenta el maestro constructivista. Por último, la actitud es cuestión de todos, tanto del maestro que necesita cambiar sus paradigmas sobre la enseñanza, como del alumno que

se aventurará a aprender de una forma distinta, que depende en gran medida, de su disposición.

## **1.2 El Constructivismo y el aprendizaje significativo en el arte y la cultura**

Ambas teorías planteadas con anterioridad desembocan en prácticas concretas para la enseñanza de distintas disciplinas. El caso en cuestión corresponde a la literatura y al lenguaje, aspectos del quehacer humano que perduran a través de la historia de la humanidad. La enseñanza tradicional de los dos descansa en las normas y reglas que se perpetúan desde siglos atrás para llegar hasta la actualidad; corrientes, géneros, autores, consideraciones estéticas y un empleo del lenguaje que se aprende mediante la historiografía, la repetición y la memorización. Así, el cultivo de la tradición literaria ha caído en una actividad descerebrada y exenta de pasión, elementos que dotaron a las creaciones de otras épocas de la “humanidad” necesaria para que perduraran por siglos. Sin embargo, la tradición didáctica cree en una “cultura ritualizada [que es] una forma de anestesia colectiva (aislando a los jóvenes escolares de las contradicciones sociales y políticas del mundo que los rodea...)” (Avanzini 273) pero que destaca la importancia, la solemnidad, la trascendencia y la magnitud formal de las obras y los autores del pasado.

De tal forma, en la historia de la pedagogía y particularmente la literatura, ésta se hace, “Según el modelo tradicional, muy formalista en su programa y sus métodos, la cultura no puede ser más que una suma de conocimientos.”(Avanzini 278) Esta “suma de conocimientos” es precisamente la antítesis del planteamiento moderno, conjunción de técnicas y perspectivas que ya son incapaces de dar una solución única. Por más que el aprendizaje significativo implique la fusión de saberes, también defiende la comprensión

y la vivencia personal de cada nueva adquisición. Además, desde nuestra perspectiva, el aprendizaje significativo no se refiere únicamente a la noción de Ausubel, sino a un significado más totalizante e intangible. El aprendizaje del alumno es significativo –como también lo asimilaba Jesualdo– porque el mismo se asume como creador de mundos, la acción ya no radica solamente en el texto, sino en su propia imaginación.

Según Solé i Gallart, un diseño constructivista implica el “establecer, incluso para un mismo contenido, y para una misma actividad, la posibilidad de que los alumnos actúen diferenciadamente... conduce a individualizar el proceso y a ayudar a cada alumno en la medida de sus necesidades.” (*Construir* s.n.) Así, el arte y la literatura se pueden valer de los supuestos constructivistas para la planeación curricular y el diseño de actividades; pues ¿qué hay más personal que la lectura de un texto? ¿Qué existe más diferenciado que la redacción de un pensamiento original?

Sin embargo, a pesar de que podemos encontrar incidencias entre la visión constructivista y nuestro objetivo educacional, hemos identificado también limitantes dentro de esta tendencia. Dichos límites se vinculan con el ser emotivo que todos llevamos dentro, aún cuando esta vertiente pedagógica defiende el derecho y la individualidad del estudiante, su énfasis no está en el aprendizaje afectivo, sino solamente en los estratos cognitivos. No contempla por ejemplo, la subjetividad propia del alumno que determina tanto su aprendizaje como su comportamiento en clase. El ser humano es un ente perceptivo, comúnmente su primer encuentro con algo o alguien implica una reacción, basada en cuestiones personales y de difícil origen lógico. Es por eso que consideramos que el diseño instruccional en el constructivismo no se prepara con miras a las necesidades emocionales del alumno.

Por ejemplo, el constructivismo reconoce la individualidad y la unicidad de la persona, pero lo visualiza como un ente predecible que reaccione similarmente a un estímulo concreto de maneras distintas. Desde esa perspectiva, consideramos que aunque el constructivismo contribuye a nuestra propuesta, no es la idea central que ésta defiende una vez en contacto con los alumnos.

Fue también en el transcurso de esta investigación que nos fue posible ubicar los puntos de encuentro entre diversas teorías pedagógicas, por lo mismo consideramos necesario el incluir el breviario sobre constructivismo y aprendizaje significativo. En lo tocante a este último, fue de nuestro interés el mencionarlo por la noción de un “amarre” entre conocimientos previos y conocimientos nuevos. Es importante destacar, empero, que la visión de aprendizaje significativo que manejamos no se refiere solamente a enganchar un conocimiento previo sobre algún contenido determinado; como sería por ejemplo las nociones de lengua y literatura que los alumnos obtuvieron en previas experiencias académicas. Para nosotros, el aprendizaje significativo es el que se vincula con un conocimiento previo interior, léase con las experiencias, sentimientos, ideas y demás elementos de la personalidad que el alumno trae consigo al salón de clases. Lo anterior implica una revisión del concepto original de Ausubel, pues no es sólo un elemento cognitivo. Así, el diseño instruccional no contemplaría solamente los contenidos, sino más importante aún, las vivencias de cada uno.

Es así que –a través de esta reivindicación de la persona– que entramos al rubro educativo que nos concierne primeramente, la educación por el arte. Dicha perspectiva es fruto del esfuerzo de educadores en distintas partes del mundo, quienes a la par de otras perspectivas pedagógicas defienden una creencia en el valor de lo emocional, de lo

interior, de la preponderancia de la identidad ante la comunidad normativa, de la valía intrínseca de la creación y el arte como medios de crecimiento total.

### **1.3 La experiencia y el arte: John Dewey**

Para Dewey, la experiencia es un concepto clave, debido a que es un todo que engloba las múltiples aristas que constituyen al ser humano.

Así, la experiencia implica –de cierta forma– un sufrimiento o un padecimiento, pero que llevan a largo plazo a la unidad emocional. Por medio de las vivencias estéticas el hombre crece, se desarrolla intelectual y emotivamente, apropia la realidad del mundo leído y la relaciona con el mundo interior. A partir de que “La emoción es la fuerza móvil y cimentadora,”(Dewey 41) el autor defiende la experiencia estética como un recurso para el conocimiento y la creación.

El arte, la experiencia de lo artístico, el conocimiento de lo bello no pertenecen a una esfera de lo sublime e inalcanzable, sino al entorno de lo humano. Dewey argumenta: “Si las obras de arte se colocaran directamente en un contexto humano de estimación popular, tendrían una atracción mucho más amplia de la que tienen cuando alcanzan general aceptación las teorías que ponen al arte en las alturas.” (12) En otras palabras, cuando la persona vive la experiencia del arte cercana a su experiencia, se crea un cambio en la apreciación de la misma. Pudiese decirse que engancha ese nuevo conocimiento con los viejos conocimientos que como persona lo conforman. Así, más que importar el valor sociológico y estético que determinen la teoría y los círculos de especialistas sobre la disciplina, importa el significado que una persona común y corriente, al vivenciar el arte, genera y aprehende.

#### 1.4 La experiencia estética y la responsabilidad social: Louise Rosenblatt

Esta autora defiende una lectura humana de la literatura, léase no la literatura por la información misma, sino por la identificación con lo humano. De tal forma que lo literario no es lo elitista, sino lo atávico, es el hombre vuelto letra, por lo tanto, cualquier ser humano puede –y debe– acceder a una lectura por el arte.

Rosenblatt, partiendo de las ideas de Dewey, defiende la experiencia estética, inicialmente como un medio para la comprensión humana y ya en posteriores escritos, para la responsabilidad civil. Así, las “respuestas estéticas colocan al lector en el mundo textual, logrando que la lectura sea una experiencia vivida<sup>5</sup>,” (citada en Connel s. n.) y será la oportunidad que tendrá el alumno –en un contexto escolar– de indagar en otras realidades, de entender otras visiones el mundo y de ampliar su propia existencia.

En *Literatura como exploración*, Rosenblatt aborda la enseñanza de la literatura – aunque de manera general– y establece: “El estudio literario le proporciona a los estudiantes con experiencias significativas que contribuyen a la flexibilidad mental, a nuevos *insights*, a liberarse de hábitos emocionales rígidos y a patrones de cuestionamientos que llevan a una comprensión social<sup>6</sup>.” (104). Entonces, si la enseñanza de la literatura se convierte en una experiencia significativa, no sólo se gana en la transmisión de todo aquello que hace al hombre humano, sino también en el crecimiento de habilidades y actitudes conducentes a una humanidad más íntegra. A fin de cuentas y retando una concepción rigorista de las disciplinas, ella propone que la lectura no es sólo sentimiento, sino el camino para la razón y la libertad individual.

La experiencia literaria es intelectual, pues a través de ella el lector conoce de gramática, de usos del lenguaje, de costumbres, de momentos históricos, de aspectos formales de la literatura, etc. Pero para Rosenblatt, esa lectura es eferente, o de contenidos; mientras que la verdadera vivencia es el involucrarse con el texto. “A través del medio de las palabras, el texto acarrea a la conciencia del lector ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de cosas, gente, acciones y escenas. Los significados especiales y, particularmente, las asociaciones inmersas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual determinarán en gran parte lo que la obra le comunicará<sup>7</sup>.” (Rosenblatt 33) Esos referentes que el texto despierta en el lector dependerán por completo de la individualidad del mismo, empero la riqueza inherente en esa experiencia se desperdiciará si el acercamiento pedagógico depende de una lectura y una exploración que se enfoquen en la información que del texto sea derivable.

Rosenblatt, al igual que Dewey, se enfocó principalmente en la generación de ideas, y no en la producción de métodos concretos. Sin embargo, muchos otros entusiastas de la educación han propuesto usos prácticos de las ideas expuestas anteriormente. Aunque la literatura sobre el tema abunda, los norteamericanos y los españoles tienen ya décadas intentado condensar sus visiones de los métodos descritos, es un ejemplo argentino –por la cercana hermandad en idioma y cultura– el que se citará a continuación.

### **1.5 La experiencia Cossettini, la Escuela Nueva y la educación por el arte**

Las hermanas Olga y Leticia Cossettini en Argentina son contemporáneas de Jesualdo y de Iglesias, así como de Freinet; y esbozan en su pedagogía las ideas de la

Escuela Nueva y algunas otras tendencias cognitivas de la época. Comparte con Jesualdo la imperativa de lograr que el alumno relacione *su* mundo con su aprendizaje, que no sean elementos disociados y por ende, incompatibles para coexistir en la formación del conocimiento del individuo.

Para ambas educadoras, el alumno es “un ser expansivo que ha sabido extraer lo mejor de sí mismo,” perpetuando la idea de que el estudiante crece constantemente no sólo hacia fuera, sino también hacia adentro. Defiende la cuestión didáctica como un medio determinante para la obtención de resultados en contenidos y habilidades, plantea “cuando el medio didáctico empleado ejercita la actividad imaginativa ayudándola simplemente a crecer y a manifestarse, sabemos de cuánto es capaz el alma del niño, abierto a la emoción y a la belleza del mundo.”(citada en Prólogo viii) Es posible apreciar que Olga Cossettini tiene la misma noción de la vivencia estética que defendían con anterioridad Dewey y Rosenblatt, promoviendo la emotividad y el imaginario del niño como fuentes de aprendizaje.

De tal forma, el método que empleaba para la enseñanza del lenguaje era llamado “experiencias del lenguaje”, pues cada niño mediante su vivencia del mundo ampliaba gradual y significativamente el número y la complejidad de referentes en su forma de hablar, y por ende, de escribir. Por consiguiente, el aprendizaje no se refería a adquirir palabras ajenas a ellos, lo cual conectaría conceptualmente con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, sino a ampliar los conocimientos partiendo del entorno del niño. Este entorno es obviamente la escuela, pues ahí pasaban horas en compañía de sus maestras y generaban sus visiones del mundo. Olga misma arguye: “El niño siente que en la escuela hay algo que le pertenece y esa posesión es el estímulo que lo mueve a trabajar

por ella, inconsciente pero fecundamente.”(45) De tal forma, a partir de dicha postura, no se imponían normas áridas y ajenas a los niños, sino que los motivaban a la fabulación y la espontaneidad. El habla de los niños en su vida diaria se convertía en la escritura de trabajos, de ilustraciones, y de interpretaciones de la realidad.

*Los niños que tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela con las Cossettini saben que no fue “asistir,” sino vivenciar el aprendizaje. Es la combinación de interés por el alumno, conocimiento del mismo, preocupación por presentar la didáctica de una manera vivencial y la firme creencia en la posibilidad de un cambio significativo de la enseñanza lo que convierten este caso –a pesar del esbozo que aquí se presenta– en digno ejemplo de una práctica pedagógica que parte de una serie de teorías innovadoras y, sobre todo, de un verdadero interés por el crecimiento y la felicidad ajena.*

### **1.6 Esperanza Ortega: la creación literaria en el aula**

La española Esperanza Ortega, autora de *El baúl volador*, es una convencida defensora de la escritura en el aula y sobre todo, de una exploración más personal de lo literario. Al igual que Rosenblatt, Ortega critica en su libro la visión selectiva que la literatura hace de sus lectores: la visión conservadora “considera a la literatura como un componente más del barniz cultural que debe poseer toda persona que aspire pertenecer a la élite intelectual.”(13) Bajo esta perspectiva, la literatura no es autoritaria, sino individual; no es un medio de validación social, sino de afirmación personal. La autora se niega a conformarse con una cuestión meramente cultural, y también lo hacemos nosotros, pues ser partícipes de un arte corrupto que delimita y cercena lo humano por clases o sociedades es un insulto a nuestra existencia. Así, para ella lo literario no es

necesariamente utilitario y funcional, sino potenciador. “Sólo hallaremos la utilidad de lo literario si partimos de una concepción distinta del hombre, en la que haya sitio para lo utópico al lado de lo pragmático, y que no considere al individuo únicamente como un “productor” sino también como un “creador.”(14). La propuesta de la autora amplía las posibilidades de cada individuo, al clasificarlo como “creador”, con todos los valores, reconocimientos, responsabilidades y goces que esto implica.

La experiencia de Ortega es admirable precisamente por el poder que otorga al alumno, porque enfatiza su unicidad creativa, y no la generalizada mecánica cognitiva, como lo hace el constructivismo.

Ortega valida la literatura en el aula como dadora de experiencias, como vehículo de las respuestas a las preguntas que todo ser humano formula en su vivir. Para ella, la literatura tiene un fin liberador, donde se conjuga la imaginación, la libre expresión, la personalidad y el aprendizaje. Su metodología obedece entonces a tres vertientes: “los contenidos, que le son necesarios para poder ordenar aquel cúmulo de llamadas, sensaciones e informaciones... la lectura, como experiencia básica y sobre la que se constituye la teoría literaria.... la ejecución, por parte de los alumnos, de sus propios ejercicios literarios, fuente de creación y expresión vital.”(20-21)

La propuesta inscrita en *El baúl volador* abarca elementos que consideramos esenciales al tratar un texto (la lectura, el dominio del contexto, la creación), pero carece de especificación en el manejo de cada rubro. Obviamente la autora pretende solventar esta carencia en sus ejemplos, pero consideramos que sí debe pautarse dentro de una metodología un diseño más desglosado. Aún así, es interesante destacar que coincidimos con la justificación que plantea la autora para el empleo de la escritura creativa: “estos

ejercicios tienen un valor educativo evidente. Sirven, por una parte, para que proyecten su personalidad de forma indirecta, ...[y como] instrumentos de trabajo con los que desarrollar la propia creatividad innata.”(25) Dicha proyección, este llevar afuera, está cargado de significados emotivos que sólo se evidencian mediante un texto creativo y personal. Aunque un ensayo pudiese plantear el análisis o la interpretación, eso implica restringir el nivel de proyección del alumno, mientras que un texto creativo le permite ahondar a discreción en su interioridad.

Finalmente, para Esperanza Ortega, “son estas dos funciones, la expresiva y la poética, las que la enseñanza de la literatura debe potenciar en los alumnos. Son ellas las que descubren una nueva dimensión en el lenguaje y ‘desautomatizan’, como dirían los formalistas rusos, la percepción del entorno.” (26) Es así que la enseñanza de la literatura a través de la creación incrementará las posibilidades de visión propia en el estudiante, sin descuidar, obviamente, el ángulo de la competencia lingüística que cada egresado de una escuela deba poseer.

### **1.7 La enseñanza de la literatura mediante la creación: una propuesta**

La presente investigación-propuesta mucho antes de apegarse a una teoría, era una práctica; tras la indagación teórica, encontramos vertientes que coinciden y otras que son divergentes a nuestro afán educativo.

Por ende, la propuesta ha sido creada como una experiencia de variadas perspectivas que se complementan y que buscan un fin común: que el alumno tenga una voz personal en el aula, que derive conocimientos y habilidades duraderos y que vivencie individualmente el lenguaje y la literatura como propios.

---

Texto original de las citas empleadas en traducción:

<sup>1</sup> “temporary, developmental, socially and culturally mediated, and thus, non-objective.” (Brooks v)

<sup>2</sup> “a self-regulated process of resolving inner cognitive conflicts that often become apparent through concrete experience, collaborative discourse, and reflection.” (Brooks vii)

<sup>3</sup> Educational settings that encourage the active construction of meaning have several characteristics:

They free students from the dreariness of fact-driven curriculums and allow them to focus on large ideas.

They place in students’ hands the exhilarating power to follow trails of interest, to make connections, to reformulate ideas, and to reach unique conclusions.

They share with students the important message that the world is a complex place in which multiple perspectives exist and truth is often a matter of interpretation.

They acknowledge that learning, and the process of assessing learning are, at best, elusive and messy endeavors that are not easily managed.” (Brooks 21-22)

<sup>4</sup> “help learners to internalize and reshape or transform, new information.” (Brooks y Brooks 15)

<sup>5</sup> “Aesthetic responses put the reader in the text world, making the reading a lived-through experience,…” (citada en Connel s. n.)

<sup>6</sup> “Literary study provides students with meaningful experiences that contribute to flexibility of mind, fresh insights, freedom from rigid emotional habits, and patterns of inquiry conducive to social understanding.” (Rosenblatt 104)

<sup>7</sup> “Through the medium of words, the text brings into the reader's consciousness certain concepts, certain sensuous experiences, certain images of things, people, actions, [and] scenes. The special meanings and, more particularly, the submerged associations that these words and images have for the individual reader will largely determine what the work communicates to him.” (Rosenblatt 33)

## CAPÍTULO II

### LA PROPUESTA

La pedagogía en los albores del siglo XXI debe y puede destinarse al crecimiento integral, porque éste en determinado momento nos puede garantizar un futuro más humano. En el momento de elegir una metodología, el maestro toma una serie de decisiones que afectarán el desempeño actual, pero que sólo mostrarán resultados en etapas subsecuentes.

Así, un maestro que tome dichas elecciones basadas en la educación por el arte y en la formación de la sensibilidad y el manejo de la palabra, estará -a corto y largo plazo- preparando a los alumnos para afrontar una realidad donde la experiencia viva de la expresión sea el requisito para la comprensión y la interacción sensible con la realidad.

El alumno que llega a las aulas del bachillerato no puede, debe, ni quiere aprender por descerebrada imitación. El método de la repetición y la copia surtirán efecto en limitadas ocasiones y contextos, pues la misma psicología del adolescente que apunta a la rebelión contra las normas atenta contra esa tradición pedagógica. Es por ello que dentro del marco de esta propuesta el alumno no imitará, sino que creará partiendo de su propia existencia, de su interioridad. El cambio se estructura a raíz de una serie de consideraciones cognitivas ya delineadas en el capítulo anterior, pero principalmente descansan en la latente posibilidad de creación personal y original en cada individuo.

## 2.1 Los orígenes de la propuesta

En nuestra experiencia, un alumno de preparatoria vive el aquí y el ahora, pocas veces se detiene a reflexionar sobre el ayer, o el mañana. En un alumno promedio, la memoria del presente se vuelve azarosa, impredecible, destacan las experiencias personales, no las académicas. Recordando nuestra vivencia de esta etapa, no sabemos ya el nombre de nuestros maestros, poco recordamos de los textos leídos, pero si conservamos material y espiritualmente un cuento escrito hace diez años. Por lo mismo, siempre hemos creído que el estudiante valora lo que sale de sí mismo, lo que tiene pedazos y retazos de su existencia.

Al enfrentar un contexto escolar real, desmotivados por la apatía y por la rigidez del pensamiento de los pupilos, decidimos sacudir un poco la cotidianidad en el aula. Todo empezó por dejar de preguntar “¿Quién es el protagonista?”, para cuestionar “¿Te gustó el cuento?”. Acostumbrados al conocimiento, los muchachos se sorprendieron con el sentimiento. Así empezó una reflexión y una idea que tomó prestadas muchas prácticas educativas de diversas proveniencias. Al analizar metodologías empleadas en otras escuelas o países, aunque nos parecían interesantes, seguíamos insatisfechos, faltaba una cierta complementareidad.

Por un lado, existían las escuelas donde los diarios expresivos eran sólo eso, continuas reflexiones o recuentos de la vida del escritor. Otras, donde la teoría de análisis tomaba el primer lugar y era la única aproximación al texto. Incluso otras, donde los textos eran leídos como documentos históricos, por su importancia para deslindar detalles socioculturales del país de origen. También, descubrimos, están los otros, quienes dejan que el alumno escriba creativamente y se inspire. Incluso, encontramos aquellos donde

los estudiantes sólo producían textos de análisis, como el ensayo. En síntesis, ambicionábamos todos esos aprendizajes, pero no nos convencía una sola metodología.

Entonces, reflexionando sobre las teorías de análisis literario y su evolución histórica, notamos una cierta lógica en el desarrollo que han tenido a lo largo de décadas. Por ejemplo, a principios de siglo se manejaba una crítica primordialmente estructuralista, en algunos países se le llamó Nueva Crítica (New Criticism), y se enfocaba en el conocimiento del texto, analizándolo desde una visión formal y de contenidos. Gradualmente, surge una aproximación interdisciplinaria, la historiografía, que le otorga importancia al texto en su contexto, y lo ve como un producto de su tiempo y espacio, por lo que lo analiza como documento histórico. Esta aproximación interdisciplinaria sigue desarrollándose con la aplicación de las teorías psicológicas al análisis literario, entonces surge la crítica psicoanalítica o incluso la escuela jungiana. La evolución se sigue dando, eventualmente llega la posmodernidad a la lectura y tenemos la hermenéutica, un análisis textual que abre posibilidades y lecturas. Más adelante, ya en los noventas, tenemos otro afán interdisciplinario, el análisis del discurso, que de cierta manera se vale de las perspectivas anteriores para analizar textos (escritos, verbales, gráficos, etc). Últimamente, la visión más reciente –a nuestro conocimiento– es la semiótica de la cultura, medio que se usa para análisis textual y social.

A nuestra vista, existe una cierta interdependencia entre cada uno de los pasos, como si el desarrollo que el primero logró en la mentalidad y la visión humanas fuera necesario para el siguiente momento histórico. Entonces, después de algunos experimentos fallidos con escrituras libres, consideramos que esa gradación en el análisis podría servir de pauta para una graduación en el aprendizaje. Retomamos nuestra fe en la

experiencia personal y en la importancia de la manifestación de la subjetividad, y decidimos estructurar actividades que evolucionaran poco a poco la vivencia del texto. Asimismo, ya encausadas en la investigación sobre pedagogía, descubrimos con gusto que existe otro paralelismo entre las posturas del análisis literario a través de la historia y la taxonomía de Bloom en el dominio cognitivo.

Así, pretendimos llevar al alumno por un paseo a lo largo del conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Es evidente que el orden que manejamos es distinto, y que sólo coincide en algunos puntos, sin embargo, en el momento, consideramos que era inspiración suficiente. De esta forma, arrancó una versión muy sencilla de esta propuesta en agosto de 2000.

## **2.2 Los objetivos de la propuesta**

Por lo tanto, la presente propuesta tiene como meta el desarrollo humano en varias facetas. La primera, por ser vivencia y acción, es la expresión personal. Al trazar una meta y decir que se busca la expresión del alumno, puede incurrirse en dos significados: la expresión formal, que más bien debiese llamarse comunicación objetiva; y la expresión personal, que sería la proyección de la interioridad del alumno. Esta última es deseable ya que fomenta la exploración de sí mismo y por ende, el autoconocimiento; a la vez que es una práctica de la lengua, sus usos cotidianos y desviaciones creativas. La visión de la realidad a partir de la vivencia de cada individuo es privilegio y prerrogativa del hombre, una propuesta que pretenda enseñar esto cree fielmente en la posibilidad de ir más allá de conocimientos prácticos (históricos, canónicos. etc).

Según Acha, en el alumno se debe educar: la sensorialidad, la sensibilidad, la mentalidad y la creatividad (26), lo anterior, de acuerdo a las experiencias y la personalidad de cada uno (57). En nuestro caso sería con el fin de crear una conciencia más humana y menos mecánica de la palabra: a través de la sensorialidad se exploran palabra y cuerpo; de la sensibilidad, la emoción; en la mentalidad, el pensamiento y la razón; y en la creatividad, la posibilidad de proponer nuevos significados al mundo personal del estudiante. Al formar esos criterios mediante la expresión, se perpetua en los postulados de Dewey, para quien el arte refleja las emociones e ideas asociadas con las principales instituciones de la vida social.(9) Para un alumno de bachillerato la experiencia social es fuente de inagotables ideas y sensaciones, por ende no es tan extraño que se pretenda abordar lo literario desde lo vivencial. Sólo en la medida en que la persona es capaz de entender y expresar, escribir y vivir, partiendo de sí y no de una reproducción mecánica de la información ajena, es sustentable un crecimiento del ser, orientado a la percepción del entorno y la sensibilidad, para comprender lo humano en uno mismo.

Por lo tanto, además de conseguir la capacidad expresiva, la propuesta busca desarrollar la habilidad sensible, pues ésta es necesaria para una existencia libre. El hombre sensible que es capaz de comprender y respetar la *otredad* en un texto literario, y a su vez, expresar la propia, estará más inclinado a creer en la paz y en la libre convivencia porque estarán validadas por la apreciación sensible y no evaluativa. El estudio de lo literario, y más aún, la vivencia del arte escrito, nos proporciona esta sensibilidad. Según Mark Faust “El arte se refiere al proceso constructivo y creativo de percibir nuevas aproximaciones a la continuidad y a la completitud que son la esencia de

la experiencia estética<sup>1</sup>.” (Faust s. n.) Por lo que el arte involucra al ser humano en un proceso de renovación y crecimiento, que lo lleva más allá de la construcción gramatical hacia el campo estético.

Mas no nos referimos a una sensibilidad basada en la superficialidad o la cursi sensiblería, sino en la capacidad de análisis, síntesis y evaluación que desarrollará el alumno. No sólo para aplicarlo al texto literario, sino a la vida misma. “En suma, lo estético no se puede separar de modo tajante en la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar la marca estética para ser completa.” (Dewey 37) Sentimiento y pensamiento, divergentes en la tradición de los conceptos, pero indivisibles en lo humano, nos llevan sin duda a una apreciación del mundo más justa, más amplia.

*Esto se acentúa en el desarrollo de otra habilidad: el pensamiento crítico. En primera instancia, como auxiliar en el análisis y el crecimiento de la capacidad creativa, pues “los estudiantes que pueden discernir el significado de dichos patrones y variaciones en su propia poesía pueden también apreciar la construcción de los poetas más consagrados<sup>2</sup>.”* (Rustici 17) El alumno que puede aplicar el pensamiento crítico al análisis de la lectura, puede aplicarlo durante su escritura, y todavía más allá, en el discurrir diario de su vida.

De tal modo que “en la conciencia crítica, los estudiantes leen los textos (y el mundo) críticamente, y van mas allá de sus lecturas críticas para convertirse en acciones contra las situaciones opresivas<sup>3</sup>.” (Cervetti et al, s. n.) Pensamiento crítico que se combinará con vivencia única, que tendrá como resultado el entendimiento profundo, la disolución de prejuicios y preconceptos, la búsqueda de la verdad, la belleza y la justicia. Éstas, son ideas perseguidas por Rosenblatt y Freire, donde la educación artística por la

libertad se convierte en un medio de conciencia y acción social. Nos parece particularmente importante que nuestros alumnos, adolescentes en ocasiones poco conscientes de su entorno, sean capaces de comprender un mundo donde coexisten filosofías y prácticas de vida muy distintas. El darles las herramientas para vivir libre y críticamente garantiza, hasta cierto punto, futuros ciudadanos más respetuosos de la diversidad y más conscientes de su responsabilidad social.

En un renglón más práctico, la propuesta tiene como objetivo desarrollar la capacidad de expresión en distintos estilos, ya sea un lenguaje objetivo o subjetivo; el primero mediante los análisis textuales y el segundo a través de los textos libres. Motivar la práctica escritural regida por las normas del idioma es central a la propuesta, pues el objetivo es preparar alumnos hábiles en su lengua materna que ayude a su desempeño en cualquier área profesional. Empero, de mayor relevancia temporal y existencial, es la práctica del lenguaje como medio de expresión de la individualidad y unicidad que la persona posee, y como herramienta de creación de significados y vivencias propias.

A fin de cuentas, buscamos que la aplicación de la propuesta otorgue un espacio libre para crear. Según Juan Acha en su texto *Educación artística*, “pocos se dan cuenta de que la creación no constituye la finalidad de ninguna educación, pese a que cualquier persona posea creatividad.” (13) A partir de la escritura literaria, es más bien la formación de un hombre integral lo que se persigue, aquel que cumpla con una total funcionalidad psíquica. Como ya se había mencionado anteriormente, esto se forma en la unión del pensamiento y la emoción, la unión de una dualidad que sólo lo es por convención humana. El objetivo final es que el alumno sea capaz de crear y expresar su

personal vivencia del mundo mediante el texto literario, con tal de adquirir un reconocimiento de sí mismo y un replanteamiento de la realidad.

Asimismo, nuestro objetivo pedagógico es que el alumno posea un papel activo/creativo en el aula, para que más adelante lo transfiera a su contexto personal en otras situaciones.

### **2.3 El contexto de aplicación de la propuesta**

La propuesta se aplicó a nivel bachillerato en la Preparatoria Eugenio Garza Lagüera, que pertenece al sistema del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. La escuela consta con tres niveles de bachillerato: bilingüe, donde se toman las materias en español y los cursos de inglés como segunda lengua; bicultural, donde se cursan las clases en inglés y español, y –según el nivel– el inglés o el francés como segunda lengua; internacional, que corresponde a la organización y evaluación del Bachillerato Internacional, con sede en Suiza. Los primeros dos programas son iguales en los cuatro semestres iniciales, y sólo se diferencian en el quinto semestre, durante el curso de Clásicos de la literatura, el cual es impartido en inglés para los de bicultural. En el Bachillerato Internacional, los cursos de literatura están a nivel universitario, tanto en lectura y análisis, como en exigencias en la escritura. Por un lado, debido a la libertad de cátedra y la flexibilidad de la propuesta, ésta en teoría fue aplicable en los tres niveles, al adaptarse libremente a rubros temáticos. Sin embargo, en la práctica nos encontramos con limitantes temporales o bien con restricciones curriculares en los programas de Bilingüe y Bicultural, que evitaban la aplicación de la propuesta.

La propuesta no tiene en sí misma requisitos en cuanto a infraestructura (salones especiales, muebles específicos, etc), por lo que puede ser aplicada en cualquier contexto; en el ITESM, se contó con variedad de pizarrones (de gis y de plumón), materiales extras (rotafolios, acetatos, proyectores, etc) y disposiciones de salón muy libres. Las necesidades o la utilización de dichos suplementos depende del diseño instruccional, y pueden solventarse creativamente según la visión del profesor. En nuestro caso, los materiales pasan a segundo término, porque la herramienta más indispensable es la que trae el alumno en ideas, emociones, recuerdos y demás.

En cuanto a las condiciones académicas que deberían cumplirse para la implementación de dicha propuesta, habría que enfatizar la existencia de un fuerte trasfondo teórico sobre análisis, técnicas, recursos y lenguaje, del cual partirán los análisis. Asimismo, es conveniente la preparación en dinámicas básicas de integración o relajación. Lo último porque en nuestra aplicación fue común el encontrar cierta resistencia por parte de los alumnos, ya que no suelen confiar sin reparo en la primera persona que les solicita un escrito creativo o personal.

#### **2.4 Los elementos de la propuesta**

Las actividades que comprende la propuesta se dividen en seis componentes, cada uno de los cuales pretende desarrollar espacios particulares de aprendizaje. En nuestra experiencia, el crecimiento conceptual y procedimental es un proceso paulatino, y los conceptos que se tratan deben estructurarse gradualmente a partir de niveles de complejidad. Asimismo, es pertinente realizar una adecuación según el desempeño de los alumnos con los que se esté trabajando. El método es aplicable a cualquier texto literario,

aunque en este caso los textos de arranque o muestra han sido siempre obras reconocidas de autores famosos que son representativos por los logros escriturales, sensibles o culturales.

La separación del método en componentes estructurados tiene una razón de ser, ya que se dispone a partir de niveles cognitivos: impresión, comprensión, análisis, evaluación, interpretación y creación (transferencia). Por ende, es difícil que un alumno logre interpretar, sin un conocimiento básico de las herramientas artísticas a las que recurre el autor en la realización de su texto. Cada uno de los aspectos, a continuación detallados, implica una actividad en el aula o fuera de ella, realizada individualmente o en equipos, donde el maestro se aleja cada vez más, permitiendo al alumno generar su propio conocimiento y su propia aproximación al texto. Dichas actividades gradualmente reducen el apego a normas, es decir, pierden la rigidez y ganan en flexibilidad, en cuanto a las acciones que debe emprender el alumno a partir de las instrucciones.

#### **2.4.1 Apreciación subjetiva del texto como creación.**

##### *a) Descripción*

Cualquier texto –acervo de opiniones, juicios, imágenes y situaciones– suscita una reacción visceral o emocional en el lector. Esta opinión inicial comúnmente fundada en gustos personales (y por ende subjetivos) es con frecuencia descartada como inútil para cuestiones de análisis. Sin embargo, es de notarse que dicho aspecto motiva la participación en clase y convence al alumno del valor de sus ideas e impresiones, por más extrañas, comunes o relativas que éstas sean. La apreciación del texto desarrolla asimismo la capacidad de escucha activa y el respeto, así como la comprensión de ideas

ajenas. Puede efectuarse a manera de discusión grupal sobre las reacciones emotivas al texto, casi siempre maneja enfrentamientos entre los gustos y disgustos que los alumnos encontraron como lectores. Es importante enfatizar el respeto a la opinión ajena y a la visión personal y única de cada quien, para no caer en una orgía de juicios infundados y sinsentido. A la vez, es factible la discusión para aclarar dudas o para ahondar en las razones que generaron dichas opiniones en cada quien. También es realizable mediante la lectura en voz alta, para apreciar pasajes interesantes o llamativos, la lluvia de ideas, la ilustración gráfica de un pasaje favorito, entre otras.

#### *b) Justificación*

Tradicionalmente, la opinión del alumno ha sido descartada por basarse en juicios subjetivos, en su mayoría fundamentados en apreciaciones que ignoran las características formales del texto. Es decir, un alumno en su primer contacto con un poema puede decir “No le entendí”, “No me gustó”, “Está bien raro”, “Me cayó bien el personaje” u otras ideas semejantes; por lo que realizará una apreciación basada en sus gustos o preferencias personales. Vale la pena destacar que ésta es una etapa interesante y esencial en el encuentro entre estudiante y texto, pues cementa la relación de gozo y expresividad que necesitaremos más adelante.

“Es crucial que durante el primer encuentro con el texto, al lector se le permita vivir la experiencia en un nivel personal...<sup>4</sup>” (Connel s. n.) La cita anterior bien representa la postura que la propuesta defiende: la experiencia personal que un alumno viva con el texto literario. Es por ende importante que se le permita vivir esa lectura como propia, sin “contaminarla” con las visiones educadas o eruditas del instructor.

Quizá sus primeras visiones sean ingenuas y simples, pero serán tuyas y por lo tanto, deseables.

El espacio y el tiempo que el maestro proporcione para la libre expresión de las opiniones y reacciones del estudiante será una inversión en su aprendizaje a largo plazo. “Las oportunidades para representar pensamientos y sentimientos que surgen durante la lectura son importantes por dos razones: una, para capturar la variedad y diversidad de la respuesta de los estudiantes, y dos, para facilitar el desarrollo metacognitivo de los proceso de respuesta<sup>5</sup>.” (Asseline 62) Esta oportunidad generará un ambiente de apertura, por lo que el alumno se sentirá cómodo compartiendo sus opiniones e ideas, mostrándonos sus reacciones espontáneas ante el texto. Asimismo validando la importancia de su visión, propiciando la apertura más adelante a la hora de crear. Por otro lado, lo ejercita en la habilidad expresiva y en la práctica de las estructuras de la lengua, lo cual más adelante se convertirá en una tarea específica. Vale la pena destacar el enfoque *puerocentrista* de este rubro, que valoriza la opinión, sentimientos y reacciones del alumno sin importar la subjetividad o informalidad.

#### **2.4.2 Acercamiento al texto y su contexto.**

##### *a) Descripción*

La razón de ser de este elemento de la propuesta es que el alumno comprenda la creación –proceso y objeto– como producto de un tiempo y un espacio, con todos los factores sociales, culturales, económicos y políticos que esto implica. El acercamiento se refiere a un viaje por el contexto histórico y sociocultural de la obra y su autor, lo cual

puede tomar distintas vertientes, desde la investigación hasta el juego de roles para representar la realidad de la época y su efecto en la obra.

Este aspecto fomentará el conocimiento de otros tiempos y espacios, motivando así una aproximación interdisciplinaria y multicultural a la literatura. El alumno derivará una comprensión del texto desde dos perspectivas: la reconstrucción de la visión original y la aproximación historiográfica. Así tendrá una comprensión más profunda de la transformación y permanencia de la literatura y del hombre a través del tiempo.

#### *b) Justificación*

La comprensión es la antesala de la apropiación, en el saber del otro el alumno se conoce a sí mismo; en el entendimiento del pasado, aborda el presente. “Una vez que reconocen que los textos son representaciones de la realidad y que dichas representaciones son constructos sociales, tienen una mayor oportunidad de tomar una postura ponderosa con respecto a estos textos, para rechazarlos o reconstruirlos en formas que sean más consistentes con sus propias experiencias en el mundo<sup>6</sup>.” (Cervetti et al, s. n.) Así, el conocimiento implicará un poder sobre la realidad ajena y la propia, la posibilidad de vincular literatura y mundo real es la capacidad de pensar críticamente. El alumno le dará nuevos significados a lo ya conocido a partir de su contacto con nueva información, este afán le ayudará a redefinir su propia experiencia con relación a la creación y a la sociedad.

### **2.4.3 Análisis y crítica de las herramientas literarias.**

#### *a) Descripción*

Tras la impresión y la comprensión, llega la visión analítica. El análisis tiene la función de desarrollar ciertas capacidades que llevarán a la práctica del pensamiento crítico y la objetividad. Es el punto de partida para el desarrollo de la estructuración de ideas y de los argumentos, cuestiones que desarrollan las funciones elevadas de la razón y la abstracción en el estudiante. El análisis logra a través del empleo de alguna teoría literaria formal expandir la conciencia y la habilidad de observar las partes y conceptualizar el todo como un significado total. La elección de la teoría depende de la naturaleza de la obra; aunque se sugiere el uso de varias perspectivas (análisis semiótico, hermenéutico, del discurso, entre otros) para que el alumno pueda contrastar las visiones que del texto literario y del quehacer escritural éstas ofrecen. El análisis puede ser oral, escrito a manera de ensayo, gráfico, etc; pero comprende una apreciación objetiva de los recursos o técnicas que empleó el autor para completar su obra. La elección del medio para el análisis dependerá de las habilidades que se deseen desarrollar además de las ya mencionadas en la propuesta; por ejemplo, en la preparatoria del ITESM se tiene como medio de evaluación el ensayo, que es una de tantas formas de evaluación que pueden emplearse. Es, de cierta forma, una iniciación a las técnicas utilizadas para crear los aspectos artísticos que formaron el texto y que más adelante –ya con conocimiento de causa– podrán ser empleadas por el alumno en sus propias creaciones.

### *b) Justificación*

La teoría literaria que parte de las aproximaciones del texto elaboradas por teóricos y estudiosos de la materia es un punto de arranque formal en el estudio del texto. El empleo de la teoría como medio de análisis permite el desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación. De tal manera se logrará que el alumno marche más allá de la anécdota y se enfoque en las características que convierten a un texto en una obra de arte. Por habilidades de lectura crítica se entiende "... investigar fuentes, reconocer el propósito de un autor, distinguir entre opinión y hecho, hacer inferencias, formar juicios, y detectar discursos propagandísticos<sup>7</sup>." (Cervetti et al, s. n.) Más allá de la lectura, éstas le ayudarán al alumno a comprender y apreciar su propio mundo, de forma tal que vivenciará en sí mismo el poder del lenguaje y de la acción propia en un universo que emplea el lenguaje como medio de comunicación, entretenimiento, vinculación, etc.

Es así que las "...teorías de interpretación no solo ofrecen formas de leer textos sino que también, implícita o explícitamente, proponen formas de ver e interpretarnos a nosotros mismos y a nuestros alrededores más allá del salón de clases<sup>8</sup>." (Hines, s. n.) Por lo tanto, es importante ofrecerle al alumno una serie de perspectivas teóricas para su análisis textual; así, puede abordarse un cuento desde la Nueva Crítica, desde la Hermenéutica o desde el Análisis Feminista. Obviamente, el nivel de inmersión en dichas teorías es poco, ya que nuestros alumnos no son especialistas en literatura. Sin embargo, el tener esas lentes con las cuales mirar el mundo le ayudan a conceptualizar su realidad desde perspectivas distintas y –esperamos– enriquecedoras.

Además de la interpretación, el análisis mediante la teoría también incluye la visión del entramado del texto, es decir, los recursos o técnicas que emplean los autores

al crear. El conocimiento de estas herramientas es esencial para el análisis, y según Acha “Todo esto significa que quien enseña la técnica de un arte, está de hecho adiestrando a sus alumnos en gran parte de este arte.” (37) Por ende, el alumno podrá incorporar a sus propios textos lo apreciado en textos ajenos, para ampliar sus posibilidades de acción dentro de lo literario. Aunque el aspecto teórico es aprendido quizá por una asociación arbitraria, ya que el alumno memoriza el concepto, y a pesar de que el análisis del mismo en un texto da una aplicación al término, éste sigue formando parte de una disciplina ajena al individuo. Es por eso que finalmente aquí se busca cumplir con los criterios de Ausubel, al formar una relación entre el concepto y las vivencias de la persona, que han dado forma a su estructura del conocimiento.

#### **2.4.4 Propuesta de escritura.**

##### *a) Descripción*

La propuesta de escritura es el eje medular de la instrucción, ya que a partir de este elemento se estructura el esfuerzo creativo con funciones académicas que realizará el alumno. Es el diseño instruccional, la estrategia fuera de la clase que incorpora las posturas pedagógicas descritas anteriormente. En la instrucción, es la delimitación de un sólo aspecto a escribir, de preferencia relacionado con un elemento escritural (la técnica, el recurso, la clasificación de personajes, etc.), pero que se plantee de tal manera que recurra a la experiencia propia del estudiante para ser escrita. La escritura es libre y en la mayoría de las ocasiones es individual. Existe un tiempo de reflexión y análisis de la propuesta para aclarar conceptos que no hayan sido entendidos en la sesión de clase.

### *b) Justificación*

Tras la expresión subjetiva y el análisis formal, se plantea la experiencia personal a partir de algún elemento sobresaliente del texto. Por ejemplo, un texto como “El Otro Yo” de Mario Benedetti, donde el énfasis está en la caracterización y en la ironía, y la propuesta de escritura se sustenta en esos factores. Hay que destacar que la lectura y la escritura son planteadas como aspectos interdependientes, ya que el alumno enriquece su referente cultural a través de los textos y crece interiormente en la expresión. De tal forma que lo aprendido en el inciso anterior (la teoría) llega a la práctica en este rubro, pues el alumno crea a partir de la teoría y de su propio imaginario. Según Dewey, la experiencia es indispensable; idea que también sostiene Rustici: “invitar a los alumnos a partir de sus historias personales, sus actitudes y emociones para escribir sus [textos/sonetos] requiere el uso de experiencias concretas<sup>9</sup>.(17)” La propuesta que combina teoría y práctica invita al neófito escritor a que haga uso de su vida, con las anécdotas, actitudes y emociones que ésta implica.

## **2.4.5 Respuesta personal a la creación.**

### *a) Descripción*

El proceso de escritura en sí es totalmente libre, por lo tanto, puede realizarse fuera o dentro del salón de clases. *El alumno en esta etapa no tiene por qué seguir* instrucciones estilísticas o formales del maestro o de los compañeros. Puede o no, involucrar vivencias, sentimientos, o personas –reales o imaginarias –del estudiante, sin interrupciones del maestro. Es la fase en la que el alumno en verdad explora el interior de

su persona, aunque esto no sucede espontáneamente, y en ocasiones es necesario que la actividad esté planteada de tal forma que motive la participación íntegra del *escritor*, o bien, deben graduarse los ejercicios para que la apertura se de poco a poco. Asimismo, es factible motivar el empleo de un vocabulario variado y la corrección en la expresión de sus ideas.

### *b) Justificación*

La propuesta de escritura dará pie a la experiencia de la escritura. El alumno obedece al maestro cuando éste le indica que realice una composición sobre la ciudad, pero el objeto es ajeno mientras no se plantee como parte de sí mismo, como elemento del imaginario personal de cada quien. La posibilidad de acción que se le otorga al alumno al abordar temas o situaciones propias lo convierten en un actor de su propia vida, y no un objeto. Fuera de eso, el apropiarse la escritura es fomentar la creación de un significado propio. “La lectura y la escritura activa permiten a los estudiantes construir significados, descubrir y comprender el texto, a ellos mismos y a otros – un desarrollo en espiral hacia la conciencia personal, social, cultural y política<sup>10</sup>.” (Bowman 81) La conciencia de la que Bowman habla es un rasgo que el ser humano necesita para vincularse responsablemente con su entorno.

Puede argumentarse, que si la escritura es lo más importante, entonces es posible prescindir de la lectura; sin embargo, “...el lector atraviesa por una experiencia vivida con el texto que sirve de base para una respuesta personal que es esencial para la formación de la experiencia estética<sup>11</sup>.” (Connel s. n.) He aquí otro aspecto esencial: la experiencia estética. El estudiante que es capaz de leer e identificar las herramientas del oficio

literario en otros, es también capaz de vivir la experiencia estética determinada por el gozo del manejo del lenguaje y de la vida humana retratada en un texto. La importancia de esta experiencia basada en la impresión que el arte causa en la persona es el desarrollo de la sensibilidad y más aún, de la comprensión de las sutilezas en el lenguaje y en el espíritu humano.

Aunque el maestro quien, se espera, ya conoce la experiencia estética por sí mismo pudiese explicar en qué consiste dicho fenómeno, es también cierto que “dado que la experiencia estética por definición no puede ser transmitida de una persona a otra, cada lector debe involucrarse en un desempeño que de vida a la literatura y literatura a la vida<sup>12</sup>.” (Faust s. n.) La vida de la que Faust habla no es solamente el revivir las historias escritas, sino el escribir *la vida* que se está viviendo. Y no sólo registrar aquellas vidas solemnes o respetables de eruditos en la materia, sino el vivir cotidiano, las pasiones medianas, las iluminaciones modestas de los adolescentes. Cuando el alumno escribe de sí mismo hacia fuera, mediante los artilugios del lenguaje, es capaz de reconstruir y crear su propio mundo, su propio arte.

Por ende, partiendo de la lectura que se pretende vivir como experiencia propia es posible que el alumno reúna en sí mismo las aventuras de la humanidad, y le de significado a la complejidad de la psique representada a lo largo de miles de años de textos literarios. “Es el proceso de la evolución del significado el que motive a los escritores. A través de la lectura y la escritura, los estudiantes recopilan y hacen conexiones, pues el escribir es un puente al entendimiento<sup>13</sup>.” (Bowman 82) Este puente que tiende el alumno desde la literatura hacia sí mismo es el vínculo de comprensión de

dos seres humanos escribiendo –quizá– en diferentes épocas, pero en una única y misma humanidad.

Enseñar el uso eficiente de la lengua y el manejo del habla no es suficiente, porque “El lenguaje y el habla no son espejos de la experiencia. Ellos crean experiencias y en el proceso de la creación constantemente transforman y diferencian eso que está siendo descrito. Los significados de las oraciones de un sujeto están, por lo tanto, siempre en movimiento<sup>14</sup>...” (Denzin citado en Banks 235) El rubro de creación en esta propuesta descansa en la creencia que el alumno tiene la capacidad y el poder de crear y transformar, cree en la potencialidad de la palabra estudiantil, y en el crecimiento de la sensibilidad mediante la escritura.

Incluso, a pesar de ser una propuesta común a un grupo de estudiantes, los resultados pueden ser muy diferentes, según los referentes y la estructura cognoscitiva de cada quien. Aunque la proposición que vincula el conocimiento previo (la noción de un concepto teórico) sea la misma, la idea de afianzamiento en cada individuo se especificará de acuerdo a su horizonte de experiencias.

Así reiteramos que el alumno no es un receptáculo para la actividad docente, sino que cada individuo actúa sobre el texto y sobre su realidad al escribir. En el poder de sus palabras, el alumno –que es en realidad Juan y Brenda y Carlos y Sofía– redescubre la posibilidad creativa y la expresión de su interioridad.

#### **2.4.6 Evaluación y retroalimentación.**

El compartir los “productos” de esta labor es casi siempre un gusto, pero también puede ser un suplicio, es así que el intercambio de experiencias depende del criterio del

maestro. A manera de evaluación cualitativa, la discusión grupal sobre los aspectos que interesaron en los productos obtenidos del ejercicio arroja información sobre la vivencia de la escritura y de la lectura. Otra manera de sopesar el conocimiento adquirido y exponer la experiencia literaria es que los alumnos publiquen, fuera o dentro de la escuela, los textos producidos. La evaluación, basándonos en el hecho de que la propuesta es un proceso gradual, se enfoca más en la cuestión formativa y de desarrollo paulatino, y no en otorgar un número que poco refleja sobre el aprendizaje del alumno. Delmiro propone realizar una evaluación de los procesos de escritura en ámbitos formales (ortografía, sintaxis, coherencia, lógica, verosimilitud, etc), lo cual puede realizarse, dependiendo de cómo encaje la aplicación de la propuesta en el currículo de cada escuela.

Aquello que el estudiante aprende a lo largo de la aplicación de esta propuesta se refiere más bien a un autoconocimiento, a la hora de explorar las propias ideas y los sentimientos. La aprehensión de conocimiento sobre las normas que rodean a la creación de textos y los datos historiográficos de la literatura son importantes, y pueden ser medibles a partir de métodos más tradicionales de evaluación.

---

Texto original de las citas empleadas en traducción:

<sup>1</sup> “As such, artwork refers to the constructive, creative process of perceiving new avenues to continuity and wholeness that are the hallmarks of aesthetic experience.” (Faust s. n.)

<sup>2</sup> “...students who can discern the significance of such patters and variations in their own poetry can also appreciate the craft of more accomplished poets.” ( Rustici 17)

<sup>3</sup> “In critical consciousness, students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become acts against oppressive situations.” (Cervetti et al, s. n.)

<sup>4</sup> “It is crucial that during the reader’s initial engagement with the text, the reader be allowed to undergo the experience on a personal level...” (Connel s. n.)

<sup>5</sup> “Opportunities to represent thoughts and feelings that arise during reading are important for two reasons: one, to capture the variety and diversity of student’s responses and two, to facilitate metacognitive development of the response processes.” (Asseline 62)

---

<sup>6</sup> “Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts – to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world.” (Cervetti et al, s. n.)

<sup>7</sup> “...investigating sources, recognizing an author’s purpose, distinguishing opinion and fact, making inferences, forming judgments, and detecting propaganda devices.” (Cervetti et al, s. n.)

<sup>8</sup> “...theories of interpretation offer not only ways of reading texts, but also, either implicitly or explicitly, ways of seeing and interpreting ourselves and our surroundings beyond the world of the classroom.” (Hines, s. n.)

<sup>9</sup> “Inviting students to draw upon their own personal histories, attitudes and emotions for subjects of their [writings/sonnets] necessitates the use of concrete experience.” (Rustici 17)

<sup>10</sup> “Active reading and writing allows students to construct meaning, to discover and understand the text, themselves and others –a spiral development to personal, social, cultural and political awareness.” (Bowman 81)

<sup>11</sup> “the reader undergoes a lived-through experience with the text that serves as the basis for a personal response that is essential to the formation of aesthetic experience.” (Connell s. n.)

<sup>12</sup> “Since aesthetic experience by definition cannot be transmitted from one person to another, each reader must engage in a performance that brings life to literature and literature to life.” (Faust s. n.)

<sup>13</sup> “It is the process of evolving meaning that motivates writers. Through reading and writing, students are collecting and connecting, for writing is a bridge to understanding.” (Bowman 82)

<sup>14</sup> “Language and speech do not *mirror* experience. They create experience and in the process of creation constantly transform and differ that which is being described. The meanings of a subject’s statements are therefore always in motion...” (Denzin citado en Banks 235)

## CAPÍTULO III

### APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

#### 3.1 Diseño de la propuesta de escritura

Parte del atractivo de aplicar la investigación a los alumnos del ITESM es precisamente el lugar que ocupan en su contexto social. Estos alumnos, la mayoría clase media a media-alta, evidencian en sus preocupaciones una limitante en los panoramas interiores. Es decir, son ciudadanos de la sociedad de la información, pero con dificultad cuestionan la realidad en la que viven, o bien, se limitan a seguir las pautas marcadas por su medio social, donde se valúan las posesiones, el estatus, la apariencia y la indiferencia al aprendizaje. Lo anterior es precisamente un obstáculo a la hora de confrontarlos con textos provenientes de culturas distintas, ya que ellos buscan aplicar las mismas reglas sociales y normas morales que practican en su cotidianidad. Incluso Charmeux, refiriéndose a los obstáculos menciona, “los más duros de roer se encuentran en las ideas asimiladas, los hábitos mentales, las asunciones no cuestionadas...” (7). Nuestra esperanza es que los alumnos evolucionen más allá de sus límites mentales, para convertirse en miembros conscientes de una sociedad de comunicación: libres, participativos, críticos y reflexivos. A través de la escritura, es nuestra intención el lograr que el alumno vuelque la mirada hacia adentro, que emprenda una travesía por su interior y así, sea capaz de aprender y vivenciar su lengua al expresarse literariamente.

Los grupos donde se aplicó la metodología propuesta se distinguen por la variedad, ya que incluyen personas de distintas edades, antecedentes socioculturales, y

creencias distintas. Mas, a pesar de provenir de diversas escuelas, un punto que en general comparten es su visión de la literatura, pues la construyen como una serie de lecturas aburridas y datos históricos inconexos. Al aplicarles una actividad sobre campos semánticos en primer semestre de bachillerato, los resultados muestran un énfasis en la concepción de la literatura como: libros, lectura, aburrido, español, Quijote, Shakespeare, cuentos, fábulas, sueño. Es posible analizar cómo esta comprensión del quehacer literario se enfoca en la materialidad de la misma (los libros, las letras, el lenguaje), en los grandes nombres de reconocidos autores (Shakespeare, Dickens, y otros), así como en la sensación de tedio que ellos experimentaron al enfrentarse a la “literatura”. En ningún momento contemplan la posibilidad expresiva ni sensible que lo literario puede proporcionarles, por ende, la propuesta se enfoca en relacionar al alumno en su ámbito personal con la cuestión literaria.

Por esta razón, el diseño es un reto, ya que debe incluir elementos que motiven al alumno desde el interior hacia la expresión. Cada propuesta de escritura se manejó retomando un concepto (al menos) de la teoría literaria vista con anterioridad; con el fin de reforzar el conocimiento del concepto y sobre todo, la práctica. El aspecto central de la propuesta es la invitación a la escritura que parte de alguna experiencia, idea o situación que el alumno tome desde sí. En ocasiones puede referirse directamente a un tipo de vivencia, por ejemplo, el logro o la pérdida de un sueño, una idea con la que se involucren emocionalmente, una situación que les preocupe, etc. Recordando, esto se vincula en especial con Jesualdo, quien defendía la idea de una escuela para la vida real del estudiante, y no la vida aséptica que los maestros le atribuyen a los educandos.

La línea entre lo autobiográfico y el tomar las experiencias ajenas como recursos para la creación de personajes o situaciones ficticios es muy delgada, por lo que es complicado distinguir entre ambas en la producción del alumno. Sin embargo, ahí es donde radica la riqueza de los textos, en cómo se plasma en palabras la naturaleza del adolescente: sus deseos, miedos, esperanzas, fascinaciones y ocurrencias. Por supuesto que esto implica ciertos riesgos, dado que la escritura llega a tocar los hilos sensibles del alumno, provocando reacciones emocionales, como el llanto o la rabia. La experiencia es en ocasiones catártica, y el alumno deriva un autoconocimiento de la misma, por lo que cumple con llevar la enseñanza más allá de lo tangible. La función de este tipo de enseñanza, según Spigelman –quien empleó una pedagogía de escritura expresiva en los años 60's y 70's– es “darles el poder a los estudiantes para expresar lo que piensan y encontrar sus voces únicas e individuales para expresar sus opiniones y para diferir<sup>1</sup>.”

(73)

Las propuestas de lectura, por ende, es recomendable sean planteadas gradualmente, tanto en la complejidad de los conceptos a seguir, como en la demanda que se haga sobre las experiencias personales. Aún más delicada es la elección de la escritura, pues como ya lo habíamos mencionado, es posible incurrir en ciertos riesgos. Es por esto que en dicho tipo de propuesta y en cualquier método que pretenda desarrollar la educación por el arte, el contacto entre maestro y alumno es esencial, ya que es desde ahí donde el guía se basará para crear sus propuestas de escritura. Dado que es del conocimiento del alumno y de la evaluación de su estado emocional o psicológico que el maestro puede determinar los riesgos que tomará a la hora de plantear una actividad escrita. Así, puede empezarse –dependiendo del programa a seguir– con una anécdota, o

un pensamiento que ellos defiendan, e ir aumentando poco a poco los aspectos personales que se involucran en la escritura.

La flexibilidad es necesaria, pues en el aspecto personal difícilmente podemos hablar de un objetivo concreto, de un “hasta donde”, porque el fin mismo de la propuesta es fomentar el crecimiento interior y literario hasta donde el tiempo, el programa y el alumno nos lo permita.

Para aclarar el proceso que el diseño implica hemos realizado un formato, con el cual ayudamos al diseño instruccional y explicitamos al alumno y a cualquier otro maestro que aplique la propuesta, los detalles de instrumentación. Es importante aclarar que el formato es tan sólo una sugerencia, que puede o no ser empleada por un maestro; lo anterior dependerá de la creatividad y el estilo del educador.

Los rubros en que ha sido dividida la tabla de diseño corresponden a los componentes propios de la propuesta: apreciación, aproximación, análisis y propuesta. Para cada uno de ellos se plantean interrogantes que el maestro debe solucionar antes de implementar una secuencia de este tipo. Por ejemplo, para la apreciación, es difícil –dependiendo de la psicología del grupo en particular– que los alumnos ofrezcan sus opiniones o impresiones libremente. Es necesario en ocasiones llevar preparadas preguntas o apoyos que despierten interés y que, por ende, motiven la interacción. De la misma forma, cuando se aborda el texto y su contexto a veces es necesario aportar materiales (mapas, ilustraciones, líneas de tiempo, etc) que tienen que prepararse con anterioridad. Además, para la proyección de la información debe destinarse un método, ya sea que el maestro de cátedra o los alumnos realicen una investigación, entre otros. Igualmente, las teorías de análisis, si un texto es destacable por sus descripciones, valdría

la pena hacer un análisis semántico quizá para ver los significados que aporta sobre el objeto de la descripción. En ocasiones es indispensable proporcionar al alumno materiales de apoyo con el método que alguna teoría requiere, esto debe marcarse en ese inciso. La propuesta, a su vez, siendo de cierta forma la parte más compleja al referenciar los componentes anteriores, necesita establecer claramente algunos elementos, como son: el concepto que se empleará como pretexto para la escritura, el género, el tema o la situación personal que externe el alumno. Un ejemplo a continuación:

<b>Diseño</b>		
Nombre de la actividad:		
Fecha de aplicación:	Grupo:	Número de alumnos:
<b>Lectura:</b>		
Elementos notables:		
<b>Apreciación:</b>		
Preguntas de arranque:		
Posibles áreas de confusión o interés:		
<b>Aproximación al texto y contexto:</b>		
Material de apoyo:		
Medio de exposición de la información:		
<b>Análisis teórico del texto:</b>		
Teoría empleada:		
Elementos teóricos o discursivos destacables:		
<b>Propuesta de escritura:</b>		
Concepto(s) a desarrollar:		
Medio o género de expresión:		
Tema o situación personal a la cual debe recurrir:		
Tiempo requerido:		
Instrucción para el alumno:		

Por su parte, el maestro puede emplear una tabla aparte para presentarle al alumno las características de la actividad. Es siempre importante mostrarle al discente de antemano el objetivo que se persigue, así, él mismo podrá concluir si se logró o no, y estará consciente de la meta que se pretende. Dicha tabla puede ser algo sencillo, como la que se presenta a continuación, o bien, puede tomar la forma que el maestro considere más adecuada según los rasgos de su medio.

<b>PARA EL ALUMNO</b>
Nombre de la actividad:
Objetivos:
Instrucciones:
Evaluación:
Bibliografía:

Asimismo, detallamos una tabla de apoyo teórico, para desglosar a grandes rasgos las teorías de análisis y sus proveniencias, en caso de que alguien quiera reproducir la experiencia. Es importante recalcar que el maestro debe tener una preparación teórica, o al menos, tener la posibilidad de consultar fuentes especializadas; de otra manera, el alumno sólo realizará una descripción de los elementos del texto, sin comprender la naturaleza artística de los mismos.

## **3.2 Aplicación de la propuesta**

### **3.2.1 Primeras aplicaciones y evolución**

La aplicación se ha realizado desde hace dos años, en diversos grupos de la preparatoria Eugenio Garza Lagüera, con resultados prometedores. La primera concepción de la escritura como parte de la enseñanza de la literatura está más allá del recuerdo, pero los primeros esfuerzos estaban orientados a lograr en el alumno mayor soltura al escribir. Consideramos que esa facilidad de expresión radicaba en la cercanía entre los elementos narrados (las vivencias del escritor mismo) y la natural necesidad de expresarse del adolescente. Inicialmente, la escritura tomaba forma de diario, una redacción libre sobre cualquier tema que le llamara la atención al estudiante. Sin embargo, nos dimos cuenta que aunque algunos alumnos sí se comprometían con la escritura y ahondaban en los temas desde su interpretación de los mismos, otros se conformaban con replantear clichés o lugares comunes, es decir, no se involucraban. Asimismo, el alumno en ocasiones no entendía la finalidad de la actividad y se quejaba, argumentando que el escribir cuentos o diarios no tenía “nada que ver” con los contenidos oficiales del programa de estudios.

Entonces, al enfrentar el problema de profundidad y la descontextualización que esta actividad presentaba ante los contenidos específicos y formales del programa de la preparatoria, decidimos fundamentar más la elaboración del texto. Los objetivos entonces involucrarían aspectos esenciales de teoría literaria, y el alumno recibiría material de apoyo teórico para profundizar su capacidad de análisis. Así, gradualmente se concretó más el lado teórico junto con el ángulo creativo.

Con cada aplicación la propuesta se volvía más diversa y por ende, compleja. A pesar de las ventajas que acarrea el aspecto formal, notamos que una generalidad de alumnos leía sin verdaderamente entender el elemento humano en el texto. Es decir, eran capaces de analizar la cuestión técnica, pero seguían sin entender por qué Otelo había matado a Desdémona. Finalmente, concluimos que debíamos involucrar personalmente al escritor en aquello que escribía, fue así que se planteó la actividad como una *continuación o exploración de la vivencia cotidiana del autor*.

Así, a lo largo de dos años de aplicación en varios cursos se ha abarcado una serie de conceptos y varios géneros (incluyendo ejercicios con poesía y principalmente, recurriendo a la narración). Los resultados varían mucho de un grupo a otro, pero comparten rasgos esenciales que los vuelven únicos.

### **3.2.2 Experiencias en la aplicación**

La poesía es un buen punto de arranque y por la complejidad que ésta es capaz de presentar, elegimos el haiku como género, para practicar la escritura poética. Tras la lectura, la discusión y el análisis de varios ejemplos, grupalmente delineamos las características del género: los elementos silábicos y el imaginario poético sensible. En la plática surgió una apreciación significativa de las imágenes y los recursos poéticos empleados por otros autores, y una tentativa de aproximación a la escritura. Los alumnos iniciaron la creación un tanto dudosos, inciertos de su habilidad de concretar algo tan abstracto y extraño como un poema. Empero, pronto la tinta empezó a fluir y los haikus surgieron casi espontáneamente, impregnados de sus autores (Ver Anexo). La técnica estuvo bien aplicada a la creación, pero lo interesante fue el espectro temático que se

presentó: el amor, la cotidianeidad, el aburrimiento, las sensaciones de un instante, las mascotas, etc. Aunque el tono no es consistente con la literatura tradicional que se enfoca a los haikus, como podemos ver en el ejemplo de Rubén (Ver Apéndice C, no. 1), donde su gato “come fosfato”, hay una preocupación evidente por mantener la estructura silábica. Ese mismo ejemplo sí recurre a las imágenes “él es gris gordo y flojo”, y mantiene la unidad temática, a pesar de que no sea necesariamente un elemento sensible. Por ejemplo, en el caso de Francisco, la contraposición visual de “caras risueñas” y “expresiones malvadas”, es reiterada con el estribillo “son las que se ven”. Los elementos visuales son totales en este texto y por lo tanto, coherentes; el mensaje que se transmite habla de una realidad social contradictoria y muy personal. La escritura demuestra entonces la vivencia misma del alumno, desde el tono ingenuo en el poema sobre la mascota de Rubén hasta la ironía en la representación de la vida social para Paco, a través de las palabras se construyen y de-construyen sus mundos.

Un semestre después se aplicó una propuesta también poética al mismo grupo, en esta ocasión tenían que abordar el tema de la separación silábica y la formación de versos endecasílabos. Los sonetos resultantes no fueron ejemplos muy representativos de su género en la cuestión técnica, pero sí alcanzaron su cometido en la visión expresiva. Los temas son parecidos, resurge nuevamente la cuestión romántica, la presión de la vida escolar, las sensaciones del entorno, las ideas y los sentimientos pasajeros que transitan por su ser. Ambos ejemplos (Ver Apéndice C, no. 2) coinciden en la manifestación del frío de su entorno, se ubican en un entorno escolar (los ensayos, las tareas, los exámenes), y de pronto, dan visiones internas de los autores (los gustos musicales, los sentimientos, las experiencias cotidianas).

Precisamente ahondando en la configuración de su personalidad, planteamos un juego de espejos con un cuento breve de Mario Benedetti, *El otro yo*. Este cuento, que apenas si llega a la cuartilla de extensión, plantea un personaje con un alter ego, mientras el personaje es rudo su contraparte es gentil, mientras el primero es vulgar, el otro es fino. El desprecio del “protagonista” finalmente acarrea la muerte del otro, y por ende, de sí mismo. La pauta escritoral para los alumnos fue entonces la redacción, a manera de caracterización o narración, de la naturaleza de *su* otro yo, de un personaje ficticio que representara su alter ego, contrarrestando y complementando su propia personalidad. Aunque consideramos –a la hora del diseño– que los alumnos considerarían algunas características “superficiales” como el físico, los resultados fueron un poco más autoconscientes, ya que ahondaban en rasgos como la sociabilidad, la competencia académica, la relación familiar, las costumbres, los valores, entre otros aspectos de la personalidad.

Otro género que también se abordó, con resultados variados y muy representativos de sus autores, fue el teatro. El primer caso donde aplicamos la propuesta fue en un grupo de primer semestre de BI, cuando los muchachos leían *Pedro y el Capitán*, obra corta de denuncia, escrita por Mario Benedetti. Al emprender el análisis, abordamos los conceptos de *técnica teatral*, entre ellos la noción de monólogo, debido a que los personajes de la obra presentan sus ideologías, temores y experiencias en complejos monólogos que evidencian su psicología. Así, la propuesta de escritura fue que los alumnos escribieran un soliloquio, partiendo del concepto como tal, es decir, un discurso unilateral sobre las emociones, situaciones y vivencias internas de un personaje. Como complemento interactivo de la clase, se planteó la posibilidad de representar dicho

monólogo ante un público. Ambas propuestas fueron recibidas con gusto, y la escritura fue una clara manifestación de las tribulaciones que cada uno experimentaba. Aunque fue el primer ejercicio creativo que realizaban a nivel preparatoria y esto podría dar como resultado una falta de apertura al expresarse, es evidente que su gusto por expresar lo propio le ganó a la timidez. Un ejemplo notable es el monólogo de Carlos Rosas (ver Apéndice C, no. 3), por un lado, existen evidentes errores de sintaxis y ortografía, rasgos comunes en la mayoría de los estudiantes de este nivel, pero agravados por el hecho que el autor era hijo de padres mexicanos y había vivido toda su vida en Estados Unidos. Usos lingüísticos como “me decidí en hacer esto”, demuestran errores en el uso convencional, y no necesariamente una elección estilística por parte del autor. No obstante, al internarnos en la narrativa de Carlos palidece la forma y destaca la honestidad del sentimiento. Es posible ver los temas que lo inquietan: la aceptación social, los problemas familiares, la injusticia de la vida, la sexualidad, los problemas con los amigos, la creencia en el poder de los sueños, entre otros. El monólogo empieza como una declaración suicida basada en la imposibilidad de encontrar un lugar para sí mismo en el mundo agresivo donde vive; empero, termina con un arrepentimiento, porque el personaje –en una reflexión que termina siendo graciosa– no puede morir si aun es virgen. La gracia intencional en la elección de la estructura del texto nos habla de una experiencia con la palabra que le permite transformar su entorno y afectar a los demás. Al recurrir a lugares comunes, como el “entre la multitud alguien grita ‘ey, tienes abierta la bragueta’, mientras todos se ríen”, donde se manifiesta la vulnerabilidad individual ante la comunidad, Carlos manifiesta un conocimiento implícito de su entorno. Además, el autor también determinó, a manera de conclusiones, su visión personal de la existencia,

en conclusiones como “Tus sueños son la única fuente de consolación” pueden ser un cliché, pero al mismo tiempo nos hablan de una interpretación personal y experiencial de lo que es la vida.

El día de la presentación este monólogo impresionó al público, quienes vieron a Carlos bajo una distinta luz, pues contrastaron la habitual naturaleza tímida y antisocial del autor con el desenvolvimiento literario. A la vez, algunos quizá se cuestionaron si ellos no habían sido los amigos que hablaron a sus espaldas o que criticaron su apariencia. Durante la representación, las risas brotaron espontáneamente partiendo de una identificación empática entre autor y lector, lo cual creó una complicidad perdurable entre el tímido de Carlos y el resto de sus compañeros.

A raíz de este monólogo, planteamos la aplicación de la propuesta en Clásicos de la literatura, materia terminal del área de Español, que se imparte en quinto semestre. Los resultados fueron aún más sorprendentes, quizá porque era un grupo de alumnos más renuentes a compartir de sí mismos y a exponer su interioridad ante los otros. Aunque desgraciadamente fue un ejercicio que se realizó al inicio de la implementación de la propuesta y no tenemos ejemplos concretos, en dichos casos se manifestaron temáticas afines a la del monólogo anterior y también se indagó en otras.

Los temas explorados a partir de una indicación instruccional que solicitaba la manifestación de un conflicto interior en un personaje o en ellos mismos variaron entre lo académico y lo personal, entre lo familiar y lo filosófico. Algunos alumnos, conscientes de la próxima etapa de sus vidas que se les venía encima (la graduación de prepa), se remitieron a reflexiones sobre el futuro, sobre la conflictiva elección de una carrera, sobre la supuesta virtud del trabajo y el dinero. Otros por el contrario, se alejaron de todo

aquello que se relacionase con la escuela e indagaron en problemas muy personales, como es la naturaleza del amor adolescente, la psicología del dolor en el abandono y el desamor, la problemática relación entre madres e hijas, entre otros temas afines. A fin de cuentas los monólogos, aunque no todos propiamente una labor de ficción, tuvieron una ganancia emotiva y expresiva –que van al fin de la mano– inmensurable. Además claro, de un logro en la interiorización de la técnica a través de la experiencia de la palabra.

Gradualmente, la narrativa toma un lugar predominante en la propuesta, lo anterior debido a la elección de lecturas a la cual debemos sujetarnos los maestros que impartimos las *materias* y también, en parte, a la *naturalidad* con la que responden los alumnos a una escritura en prosa. Es impresionante ver cómo la mayoría de las veces el proporcionarle al alumno un espacio para escribir libremente es abrir una puerta que se creía cerrada: el ánimo que bulle es contagioso, la curiosidad se desborda, el interés se dispara. Aunque, hay que ser realistas y también tomar en cuenta a aquellos alumnos que permanecen inmutables, y que consideran esta labor una de tantas.

Una de las corrientes literarias que tradicionalmente más causan disgusto entre los jóvenes es el Realismo, esto debido a los excesos descriptivos de los autores, cuya preocupación representadora de un espacio reprime las acciones y se torna –a los ojos adolescentes– tediosa. El texto realista que se leyó en una ocasión dentro de un programa de BI, y las reacciones fueron predecibles en cuanto a la reacción subjetiva al estilo narrativo. La novela *Eugenia Grandet*, fue escrita por Balzac hace un par de siglos en una Francia disgustada con las ciudades y muy crítica del comportamiento amoral de ciertos círculos sociales. El repudio que este texto engendró casi generalizadamente se debió predeciblemente –según arrojó la discusión con el grupo– al excesivo recurso de la

descripción, a las incesantes intromisiones autorales y a una caracterización estereotipada de los personajes. La labor del maestro era entonces, no sólo enseñarles a apreciar las virtudes de Balzac, sino que revaloraran la perspectiva historiográfica. Para eso nos enfocamos en una de tantas máximas que establece el autor, una que se refiere a esa “miradas de provincias” que posee un personaje; en su contexto, la anterior implica una serie de anti-valores y actitudes negativas en un entorno predominante y tendenciosamente bucólico. La propuesta de escritura fue que plantearan su propia visión (moderna, mexicana y urbana) de la contraparte, es decir, de una “mirada citadina” a través de una narración, ya fuese un relato, un cuento, o cualquier otro texto que consideraran pertinente.

Los muchachos fueron capaces –entre otros descubrimientos– de interpretar y reinterpretar su perspectiva de la realidad urbana, de lo que significa la ciudad en la vida de cada persona, de las actitudes que implican lo citadino. Estas miradas citadinas fueron inocentes (niños jugando sorprendidos), realistas (prostitutas regresando de trabajar), dramáticas (mendigos sufriendo por la vida), etc. En los casos que incluimos (Ver Apéndice C, no. 5), destaca la anteposición resignación-esperanza, en personajes o narradores que denotan la opresión de la indiferencia y a veces suprimen o destacan la ausencia de la esperanza. Por ejemplo, mientras Gilberto plantea unos “ojos cansados no dejaban de reflejar el fastidio y agotamiento” como parte inherente al ser que habita en la ciudad, Alejandra denota cierta tipificación en los personajes, ubicándolos como víctimas, victimarios y aquellos que aún guardan un rescoldo de buen corazón.

Así, estos alumnos observan en la ciudad un afán de indiferencia inconsciente o premeditada, cuyo fin es ignorar todo aquello que pueda cambiar el status quo, como las

“señoras elegantes” que evitan el contacto visual con un mendigo, y un muchacho que evita ese roce visual a costa de todo. Aunque las narraciones no siempre fueron un texto completo, en cuanto a cumplir con un formato genérico de cuento o relato, sí mostraron un intento narrativo considerable, y sobre todo, una interpretación personal –aunque en algunos casos trillada– de la vivencia de lo ciudadano. Para complementar la escritura, nos decidimos por una experiencia interesante, que fue el efectuar la lectura en voz alta, y así aprovechar para la comparación de elementos entre la obra de Balzac y la de nuestros jóvenes autores. El concepto de lo ciudadano se discutió a fondo, surgieron cuestionamientos sobre los límites y las fronteras, sobre lo ciudadano y lo urbano, sobre la maldad y la bondad, sobre las palabras precisas y los sentimientos ambiguos. A partir de esto, se dio una revalorización del intento autoral, pues se concluyó que Balzac, al aportar comentarios cuasipersonales a la narración, muestra en verdad una conciencia crítica del mundo que exige un profundo esfuerzo mental y espiritual.

Precisamente con la elección de las palabras tiene que ver el ejercicio que hicimos sobre las palabras implícitas. Al abordar campos semánticos, discutimos también un poco de lingüística y del poder que cada palabra tiene para hacer algo. Con esto en mente se asignó una revaloración de la palabra a través de una encomienda: el alumno detallará y escribirá sobre un concepto (entre un grupo de ideas producto del análisis temático de Oteló) sin mencionarlo directa o indirectamente. Aunque en apariencia la labor de escritura era impersonal pues no solicitaba la inclusión de anécdotas ni experiencias, cada quien debía plasmar la propia definición de un concepto y por ende sí se involucró emotivamente al estudiante con la labor. El alumno se involucra emocionalmente con lo que escribe, plantea sus propias perspectivas de la vida, defiende o ataca los valores y las

reglas que maneja en su existencia. Elecciones tan sencillas, como escribir sobre el dinero o la belleza, ya hablan de una valoración de la realidad y de las directrices que rigen su vida (valores, costumbres, normas, etc). El ejemplo que tenemos pertenece a Arely, una alumna que –consideramos– en realidad se involucró con la labor solicitada. (Ver Apéndice C, no.6) La elección de esta alumna fue el concepto de belleza, el cual define desde un principio como “cualidad deseada por cualquier persona consciente”, es interesante notar la atribución positiva que se le da a la noción de belleza y la distinción entre una persona consciente. El texto de Arely enfatiza en la naturaleza como un fenómeno principalmente social, donde el poseedor accede a mejores experiencias en la vida, tales como “la oportunidad de una vida mejor, de un puesto mejor”. E incluso, existe una interdependencia entre la belleza y los sentimientos positivos del ser humano, ya que ésta motiva la vivencia de “disfrutar las mejores cosas de la vida, para verlas y sentir admiración, para sentir ternura, para sentir amor, para ver nuestra realidad de una forma agradable y ser capaces de sentir felicidad”. La relación entre belleza y felicidad es una visión de la vida sumamente personalizada, que habla ya de una postura personal sobre las nociones ya mencionadas. Este tipo de texto resultó un paseo por los valores de los alumnos, quienes defendieron o atacaron determinados elementos de la vida que consideran positivos o negativos. Como ejercicio narrativo cementó el concepto de lenguaje implícito y motivó la comprensión de la labor escritural.

Tiempo más tarde, pretendimos solicitar un producto más terminado, con una cierta estructura narrativa más completa (en cuanto a que tuviera un desarrollo y una conclusión de las acciones). Esto se realizó con un grupo de BI de segundo semestre, durante la lectura de textos de la Ilustración, propusimos escribieran una utopía. Tras la

lectura analítica de Bacon y de Moro, contemplamos los temas y los aspectos que aborda dicho género, asimismo determinamos la postura ideológica y la visión autoral que una utopía refleja. Los alumnos iniciaron la planeación de su escrito con un ánimo admirable y, en muchos casos, con originalidad. Las utopías, esos ideales de vida que plantearon, retoman ideas como la ecología, la justicia, la función del hombre en su medio, la desigualdad de géneros, el papel de la ciencia, entre otros. Incluimos dos ejemplos notables, uno por el manejo de la técnica y otro por la visión plasmada en el texto (Ver Apéndice C, no. 7). El primer caso es el trabajo de Rossana, donde el futuro consiste de un mundo dominado por mujeres, cuya capacidad intelectual y moral supera a la de los hombres. Cabría decir que el mérito de dicho escrito radica en la identificación que pudiésemos sentir con los protagonistas, empero, lo admirable del escrito es la justificación y el detalle imaginativo que la autora plantea para esa realidad. Las ideas representadas en la utopía de Rossana parten indudablemente del mundo en el que vive, en puntos como la ocurrencia de guerras, drogas, comportamientos ilógicos que en ese contexto no son tolerados como aceptables. Asimismo, recurre a lugares comunes, como un mundo que posee un “abundante sistema monetario, suficiente para que cada mujer en el mundo pudiese ir de compras cuantas veces fuera necesario”, o un sistema educativo que reforzará “valores morales” y “modales” que se clasifican como intrínsecamente femeninos.

Fuera de los elementos humanos, nos encontramos en la utopía de Rossana con un interés científico que, aunque presentado a grandes rasgos, busca proporcionar una coherencia interna a la razón de ser de un mundo así. Conceptos como la “De-evolución”, como la Sociedad Científica Femenil y los Centros de Implantación Intelectual nos

hablan de una noción científica incipiente, pero también de una planeación previa de la narrativa; ambos, enfatizados por detalles como el desglose en etapas del proceso masculino de inteligencia. Aunque la utopía de Rossana –que quizá para los hombres es una distopía– va más allá de los límites planteados por género en la sociedad regiomontana actual, cuestionándolos y trasgrediéndolos, muestra también valores sociales imbricados en su entorno: la libertad, el matrimonio, el afecto y el respeto.

El segundo ejemplo pertenece a Ricardo Marcelo, alumno del mismo grupo quien decidió plantear la utopía con su propio estilo. Este joven se ha destacado por su interés en la escritura, incluso ha llegado a comentar que quiere ser escritor. La sofisticación de la representación narrativa es notable, al menos al contrastarlo con el ejemplo de Rossana, quien no recurrió a una estructura narrativa particularmente compleja. Marcelo plantea una técnica narrativa a la cual él ni siquiera puede nombrar, tan sólo decide hacer algo y lo hace; la técnica, empero, pudiese clasificarse como simultaneísmo, dado que se plantean dos realidades simultáneamente en la narración. El joven autor eligió –en lugar de la exposición de realidades políticas, sociales o económicas– enfocarse en la más controversial de todas las relaciones humanas: la pareja. En este relato él unió dos realidades dispares: una donde se da la unión entre el amante y la amada, y otra donde el amante se queda solo con su sueño. Gráficamente la distinción se marca en el uso de paréntesis para aislar la experiencia onírica. Lingüísticamente, existe un abismo entre la *parca representación de la anécdota en el sueño*, que se muestra en “Me hormiguea el brazo y me doy la vuelta” y contrasta con la hiperbolización de experiencias y sentimientos en la otra realidad, mostradas en frases como “no dejarme volar como las aves de colores venidos del paraíso, que estallan en una orgía de pigmentos y cantares a

nuestro alrededor”. El imaginario que evoca el autor es a la vez personal, con sentimientos individuales, como sentimientos grises, y cultural, con referencias a una “entrega total” o un “llora de felicidad”.

A final de cuentas, ambas utopías –aunque plenas en distinciones de forma y de fondo– comparten un interés por la relación de pareja a pesar de la representación de fenómenos sociales o políticos. Esto último es interesante pues *habla, indirectamente, de las preocupaciones de dos adolescentes que por más ideas que tengan, siguen pensando en la naturaleza del amor, o al menos, de la unión de dos personas.*

No obstante que en ocasiones surgían elementos tradicionales o predecibles, también era nuestra intención invitar a la trasgresión premeditada, ya fuese en ámbitos escriturales, temáticos o ideológicos. Lo anterior con el propósito de fomentar la visión crítica de su entorno y hacerlos conscientes de los propios limitantes que sesgaban su experiencia de la vida. Un caso concreto fue la petición de darle forma a un “narrador extraño”. Al terminar la lectura de *El llano en llamas*, de Juan Rulfo, y de analizar los tipos de narradores que éste emplea en sus cuentos, se les pidió a los alumnos que crearan su propio narrador fuera de lo común. Habría que aclarar que durante la discusión sobre los textos, nos percatamos que en la mayoría de los alumnos existía la noción que los narradores son omniscientes e imparciales por naturaleza, o también, sobre entienden el narrador como un elemento sin importancia. Razón por la cual, los narradores empleados por Rulfo les causaban problemas de comprensión o de análisis. Por lo tanto, sugerimos que exploraran sus limitantes conceptuales y crearan un narrador que rompiera con los estereotipos narrativos que habían encontrado en su vida de lectores. Esa “extrañeza” se tradujo a una serie de personajes/narradores destacables por distintas razones; los

ejemplos aquí incluidos representan a un narrador inerte y a un narrador descontextualizado.

El primero (Ver Apéndice C, no. 8) se refiere a un narrador testigo, en este caso un espejo, que vive la tortuosa imagen que una mujer tiene de sí misma. La conciencia del espejo es a la vez objetiva y empática, destacando las inferencias que plantea sobre el estado mental del personaje, y la describe “como un vacío que no puede llenar”. El juego de realidad/espejo e ilusión/humano se desarrolla a lo largo del breve relato, culminando en la destrucción del espejo y la incertidumbre en la persona que de él dependía. Este ejemplo elaborado por Lourdes Guajardo contrasta interesantemente con el de Antonio Dávalos, mientras que Luly plantea una experiencia interior, Toño recurre a una serie de artificios históricos y contextuales para ubicar su texto.

Desde la conciencia de un título como “Caballero eterno”, él plantea su elección autoral y se apega a ella. La anécdota gira en torno a un narrador personaje ubicado en un tiempo y espacio medieval, sin embargo, persisten elementos desconcertantes que se revelan al final en una conclusión sorpresiva: el narrador –un caballero famoso– es en realidad un robot. En este texto se manifiestan implícita y explícitamente los intereses del autor, fanático de los animes y de juegos de rol, quien retoma sus gustos y los plasma en un texto original. Aunque el final sorpresivo como técnica está empleado de forma intuitiva, cumple con la función de graduar la caracterización del personaje y de crear ciertas expectativas en el lector. El desplazamiento de un personaje a un entorno que no es naturalmente suyo es para Toño, lo que implica un narrador extraño.

Finalmente, el ejercicio a partir de *La Celestina* (Ver Apéndice C, no.9). Dicho texto planteó una serie de problemas a la hora de leer y discutir, principalmente por la

distancia temporal y las diferencias en lenguaje, usos y costumbres que ésta acarrea. Así, tras la discusión de los elementos simbólicos, de los conflictos morales y sociales, de la valorización del amor y el dinero, así como de la comprensión del impacto del contexto en la historia, abordamos la creación. La propuesta creativa, por lo tanto, se consolidó a raíz de un supuesto paralelismo entre el entorno histórico de la obra y el contexto del lector. Se les solicitó que crearán una adaptación del final de la obra, replanteando los supuestos morales y vinculándolos de alguna manera con su realidad actual.

A pesar de la naturaleza tragi-cómica de la obra de Rojas, los resultados fueron más bien cómicos, pues se recurría a la parodia, al juego de palabras, al doble sentido y a la tergiversación de la historia original con frecuencia. El ejemplo que proporcionamos pertenece a Luis Carlos, alumno de BI que cursaba el cuarto semestre. Su adaptación, titulada “De lo que aconteció al incauto Calisto, a la poco casta Melíbea y a la P. Celestina” es un ejemplo notable de una reapropiación cultural. Por un lado, retoma la acción principal de la obra –la seducción de Melíbea–; por otro, contempla a una Celestina consciente de sí y de su ubicación en un marco histórico. Ejemplos de lo anterior abundan, como su comentario crítico sobre la virtud de las mujeres renacentistas, o también en la frase “que de aquí a quinientos años las de mi oficio engrosarán las filas de desempleados, pues ya de nada hay que persuadir las”; es cierto que la mujer evidencia un conocimiento proyectado del autor, y no del personaje mismo. Empero, no deja de recurrir a lo cómico para plantear dichas intervenciones, que son todas fruto de la intención hilarante del escritor, como “cara de recesión económica” o el “meditabunda reflexión irreflexiva”; la primera, producto de sus referentes inmediatos y la segunda, de un juego con el lenguaje.

El aspecto quizá más creativo es la traslación de los personajes, Luis Carlos reubica el encuentro de los jóvenes amantes en el espacio de otra obra importante de la literatura española, *El Quijote*. Así, el encuentro de los amantes con un Quijote que confunde a Melibea con Dulcinea, es una jugarreta entre dos clásicos españoles que terminan en absurdo cómico. Mejor aún, la ironía se cementa cuando es Sancho, aprovechando la lidia entre los dos enamorados, se roba a Meli-Dulibea. El addendum, a manera de parodia de la estructura en un cuento de hadas, augura un final feliz, pero también reinventa la historia de la literatura española gracias a los pocos célebres sesos del personaje arquetípico de la literatura.

Obviamente con una limitante en extensión fue imposible incluir todos los productos obtenidos a lo largo de años de aplicación. No obstante, los ejemplos anteriores fueron seleccionados con miras a demostrar la variedad de resultados que se obtuvieron tras la implementación de la propuesta.

### **3.3 Resultados de la aplicación**

El resultado académicamente más cercano es el aprendizaje concreto sobre técnicas, elementos literarios, perspectivas de significado lingüístico que el alumno derivó de su experiencia. Es destacable el hecho que los conceptos se solidificaron mediante su empleo, en la mayoría de los casos los alumnos son capaces de definir y aplicar dicho concepto, para analizarlo tanto en sus textos como en los ajenos. Además, es común que durante una discusión textual, se recurra a los ejemplos de los compañeros o a la experiencia con la escritura para aclarar dudas o enfatizar comprensiones. Más allá

de conocimientos determinados, la propuesta nos llevó a la práctica, a la condensación de un saber hacer y saber pensar.

Sin embargo, los resultados no caben sólo en la esfera de lo formal, sino también de lo formativo y lo sensible. No existe un consenso de todos los alumnos sobre los beneficios de este tipo de ejercicio, ya que no todos disfrutaban del escribir; pero, sí es posible observar el ánimo con el cual reciben comentarios sobre sus textos y la manera emocional en la cual se involucran con el texto. A lo largo de distintos semestres, con la aplicación de esta propuesta, obtuvimos alumnos más abiertos a los comentarios ajenos, más respetuosos de la opinión y la visión de los demás. Al mismo tiempo, forjamos alumnos más críticos que no sólo dicen es un cuento “bonito”, sino que saben hablar de literatura y saben escribirla.

Fuera de eso, es posible ver que sus panoramas sensibles se enriquecieron, que un texto es mucho más que palabras puestas juntas, que finalmente comprenden que la condición humana expuesta en las obras ajenas está tan viva y es tan personal como la suya propia. Esto último es a fin de cuentas el premio que nos llevamos al aplicar la metodología: el que los alumnos se asumieran a sí mismos como creadores y como portadores de una experiencia digna de contarse. En la palabra, la vida se vuelve drama o comedia, o narración o poema, y así se vive con los sentidos y con la mente. Los alumnos finalmente entendieron que la escritura es razón y pasión, aspectos indivisibles como ellos mismos, y que la literatura es tan parte de ellos como la vida.

---

Texto original de las citas empleadas en traducción:

<sup>1</sup> “to empower students to speak their own minds and to find their own individual, unique voices in order to express their own opinions and to dissent.” (Spigelman 73)

## CONCLUSIONES

La experiencia nos enseñó que el alumno no es una serie de capacidades y habilidades diversas, sino un todo que es capaz de abordar el lenguaje y lo literario desde el análisis, la emoción, la psicología y la creación. La aplicación de la propuesta enfatizó en nosotros la creencia en una educación vivencial, donde destaque lo humano, lo emotivo, y lo creativo. Éstos, a su vez, son un mismo fenómeno, indivisible de la naturaleza de la persona. El aprendizaje a partir de dichos elementos garantiza una educación en la vida y para la vida, así coincidimos con las hermanas Cossettini en el valor de un conocimiento abstracto fundamentado en la visión de lo cotidiano. No solamente en la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel, sino en la idea que defiende Jesualdo sobre la educación para la vida real.

Concluimos que el aplicar la propuesta con todos los componentes enunciados previamente arroja resultados más completos, mientras que aislar aspectos y aplicarlos conlleva a logros inconsistentes y poco predecibles. Por ejemplo, en la realización de ejercicios que desarrollaban solamente el aprendizaje de los contenidos no arrojaron los mismos y tan vastos resultados como aquellos que sí contemplaron la persona como un ser creativo al otorgarle el espacio de creación necesario. Por otro lado, notamos que las peticiones escriturales no guiadas por alguna pauta teórica recayeron en la repetición de lugares comunes, pues el alumno se conformaba con recurrir a clichés. A pesar de todo, también se dieron textos sumamente expresivos donde se registraba la vida del autor, y

esto, hay que reconocerlo, dependía de la aptitud natural del individuo que tuviese una inclinación personal hacia la escritura. Sin embargo, dichas actividades aunque altamente expresivas no garantizaban una comprensión, análisis y disfrute de la obra y sus vertientes estéticas.

Es apreciable la diferencia en logros que se tiene con una metodología así, ya que el alumno experimenta no sólo qué es la literatura, sino cómo se siente hacer literatura. Habría que destacar la apertura de posibilidades que esta última acción le proporciona al estudiante, pues ya no se considera a sí mismo el objeto del aprendizaje, sino el sujeto. Los casos donde la metodología aplicada cambió la actitud del alumno fueron muchos: muchachos cuya apatía era su principal bandera de navegación pronto se vieron tentados por la posibilidad de escribir cuanta historia o anécdota tenían en mente; alumnos cuya lucha con las humanidades se vio menguada por la emoción de leer y escribir lo propio en clase; personas que descubrieron finalmente que tienen mucho que decir.

Hemos de concluir admitiendo que la experiencia no tiene fin. Con cada aplicación encontramos una manera mejor, más divertida, más eficiente, más intensa, más personal de lograr el conocimiento y la vivencia de la literatura. Cada aplicación ha sido, asimismo, una aventura de conocimiento para el maestro, quien encuentra en sus alumnos a personas complejas, llenas de vida que compartir que están dispuestas a dar más de sí cuando se les da la oportunidad de escribir.

## RECOMENDACIONES

Consideramos que un posible seguimiento a esta tesis es la impresión y publicación de los trabajos realizados por los alumnos, ya que consideramos –en mayor o menor medida– que son ejemplos representativos de la interioridad de un grupo de jóvenes que bien puede decirle mucho a un posible lector de la realidad humana que los rodea. Además, serían un aliento para posteriores generaciones de maestros y alumnos en su búsqueda de identidad y de la propia palabra.

Otra continuación de la tesis en sí, sería la posible publicación de la misma en algún medio académico, para difundir la propuesta y fomentar la práctica de una labor intelectual-afectiva en otros estudiosos de la didáctica de la literatura.

Asimismo, creemos valuable el ampliar la propuesta, para incluir géneros distintos, para ahondar en otros aspectos de la psicología adolescente, para concretar distintas perspectivas de análisis. Al realizar lo anterior, pudiésemos profundizar la investigación y, al mismo tiempo, promover la publicación de un método de enseñanza que se presenta como un todo y que se aplica a cualquier programa académico.

Por otro lado, sería interesante perseguir la aplicación de la propuesta en otros niveles, como la enseñanza primaria, momento decisivo en la formación afectiva e intelectual del alumno. A la vez, esta diversificación de la propuesta impactaría en un punto clave para el desarrollo de la competencia en el lenguaje, siendo la primaria el periodo de asentamiento de las bases para la disciplina.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acha, Juan. *Educación artística, escolar y profesional*. México: Trillas, 2001.

Agüera, Isabel. *Estrategias para una lectura reflexiva*. Madrid: Marcea, 1992.

Asseline, Marele. "Reader response in literature and reading instruction." Teacher Librarian. 27.4 (2000): 62-63. En línea. Proquest Direct. 10 enero 2001.

Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. *Psicología educativa, Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1990.

Autores varios. "El taller literario." *Cuadernos de Pedagogía* julio-agosto de 1991: n° 194 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Avanzini, Guy. [comp.] *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: FCE , 1990

de Azúa, Félix. "¿Para qué leer?" *Cuadernos de Pedagogía* julio-agosto de 1993: n° 216 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Bainbridge F., Ann. & Houser, Marian I. "The teacher-student relationship as an interpersonal relationship." Communication Education. 49.3. (2000): 207-219. En línea. Proquest Direct. 10 enero 2001.

Balzac, Honoré de. Eugenia Grandet. La piel de zapa. México: Porrúa, 1999.

Banks, Stephen y Anna. "Reading 'The Critical Life': Autoethnography as pedagogy." Communication Education. 49. 3 (2000): 233-238. En línea. Proquest Direct. 19 enero 2002.

Benedetti, Mario. *Obras completas*. México: Alfagüara, 2001.

Bowman, Cynthia Ann. "Creating connections: Challenging the text and student writers." English Journal. 89. 4 (2000): 78-84. En línea. Proquest Direct. 10 enero 2001.

Brooks, Jaqueline & Martin. *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

Charmeux, Eveline. *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: Ceac, 1992.

- Cervetti, G.; Pardales, M.J.; & Damico, J.S. "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy." (2001): s. n. En línea. Reading Online. 10 agosto 2002.
- Coll Salvador, César. "Concepción constructiva y planteamiento curricular." *Cuadernos de Pedagogía* enero de 1991: n° 188 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.
- Coll, César y Martín, Elena. "Aprendiendo de la experiencia." *Cuadernos de Pedagogía* marzo de 1994: n° 223 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.
- Coll, César y Solé, Isabel. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica." *Cuadernos de Pedagogía* marzo de 1989: n° 168 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.
- Connel, Jeanne M. "Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's transactional theory." Journal of Aesthetic Education; Champaign. 34. 1 (2000): s. n. En línea. Proquest Direct. 15 febrero 2002
- Cossettini, Olga. *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria*. Argentina: Editorial Municipal de Rosario, sin año.

Delmiro Coto, Benigno. *La escritura creativa en las aulas, En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Grao, 2002.

Dewey, John. *Art as experience*. New York: Perigee, 1980.

Diamondstone, Judith V. "A view of what a text can be: Encouraging novel perspectives." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 44. 2 (2000): 108-120. En línea. Proquest Direct. 19 abril 2001.

Faust, Mark. (2000) "Reconstructing familiar metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on literary art as experience." *Research in the Teaching of English*. 35.1 (2000): s. n. En línea. Proquest Direct. 20 diciembre 2001.

Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 1999.

Galindo Cáceres, Luis Jesús. [coord.] *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México : Addison Wesley Longman, 1999.

García Díaz, José Eduardo. "Las ideas de los alumnos (TM. Formarse para cambiar la práctica)." *Cuadernos de Pedagogía* enero de 1999: nº 276 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Gaughan, John. "From literature to language: Personal writing and critical pedagogy."

English Education. 31.4 (1999): 310-320 En línea. Proquest Direct. 15 junio 2001

Hines, Mary Beth. & Appleman, Deborah. "Multiple ways of knowing in literature

classrooms." English Education. 32.2 (2000): 141- s. n. En línea. Proquest Direct.

10 febrero 2002

Hurtado, E. "Experiencias subjetivas." *Cuadernos de Pedagogía* junio de 1980: n° 66

Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Iglesias, Luis F. *Didácticas de la libre expresión*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas,

1979.

Jiménez, Puri; Maquina, Aurora; Gutiérrez, Cristina; y Navarro, Elicer. "Un nuevo

enfoque de la enseñanza de la lengua." *Cuadernos de Pedagogía* marzo de 1983:

n°99 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

León Cascón, José A. y García Madriga, Juan A. "Comprensión de textos e instrucción."

*Cuadernos de Pedagogía* abril de 1989: n° 169 Cuadernos de Pedagogía 25 años

CD-ROM Editorial Praxis.

- Loewenberg B., Deborah. "Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach." Journal of Teacher Education. 51.3 (2000): 241-247. En línea. Proquest Direct. 23 marzo 2001.
- Maggi, Beatriz. "Aprender una lengua: elegir la literatura." Educación, una revista cubana que hace esencia de pensamiento. 89 (1996): s. n.
- Martínez Delgado, Alberto. "La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita." *Cuadernos de Pedagogía* noviembre de 1998: nº 274 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.
- Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen, 1997.
- McKeown, Margaret G. & Beck, Isabel L. "Getting the discussion started." Educational Leadership. 57.3 (1999): 25-28. En línea. Proquest Direct. 23 marzo 2001
- McKernan, J. *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata, 1999.
- Merriam, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Montané i Tuca, Mireia. “El cuento, una práctica activa de comunicación y reflexión.”

*Cuadernos de Pedagogía* mayo de 1983: nº101 Cuadernos de Pedagogía 25 años

CD-ROM Editorial Praxis.

Ortega, Esperanza. *El baúl volador, un taller de literatura en el bachillerato*. Zamora:

Junta de Castilla y León, 1986.

Patrick, B. C.; Hisley, J.; & Kempler, T. ““What’s everybody so excited about?”: The

effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality.” The

Journal of Experimental Education. 68.3 (2000): 217- s. n. En línea. Proquest

Direct. 10 febrero 2002

Pérez Bastera, M.<sup>a</sup> Carmen. “Experiencias de texto libre en Bachillerato.” *Cuadernos de*

*Pedagogía* marzo de 1981: nº 75 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM

Editorial Praxis.

Peso, M. Teresa y Vilarrubias, Pía. “Conocimientos previos y aprendizaje escolar.”

*Cuadernos de Pedagogía* junio de 1989: nº 171 Cuadernos de Pedagogía 25 años

CD-ROM Editorial Praxis.

Pleyan, Carmen. “Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua.” *Cuadernos de*

*Pedagogía* abril de 1975: nº 4 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM

Editorial Praxis.

Read, Herbert. *Educación por el arte*. Buenos Aires: 1985.

Robins, Steven. "Seeking myself." *English Journal*. 89.6 (2000): 17-18. En línea.

Proquest Direct. 10 febrero 2002

Rosenblatt, Louise. *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America, 1996.

Rustici, Craig. "Sonnet writing and experiential learning." *College-Teaching*. 89. 6

(1997): 16-18. En línea. Proquest Direct. 30 mayo 2001.

Saló, Núria; Carrasco, Isabel; y Viruete, Teresa. "La propia historia como aprendizaje."

*Cuadernos de Pedagogía* marzo de 1981: nº 75 Cuadernos de Pedagogía 25 años  
CD-ROM Editorial Praxis.

Sanchis Sinisterra, J. "La creatividad en la enseñanza de la Literatura." *Cuadernos de*

*Pedagogía* mayo de 1976: nº 17 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM  
Editorial Praxis.

Soldevila i Balart, Llorenç. "La literatura: una educación integral." *Cuadernos de*

*Pedagogía* abril de 1989: nº 169 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM  
Editorial Praxis.

Solé i Gallart, Isabel. “¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?” *Cuadernos de Pedagogía* enero de 1991: nº 188 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

---, “Lectura y estrategias de aprendizaje.” *Cuadernos de Pedagogía* julio-agosto de 1993: nº 216 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

---, “Aprender a leer, leer para aprender.” *Cuadernos de Pedagogía* marzo de 1988: nº 157 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Sosa, Jesualdo. *Pedagogía de la expresión*. Caracas: Escuela de Educación, 1968.

Spigelman, C. “Argument and evidence in the case of the personal.” College English 64. 1 (2001): 63-87. En línea. Proquest Direct. 30 mayo 2001.

Vila Mendiburu, Ignasi. “Lengua y constructivismo.” *Cuadernos de Pedagogía* mayo de 1994: nº 225 Cuadernos de Pedagogía 25 años CD-ROM Editorial Praxis.

Yair, Gad. “Reforming motivation: How the structure of instruction affects students learning experiences.” British Educational Research Journal. 26.2 (2000): 191-210. En línea. Proquest Direct. 17 octubre 2001.