

DOI: 10.24275/uama.7021.7531



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco
División de Ciencias Sociales y Humanidades

El teatro de títeres como un recurso didáctico en la educación
medio superior: puesta en escena escolar de *Informe Negro*
de Francisco Hinojosa

TESIS

Que para obtener el grado de

Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea

Presenta:

Tita Graciela Gómez Galicia

Asesora: Mtra. Lidia García Cárdenas

Lectores: Dra. Raquel Mosqueda Rivera

Dr. Alejandro Caamaño Tomás

Esta investigación recibió el apoyo de la beca del Padrón de Posgrados de Calidad del
Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT)

Ciudad de México, febrero de 2019

Agradecimientos:

A la Mtra. Lidia García Cárdenas, por su paciencia, amistad, apoyo y aportaciones para la tesis, así como por las recomendaciones de lecturas indispensables sobre didáctica.

A mis lectores y amigos: la Dra. Raquel Mosqueda Rivera y el Dr. Alejandro Caamaño Tomás. Gracias por toda su ayuda incondicional y desinteresada. Ambos son grandes personas en cada faceta de sus vidas y excelentes profesores en el terreno académico.

Al Dr. Alberto Rodríguez por su interés en mi trabajo y por haberme hecho observaciones muy pertinentes y enriquecedoras durante el proceso de investigación.

Al Dr. Ociel Flores Flores, al Dr. Christian Sperling y todos los docentes de la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea de la UAM Azcapotzalco, así como a todos mis compañeros y amigos de la tercera generación del posgrado.

A mi hermosa familia por su amor, comprensión y tolerancia siempre: mi madre Graciela Galicia, mis hermanos Gabriela, Gustavo y Gerardo y mis sobrinas Gisell y Alondra.

A todas las personas que han llenado de cariño, amistad, alegría y aprendizaje mi andar en el camino.

El teatro de títeres como un recurso didáctico en la educación medio superior: puesta en escena escolar de *Informe Negro* de Francisco Hinojosa

Introducción	5
1. Estado de la cuestión	15
1.1. Panorama general	16
1.2. Algunos ejemplos de los títeres en la escena actual	23
1.3. Educación y teatro de títeres	25
1.4. Teatro de títeres para adolescentes y adultos	29
1.5. Consideraciones finales.....	33
2.- Marco teórico.....	35
2.1. El papel del receptor mediador en la interpretación de la obra y puesta en escena.....	36
2.2. Particularidades de los títeres a partir de las reflexiones de los titiriteros	43
2.3. La magia de los títeres.....	46
2.4. El aspecto lúdico de los títeres.....	50
2.5. El uso de los símbolos y metáforas en el sistema de signos de los títeres	52
2.6. Los títeres como medio para simbolizar la realidad.....	56
2.7. El enfoque por competencias	59
2.8. La competencia literaria.....	62
3. Desarrollo del proyecto	68
3.1. Consideraciones sobre <i>Informe Negro</i>	68
3.2. <i>Montaje de Informe Negro</i>	74
3.3.- Metodología y desarrollo del proyecto	78
3.3.1. Apertura	79
3.3.2. Respuesta de los grupos ante la propuesta.....	82
3.3.3. Etapas en el proceso de trabajo de los tres grupos.....	83
3.3.4.- Observaciones.....	88
3.3.5. Cierre del proyecto: presentación final de la obra y valoración	96
3.4. Evaluación del proyecto.....	101
Conclusiones.....	104
Bibliografía.....	115
Anexos	124

Anexo I	125
Rúbricas de evaluación	125
Anexo II	137
Fotografías.....	137

Introducción

La presente tesis se basa en la indagación sobre el teatro de títeres como un recurso educativo didáctico idóneo para el nivel medio superior. Tal proyecto se fundamenta en la teoría de la recepción, en vista de que ésta permite considerar el papel del lector como un partícipe en la construcción de una obra abierta, como ocurre de manera evidente con el género dramático. Sin embargo, dada la naturaleza del teatro de títeres, se presenta un marco teórico que abarca las características particulares de esta rama teatral, considerando sus signos propios en relación a los aspectos mágicos, lúdicos, simbólicos y metafóricos de los títeres, y cómo a través de la recepción del texto, los estudiante, en tanto que son lectores, interpretan estos signos para construir una puesta en escena.

Para analizar el teatro de títeres como un recurso didáctico, es necesario delimitarlo desde una perspectiva educativa. De tal suerte, se utiliza el enfoque por competencias, dado que constituye la práctica de la educación actual en México. El enfoque por competencias nace a partir de los cuatro pilares para la educación, propuestos por Delors (1996), de los que se hablará en el marco teórico, que contribuyen al desarrollo de la construcción de seres humanos mejor capacitados para enfrentarse, no sólo a los problemas en la escuela, sino a los que surgen en los diferentes entornos de vida.

La idea de abordar como objeto de estudio el teatro de títeres como un recurso didáctico surge a partir de mi experiencia con grupos de preparatoria de sistema incorporado a la UNAM, en la Universidad del Valle de México Campus Chapultepec. Trabajé en dicha institución durante cuatro años, con los tres grados escolares: primer grado, con la materia de Lengua y Literatura Española; quinto grado, con Literatura Universal, y sexto grado, con Literatura Iberoamericana.

Cabe señalar que la investigación no involucra un análisis literario como tal, sino que de la obra en cuestión, *Informe Negro*, se procurará exponer el cómo los

estudiantes construyen la puesta en escena, y qué elementos son provocadores de emociones, catarsis o reflexión para ellos.

Es importante señalar que la elección de *Informe Negro* no fue una selección azarosa, sino que se eligió por ser una obra literaria que presenta problemas actuales en la sociedad, no sólo mexicana, sino en un nivel mundial, con las circunstancias particulares de cada país, y que trata sobre cuestiones como la violencia, el narcomenudeo, y otras cuestiones que atacan a la juventud hoy día. Sin embargo, aunque existen muchas obras literarias actuales que tratan temáticas similares, el guión teatral de *Informe Negro*, por la naturaleza del género de teatro guiñol para el que está adecuado, es propenso a presentar momentos humorísticos. De ahí que consideré que esta obra tenía potencial para desarrollar una estrategia didáctica lúdica, y además, con algún grado de impacto entre los jóvenes al observar una trama cercana a la vida real, mediante el sentido del humor.

En los tres grados, se presentaba un panorama con diversas problemáticas entre los estudiantes. Por una parte, se manifestaba la apatía de ellos —de manera general, si bien con excepciones— hacia la lengua y la expresión oral y escrita, y hacia la lectura en general y la lectura literaria en particular. Por otra parte, se observaba la hiperactividad de muchos estudiantes, la práctica común de utilizar sus dispositivos electrónicos y el recurso del internet como distractores y una marcada propensión a querer jugar o tomarse como broma o cosa sin importancia muchas de las actividades dentro del aula. Además, al tratarse de adolescentes, en ocasiones era común escuchar que habían acudido a una fiesta y que tenían las curiosidades propias de su edad, respecto a la experimentación con bebidas alcohólicas o de las inquietudes naturales del desarrollo de la sexualidad. De ahí la necesidad de buscar nuevos recursos en el aula, para poder encausarlos hacia el fortalecimiento de sus competencias como lectores y como individuos con mayores herramientas para enfrentarse a la vida.¹

¹ En el marco teórico se explica el concepto de los distintos tipos de competencias en la educación.

A partir de tal búsqueda, desde el ciclo escolar anterior a la realización del proyecto de esta tesis, como docente utilicé el recurso de los títeres, con el propósito de desarrollar, de una manera lúdica y emotiva para los estudiantes, el tema de los Cantares de Gesta, como parte de los contenidos del programa de Literatura Universal. En ese caso, el proyecto consistió en la lectura de fragmentos de los textos narrativos, para realizar un guión teatral por equipos, diseñado para escenificar con títeres. La distribución del trabajo por equipos, lo novedoso del recurso y el elemento lúdico que involucró el manejo de muñecos dejaron un precedente para formular preguntas con relación a otras posibilidades de empleo del teatro de títeres como una herramienta educativa en el nivel medio superior.

Una de las preguntas que surgieron a partir de lo anterior fue cómo utilizar esta herramienta, pero no a partir de la lectura de un texto narrativo, sino de un guión teatral escrito específicamente para títeres. De ahí que en la práctica que se lleva a cabo para analizar el objeto de estudio, se utiliza un texto dado para el montaje, a fin de que la parte medular de la secuencia didáctica implique el proceso del lector y el proceso de interpretación lectora al traducir el código del sistema de signos escrito en el guión a un sistema de signos de teatro de títeres, mediante el montaje escénico.

Cabe señalar que para el desarrollo de la práctica didáctica, se utiliza la versión de *Informe negro* recopilada por Martín Luis Solís en *Teatro para títeres* (2005) editado por El Milagro, y no se vincula con la lectura de las puestas en escena de esta obra, efectuadas anteriormente por la compañía teatral Tinglado.

Si bien pudiera ser un proyecto de escritura de una obra de teatro de títeres, un comentario de texto o una adaptación escrita a partir del guión original, tales formas se apartarían de uno de los propósitos de esta tesis: la formación de lectores capaces de comunicar su interpretación lectora mediante el lenguaje teatral, que a su vez implica los lenguajes corporales, visuales, plásticos, kinésicos y sonoros, expresados a través de símbolos y metáforas. Como expresa Carlos

Lomas (1999), si los lectores son capaces de comunicar a través del lenguaje, de cualquier tipo y no sólo el de las palabras, lo que han leído, esto significa que ha ocurrido un proceso de comprensión lectora.

Con la lectura del guión teatral se pretende un acercamiento distinto al texto literario, sin recurrir a los ejercicios de lectura convencionales, como la recurrencia al análisis del texto a través de cuestionarios o exámenes de comprensión lectora, sino una lectura cuya finalidad fuera transformar en una práctica escénica lo interpretado, y así, comunicarlo mediante un lenguaje teatral en primera instancia. En segunda instancia, al llevar la secuencia un tiempo para la evaluación y retroalimentación de los alumnos, se entabla también un ejercicio de comunicación entre docentes y alumnos, donde los estudiantes comunican cómo fue su proceso de lectura, cómo se sintieron, cómo resolvieron la traducción del guión al lenguaje teatral y qué aprendieron, aspecto en el que destacó la experiencia al trabajar por equipos.

Mediante esta lectura del guión, el proyecto no busca formar realizadores de la puesta, sino que intenta formar lectores competentes. Asimismo, un proyecto de montaje de una obra de teatro de títeres tiene un impacto real en el fortalecimiento de las competencias transversales, así como de la competencia literaria y cómo ésta contribuye seguir desarrollando las competencias básicas para la vida, las cuales se explican dentro del marco teórico.

Por todo lo anterior, el objetivo general de la tesis consiste en demostrar cómo el montaje de una obra de títeres logra que los estudiantes obtengan un beneficio tangible en sus vidas respecto a la competencia literaria, a la vez que fortalecen las competencias básicas para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser —expuestas en un principio por Delors (1996) como pilares para la educación del siglo XXI— mediante el desarrollo de dicha actividad.

Los objetivos específicos de la tesis son el desarrollo de una metodología para planear y llevar a cabo la secuencia didáctica de una puesta en escena de teatro de títeres, a partir de un texto particular, así como dejar un precedente que contribuya a los estudios teóricos sobre los títeres, pues, si bien existen investigaciones y reflexiones sobre su práctica escénica, no había un registro exacto sobre su utilización como un recurso didáctico en educación media superior.

Entre las competencias transversales implicadas en la secuencia didáctica, se pretende que los estudiantes lean, comprendan, interpreten, analicen, reflexionen y comuniquen sus ideas sobre el material de lectura (Luna y Sáenz, 1994) y que echen a andar su capacidad de imaginación y de actuación ante lo novedoso. Como parte de la transversalidad, se busca también que los estudiantes hagan uso de su competencia para el uso de la tecnología en este proyecto, debido a que hoy día, es más importante dirigir el uso de dispositivos electrónicos en el aula y del internet, que tratar de restringirlo para que no se convierta en distractores en clase.

En cuanto a la competencia literaria, puede decirse que la literatura, al ser un espejo donde los estudiantes lectores pueden observarse a sí mismos y a los otros —sus compañeros, familiares y demás miembros de la comunidad—, contribuye a aprender a conocer las emociones, las formas culturales, las dificultades y las experiencias de los demás para aprender a convivir con tolerancia. Asimismo, los marcos de referencia del mundo que presenta la literatura inciden en la forma de hacer las cosas, de buscar soluciones, encarar los conflictos o evitarlos. Todo esto contribuye al fortalecimiento del ser, entendido como la capacidad de decisión y actuación de los seres humanos ante la vida.

Si bien todos los textos literarios, llámense poesía, novela, cuento o ensayo pueden impactar en sus receptores, los alumnos, en este caso, son los textos dramáticos los que ofrecen una obra de estructura más abierta, que al ser completada por los lectores puede producir la catarsis, al involucrar de manera

activa su interpretación del guión. Por supuesto, es posible que, si los lectores no cuentan con el hábito de la lectura de textos dramáticos, tal efecto pase desapercibido y el texto pase de largo. Esto puede deberse a que los lectores no tengan herramientas de análisis para una mejor competencia lectora.

De ahí la importancia de dotar a los alumnos de los elementos necesarios antes de que se enfrenten al proceso lector. Lo ideal sería que la competencia lectora se adquiriera paulatinamente desde los niveles educativos básicos, pero, dado que no siempre ocurre así, es necesario que los docentes sean creativos y busquen constantemente maneras de reinventarse en su labor de mediadores del conocimiento. La tarea de los docentes no radica únicamente en la exposición de conceptos, sino en la forma de transformar los conocimientos en recursos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, si se pretende desarrollar una secuencia didáctica con la finalidad de que un texto dramático produzca un verdadero efecto en los estudiantes, es importante, proporcionarles las herramientas necesarias.

Por todo lo anterior, la hipótesis que se busca demostrar al final de la secuencia didáctica es la siguiente: el teatro de títeres permite a los lectores del guión teatral, en tanto que se convierten en realizadores de la puesta en escena, simbolizar y observar situaciones de la vida real, con la finalidad de enriquecer sus referentes del mundo y poder ejercer un mayor criterio ante las circunstancias que se les presenten. Esto significa que, en alguna medida, el teatro de títeres tiene la capacidad de incidir en la formación de lectores con mayores competencias para la vida.

A continuación se expone una síntesis del contenido de esta tesis en cada capítulo.

En el capítulo 1 se desarrolla el estado de la cuestión, donde se expone lo que se ha investigado en torno al teatro de títeres. Esta investigación incluye libros,

artículos, bases de datos y publicaciones periódicas especializadas sobre el género titiritesco en México, España y Latinoamérica principalmente. Se divide en un panorama general sobre lo que se sabe al respecto del teatro de títeres y los títeres como recurso educativo, lo títeres en la escena actual en México, los títeres en la educación, los títeres utilizados y dirigidos a un público adolescente y adulto, y las consideraciones sobre lo que falta investigar respecto a este tema como una herramienta didáctica en el nivel medio superior.

En el segundo capítulo se plantea el marco teórico que da sustento al uso de un guión de teatro de títeres y de la construcción del montaje del guión en una secuencia didáctica. Los primeros cinco apartados del marco teórico explican las diversas aristas del teatro de títeres como un recurso didáctico, en tanto que los otros tres tratan los siguientes temas de teoría literaria en la que se basa la secuencia didáctica y los aspectos referentes al enfoque por competencias, para la vida y disciplinares, utilizado para la secuencia didáctica.

El primer apartado aborda la definición y particularidades de los títeres, en relación a sus especificidades escénicas. Para ello, se toma como referente las aportaciones de algunos titiriteros internacionales: Rafael Curci, Angelina Beloff, Serguei Obratzov, Carlos Converso, Henrik Jurkowski, Pablo Cueto y el investigador Miguel Oltra.

En el segundo apartado se examina el concepto de “magia” de los títeres, en el sentido de la carga emocional que provocan, tanto en los realizadores como en los espectadores al presentárseles como entes vivos dentro de su universo escénico. Se apela a las investigaciones de Martha Sanjuán (2014), quien expone que el inicio del aprendizaje en los individuos se desprende de un primer encuentro afectivo, pues no se puede aprehender un objeto de estudio si éste no causa un impacto, curiosidad o interés en el sujeto. En este caso, si utilizar títeres como recurso para demostrar la comprensión lectora no provoca una motivación para los estudiantes, la práctica resultaría fallida, pues la lectura del guión teatral no propiciaría nada en los lectores. Asimismo, el concepto de magia también se

explica como una “práctica semiótica”, a partir de los conceptos expuestos por Julia Kristeva (2002). La investigadora analiza dichas prácticas como formas que provienen del pensamiento simbólico, lo que implica no definir a través de elementos denotativos, sino connotativos, lo que ocurre en la experiencia teatral. Este punto conlleva a la situación inicial: al presentarse los títeres como formas animadas, se acorta la distancia entre los realizadores del teatro de títeres, los espectadores de la puesta en escena y los recursos utilizados para la creación, de manera tal que surge un pacto entre todas las partes para concebir a los títeres como entes vivos durante el ritual teatral. Por último, este aspecto durante la experiencia teatral se apoya también en las opiniones de la realizadora Mireya Cueto.

En el tercer apartado del marco teórico se destaca el aspecto lúdico de la construcción de una puesta en escena de títeres como un método alternativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de una secuencia didáctica. Se hace referencia a las terapeutas Martha Y. Fernández y Leonor M. Muñoz (2002), quienes han empleado el recurso de los títeres como un recurso que permite “jugar sin temor a equivocarse”, y que por lo tanto proporciona un ambiente de confianza entre los participantes del juego, para que ellos puedan expresarse libremente.

En el cuarto apartado, se explica en qué consiste el sistema de signos del teatro de títeres, según la denominación propuesta por Jurkowski (1999). Para ello se retoma a Kristeva (2002), para dar una definición práctica del símbolo y cómo los signos surgen desde el terreno simbólico. De igual forma, se estudia la influencia de la metáfora en los signos de esta expresión dramática.

En el quinto apartado, se reflexiona acerca de la utilidad del recurso en cuestión para nombrar y simbolizar la realidad, a partir de las consideraciones expuestas por Martha Y. Fernández (1995).

Por otra parte, el sexto apartado del marco teórico aborda la teoría literaria en la que se basa la propuesta didáctica, qué es la teoría de la interpretación. Para ello, se retoman los estudios sobre el papel del lector de Wolfgang Iser (1978) y el concepto de horizonte de expectativa de Robert Jauss, expuesto por Ibsch (2009). Además, se retoman los estudios de Roman Calvo (2003) respecto a los dos tipos de receptores de una obra de teatro: el receptor que lee el guión para construir la puesta en escena, denominado como receptor mediador, y el receptor de la puesta en escena mediada por el otro. En el caso de la propuesta de la tesis, los alumnos como lectores del guión teatral y constructores de la puesta en escena son los receptores mediadores, a quienes se presta atención en la investigación.

El séptimo apartado se dedica a explicar de dónde surge y en qué consiste el enfoque por competencias. Se desglosa el concepto de las competencias básicas para la vida, que en un inicio constituyeron los pilares para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

El octavo apartado parte de lo que es el enfoque comunicativo, del cual surgen los conceptos de competencia comunicativa, que a su vez implica competencia lingüística y lectora. Estas competencias funcionan como precedente y son necesarias para llegar a desarrollar la competencia literaria. Se explica que la finalidad última de la competencia literaria radica en que realmente ocurra una experiencia estética en los lectores de textos literarios. Lo ideal resulta en que dicha experiencia transforme a los lectores en lectores por gusto y además, que la literatura contribuya a formar mejores sujetos para la vida. Para dar sustento a las definiciones sobre las distintas competencias, en este apartado se retoman los estudios de autores como Lomas (1999), Colomer (2010) y Cassany, Luna y Sáenz (1994).

El tercer capítulo comprende la propuesta didáctica, con la descripción de la secuencia paso a paso y su desarrollo. El docente realizador de la propuesta

explica los elementos acertados y fallidos, así como los retos y aportaciones de los estudiantes a la hora de leer e interpretar el guión y a la hora de la repartición del trabajo por equipos y el momento de la puesta en escena dentro de la institución preparatoria, como producto final.

Dado que la secuencia incorpora el enfoque por competencias, la evaluación del proyecto buscó valorar qué tanto repercutió este proyecto en el acercamiento de los estudiantes a la literatura, y además, qué tanto las actividades extracurriculares y literarias estimulan el fortalecimiento de las competencias básicas para la vida. Para dicha evaluación se realizó un diario de observación de clase y se organizó una sesión de plenaria entre la docente y los estudiantes y rúbricas de evaluación.

1. Estado de la cuestión

Al pensar en el teatro guiñol parece que no existe mucha información teórica al respecto. Sin embargo, en los catálogos de las bibliotecas de la UAM y de la UNAM, es posible encontrar un pequeño conjunto de textos teóricos al respecto, tanto en libros impresos como en tesis digitales: de nivel licenciatura en su mayoría; dos de maestría y una de doctorado. Por otra parte, gracias a la disponibilidad de los materiales en línea: Biblioteca Virtual Cervantes, Redalyc, Dialnet y Scielo, se pueden localizar artículos de revistas y tesis; además, están disponibles varios números de revistas y boletines especializados en el arte titiritesco.

Sin embargo, en cuanto a textos teóricos donde específicamente se hable del teatro de títeres en la educación medio superior, el material es prácticamente inexistente. Opiniones de conocedores del tema, como la dramaturga mexicana Berta Hiriart confirman este hecho: “Los textos sobre teatro de títeres aplicados a la educación, casi siempre corresponden al nivel jardín de infantes y a la educación básica primaria y en contados casos, secundaria” (2017).

Este estado de la cuestión es un mosaico de la abundante, pero dispersa, información que se ha escrito al respecto, no sólo en México, sino en algunos países de Latinoamérica y en regiones de España, tanto en libros y publicaciones periódicas, como en medios electrónicos y toda la red de información que podríamos considerar TIC sin apóstrofe ni s, entre ellas la televisión, Youtube, las revistas electrónicas e incluso las redes sociales. Con el fin de organizar la información leída en diversas fuentes, el estado de la cuestión se estructura en cinco apartados: panorama general, el teatro de títeres en la escena actual, educación y teatro de títeres, teatro de títeres para adolescentes y adultos, y consideraciones finales.

1.1. Panorama general

A continuación se escribe un panorama general de obras importantes tanto de investigadores como de realizadores destacados en el tema del teatro de títeres durante el siglo XX y lo que va de siglo XXI.

Sobre la historia del teatro de títeres, no se puede dejar de hablar de Angelina Beloff, con su libro *Historia de los muñecos animados*, escrito en México (1945) La obra de la autora, además fue determinante en el momento en el que el guiñol comenzó a gestarse en los años posteriores al movimiento estridentista, cuando los ex estridentistas continuaban planteándose nuevos rumbos de su proyecto educativo y cultural. Este trabajo indaga en el concepto de animación en un muñeco, pues sin este factor sólo, los títeres sólo representarían un objeto más.

A fines de los años setenta, el titiritero mexicano, Gilberto Ramírez, publica un pequeño tratado ilustrado, titulado *Teatro de títeres para niños de 3 a 80 años* (1979). Se trata de un recorrido por la historia de las diversas técnicas a nivel mundial de los títeres, y el autor alude también a la incidencia de los títeres en la televisión y en el cine, con la finalidad de hablar de todas las producciones de títeres hasta su época. El texto de Gilberto Ramírez resulta de utilidad para referir datos sobre la historia y técnica de los títeres, así como para ofrecer ideas sobre la construcción de muñecos y sobre la variedad temática que pueden abarcar.

Murray y Rocío Mijares (1994) escriben *Los títeres: Una guía práctica*, donde se abordan los elementos que debe contener una obra de títeres, cómo elaborar su diseño, cómo elaborar un teatrino, y todo lo relacionado con la puesta en escena; funciona bien como un manual introductorio, pero no profundiza demasiado. En otra colaboración, Murray e Iglesias (1995) escriben *Piel de papel, manos de palo*, donde los autores cuentan la historia de la evolución de los títeres en un nivel mundial.

Por otro lado, conviene dar una mirada a la recopilación de libretos para teatro guiñol de Germán List Arzubide, debido a que se trata de uno de los pioneros de la escena del teatro de títeres en México durante el siglo XXI (1997). Estos guiones son un punto de referencia sobre la labor educativa, de tintes socialistas, adoptada por el género guiñolesco en su época de oro. Por ejemplo, las obras instaban a los niños a cepillarse los dientes y a hacer ejercicio, lo mismo que persuadían a los obreros a exigir sus derechos laborales. Así pues, se observa que la intención del teatro guiñol de List Arzubide fue propagar ideas, denotadas en forma explícita en los libretos. Es importante considerar lo que se ha realizado e investigado del teatro guiñol en específico, pues se trata de la variante de títeres para la que originalmente fue escrito *Informe Negro* de Francisco Hinojosa, la cual constituye el punto de partida para esta investigación.

Una compilación importante de textos teóricos de teatro de títeres es el ejemplar del décimo aniversario, en 1999, de la revista *Máscara*, titulado *El actor y la marioneta*. En este número se compilaron artículos de Angelina Beloff, Henrik Jurkowski, Serguei Obraztsov, Luis Martín Solís, Pablo Cueto, Guillermo Murray y Carlos Converso. Entre estos textos, destaca el del autor polaco Henryk Jurkowski, “El sistema de signos en el teatro de títeres” (1999). En este artículo se presenta una reflexión acerca de la teoría para el análisis dramático del títere.

En la revista *Máscara*, resalta también “Apuntes sobre la naturaleza de los títeres” de Carlos Converso (1999). Él define al títere como un objeto peculiar construido para la acción dramática. Este argumento sirve de punto de partida para defender las virtudes del teatro de títeres. El mismo autor escribe *Manual del titiritero* (Converso, 2002), donde sienta las pautas para quien desea entrenarse en el arte de la manipulación.

Disponible en la WEB, está la tesis de una antropóloga chilena, Paulina V. Guerra Guajardo, titulada *Teatro de títeres. Rito y memoria* (2005): una investigación sobre los diferentes niveles de análisis, clasificación, temas y técnicas de los

títeres en general, pero además, una buena aproximación al acercamiento ritual y por lo tanto mágico que despiertan los títeres en el escenario, como la representación de un fetiche. Por otro lado, la tesista analiza desde una mirada antropológica la actualidad de los títeres en los contextos sociales de nuestros días, así como su simbolismo.

Por otra parte, la Biblioteca Digital del CITRU cuenta con un volumen en CD Rom titulado *Época dorada de oro de teatro guiñol de Bellas Artes: 1932 – 1965* (2006). Éste contiene una recopilación documental sobre el acervo de guiones, las listas y biografías de autores, los grupos de la época, y, muy importante, *El diario de Comino*, escrito por su manipuladora María Dolores Alva de la Canal (1980). La relevancia de dicho texto consiste en su indagación sobre la utilidad del guiñol en específico, con personas adultas.

Asimismo, respecto a la escena del teatro guiñol en México, existe un libro fundamental: *La época dorada del teatro guiñol en México* (2010), editado por CONACULTA. En éste se exponen los libretos de guiñol escritos por Germán List Arzubide, la contribución de los artistas plásticos como Julio Castillo, Ramón Alva de la Canal y Dolores Cueto, entre otros, y se recopila información que permite observar un amplio panorama del teatro guiñol desde 1932 hasta 1985. Por ejemplo, se hace mención de cómo las compañías “Rin Rin Renacuajo”, el “Nahual” y “Comino” viajaban a las regiones rurales para ofrecer funciones en materia de instrucción sobre temas de higiene y a manera de alfabetización de las comunidades. Además se menciona como tales compañías ofrecían funciones para grupos de trabajadores obreros.

Lo anterior permite observar que el teatro guiñol formó parte de un proyecto educativo y cultural en México, vinculado a la propuesta del grupo de escritores llamados estridentistas en los años veinte, quienes propusieron utilizar el teatro de títeres como un recurso didáctico para modificar el rumbo educativo del país. Más tarde, durante los años treinta y cuarenta, otros autores literarios en México,

conocidos como el grupo de los contemporáneos, retomó, en parte, el teatro de títeres, y con Salvador Novo como jefe del Departamento de Teatro del INBA, se continuó con el apoyo al teatro de títeres, y específicamente guiñol en México, de los años treinta a los ochenta (Giménez Cacho, 2010).

Cabe resaltar que la investigación y los textos de *La época dorada del teatro guiñol en México* (2010) pertenecen a Hugo Hiriart y Marisa Giménez Cacho. El primero es también autor de guiones para teatro de títeres y objetos, y la segunda es investigadora, editora y promotora cultural de teatro infantil y juvenil, y de títeres, y actualmente ocupa la secretaría general de la revista internacional de la Asociación Internacional de Teatro para la infancia y la Juventud (ASSITEJ). Ambos nombres forman parte del gremio de figuras actuales en México en el ámbito del teatro de títeres.

En Argentina, Rafael Curci escribe un libro titulado *De los objetos y otras manipulaciones titiriteras* (2011). Entre sus aportes se encuentran los planteamientos para una nueva búsqueda estética en el teatro de títeres. Aunque no los relaciona con la educación, ofrece una gama amplia de posibilidades creativas sobre el títere, sobre todo en términos de adecuación y plasticidad de los muñecos.

Asimismo, Marisa Giménez Cacho, Socorro Merlín y José Luis Moctezuma participan en la compilación de obras para títeres de Mireya Cueto (Cueto, 2013), titiritera imprescindible cuando se habla de los títeres en México. Mireya Cueto fue tanto autora de guiones como diseñadora de muñecos, manipuladora y directora; dedicó toda su vida a los títeres, por influencia de sus padres, Dolores y Germán Cueto, contemporáneos del estridentista Germán List Arzubide.

Carlos Converso publica en la revista *Móin-Moin* (2013), un artículo titulado: "Impresiones sobre el teatro de los títeres en México hoy", donde escribe lo siguiente: "El panorama que ofrece el teatro de títeres hoy en México, a pesar de

ser los titiriteros un gremio reducido, es relativamente nutrido de espectáculos y obras diversas, variadas en técnicas y propuestas escénicas, donde se implementan diversas estrategias para llegar a públicos diversos, particularmente audiencia infantiles o familiares” (Converso, 2013: 173).

En el acervo de la Biblioteca Central de la UNAM, se encuentra mi tesis de licenciatura de Tita Graciela Gómez Galicia, titulada *El estridentismo: Germán List Arzubide y la interdisciplina* (2013), investigación sobre la función del teatro guiñol en el proyecto educativo y cultural de la vanguardia mexicana estridentista, así como el análisis de dos libretos para teatro guiñol de Germán List Arzubide.

Como parte de las publicaciones de la UNIMA disponibles en la WEB, surge el ejemplar número 11 de la revista *Móin Móin: Revista de estudio de teatro de formas animadas* (2013), publicada en Sao Paulo. Este número está dedicado al arte de los títeres en Latinoamérica, confirma a través de sus artículos, como los artículos antes citados de Alvarado (2013) y de Nerina Dip (2013), importantes en el panorama de los títeres en el ámbito educativo en Argentina, que se abordará más adelante.

Cabe mencionar que la tradición de los títeres parece más arraigada en Argentina que en otros países, porque en la capital de Buenos Aires se encuentra el Museo Nacional del Títere, así como se ofrecen varios diplomados y grupos teatrales encargados de esa labor. En un artículo de la revista *Moin moin* (2013) de la titiritera Ana Alvarado, titulado “Semionautas y viajeros: la actualidad del teatro de títeres en Argentina” (Alvarado, 2013), la autora menciona: “en los últimos 10 años, la oferta académica para los que quieren dedicarse al teatro de títeres y objetos ha crecido enormemente en la ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires”, lo que comprueba la tradición de títeres en Argentina (Alvarado, 2013: 36) .

En Colombia, Ciro Gómez Acevedo, como autor y compilador, publicó *Hilos mágicos. 40 años* (2014). En este libro, también disponible en la WEB, reúne artículos sobre el quehacer de los titiriteros en ese país, cómo se han adaptado leyendas indígenas de Latinoamérica. También contiene textos de diferentes técnicas como el teatro de sombras.

También se encuentra disponible en Youtube un documental titulado *Mireya Cueto: los juegos y los días* (2015), donde relata su experiencia, la cual sirve para ampliar el panorama sobre el quehacer artístico de los titiriteros en México, así como para recrear ideas en la construcción de los muñecos de guante y las puestas en escena. En las entrevistas de dicho documental, al igual que en un artículo suyo recopilado en *Máscara* (1999), Mireya Cueto advierte sobre el empleo del teatro de títeres con fines maniqueos: insta a no pensar en los títeres solamente como un medio pedagógico, sino como una forma de expresión artística. A esto habría que añadir que la expresión artística ya aporta *per se* una forma de apreciación estética y por lo tanto de conocimiento.

En el ámbito de las tesis que versan acerca de los títeres, destaca la de María Griselda Coss Soto, titulada *El arte de títeres y su condición liminal en México y Argentina, una mirada desde Latinoamérica* (2016), dirigida por el Dr. Alejandro Ortiz Bullé Goyri, como parte del Posgrado en Estudios Latinoamericanos, en la línea de investigación Cultura: Cultura, procesos identitarios, artísticos y cultura política en América Latina. En ésta se explica, desde lo social, la poca atención que ha experimentado el títere en Latinoamérica, pese a que se trata de una disciplina artística de arraigada tradición; sin embargo, se ha rescatado una veta de este arte espectacular, gracias al quehacer de los titiriteros entregados a su labor, principalmente argentinos y mexicanos en Latinoamérica.

Un aporte notable de María Griselda Coss Soto es la realización de entrevistas a Carlos Converso y a titiriteros del medio argentino, así como las notas escritas a partir de su visita al Museo Nacional del títere de Argentina.

Gracias a las nuevas tecnologías de la Información, específicamente el uso del Internet, es posible encontrar en versión de PDF algunos de los libros de autores latinoamericanos. Existe un blog llamado *Libros de títeres y titiriteros* (Consultado el 23 de marzo de 2017), en el cual se encuentran disponibles algunos textos enteros sobre técnica, guiones de títeres y teatro de títeres en la educación, de autores latinoamericanos como Hugo Villena, Rafael Curci y Javier Villafañe.

El panorama de artículos y revistas se amplía al mirar de nuevo hacia Latinoamérica. Aquí se profundiza un poco más en la fuente de oportunidades creativas, artísticas, terapéuticas y pedagógicas que representan los títeres. Por ejemplo, el boletín electrónico *La hoja del titiritero*, antes mencionada tiene 32 publicaciones a través de la WEB, y constituye uno de los proyectos más importantes de impulso y difusión del mundo de los títeres en Hispanoamérica y Brasil, por parte de la *Unión Internationale de la Marionnette* (UNIMA), ONG integrante de la UNESCO.

En este boletín se publican numerosos artículos del quehacer del mundo de los títeres en general, y esta ONG tiene sedes en distintos países, entre ellos: Brasil, Venezuela, Chile, México, Colombia, Cuba, Perú, Uruguay y Argentina. Entre sus artículos, sobresalen algunos dedicados a los personajes importantes en la historia de los títeres, a los grupos teatrales dedicados a este subgénero, a su empleo en el aula o como herramienta terapéutica, a reportajes sobre su uso en comunidades indígenas. También se publican noticias sobre festivales y becas para proyectos de títeres.

Actualmente, *La hoja del titiritero* ya no se publica en la WEB, pero, en vista del cambio vertiginoso del mundo virtual y el avance en el uso de las redes virtuales, existe un perfil de Facebook de nombre “La hoja del titiritero independiente” (Consultado el 23 de marzo de 2017), que se trata de una suerte de continuación de este proyecto digital de la UNIMA, y aunque en él no se publican tantos

artículos como en el boletín electrónico, si aparecen noticias sobre festivales, publicaciones, videos de obras de títeres y convocatorias.

Un promotor importante sobre el mundo de los títeres es la UV (Universidad Veracruzana) de la ciudad de Xalapa. Dicha institución se preocupa desde hace varios años por formular una veta de investigación referente al teatro exclusiva para el universo de los títeres. En la UV colaboran como profesores e investigadores figuras fuertes en el mundo del teatro en general, como Alejandro Ortiz Bulle-Goyri, y el titiritero especializado, de origen argentino, Carlos Converso. De ahí que cada año, en el mes de abril, se realiza el Coloquio *El títere y las artes escénicas*, donde se exponen las nuevas tendencias e investigaciones sobre títeres en México.

1.2. Algunos ejemplos de los títeres en la escena actual

Un ejemplo concreto del uso de los títeres en Latinoamérica, que se puede tomar como referente de su efectividad con adolescentes, es el caso del Programa de televisión “31 minutos”, de creación chilena. Este programa fue ganador de una convocatoria para apoyos de proyectos en Chile, y de ahí se popularizó hasta extenderse a la televisión mexicana. Su estreno en México representó una especie de *boom*, en el sentido de que el alcance de la magia de los títeres tocó a generaciones, no sólo de niños en edad preescolar o primaria, sino también en adolescentes y adultos jóvenes: prueba de ello es que muchachos preparatorianos y universitarios también cantaban de memoria las canciones del programa de televisión y llevaban la música en sus reproductores de audio.

En México y Estados Unidos de América, la televisión también juega un papel decisivo para la supervivencia de los títeres, con programas educativos como *Plaza Sésamo*, y en el caso en particular de México, un acierto reciente es el Canal Once Niños, conducido por los títeres “Alan y Staf”, que surge no ya como una barra de televisión infantil, sino como un canal exclusivo de programación

infantil apto para niños, a raíz de la inclusión de la televisión digital. Estos proyectos educativos y de entretenimiento son prácticamente dirigidos únicamente al público infantil.

En el caso específico de México, desde hace unas tres décadas, los títeres desde el teatrino² luchado por no borrarse del panorama. Ejemplo de ello son Pablo Cueto y Rolando García, del grupo Tinglado, quienes incluso se proyectan en un nivel internacional al ofrecer sus funciones no sólo al interior de la República Mexicana y la Ciudad de México, sino también en otros países.

Además, está el caso de la “Titería” en Coyoacán, surgida como consecuencia de las aportaciones de Mireya Cueto mediante el ahora extinto festival de títeres *Mireya Cueto*, antes patrocinado y difundido por el IMSS. En este espacio dedicado al público infantil, constantemente se presentan nuevas funciones de creadores de títeres como Amaranta Leyva.

Asimismo, en Centro Cultural del Bosque y otros teatros de la Ciudad de México, como el teatro Benito Juárez y el teatro Sergio Magaña, cada vez son más las obras en cartelera que utilizan el teatro de títeres en alguna de sus variantes o el teatro de humanos que de pronto incorpora los títeres. Por ejemplo, en 2017 se presentó en la técnica de títeres de planos, en teatro de papel, *La peor señora del mundo* en la adaptación de Alejandro Benítez, *El misterio de las niñas desaparecidas* de Bertha Hiriart, que mezcla títeres de guante con humanos, y *Las aventuras de Buratino* de la compañía rusa Teatro MUF de Mihail Vassilev, con la utilización de títeres marionetas, entre otras obras.

Por otra parte, actualmente, cada año se realiza en la ciudad de Tlaxcala el *Festival Internacional de Títeres Rosete Aranda* y también en octubre se dedica el mes a presentaciones nacionales e internacionales de diversas compañías en el Museo Nacional del Títere (MUNATI) en la ciudad de Huamantla.

² Por teatrino se denomina al espacio o escenario dentro o sobre del cual los títeres representan su trama.

Aunque existe una amplia variedad de los títeres en la escena actual en México y Latinoamérica, por último cabe destacar el Festival “Titerías para adultos”, que se lleva a cabo cada año en el mes de abril en la Facultad de Artes de Xalapa. Las obras de este festival se caracterizan por abordar temas como la sexualidad o la violencia, a través del humor negro y la incorporación de un lenguaje dirigido a un público no infantil.

1.3. Educación y teatro de títeres

¿Qué se ha escrito sobre los títeres no sólo como forma de espectáculo, sino en relación a la educación y a la educación de qué nivel está dirigido? A continuación se enuncian los hallazgos, primero en relación a los títeres y la educación rural y posteriormente a la educación básica de nivel primaria.

Un investigador español, citado por varios de los autores latinoamericanos es el doctor en Educación Lingüística y Literaria, Miguel Ángel Oltra Albiach, quien escribe “El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías” (1983). Este artículo brinda un panorama de la taxonomía de los títeres para seleccionar sus posibilidades en la educación.

Oltra (1983) recuenta las opiniones de varios teóricos al respecto: Carlos Converso, con su definición más plástica sobre el títere; Curci, para quien el títere debe crear un personaje, no sólo plástico; David Currel, quien afirma que el teatro de títeres no debe verse sólo como el teatro de humanos, pero en miniatura; y Darilor Forectic, quien hace un recuento de personajes famosos de la historia que utilizaron títeres: el escritor alemán Heinrich Von Kleist, el dramaturgo inglés Gordon Craig, el coreógrafo francés Maurice Béjart, la bailarina y coreógrafa alemana Pina Bausch y el futurista italiano Marinetti, por mencionar algunos.

El investigador también hace una reflexión sobre un problema persistente en el aula al utilizar los títeres: la falta de preparación por parte del docente. Oltra señala: “En muchos de los casos el trabajo práctico con títeres en el aula se ve obstaculizado por la falta de conocimientos técnicos del títere como objeto y de sus posibilidades por parte de los profesionales de la educación” (1983: 0).

Por otra parte, García del Toro, también referido por Oltra (1983), defiende el uso del títere como herramienta didáctica y sugiere la utilización en el aula de las técnicas más sencillas, como el guiñol, y no el teatro *bunraku* o los títeres de agua. El autor se fundamenta en la psicología de Vigotsky y Rodari para afirmar que la expresión libre es la base de la creatividad. Además, propone la incorporación de actividades teatrales interdisciplinarias en clase como “un elemento fundamental para el desarrollo del alumnado” (García del Toro, citado por Oltra, 1983: 48).

Por su parte, Hugo Villena escribe *Títeres en la escuela* (1994) con Mención Especial en el Primer Congreso de Nuevas Propuestas Pedagógicas organizado por CTERA, en Buenos Aires. Constituye una suerte de manual para llevar al títere al aula en la educación primaria. Es de mencionar porque el autor pertenece al círculo cultural de otros titiriteros latinoamericanos como Javier Villafañe. El libro recopila algunas obras de títeres como propuestas para montar en escena dentro del aula.

En Chile, Verónica García Huidobro redacta su *Manual de Pedagogía Teatral* (1996), ventajoso para abordar una ruta de exploración de las posibilidades del juego dramático en el aula; aunque, no se menciona el teatro de títeres en lo particular. Sin embargo, la autora indica lo siguiente:

Desde 1982 hasta hoy, he sido testigo de la capacidad de evolución del juego en el ser humano y de las características que adopta al comenzar las cuatro etapas de desarrollo (0 a 25 años de edad), que plantea la pedagogía teatral. Este Manual busca estimular y desarrollar en el lector su capacidad de poner en práctica la pedagogía teatral como metodología activa en el aula, permitiéndole implementar una estrategia de trabajo que relacione el arte del teatro con la pedagogía. (García Huidobro, 1996: 9)

Viviana Rogozinski escribe *Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación* (2001). Está dirigido principalmente a los docentes de nivel primaria. Aborda la conceptualización de los títeres en cuanto su valor social, educativo, como técnica expresiva y como un elemento de comunicación y juego. La propuesta de Rogozinski ofrece pautas para que el docente sepa dirigir la actividad en el aula, sin frustrar ni exigir profesionalismo en los alumnos, sino con miras a la exploración. También ofrece herramientas para el análisis de la dramaturgia, útiles para repartir papeles, montar el escenario y utilizar el espacio. Se trata de un manual muy completo en su tema.

En la publicación argentina *Proyecto de enseñanza para la formación de lectores y escritores: historias de aula*, se incluye un artículo desarrollado a partir de una práctica escolar, que consistió en adaptar una novela a un guión de teatro de títeres. El texto es de Ester Alassia de Scándalo y María Marcela Gauchet de Petite, y se titula “Escribir una obra de títeres sobre la base de la lectura” (2003). Lo destacable de sus resultados es la comprobación de que durante el proceso de leer y adaptar, se produce en los estudiantes un nivel adecuado de comprensión del texto; mismo que se vuelve comunicable al momento de la puesta en escena. La práctica escolar fue realizada con niños del 6° año de primaria.

Carlos Szulkin y Bibiana Amado escriben un artículo titulado “Hablando se entienden los títeres” (2008) en el que se estudia la función de un taller de títeres como un dispositivo psicosocial que promueve procesos de integración cultural en grupos. Para los autores, dicho dispositivo en términos generales, es adaptable a niños, adolescentes y adultos, de comunidades rurales o de medios urbanos pobres.

Para ampliar la búsqueda de teatro de títeres a la técnica en específico que más interesa para este estudio, en el catálogo digital de Biblioteca Central se encuentra la tesis de la carrera de Pedagogía: *El teatro guiñol como herramienta educativa*

para niños de 6 y 7 años de la escuela primaria Profesor Alfonso Sierra Partida (2015), de Carolina Sharon Valle Jiménez. Esta tesis resulta significativa porque su autora ha sido titiritera y llevó su propuesta a la práctica. Lo más destacable es la planeación de clases en la que, al final de cada sesión, se anotaba a manera de diario de clase lo realizado con el grupo y los logros obtenidos. En este caso, específicamente el teatro guiñol se utilizó como herramienta didáctica en un nivel de educación básica, primaria.

En cuanto a otros proyectos educativos con títeres como recurso didáctico en el aula en México se conoce poco relativamente. En la WEB, el buscador sólo localizó una tesis de nivel doctorado relacionada directamente con el títere en la educación, titulada *El títere y su valor educativo: análisis de su influencia en Titirimundi, festival internacional de títeres de Segovia* (2016) de Beatriz Cebrián Velasco, del Departamento de pedagogía de la Universidad de Valladolid en España. La tesis aporta una investigación rica sobre la historia de los títeres, y analiza su uso en la educación infantil en la comunidad autónoma de Castilla y León. Aporta datos útiles respecto al uso pedagógico del títere: menciona que en los infantes, dicha herramienta incide en el área cognitiva, en el área afectiva, en el área del lenguaje y en el área psicomotriz.

Por otra parte, un apartado de la tesis de Beatriz Cebrián estudia el conocimiento que los infantes tienen de sí mismos y su autonomía personal. La autora dice que esta área hace referencia a “la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas, con los demás y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios” (Cebrián, 2016: 68). En otras palabras, el uso de los títeres en la educación facilita la construcción de la identidad en los alumnos.

En la misma línea, Beatriz Cebrián menciona que conviene promover el juego como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo social” (Cebrián, 2016: 68): es decir, al

utilizar los títeres como un juego en primera instancia, se fomenta la convivencia con el otro y el trabajo colectivo.

Asimismo, según la autora, el títere en la educación ayuda al alumno a identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, así como a ser capaces de identificar y expresar tales estados.

Aunque la autora nunca menciona el uso del teatro de títeres como una herramienta en la educación medio superior o con los adolescentes, sí extiende los dominios del títere fuera del esquema de la educación básica, con fundamento en las investigaciones de Miguel Oltra, para quien:

el tratamiento de todo tipo de diversidades con títeres —dentro y fuera del aula— presenta múltiples posibilidades y es útil en realidades tan distantes entre sí como el autismo, varios tipos de retraso mental, TDA (con o sin hiperactividad), síndrome de Down, trastornos de conducta, etc. (Oltra, citado en Cebrián, 2016: 173).

1.4. Teatro de títeres para adolescentes y adultos

Un primer referente del uso de teatro de títeres para un público de adolescentes y adultos se remonta a la época de oro del teatro guiñol. Como indica Dolores Alva de la Canal (1980), durante este periodo se representaban en varias partes de la ciudad y en el interior de la República, las funciones de teatro guiñol de los grupos *Rin Rin Renacuajo* y *Comino*, principalmente, cuyas puestas en escena no siempre estaban dirigidas a un público infantil. En *El diario de Comino*, Dolores Alva de la Canal hace un recuento de todos los lugares donde se presentó su grupo teatral, *Comino*, y entre tales sitios, por ejemplo, visitaron la cárcel de Lecumberri y talleres de trabajadores, adultos desde luego. En voz de Comino, su manipuladora menciona: “siempre me llamaban los trabajadores, obreros, campesinos, estudiantes, esta vez visité un taller de costura” (Alva de la Canal, 1980: 60).

En un uso práctico, hay un estudio sobre el tema de la observación de la realidad y los conflictos humanos mediante los títeres. Este es de la terapeuta argentina Martha Y. Fernández y se titula: *Títeres en la clínica o el regreso a la Preciosa* (1995). La autora presenta su teoría respaldada por la práctica. Se desplaza hacia dos etapas de la utilización del títere: la primera, la creación del muñeco, donde se ve implicado un proceso psíquico para comunicar a través del símbolo; la segunda, la actuación del paciente a través del títere, vista como un espacio de realización del lenguaje, no sólo con palabras, como se hace en nuestras sociedades modernas y restrictivas en cuanto al uso del cuerpo, sino incorporando el lenguaje gestual, corporal, visual y todas sus variaciones.

Martha Y. Fernández, también incluye un apartado sobre la utilización del títere en la educación escolar, y otro apartado sobre la buena recepción de los títeres en los adolescentes y los adultos (Fernández, 1995). Además, habla del espacio de magia e intimidad provocado por los títeres, traducido en el aula como un espacio de confianza entre el docente y el alumno en individual, pero también integrado en el grupo de alumnos.

Por otra parte, en internet se encuentran disponibles todos los volúmenes de *Teokikixtli: Revista Mexicana de los títeres*. De ésta, destaca el número titulado *Variaciones sobre Judith y Holofernes (Obra de títeres para adultos de Juan José Barreiro)* (2000), donde Luis Martín Solís, investigador y director teatral, despierta el interés en el lector por acercarse a la obra de teatro de títeres para adultos, a través de *Perséfone* de Mireya Cueto, *Variaciones sobre Judith y Holofernes* de Juan José Barreiro, *Informe Negro* de Hinojosa, *Minotastasio y su familia* de Hiriart, entre otras. En los párrafos iniciales del artículo de Solís (2000), el autor indica que su artículo pertenece a una investigación sobre la dramaturgia del teatro de títeres para el CITRU; sin embargo, es el preámbulo de la recopilación que Luis Martín Solís realizó de *Teatro de títeres* (2004) para adultos.

En este punto, cabe señalar otra tesis de maestría, localizada en la Biblioteca Central de la UNAM: la de Gerardo Páez Ramírez (2002), titulada *El teatro occidental de títeres y su teoría literario dramática, aplicado en la obra: Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín de Federico García Lorca*, como parte del posgrado en Literatura Iberoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras. En ella se analiza otra obra escrita específicamente para un público adulto y no infantil, en vista de su contenido sexual y el conflicto de adulterio presentado.

Dicha tesis destaca por su marco teórico propuesto para el análisis del teatro de títeres. Páez presenta información detallada sobre lo que se ha investigado y hecho al respecto de este arte teatral en México, e incluye las perspectivas de los autores importantes de la escena del títere, como Carlos Converso, Angelina Bellof, List Arzubide, y Manuel Sáinz, entre otros.

Llama la atención la alusión a la historia de personajes literarios como Goethe que utilizaron el teatro de títeres para adultos. Páez (2002) con base en su investigación menciona que incluso *Fausto* se representó por medio de títeres en la plaza pública. Esto comprueba que a lo largo de la historia, los títeres no necesariamente han sido pensados para niños, ni aceptados únicamente por tal público, sino también para jóvenes y adultos.

Cabe señalar un artículo referente al teatro en general y los adolescentes: "Recuperar la palabra. El teatro para adolescentes como una forma de construcción de identidad" de Alejandra Varela (2011). Aunque el artículo no aborda el teatro de títeres en específico, sí habla sobre la importancia de brindar a los adolescentes una vía para expresar sus inquietudes, así como un espacio de simbolización de la realidad, para poder observarla, interpretarla y modificarla, a través del teatro.

Varela señala: "Hoy alguien puede estar en el rol del villano y mañana del héroe, así es más fácil y efectivo entender que somos seres que habitamos una realidad

que no manejamos, pero que podemos transformar” (Varela, 2011: 334). Y es en el teatro de títeres, donde los rasgos de los personajes se acentúan, es más fácil observar a héroes y villanos de una realidad compleja.

Uno de los artículos de la revista *Móin Móin: Revista de estudio de teatro de formas animadas* (2013) manifiesta el interés por dejar de encasillar al teatro de títeres al mundo preescolar o de niños de nivel primaria, pues actualmente varios titiriteros intentan llevarlo al público adulto. Dicho artículo, titulado “Teatro de animación en Tucumán” (2013), es de la autoría de Nerina Dip.

En dicho artículo, la autora comenta que la tradición teatral en Tucumán se apoya institucionalmente en la Escuela Provincial de Títeres y en las producciones del Elenco Estable de Títeres y Marionetas, y cita a María Teresa Montaldo, una de las fundadoras de la Escuela: “creo que ha llegado el momento en que el títere tenga su lugar. Esto no tiene límites ni edad, llega a todos, con su expresión de envergadura, con su expresión física y psíquica” (citada por Dip, 2013: 49).

Así pues, la intención es ir sumando opiniones que demuestran la actualidad del teatro de títeres en todas las edades, con los temas que penetran en la recepción del espectador de acuerdo a su edad. Nerina Dip (2013) también señala que desde la creación de la escuela tucumana, el títere de guante fue el más empleado, dirigido en un principio exclusivamente al público infantil y utilizando textos con intención moralizante, lo que ya está desmentido que deba continuar así en nuestros días.

Por último, Oltra Albiach, en su artículo “Los títeres, un recurso educativo” (2013), señala la posibilidad de ampliar la forma educativa de los títeres a fenómenos más extensos y no vincularlos exclusivamente al público infantil.

1.5. Consideraciones finales

Una particularidad de los materiales de consulta de este apartado consiste en que los textos recopilados -además de los de los teóricos, los críticos y los realizadores mexicanos- son de origen argentino y chileno, países con una tradición titiritesca relativamente más nutrida que en otras partes del continente.

Sin embargo, parece que su potencial no ha sido del todo explorado en este país, aunque es cierto también que existe un grupo de personas interesadas en el tema, pero se trata más bien de los realizadores que de los teóricos. Lo que existe por escrito corresponde a los títeres en la educación preescolar y básica primaria y secundaria si acaso.

Pero, ¿existe un estudio que aborde exhaustivamente el teatro de títeres, y específicamente el teatro guiñol como una herramienta didáctica en las aulas de bachillerato? Parece que la respuesta es negativa; de ahí que la intención de esta tesis es contribuir a la investigación en esta materia, como ya se señaló en párrafos anteriores, a través de una propuesta concreta: retomar un texto de teatro guiñol para una puesta en escena en el aula con adolescentes.

Esta investigación y el proyecto didáctico llevado a la práctica en el aula, con base en todas las reflexiones observadas a través de la consulta de los textos de diversos autores, conducen a no enmarcar la herramienta didáctica en el uso restrictivo de la técnica del guiñol, sino a extender el recurso a las diferentes maneras de crear, manipular e interactuar con los títeres en general. Como se ha visto en la multiplicidad de textos sobre títeres, los muñecos implican una serie de posibilidades diversas, que van en función de la creatividad de los alumnos, en analogía a las constantes exploraciones de nuevas búsquedas creativas por parte de los titiriteros de la escena actual.

Para finalizar el estado de la cuestión, cabe señalar que, si bien todos los materiales, ejemplos y precedentes contribuyen a dar un panorama general, relevante y diverso sobre las múltiples posibilidades de los títeres, en el desarrollo de la tesis se hará referencia solamente a algunos autores. En lo referente a los titiriteros realizadores, los artículos de Hurkowsky, Pablo Cueto, Mireya Cueto y Carlos Converso, recopilados en la revista *Máscara*, así como los materiales de otros creadores escénicos como Rafael Curci, enriquecen la teoría de los signos de los títeres, que se presentará en el marco teórico, mientras que en los textos referentes a los títeres como un medio para observar, plasmar y nombrar emociones, los aportes de Martha Y. Fernández (1995) son fundamentales.

Por último, la investigación de Beatriz Cebrián (2016), al destacar el elemento juego como un mecanismo de construcción de identidad e integración entre los estudiantes, al fomentar la convivencia, deja un precedente importante para destacar el aspecto lúdico de los títeres.

2.- Marco teórico

En este punto, hay que recordar que uno de los objetivos de esta tesis es mostrar cómo el teatro de títeres, de naturaleza escénica originalmente, se convierte en un recurso didáctico que permite a los lectores de preparatoria un acercamiento distinto a los textos dramáticos, para fortalecer las competencias básicas para la vida y mejorar la competencia literaria. Con la intención de desarrollar una propuesta didáctica sólida es necesario recurrir a la teoría literaria que lo sustenta.

Por eso se ha elegido la teoría de la recepción para enmarcar la propuesta, con énfasis en el proceso lector. Este marco se completa con la teoría del sistema de signos del teatro de títeres, a fin de comprender mejor las características del material que se emplea como recurso didáctico.

Por recurso didáctico se entiende aquel elemento, material o procedimental, que un docente utiliza para transformarlo en una herramienta que facilite el aprendizaje de los estudiantes. Además un recurso didáctico permite que los estudiantes sean sujetos activos de su proceso de aprendizaje.

En el caso de esta tesis, aunque se habla de un recurso, vale la pena señalar que en realidad se desdobra en dos: la lectura del guión dramático de *Informe Negro* y la construcción escénica a de la obra a partir de la interpretación lectora. En suma, para fines prácticos, ambos se pueden englobar en la expresión de utilizar teatro de títeres como herramienta didáctica en el nivel medio superior.

Si bien dicho recurso, al desarrollarse durante varias semanas, recibe el nombre de secuencia didáctica desde la planeación del docente, para los estudiantes, así como para la institución que le da cabida, recibe el nombre de proyecto, pues representa un tema a desarrollar en la práctica para llegar a un producto final: la presentación de una obra de títeres. De ahí que en lo sucesivo se referirá a la propuesta didáctica como un proyecto o como una secuencia, según si se refiere a la perspectiva de todos los participantes involucrados o si se refiere a la parte de la planeación docente.

Un proyecto de esta naturaleza involucra, entonces, tanto conceptos de didáctica de la literatura, como de teoría y conceptos de la teoría teatral y específicamente de la de teatro de títeres, desarrollada en gran manera a partir de la experiencia de los titiriteros.

Por tales motivos y en vista del tejido entre la disciplina literaria y la escénica utilizadas en una secuencia didáctica, este marco teórico comprende los siguientes aspectos: el papel del receptor y mediador en la interpretación del guión dramático, las particularidades del teatro de títeres a partir de las reflexiones de los titiriteros; el aspecto mágico y lúdico de los títeres; el uso de símbolos y metáforas en el teatro de títeres; los títeres como medio para simbolizar la realidad; y los conceptos de competencia literaria y competencias básicas para la vida.

2.1. El papel del receptor mediador en la interpretación de la obra y puesta en escena

El papel del lector como un participante activo en las obras literarias es un asunto sobre el que varios teóricos han realizado estudios. A partir de esto surge la llamada teoría de la recepción, aunque en realidad existen distintas vertientes. Entre los teóricos que han abordado el papel del lector o receptor de la obra literaria se encuentran Robert Jauss, citado por Ibsch (2009) y Wolfgang Iser (2003). Es importante considerar a ambos, porque, si bien se podría centrar la atención en los estudios de Iser, él retoma un concepto importante propuesto por Jauss: el horizonte de expectativa de los lectores. A continuación se irán desglosando estos asuntos para atender a cómo los lectores interpretan el guión teatral para su puesta en escena.

Iser (2003) argumenta que todo texto literario constituye una obra abierta, con unos espacios para concretar por los destinatarios de los textos: los lectores. Los textos ponen ante el lector unos esquemas o guías para que el lector pueda terminar de construir los significados. A estas formas de completar un texto se le llama concreción de la obra. Aunque este fenómeno ocurre en todos los textos

literarios, el teatro es el paradigma de una obra “incompleta”, por así decirlo, en su estructura, ya que omite descripciones detalladas de lugares y personajes, entre otras, y más bien dispone ante el lector todos los elementos para que sea él quien concrete el sentido de la obra.

Las concreciones de un texto son completadas por los lectores a partir de sus experiencias y conocimientos previos del mundo, así como de sus lecturas, no necesariamente literarias, y de su acervo cultural. Todo lo anterior recibe el nombre de conocimientos previos y son lo que le sirve al lector para enfrentarse a los textos.

Iser (2003) explica también que en el proceso lector ocurre un fenómeno estético. Esto quiere decir que durante la aprehensión del texto, se produce en los lectores un hecho literario, que se traduce como el impacto del texto en lector a través del acto interpretativo de lectura. El hecho literario ocurre cuando no sólo se toman las palabras para leerlas como un sistema, sino que el lector involucra su percepción en el texto: observa personajes, situaciones de vida, emociones y experiencias e incluso se identifica o rechaza lo que lee.

Mediante el efecto estético se puede hablar de la lectura como un espacio para construir y realizar la subjetividad de los lectores, donde incluso la lectura puede ser un vehículo para fugarse de la realidad. Por supuesto, a mayores referentes y experiencias de vida, del mundo o de otras lecturas que el lector pueda conectar con un material de lectura, así como a mayores habilidades para la comprensión del texto y mayor competencia literaria, la interpretación contribuirá a que el efecto estético producido resulte más productivo.

Sin embargo, el proceso no culmina en la primera interacción entre el lector y el texto, sino que es un proceso continuo e infinito cada vez que un mismo lector se enfrenta a un mismo texto. Según Iser (2003), la lectura de un texto interroga y transforma los criterios implícitos con los que el lector interpreta, por lo que dicho texto activa nuevos códigos de comprensión.

Aquí entra en juego el concepto de horizonte de expectativa, propuesto por Jauss, citado por Ibsch (2009). Según Jauss, el gusto de la época y las condiciones epistemológicas de la época suman en el lector una serie de expectativas o parámetros que busca satisfacer al encontrarse con un material de lectura. Iser retoma el concepto, pero añade al horizonte de expectativa el hecho de que es un enunciado que se cuestiona, se transforma, se contradice y se amplía con cada relectura. Esto quiere decir, que un mismo lector no tiene el mismo horizonte de expectativa al iniciar un texto que al terminarlo, no sólo porque ahora lo conoce y ha desarrollado más habilidades para comprenderlo, sino porque un lector se transforma constantemente de acuerdo con el devenir de su experiencia como sujeto en el mundo.

Tanto puede cambiar el horizonte de expectativas de los lectores que incluso, puede contradecirse, así una lectura muy gustada a una cierta edad puede resultar en objeto de rechazo a otra. También, dicho horizonte impacta en el hecho de que unos lectores adolescentes, por ejemplo, se enfoquen en elementos específicos de un texto, quizás por identificación, mientras que unos lectores mayores se enfoquen en otros aspectos, o sencillamente los primeros y los segundos lectores tengan miradas distintas respecto a un mismo objeto de lectura.

Ahora bien, aunque en los distintos tipos de textos literarios se produce la misma relación entre lectores y material de lectura, en los textos dramáticos, por su naturaleza misma de ser la materia prima para una puesta en escena, se agudiza el papel del lector como elemento primordial para construir el guión dramático como una obra completa.

En la especificidad de la recepción de los textos dramáticos se presentan dos tipos de receptores. El primero es el receptor mediador del texto, quien a partir de su lectura del guión interpreta los elementos para construirlos en la puesta en escena. Dentro del receptor mediador se encuentran el director, los actores, escenógrafos, músicos, escenógrafos y demás miembros de la parte creativa. El segundo tipo de receptor es el espectador de la obra mediada a través de la representación escénica (Roman Calvo, 2003).

El papel del primer tipo de receptor del guión de títeres y no el del receptor espectador es al que se referirá en lo sucesivo esta tesis, con la finalidad de atender su proceso de interpretación del texto dramático. En el caso de esta tesis, los alumnos lectores de *Informe negro* y constructores de su representación teatral como un proyecto escolar son los receptores mediadores, mientras que no se atiende el proceso receptor de los espectadores.

Los alumnos, como receptores mediadores, utilizan en primera instancia sus representaciones mentales sobre lo leído, con base en la atención prestada a las acotaciones, entendidas como los elementos denotados en el texto, como la indicación de signos concretos, y a las didascalias, o indicaciones que se entienden por connotación, al efectuar una lectura interpretativa de los significados que se enuncian entre líneas (De Toro: 2008). Considerando lo anterior, en lo sucesivo de esta tesis se emplea el término “didascalia”, en vez de “acotación”, para referir a los indicadores de la descripción de los personajes, los espacios, los sonidos y la utilería, entre otros elementos. Se entiende por representación mental los elementos abstraídos desde el guión, que mientras están en proceso de simbolización no son signos concretos aún.

Es importante aclarar que, si bien los alumnos tienen la función tanto de receptor como de mediador del texto, no se pierde su papel como lectores, cuya figura representa el papel central de la teoría de la interpretación. Aunque en dicha teoría se privilegia el papel del lector y por lo tanto se valida su interpretación a partir de sus conocimientos previos, esto no quiere decir que no existan lecturas erróneas o pobres. De ahí que, con la finalidad que las interpretaciones no se disparen hacia rumbos incoherentes o simplemente para enriquecer la lectura, en el caso de una actividad didáctica, es conveniente que el docente realice intervenciones durante una lectura comentada en grupo.

Por otra parte, en el caso de realizar una lectura grupal como parte de una propuesta didáctica, las interpretaciones que surgen en el aula aportan un conocimiento adicional a los otros lectores. Si cada lector alumno expresa su interpretación, aunque sea de alguna particularidad del texto, esto contribuye a

que durante la discusión de la lectura, los otros alumnos la enriquezcan. Así, en cada relectura del texto —relecturas necesarias en el proceso de la puesta en escena—, el fenómeno estético de cada lector será distinto y más rico que la vez anterior, al profundizar en la comprensión de la lectura, así como observar nuevos elementos.

La lectura comentada del texto, como primera parte de una propuesta didáctica debe realizarse en función de cómo se traducirá al sistema de signos de los títeres en la puesta en escena: los movimientos corporales, los elementos plásticos y sonoros que en conjunto producen significado. En este sentido, la interpretación lectora del guión dramático se demuestra en la traducción de los códigos de la escritura al sistema de signos del teatro de títeres, donde se incorporan los nuevos códigos elegidos por los receptores mediadores, que son los alumnos. Ellos codifican los elementos plásticos, sonoros y temporales, necesarios para la puesta en escena. De igual manera, el tener un papel activo en la interpretación del texto, los alumnos podrán apreciar y reflexionar sobre su experiencia como agentes del hecho teatral y literario.

Los alumnos, como realizadores de teatro de títeres, serán capaces de representar su interpretación de la lectura mediante la materialización en la escena de lo que han leído. De tal manera que puedan observar o identificarse con situaciones del mundo real, dado que ellos serán los intérpretes del texto, completarán los espacios de indeterminación de la obra con sus experiencias y conocimientos previos del mundo y apelarán a su juicio crítico para reflexionar sobre los temas presentados por el texto.

En este último aspecto, es importante considerar que la apertura de los textos literarios a presentar distintas interpretaciones, en función del texto puede suscitar que los lectores se identifiquen con la trama, el tema o los personajes. Asimismo, de la interpretación de los lectores depende la observación de conflictos, su relación con la realidad o que los lectores entiendan el texto como un modelo a imitar o como un modelo a rechazar.

Respecto a lo anterior y situado en el contexto de la propuesta didáctica, se corre el riesgo de que las temáticas presentadas en los textos tengan una apariencia de “malos o buenos textos”, en el sentido de categorías morales de buenas y malas conductas.

Respecto a los textos sobre títeres, como se observó en el estado de la cuestión, no existen reflexiones amplias sobre los temas que deberían presentárseles y bajo qué signos. Por lo tanto, para reflexionar un poco sobre este tema, se puede extender a las reflexiones en torno a la literatura infantil y juvenil, en vista de que los textos de teatro de títeres suelen catalogarse dentro de un *corpus* dirigido a niños y remotamente a adolescentes.

En el caso de *Informe negro*, dado que presenta elementos de violencia física, de narcomenudeo, de problemas familiares y otros temas de orden social, es factible que el texto genere curiosidad o morbo por parte de los jóvenes. De ahí que se le pudiera mirar con reticencia a la obra, debido a que presentar realidades crudas para los jóvenes, a diferencia de algunas otras obras que suelen enmarcarse dentro de la literatura infantil y juvenil. No obstante, en nuestros días las series de televisión, el cine, los cómics, la música de moda y distintas manifestaciones de internet, presentan distintas formas de violencia: unas veces, una violencia explícita, y otras una violencia disfrazada, que atrae a los espectadores. Pero este hecho no es únicamente algo reciente, desde el cine en blanco y negro, personajes memorables como Chaplin, o el Gordo y el Flaco, se golpean unos a otros o se gastan bromas pesadas y tales son los elementos humorísticos de sus comedias. Un mecanismo similar ocurre en *Informe Negro*: la violencia es manifiesta a través de golpes entre la Manola y Tom, y entre la policía y el narcomenudista, que son los momentos denominados como teatro de cachiporra, y del contenido con alusiones sexuales en los encuentros entre Tom y Francisca, principalmente.

Todo lo anterior es el contenido violento, pero también atractivo para los jóvenes lectores, pues acostumbrados a digerir historias que presenten dichos contenidos, es más factible que ocurra un acercamiento entre ellos y el texto.

Sin embargo, esto no significa que el teatro de títeres justifique la violencia. Al contrario, al leer estas indicaciones y analizarlas de manera grupal, como se hará en el desarrollo de la propuesta didáctica, es posible que los estudiantes reflexionen sobre las manifestaciones de violencia en el entorno de nuestras sociedades y desarrollen su pensamiento crítico.

El hecho de que los textos literarios presenten estos temas no quiere decir que inciten a los lectores a comportarse de la misma forma en la que lo hacen los personajes de los textos, si se les pone en los polos de lo positivo y lo negativo. Más bien, los textos les ofrecen a los lectores distintos panoramas a partir de los cuales puede reflexionen sobre sus decisiones y comportamientos de vida. En este sentido Mario Rey Perico señala:

La literatura enseña, en la medida en que muestra la realidad y el interior del ser humano, pero sus enseñanzas no son directas; el lector las percibe sutilmente, a veces inconscientemente; es ambigua, posee dobles, triples, múltiples sentidos o mensajes; dice más de lo que a primera vista se lee, comunica más de lo que enuncia, y deja abiertas varias posibilidades de lectura e interpretación; posee una pluralidad de valores, voces, sentidos y discursos (2009: 4).

Más adelante, explica que si al público infantil, y con mayor razón debería ocurrir en el caso de los adolescentes, se le ofrecen obras con una moraleja obvia o con una realidad idealizada o rosa, se estaría atentando contra su capacidad intelectual y sensible (Rey Perico, 2009).

Por su parte, Francisco Hinojosa, el autor del material de lectura que se utiliza en esta tesis, en sus cuentos publicados para un público infantil, no inventa historias de personajes sin malicia; más bien, escribe, aun velados por el mundo de la fantasía, acerca de personajes y situaciones más parecidas a las del mundo de nuestros días. Así pues, no hay razón para que, mediante títeres, se representen situaciones idealizadas ni desarrollar historias moralinas ni con finales precisamente justos o felices, sino que más bien, el espectador observe y reflexione sobre lo que no le gustaría que ocurriera en la vida real. Ello posibilita la incidencia en el juicio crítico.

En el caso de Hinojosa, sus obras han sido bien recibidas por el público, porque no muestran un mundo idealizado o que pretenda hacer de la literatura una obvia transmisión de valores, sino que propone situaciones cercanas a los receptores de la época. Son obras que muestran el reflejo de los niños de sociedades actuales, con las condiciones que viven en la escuela o con la perspectiva que tienen respecto a sus padres, entre otras.

Si esto ocurre con un público infantil, con mayor propensión con el juvenil, pues transita entre la infancia y su confrontación con el mundo adulto. Las inquietudes del público juvenil ayudan a buscar la autoconstrucción de su propia identidad.

Por último, es importante señalar que la definición de los objetivos de la enseñanza de la literatura se ha renovado con los modelos didácticos de las últimas décadas (Colomer, 2010). La literatura implica el proceso de formación del individuo en su vida social y cultural, mediante el fomento de la empatía o distanciamiento hacia los personajes literarios y los temas, así como su empleo como un vehículo para aprender a ver reflejada la realidad en los textos. Por otra parte, el lenguaje literario no demanda un uso de la lengua como un modelo ejemplar en términos gramaticales, sino un uso accesible de ésta y cercano a la realidad. La lectura de un texto no canónico de dramaturgia para títeres como *Informe Negro* puede servir para los fines expuestos, gracias a su estructura, su trama, y demás elementos.

2.2. Particularidades de los títeres a partir de las reflexiones de los titiriteros

A continuación se desglosan diversos acercamientos de creadores y estudiosos del teatro de títeres, con la finalidad de entender sus especificidades y comprender por qué el lenguaje de los títeres —o sistema de signos, como se explica más adelante— presenta características que lo hacen idóneo para la propuesta didáctica de esta tesis.

El primer problema a resolver es qué son los títeres. Puede decirse que se trata de muñecos contruidos con mecanismos para ser utilizados como personajes en una obra de teatro. Éstos han sido utilizados desde tiempos remotos, en distintas civilizaciones y partes del mundo. En épocas recientes, con las variantes y experimentaciones escénicas, llega a considerarse como un títere todo objeto susceptible de ser manipulado.

Aunque los títeres son objetos inertes fuera de la puesta en escena, el titiritero argentino Rafael Curci (2011) hace la diferencia entre un títere y un objeto animado, por la razón de que un muñeco ya posee, como parte de su naturaleza esencial, la invitación a cobrar vida en manos de quien entre en contacto con ellos. En otras palabras, los títeres están diseñados para representar entes vivos, mientras que los objetos se mueven sin perder su naturaleza de objeto impulsado por un actor.

También existen las formas híbridas entre el teatro de títeres y el de objetos y el teatro de humanos. La naturaleza de cada espectáculo y las intenciones de los distintos creadores dan pie a la exploración en la creación escénica. Incluso si existen guiones teatrales de estructuras semejantes o si un mismo guion es montado por compañías teatrales diferentes, en cada interpretación de la obra surgirán variaciones.

Otra figura de la escena actual latinoamericana, Carlos Converso define al títere como un objeto construido para la acción dramática: “El títere, en tanto objeto, aparece irremediamente «distanciado» como personaje para el espectador, y sin embargo, es capaz de seducirlo y ganarlo por su extraordinario poder alegórico” (1999: 173). En este sentido, la diferencia entre un muñeco sin utilizar y un títere es la animación en la puesta en escena.

El titiritero Serguei Obratzov concuerda con Curci (2011) y Converso (1999) en que la particularidad de los títeres radica en su eficacia de presentarse al espectador como algo vivo: “Y para un muñeco, ser vivo significa satisfacer la exigencia escénica primordial más importante que se le presenta” (1999: 31).

Por su parte, Angelina Beloff (1945) consideraba que los títeres no se utilizaban únicamente en el espacio teatral, sino también en la televisión y en el cine³. De ahí que ella les da el nombre de muñecos animados. En la suma, la característica esencial de los títeres es el presentarse como entes vivos en un espacio escénico.

Otro factor importante al hablar de títeres radica en sus elementos plásticos: el material del que están elaborados, su tamaño, sus mecanismos motrices, y los aspectos de su constitución física, como un mentón afilado, ojos vivaces, nariz respingada o puntiaguda, grandes orejas, color de pelo, vestimenta, si llevan extremidades de pies y manos, entre otras cosas (Jurkowski, 1999).

Asimismo, Miguel Oltra (1983) expone que el teatro de títeres es un hecho literario y concretamente dramático, pero también, los títeres, en sí mismos, representan objetos plásticos que se han utilizado desde las civilizaciones antiguas —con una carga ritual muchas de las veces—, en los diferentes periodos de la historia del arte y también en propuestas estéticas actuales.

En adición a lo anterior, como señalan Jurkowski (1999) y los titiriteros de la escena actual —Pablo Cueto (1999) y Carlos Converso (1999) —, los títeres no sólo toman el teatro de actores como referencia, sino que construyen universos escénicos propios. Converso agrega: “el títere en tanto artefacto «vive» en un universo escénico donde tiene la posibilidad de contravenir las leyes de la gravedad y la integridad física a las que está sujeto el actor” (1999:173).

Además, Converso (1999) explica que, a diferencia de un actor de carne y hueso, un títere puede volar, sumergirse en el agua sin ahogarse, estirar el cuello más allá de lo normal, girar la cabeza trescientos sesenta grados, y en fin, realizar casi cualquier cosa inverosímil en la vida real. Pues tratarse de objetos en su naturaleza material, los títeres pueden realizar acciones y movimientos que los actores humanos no podrían.

³ En la actualidad, esta manifestación artística se presenta en medios como el Youtube y las redes sociales.

En otras palabras, situaciones inverosímiles en el teatro de humanos resultan verosímiles en el teatro de títeres, como el hecho de que un muñeco construido sin pies, como ocurre con el guiñol, se desplace fácilmente por el escenario o que aparezca por el borde del teatrino un personaje husmeando a los otros que están en escena. La “magia”⁴ o animicidad del títere posibilita que un muñeco inerte parezca un ente vivo, ya sea volando, perdiendo la cabeza o caminando sin pies, entre otras cosas.

Por ejemplo, en las escenas de *Informe Negro* cuando un personaje golpea a otro, la puesta en escena no se traduce en que un estudiante tenga que golpear a otro; en cambio, los muñecos posibilitan esta acción y al final resultan ilesos. Asimismo, en escenas donde el acercamiento corporal entre humanos resultaría vergonzoso o intimidante –si los alumnos fueran quienes tuvieran que actuar–, el uso de los muñecos permite evidenciar múltiples situaciones, hasta la exageración si es necesario, para provocar un impacto o generar la risa en los espectadores.

En el mismo sentido de las particularidades del uso de títeres en vez de humanos, se destaca que los muñecos ofrecen características plásticas –tamaño, estructura y diseño– que sugieren rasgos del carácter de los personajes. Por ejemplo, de vuelta al caso de *Informe Negro*, si se utilizara actores humanos se perdería la comicidad del personaje de Manola o la madre manipuladora. En cambio, un títere grande y quizá robusto contribuiría en la escena a significar la personalidad de esta mujer.

2.3. La magia de los títeres

Al retomar la denominación propuesta por Beloff (1945) sobre los muñecos animados, se considera que ellos como actores tienen vida dentro de la escena, aunque por supuesto, un manipulador se encuentre detrás de ellos.

Al construirlos, manipularlos o verlos en escena, como señala Jurkowski: “Nuestra consciencia de que los títeres no están vivos retrocede, y recibimos el sentimiento

⁴ Véase el apartado 2.2

de algo inexplicable, enigmático, y asombroso” (1999: 36). En este sentido se acorta la distancia entre un títere y su realizador o manipulador. Es en este aspecto donde se inserta la parte emotiva de un proyecto de títeres.

Aunque suele menospreciarse el hablar de emociones y aspectos no racionales en el aprendizaje, suprimir este aspecto únicamente resta valor a una propuesta didáctica que apela justamente a atrapar a los receptores mediante ese resquicio. Es cierto que las sociedades de hoy se enfocan en los mundos virtuales, en los aspectos económicos, el librepensamiento, la velocidad de la tecnología y el espíritu de independencia, entre otras cosas. No obstante, los seres humanos conservan una parte que aprehende el mundo mediante los sentidos, las sensaciones y además, existe la tendencia humana a creer y gustar los mitos.

Con tales consideraciones, me gustaría respaldar el acercamiento afectivo que los títeres pueden provocar en los estudiantes, con base en las afirmaciones de Martha Sanjuán (2014). La autora señala que los estudiantes no pueden aprehender un objeto de estudio si el primer encuentro con éste no ocurre de una manera emotiva. Por esto, aunque no se pretende decir que la misma herramienta incida con el mismo impacto en todos los lectores, se busca que el recurso de los títeres fortalezca el gusto por lo literario se inicie por el aspecto emotivo o “la magia de los títeres”.

El acercamiento emotivo, sin entrar aún en la especificidad de lo literario, se produce en los títeres a través de lo que los titiriteros denominan la “magia de los títeres”. Se entiende esta magia como un poder de atracción hacia los involucrados en esta práctica, donde evidentemente se apela a las emociones de los mismos. Dicho poder de atracción, a través de la vía emotiva, acorta la distancia entre los lectores y el guión como punto de partida para realizar el rito de animar a los títeres.

Pero, ¿a qué se refieren los titiriteros y por extensión esta tesis al apelar al término de “magia de los títeres”? Utilizar títeres, o incluso se podría decir “jugar a los títeres”, se integra en un acto que bien puede denominarse ritual. Se entiende por

rito una convención entre los receptores, los creadores y los títeres en el momento de jugar a darles vida o percibir como vivos a los muñecos. Esto ocurre en el terreno de operaciones no racionalizadas, que pueden denominarse como prácticas semióticas. Por práctica semiótica se entienden los procesos que provienen de las estructuras simbólicas de la psique humana. Kristeva (2002) señala que dentro de estas prácticas se encuentran el tarot, la numerología y la magia entre otras. Estas prácticas no poseen una explicación precisa de sus significados porque se ubican en el terreno del pensamiento simbólico.

En el sentido de que el rito de jugar con los títeres se inserta en el terreno de la magia, se puede denominar su uso dentro del conjunto de prácticas semióticas expresado por Kristeva, ya que los títeres involucran un conjunto de significantes indefinibles y misteriosos que no se pueden explicar en un lenguaje denotativo.

No es un misterio que la vida de los títeres es una construcción artificial, pero ya desde el momento en el que los realizadores perciben con vida a los muñecos, así como los espectadores durante la puesta en escena, se produce la emotividad y se entra en el terreno de la magia. La experiencia de considerar como entes vivos a los títeres es un aspecto que puede resultar atractivo para acercarse a la historia que se representa a través de ellos. La experiencia teatral se vuelve “mágica” en el sentido de considerar como vivos a los muñecos. De tal forma que durante el proceso de recepción se ve implicada la creatividad, la imaginación, la empatía o el rechazo de los alumnos hacia la realización de la actividad.

Con esto no se quiere decir que los manipuladores, los constructores de muñecos, o los receptores sean ingenuos o ignoren las leyes científicas que en realidad animan a los muñecos. Sencillamente, se trata de la carga mágica otorgada los títeres al establecer una suerte de convenio entre realizadores y espectadores, donde ambas partes coinciden en darles vida a los actores de trapo, de madera o cualesquiera materiales de los que están hechos en tanto objetos. En este sentido, el establecer una convención entre el aspecto metafísico con que los titiriteros dotan al títere y el cómo el público acepta esto durante la puesta en escena es un acuerdo entre ambas partes.

Así pues, la magia de los títeres se refiere al aspecto ritual producido al manipular a los muñecos o al percibirlos como entes vivos. En este sentido, un objeto muerto cobra vida mediante la animación del titiritero. De esta manera, el manipulador y el espectador acortan la distancia entre el sujeto y el objeto estético. En otras palabras, los títeres impactan en el ánimo de los receptores hacia el guión dramático.

Por otra parte, esta investigación busca involucrar conceptos como lo emotivo y lo mágico, para reconocer los conceptos de los que parten los titiriteros profesionales, para no caer en la superficialidad con la que a veces se trata a esta variante escénica al utilizarla como un material didáctico, sin estudiar, incluso, sus principios como práctica cultural.⁵

Aunque no se quiere desviar la atención de forma innecesaria a la historia de los títeres en la humanidad, es importante mencionar al menos un ejemplo de su uso ritual y, por lo tanto, mágico, en civilizaciones antiguas. Para ilustrar esto, se cuenta con el caso del asentamiento tlaxcalteca en la Ciudad de Xochitécatl, donde se encontraron unas figurillas de arcilla que se utilizaban de manera animada en los rituales de fertilidad.

Estas figurillas descompuestas en piezas de torso, cabeza y extremidades y con un hueco en el vientre, se articulaban para ser animadas por alguien y representar a las mujeres en labor de parto. Al parecer, en el hueco de su vientre se depositaba un muñeco de arcilla pequeño y ambos eran manipulados con hilos: los hilos dejaban caer al muñeco entre las piernas de la figurilla femenina para escenificar un parto. La carga mágica al realizar este ritual no era sólo que las figurillas de arcilla se cargaran de magia, sino que al dotar de animicidad a los objetos, los espectadores del ritual creían que esta reproducción de la fertilidad a escala estaba en relación con la fertilidad de la tierra al cultivarla.⁶

⁵ Por ejemplo, se puede consultar la tesis de Griselda Coss (2016), donde hace un estudio centrado en el aspecto ritual de los títeres, en el cual destaca la magia como un concepto antropológico. De ahí que el término magia se convierte en una palabra utilizada entre los titiriteros actuales.

⁶ Véase Griselda Coss (2016: 74).

Así pues, la civilización en Xochitécatl dotaba de vida a sus figurillas al utilizarlas en el aspecto ritual; es de recordar que la historia del teatro de humanos se remonta a los aspectos rituales de las civilizaciones pasadas, como las fiestas dedicadas al dios Baco en la Antigua Grecia. Ya en civilizaciones modernas, se retoma el aspecto mágico de los títeres, como explica Mireya Cueto en su artículo “Magia y poder de los títeres” (1999: 171), “el objeto se carga de alma” a través del ritual que representa la escenificación.

En suma, se entiende por magia el aspecto que no necesariamente atiende la parte lógica y racional de un sistema, sino los aspectos emotivos y no descritos necesariamente bajo la óptica de un pensamiento racional, sino apelando a la estructura emocional y a la práctica semiótica que gusta de experimentar terrenos simbólicos y no necesariamente definibles del ser humano –específicamente el convenio de percibir como entes vivos los muñecos—. Todo esto a fin de desarrollar una práctica pedagógica en un entorno de confianza, y dejar de lado el prejuicio de la seriedad implícita en las tareas académicas. Este aspecto se vincula directamente con el siguiente concepto: la parte lúdica de un proyecto de títeres.

2.4. El aspecto lúdico de los títeres

En el concepto de lúdico está implícito el entretenimiento y el juego. La parte lúdica del ser humano manifiesta la necesidad humana por entretenerse y divertirse a lo largo de toda la vida. Por eso, a cualquier edad, se asiste al cine, a convivios y fiestas, se juegan juegos de mesa, se practica deporte, se mira la televisión o se juegan videojuegos, entre otras cosas. Mediante la vía del juego, los seres humanos se relacionan entre sí y se fomenta la convivencia. Además, el aspecto lúdico de una actividad ayuda en ocasiones a desarrollar la imaginación, el aprender a hacer y el aprender a conocer de los seres humanos.

En concordancia con lo anterior, el juego y el entretenimiento no necesariamente son sinónimos de pasatiempos o diversiones improductivas, sino que sirven como prácticas que ofrecen un rico y alternativo campo de exploración al pensar en

estrategias de aprendizaje. Los juegos requieren de la atención, observación, concentración y el saber actuar de los jugadores; además, implican una direccionalidad y una serie de fundamentos, y son regidos casi siempre por algunas reglas para normar la convivencia de los participantes. De ahí la existencia de numerosos juegos como el ajedrez, el dominó, las serpientes y escaleras, los juegos de memoria, los de habilidad verbal y los matemáticos, entre otros, que inciden en los procesos cognitivos de los seres humanos, y de los estudiantes, y que pueden ser empleados en el aula.

Generalmente, la estrategia de utilizar los juegos como recursos para la didáctica se ha incorporado a la educación, pero sobre todo en los niveles de enseñanza básicos, pues a los adolescentes de los niveles medio superior se les trata como individuos mayores. No obstante, esta tesis busca plantear que el juego, y específicamente el juego de los títeres, puede servir como instrumento de aprendizaje y desarrollo de competencias con los adolescentes de preparatoria.

Sin embargo, aunque en el caso del proyecto de títeres la implicación lúdica tiene unos objetivos, e incluso unos parámetros que se podrían denominar como reglas –si se quisiera ver como una propuesta sistemática– no se trata de imponer un juego obligatorio y serio, por así decirlo a los estudiantes; sino, por el contrario, ofrecer la actividad como en el entorno del juego que propicia la confianza entre los estudiantes y el docente, la participación, la creatividad y como una actividad que no pretende generar estrés entre los estudiantes, como suele ocurrir ante las tareas escolares.

Además, en el aspecto terapéutico de las actividades lúdicas, y en particular de los títeres, como explican Martha Y. Fernández y Leonor M. Muñoz (2002), se entiende el juego como una actividad que no tiene por qué estar sujeta a las exigencias de la realidad y que, por lo tanto, permite “equivocarse” sin obtener un castigo a cambio. Además, el juego permite hacer ensayos de la realidad, libre de restricciones, otorgando un espacio para la fantasía, sin correr el riesgo de ser considerado “loco”.

Así, proponer la actividad de montaje de una obra de títeres procura suscitar el juego sin miedo a equivocarse. No es una imposición, en el sentido más riguroso, pues se trata de una actividad extracurricular y opcional para quienes deseen participar. Esto no implica que no se establezcan parámetros, que más que reglas son pautas, sobre los mecanismos de utilización de los títeres, los tiempos destinados y las necesidades surgidas durante el desarrollo del juego; que, por otra parte, es incierto, en el sentido de que cada alumno y cada equipo de trabajo llegarán a resultados interpretativos distintos.

De igual forma, al considerar el aspecto lúdico de la actividad, se busca que los alumnos manifiesten sus interpretaciones sobre el guión y sus propuestas en la construcción de la puesta en escena, sin temor a equivocarse y con la confianza para soltar su imaginación, sin que el docente descalifique opiniones.

En conclusión, no se trata de considerar el trabajo de la puesta en escena como un juego sin trascendencia, sino por el contrario, como un juego que produce conocimiento. En este sentido es importante hacer referencia a que la actividad de “jugar” a los títeres involucra convertir la lectura de un guión dramático a otros lenguajes, plásticos, auditivos y kinésicos⁷, y por lo tanto, se incurre en un proceso de traducción de lo leído a unos nuevos signos teatrales. Es aquí donde ocurre un proceso cognitivo en relación al proceso de simbolizar un lenguaje denotado en palabras a otros lenguajes connotativos, a través de una actividad lúdica.

2.5. El uso de los símbolos y metáforas en el sistema de signos de los títeres

Henry Jurkowski (1999), considerado el teórico sobre títeres más importante de siglo XX, establece una definición del sistema de signos propio del teatro de títeres. Para Jurkowski, la especificidad de los títeres abarca tanto los muñecos como las palabras del guión y todos los recursos que lo integran ya en la puesta en escena. Cada uno de estos elementos, de naturaleza distinta, al integrarse, son considerados como los signos que integran una red y producen un significado teatral.

⁷ Movimientos kinésicos se refieren a aquellos relacionados con el movimiento de los cuerpos y los objetos en el espacio.

Al recordar que la práctica teatral tiene su génesis en un guion, se tiene que éste constituye un sistema de signos escritos. Hablar de un sistema de signos es similar a elaborar una estructura que soporte un conjunto de elementos que funcionan entre sí como un mecanismo completo. El sistema de signos de un texto escrito funciona en tanto que los signos que aparecen en éste, las palabras, tienen un referente que los lectores pueden decodificar y pueden expresar su comprensión de lo leído utilizando el mismo lenguaje que el del texto escrito, o en otras palabras, el mismo sistema de signos a través de las palabras.

Sin embargo, ¿realmente las palabras expresan todo lo que quieren decir? Existe un significado más profundo, esbozado, que es el que hace referencia a los símbolos. Pero estos símbolos, o significados ocultos o apenas figurados detrás de los referentes concretos de los signos escritos, se pierden, o se quedan incompletos al no poder ser expresados a través de un lenguaje concreto y racional. El terreno de lo simbólico connota significados que no pueden ser denotados por signos concretos como las palabras (Kristeva: 2002).

Al leer el guion e interpretarlo se produce un proceso de simbolizaciones mentales, que se traducirán en signos concretos al elegir un elemento otro para la puesta en escena final. En el proceso de representación simbólica surgen nuevos significados por connotación. Al ser las palabras unos signos concretos, no pueden ser transferidos con exactitud a los macrosignos del lenguaje teatral, sino que, más bien, los significantes de las palabras contenidas en el guión se amplían o connotan significados sugeridos a través de los símbolos ofrecidos por las representaciones plásticas, sonoras y de movimientos.

Sin perder de vista que el papel del lector del guion y realizador de la puesta en escena, él es quien realiza estas operaciones simbólicas. Por la tanto, se manifiesta el rol activo del lector como intérprete de sus abstracciones simbólicas obtenidas del guion, para plasmarlo en la puesta en escena a partir de sus comprensiones.

Para continuar, es necesario señalar lo que se entiende por símbolo y su relación con el signo, y cómo los signos se integran en un sistema. Los signos integrados para la puesta en escena de una obra de títeres denotan sentidos de lectura más allá de la superficie. Por ejemplo, la bondad, la maldad, la avaricia, la candidez y algunas otras formas del comportamiento humano se representan mediante signos, como resultado de un proceso de simbolización.

El sistema de signos de los títeres no surge a partir de los signos mismos, sino de los símbolos que llegan a convertirse en signos integrados dentro de un sistema. En otras palabras, los símbolos son el precedente de los signos, y al mismo tiempo son la parte oculta en los signos. Los símbolos están en relación con la representación mental primaria, expresada a veces en imágenes, en sonidos, en movimientos, en lenguajes no concretos. El símbolo es la parte rudimentaria de los seres humanos que no puede expresarse de manera sistematizada.

En el símbolo se encuentra un significado que va más allá del lenguaje denotativo (Kristeva, 2002). Es decir, todos los signos integrados para la puesta en escena de una obra de títeres denotan sentidos de lectura, provenientes de representaciones mentales que habitan en las partes más profundas de la psique humana. Es decir, en el proceso de materialización del texto al sistema de signos, los realizadores construyen los signos imprimiendo las estructuras simbólicas que conocen en tanto que son seres humanos. Entonces, un signo materializado dentro del sistema nace a partir de la construcción simbólica de algunos conceptos, principalmente mediante el uso de elementos visuales. Una ventaja de los símbolos es que son representados como convenciones comunes para ser entendidas no sólo por un conjunto de personas especializadas en un tema, sino por la gente en general.

Por ejemplo, un títere con mentón grande y puntiagudo, nariz aguileña y ceño fruncido, como signo representa a un personaje en concreto, pero es la construcción de un personaje que simboliza la maldad, el enojo, la traición, tal vez, o múltiples significados al mismo tiempo, si bien alguno predomina. Tales

significados se producen por connotación respecto al signo que se observa, pero que provienen del terreno simbólico.

El teatro en general constituye un sistema símbolos convertidos en signos, donde, a diferencia del texto narrativo o poético, el significado se produce a través de esa red tejida a partir de significantes y significados que producen multiplicidad de sentidos. La red de signos se entiende como macrosignos: esto quiere decir que un signo no se da de manera separada dentro del sistema, sino que, para que un signo exprese un sentido, se suma a otro o varios signos de naturalezas distintas.

Aunque en todas las variantes teatrales se puede hablar de los procesos simbólicos, los títeres presentan algunas especificidades que los vuelven más simbólicos. En las representaciones plásticas, los mecanismos de movimiento e incluso las voces que animan a los títeres, se sugiere una suerte de misterio al no mostrar lo que hay detrás del fenómeno de animación, sino expresarlo como un lenguaje visual, sonoro y kinésico que es de naturaleza connotativa.

Recordando que la construcción de los signos de una obra de teatro se origina desde el guión, cabe señalar que, en un afán por expresar los significados que las palabras en sí mismas no pueden expresar, la escritura se vale de figuras como las metáforas. Éstas son denominadas también tropos, por medio de los cuales una palabra refiere un significado que no corresponde con su referente propio, sino a otro, por medio de una analogía entre los significado.

Las metáforas se caracterizan por producir imágenes nuevas, a diferencia de las metonimias. Las metonimias suelen producir imágenes también, pero no son nuevas, sino que establecen relaciones entre objetos, por sus partes integrantes, por su contigüidad o por sus causas. Por ejemplo, una corona o un cetro, al ser uno de los objetos portados por los reyes, se convierte en una pieza que alude a la figura completa de los gobernantes, o los ojos, al ser una parte de la vista, representan la metonimia de la visión.⁸

⁸ Véase. *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Catédra.

Sumado a esto, algunas de estas figuras retóricas producen imágenes que al ser llevadas al plano material, contienen también símbolos dentro de las metáforas y metonimias. Por ejemplo, la imagen de una pierna rota, materializada en el títere de una bailarina, es la metonimia de una parte del cuerpo de la bailarina, pero también es el símbolo de su desgracia.

Así pues, durante la interpretación del guion, ya sea en la construcción de la puesta en escena, en la elección de un tema sonoro o primordialmente en la construcción de los muñecos, el lenguaje poético puede tener una influencia en la elaboración consciente o inconsciente de metáforas y de metonimias visuales.

2.6. Los títeres como medio para simbolizar la realidad

Los títeres ofrecen una herramienta para simbolizar la realidad y algunas situaciones que, quizás, ya habían sido experimentadas por los adolescentes –en mayor o menor intensidad, con diferentes matices y de manera directa o indirecta– pero en las cuales ellos no habían reflexionado, al no tener un referente observable en concreto.

Martha Y. Fernández (1995) investiga acerca de la importancia de dar una representación o un nombre a los conflictos con la finalidad de no reproducirlos. Esto tiene sentido, pues un individuo no puede concientizar un problema propio o de su entorno si no lo observa como objeto de estudio: una persona no puede querer transformar algo que no tiene una representación para él.

Si las emociones son capaces de ser nombradas mediante el uso del lenguaje simbólico, entonces el sujeto posee un objeto de estudio sobre el cual ha efectuado la primera reflexión, al expresarlas (Fernández, 1995). Es necesario resaltar que el lenguaje no se refiere al habla con palabras, sino también al lenguaje corporal, gestual y visual entre otros. Por lo tanto, los títeres representan un tipo de lenguaje que combina diferentes signos ayuda a resanar, en alguna medida, las fallas en el código del lenguaje hablado.

En este sentido, el teatro de títeres ha funcionado como una herramienta terapéutica. Aunque de ninguna manera quiere decir que va a ser la solución única y universal a todos los problemas de los estudiantes ni que les va a resolver la vida a todos por igual. Simplemente se trata de ofrecer otra herramienta que contribuya a la formación de los alumnos, y los ayude a nombrar con mayor definición algunas situaciones, a fin de reflexionar sobre conflictos humanos y sociales.

Situaciones como el vivir en un entorno de violencia, injusticia, insatisfacción y otros problemas en sus diferentes expresiones se convierte en algo normalizado, y por ello los individuos no se toman el tiempo de reflexionar sobre el tema.

Si un individuo percibe las consecuencias de un conflicto o vive incómodo por una situación, pero no sabe nombrar e identificar qué es, no puede buscar una solución. Martha Y. Fernández (1995) y la antropóloga Michel Petit (1999) coinciden en que al no poder nombrar o expresar un conflicto, una inquietud, un disgusto, un problema o cualquier cosa con palabras, el cuerpo busca transmitirlo y emplea la violencia.

De igual forma, es lamentable observar que muchos alumnos, a pesar de su enorme potencial e inteligencia, se enfrentan a un mundo complejo en el que muchas cosas se dan por hecho, sin nombrarlas y sin reflexionar sobre ellas, y, por lo tanto, recurren a formas como la violencia o la rebeldía mal encausada, y a veces traducida en conflictos como la drogadicción, las fobias o los trastornos de la personalidad entre otros. Es decir, individuos que no desarrollan la competencia para la vida de aprender a ser.

Para contrarrestar este panorama, el teatro en general ofrece la posibilidad de la catarsis, o enfrentamiento límite, al experimentar la identificación o el acercamiento emocional con la historia. No obstante, la particularidad del títere radica en que se concretiza la representación, antes abstracta, mediante los significados simbólicos connotados en el sistema de signos de los títeres.

Así, cada rasgo plástico de los muñecos se convierte en un signo que materializa una emoción. Dado que en el teatro de títeres se construyen muñecos arquetípicos, las virtudes y los defectos de los personajes se vuelven materiales. Tomando la particularidad del teatro de títeres guiñoles, en esta variante ocurre que los buenos y los malos poseen representaciones simbólicas específicas. Así el héroe de la historia generalmente lleva la forma arquetípica del guiñol francés con rasgos que sugieren ecuanimidad o que esbozan una sonrisa y ojos inocentes, mientras que la figura del polichinela, que generalmente es el villano, posee un mentón alargado, una nariz aguileña y pronunciada, cejas gruesas y ojos perversos.

Por otra parte, la construcción escénica, la manera en la que se mueven los títeres, el tono de la voz y la construcción misma de cada uno de éstos, pueden simbolizar otros significados no expresables en palabras. Esto se traduce en que los alumnos pueden comunicar su interpretación lectora no sólo a través del lenguaje de las palabras, como funcionaría en un comentario de texto, sino extendiéndose a otros lenguajes como el visual, el kinésico o de movimiento, el lenguaje corporal y el sonoro.

Por ejemplo, cuando en el teatro de títeres se utiliza la escena de “la cachiporra”⁹, ésta permite observar de manera simbólica que las cosas no pueden resolverse mediante golpes, a menos que se trate de muñecos. La representación de la situación también brinda la posibilidad de crear empatía con el golpeado, con el personaje engañado o víctima, según la trama de cada historia, e incluso puede despertar en el receptor de la escena el deseo de querer ayudar a la víctima. De esta manera, el teatro de títeres fomenta la empatía con el otro.

La capacidad de representar, simbolizar, nombrar y por lo tanto, reflexionar sobre las emociones, en vez de dejarlas como un espacio vacío y dadas por hecho es

⁹ Una cachiporra es un palo que termina en una bola o cabeza abultada y se utiliza para golpear a otros personajes en escena. Véase Diccionario de lengua española. Edición del Tricentenario, versión electrónica disponible en [http:// www.dle.rae.es](http://www.dle.rae.es)

algo muy importante para aprender a ser mejores individuos. Esto contribuye al fortalecimiento del aprender a ser y aprender a convivir.

2.7. El enfoque por competencias

El enfoque de la educación por competencias nace como resultado de la búsqueda de nuevos rumbos para la educación en el siglo XXI, en vista del avance acelerado y vertiginoso de las exigencias en la vida diaria y en el mundo laboral. En 1996, la Comisión Internacional de la Educación de la UNESCO publica el llamado *Informe Delors*, donde se expone la necesidad de plantear como primordiales cuatro pilares para la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Según Perrenoud, una competencia es “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (2008: 50). El autor expone que en un enfoque de educación por competencias, lo fundamental es buscar construir competencias reales para las situaciones de vida futuras a las que los estudiantes se enfrentarán al salir de la escuela.

Perrenoud (2008) explica que esto no quiere decir que se deban dejar de lado los conocimientos, pues cada una de las actividades que realiza el ser humano se apoyan en algún tipo de conocimiento, aunque éste sea adquirido a través de la experiencia, de la convivencia con los otros o mediante otros medios que no necesariamente sean datos escolares.

En este sentido, todos los seres humanos desarrollan a lo largo de su vida competencias para distintas situaciones. En el ámbito de la educación, cada asignatura de la currícula de la educación básica y media comparten una serie de competencias, como la capacidad de análisis, de reflexión, de lectura, de interpretación, de observación y de comunicación, entre otras. Estas competencias compartidas, son denominadas por Perrenoud (2008) y Días Barriga (2011) como transversales.

Lo cierto es que un estudiante de un primer nivel no tiene el mismo nivel de competencia que uno de segundos o terceros, porque el curso de la vida escolar contribuye a seguir desarrollando tales competencias.

Según Perrenoud (2008), la educación básica y la educación media no llegan a formar competencias disciplinares, pues éstas se logran hasta la educación superior, cuando un estudiante domina una materia. No obstante, las competencias transversales se van construyendo en el transcurso de toda la vida escolar. Lo mismo ocurre con los cuatro pilares de la educación o competencias para la vida. Aunque son el fundamento para plantear un modelo educativo, éstas se siguen desarrollando y fortaleciendo con los conocimientos de la escuela y del mundo. La adquisición de competencias no significa algo igual que llegar a una meta definida, sino que su desarrollo se continúa a lo largo de la vida de los seres humanos.

Como expone Díaz Barriga (2011), al ser el término competencia relativamente reciente en la educación, las delimitaciones entre las clasificaciones de las clases de competencia tienen distintas delimitaciones, según los autores. En el caso de los cuatro pilares educativos expuestos por Delors, éstos han sido denominados también como competencias básicas para la vida, es decir, no sólo para el curso de la vida académica, sino para la formación de sujetos en la vida laboral y como ciudadanos del mundo.

Anteriormente, la educación estaba mayormente enfocada en el aprender a conocer, hablando en general de las materias de la currícula escolar. No obstante, ante los retos del siglo XXI y en el entorno de un mundo que requiere de seres cada vez más preparados o competentes, es necesario que las personas, al concluir su educación escolarizada, hayan aprendido a desarrollarse como personas con iniciativa, que sepan resolver retos y cuyos conocimientos trasciendan de la teoría a la práctica: esto es saber hacer (Delors, 1996). Por otra parte, el conocer está implícito en el saber hacer, pero además, en el saber ser, pues un sujeto capaz de utilizar su conocimiento, su iniciativa y su creatividad al

mismo tiempo para buscar soluciones a los retos y problemas, tanto en el campo laboral como en la vida, es un sujeto que sabe ser.

A lo anterior se suma el hecho de vivir en un mundo globalizado, con un avance tecnológico desbordado y donde la información se dispersa rápidamente. En este panorama, la apertura a las nuevas identidades y la convivencia entre etnias mundiales, requiere que los sujetos aprendan a convivir. Esto es, aprender a mirar a los otros y ser tolerantes, lo cual es otro de los retos de la educación del siglo XXI y que también se encuentra implícito en el saber ser.

En este sentido, utilizar las competencias en los programas educativos pretende formar seres humanos con habilidades, conocimientos y actitudes para la vida. Es decir, en el concepto de competencia se ven involucrados los aspectos no sólo de adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de utilizar esos conocimientos en la resolución de situaciones y problemas, lo que implica un proceso de aprendizaje demostrado en la práctica, así como el uso de la creatividad para enfrentar las variantes constantes que se presentan en todas las situaciones de la vida. Pero, además, la competencia involucra las actitudes de las personas, con la pretensión de construir seres con la capacidad de vivir en comunidad y de ser buenos ciudadanos, mediante el fortalecimiento de los pilares educativos (Delors, 1996).

Así, el continuar desarrollando un enfoque de enseñanza donde se sigan fortaleciendo los pilares de la educación como competencias para la vida, en la educación media superior, contribuye a la formación de jóvenes que se preparan para su vida adulta, en medio de un mundo que día a día se moderniza y exige mayores requerimientos.

Agregado a lo anterior, Perrenoud (2008) explica que las competencias, o poner en contextos reales las capacidades de actuación, producen un aprendizaje significativo en los estudiantes, es decir, que ellos consideren de utilidad los aportes de la escuela a su formación como seres humanos, y no sólo parezca que cada grado escolar significa una traba a saltar para el proceso siguiente.

Por último, cabe señalar que en un enfoque por competencias, cada materia de la currícula escolar busca fortalecer las competencias disciplinares. Éstas se refieren al desarrollo de habilidades y conocimientos en el área específica del conocimiento que se pone en práctica. De ahí la especificación de lo que se entiende por competencia literaria, explicada en el siguiente apartado.

2.8. La competencia literaria

El concepto de competencia literaria surge como una de las competencias disciplinares de las áreas educativas de la Lengua y la Literatura. El término de competencia en este ámbito se retoma a partir del concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky, citado por Vila (1993), donde expone que los seres humanos poseen la competencia innata para la adquisición del lenguaje. Con base en lo anterior, autores como Carlos Lomas (1999) definen otras competencias relacionadas con la lengua, entre las que destaca la competencia comunicativa, que a su vez se relaciona con las competencias lingüística, lectora, interpretativa y literaria, entre otras, y con las cuatro competencias básicas para la vida.

Lomas desarrolla este concepto en referencia a utilizar la lengua como un instrumento que permita la comunicación entre los hablantes en contextos reales. A partir de esto, surge el enfoque pedagógico denominado enfoque comunicativo como un modelo para la enseñanza de la Lengua y la Literatura del siglo XXI. Dicho enfoque se sustenta en los pilares educativos propuestos por Delors — ahora denominados como competencias básicas para la vida— y retoma el concepto de competencias para visualizarlas desde los actos de la lengua hablada, escrita, escuchada y leída.

Al ser el enfoque comunicativo un enfoque por competencias, la competencia literaria no sólo se apoya en los pilares educativos, sino que contribuye a fortalecerlos como competencias para la vida. Esto significa que los objetivos de la literatura no sólo son conocer las expresiones literarias más importantes de la

humanidad o de un grupo social, sino procurar que la literatura incida en el aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser de los estudiantes.

El enfoque comunicativo se basa en la utilización del lenguaje “como un mecanismo de mediación” que “interviene decisivamente en los procesos de construcción del pensamiento y en los de socialización del individuo” (Lomas y Osoro, 1993: 27). Los textos literarios ayudan a establecer qué es lo que se quiere comunicar a través del lenguaje. Como se ha visto en el apartado sobre la simbolización de la realidad, los textos literarios ayudan a los lectores a observar situaciones de carácter social y de su papel como sujetos en el mundo; tales situaciones pueden ser comunicadas a través del lenguaje. Por tal motivo, el enfoque comunicativo propone que los alumnos expresen su comprensión de los textos a través de distintas estrategias.

Para que los estudiantes comuniquen su interpretación de un texto, es necesario que desarrollen la competencia lectora en primera instancia. Lomas (1999) señala que la competencia lectora implica la habilidad para interpretar un texto de cualquier índole. Es una competencia que se da a la par de la competencia lingüística, es decir, entendida como la habilidad de comunicarse a través del lenguaje oral y escrito. El desarrollo de la competencia lectora puede demostrarse si el estudiante es capaz de comunicar a otros su recepción e interpretación de un texto escrito, ya sea a través de producir un comentario de texto, la redacción de un texto creativo o el montaje de una obra de teatro, entre otras. La competencia lectora es el primer paso para llegar a la competencia literaria, si se entiende como último propósito el desarrollo de lectores competentes y que lean con la finalidad de experimentar el hecho literario, y no sólo de comprender el código del lenguaje escrito.

Asimismo, la competencia literaria se desarrolla tras haber adquirido una buena competencia lingüística, es decir: los usuarios competentes de la lengua tienen más herramientas para comprender e interpretar el lenguaje oral y escrito, y por lo tanto, desarrollan mejor la competencia lectora. La competencia lectora enfocada a la aprehensión de textos literarios fomenta la capacidad de que los lectores

experimenten a mayor profundidad los textos, y, en consecuencia, hay mayores posibilidades de que la literatura produzca en ellos un efecto de rechazo o placer, según la obra a la que se enfrenten. El impacto que una obra literaria produce en un lector es lo que se llama experiencia o hecho literario.

Como expone Colomer (2010), es importante buscar modos de familiarización y contacto de los alumnos en concordancia con las formas actuales de la producción literaria y cultural. Así pues, la búsqueda de herramientas didácticas novedosas o que rompan con la cotidianeidad pretende tener una huella importante en el aprendizaje de los estudiantes. El aporte del enfoque comunicativo radica en buscar nuevas formas de acercamiento a los textos literarios para que el aprendizaje de los alumnos resulte significativo. Esto es fomentar un aprendizaje que los estudiantes no olviden al haber obtenido su evaluación, sino que lo conserven en la memoria como un hecho positivo, para que, al acercarse a los textos literarios, tengan la expectativa de encontrar en ellos elementos enriquecedores para la vida.

En otras palabras, las estrategias didácticas basadas en el enfoque comunicativo y por competencias, en el ámbito de la literatura, procuran que los estudiantes lleguen a una experiencia literaria significativa o trascendental para futuros encuentros con los textos literarios.

Por ejemplo, el enfoque comunicativo propone construir historietas, relacionar películas con textos literarios, producir textos creativos y también representar como juego dramático en el aula algunas obras literarias, de tal forma que se utiliza el lenguaje visual, el lenguaje corporal y el lenguaje sonoro, y no sólo el lenguaje de las palabras. La relación dinámica entre el lenguaje escrito y los otros lenguajes involucran un proceso de desarrollo de la competencia literaria que, además, resulta significativo cuando los estudiantes involucran su participación activa frente a las lecturas.

Uno de los objetivos primordiales de la competencia literaria es que los alumnos, como lectores, logren experimentar el hecho literario: leer textos literarios por

gusto o placer. Cassany, Luna y Sanz exponen que para generar el placer de la lectura en los estudiantes es fundamental que ellos aprendan a mejorar su comprensión del texto literario, y para ello es necesario que desarrollen sus habilidades “receptivas y productivas” (1994: 488), en otras palabras: la competencia lectora y la competencia comunicativa. Estos autores concuerdan con Lomas (1999), aunque ellos llaman procedimientos, conceptos y actitudes de los lectores a los actos que van desde la competencia lingüística, lectora e interpretativa hasta el acto de la comunicación a través del lenguaje.

En cuanto a procedimientos, Cassany, Luna y Sanz (1994) enlistan dentro de la competencia literaria el leer, escuchar, interpretar, analizar, relacionar, comparar y valorar; en el aprendizaje de conceptos se encuentra el aprender acerca de la tradición literaria, los géneros y subgéneros, las estructuras y características, las convenciones, los recursos estilísticos y las figuras literarias, y las actitudes que se pretenden desarrollar son la sensibilidad, la búsqueda del placer, la formación de criterios propios y la capacidad de reflexión ante los textos literarios. Esta grande lista de elementos implicados en la competencia literaria resulta ambiciosa, y por eso mismo, en el ámbito educativo se requiere de estrategias didácticas que logren incidir en esta competencia literaria.

Los aspectos enlistados por Cassany, Luna y Sanz (1994) se fundamentan en la interrelación entre los procedimientos, que se pueden entender como un aprender a hacer; la adquisición de conceptos, como un aprender a conocer, y el aprender a ser en la parte de las actitudes y valores a desarrollar. La interrelación de los tres aspectos de la competencia literaria busca llegar a un resultado: la formación de lectores competentes.

Por supuesto, no se puede lograr con un solo proyecto didáctico. Pero sí es posible que un proyecto o secuencia didáctica cumpla un aprendizaje significativo en los estudiantes. Con aprendizaje significativo se hace referencia a experiencias de aprendizaje que dejen una huella en los estudiantes, ya sea de manera intuitiva o empírica o como un hecho memorable sobre el que los mismos estudiantes puedan reflexionar acerca de los conocimientos adquiridos y sobre como lograron

adquirir habilidades y saberes. Tal parte significativa puede impactar en los estudiantes que poseen una formación lingüística y lectora competente que los ayuda a experimentar mejor el hecho literario o en los estudiantes que presentan rezagos y que durante el proyecto empiezan a desarrollar o a fortalecer su competencia lectora y su competencia literaria.

El afán de desarrollar la competencia literaria se traduce en dotar a los alumnos de la capacidad y el gusto de por vida de acercarse a los textos literarios no necesariamente canónicos. Se pretende que los alumnos aprendan a elegir obras literarias al encontrar, inconscientemente tal vez, elementos literarios específicos que aprendieron desde la educación escolarizada, y que éstos incidan en el incremento del goce literario.

Colomer (2010) expone que el progreso de la competencia literaria requiere del dominio de las convenciones que la rigen para poder comprender los textos a profundidad. Colomer indica que conducir al “protagonismo del aprendiz en la construcción de su conocimiento” (Colomer, 2010: 14) es esencial para que el estudiante tenga verdadero interés. En este sentido, si el alumno es el protagonista de su conocimiento y el docente una suerte de guía del aprendizaje, los alumnos desarrollan el aprender a conocer mediante la competencia literaria.

Hay que señalar que uno de los planteamientos más importantes del modelo de la educación por competencias consiste en que las competencias desarrolladas en la escuela sean útiles para toda la vida. De ahí que un acercamiento significativo de los jóvenes a la literatura, se traduce en formar lectores para toda la vida y no sólo durante la estancia escolar.

Al mismo tiempo, la comprensión del texto literario ofrece a los lectores marcos de referencia para interpretar el mundo, y paradigmas que contribuyen a su formación como sujetos conscientes, lo cual se entiende como el aprender a ser, y al mismo tiempo a aprender a convivir con los otros, puesto que no se puede ser sin mirar a los otros.

Apelando a la teoría de la recepción, explicada con anterioridad, es imprescindible considerar el papel de los lectores, que en este caso son los alumnos, pues ellos tienen el derecho a descodificar el texto según sus propias experiencias, sus propias lecturas y conocimiento del mundo. En el momento de la traducción del sistema de signos de un texto escrito a un texto representado, se evidencia la interpretación de los lectores sobre el texto, y se fortalece la competencia lectora y la competencia literaria.

Por todo lo anterior, la propuesta de montaje de teatro de títeres como una secuencia didáctica en las aulas del nivel medio superior busca fortalecer las cuatro competencias básicas para la vida mediante la utilización de los textos literarios. Para lograr que los textos literarios, específicamente dramáticos, impacten en los estudiantes lectores, es necesario que ellos hayan desarrollado previamente las habilidades y saberes de la competencia lingüística, lectora, interpretativa y comunicativa, para que lleguen a adquirir o fortalecer su competencia literaria.

Entonces, se produce un ciclo en donde las competencias para la vida, como pilares de la educación del siglo XXI, contribuyen al desarrollo de las otras competencias en relación a las materias de Lengua y Literatura. Sin embargo, la construcción de competencias para la vida no es solamente la base para construir las disciplinas, sino que éstas mismas continúan fortaleciéndose conforme más se enriquecen los estudiantes como lectores competentes. De esta manera, la competencia lectora permite que los estudiantes aprehendan los textos literarios para observar en ellos la realidad, verse reflejados o provocados, y a su vez, estos criterios los vuelven personas con más competencias para la vida.

En suma, un proyecto en el que se utiliza el teatro de títeres constituye una herramienta didáctica para desarrollar la competencia literaria y para dotar de marcos de referencia a los estudiantes, con el propósito de que se conviertan en lectores no sólo de literatura, sino del mundo y, por lo tanto, en sujetos de su propia vida (Petit, 2015).

3. Desarrollo del proyecto

3.1. Consideraciones sobre *Informe Negro*

En *Informe negro* se observa una entramada problemática social en relación al narcomenudeo, la narco dependencia, el alcoholismo, el papel de las madres controladoras y posesivas, la desintegración familiar y cómo todo esto repercute en la formación de seres humanos. Estos elementos dan pie a una historia que se desarrolla en la actual Ciudad de México. La obra ofrece un espejo para que los lectores observen, de alguna manera, fragmentos de la realidad vivida en las últimas décadas en los espacios urbanos, donde las formas de violencia y los problemas de los individuos en la sociedad parecen ir en aumento.

Su autor, Francisco Hinojosa ha sido considerado como un autor mexicano destacado en el género de la literatura infantil y juvenil contemporánea. De ahí que en 2017 se le asignara ofrecer un discurso por el día mundial del teatro infantil y juvenil por parte de ASSITEJ.¹⁰ Como expresa Luis Martín Solís, las historias de Hinojosa “han desatacado por presentar una visión acorde a la realidad de los actuales niños”, y se puede agregar, jóvenes, del país (2004: 191).

Cabe señalar que varias de las historias de Hinojosa han sido bien acogidas por el público infantil y juvenil, porque son reflejo de los entornos reales en los que infantes y adolescentes se desarrollan, así como de las condiciones que viven en la escuela, con sus padres, y en la sociedad en general. Ejemplo de esto son títulos como *Los pinches chamacos*, donde la repercusión de la violencia se manifiesta en el actuar de los adolescentes, y en otros cuentos, que además han sido adaptados al ámbito teatral, como *La vieja que comía gente* (1981) y *La peor señora del mundo* (1993), donde se deja ver cierta maldad de la condición humana a través de historias fantásticas, entre otros textos. Hinojosa está entre los autores que actualmente figuran dentro del campo cultural mexicano

¹⁰ International Association of Theatre for Children and Young People

precisamente porque sus obras “infantiles” no muestran un mundo idealizado o que pretenda hacer de la literatura una transmisión obvia de valores, sino que ofrecen una perspectiva más o menos cercana al público de la época.

Respecto a *Informe Negro*, antes de ser llevado a un formato para teatro de títeres, se catalogaba como un relato detectivesco y policíaco. No obstante, su versión para títeres es denominada por Luis Martín Solís (2004: 34) como un “*thriller* cómico”, es decir, un relato que mantiene al lector en suspenso pero manteniendo los momentos humorísticos, si bien se trata de humor negro. El guión dramático conserva los personajes del detective y la escena policíaca del relato original, pero añade elementos en las acotaciones, tales como los golpes o los tamaños exagerados de los objetos de utilería, para que en su representación esto provoque la risa de los espectadores.

Actualmente, el género que oscila entre lo detectivesco y el suspenso mantiene un lugar privilegiado por los jóvenes lectores, comprobable en el consumo de series televisivas, historietas y algunos libros de los más vendidos, no sólo en la cultura mexicana, sino norteamericana, e incluso de otros países. Por ejemplo, la versión gráfica de *El Complot Mongol* de Rafael Bernal (2017) sigue gozando de distribución en las librerías, y novelas como *El psicoanalista* de John Katzenbach (2003) y su segunda parte *Jaque al psicoanalista* (2018) también fueron bien recibidas por el público juvenil, y series distribuidas por el canal de Netflix como *Bones* (2005), *CSI: Crime Scene Investigation* (2000), *The killing* (2011) e incluso la última adaptación de *Sherlok Holmes* (2018), ésta producida en Reino Unido, por mencionar algunas.

De ahí la afirmación de que una lectura e interpretación de *Informe negro* puede tener una aceptación positiva en las aulas del nivel medio superior, como un texto adecuado al horizonte de expectativa de los lectores adolescentes, aunque no

necesariamente se encuentre dentro del canon académico, aunque tampoco se encuentra fuera de la esfera cultural mexicana.¹¹

En cuanto a su temática, es necesario ubicar su contexto para interpretar de forma más analítica sus elementos. Los 80 son la década de producción y puesta en escena de *Informe negro*. Es importante señalar que en esta época se empiezan a aplicar los modelos neoliberales en la economía mexicana, lo que trae consigo múltiples desajustes en el comportamiento de la sociedad y las instituciones como la familia, la escuela y el trabajo, donde las relaciones afectivas y de intereses económicos también cambian (Castillo Oropeza, 2011).

En *Informe Negro* se observa cómo se privilegia el tener en vez del ser y existir en el mundo, pues a los “villanos” de la trama les importa obtener ganancias a costa de la salud y vida de las otras personas.

Informe negro ofrece un testimonio sobre cómo el consumo de drogas entre los jóvenes –que a su vez es consecuencia del narcomenudeo y de las bandas organizadas– puede culminar en eventos terribles como la muerte y el asesinato, como le ocurre al personaje cuya muerte se investiga, el occiso Chucho.

Además de las drogas, otro factor que contribuyó a la muerte del personaje fueron las relaciones sociales que estableció con otros. Esto se observa en los personajes incidentales a quienes se entrevista. Por ejemplo, el detective Tom Sanabria entrevista a Lucho Romo, quien era integrante de la banda musical de Chucho, y es descrito como un personaje desaliñado y que conoce los detalles de la venta de drogas en su comunidad, y puede inferirse que él también es consumidor.

¹¹ De hecho, este año se realizaron tres funciones conmemorativas de los treinta años del texto narrativo, con la puesta en escena por el grupo El Tinglado, en el Centro Cultural del Bosque.

También en las entrevistas que Sanabria realiza salen a la luz los problemas en la familia. Cuando el detective habla con los padres del occiso, la actitud y el diálogo de la madre de Chucho connotan que se trata de una mujer relegada al hogar y un poco triste. Por su parte, cuando el padre de Chucho, el Sr. Ardiles, es entrevistado, expresa desinterés y desconocimiento hacia su hijo; él comenta: “Mi hijo, era un chico solitario y con una fuerte tendencia a la depresión. En realidad su suicidio no me sorprendió tanto como a su madre y a sus amigos” (Hinojosa, 2004: 205).

En el texto aparece otro integrante de la banda, Richard, el que le “surtía” a Chucho. Él es quien sufre la violencia de la tortura a la hora de ser confrontados e intimidados por las autoridades policíacas. Sin embargo, él solamente representa la última parte de la banda organizada, como producto de una sociedad descompuesta.

Respecto a la dependencia a las drogas de Chucho, el texto deja ver que no se trataba de un muchacho que cayó en las drogas sólo por ignorancia, pues era un estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Esto puede conducir a la reflexión de que tales circunstancias lamentables no son ajenas a cualquiera de los estudiantes, si se llegan a ver involucrados en factores de riesgo.

Informe Negro no busca ser una obra moralista en el sentido explícito de dar clásico mensaje “Di no a las drogas”, sino que presenta una situación de humor negro, donde los receptores pueden incluso reír de lo ocurrido, pero durante el acto de reír, ya están observando e interpretando el conflicto. Esto puede propiciar que los lectores o los espectadores tengan un marco de referencia al momento de encontrarse en una situación similar en la vida cotidiana.

El guión no define qué tipo de droga es la que hizo que Chucho estuviera endeudado hasta deber la vida, Sin embargo, la afirmación concreta sobre la farmacodependencia se encuentra en la escena 7, cuando la mamá de Chucho

responde al interrogatorio: “Lo que lo estaba hundiendo no eran las pastillas”, y añade que “eran las malas compañías, usted sabe, los vendedores de la mercancía, ¿me explico?” (Hinojosa, 2005: 209).

Respecto al personaje de Manola y madre de Tom, ella es la líder de la banda criminal, aunque eso no lo sabemos sino hasta el desenlace. No es de extrañar que la madre de Tom Sanabria se vea en la necesidad de buscar formas de obtener recursos, aunque esto sea a costa de incurrir en la criminalidad. Podría tratarse de la madre que hace todo por sus hijos, aunque eso no la justifique, y se convierte en un personaje que se puede observar con empatía, con desdén o según el punto de vista de los estudiantes que interpreten la lectura.

Otro de los ángulos desde los que se puede observar a la Manola, es en el de su papel de madre sobreprotectora. Dicha sobreprotección desencadena unos trastornos de personalidad en Tom Sanabria que resultarán cómicos. Tom y la Manola aparecen en la primera escena y en la última y, después de Tom, Manola es quien más aparece. El carácter de ambos presenta unos rasgos muy marcados: ella es la clásica madre sobreprotectora; él, un hombre que no ha logrado desarrollarse del todo al no superar una suerte de “complejo edípico”, en términos de psicología (Luis Martín Solís, 2004: 38).

A causa de esto, Tom renuncia a su empleo en la fábrica de clips y busca hacer algo trascendente con su vida: autonombrarse detective privado. En realidad esto es una manera de oponerse a la vida como fracasado que lleva hasta ahora. No obstante, su investigación criminal es un pretexto para no ir a un trabajo con horarios y poder beber todos los días.

Se ha dicho que, igual que en otras obras detectivescas, *Informe Negro* presenta el absurdo, el abuso y la ineficacia de los procesos policíacos. Sin embargo, esto no se restringe al ámbito de las autoridades, sino que a veces, el comportamiento humano tiende hacia la deshonestidad. De ahí que también, el docente debe

procurar reflexionar sobre este asunto con los alumnos, a fin de que se observen a sí mismos como entes sociales. El personaje de Tom Sanabria funciona como un ejemplo de lo que no se debe ser: un individuo que se deja manipular y que no logra ser sujeto responsable de sus propias decisiones, en otras palabras, se autoengaña.

Un personaje secundario interesante es Francisca, la novia del occiso, o como dice el guión, “novia de ex Chucho”. Ella contribuye con su personaje a los momentos humorísticos de la comedia, como cuando saca un bolso enorme lleno de cosas. Su personaje busca la figura masculina, como producto de la visión patriarcal de años anteriores, y además se deja ver que también portaba drogas.

Otros personajes terciarios son Malulis, hermana de Tom, cuyas didascalias indican que se trata de una muchacha “fresa”, y seguramente en su propio mundo, que da por hecho, igual que Tom, que el dinero con el que su madre los mantiene proviene de tejer bufandas.

Aparece también el cantinero, el borracho Cornelio, el policía, y cada uno de ellos, al momento de su construcción como muñecos, deberán portar elementos que evidencien lo que cada uno son, esto es, deben portar un símbolo que los identifique.

Aunque esto es sólo un esquema de los rasgos de cada personaje, lo interesante durante el desarrollo de la propuesta, será conocer la interpretación de los estudiantes, y enriquecer la recepción del texto con las aportaciones de los jóvenes. Primero durante la lectura grupal, el docente hará algunas preguntas encaminadas a conocer el punto de vista de los estudiantes y lo que van comprendiendo del texto. Después, durante el trabajo de la puesta en escena, el proceso de simbolización de los textos producirá nuevas formas de concreción de la lectura y nuevas perspectivas respecto a cómo los estudiantes resuelven la puesta en escena.

3.2. Montaje de *Informe Negro*

La actividad de la puesta en escena del teatro de títeres en el nivel medio superior se llevó a cabo con tres los grupos: el 61 de área 1, el 63 de área 3 y 67 de área 4¹² —éste último con la particularidad de que, por cuestiones administrativas de la institución comparte el aula con algunos alumnos de área 3 en las materias de tronco común—, en la preparatoria incorporada a la UNAM de la Universidad del Valle de México Campus Chapultepec (UVM Chapultepec) con quienes la autora de esta tesis trabajó como docente de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana.

De ahí la posibilidad de desarrollar un proyecto con la intención de impactar en la competencia literaria de los estudiantes, y que se sustenta en los pilares de la educación por competencias: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Dichos pilares son indisolubles del aspecto ético que busca desarrollarse en el proyecto extracurricular PACO, cuyas siglas significan: previene, actúa, conoce y organiza tu vida. Este proyecto da cabida a propuesta didáctica que se expondrá en párrafos subsiguientes.

Desde hace más de cinco años, esta preparatoria ha planteado, desde los requerimientos de la comunidad estudiantil, formar mejores personas, no sólo capaces de adquirir y reproducir los datos duros de cada una de sus materias, sino que sean alumnos con valores que los impulsen a hacer e iniciativas en el actuar. Esto es, mediante PACO se pretende fomentar una comunidad de estudiantes que integren en su vida diaria las competencias básicas para la vida para ser mejores individuos.

La literatura es una disciplina que contribuye en el desarrollo de fortalecimiento de los pilares educativos y por lo tanto de las competencias básicas para la vida.

¹² En el sistema de la preparatoria del sistema UNAM en México, durante el sexto grado los grupos se dividen en áreas de interés, según la orientación de la carrera a cursar que los estudiantes tienen en mira. Así, el área 1 se enfoca en Física y Matemáticas; el área 2 en Ciencias biológicas y médicas; el área 3 en Ciencias Sociales y Administrativas, y el área 4, en Humanidades y Artes.

Como se ha resaltado en el marco teórico de esta tesis, la competencia literaria incide en el aspecto ético de los lectores, al ofrecerles marcos de referencia del mundo, para que puedan apelar a su responsabilidad social a la hora de tomar decisiones.

La institución indica que en cada materia y en cada grado escolar se debe realizar este proyecto, fomentando además el aprender a conocer algún tema en relación con la asignatura que lo realiza. Con el proyecto PACO se pretende incentivar a los docentes y a los estudiantes a romper con la monotonía de las actividades dentro del aula; y se busca estimular la creatividad de ambos a la hora de proponer alternativas novedosas.

En el caso de las asignaturas de literatura —Lengua Española, Literatura Universal y Literatura Iberoamericana—, la mayoría de las veces, los docentes aprovechan para la apertura del canon literario de los programas establecidos, planteando la elaboración de proyectos relacionados con libros juveniles o con la escritura creativa de los estudiantes, siempre que el tema de los textos escritos o leídos se relacionen con una situación social, como la drogadicción, el pandillerismo, las infecciones de transmisión sexual, la depresión entre los adolescentes, los problemas en la familia, la falta de respeto en la sociedad, la deserción escolar... En fin, todo lo que parezca una situación de riesgo o todo sobre lo que se pueda reflexionar, en relación con el proyecto de vida que desarrollarán los estudiantes en un futuro.

Evidentemente, el proyecto extracurricular PACO, impulsado desde los objetivos propios de cada materia escolar, en el ámbito de la Literatura Mexicana e Iberoamericana, buscó impactar en dos aspectos además de lo referente a los valores y el proyecto de vida —mismos que se relacionan con el aprender a ser—: un acercamiento distinto al teatro como medio para observar problemas de la realidad y el desarrollo de la competencia literaria, entendido como una experiencia literaria significativa entre los estudiantes.

En vista de ese doble reto, durante el ciclo escolar 2017-2018, propuse la puesta en escena del guión de dramaturgia para títeres *Informe Negro* por ser una obra que presenta una temática de problemas sociales–familiares, de identidad, de drogadicción, de género, de personalidad y de violencia, entre otros– y por impactar en la competencia literaria de los estudiantes de literatura de sexto grado.

Cabe aclarar que la lectura de *Informe Negro* se refiere específicamente al guión teatral escrito por Hinojosa, y no al texto narrativo ni al análisis de las puestas en escena que se han efectuado en años anteriores por el grupo Tinglado. De dichas representaciones se tienen registros en la red; sin embargo, éstas quizás podrían utilizarse como material de referencias, pero únicamente si la curiosidad hubiera impulsado al alumno a consultarlas.

La propuesta de utilizar el recurso didáctico de leer, interpretar y montar una obra de títeres para el proyecto PACO tuvo su génesis en otras actividades similares realizadas por la autora de esta tesis y los estudiantes de preparatoria de otros ciclos escolares.

En el panorama de las escuelas preparatorias, específicamente privadas, un factor recurrente es la desmotivación de los estudiantes, los distractores como el uso de los dispositivos digitales y el internet, las ganas de jugar, la apatía o en varios de los casos, el arrastrar consigo el prejuicio de que lo referente a la literatura es aburrido y además de poca utilidad.

De ahí la necesidad de buscar nuevos recursos y estrategias didácticas que impulsen a los estudiantes a experimentar el hecho literario. Cabe señalar que a lo largo de esta metodología, como docente tenía claro desde el inicio que no debe forzarse a los alumnos a hacer una tarea impuesta si lo que se busca es incidir en la competencia literaria, y tampoco pretendía que la obra final constituyera un trabajo profesional o una escenificación artística muy importante para un público

en general, sino más bien, un producto palpable, observable y por lo tanto significativo para los mismos realizadores.

Como se ha explicado en el marco teórico, asignarles a los estudiantes la tarea de montar una obra de teatro de títeres representa para los estudiantes una vía de aprendizaje que implica el uso de sus competencias transversales. Además, en el entorno de un ambiente lúdico, con ayuda de la confianza que se produce en el aula, resulta factible que los estudiantes se sientan motivados a utilizar sus diferentes habilidades, y sobre todo, habilidades de las que ellos tienen orgullo: diseñar muñecos, hablar en voz alta, dirigir el trabajo en equipo, o incluso, hacerse el estudiante cómico del grupo para llamar la atención. Esto quiere decir que ellos aprenden a ser, al tomar la iniciativa para realizar una tarea específica y sumarla al trabajo de todos.

Presenté la propuesta en una reunión de academia entre los docentes de Literatura de la preparatoria donde se llevó a cabo. En dicha reunión se expusieron los motivos para la realización de esta puesta en escena como actividad extracurricular. Después se procedió a exponerla con los coordinadores académicos, quienes aceptaron el proyecto escénico y señalaron las fechas y tiempos destinados para la presentación.

Cabe mencionar que hubo un elemento que quedó por resolverse con exactitud por parte de la institución: el espacio físico dónde se presentarían los proyectos, así como los recursos materiales —equipo de audio, micrófonos, una estructura metálica para montar el teatrino y préstamo de un auditorio o salón—. La institución mencionó que los grupos participantes y la docente contarían con el apoyo de los recursos, pero no se especificaron detalles técnicos, como el tipo de equipo de audio y sus respectivas entradas, ni se definía aún el espacio que se prestaría para la presentación final. Esto representó un problema, que se anotó como una de las cosas a tener muy en cuenta para una futura escenificación.

Es importante considerar que la constante en una institución educativa es que cada grupo presenta diferentes características, son heterogéneos. Asimismo, cada alumno tiene distintos intereses, diferentes competencias o mayor aptitud o dificultad para una materia u otra. Además, en el sexto grado, dado que en el sistema de preparatoria se trata del año de agrupamiento por áreas de conocimiento específicas, enfocadas a las distintas áreas profesionales, es de esperarse que existan notables diferencias no sólo entre los alumnos de un mismo grupo, sino entre un grupo y otro.

Aún en los grupos de estudiantes de un área en común, cada uno tenía intereses distintos y además algunos estaban más acostumbrados a trabajar de forma individual. Sin embargo, gracias al teatro de títeres los jóvenes encontraron puntos de acuerdo y aprendieron a trabajar de manera colaborativa.

3.3.- Metodología y desarrollo del proyecto

Como instrumento para llevar a cabo la planeación de las partes del proyecto o secuencia didáctica, se elaboró un diario de clase. Un diario de clase permite llevar un registro con detalles y observaciones de cada sesión. Éste incluye las actividades programadas, los tiempos asignados, las estrategias de evaluación, el registro de tareas, la respuesta de los estudiantes y los elementos destacables que surgen en cada sesión, pues una secuencia puesta en práctica suele presentar rasgos que no estaban previstos desde la planeación, porque no se puede predecir con exactitud cómo responderán los grupos en general y cada alumno frente a una actividad determinada.

Este diario de clase se divide en el número de sesiones y semanas programadas por fechas para el desarrollo del proyecto, y hace las veces de una planeación didáctica o de las llamadas cartas descriptivas¹³. La diferencia es que el diario no

¹³ Instrumento pedagógico que guía a los docentes y los alumnos sobre los contenidos y actividades de la planeación de clases.

sólo contiene el registro previo de lo que se hará, sino que el docente lo completa al final de cada sesión, con las observaciones de los aportes, las fallas y los elementos a desechar, mejorar o incluir, a partir de la respuesta en el hacer de los estudiantes.

El diario no se incluye en original a la tesis, sino que a partir de éste, se desarrolla la descripción del proyecto, dividida en las siguientes partes: apertura, lo que corresponde a un ejercicio de motivación, la respuesta de los grupos ante la propuesta; las etapas en el proceso de trabajo en los tres grupos, las observaciones por parte de la docente respecto a los comentarios, trabajo y actitudes de los estudiantes en sus respectivos equipos de trabajo y el cierre del proyecto, con la presentación final de cada grupo y también con la sesión posterior de retroalimentación, a manera de coevaluación o evaluación compartida y discutida entre los estudiantes y la docente, con la finalidad de hacer notar y valorar los aciertos y los errores del proyecto.

3.3.1. Apertura

Dado que desarrollé el proyecto con sus tres grupos, tuve un diagnóstico previo respecto a los conocimientos y afición o renuencia al hecho teatral de los alumnos. Conocía la respuesta activa que en general tenían los grupos 61, 63 y 67 ante los ejercicios de lecturas dramatizadas, realizadas en función de los contenidos sobre textos dramáticos del programa escolar en durante el 2017-2018, donde se habían leído fragmentos de obras teatrales. En este sentido, el grupo 61 prestaba mucha atención a su turno de participar; el 67 también, y además utilizaban sus habilidades histriónicas a la hora de hablar, mientras que en el grupo 63 se mostraban más apáticos, distraídos y renuentes, como ocurría en general en todos los aspectos de la materia.

En el diagnóstico a través de preguntas planteadas en clase sobre lo que los estudiantes de sexto grado entendían sobre teatro, ellos expresaron que suele connotar la idea de un trabajo participativo y lúdico, pues para dicho ciclo escolar,

ellos ya habían tenido contacto con el teatro al haber cursado la asignatura de Teatro durante el quinto grado. La diferencia que se les propondría ya durante el planteamiento del proyecto PACO radicaría en utilizar un guion específicamente para títeres y no en ser ellos los actores que tuvieran que memorizar diálogos y enfrentarse a los requerimientos técnicos del teatro de actores humanos.

Así pues, la primera etapa del proyecto fue la motivación para los alumnos, también llamada actividad de apertura. Ésta consistió en una explicación por parte de la docente acerca de lo que se trataría el proyecto y en ofrecer una introducción sobre el autor y la obra en cuestión. Expliqué brevemente quién es el autor de *Informe negro*, cuáles son las temáticas que maneja y por qué podrían resultar de interés para ellos como público juvenil.

Esta parte no fue exhaustiva, sino más bien introductoria. Además, esta breve contextualización de la obra es importante porque permitiría que las interpretaciones sobre el texto tomen una direccionalidad, si bien ya durante la interpretación de la lectura los alumnos me ayudaron a observar sus puntos de vista desde su perspectiva como adolescentes.

Entre los elementos introductorios para la actividad convino resaltar quién es Francisco Hinojosa. Pregunté quiénes conocían historias como *La peor señora del mundo* o *La fórmula del Dr. Funes*, pues éstas gozan de una cierta difusión entre el público infantil y juvenil de la actualidad. Resultó que sí había quienes conocían la obra, pero fueron menos de dos alumnos por grupo.

La ventaja de obras como ésta radica en que es posible insertarlo dentro del horizonte de expectativa de los jóvenes, en alguna medida. *Informe Negro*, como novela policíaca y detectivesca, aunque no es un texto que se elige como paradigmático del gusto de los docentes, funciona dentro de los ejemplos de la narrativa contemporánea mexicana. Sin embargo, hay que recordar que rompe con el canon de las estructuras comúnmente vistas en el aula, al tratarse de un

guión de títeres, como muestra de una de las posibilidades del teatro mexicano contemporáneo.

Por otra parte, expuse las reglas de la actividad del ciclo escolar en marcha. Les expliqué que se trataría de la puesta en escena de una obra de teatro de títeres. Tal estrategia representa para los estudiantes una vía lúdica e interdisciplinaria, lo que implica que se sientan motivados a utilizar sus diferentes habilidades, y sobre todo, aquellas de las que ellos se sienten orgullosos: diseñar muñecos, hablar en voz alta, dirigir el trabajo en equipo, incluso, hacerse el estudiante cómico del grupo para llamar la atención. Esto quiere decir que el estudiante aprende a ser, al tomar la iniciativa para realizar una tarea específica y sumarla al trabajo de todos.

Aunado a lo anterior, al ser una actividad extracurricular es muy posible que los estudiantes dejaran de asociarla con el prejuicio de la obligatoriedad y de los criterios de evaluación cuantitativos, como ocurre con los exámenes o con la entrega de cuestionarios, por mencionar algunos. No obstante, se les hizo notar a que la actividad tenía un incentivo como participación en la asignatura, agregado en el aspecto denominado como evaluación continua.

Dicha evaluación continua se refiere a las actividades llevadas a cabo en el aula durante el desarrollo del programa académico. Dentro de este rubro, la institución estipula evaluar aspectos como la resolución de ejercicios del libro de texto y la entrega de comentarios de texto, entre otros. El proyecto de PACO representó, como actividad fuera del contexto programado en las unidades de aprendizaje, una oportunidad de realizar algo diferente y que en criterios de suma de puntos, permitiera a los alumnos elegir entre esta actividad o las otras indicadas dentro de la planeación didáctica.

Así pues, no se obligó a los estudiantes a realizar el proyecto, sino que se les dio la opción de decidir entre dedicar más tiempo a las actividades para cubrir el programa o acortar esas actividades para poder dedicarle más tiempo al proyecto extracurricular.

3.3.2. Respuesta de los grupos ante la propuesta

La respuesta ante la apertura del proyecto de los títeres fue favorable en distinta medida en los tres grupos; cada uno por razones diversas. El grupo 61, del área de Física y Matemáticas, presentó la particularidad de estar muy enfocados en la competitividad, y además se caracterizaba porque, si bien argumentaban que no les gustaba el temario de Literatura Mexicana e Iberoamericana, también varios de ellos manifestaban ser lectores aficionados a la lectura de otros textos que no tuvieran que ver con el programa necesariamente, sino con la finalidad de desarrollarse como personas integrales, cultas e inteligentes. También se consideraban aptos para cualquier cosa que se les presentara como un reto o un desafío, y además también manifestaron que les parecía divertido realizar una actividad de esta índole.

Por su parte el grupo 67, más enfocado en las áreas creativas se interesó en el proyecto gracias a que lo vieron como una oportunidad de poner en práctica algunos de sus intereses en materia artística, como en lo referente a la creación plástica y el diseño y en la parte teatral, ya que algunos de los estudiantes expresaron su vocación hacia tales áreas.

Como se explicó al inicio del capítulo, en este grupo una minoría de alumnos de área 3 cursaba las materias comunes a todas las áreas, integrados en el 67; éstos mostraban disgusto y rebeldía, al considerar que la literatura no resultaba de su interés. Estas actitudes se traducían en sabotear las clases gritando, platicando entre sí sin respeto por los demás, llegando tarde a todas las sesiones de clase y, en general, haciendo notar su apatía, pero además, no permitiendo que los alumnos de área 4 se beneficiaran de las clases.

No obstante, la actividad de los títeres ayudó a la integración de los estudiantes rebeldes, porque justamente uno de sus actos de rebeldía era jugar en el aula, pero como distracción y, evidentemente, no con fines de aprendizaje. La facilidad

de estos alumnos para hablar fuerte y para comportarse deshinibidamente al pretender llamar la atención se convirtieron en habilidades útiles para la interpretación de los personajes.

Puede decirse que el juego de representar una obra de títeres tuvo un efecto en las emociones de estos estudiantes en la materia de Literatura Mexicana e Iberoamericana, al grado que tras la presentación final, estos jóvenes se volvieron más receptivos a las actividades en clase e incluso mejoraron sus promedios, en el periodo sucesivo al proyecto.

El grupo 63, el más numeroso de los tres, tenía algunos alumnos renuentes y apáticos a todas las actividades de la materia, aunque otros pronunciaron su interés hacia la propuesta de trabajar con títeres, al presentárseles como una actividad lúdica y poder hacer un poco de lado el programa de Literatura Mexicana. No obstante, durante el primer ensayo no se coordinaban, y parecía que no tenían interés ni intención de participar, aunque en palabras argumentaban que sí.

A la mitad del primer ensayo, pregunté nuevamente a los alumnos del grupo 63 si realmente querían participar del proyecto o sencillamente se excluía al grupo de la actividad extracurricular y se continuaba con las actividades normales, pero los participantes del proyecto reiteraron su compromiso y, en adelante del apartado que trata sobre el cierre del proyecto, la puesta en escena del grupo 63 resultó la mejor organizada y la que menos fallas técnicas tuvo el día de la presentación.

3.3.3. Etapas en el proceso de trabajo de los tres grupos

El primer reto del desarrollo de la actividad radicó en el alto número de estudiantes de cada grupo, ya que no se les obligaría a participar a todos, aunque sí se buscó que todos se incorporaran de alguna manera en la actividad.

El otro reto era el tiempo. En vista de que se debe cubrir con el plan de estudios correspondiente, el tiempo dedicado al proyecto PACO, es decir, el montaje de la obra, no debía exceder más de una clase a la semana. De ahí que el ejercicio de motivación abarcó unos quince minutos aproximadamente. En esta misma sesión, les proporcioné a los alumnos el texto impreso, a fin de que todo el grupo dispusiera del material para comenzar con la lectura de la obra en la próxima semana y a partir de las observaciones a la lectura, y de los resultados de la recepción del texto, se distribuyó el trabajo y se propusieron elementos para desarrollar la escenificación.

Durante la segunda sesión y semana, los tres grupos ya contaban con el guión para realizar la lectura grupal, abarcando hasta donde el tiempo destinado a esto lo permitía —50 minutos por clase aproximadamente—. Aunque el grupo entero leyó el guión, a partir de la segunda sesión ellos comenzaron a decidir quiénes participarían en la puesta en escena. Si bien no todos los estudiantes trabajaron en la parte práctica, todos se involucraron con sus opiniones sobre el texto, de manera participativa en el salón o expresando sus dudas para desarrollar un comentario escrito.

Para que los alumnos comenzaran a formular ideas concretas sobre lo que iban a representar y para visualizar cómo lo llevarían a cabo, se realizó una lectura grupal de las primeras escenas de la obra. Algunos alumnos se ofrecieron a leer, tomando los parlamentos de un personaje específico. Entre los alumnos que deseaban leer se encontraban tanto los que ya se consideraban a sí mismos como lectores asiduos, principalmente en el grupo 61; otros que se caracterizaban por una actitud hiperactiva y por ser habladores y juguetones en clases, principalmente en el grupo 67, y otros más que manifestaban no tener interés alguno en la lectura, en el caso de los tres grupos, pero que se ofrecían a leer porque la lectura en voz alta les ofrecía la posibilidad de participar. En el caso del grupo 63, más renuentes en general a las actividades de la materia, hubo voluntarios para leer pero otros se designaron al azar.

Se procuró que durante la lectura hubiera una direccionalidad en la interpretación del texto. De igual forma, cuando el guión ofrecía guiños sobre su naturaleza titiritesca, y no de actores humanos, el docente ofrecía sugerencias para coordinar el trabajo. Sin embargo, al entrar en juego la recepción del guión teatral, surgieron en la interpretación diversas perspectivas, dado que cada estudiante es un lector diferente. No obstante, el trabajo por equipos ayudó a la direccionalidad de la lectura, de manera que se lograron acuerdos, a través de la conjunción de sus opiniones particulares, reflejadas en un aprender a convivir.

Desde la presentación del autor y el texto y mayormente durante la lectura grupal, formulé preguntas encaminadas a que los estudiantes expresaran lo que observaban respecto a la problemática presente en *Informe negro*, así como las características y la personalidad de los personajes de la obra.

Así, se fue analizando con el grupo qué personajes tienen mayor peso dentro de la trama, la importancia de ubicar en tiempo y espacio cada escena y el texto en general. En este sentido, uno de los objetivos de aprendizaje de la secuencia fue que los alumnos logaran identificar las funciones presentes en los textos dramáticos; no sólo su división en escenas y un preludio, en el caso de *Informe negro*, sino también, las didascalías, en un nivel de lectura más profundo, para interpretar las descripciones morales de los personajes, y no sólo basarse en las acotaciones para conocer el carácter de ellos.

En concordancia con los preceptos de lo que es la competencia literaria, se buscó enriquecer a los alumnos como constructores de su conocimiento, al aprehender las herramientas de análisis y comprensión de los textos dramáticos, durante el proceso de desarrollo del proyecto.

Cabe destacar que, la enseñanza literaria, además de aprender a observar conflictos en la obra literaria para la construcción de individuos, implicó familiarizar a los alumnos, desde un papel activo, con el género dramático. Al ser éste uno de

los géneros literarios menos utilizados en los programas escolares, tomar un guion teatral, y además de títeres, resultó refrescante para los estudiantes, pues ellos no percibieron su papel como lectores convencionales, sino como creadores del texto. Así, se consiguió la significación de esta actividad como un hecho novedoso y distinto dentro de su trayectoria escolar.

En resumen, la pretensión última de la secuencia didáctica, en términos estrictamente de conocimientos literarios, radicó en que los alumnos adquirieran herramientas de análisis literario que posibilitaran el disfrute del teatro de títeres, como una variante del teatro mexicano contemporáneo. Aunque no es posible saber si los alumnos continuarán buscando asistir al teatro o realizar teatro, sí queda la certeza de que ellos recordarán esta actividad como algo significativo, como se puede deducir de las respuestas que escribieron a partir de las plenas al final del proyecto.

Al finalizar la lectura grupal, comenté algunos aspectos técnicos sobre la construcción de la escena en el teatro de títeres: la posibilidad de utilizar materiales reciclados, los recursos disponibles para improvisar un teatrino, la apertura a la creatividad, las variantes de títeres, y la necesidad de calcular los tiempos y las entradas y las salidas de unos y otros personajes, por ejemplo.

Más tarde, al cierre de la segunda sesión, pedí a los alumnos que los que ya se visualizaran como escenógrafos o como manipuladores de muñecos, se organizaran en equipos. Así, en los tres grupos se integró un equipo de construcción de muñecos, otro de diseño de escenografía y utilería, otro de manipulación, otro de elementos sonoros y otro de actores.

Durante la segunda sesión de la segunda semana, los equipos ya estaban confirmados y la lectura grupal se continuó. En esta parte, el enorme reto para un docente con un grupo numeroso es cómo trabajar en dos temas al mismo tiempo, pues, por una parte se continuaba con el programa de la asignatura en la mitad de las clases y por otra parte, la segunda mitad se destinaba a continuar con la lectura grupal.

La dificultad radicó en que, mientras los equipos ya conformados comenzaron a tomar su compromiso y por tanto, a estar atentos a la lectura del guión para conocer su parte asignada, el resto del grupo que no participaba como realizadores, sino sólo como lectores de la obra, se impacientaban o se distraían haciendo otras cosas al mismo tiempo que estar en la clase.

Es importante señalar estas deficiencias, que no precisamente merman la calidad de propuestas innovadoras, pero que en su ejecución sí son afectadas por factores como las restricciones de la institución a brindar espacios y tiempos no tomados la clase, para no desatender el programa con el que necesariamente se debe cumplir, así como el elevado número de estudiantes dentro de un grupo, puesto que no es posible brindarles la misma atención a pocos que a muchos. En grupos de más de cuarenta adolescentes, resultaría falso decir que todos prestan atención a la actividad los 50 o los 90 minutos de la clase sin distraerse en algún momento.

Para contrarrestar el hecho de que los alumnos que no participaron en la realización de la obra se aburrían, les pedí manifestar sus comentarios durante la lectura grupal, y que en lo sucesivo, cuando la lectura se realizara ya con los muñecos, ellos como espectadores señalaran observaciones a sus compañeros, respecto a si se escuchaba el tono de voz, si la escena era clara, si se distinguían los movimientos de los muñecos y detalles por el estilo.

Se solicitó a los alumnos participantes que buscaran en su casa un objeto o muñeco que ellos consideraran que podría servir para ensayar la obra, antes de utilizar los muñecos definitivos. La finalidad fue que los estudiantes comenzaran a ejercitar el trabajo titeril, jugando con los objetos y muñecos.

También, al final de la segunda sesión, les pedí a los equipos que designaran un líder de equipo y subrayaran en el guión los elementos, ya fueran diálogos o acotaciones, que los ayudarían a desarrollar la tarea elegida.

Los muñecos u objetos que los alumnos buscaron en su casa y llevaron a clase para “jugar” a interpretar los personajes fomentaron el entorno lúdico de aprendizaje, y fortalecieron las competencias básicas para la vida del aprender a convivir y trabajar en equipo. Asimismo, favorecieron, a través del uso de sus muñecos y objetos, el aprender a hacer movimientos con los muñecos, así como de simbolizar en el juego teatral lo que interpretaban en el guión. Estos se utilizaron durante la lectura grupal a partir de la tercera sesión. Durante la tercera semana, la lectura del texto completo ya casi se había finalizado, además de continuar con los temas del programa del ciclo escolar.

En la cuarta semana los ensayos se fueron tornando más formales, en el sentido de darle forma a la construcción de la puesta en escena integrando las tareas de cada uno de los equipos de trabajo. Así, los alumnos mismos, y en comunicación entre los unos y los otros, observaron tanto sus aciertos como sus deficiencias y problemas a resolver para el producto final del proyecto.

Para entonces, los otros estudiantes del grupo, quienes ya habían leído el texto, entregaron una reflexión de algún aspecto o personaje que les hubiera llamado la atención o con el que se hubieran sentido identificados. En este momento, se requirió fortalecer el pilar educativo de aprender a convivir, pues la interacción entre los compañeros fue fundamental para que los equipos se integraran y se coordinaran.

Asimismo, comenzaron a medirse los tiempos de presentación de las escenas y se platicaron los ajustes al guión requeridos ya durante la presentación. En la quinta semana se llevó a cabo el ensayo general con cada grupo.

3.3.4.- Observaciones

Entre las observaciones del proyecto durante su realización, surgieron problemas y aciertos de una sesión a otra, mismos que se convirtieron en experiencias de aprendizaje; principalmente, en lo relativo al trabajo en equipo entre los

estudiantes y en tener presentes las consideraciones respecto al recurso didáctico de los títeres para futuras ocasiones.

Por ejemplo, aunque podría decirse que, principalmente el grupo 67 y el 63 eran problemáticos, mientras que el 61 era muy competitivo desde el inicio del ciclo escolar, en los tres surgieron distintos retos.

El 67 se caracterizaba por su heterogeneidad, hiperactividad y rebeldía; sobre todo de los alumnos incorporados del área 3 al área 4. Además, dentro este grupo existía una polaridad entre dos bandos. Uno de los bandos se trataba de estudiantes que presumían su estatus social y su renuencia a ser tratados como si pertenecieran al mismo nivel de los otros estudiantes.

Otra situación fue que entre ellos se encontraba un estudiante argentino, uno nicaragüense y otro venezolano, quienes contribuían a la renuencia de los otros, al despreciar la materia de Literatura Mexicana e Iberoamericana, al sentirse desarraigados en las primeras unidades del programa escolar, con las unidades de Literatura Prehispánica y Literatura Colonial en México.

El otro bando de estudiantes del 67 mostraba inquietud por hacerse presentes en las expresiones relacionadas al ámbito artístico: algunos de ellos tocaban instrumentos musicales, practicaban coreografías de danza, cantaban canciones a coro o gustaban mucho de dibujar. Sin embargo, en cuestiones como la comprensión lectora, noté que la mayoría estaba acostumbrada a copiar respuestas de sus otros compañeros cuando se les dejaba un cuestionario sobre alguna lectura, o en la entrega de comentarios de texto, resaltaban las deficiencias respecto a la coherencia y la concordancia gramatical, así como a la identificación de ideas principales y la argumentación.

No obstante, este otro bando verdaderamente manifestaba su creatividad y una mayor disposición hacia el gusto por la literatura, cuando se trataba de actividades

que implicaran su participación como lectores en voz alta, como ilustradores de algún texto o en actividades donde ellos pudieran relacionar sus experiencias de vida, como ocurrió con algunos poemas y cuentos breves que les presenté, fuera del programa escolar.

Por otro lado, el choque de los dos bandos representó siempre una pérdida de tiempo que afectaba la clase. Algunos estudiantes se comportaban frente a los otros, en formas violentas, como el ignorar las opiniones de los demás o platicar mientras los demás exponían algo en clase. Sin embargo, durante el desarrollo del proyecto, las diferencias y asperezas entre uno y otro bando, si bien no se limaron del todo, se suavizaron en gran medida.

Al hacer la propuesta del proyecto PACO, al inicio la respuesta fue por parte del bando de los estudiantes más creativos, pero ya durante la segunda semana, al pedir voluntarios para la lectura grupal, se ofrecieron los estudiantes más indisciplinados para los papeles de Tom Sanabria, de Cornelio y de Francisca. Al parecer, observaron una oportunidad de hacerse notar en este proyecto.

El personaje de Manola, otro de los principales, se le designó a una estudiante ecuaníme, de buen promedio, que constantemente pedía leer en voz alta. Malulis, un personaje secundario, fue leído por una estudiante que eligió este papel, porque ella expresaba su gusto por la actuación y desde la lectura grupal buscó modular su voz para interpretar a una chica “fresa”. Para entonces, aún no se definía qué estudiantes se quedarían con cada personaje, sino que los asignados funcionaban de manera tentativa.

Al final de la primera sesión de lectura grupal, se les dio unos minutos al grupo para que se organizaran y anotaran en una lista quienes tenían interés por trabajar en la parte de la escenografía y la utilería, quienes en la parte de la elección de música y sonidos, quienes querían elaborar muñecos y quienes tenían una mayor intención de interpretar títeres. Esto con la intención de que, durante la próxima

sesión, ellos fueran subrayando las didascalias del texto referentes a la parte que les interesaba, y anotando al margen del texto o en sus cuadernos, las propuestas de elementos que se les ocurrieran para integrarlas en la escena.

Para la segunda sesión de lectura grupal, algunos estudiantes ya habían traído de su casa guantes, calcetines y muñecos que tenían en casa, con la intención de jugar con los elementos, y también ya había algunas propuestas en dibujo de los elementos que se utilizarían para la escenografía y utilería, así como algunas canciones guardadas en sus celulares, como posibles pistas para la musicalización de algunas escenas.

La realidad es que al ser un grupo numeroso también, coordinar a 45 estudiantes y que la mayoría de ellos se integraran al proyecto resultó una misión laboriosa. Pero esto dio pie al proceso de aprender a coordinar actividades de trabajo en equipo, no sólo para los estudiantes, sino para mí misma.

En la tercer semana, el tiempo dedicado a la lectura grupal ya se realizaba como un juego teatral en el aula, utilizando los muñecos y los objetos traídos de casa, e incorporando los sonidos. Se propuso utilizar el escritorio, cubierto con una tela, como el teatrino para ensayar. Entonces surgieron dos cuestiones: la dificultad técnica para que varios estudiantes cupieran detrás del teatrino y la cuestión de tratar de incorporar a todos los estudiantes del grupo para que se sintieran partícipes de la puesta en escena final.

Así, la docente propuso que unos alumnos manipularan y otros leyeran las voces, para poder desdoblar a los personajes en más oportunidades de participación. Los estudiantes se coordinaron bien para articular quienes realizarían una labor y quienes otra.

También faltaba repartir a tareas respecto a la construcción de los muñecos y repartir algunos papeles secundarios. Dentro del bando de los estudiantes rebeldes, había tres estudiantes mujeres que no constantemente mostraban una actitud de desafío ante la clase. Se les propuso colaborar en el proyecto y dos de

ellas fueron las constructoras de los personajes principales: Tom y Manola, mismos que se utilizaron también en la presentación del grupo 63, ya que eran muy vistosos y los otros alumnos los pidieron en préstamo.¹⁴ La otra estudiante se integró en la manipulación de los muñecos.

De igual forma, otro de los estudiantes que en general asistía a la escuela por obligación, que faltaba a clases constantemente y cuando acudía no quería trabajar, aceptó colaborar en el proyecto, tomándolo como un juego al principio. Su papel se integró de manera significativa al proyecto. En su caso, se le asignó el papel de Chucho, personaje que sólo aparece en el preludio de la obra, pero de cuya muerte depende la trama de la obra. Se le asignó este papel por su brevedad, pero esto contribuyó a fomentar su sentido de la responsabilidad, ya que estuvo presente en todas las sesiones de ensayo y también llegó en tiempo y forma el día de la presentación.

Además, este estudiante se relacionaba mucho en las clases con el alumno encargado de dar voz al diálogo de Tom, hecho que ayudó a que ambos bromearan sobre su tarea, pero mientras esto sucedía, comentaban lo que se les presentaba en el texto. Formulaban expresiones acerca de que veían una realidad reflejada en el texto, y en consecuencia, se produjo en ellos la experiencia literaria.

Por otro lado, los estudiantes hombres más inquietos, fueron quienes representaron los papeles de Richard, Cornelio y Lucho Romo, tanto en la voz como en la manipulación de muñecos. A partir del texto, comprendieron las características y la función en la trama de estos personajes, por lo que utilizaron el tono de voz adecuado para representar a personajes marginales, así como un lenguaje corporal en los muñecos para representar sus estados físicos, así como la violencia.

Respecto al tono de voz utilizado por los estudiantes, en el caso de todos los personajes, parecía ser exagerado porque los alumnos jugaban con su papel. Durante los ensayos se reían si les tocaba leer el guión de Malulis, por ejemplo,

¹⁴ Véase el anexo II: fotografías 1, 2 y 3

con su muletilla de muchacha “fresa”, “ves” o con su expresión de “pinche naco”. De igual forma, en los tres grupos, las alumnas que interpretaron a la mamá procuraban exagerar el tono de la madre sobreprotectora y también reían al hacerlo, y así sucesivamente con cada personaje: Tom al ensayar sus tonos para sonar al detective que pretendía ser un galán para Francisca, el tono de Cornelio el Borracho, el tono desinteresado del Señor Ardiles y todos los demás. Lo que resalta respecto a lo comunicado mediante el tono de voz es que los estudiantes realmente leían e interpretaban, mientras ellos en un principio creían que sólo jugaban a exagerar con la voz. Así pues, la competencia literaria se desarrollaba a partir de la intuición y la experiencia de los estudiantes.

En el transcurso de la primera sesión de ensayo, se observó la necesidad de elegir a unos estudiantes para jugar el papel de directores de la obra de teatro. Su papel fue coordinar las entradas y las salidas de los personajes, así como medir los tiempos. En el caso del grupo 67, les di este trabajo a dos estudiantes que hasta ese momento eran muy platicadoras y distraídas. Su responsabilidad como directoras de la obra de títeres y el resultado final, sin duda representó para ellas una tarea significativa, porque en lo sucesivo del ciclo escolar se convirtieron en unas estudiantes con una participación muy activa en la lectura, y que expresaban sus propias interpretaciones respecto a los textos que leíamos en clase.

En el caso del grupo 63, para la tarea de directores de la obra, se buscó el desempeño académico bajo de los dos estudiantes que hasta ese momento no se mostraban motivados ni por la materia, ni por sus otras asignaturas escolares, como ellos mismos expresaban en clase. De tal forma que, asignarles una tarea de responsabilidad se tradujo en que se comprometieron a coordinar el trabajo, y además lo lograron de una manera competente.

En el grupo 61, se designó a dos estudiantes también como directores, pero no se obtuvo un verdadero resultado de su tarea, pues más bien el líder de cada equipo estuvo al pendiente de las necesidades de su quehacer.

En el caso del grupo 61 hubo participación, disposición y responsabilidad desde el inicio. Se trataba del grupo además con menor número de estudiantes, donde casi todos eran muy competentes para las asignaturas en general. La mayoría de ellos eran hombres, de los cuales, una minoría eran muchachos aún con ganas de jugar como si fueran menores de edad: querían correr dentro del aula, practicaban luchitas y cosas por el estilo. Sin embargo, eran estudiantes responsables en sus entregas de actividades en clase y tareas. Únicamente uno de estos adolescentes se mostraba renuente a trabajar, ya que repetía el ciclo escolar y la materia de Literatura Mexicana e Iberoamericana no le causaba entusiasmo.

Se les asignó a estos muchachos inquietos la parte de la escenografía y de la elección de la música y sonidos. Además, igual que en el grupo 67, se les pidió subrayar su copia del guion teatral y realizar sus anotaciones al margen, y realmente los estudiantes estaban atentos a sus participaciones. En equipo lograron establecer que la trama de la obra se movía en tres espacios principalmente: el despacho de Tom, el bar y espacio del barrio. Así, se les ocurrió que la escenografía podía proyectarse utilizando una computadora y proyectores portátiles.

Durante los ensayos, la alternancia de las proyecciones resultó visualmente atractiva y efectiva para relacionarse con lo representado en escena. Lamentablemente, un día antes de la presentación final, la institución cambió el espacio asignado previamente para la actividad, que era un espacio cerrado, por el patio de la escuela, donde no fue posible contar con el recurso de las proyecciones. En este sentido, en la evaluación final se podría decir que el desempeño no fue el adecuado, por no haber utilizado otro tipo de recurso material, pero durante los ensayos en el aula, su estrategia había resultado idónea, por lo que se valoró este esfuerzo.

En el caso del estudiante que repetía ciclo escolar, expresaba su gusto por la tecnología también, ya que en el grupo 61 varios de los estudiantes estaban perfilados para estudiar ingenierías. Dicho estudiante y dos de sus compañeros

utilizaron una aplicación en su celular para descargar música para la ambientación de las escenas. La interpretación de los alumnos le otorgó una dirección de comicidad a la obra, al añadir sonidos como el de los golpes entre personajes.

Por otra parte, un aspecto observable en este grupo, y que probablemente no se vio tan fortalecido después de la puesta en escena, fue el trabajo en equipo. El mismo aspecto de la competitividad entre estudiantes, ocasionó que unos quisieran destacar más en el proyecto que otros.

El grupo 63, que como se mencionó anteriormente, se mostraba apático a la actividad, resultó lograr el producto final más elaborado y cohesionado y divertido. La primera sesión de ensayo resultó frustrante, dado que los estudiantes no atendían su lectura, sino que utilizaban el teléfono celular para otras funciones, o simplemente distraían su atención a otros pensamientos, en vez de atender sus turnos de participar. Sin embargo, en ocasiones el docente también tiene que mostrar seriedad y establecer límites; de ahí que la docente a cargo les reiteró su capacidad de decidir participar o no en la actividad, sin ninguna suerte de castigo en caso de optar por no participar en el “juego” de los títeres.

La respuesta de la mayoría dejó ver su sentido de la responsabilidad al incorporarse al “juego”, y además sus ganas de resolver el reto que se les presentaba. El segundo ensayo fue mucho más fluido e incluso entre ellos se ayudaron a establecer tiempos para las entradas y las salidas de unos personajes y otros.

Además, los alumnos seleccionados como directores llevaron su guion con anotaciones al margen, señalando las entradas y las salidas de los demás, coordinando los nombres de quienes estaban en cada equipo, realizando observaciones sobre las acotaciones y trabajando de manera colaborativa para integrar el conjunto de elementos.

Entre los errores de la docente a cargo, se encuentra la pretensión de llevar a cabo proyectos muy grandes que –al plantearse en la realidad, con las limitaciones de la infraestructura, de los planes administrativos de la institución y de los tiempos establecidos por los programas escolares– a veces no se pueden lograr en su totalidad.

Así pues, justo en el día de la presentación final, los tiempos otorgados desde el plano institucional para presentar la obra en el patio de la escuela se acortaron, y los alumnos tuvieron que reducir e improvisar gran parte de la obra. Esto ocurrió mayormente en el caso del grupo 61. Por lo que se refiere a la presentación de proyectos de los grupos 63 y 67, la docente advirtió a los estudiantes lo que pasaría y les pidió reunirse en equipo y acordar qué elementos omitirían.

No obstante, lo anterior no representó una disfuncionalidad en el proceso del trabajo, sino que consistió en la prueba final de que los alumnos conocían a profundidad la trama del texto, el carácter y la importancia de cada personaje dentro de la obra y el tema principal de ésta, pues lograron omitir sólo las líneas que aportaban elementos reiterativos o que estaban agregadas en el texto sólo para producir los momentos humorísticos.

Asimismo, esta improvisación representó la competencia de los alumnos para solucionar problemas presentados de último momento, así como la competencia para trabajar en equipo y de manera colaborativa, indicando a cada integrante del proyecto cómo se coordinarían al final para lograr una mayor agilidad en la escenificación final.

3.3.5. Cierre del proyecto: presentación final de la obra y valoración

Dado que fueron tres días de presentación —uno por cada grupo—, parte de lo significativo y de la sensación de logro fue que entre los tres grupos se turnaran para ser unos espectadores de los otros; es decir, mientras el grupo 61 presentó, sus compañeros, y sobre todo sus amigos del 67 y 63 acudieron a verlos, y lo mismo cuando fue el turno del 63 y del 67. Así, antes de la tercera llamada, los

otros grupos apoyaban al que estaba en turno y al final también algunos acudían a felicitarlos. Aunque el entusiasmo, las emociones, el apoyo y la empatía no se pueden medir con exactitud, sí son comprobables en el terreno actitudinal de los estudiantes. Así, el cumplir de manera general con dichas actitudes queda como prueba de que la puesta teatral produce una sana convivencia, fomenta la empatía y contribuye al trabajo en equipo eficiente. De tal manera que el resultado de la puesta en escena de una obra de teatro de títeres se registra como un evento significativo durante el curso de la vida escolar.

Cabe señalar que algunos compañeros grabaron fragmentos tanto de los ensayos como de la puesta en escena, y esto constituyó un material que posteriormente, ya sin ser parte de la actividad en el sentido estricto, los alumnos comentaban entre ellos o bromeaban al respecto.

El cierre de la actividad, tras la puesta en escena, fue organizar una plenaria de los estudiantes, donde ellos respondieron cómo fue su experiencia al trabajar en este proyecto, cómo se sintieron y qué aprendieron. En los tres grupos hubo respuestas con matices diferentes.

Además, se les pidió entregar un comentario donde se centraran en uno de los personajes o aspectos de la obra que llamaron su atención y por qué. En estos comentarios se recuperaron algunos aspectos que ya se habían comentado desde la lectura grupal.

El personaje de Manola fue uno de los que causaron más impacto entre los estudiantes de los tres grupos en general. Al ser Manola una madre controladora, que le dice a Tom “lávate los dientes”, “hueles a perro”, toda esta primer escena suscitaba la risa de los estudiantes, pero también algo parecido a la conmoción cuando ella expresa lo que ha hecho todo por su Tom, y que lo mandó a las mejores escuelas. Algunos estudiantes expresaron que esto les recordaba los esfuerzos que sus padres habían hecho por mandarlos a escuelas como la preparatoria UVM, así como por darles muchas otras cosas. Incluso, cuando al

final Manola argumenta que cometió sus crímenes por darles lo mejor a sus hijos, los estudiantes manifestaban compasión por el personaje.

Manola también causó sorpresa cuando los estudiantes llegaban al final de la lectura, ya que no se esperaban que hubiera sido ella quien estuviera detrás del crimen. Aunque el guión no menciona si fue Manola misma quien mató a Chucho o si mandó a alguien de su banda a hacerlo, los estudiantes hicieron la relación con que fue este personaje desde el principio.

Durante la lectura comentada, el personaje de Francisca también provocó la atención. La docente fue planteando preguntas respecto a lo que ellos opinaban de que Francisca estuviera relacionada con un muchacho como Chucho, con problemas de narcodependencia, problema que también la envolvía, y además, que ella buscara refugio en Tom, a pesar de darse cuenta de que es vista por el otro como un objeto de deseo.

Algunas estudiantes centraron su comentario en este aspecto, y expresaron cosas como el hecho de que no está bien no valorarse lo suficiente como para querer ser observadas por el sexo opuesto. Una estudiante del área 1, grupo donde en su mayoría son hombres, argumentó que las mujeres son inteligentes y no necesitan la protección de un hombre ni depender de ninguno.

Respecto al personaje de Tom, algunos estudiantes llegaron a concordar en el punto de vista de que es un personaje deshonesto consigo mismo, al engañarse de trabajar cuando en realidad se la pasaba en el bar. En sus comentarios durante la última sesión, expresaron que en ocasiones ellos mismos también se engañan cuando copian las tareas o cuando no participan con responsabilidad en la entrega de trabajos por equipo como en el proyecto en cuestión.

Otros personajes que llamaron la atención de los estudiantes, no precisamente expresados en los comentarios de texto, sino en la empatía manifiesta a la hora de representar eran los personajes marginales: los del bar y del barrio, como los amigos de Chucho. Richard, el narcomenudista, y Cornelio, el borracho, fueron

interpretados como reflejos de una realidad ya conocida y observada por los jóvenes.

Respecto a la puesta final como cierre del proyecto, hay varios aspectos que valorar. En primer lugar, los días de las presentaciones se asignaron de manera aleatoria: se presentó primero el grupo 61, al siguiente día el grupo 67 y al tercer día el grupo 63. Como unos acudieron a ver a los otros, los del 67 tuvieron oportunidad de ver cómo lo hicieron los del 61 y cuáles fueron las deficiencias técnicas que tendrían que resolver –como la cuestión del tiempo–, mientras que los del 63 ya tenían el precedente del 61 y el 67. Cabe aclarar que no todo un grupo acudía a ver lo que sus compañeros presentaban, pero entre ellos había comunicación y se mostraban las grabaciones y se contaban lo ocurrido.

Así, aunque podría decirse que el grupo 61 presentó más fallas a la hora de la escenificación, lo que se buscaba valorar era en realidad la comprensión lectora, la capacidad de análisis y reflexión al interpretar el texto, la responsabilidad para presentar un proyecto de tal magnitud, y por supuesto, la significación que el proyecto tuvo en los alumnos.

De ahí que en la coevaluación posterior a la presentación, la docente platicó con los estudiantes, valorando todo el trabajo previo y los aciertos que ellos tuvieron al interpretar el texto. Se hizo hincapié en que el ensayo final dentro del aula resultó un trabajo bien integrado, que hubiera resultado mejor de representarse en un espacio cerrado y con un buen equipo de audio. Asimismo, se hizo énfasis en que la estructura proporcionada por la institución para funcionar como teatrino no cumplió las condiciones requeridas por los estudiantes, y que de haberlo sabido, se habrían tomado las medidas al respecto.

Por su parte la escenificación del grupo 67 se presentó ya con el recorte de tiempo. Esto contribuyó a una presentación más óptima al final. Al tomar como punto de referencia el panorama de desinterés, uso de distractores en el salón e hiperactividad de una mayoría del grupo durante las horas de Literatura Mexicana e Iberoamericana previas a la realización del proyecto, se fue observando un

cambio de actitud y un avance en las competencias transversales y la competencia literaria. Este cambio fue avanzando con cada sesión de ensayo y se los alumnos lograron cambios en su relación con las clases de literatura y con los textos literarios, en lo sucesivo del programa del ciclo escolar.

Sin embargo, en el mismo grupo 67, un mínimo de alumnos del equipo de la utilería no cumplieron con su responsabilidad durante el proyecto, al delegar a otros el trabajo del diseño. Pero constituyó una representación competente al final, con un mejor resultado que en los ensayos, y, logrando además establecer una buena comunicación y coordinación del trabajo.

En la presentación del grupo 61 la falla respecto al equipo de audio trató de solucionarse reproduciendo los sonidos y pistas que los alumnos encargados ya llevaban, pero lamentablemente no se escucharon con mucha potencia en el patio de la escuela. Esto mermó un poco la calidad de la representación final. Si se compara con el resultado del grupo 63, podría decirse que fue en parte una falta de responsabilidad del equipo encargado del audio, al tener ya como precedente que lo mismo le ocurrió al grupo 61, y no buscar otra solución o alternativa.

En cuanto al grupo 63, en parte por tratarse de la última representación, constituyó un proyecto completo, integrado, sin deficiencias, si consideramos que no se trata de manipuladores profesionales de títeres. Su trabajo estuvo dentro de los parámetros de tiempo; hubo buena coordinación, buena comunicación entre los equipos para presentar escenografía, utilería, sonidos y música y entradas y salidas de los personajes, así como una interpretación competente y acoplada a la estructura que se prestó como teatrino y superando la dificultad de presentarse en el patio de la escuela.

Por último, se realizó la valoración del proyecto, misma que se platicó con los estudiantes a manera de coevaluación.

3.4. Evaluación del proyecto

La evaluación de la puesta en escena no atendió a criterios de evaluación en una escala numérica respecto a los conocimientos adquiridos durante el proyecto — como ocurre en los cuestionarios o los exámenes—, sino que utilizó como recursos las respuestas de una plenaria y unas rúbricas, donde tanto los estudiantes como el docente observaron los resultados, con sus aciertos y fallas, del proceso y la puesta final en escena.

Dichas herramientas de evaluación atendieron aspectos en relación tanto a las competencias básicas, con cuestiones como la responsabilidad al participar en el proyecto y al trabajar en equipo, y de la competencia literaria propiamente, pero no utilizan criterios en términos de “mal hecho” o “bien hecho”. Esta forma de evaluación del “juego” de la puesta en escena de un guión de títeres permitió analizar de manera cualitativa el trabajo de los estudiantes y la docente.

Se elaboraron seis rúbricas diferentes, en las cuales el docente evaluó a los alumnos por equipos y, posteriormente, compartió con ellos los resultados. Por la división de tareas en equipos, las rúbricas se realizaron de la siguiente manera: construcción de títeres, manipulación de títeres, voces de personajes, escenografía y utilería, música y sonidos y dirección de escena.

Los aspectos a evaluar en todas las rúbricas fueron, por un lado, las competencias disciplinares: la competencia lectora y la competencia literaria, con base en cómo los alumnos leyeron el texto, realizaron un proceso de simbolización a partir del lenguaje escrito e interpretaron el sistema del texto para convertirse en receptores mediadores.

Por otro lado, las competencias básicas o genéricas, vistas como aspectos para construir mejores individuos en la vida y en el mundo y no sólo dentro del aula. En primer lugar, se incluyó en la rúbrica de evaluación el aprender a hacer, al buscar la solución y la creatividad al cómo realizaron sus tareas. En segundo lugar, la competencia de aprender a conocer, ligada de la competencia anterior, en el aspecto de aprender a buscar fuentes de información, aprender a apoyarse en el

uso de la tecnología y aprender a conocer el género de teatro para títeres. En tercer lugar, la competencia de aprender a convivir al trabajar en equipo de manera responsable, con respeto y cooperación. Por último, la competencia de aprender a ser no se incluyó de manera explícita dentro de la rúbrica, pero todas las competencias, tanto las disciplinares como las genéricas o básicas para la vida inciden en la formación del ser.

Los resultados de las rúbricas oscilaron entre el satisfactorio y el muy satisfactorio. A partir de esto, tanto a la docente como los estudiantes pudieron analizar las razones por las que algunas competencias se desarrollaron de manera satisfactoria y otras no. Asimismo, a partir de la valoración entre docente y estudiantes, surgieron observaciones sobre los aspectos destacables del proyecto y sugerencias para mejorar. También destacó la satisfacción que los estudiantes tuvieron con sus presentaciones finales, los retos a los que se enfrentaron y señalamientos sobre la importancia de que todos los miembros de los equipos cumplan con sus responsabilidades.

Posterior a esto y durante la misma sesión, se les pidió a los alumnos responder a manera de plenaria las preguntas: “¿Cómo fue mi proceso de lectura del guión de títeres para la actividad?”, “¿cómo me sentí con la lectura?”, “¿qué aprendí de la lectura?” y anotar sus sugerencias y observaciones acerca de realizar una escenificación con títeres de un guion de teatro.

A continuación transcribiré algunas de las respuestas de los estudiantes, casi de manera aleatoria, respecto a la primera pregunta: “primero leímos la obra y datos relevantes del autor, todo el grupo. Después elegimos a quienes iban a ser los personajes”; “fue junto a la clase con todos leyendo una y otra vez la obra, al mismo tiempo practicábamos, agregábamos y quitábamos detalles que harían que luciera más”.

Acerca de cómo se sintieron con la lectura, los alumnos respondieron: “Participar en la obra fue divertido, me ayudó a desenvolverme más”; “Me sentí a gusto, en cuanto a la organización y la convivencia con mis compañeros. Me gustó que

todos pudiéramos cooperar y participar para que la obra saliera bien. Me gustó que cada uno pusiera de su parte, con sonido, voz, personajes, el movimiento de los títeres, etc.

Respecto a la pregunta sobre qué aprendieron de la lectura, algunas de las respuestas fueron: “Que nunca tenemos que perder la fe a pesar de toda la adversidad que se te ponga enfrente. Siempre terminar con la cara en alto y estar orgullosos de nuestras buenas acciones”; “Aprendí que si te propones algo lo vas a lograr. Una persona que busca la responsabilidad de quien ha cometido un asesinato, sin ser nada logra la resolución del conflicto, investigando, preguntando e interrogando. Él solo se nombra Detective Privado”; “Aprendí que las personas de quien menos esperas y que más aprecias no son lo que realmente crees”.

Conclusiones

Estas conclusiones pretenden dar un recuento de los puntos sobresalientes de esta tesis, y demostrar los alcances de la hipótesis inicial, expuesta en la introducción.

El primer capítulo referente al estado de la cuestión da un panorama general de la teoría existente en relación al teatro de títeres, principalmente en México y Latinoamérica. A partir de esta investigación, se logró encontrar a los investigadores que han abordado la utilización del teatro de títeres con personas que han pasado el periodo de la niñez. Asimismo, se encontraron antecedentes del teatro de títeres como un recurso didáctico, y esto permitió tener parámetros para establecer los pasos a seguir en la secuencia didáctica.

El segundo capítulo, el marco teórico, permitió establecer los conceptos útiles de la teoría de la recepción y el papel del lector en el proceso de lectura. Este capítulo permitió ir de una teoría general para analizar la literatura, a la particularidad de los elementos de análisis teórico del teatro de títeres como rama del género dramático. De esta manera, se construyó una teoría sobre el sistema de signos del teatro de títeres, analizando, desde las perspectivas de los realizadores, las diferencias del subgénero con el del teatro de humanos, para comprender porque su utilización no constituye una mera sustitución de humanos por títeres.

Además, este marco teórico permitió establecer los conceptos recurrentes en el desarrollo de la propuesta didáctica: el aspecto lúdico de los títeres, su aspecto mágico y su poder de atracción, el proceso de simbolización de la realidad a través de la puesta en escena con títeres de un guión determinado, los puntos de indeterminación que los lectores de un guión cuando se convierten en los mediadores o realizadores de la escenificación, y cómo, a través de la lectura, los receptores-mediadores modifican o enriquecen su horizonte de expectativa previo a la interpretación del texto.

Por otra parte, el marco teórico delimitó el vasto concepto del término competencias, para unificar y retomar únicamente las partes pertinentes para el proyecto. Se estableció un consenso del término competencia, como la integración de los conocimientos, las habilidades y el valor ético para llevar a cabo un procedimiento o la resolución de un problema. Se delimitaron, a partir de los estudios de Delors (1996), Díaz Barriga (2011) y Perrenoud (2008), las clasificaciones de los distintos tipos de competencias. Por una parte, las cuatro competencias básicas para la vida —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser—, no sólo se adquieren en la escuela, sino que se siguen desarrollando durante toda la vida de los seres humanos en la sociedad.

Por otra parte, las competencias transversales a todas las disciplinas, como la capacidad de leer, interpretar y analizar, entre otras, en el caso del proyecto fueron utilizadas para contribuir al nivel de logro de la competencia literaria. Por último, se expuso que la competencia literaria es una competencia disciplinar, y una de los aspectos que pretende, es que los estudiantes utilicen la literatura para observar la vida y seguirse construyendo como seres humanos, más que utilizar la literatura únicamente para acreditar una asignatura educativa.

Hay que recordar que la hipótesis planteada en la introducción propuso como finalidad última que la competencia literaria impacte de manera beneficiosa en los estudiantes, para ser personas mejor dotadas para la vida. Aunque no es posible demostrar en una escala numérica hasta qué grado la simbolización y la observación de la realidad mediante el teatro de títeres logró su objetivo, las rúbricas de evaluación y las observaciones posteriores en clase permitieron observar resultados positivos. Tales resultados se basan en el reconocimiento del cambio de actitudes y opiniones entre los estudiantes.

Por supuesto, no es posible determinar en qué medida, al haber concluido su educación medio superior, los estudiantes continuarán acercándose a los textos dramáticos. Tampoco se puede comprobar lo que ocurrirá en el devenir de sus vidas. Sin embargo, considero que el montaje de una obra de teatro de títeres,

dentro del género detectivesco y humorístico, resultó una actividad novedosa para ellos, emotiva, lúdica y por lo tanto, significativa.

Las muestras de convivencia, de responsabilidad, el nivel de logro del proyecto y las reflexiones suscitadas al final del proyecto, sugieren que el proyecto constituyó para los estudiantes una experiencia que conservarán en la memoria. Así, la próxima vez que se enfrenten al trabajo por equipo, ellos tendrán un precedente para considerar a los otros miembros de su entorno, a resolver retos y tareas inesperadas, a poner en marcha sus habilidades para distintas cosas.

Asimismo, la próxima vez que los estudiantes participantes del proyecto se enfrenten a situaciones de riesgo, en relación a alguno de los problemas del entorno social presentados en *Informe Negro*, ellos han sumado a su acervo de referentes del mundo las experiencias que conocieron a través de los personajes y la trama de la obra. Así, los estudiantes, como sujetos en el mundo tienen unas coordenadas simbólicas para ubicar hacia donde quieren dirigir sus decisiones.

En el desarrollo del tercer capítulo, se describió cómo se logró el desarrollo de competencias mediante el proyecto del montaje de una obra de teatro de títeres. A continuación se realizará un balance de las fallas y los aciertos de la propuesta didáctica, como proyecto en el caso de los estudiantes, y en el caso de la docente, como una secuencia didáctica dentro de una planeación escolar. De dichas fallas y aciertos, se pretende medir, de cierta forma, el nivel de logro de la competencia literaria específicamente.

Aunque al inicio este proyecto se planteó unos objetivos definidos, el llevar a cabo una propuesta didáctica donde los alumnos leyeran, interpretarían y montarían en escena un guión de teatro para títeres representó un trabajo en el cual se presentaron factores inesperados, limitaciones de tiempo en el aula y el espacio, inconvenientes a la hora de trabajar con grupos tan numerosos e inconvenientes en el aspecto técnico. Es necesario señalar las fallas con honestidad, a fin de rescatar lo valioso del proyecto y proponer las correcciones necesarias en una futura ocasión.

A pesar de las dificultades, las evidencias demuestran que desarrollar una actividad de teatro de títeres en el nivel bachillerato representa una forma efectiva de utilizar las competencias comunicativas e incide en sus competencias básicas como estudiantes y para la vida, apelando al desarrollo del ser, e inciden en la competencia literaria.

No podría decirse que el logro de la competencia literaria sea en un cien por ciento el resultado esperado, como suele ocurrir al proponer grandes objetivos. Sería una mentira decir que todos los estudiantes que realizaron la actividad se convertirán en unos lectores asiduos para toda la vida después del impacto que la actividad tuvo sobre ellos. Con honestidad, una sola herramienta y una sola secuencia pueden incidir significativamente en los alumnos, pero no puede representar el cambio de unos estudiantes que no han amado la lectura durante toda su vida escolar a unos lectores asiduos. Más bien, actividades como el desarrollo de una puesta en escena con teatro de títeres amplían el abanico de herramientas que pueden utilizarse para el logro de la competencia literaria.

En este sentido, en la propuesta en específico que se desarrolló con los alumnos de preparatoria de la UVM, la herramienta constituyó una buena estrategia al desarrollarse en la primera mitad del ciclo escolar, ya que logró que los alumnos se interesaran más por la materia de Literatura Mexicana e Iberoamericana, así como logró establecer una empatía entre los estudiantes y el docente.

Este primer aspecto, que es plenamente emotivo, contribuyó a utilizar el teatro de títeres como un recurso que fomentó el poder de atracción de los estudiantes hacia la materia, ya que se logró una práctica significativa, más allá de la resolución de ejercicios en clase o de los exámenes de Literatura.

Aunque no se realizó un ejercicio propiamente de diagnóstico para tener una evidencia de los alumnos en su gusto y conocimiento por el teatro, así como de su gusto y disposición hacia la literatura, como se expuso en el desarrollo de la secuencia, en el grupo 63 y en el grupo 67, principalmente, los estudiantes no tenían un nivel aceptable de acercamiento a la lectura, ni de nivel aceptable de

comportamiento, participación y disposición durante las clases de Literatura Mexicana.

El proceso y resultado de la actividad lograron que los estudiantes se sintieran el centro de su saber hacer y de su aprender a conocer, por lo que se vieron motivados a presentar un trabajo valioso. Durante dicho desarrollo, los estudiantes se quitaron el prejuicio de que la literatura representa únicamente aprender fechas y datos para resolver un examen. Asimismo, después del desarrollo de la propuesta, los alumnos comenzaron a comportarse con respeto hacia la clase, hacia la profesora y hacia sus compañeros, casi en su mayoría.

Al haber presentado la secuencia didáctica a los estudiantes como un proyecto de creación escénica, donde el acto de leer se involucró de manera implícita en la tarea a desarrollar, la lectura se vio implicada, no como una tarea forzada, hablando en términos generales, sino como una motivación para conseguir un producto tangible al final del proyecto. De esta manera, la mayoría de los alumnos iniciaron la actividad sin el prejuicio de que ésta era sólo otro acto de lectura, sino utilizando la habilidad de leer como el medio lectura como un medio para alcanzar el producto final.

En esta secuencia didáctica, los alumnos pusieron en práctica sus competencias para resolver los problemas que les planteó el material de trabajo. El proyecto implicó que los estudiantes pusieran en práctica distintas competencias adquiridas durante la vida escolar, las cuales no se remitieron específicamente a las que se desarrollan en la disciplina de la literatura. Se pusieron en marcha algunas de las competencias transversales, la competencia literaria y las competencias básicas para la vida.

En términos de la competencia literaria, aunque una de sus finalidades es que su es el hecho de que los lectores experimenten leer literatura por placer, se ha explicado a lo largo de la tesis que implica el desarrollo de otras competencias transversales. Por ejemplo, los estudiantes que desarrollaron el proyecto de montaje con títeres pusieron en práctica su competencia lectora, su competencia

para escuchar, interpretar, analizar, relacionar, comparar, valorar, reflexionar, expresar y comunicar, su competencia para el uso de la tecnología, entre otras. En este sentido, se demostró en la práctica que la competencia literaria implica la transversalidad expuesta por Perrenoud (2008), y también expuesta por Cassany, Luna y Sáenz (1994), como las habilidades contenidas en el proceso lector.

Como se ha explicado desde el marco teórico, el término competencia implica muchas cosas al mismo tiempo. Mediante este proyecto, se logró relacionar con la capacidad de actuar y poner las competencias transversales, como la investigación, la formulación de ideas para resolver los problemas, la puesta en marcha de la creatividad, etc.

Asimismo, el proyecto implicó que los estudiantes actuaran de acuerdo a normas de convivencia, considerando a sus compañeros al integrarse en equipos. Aunque los resultados variaron con respecto a cada grupo, como se describió en el capítulo 3, sí hubo un cambio de actitud respecto al panorama inicial de cada grupo y al panorama final. Así, puede decirse que en el grupo 61 la convivencia no tuvo todo el impacto que se hubiera pretendido al final de la puesta en escena, mientras que en el grupo 63 se logró un buen trabajo de integración por equipos, y en el grupo 67, aunque con estudiantes que no cumplieron con su responsabilidad, hubo cambios muy significativos respecto a la división y heterogeneidad que se observaba antes del proyecto.

En otras palabras, al enfrentarse a un problema real, para el que no tenían experiencia previa ni profesional, la puesta en escena de una obra de títeres, los estudiantes se ven empujados a desarrollar su propia metodología para investigar y aprender a conocer como resolverían su objeto de estudio. Dicha resolución se consiguió a partir de un aprender a hacer por parte de los estudiantes, y el factor de trabajo en equipo y consideración a los otros implicó el aprender a convivir.

Aunque éstas son condiciones elementales para construir un enfoque por competencias, los estudiantes, como en el caso de varios de los alumnos de los tres grupos que participaron en el proyecto, no necesariamente habían

desarrollado las cuatro competencias básicas. Si bien los estudiantes de sexto grado ya estaban dotados previamente con varias de las competencias transversales, no necesariamente habían desarrollado una competencia personalizada, es decir, propia en su manera de aprender a conocer los textos literarios y las variantes del teatro contemporáneo. Cabe señalar que hay factores en la educación que no pueden aprenderse por la mera recepción de la exposición de conocimientos, sino que los estudiantes, como sujetos activos, son quienes desarrollan su propia manera de aprehender el conocimiento.

De igual manera, aún en el rango de edad de los adolescentes de sexto grado, no necesariamente habían aprendido a convivir y realizar un trabajo colaborativo. Como se observó en el capítulo de desarrollo del proyecto, la situación inicial en algunos de los casos era la de la competitividad, entendida como la lucha por ser el más apto, en el caso del grupo 61, mientras que en el grupo 63 la convivencia era escasa, al predominar la apatía e indiferencia entre compañeros, y en el grupo 67, incluso podría hablarse de un ambiente de intolerancia, por la pertenencia de unos a un bando y otros a otro bando. Así pues, el proyecto de montaje de una obra de títeres arrojó buenos resultados. Los alumnos mismos respondieron en la plenaria que el trabajo les había servido para valorar el trabajo por equipo y aprender que todos debían trabajar con responsabilidad.

Con ello no se quiere decir que al final todos se los estudiantes entablaron amistad entre sí, pero al menos lograron trabajar de manera colaborativa, venciendo las barreras de sociabilización y estableciendo empatía al trabajar en unidad.

Es importante reconocer que el desacierto que ocurrió en el grupo 61 se debió en gran medida a que eran el grupo más competitivo, en términos de medición de calificaciones y logros entre un estudiante y otro. De ahí que el aprender a convivir no se logró del todo, pues no hubo una comunicación exactamente idónea entre los equipos de trabajo para la presentación final —aunque sí ocurrió durante los ensayos—, y esto afectó en el factor de sincronización de los elementos teatrales presentados a tiempo en la escenificación.

Respecto al logro de un aprendizaje significativo, hay algunas razones para argumentar que el proyecto tuvo esta carga para los estudiantes. En primer lugar, salieron de las actividades rutinarias del programa escolar. En segundo lugar y en concordancia con lo expuesto en el marco teórico sobre el aspecto mágico de los títeres, se produjo un acercamiento emotivo entre los estudiantes y su objeto de estudio. Como los estudiantes expresaron en la plenaria al final, el proyecto resultó una estrategia novedosa para ellos, y en parte esto los motive a acercarse de otra manera a la literatura.

Sumando toda esta experiencia con el enunciado principal de esta tesis: es claro que el teatro de títeres puede funcionar como un recurso didáctico en el nivel medio superior.

Entonces, un proyecto de naturaleza semejante aporta para los docentes una alternativa novedosa, lúdica, emotiva y capaz de desarrollar competencias entre los estudiantes. Esto responde a la búsqueda, por parte de los docentes, de formas de innovar en la clase o buscan recursos y estrategias para hacer más dinámica las clases. Sin embargo, en función de la institución en la que se imparten clases, los docentes deben también ceñirse a los lineamientos del programa de estudios. Afortunadamente, la educación en las instituciones de educación media superior está cambiando y se moderniza a partir de los últimos años, con el proceso cambios en sus planes de estudios.

Actualmente, los planes de estudio pugnan por incorporar la utilización de proyectos interdisciplinarios en la educación, con la finalidad de que los estudiantes aterricen en una situación de investigación y práctica específica las asignaturas por disciplinas que cursan. Esto con la finalidad de que tanto su producto final como su proceso de aprendizaje resulten significativos para los estudiantes.

El caso de un montaje de una obra de títeres constituye en parte un recurso que responde a la propuesta del trabajo por proyectos e interdisciplinario, al incorporar los conocimientos y saberes en el hacer que los estudiantes han adquirido en

otras disciplinas o desde el aprendizaje que individualmente han adquirido a partir de sus experiencias de vida individuales.

Como se ha explicado en el marco teórico (Perrenoud, 2008), durante los niveles escolares primaria, secundaria y parte del medio, los aprendizajes, si únicamente se memorizaron para obtener un certificado, el proceso de acreditación de conocimientos se percibe únicamente como un obstáculo a pasar para llegar al siguiente punto. Entonces, los conocimientos disciplinares se convierten en una suerte de ilusión, porque realmente los estudiantes no dominan una disciplina en particular, sino que cada asignatura por grado contribuye para preparar a los estudiantes para lo que sigue.

No obstante, aunque no se logra todo lo que se encuentra planteado en un programa educativo, las sesiones en la escuela, las tareas fuera del aula, las visitas a museos, los proyectos extracurriculares, las curiosidades que se resuelven mediante internet, el compañerismo, las discusiones con los compañeros y con los docentes, y todos los elementos implicados durante la vida escolar, incrementan, en alguna medida, los conocimientos del mundo en cada individuo.

De ahí que un proyecto de montaje de una obra de títeres involucra utilizar habilidades no únicamente respecto al análisis literario ni relativas a la comprensión lectora, sino, que requiere de habilidades como la planeación y organización del trabajo individual y por equipo, y habilidades como el dibujo, el diseño, habilidades para la construcción y la creación plástica, la habilidad para investigar, la habilidad para el uso de la tecnología y, además otras capacidades, como la capacidad para imaginar, la capacidad de proponer, la capacidad de aceptar acuerdos, la capacidad de ceder e incluso, la capacidad de transformarse como seres humanos. Todas estas habilidades y capacidades, utilizadas en la resolución de conflictos se convierten en competencias transversales a las diferentes disciplinas escolares. El recurso del teatro de títeres contribuye al fortalecimiento de tales competencias.

Por otra parte, el factor lúdico, éste también contribuyó a que el proyecto representara un acercamiento significativo, no sólo a la lectura, sino al teatro, y específicamente de títeres. Al vivir en un país donde la gente acude a esparcirse en el cine, o debido al ritmo de vida acelerado, incluso prefieren quedarse en casa a ver series de televisión o videos de las redes sociales y la WEB, acercar a los jóvenes estudiantes a las variantes del teatro resulta algo provechoso, a la vez que implica la reelaboración de sus horizontes de expectativas.

Hay que recordar que el horizonte de expectativa de un lector se amplía y se transforma con cada nueva experiencia, por lo que, desde el punto de vista de la autora de esta tesis, presentarles a los estudiantes una de las muchas formas actuales de la cultura teatral representa un logro en aras de ampliar sus horizontes. Por supuesto, esto no garantiza que en lo sucesivo, todos los estudiantes que participaron en el proyecto asistirán a ver obras de títeres, pero esto sí amplía la posibilidad de que, si por azar encuentran en la cartelera o en un festival una forma similar, la memoria significativa los impulse a recordar su participación como creadores y probablemente se acerquen.

Como señala Petit (2015), leer no se refiere únicamente a leer letras en los textos, sino leer el mundo. En este sentido, el tema de la obra *Informe Negro* agregó un nuevo espejo o marco de referencia entre los estudiantes para reflexionar en torno a los puntos que cada uno, en su interpretación individual y colectiva, observó en la trama. Algunos ahora cuentan con una representación de sus madres y los esfuerzos que ellas realizan para mandarlos a la escuela, otros tienen un referente de lo que ocurre al tener malas asociaciones, como en el caso de Chucho o de la mala imagen de alguien que se escuda en la evasión de la realidad y las responsabilidades, como Tom Sanabria; otros más, tienen un referente de lo que implican los roles de los individuos dentro de una sociedad, y quizás, sobre todo las alumnas, tienen una perspectiva para identificar del papel que erróneamente se les suele asignar a las mujeres en la sociedad, como figuras frágiles y dependientes de la ayuda de la figura masculina, como el caso de Francisca.

Estos referentes contribuyen a decidir qué elementos se quieren seguir reproduciendo en la vida, o por el contrario, modificar, solucionar o cesar en el papel de cada persona como sujeto.

En este sentido, existe la certeza de que en la mayoría de los estudiantes participantes, la experiencia produjo un aporte significativo, por mínimo que parezca en términos de cantidades.

En vista de los resultados obtenidos en esta investigación, es posible plantearse otras propuestas de utilización del recurso didáctico de los títeres en un montaje escénico.

Por ejemplo, se puede proponer que el montaje implique que los estudiantes sean los escritores de sus propios guiones, para que mediante el recurso de la escritura y de los títeres puedan construir en conjunto la simbolización de las inquietudes que buscan expresar, en función de sus intereses.

También, podrían realizarse adaptaciones al formato de guión para títeres a partir de textos narrativos, como cuentos, epopeyas, fábulas o leyendas, con la finalidad de construir una interpretación lúdica y que utilice el sistema de signos de los títeres.

En fin, el recurso de montaje de teatro de títeres ofrece múltiples posibilidades de exploración en el terreno, no sólo escénico, sino también en el educativo y con receptores no sólo infantes, sino también, adolescentes y adultos.

Bibliografía

Alva de la Canal de Oviedo, Dolores (1980). *El diario de Comino: Historia de un muñeco contada por él mismo*. En: *El teatro guiñol de las Bellas Artes. Época de oro del teatro guiñol de Bellas Artes: 1932-1965*. (2006) Coordinación Giménez Cacho, Marisa, investigación Miranda Silva, Francisca. (CD Rom) México: CONACULTA/ Biblioteca digital CITRU

Angoloti, Carlos. (1990). *Proyecto didáctico Quirón. Comunicación y lenguaje*, Madrid, Ediciones de la Torre

Arzubide, List (1997). *Teatro guiñol*, México, UNAM/ Coordinación de Difusión Cultural de la Casa del Lago

Bauman, Zygmunt, (2007). *Modernidad, ambivalencia y fluidez social*, en Josetxco Beriain y Maya Aguiluz (eds), *Las contradicciones culturales de la modernidad*, Barcelona, Antrhopos, México, UAM., pp. 441 y 442

Beloff, Angelina (1945). *Muñecos animados. Historia, técnica y función educativa en México y el mundo*, México, SEP.

Bernal, Rafael (2017). *El Complot Mongol*. Novela gráfica. Planeta: México

Cassany, Daniel, Luna, Marte y Sanz, Gloria (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Converso, Carlos (2000). *Entrenamiento del titiritero*. México: Escenología

Curci, Rafael (2011). *De los objetos y otras manipulaciones titiriteras*. México: Libros de Godot

Delors, Jaques (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

De Scándalo, Alassia, Gauchet de Petite, Ester, y Marcela, María (2003). "Escribir una obra de títeres sobre la base de la lectura", en: *Proyecto de enseñanza para la formación de lectores y escritores: historias de aula*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 77-90

De Toro, Fernando (2008). *Semiótica de teatro: Del texto escrito a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna

El teatro guiñol de las Bellas Artes. Época de oro en México (2010). Edición y coordinación Marisa Giménez Cacho, México, CONACULTA

El teatro guiñol de las Bellas Artes. Época de oro del teatro guiñol de Bellas Artes: 1932-1965. (2006) Coordinación Giménez Cacho, Marisa, investigación Miranda Silva, Francisca. (CD Rom). México, CONACULTA/ Biblioteca digital CITRU

Fernández, Martha Y. (1995). *Títeres en la clínica o el regreso de la Preciosa*, Buenos Aires: Lugar Editorial

García Huidobro, Verónica (1996), *Manual de pedagogía teatral*, Chile, Los Andes. Recuperado de www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0050907.pdf

Gómez Acevedo, Ciro (2014). *Hilos mágicos. 40 años*, Colombia, Ministerio de Cultura de Colombia, 2014. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/Hilos%20M%C3%A1gicos%20e-book%20F.pdf>

Gimenez Cacho, Marisa (2005) "Manos a la obra" en *El teatro guiñol de las Bellas Artes. Época de oro en México* (2010). Edición y coordinación Marisa Giménez Cacho, México: CONACULTA, pp.15-17

Ibsch, Elrud (2009). *La recepción literaria* en Angenot, Marc et. al. (eds.), *Teoría literaria*, traducción de Isabel Vericat Núñez, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 287-316

Iser, Wolfgang (2003). *El proceso de lectura*, en: Araújo, Nara, Delgado, Teresa (eds.), *Textos de teorías y crítica literarias (Del formalismo a los estudios poscoloniales)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, pp. 485-514

Katzenbach, John (2003). *El psicoanalista*. Ediciones B: Madrid

Katzenbach, John (2018). *Jaque al psicoanalista*. Ediciones B: Madrid
Kristeva, Julia (2002). *Semiótica 1*, Madrid: Fundamentos

Le Guern, Michel (1976). *La metáfora y la metonimia*. Trad. Gálvez-Cañero y Pidal. Barcelona: Catedra

Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (1993). "Enseñar lengua" en Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós, pp. 17-30

Lomas, Carlos (1999). *Enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós

Perrenoud, Philippe (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Traducción de Lorca, Marcela. Chile: Sáez editor

Petit, M. (2015). *Leer el mundo Experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina: Fondo de Cultura Económica

Petit, Michel (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*, México: Fondo de Cultura Económica

Ramírez, Gilberto (1979). *Teatro de títeres para niños*. México: Editora y Distribuidora Nacional de Publicaciones, S. de R. L.

Rogozinski, Viviana (2001). *Títeres en la escuela: Expresión, juego y comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Román Calvo, Norma (2003). *Para leer un texto dramático: Del texto a la puesta en escena*. México: Pax/UNAM

Szulkin, Carlos (2008) *Entre telones; una propuesta para el uso pedagógico en escuela rural*. Chile: Comunicarte Editorial

Tappolet, Ursula, (1982). *Las marionetas en la educación*. Barcelona: Científica-médica

Teatro de títeres (2004). Solís, Luis Martín (comp.), México: El Milagro

Ubersfeld, Anne, (1989). *Semiótica teatral*, traducción y adaptación de Francisco Torres Monreal, España: Cátedra, Universidad de Murcia

Vila, Igansi (1993). “Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística” en Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós, pp. 31-54

Villena, Hugo (1994). *Títeres en la escuela*. Argentina: Colihue

Rey Perico, Mario (2009). "Reflexiones acerca de la literatura infantil" en *Historia y muestra de la literatura infantil*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Ediciones SM

Tesis citadas:

Cebrián, Beatriz (2016) *El títere y su valor educativo. Análisis de su influencia en Titirimundi, festival internacional de títeres de Segovia* (Tesis de Doctorado). Universidad de Valladolid/ Facultad de Segovia. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16249/1/Tesis838-160224.pdf>

Coss, Soto, María Griselda (2016). *El arte de títeres y su condición liminal en México y Argentina, una mirada desde Latinoamérica* (Tesis de Maestría). México, UNAM/ Posgrado en Estudios Latinoamericanos

Gómez Galicia, Tita Graciela, (2013) *El estridentismo: Germán List Arzubide y la interdisciplina*. (Tesis de pregrado), México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

Guerra Guajardo, Paulina V. (2008) *Teatro de títeres. Rito y memoria* (Tesis de pregrado). Santiago de Chile, Universidad de Chile/ Facultad de Ciencias Sociales/ Departamento de investigaciones antropológicas. Recuperado de http://www.takey.com/Thesis_29.pdf

Páez, Ramírez, Gerardo (2002). *El teatro occidental de títeres y su teoría literario dramática aplicado en la obra: Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín de Federico García Lorca* (Tesis de Maestría). México, UNAM/ Posgrado en Literatura Iberoamericana

Valle Jiménez, Carolina Sharon (2015). *El teatro guiñol como herramienta educativa para niños de 6 y 7 años de la escuela primaria Profesor Alfonso Sierra Partida* (Tesina de pregrado). México, UNAM

Hemerografía:

Alvarado, Ana (2013). "Semionautas y viajeros: la actualidad del teatro de títeres en Argentina" en *Móin- Móin. Revista de estudios sobre teatro de formas animadas*, vol. 11, año 9. Recuperado de <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=revista%20moin%20moin%2011>, pp. 29-41

Amado, Bibina y Szulkin, Carlos (2008). "Hablando se entienden los títeres" en *Experiencias y conceptualizaciones*, año 1. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/download/7903/8769>

Cárdenas, Carlos (2013). "La estética del teatro de títeres en Bogotá" en *Móin- Móin. Revista de estudios sobre teatro de formas animadas*, vol 11, año 9. Recuperado de <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=revista%20moin%20moin%2011>, pp. 82-97

Colomer, Teresa (1991), "De la enseñanza a la educación literaria" en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, no. 9, pp 21-31

Colomer, Teresa, (2010). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>

Converso, Carlos (1999). "Apuntes sobre el lenguaje y naturaleza de los títeres" en *Máscara: El actor y la marioneta*, México: Escenología, Enero- Abril, Año 10, pp. 173, 174

Cueto, Pablo (1999). "Teatro de títeres, una opción en las artes escénicas contemporáneas" en *Máscara: El actor y la marioneta*, México: Escenología, Enero- Abril, Año 10, p. 172

Cueto, Mireya (1999). "Magia y poder de los títeres" en *Máscara: El actor y la marioneta*, México: Escenología, Enero- Abril, Año 10, pp. 169-171

Dip, Nerina (2013). "Teatro de animación en Tucumán" en *Móin- Móin. Revista de estudios sobre teatro de formas animadas*, vol 11, año 9. Recuperado de <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=revista%20moin%20moin%2011>
pp. 42-53

Domínguez Michael, C (2012, abril, 8). "Hugo Hiriart". [Entrevista] Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/hugo-hiriart>

Fernández, Martha Y. y Muñoz, M. Leonor (2002). "En el espacio vacío: la droga o el juego". Primeras Jornadas de la residencia de trabajo social en salud. Recuperado de www.inesmoreno.com.ar/estudio/wp-content/uploads/2016/04/en-el-espacio-vacio.pdf

Gómez Acevedo, José Antonio (2013) *La hoja del titiritero*. UNIMA, año 10, abril, no. 27, disponible en línea, pp. 31-33. Recuperado de <http://www.hojacal.info/hojacal27.pdf>

Jurkowuski, Henryk (1999). "El sistema de signos en el teatro de títeres" en *Máscara: El actor y la marioneta*, México: Escenología, Enero- Abril, Año 10, pp. 36-50

López Bonilla, G, Tinajero, G. y Pérez Fragoso, C. (2006). "Jóvenes, currículo y competencia literaria" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, no. 8, recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>

Máscara: El actor y la marioneta (1999). México, Escenología, Enero- Abril, Año 10

Obratzov, Serguei (1999). “Mi profesión” en *Máscara: El actor y la marioneta*, México: Escenología, Enero- Abril, Año 10, pp. 30-35

Oltra Albiach, Miguel Ángel (2013). “Los títeres: un recurso educativo” en *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, no. 54, p. 164-179

Oltra, Albiach, Miguel Angel (1983) “El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías”, en *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, Vol. 24, no. 1, consultado el 9 de febrero de 2017. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=arttext&pid=S!%!%-94852014000100004%Ing=es&nrm=iso>

Sanjuán Álvarez, Martha (2014). “Leer para sentir: La dimensión emocional en la literatura” en *Impossibilia*, Universidad de Zaragoza, España No. 8, pp. 155-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>

Teokikixtli. Revista Mexicana de los títeres (2000). Año 3, no. 10. Recuperado de <http://www.baulteatro.com/images/stories/descargables/revista10.pdf>

Varela, Alejandra (2011). “Recuperar la palabra. El teatro para adolescentes como una forma de construcción de identidad”, *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*. Núm. 9, 2011, pp. 329- 340. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3j419>

Medios electrónicos

<http://www.assitej-international.org/es/2017/02/mensale-del-dia-mundial-del-teatro-2017/>

Hiriart, Bertha (2017, marzo, 18). Conversación vía Messenger

“Hoja del titiritero independiente” (perfil de Facebook). Consultado el 23 de marzo de 2017. Recuperado de <https://www.facebook.com>

Libros de títeres y titiriteros. (Blog). Recuperado de <http://librosdetiteres.blogspot.mx>

Videografía

Aragón, Pedro. (2014, marzo, 26). *Informe negro* (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ISWUJltyB-U>

Bruckheimer, Jerry (productor) (2000). *CSI: Crime Scene Investigation* (serie de televisión). EE: UU: Bruckheimer, Jerry Television

Campo, Dristen, Doner, Jeremy y Zelman, Aaron (productores) (2011). *The killing* (serie de televisión). EE. UU: Fox Television Studios.

Libster, Jorg. (2013, abril, 27). *Los juegos y los días: Mireya Cueto.* (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=w-1Aqfcbe1A>

Reich, Karhy, Deschanel, Emily y Boreanaz, David (productores) (2016). *Bones* (serie de televisión). EE. UU: Twenty Century Fox

Vertue, Sue (2018). *Sherlok Holmes* (serie de televisión) Reino Unido: BBC Wal

Anexos

Anexo I
Rúbricas de evaluación

Equipo: Elaboración de títeres			
Competencias disciplinares: Competencia lectora y Competencia literaria			
Lectura de guión teatral para identificar las características de los personajes	Muy satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
	<p>La elaboración de los títeres correspondió los rasgos denotados en el guión.</p> <p>Además, los títeres presentaron indicadores de la interpretación como resultado del proceso de simbolización mediante los rasgos visuales o signos de los personajes propuestos por los alumnos.</p> <p>Además, los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.</p>	<p>La elaboración de los títeres correspondió en los aspectos elementales de las indicaciones del guión con la descripción de los signos de los personajes presentados en el guión.</p> <p>Los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.</p>	<p>La elaboración de los títeres fue deficiente y denotó que no se tomó en cuenta la lectura para la construcción de los títeres.</p> <p>Los alumnos utilizaron sus guiones poco subrayados y sin muchas anotaciones al margen.</p>
Competencia básica: aprender a hacer			
Creatividad, uso de materiales y detalles	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	<p>Los títeres son muy vistosos y de tamaño grande. Demostraron el saber hacer de los alumnos al utilizar su creatividad, así como un empleo y una búsqueda de los materiales adecuados.</p> <p>Asimismo, los títeres presentan detalles en sus rasgos manifiestos en la vestimenta, los rasgos de la cara y un diseño pensados para su manipulación adecuada.</p>	<p>Algunos títeres no eran muy vistosos. Demostraron medianamente el esfuerzo de los estudiantes al utilizar su creatividad en el saber hacer. Se emplearon arreglos en algunos de los muñecos que sirvieron durante los ensayos.</p> <p>Los detalles agregados funcionan para representar el personaje, pero presentaron algunas dificultades en el momento de</p>	<p>Varios títeres se construyeron de manera improvisada. Demostraron en menor escala el esfuerzo en el saber hacer utilizando la creatividad.</p> <p>Presentaron defectos de elaboración, como atuendos sin terminar o partes que se despegan. Los materiales no fueron idóneos.</p>

		manipularlos.	
Competencia básica: aprender a conocer, aprender a hacer			
Búsqueda de información en otras fuentes, como páginas web para la construcción de muñecos. Utilización de la tecnología como los dispositivos electrónicos y los PDF	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	El alumno buscó y obtuvo información útil en páginas web, como los tutoriales de “Youtube” para construir su títere. Los alumnos utilizaron con eficacia sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático.	El alumno no requirió de buscar en otras fuentes de información. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.	El alumno no utilizó fuentes de información. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.
Competencias básicas: aprender a convivir, aprender a ser			
Responsabilidad al trabajar en equipo y entrega a tiempo	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	Entregaron su producto terminado una semana antes del ensayo final, tal como fue estipulado, de manera que los demás miembros del equipo lograron el resultado esperado.	Entregaron su producto terminado unas horas antes de la presentación. El equipo apenas logró integrarse durante la presentación del trabajo.	Entregaron su muñeco de forma extemporánea y no se incluyó durante la escenificación.

Equipo: Manipulación de títeres			
Competencias disciplinares: Competencia lectora y Competencia literaria			
Lectura de guión teatral para identificar las características de los personajes y traducirlos a movimientos en el teatrino	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	Se leyó y comprendió el guión para que los personajes en escena se movieran en correspondencia con las indicaciones denotadas en el guión. Además, la manipulación indicó que la interpretación fue resultado del proceso de simbolización de los alumnos respecto al guión, mediante los movimientos corporales y en el espacio de los	La manipulación de los títeres indica que no se comprendió toda la lectura del guión. Los movimientos apenas corresponden con las indicaciones denotadas en el guión. La manipulación indicó que la simbolización del texto se encuentra en proceso en los alumnos. Los alumnos presentaron su guión	La manipulación de los muñecos fue deficiente y denota que no se tomó en cuenta la lectura del guión de los títeres, al presentar incongruencias en la interpretación de las indicaciones. Los alumnos utilizaron sus guiones poco subrayados y sin muchas anotaciones al margen.

	muñecos. Además, los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.	subrayado y con anotaciones sobre su tarea.	
Competencia genérica: aprender a hacer			
Creatividad para representar a través del lenguaje gestual y corporal de los títeres.	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	La manipulación de los títeres demostró el saber hacer de los alumnos al utilizar su creatividad, así como un empleo adecuado del lenguaje corporal y gestual de los muñecos, y unos movimientos adecuados al espacio del teatrino.	La manipulación de los títeres demostró el saber hacer de los alumnos al utilizar su creatividad, pero hubo algunas deficiencias en los movimientos de los personajes, como su coordinación en las entradas y salidas y en su utilización del teatrino.	Varios títeres se manipularon de manera improvisada. Presentaron defectos en su manipulación, como movimientos que no correspondían con lo que indicaba el guión teatral y movimientos que no quedaban claros para los espectadores.
Competencia genérica: aprender a conocer, aprender a hacer			
Búsqueda de información en otras fuentes, como páginas web para la manipulación de muñecos. Utilización de la tecnología como los dispositivos electrónicos y los PDF	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	El alumno buscó y obtuvo información útil en páginas web, como los tutoriales de "Youtube" para manipular su títere. Los alumnos utilizaron con eficacia sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático.	El alumno buscó en fuentes de información como las páginas web, pero no le resultó muy útil la información. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.	El alumno no utilizó fuentes de información. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.
Competencias genéricas: aprender a convivir, aprender a ser			
Responsabilidad al trabajar en equipo y entrega a tiempo	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	Definieron la forma de manipular los muñecos antes de la presentación final y trabajaron de manera adecuada en equipo hasta el día de la presentación final. También se coordinaron	Durante la presentación final superaron las fallas presentadas en los ensayos. Lograron coordinar las entradas y las salidas de los personajes, con	No lograron definir sus manipulaciones en equipo. Hubo muchas fallas en la coordinación de las entradas y salidas de los muñecos. Los alumnos utilizaron sus guiones poco

	de manera efectiva con los demás miembros del equipo para las entradas y salidas de personajes. Lograron el resultado más idóneo.	no más de tres descuidos.	subrayados y sin muchas anotaciones al margen.
--	---	---------------------------	--

Equipo: Voces de títeres			
Competencias disciplinares: Competencia lectora y Competencia literaria			
Lectura de guión teatral para identificar las voces y sus tonos de los personajes	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	<p>La entonación dada a las voces de los personajes títeres demostró que los alumnos leyeron con detenimiento el texto y comprendieron los rasgos de los personajes, así como las indicaciones del guión teatral para lograr una buena interpretación escénica. Mediante el lenguaje de la entonación de evidencia el proceso de simbolización del texto.</p> <p>Además, los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.</p>	<p>La entonación de las voces de los títeres demostró que los alumnos leyeron y comprendieron lo esencial de los rasgos de los personajes, así como de las indicaciones.</p> <p>No se atrevieron a jugar mucho con su propia interpretación en la entonación del guión.</p> <p>Los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.</p>	<p>La entonación de las voces de los personajes no demostró una comprensión lectora adecuada. Denota que no se leyó adecuadamente el guión.</p> <p>Los alumnos utilizaron sus guiones poco subrayados y sin muchas anotaciones al margen.</p>
Competencia genérica: aprender a hacer			
Creatividad, entonación y detalles	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	<p>Los alumnos demostraron el saber hacer y el uso de su creatividad para proponer tonos de voz para sus personajes, e incluso improvisaron algunas frases de acuerdo al contexto de sus personajes. La modulación de la voz fue adecuada y dando diferentes matices.</p>	<p>Los alumnos demostraron el saber hacer y su creatividad para conseguir representar en tonos de voz lo que indicaba el guión. La modulación del volumen fue adecuada.</p>	<p>Los alumnos no aportaron mucha creatividad para buscar tono de voz para sus personajes, sino que los diálogos se presentaron de forma plana, sin una buena modulación.</p>

Competencia genérica: aprender a conocer, aprender a hacer			
Búsqueda de información en otras fuentes, como páginas web para adecuar el tono de voz de personajes animados. Utilización de la tecnología como los dispositivos electrónicos y los PDF	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	El alumno buscó y obtuvo información útil en páginas web, como los tutoriales de “Youtube” para dar voz a su personaje títere. Los alumnos utilizaron con eficacia sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático.	El alumno buscó ejemplos en las páginas WEB y en “Youtube”, aunque no encontró información muy útil para realizar voces. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.	El alumno no utilizó fuentes de información. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.
Competencias genéricas: aprender a convivir, aprender a ser			
Responsabilidad al trabajar en equipo y entrega a tiempo	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Nada satisfactorio
	Se coordinaron de manera idónea como equipo para turnarse los diálogos y lograron una sincronización idónea de las voces con el equipo de manipulación de títeres para unificar a los personajes con su voz. Lograron hacerlo desde el ensayo final y también el día de la presentación.	Se coordinaron de manera idónea como equipo para turnarse los diálogos y lograron una sincronización idónea de las voces con el equipo de manipulación de títeres para unificar a los personajes con su voz. Sin embargo hubo al menos tres fallas durante la presentación final.	No se coordinaron de manera idónea como equipo para turnarse los diálogos, así como tampoco lograron una sincronización idónea de las voces con el equipo de manipulación de títeres para unificar a los personajes con su voz durante los ensayos y durante la presentación final se suscitaron varias faltas de coordinación

Equipo: Escenografía y utilería			
Competencias disciplinares: Competencia lectora y Competencia literaria			
Lectura de guión teatral para identificar, proponer y representar los elementos	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	Los elementos de la escenografía y objetos de utilería demostraron que los alumnos leyeron, comprendieron	La escenografía y la utilería fueron sencillas, pero adecuadas para las indicaciones del guión	Los alumnos omitieron elementos importantes respecto a la escenografía y utilería.

adecuados como fondos de escenografía y objetos de utilería	<p>e interpretaron las indicaciones del guión teatral.</p> <p>Los elementos indicaron que los productos se concretaron a partir de un proceso de simbolización mediante los rasgos visuales y plásticos utilizados.</p> <p>Además, los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.</p>	<p>teatral, por lo que los alumnos demostraron que leyeron, comprendieron e interpretaron el guión teatral.</p> <p>Se omitieron algunos elementos porque no se concretó el proceso de simbolización.</p> <p>Los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.</p>	Los alumnos utilizaron sus guiones poco subrayados y sin muchas anotaciones al margen.
---	---	--	--

Competencia genérica: aprender a hacer

Creatividad, uso de materiales y detalles	Muy satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
	<p>Los elementos de la escenografía eran vistosos y de tamaño adecuado para resultar llamativos.</p> <p>Los alumnos demostraron su saber hacer al utilizar su creatividad, así como un empleo y una búsqueda de los materiales adecuados.</p> <p>No se omitieron elementos de utilería indicados en el guión</p>	<p>Los elementos de la escenografía eran de tamaño adecuado para resultar llamativos.</p> <p>Los alumnos demostraron su saber hacer al utilizar su creatividad, así como un empleo y una búsqueda de los materiales adecuados en general, pero con algunas ineficacias para utilizar en el teatrino.</p> <p>Se omitieron al menos tres objetos de la utilería indicados en el guión.</p>	<p>La escenografía y la utilería se eligieron y construyeron de manera improvisada.</p> <p>Los alumnos demostraron en menor escala el esfuerzo en el saber hacer utilizando la creatividad.</p> <p>Presentaron defectos de elaboración, como objetos sin terminar o partes que se despegan.</p> <p>Los materiales no fueron idóneos.</p>

Competencia genérica: aprender a conocer, aprender a hacer

Búsqueda de información en otras fuentes, como páginas web para la construcción de	Muy satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
	El alumno buscó y obtuvo información útil en páginas web, como los tutoriales de "Youtube" para diseñar	El alumno buscó y obtuvo información útil en páginas web, como los tutoriales de "Youtube" para	El alumno no utilizó fuentes de información. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para

la escenografía y utilería. Utilización de la tecnología como los dispositivos electrónicos y los PDF	la escenografía y utilería. Los alumnos utilizaron con eficacia sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático.	diseñar la escenografía y utilería, pero al final no se basaron en la información obtenida o no les fue de utilidad. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.	ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.
Competencias genéricas: aprender a convivir, aprender a ser			
Responsabilidad al trabajar en equipo y entrega a tiempo	Muy satisfactorio Entregaron sus productos terminados una semana antes del ensayo final, tal como fue estipulado, de manera que los demás miembros del equipo lograron el resultado esperado.	Poco satisfactorio Entregaron sus productos terminados unas horas antes de la presentación. El equipo apenas logró tener todo a tiempo durante la presentación del trabajo.	Nada satisfactorio Entregaron sus productos de forma extemporánea y algunos objetos de la utilería y/o escenografía no se incluyeron durante la escenificación.

Equipo: Música y sonido			
Competencias disciplinares: Competencia lectora y Competencia literaria			
Lectura de guión teatral para identificar, interpretar y proponer la música y los sonidos adecuados para cada momento de la trama en cada escena.	Muy satisfactorio Los alumnos demostraron que leyeron, identificaron las indicaciones de música y sonido y las interpretaron según sus conocimientos previos del mundo, para proponer los elementos adecuados para cada momento de la trama. Esto demostró que se efectuó en los alumnos un proceso de simbolización a partir de	Satisfactorio Los alumnos demostraron que leyeron, identificaron las indicaciones de música y sonido y las interpretaron según sus conocimientos previos del mundo, para proponer los elementos adecuados para cada momento de la trama. Los alumnos sólo se basaron en las acotaciones explícitas	Poco satisfactorio La elección de la música y los sonidos fue deficiente o inadecuada y denota que no prestó mucha atención a las indicaciones del guión teatral. Los alumnos utilizaron sus guiones poco subrayados y sin muchas anotaciones al margen.

	<p>la lectura.</p> <p>Además, los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.</p>	<p>y no incorporaron muchas propuestas propias.</p> <p>Los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.</p>	
Competencia genérica: aprender a hacer			
Creatividad, uso de elementos sonoros y detalles adecuados.	Muy satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
	Los alumnos demostraron su saber hacer al utilizar su creatividad en la interpretación para elegir la música y los sonidos adecuados, según las indicaciones de las acotaciones y además con propuestas propias, según las escenas.	Los alumnos demostraron su saber hacer al utilizar su creatividad en la interpretación para elegir la música y los sonidos adecuados, según las escenas en general y se atendieron las indicaciones de las acotaciones. Hubo al menos tres sonidos que no se atendieron.	<p>Los elección de música y sonidos no fueron idóneos.</p> <p>Se omitieron detalles de sonidos indicados en el guión teatral.</p>
Competencia genérica: aprender a conocer, aprender a hacer			
Búsqueda de información y recursos en otras fuentes, como páginas web y aplicaciones en dispositivos electrónicos, para la música y los sonidos de la obra de teatro. Utilización de la tecnología como los dispositivos electrónicos y los PDF	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio
	<p>Los alumnos buscaron y obtuvieron información útil en páginas web, como los tutoriales de "Youtube" y/o aplicaciones desde sus dispositivos para encontrar la música y sonidos adecuados a lo que se buscaba transmitir como lenguaje sonoro.</p> <p>Los alumnos utilizaron con eficacia sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático.</p>	<p>Los alumnos buscaron y obtuvieron información útil en páginas web, como los tutoriales de "Youtube" y/o aplicaciones desde sus dispositivos para encontrar la música y sonidos adecuados a lo que se buscaba transmitir como lenguaje sonoro, pero no lograron encontrar elementos muy útiles para la representación teatral.</p> <p>Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura</p>	<p>Los alumnos utilizaron sus dispositivos electrónicos para almacenar música y sonidos, pero no controlan el uso de la tecnología. Llevaron de manera desorganizada los elementos digitales y no lograron un resultado idóneo.</p> <p>Tampoco encontraron los elementos más adecuados para lo que se buscaba transmitir a través de la música y sonidos.</p> <p>Los alumnos utilizaron sus dispositivos para</p>

		del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.	ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.
Competencias genéricas: aprender a convivir, aprender a ser			
Responsabilidad al trabajar en equipo y entrega a tiempo	Muy satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
	Entregaron su producto terminado una semana antes del ensayo final, tal como fue estipulado, de manera que los demás miembros del equipo lograron el resultado esperado.	Entregaron su producto terminado unas horas antes de la presentación. El equipo apenas logró integrarse durante la presentación del trabajo.	Entregaron su muñeco de forma extemporánea y no se incluyó durante la escenificación.

Equipo: Dirección			
Competencias disciplinares: Competencia lectora y Competencia literaria			
Lectura de guión teatral para identificar, interpretar, integrar y coordinar la trama.	Muy satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
	Los alumnos demostraron que leyeron, interpretaron y además lograron un proceso de simbolización de todo el texto, de manera integral para coordinar a sus compañeros de la puesta en escena. Los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.	Los alumnos demostraron que leyeron, interpretaron y además lograron un proceso de simbolización de todo el texto, pero faltó integrar al menos tres elementos, como pasar por alto algunas indicaciones del guión. Los alumnos presentaron su guión subrayado y con anotaciones sobre su tarea.	Los alumnos no leyeron con atención el guión dramático y por lo tanto no desempeñaron un trabajo idóneo como directores de la obra. Los alumnos utilizaron sus guiones poco subrayados y sin muchas anotaciones al margen.
Competencia genérica: aprender a hacer			
Creatividad para incorporar propuestas propias en las observaciones hechas a los equipos de trabajo	Muy satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
	Los alumnos cuidaron la puesta en escena tanto en los ensayos como en la presentación final, realizando observaciones a sus compañeros de los diferentes equipos sobre las cosas que	Los alumnos cuidaron la puesta en escena tanto en los ensayos como en la presentación final. No realizaron muchas observaciones o sugerencias, pero sí expresaron los	Los alumnos no prestaron mucha atención a los detalles de la dirección y no prestaban mucha atención a los ensayos de sus compañeros para proponer detalles.

	faltaban o que no eran claras en escena, como el movimiento de los títeres, las entradas y las salidas o el volumen y tono de voz.	elementos que faltaba incorporar en la escena.	
Competencia genérica: aprender a conocer, aprender a hacer			
Búsqueda de información en otras fuentes, como páginas web para aprender como dirigir una obra de teatro de títeres. Utilización de la tecnología como los dispositivos electrónicos y los PDF	Muy satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
	El alumno buscó y obtuvo información útil en páginas web, como los tutoriales de "Youtube" para aprender a dirigir y coordinar una obra de teatro de títeres. Buscaron ejemplos de obras representadas a través de la WEB. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático.	El alumno buscó y obtuvo información útil en páginas web, como los tutoriales de "Youtube" para aprender a dirigir y coordinar una obra de teatro de títeres. Buscaron ejemplos de obras representadas a través de la WEB. Sin embargo, no se basaron mucho en los resultados obtenidos o no les resultaron de utilidad. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.	El alumno no utilizó fuentes de información. Los alumnos utilizaron sus dispositivos para ayudarse en la lectura del guión dramático, aunque falta práctica para trabajar con los medios digitales.
Competencias genéricas: aprender a convivir, aprender a ser			
Responsabilidad al trabajar en equipo y entrega a tiempo	Muy satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
	Los alumnos lograron coordinar y dirigir el trabajo con sus compañeros de los demás equipos de trabajo, delegando responsabilidades y tareas de manera equitativa y adecuada. Además, el ensayo final demostró una buena comunicación y todos los elementos	Los alumnos lograron coordinar y dirigir el trabajo con sus compañeros de los demás equipos de trabajo, con algunas inexactitudes en la división de tareas y en delegar responsabilidades. El día del ensayo final, los alumnos notaron que aún faltaba	Los alumnos no lograron integrar el trabajo en equipo. Surgieron fallas como la competitividad, la falta de reparto de tareas y responsabilidades o repartos inequitativos. La escenificación final no se integró de manera adecuada por falta de comunicación y

	dispuestos para la presentación final.	integración entre su trabajo y el de los equipos, pero lograron una presentación final adecuada.	acuerdos entre los equipos participantes.
--	--	--	---

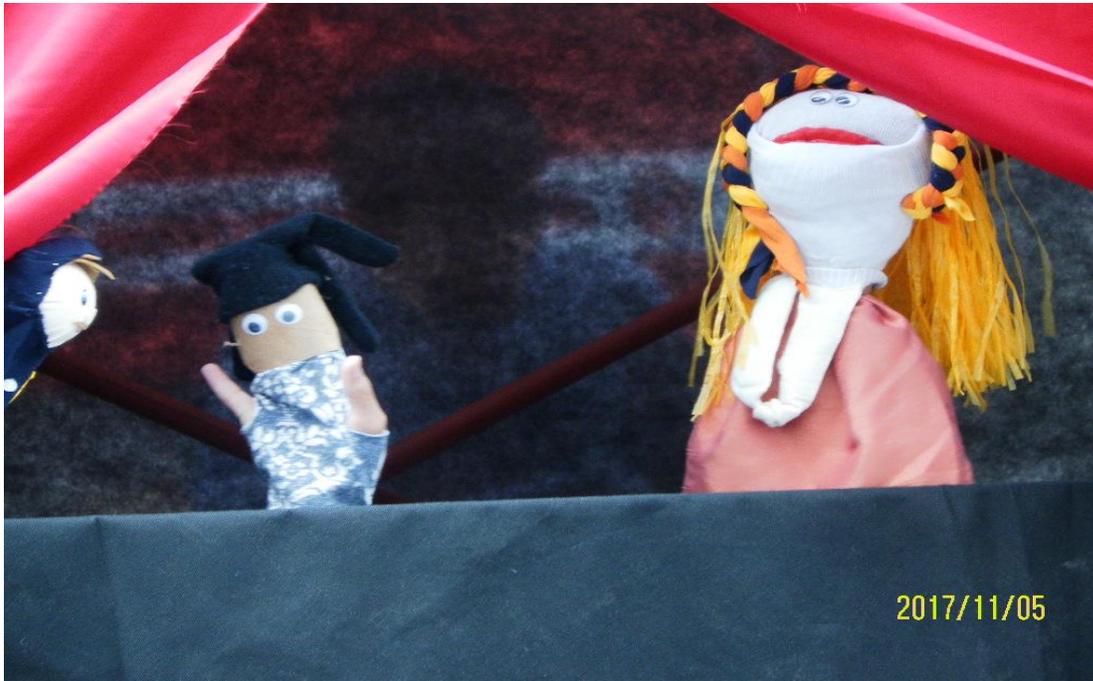
Anexo II
Fotografías



1.- Tom del grupo 63 y 67



2.- Tom del grupo 61



3.- Manola y Tom en el grupo 61



4.- Manola y Tom en el grupo 67



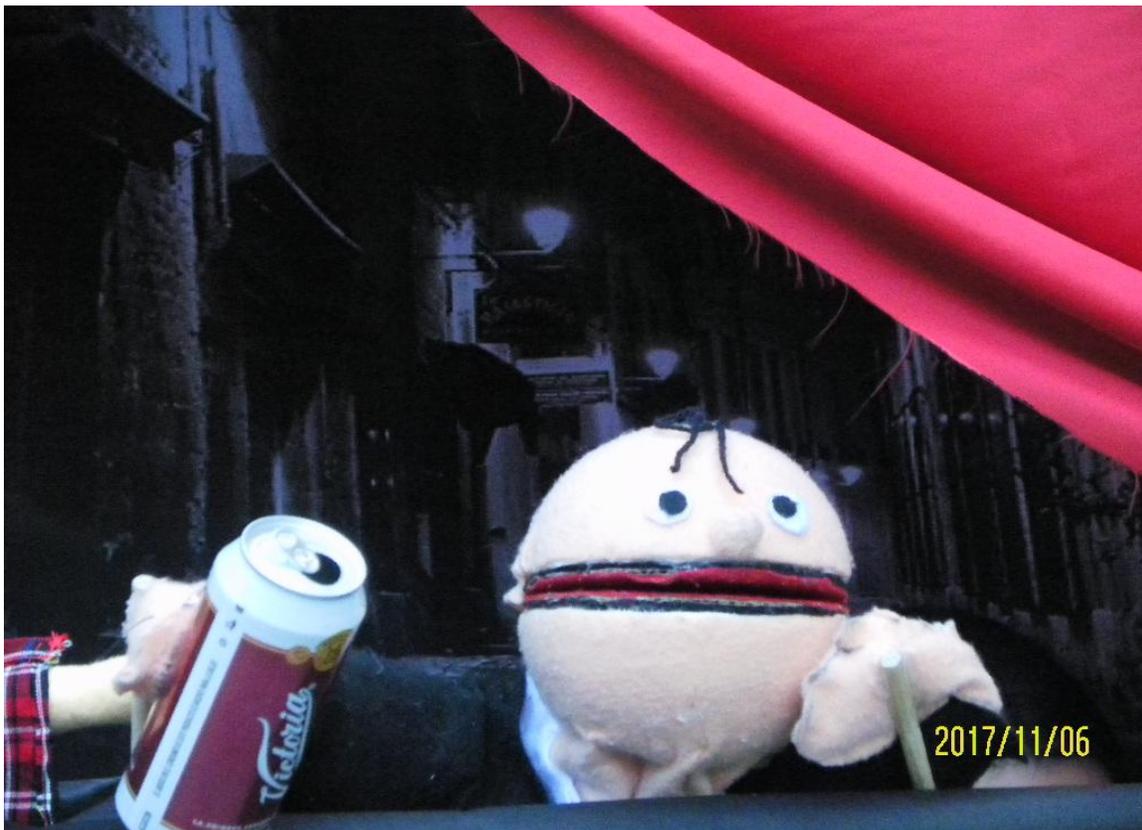
5.- Francisca



6.- De izquierda a derecha: Cornelio, El Richard y Tom



7.- Utilería y escenografía: El despacho y el telegrama (grupo 67)



8.- Utilería y escenografía: El espacio urbano (grupo 67)



9.- Utilería y escenografía: Tom en el despacho (grupo 63)



10.- Utilería y escenografía: Tom y el Richard con pistola (grupo 63)



11. Los ensayos (grupo 63)



12.- Los ensayos: grupo 67



13.- Los ensayos: Grupo 63



14.- Los ensayos: Grupo 61



15.- Equipo de audio



16.- Espectadores